# Hegemonía-subalternidad en la historia social de la educación

Visotsky, Jessica

Hegemonía-subalternidad en la historia social de la educación: reflexiones en centros de alfabetización de adultos en Bahía Blanca-Argentina: entre los años 1999 y 2003 / Jessica Visotsky. - 2a ed. - Bahía Blanca: Praxis Editorial; Concepción: Ediciones nuestrAmérica desde Abajo, 2022.

360 p. ; 22 x 15 cm.

ISBN 978-987-48310-5-7

1. Educación de Adultos. 2. Migración. 3. Analfabetismo. I. Título.
CDD 374.982

**Este libro fue construido a partir de la tesis homónima presentada en la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina, para optar al grado de doctora en historia.**

Una copia electrónica fue depositada para su preservación en Zenodo:

DOI https://doi.org/10.5281/zenodo.7109466

Jessica Visotsky

# Hegemonía-subalternidad en la historia social de la educación

Reflexiones en centros de alfabetización de adultos en Bahía Blanca-Argentina entre los años 1999 y 2003

PRAXIS EDITORIAL

Ediciones nuestrAmérica desde Abajo

## Contenido

Prólogo ..... 9

Presentación ..... 12

Parte 1 Introducción ..... 14

1.1/ Introducción ..... 14
1.2 / Estado actual de los conocimientos sobre el tema ..... 19
1.2.1 / Experiencias e investigaciones a nivel mundial ..... 19

Parte 2 Objetivos del trabajo ..... 32

2.1 / Objetivo general ..... 33
2.2 / Objetivos específicos ..... 33

Parte 3 Perspectiva teórica-metodológica ..... 34

3.1 / Acerca de la hegemonía–subalternidad en nuestro estudio: contextualización del sujeto colectivo de estudio……35
3.1.2 / Recorrido y precisiones en torno a la Corriente Educación Popular……40
3.1.2 / La educación y el estado desde las perspectivas gramsciana y freireana ..... 47
3.1.3 / Diversidad lingüística y educación ..... 61
3.1.4 / La escuela, el universo vocabular y el habla ..... 72
3.1.5 / Acerca del género ..... 76
3.1.6 / Acerca de la historia, la memoria social y el recuerdo ..... 78
3.2 / Metodologías cualitativas en la investigación histórica y social ..... 82
3.2.1 / Metodologías cualitativas, historia social y memoria ..... 82
3.2.2 / La historia oral y el trabajo de campo ..... 84
3.2.3 / Contexto de descubrimiento, base empírica, estrategias y técnicas de investigación ..... 92
Contexto de descubrimiento ..... 92
El diseño de investigación ..... 104
Quiénes participaron de los talleres ..... 105
Talleres de historia y memoria ..... 107
La observación con participación ..... 109
La entrevista etnográfica ..... 110
Análisis del material ..... 110

Parte 4 Resultados y discusión acerca de los recorridos por las memorias subalternas ... 113

Capítulo 1: Lengua estándar y habla ..... 114

4-2-1- Los testimonios ..... 115
Testimonio 1 ..... 115
Testimonio 2 ..... 115
Testimonio 3 ..... 116
Testimonio 4 ..... 117

Testimonio 5 ..... 118
Testimono 6 ..... 121
Testimonio 7 ..... 121
4-2-2- Análisis de estos testimonios ..... 123
Testimonio 1 ..... 123
Testimonio 2 ..... 124
Testimonio 3 ..... 124
Testimonio 4 ..... 124
Testimonio 6 ..... 129
Testimonio 7 ..... 129
Conclusiones provisorias sobre la lengua y habla ..... 130

Capítulo 2: La escuela ..... 131

4.2.1 / Recuerdos de la escuela vivida ..... 131
4-2-1- Los testimonios ..... 133
4.2.1.1. La escuela en el recuerdo ..... 133
4.2.1.2. La escuela hoy ..... 142
4-2-2- Análisis de los testimonios ..... 144
4.2.2.1. La escuela "distante" ..... 144
4.2.2.3. Del acceso-exclusión. Educación y género ..... 147
4.2.2.3 -La escuela en los cuerpos… Cuerpo y orden ..... 148
4.2.2.4. Sobre el aprender y no aprender. Alfabetización, escuela y conocimiento 150

Capítulo 3: "Las historias" y "la historia" en la educación de adultos ..... 152

4-3-1- Las propuestas para la enseñanza de la historia ..... 152
4-3-1-1- Los Talleres de Historia y el abordaje de la historia social ..... 152
4-3-1-2- La reforma educativa de los '90 y la enseñanza de la historia ..... 154
4-3-1-3- El Plan Nacional de Alfabetización y la enseñanza de la historia ..... 155
4-3-2- La escuela del presente (1999-2003) ..... 157
4-4-2-1- Educación, Trabajo e Historia en los discursos oficiales en el contexto de la crisis del 2001 ..... 157
4-4-2-2- Educación, trabajo e historia en el cotidiano del aula ..... 162
La historia narrada ..... 164
4-4-3- Cierre provisorio ..... 201

Capítulo 4: Recuerdos de la niñez ..... 203

4-4-1- Trabajo, empleo y vida cotidiana ..... 203
4-4-1-1- Los testimonios ..... 203
4-4-1-2- Análisis de los testimonios ..... 220
4-4-2- Los juegos ..... 233
4-5-2-1- Testimonios ..... 233
4-4-2-2- Análisis de los testimonios ..... 246
4-4-3- Acerca de la oralidad, la literatura y la música ..... 250
4-4-3-1- Los cuentos de animales ..... 254
4-4-3-2- Más literatura popular ..... 263
4-4-3-3- La música ..... 271
4-4-4- La religiosidad popular, creencias ..... 275
4-4-4-1- Recuerdos del Ngillatún ..... 276
4.4.4.2 Los duendes ..... 279

Capítulo 5: Las instituciones más cercanas a la escuela: las iglesias evangélicas ..... 286

4-5-1- El contexto de la expansión evangélica pentecostal. Una historización..... 286
4-5-2- Las iglesias evangélicas en los barrios pobres de la ciudad ..... 291
4-5-2-1- Infancia, pobreza, estado e iglesias..... 292
4-5-2-2- Concepción de niño y sobre la "libertad de elegir" ..... 295
4-5-2-3- La escuela dominical, la iglesia y la infancia..... 298
4-5-2-4- Prácticas de lectura: la Biblia ..... 304
4.5.2.5 La música..... 307
4-5-3- Conclusiones acerca de la religiosidad pentecostal y la educación..... 316

Parte 5 Palabras para el cierre ..... 318

5.1: Conclusiones ..... 319

Parte 6 Bibliografía general ..... 326

Parte 7 Anexo ..... 351

# Prólogo

**Graciela Hernández**

*Mi abuelita era muy buena para recitar estas cosas,*
*y mi mamá a veces a nosotros nos enseñaba.*
*Yo me acuerdo que mi tío era viejito y decía de los pajaritos,*
*nombraba todas esas aves,*
*porque la yuca es un pajarito Chileno, la viejita que le llaman allá en Chile,*
*y que canta en la mañana, el traro, el jote, el jote son esos animales vio que, esos pájaros que cuando hay un bicho muerto...*
*El tiuque..*

"Así se aprendía en el campo"
Según un relato de N.B.

Tomé la propuesta de prologar este libro como una iniciativa para invitar a quienes lo lean a acompañar al recorrido de Jessica Visotsky (J.V.) por su talleres en espacios de educación de adulto/as, por sus reflexiones y sus prácticas educativas orientadas desde el sentir, pensar y actuar desde las aulas de alfabetización; aulas con particularidades, por los lugares en los que se encuentran, viviendas familiares, sociedades de fomento, iglesias -en general evangélicas, aunque el libro da cuenta también de una experiencia en un ámbito católico - salas médicas barriales y por los distintos procesos educativos y sociales con los que interactuó en los últimos años del siglo XX y comienzos del XXI, cuando la ideología globalizadora parecía que iba a acallar todas las voces de lo/as migrantes, los pueblos indígenas, las mujeres, lo/as empobrecido/as. Las voces hegemónicas estaban anunciando el "fin de la historia" y la autora se propuso pensar la historia desde los testimonios de quienes estaban en los primeros ciclos del sistema educativo, que no habían ido a la escuela porque siempre habían trabajado, tanto en la producción como en la reproducción.

En este recorrido está muy presente la figura de Paulo Freire y los aportes de los seguidores del pedagogo brasileño, como Moacir Godotti, con quien la autora intercambió ideas que incluso se plasmaron en publicaciones en revistas científicas. J.V. no conoció a Freire, pero creo de haberlo hecho hubiera tenido reflexiones muy similares a las que tuvo Catherine Walsh, quién sí lo conoció, lo aprehendió, pero luego transitó otros caminos teóricos impulsada por la renovación de la agenda que estudiaba los impactos del colonialismo desde las perspectivas decoloniales, hasta que comprendió que no podía pensar pedagogía transformadora sin el viejo maestro.

"Sin embargo no ha sido hasta hace unos años, y en mi esfuerzo por "pedagogizar" más explícitamente lo decolonial, y por nombrar, engendrar y pensar desde y con las pedagogías decoloniales de resistencia y re-existencia, pedagogías de/ en movimiento y lucha, que Paulo ha aparecido nuevamente. Releo sus textos y pondero sus palabras hoy no como verdades en el tiempo, o sencillamente como postulados y premisas teórico/ conceptuales. Son textos que me hablan en sus "pedagogizaciones", en su sabiduría y también en sus limitaciones, que Paulo reconoció y sobre las que escribió en sus últimos años. Para mí, Paulo es un abuelo y una especie de ancestro; ansío ahora dialogar una vez más con él" (Walsh: 2014: 18).

Si para Walsh Freire es un "abuelo", un "ancestro" con quién dialogar, para la autora fue casi un guía invisible, en el que pensaba para resolver los micro conflictos que se presentaban a diario en el contexto del trabajo en talleres en el aula. Estos micro conflictos responden siempre a los conflictos estructurales que atraviesan al sistema educativo, pero la resolución de estas situaciones no estaba a su alcance, sí estaba tratar de sortear obstáculos menores -en forma conjunta con las maestras que se sentían acompañadas en su tarea- y cuya resolución influía en la inmediatez de la vida; en situaciones como no abandonar la escuela, ir a clase, no desistir de aprender a leer o a escribir, entender el sentido de un texto oral o escrito, no avergonzarse de su entorno familiar, religioso o cultural, en un sentido amplio.

También la acompañaron a la autora investigadoras como Teresa Sirvent y Carlos Falaschi, quién si conoció a Paulo Freire, y con quien la autora tuvo la oportunidad de aprender como padre-abuelo intelectual y también en las lecturas y más recientemente personal con Carlos Rodrigues Brandão, también educador y antropólogo brasilero amigo entrañable de Paulo Freire. Desde el reconocimiento a estas trayectorias emprendió su trabajo, que en el marco de la investigación denominamos trabajo de campo o en terreno, pero que manifiestan un fuerte compromiso con una praxis educativa que intenta transformar más que documentar; aunque la documentación también terminó teniendo su propio peso y tiene un considerable lugar en el libro.

Desde estas líneas de pensamiento, que no excluyen la praxis, el libro da cuenta de una forma de indagar en la compleja relación entre educación de adultos y las políticas públicas vinculadas al empleo, en el contexto de la profunda crisis neoliberal, que produjo la pérdida de empleos que impactó en los sectores populares y se vio reflejada tanto en la legislación de la rama de Educación de Adultos como en las políticas públicas referidas al empleo. En este contexto se crearon planes sociales que comenzaron a validar a la educación de adultos como contraprestación y J.V. pudo documentar los inicios de la confusa relación entre capacitar y trabajar, que va a tener su propia historia hasta nuestros días.

Uno de los temas medulares del libro es el análisis de las maneras en que se han vivido los procesos pedagógicos que han atravesado la vida cotidiana de hombres y mujeres en su infancia. Mediante la modalidad del trabajo en talleres indagó en los recuerdos y las memorias sobre las trayectorias educativas de lo/as actuales estudiantes de la rama adultos, con un gran componente de migrantes chileno/as y de las provincias patagónicas, y en menor medida algunas migrantes llegadas desde Bolivia; una significativa cantidad de ellos se identificaba como mapuche y otro más importante había interactuado con comunidades o con familias mapuches cuando vivía en el sector rural, tanto en Argentina como en Chile.

Además de los recorridos escolares, de las causas por las cuales la escolarización no fue una alternativa, la autora profundiza en las experiencias de vida del alumnado, pudiendo adentrarse en la vida cotidiana y en los aprendizajes implementados en el seno de las familias -generalmente campesinas- los cuales la llevaron a escuchar sus ideas acerca de la historia de Argentina y de Chile y a pensar en alternativas a las sostenidas hasta el momento para diseñar los contenidos de los actos escolares, en los cuales no era frecuente reconocer el pasado chileno/argentino. El libro también ofrece una inmersión en el universo narrativo, los cuentos, los mitos, los refranes, los recuerdos de las antiguas fiestas, entre las que incluyeron los velorios y una mirada a la lengua en la cual se enunciaron estos relatos. La inscripción de esta narratividad, el desconocimiento de ella en la escuela es analizado como parte de los procesos de construcción de hegemonía, en los cuales se legitiman determinados procesos simbólicos y la subalternización de otros, los producidos en el interior de las sociedades indígenas, mestizas, de migrantes y también de las identidades difíciles de encasillar.

Tanto de los relatos, como desde las prácticas educativas, las elecciones religiosas tienen un lugar muy importante, es así que a pasar que los Centros de Alfabetización eran esencialmente laicos y dependían del gobierno municipal (actualmente fueron absorbidos por el plan FinES), la iglesia católica y las evangélicas podían prestar sus instalaciones para facilitar el funcionamiento; pero lo más significativo no era esta cuestión instrumental, sino el tratamiento de la cuestiones relacionadas con la fe en el aula; con mucha frecuencia quienes participaban de los talleres quería contar porqué se habían "convertido" al evangelismo, estos testimonios muchas veces tenían que ver con sus pasos por instituciones educativas católicas, en especial en internaciones como pupilo/as durante la infancia.

Desde el punto de vista metodológico, en forma de llevar a cabo la investigación, en gran parte ligada a la acción, vemos que el formato de talleres es el grupos focales o grupos de discusión, un formato de abordaje cualitativo. La estrategia de investigación grupal que llevó a cabo tiene muchos elementos de un grupo focal, aunque no podemos definirlo estrictamente así; la categoría de "talleres" se adecua bastante para dar cuenta de un tipo de trabajo en el cual los grupos podían ser bastante numerosos y cuyo objetivo no era solo discutir y dialogar sino también propiciar la lecto-escritura a partir de escribir y leer sobre temáticas conocidas y cotidianas.

A través de la lectura del libro podrán ver que en estos talleres se reflexionó, se escribió y dibujó sobre las memorias, los recuerdos y muchas veces se siente el olor de las comidas que ser rememoran o que se vuelven a elaborar para compartirla en la escuela. Además, también se tuvieron en cuenta a las relaciones de género. Para pensar la educación desde las perspectivas de género J.V. siguió a varias autoras, pero muy especialmente a la obra de Graciela Morgade, a la cual consideró imprescindible para ver, analizar y aprehender los dispositivos con los que cuenta la escuela para establecer las formas del "ser mujer" y del "ser varón". Desde este punto de vista la autora indaga en cómo la educación ha sido históricamente negada a las mujeres que necesitan de ella para adquirir habilidades necesarias para la promoción en el trabajo y defensa de sus derechos. A partir de los testimonios orales recabados en el aula podemos ver cómo la escuela pública ha sido una institución que se propuso homogeneizar a una sociedad, a los pueblos indígenas que habían sido diezmados en campañas de exterminio como la "Conquista del Desierto" y la "Campaña al Chaco", a los criollos y a los inmigrantes llegados de distintos lugares; estos mandatos fundacionales de la escuela pública tienen sus consecuencias e interseccionan al género con la "raza"/etnia, clase y pueden verse con claridad en el ámbito de la educación de las personas adultas.

J. V nos muestra a través de este libro como los Talleres de Historia en de alfabetización de adulto/as fueron un espacio ubicado en la intersección de la historia oral y la pedagogía de Paulo Freire, en hablar de lo que se conoce, de lo que se ha vivido y vive, facilita tanto la expresión oral como la escrita y permite ahondar en aspectos del pasado que no conocíamos y que forman parte de los conocimientos no legitimados por el sistema educativo. El libro deja muchas puertas abiertas para pensar en cómo revertir estas situaciones desde este presente que pretende descolonizar la educación.

# Presentación

Este libro se construyó a partir de una tesis presentada como parte de los requisitos para optar al grado académico de Doctora en Historia de la Universidad Nacional del Sur —Argentina—. Fue una investigación original que no había sido presentada previamente para la obtención de ningún otro título en alguna universidad. El libro contiene los resultados obtenidos en investigaciones llevadas a cabo en Centro de Documentación Patagónica dependiente del Departamento de Humanidades durante el período comprendido entre 2001 y 2010, bajo la dirección de la Investigadora Independiente de CONICET (Categoría III), doctora en Historia, Graciela Hernández.

En el libro abordamos —desde las perspectivas teóricas gramsciana y freireana— el problema de las relaciones de hegemonía-subalternidad presente en los procesos pedagógicos que se dan a lo largo de las trayectorias de vida de hombres y mujeres que concurrían a Centros de Alfabetización de Adultos.

La perspectiva metodológica asumida es etnográfica y de historia oral. Se privilegió el trabajo en talleres de historia oral desarrollados entre los años 1999 y 2002, en los cuales hemos documentado y analizado las tensiones y luchas por la hegemonía experimentadas en las prácticas pedagógicas de estudiantes de escuelas de adultos; todos ellos residentes en barrios de la ciudad de Bahía Blanca.

Considerando que los participantes de los talleres en su mayoría provenían desde zonas rurales de provincias patagónicas y países limítrofes —especialmente de Chile—, hemos abordado las tensiones entre la lengua hegemónica —la variedad estándar del español bonaerense— y el habla de los grupos migrantes que concurren a escuelas de alfabetización de adultos, identificando, además, los conflictos que se vinculan a la imposición de representaciones de los procesos históricos en torno a una historia vivida y a una historia enseñada.

También se indaga la compleja relación entre educación de adultos y las políticas públicas vinculadas al empleo en una trama política, económica y social de cambios estructurales que se vio reflejada tanto en la legislación de la rama de educación de adultos como en las políticas públicas referidas al empleo, puesto que los talleres se desarrollaron en momentos en que se impulsaban a nivel nacional los planes sociales y en que estos mismos planes comenzaron a validar a la educación de adultos como contraprestación.

Se abordan los procesos pedagógicos que han atravesado la vida cotidiana de hombres y mujeres en su infancia, entendiendo estos procesos como parte de procesos de construcción de hegemonía. Se consideran los nodos de conflictividad en las concepciones y prácticas educativas en torno al cuerpo, a la sexualidad y a la religiosidad, así como también los atravesamientos que la institución escuela ha realizado en torno de las prácticas y concepciones de la cultura popular, la que es abordada considerando la historicidad de las múltiples dimensiones en la que la misma se despliega.

Antes de terminar esta presentación quisiera agregar algunas palabras. Si el libro lleva mi firma, este no es un trabajo individual. Quiero agradecer a todas las mujeres y hombres que abrieron las puertas de sus casas para confiar sus historias y sus vidas, y a las maestras que abrieron sus aulas. En especial agradezco a Graciela Hernández por haber podido compartir con ella los siempre comprometidos y respetuosos trabajos en los barrios, en las escuelas o viviendas de mujeres y hombres que nos narraron sus vidas, sus miradas; agradezco su atenta y cuidadosa dirección de esta tesis. A Manu por acompañarme y haber sido parte de este camino, a Marta y Juan, mis padres, por su sensibilidad y

acompañamiento siempre confiado sin el cual no hubiese podido terminar este trabajo; a Valeria y Darián, mis hermanos, por su apoyo y escucha; a mamá por haberme iluminado el camino, a mis abuelos y abuelas, que me legaron sus historias de trabajo y me enseñaron a escuchar y preguntar. A Verónica Gattari por los debates y lectura comprometida que hizo de esta tesis; a Cristina Alvarado compañera que sigue viva y presente en mi, por su contribución con su mirada y por sus apreciaciones siempre clarificadoras; a compañeras que siempre aportaron miradas y me abrieron espacios, bibliografías, traducciones de textos y contribuyeron en diseños: Adriana Benvenutto, Andrea Molina, Candela Mirabella, Varinia Traversa. A Néstor Baridón por las filmaciones de los talleres y compañía en las proyecciones. A Carlos Falaschi y Theresa Parrat por sus conversaciones, sus anécdotas e historias transmitidas. A mis compañeros y compañeras de luchas compartidas, por la alegría de saber que estamos haciendo nacer otra historia.-

**Jessica Visotsky**
Autora

# Parte 1
# Introducción

# 1.1/ Introducción

Esta tesis, titulada «Hegemonía-subalternidad en la historia social de la educación. Reflexiones en Centros de Alfabetización de Adultos en Bahía Blanca entre los años 1999 y 2003», aborda (desde las perspectivas teóricas gramsciana y freireana) los procesos pedagógicos que han atravesado la vida cotidiana de hombres y mujeres, entendiendo estos procesos como parte de procesos de construcción de hegemonía.

El trabajo de investigación se realizó a partir de la experiencia de campo con siete talleres de historia oral desarrollados entre los años 1999 y 2002 en cinco centros de alfabetización de adultos de cuatro barrios periféricos de la ciudad de Bahía Blanca —Villa Rosario, Vista Alegre, 1º de Mayo y Rivadavia—, de los que participaron los propios estudiantes, más de cien hombres y mujeres en su mayoría migrantes de zonas rurales y mapuches de la Patagonia argentina y de Chile.

En lo que respecta al contexto de descubrimiento de la presente tesis, cabe aclarar que los Talleres de Historia Oral fueron llevados adelante por quien suscribe (proveniente de las Ciencias de la Educación) y por la historiadora Graciela Hernández (quién venía trabajando en espacios de educación de adultos desde una perspectiva antropológica). Ambas asumíamos la perspectiva de la educación popular, así como de la relevancia de la historia oral y del trabajo de campo antropológico como instancias de una enorme potencialidad en el trabajo en torno a la problemática del analfabetismo. entendíamos la necesidad de validar al taller como una instancia metodológica con potencial no sólo en el campo de la investigación en historia y en educación sino también con un carácter liberador.

Fueron años difíciles a nivel socioeconómico, los comprendidos entre 1999 y 2003, no solo para la población que constituía nuestro universo de investigación sino también para nosotras como talleristas, conforme se agravaba no sólo la crisis económica, que atravesó a cada uno de los argentinos, sino también la crisis de representación de los partidos políticos gobernantes.

En breve, fue en diciembre de 1999 que Menem entregó la presidencia a De la Rúa, quien debió renunciar en medio de protestas sociales extendidas en todo el país en diciembre 2001, razón por la cual la Asamblea Legislativa —convocada a partir de la acefalía presidencial— sesionó para determinar quién debía sucederlo, y en pocos días desfilaron como remplazo otros tres efímeros subrogantes —Puerta, Rodríguez Saá y Camaño—, para finalmente dirimir la puja interna del partido justicialista a favor de Duhalde. Este gobernó hasta el 25 de mayo de 2003, cuando asumió la presidencia Néstor Kirchner.

Los Gobiernos argentinos, luego de —y gracias a— la última dictadura militar, fueron progresivamente definiéndose —en lo político— por el neoconservadurismo y —en lo económico— por el neoliberalismo, aumentando constantemente la brecha entre ricos y pobres, y empeorando la distribución del ingreso aunque el PBI fue aumentando; con una deuda externa siempre creciente, fraudulenta e impagable y la continuidad de la crisis de rentabilidad y recesión que se había iniciado en la década del 70; generando un deterioro del tejido social con grandes focos de conflictividad, con una agudización inusitada de la pauperización de grandes masas de la población, a través del desempleo y la inestabilidad laboral, necesidades básicas insatisfechas y focos de pobreza extrema —con desnutrición, hambre y mortalidad en todos los grupos etarios marginados—, desprotección legal y jurídica. Se favoreció entonces, la fragmentación social, el individualismo, el escepticismo y la desmovilización, intentando mediante mecanismos de clientelismo y cooptación, y —en caso de ser necesario— directamente mediante

represión y violencia estatal —la desarticulación de las luchas—. En tanto otras formas de participación (asambleas callejeras, piquetes, escraches, fábricas y empresas recuperadas bajo control obrero) y de organización social (como organismos de derechos humanos, grupos migrantes, grupos de desocupados, grupos de mujeres, grupos de LGBTQ se gestaron por ese entonces. Es este, resumido en sus líneas más generales, el contexto de producción de los talleres de historia oral.

La opción elegida, al diseñar este espacio de investigación de los talleres, era, como mencionamos anteriormente, trabajar en barrios periféricos de la ciudad con población perteneciente a sectores populares. Un tercio de ellos migrantes extranjeros y otro tercio migrantes de otras provincias —generalmente provenientes del mundo rural, y algunos del mundo indígena—, sin escolaridad completa por haber trabajado desde la infancia, la mayoría de ellos en aquel entonces bajo la línea de pobreza y además mujeres —amas de casa en general, desocupadas o con empleos precarizados—, que percibían por esos años un plan «Trabajan» o «Jefas y Jefes de Hogar».

Pese a los recortes salariales y los cambios institucionales en el país, los Talleres siguieron desarrollándose hasta el 2003. Cada cierre de experiencia se llevaba a cabo una publicación rudimentaria, a través de fotocopias, que eran entregadas en forma de cuadernillo a cada participante de los Talleres. Los testimonios eran grabados en cassettes de audio, luego los desgrabábamos y compartíamos su lectura con todos los participantes. Los relatos consensuados, aceptados y corregidos por todos eran impresos en los cuadernillos que contienen los testimonios recogidos en esos años de trabajo de campo y que conforman lo más rico de esta tesis de investigación. En el marco de estos se publicó con el apoyo del Museo y Archivo Histórico Municipal el libro *Cultura popular, cultura indígena. Una experiencia de educación popular en escuelas de adultos*[1].

A partir de todo ese material, a partir de las historias de vida de los participantes, sus vivencias y padeceres se transformaron en fuente de reflexión sobre los procesos de constitución de la hegemonía en las prácticas cotidianas, así como nos preguntábamos acerca del lugar que ocupan en esta sociedad, en la historia enseñada y en nuestras academias sus historias.

Desde la teoría, Antonio Gramsci y Paulo Freire nos ayudaban a pensar estas cuestiones, encontrando —en la común pertenencia de clase del universo investigado— su adscripción a la subalternidad y a la cultura popular, pero se presentaban otras preguntas: ¿Cómo se juegan los procesos de construcción de hegemonía, entendida como predominio en el campo intelectual y moral, en las prácticas pedagógicas de las escuelas de adultos? ¿Cómo se juegan en la vida cotidiana de los hombres y mujeres que concurren a estas escuelas: en las iglesias, en el trabajo, en sus familias? A nivel metodológico: ¿Podrían contribuir los talleres —desde la educación popular— a la reflexión acerca del «inventario» de clase, en la revisión crítica de la percepción del mundo de los participantes, en su contexto educativo, laboral, religioso, de género, étnico, en fin, en su contexto migratorio, en Bahía Blanca?

Así, a través de este tipo de problematizaciones de la realidad, logramos avanzar hacia un tercer momento en esta exploración, identificando un problema investigación, focalizando como espacio a estudiar la ciudad de Bahía Blanca, por el carácter intercultural de esta ciudad desde momentos tempranos de la conquista y colonización en el siglo XIX, y por el origen rural y mapuche de los grupos migrantes, un tercio de ellos provenientes de países limítrofes —casi permanentemente— desde fines de la década del 50.

[1] La presentación del libro se realizó en el Salón Blanco del Teatro Municipal de la ciudad, al que la mayoría de los casi treinta participantes de los Talleres del barrio Villa Rosario accedieron por primera vez.

Por ese mismo carácter intercultural, se seleccionaron las escuelas de adultos y su población para realizar los talleres de historia oral en esos años y como universo de estudio.

A su vez decidimos que los «talleres de historia» se iniciaran trabajando con base en dos ideas fuerzas: "*Todos tenemos un lugar en la historia*" y "*Todos enseñamos y todos aprendemos*", aludiendo a las posibilidades de ser protagonistas de nuestra propia historia y de nuestra propia educación, y que ello contenía en sí mismo un sentido liberador.

Nuestro interés central fue indagar en las prácticas pedagógicas en que se han formado los hombres y mujeres que integraban nuestro universo de investigación en el seno de las comunidades de origen. En este sentido, situándonos en el cruce entre la historia social, la historia de la educación y la antropología, nos resultaron particularmente interesantes sus testimonios orales respecto de las prácticas vinculadas a la crianza, a las creencias, al cuerpo, a la producción y reproducción de saberes en la infancia, a las migraciones.

Si bien a primera vista esta enumeración de temas podría parecer extensa —y reconociendo que esto podría constituir una limitación investigativa—, nos permitimos realizar este abordaje ya que entendemos que es en estos ámbitos en los que se despliega la vida cotidiana, como espacio donde se producen y reproducen los sujetos y las estructuras sociales, como sede del conflicto, la tensión y la lucha entre prácticas hegemónicas y subalternas.

La lectura que realizamos de las prácticas pedagógicas intenta comprender y explicar la cultura popular desde la diacronía y la sincronía. Es mediante esta lectura en la diacronía que podemos llegar a entender cómo se constituye la cultura popular a partir de distintas tradiciones culturales.

Así, entendemos la necesidad de reconocer las relaciones de hegemonía-subalternidad que se dan en los procesos históricos y consideramos la necesidad de reconocer las tradiciones culturales que subyacen en las prácticas sociales, reconocimiento que es posible según Antonio Gramsci (1966) en un proceso de revisión y elaboración crítica de nuestra percepción del mundo y de nuestra conciencia a partir de lo que él denomina como «inventario» de lo que se es; puntualmente, en estos grupos de hombres y mujeres mayoritariamente migrantes —o descendientes de migrantes de zonas rurales tanto argentinas como chilenas— hallamos como relevantes pautas culturales e identitarias de pueblos originarios, específicamente, del pueblo mapuche.

A partir de esta perspectiva, se puede arribar a nuevas respuestas frente al problema de la cultura popular y la historia social que no ha sido abordado en trabajos de investigación sobre educación de adultos. El problema de la cultura —en su relación con quiénes asisten a las escuelas de adultos— ha sido escasamente problematizado.

Las perspectivas gramsciana y freireana, puestas en diálogo, nos permitieron visibilizar las culturas subalternas y los conflictos presentes en el marco de procesos de construcción de hegemonía-subalternidad en el contexto de nuestros países latinoamericanos, en los cuales esa hegemonía adopta el carácter de procesos coloniales hasta épocas tardías, con su contraparte en formas de resistencia cultural que es posible identificar en el trabajo de campo.

Ha resultado especialmente interesante pensar las relaciones interculturales[2] en tanto relaciones pedagógicas, productoras y reproductoras de saberes y relaciones sociales conflictivas. Tal como manifestamos previamente, nos situamos en el ámbito específico de Bahía Blanca por ser esta ciudad receptora histórica de inmigrantes europeos a través del Puerto de Ingeniero White, pero a la vez —y a lo largo de la segunda mitad del siglo XX— de migrantes patagónicos y chilenos y, más recientemente, de migrantes del NOA y de origen boliviano. Es en este sentido que hemos considerado los atravesamientos de la problemática de la interculturalidad y el problema de la hibridación cultural[3].

Hemos abordado las tensiones entre la lengua hegemónica —la variedad estándar del español bonaerense— y el habla de los grupos migrantes que concurren a escuelas de alfabetización de adultos, identificando además los conflictos que se vinculan a la imposición de representaciones de los procesos históricos en torno a una historia vivida y a una historia enseñada.

También se indaga la compleja relación entre educación de adultos y las políticas públicas vinculadas al empleo, en una trama política, económica y social de cambios estructurales, que se ve reflejada tanto en la legislación de la rama de educación de adultos como en los programas sociales de empleo, puesto que los talleres se desarrollaron en momentos en que eran implementados los planes sociales y en que la educación de adultos fue considerada como contraprestación de los mismos.

Hemos considerado, asimismo, los nodos de conflictividad en las concepciones y prácticas educativas en torno al cuerpo, a la sexualidad y a la religiosidad, así como también los atravesamientos que la institución escuela ha realizado en torno de las prácticas y concepciones de la cultura popular. De la misma forma, hemos analizado la enseñanza en las escuelas de adultos, así como la acción pedagógica en las iglesias evangélicas en el presente en tanto ambas constituyen espacios de construcción de hegemonía.

En resumen, la tesis en la se basa este libro consta de cuatro partes centrales y otras tres que serían las palabras para el cierre, la bibliografía y el anexo. En la primera parte se realiza la introducción de la tesis y se define el estado actual de los conocimientos sobre el tema; en la segunda, se plantea el objeto de trabajo, con su objetivo general y los específicos; en una tercera parte se desarrolla el marco teórico y metodológico, y en una cuarta parte —a partir de los testimonios de los talleres de historia oral— se realiza la exposición de los resultados y la discusión acerca de los recorridos por las memorias subalternas, subdividida en cinco capítulos que analizan los siguientes temas: lengua estándar y habla, escolaridad, la historia y su enseñanza, las memorias de la niñez y la religiosidad popular. En una quinta parte desarrollamos las palabras para el cierre en las que se retoman las conclusiones del trabajo de campo y se revisan los objetivos de investigación de la presente tesis. La sexta parte es la bibliografía, que incluye autores citados en libros y listado de documentos, leyes y normativa y material periodístico consultados. Finalmente, la séptima parte se presentan dos imágenes como anexo.

[2]Abordamos la problemática de la interculturalidad a partir de los aportes teóricos de Guillermo Bonfil Batalla, antropólogo mexicano que se dedicó al estudio de la cultura popular de su país, y en especial a los aportes indígenas que confluyeron en ella. Su reflexión sobre el mestizaje contribuyó al desarrollo de una perspectiva crítica, tanto frente a las posturas racistas como a las visiones ingenuas que creían ver relaciones de igualdad en las relaciones étnicas. Reflexionó y realizó aportes al pensamiento latinoamericano en el sentido de la conformación de sociedades plurales en países que son en efecto plurales étnica y culturalmente, es así que problematiza la cuestión del mestizaje distinguiendo el biológico del problema cultural. El concepto de control cultural, por él desarrollado, remite a esta noción de conflicto en el que se enmarcan las relaciones entre grupos en los procesos étnicos (1972; 1981; 1983; 1988).

[3] Tomamos el concepto de culturas híbridas de García Canclini (1992). Si bien reconocemos la complejidad del concepto hibridez, entendemos que el mismo nos permite dar cuenta de una realidad que se da en las ciudades latinoamericanas, que es el de la complejidad cultural producto de una diversidad de pueblos, grupos que conviven en un territorio determinado y comparten espacios laborales, culturales, recreativos, educacionales, comunicacionales, etc. Asimismo entendemos que da cuenta de la complejidad de los procesos en torno al pasado y presente de los grupos, la importancia de los medios de comunicación y la trama generada entre lo nuevo y lo viejo, las tradiciones y las nuevas prácticas que se van incorporando.

# 1.2 / Estado actual de los conocimientos sobre el tema

Respecto de la temática puntual que nos aboca, no hay desarrollos o experiencias que analicen exactamente dicha problemática ni la locación estudiada. Sin embargo, numerosas investigaciones abordan algunos de los aspectos vinculados al tema de la hegemonía - subalternidad en las prácticas pedagógicas vividas por hombres y mujeres analfabetos, incluyendo el estudio de los espacios de acción hegemónica tales como escuelas de adultos e iglesias; estos estudios han sido desarrollados tanto en nuestro país como en el mundo.

Este apartado se focaliza estos en estudios y experiencias que dan cuenta de este estado actual del conocimiento sobre el tema. Hemos organizado las experiencias e investigaciones en función del contexto donde fueron desarrolladas, seleccionando aquellas que resultan más afines en cuanto al contexto socioeconómico donde se desarrollaron, y que guardan similitudes en relación al tema que nos ocupa y al trabajo de campo desarrollado. Las hemos clasificado en ejes problemáticos, en función del tema. Hemos analizado la perspectiva teórica empleada, las estrategias metodológicas, los resultados alcanzados. Hemos considerado en cada una de las experiencias la vinculación con nuestro estudio, qué aportes, limitaciones tienen o qué temas han dejado inconclusos.

## 1.2.1 / Experiencias e investigaciones a nivel mundial

El problema de la diversidad cultural en la educación de adultos es un tema recurrente de la bibliografía europea en el presente.

Respecto de la inmigración en España, hemos revisado investigaciones que resultan en dos grupos: uno, que estudia el fenómeno social que convierte a España en país receptor de inmigrantes, y otro grupo de investigaciones que estudian las implicaciones escolares, actitudes hacia los migrantes, y modelos de intervención. En general, son trabajos referidos a la educación infantil y resultan descriptivos o prescriptivos, pero no ahondan en el conflicto y el problema de la acción hegemónica sobre los sujetos (Rodríguez Izquierdo; 2009). En estas perspectivas, la escuela afronta el reto de la multiculturalidad desde un enfoque asimilacionista, ya que pretende la incorporación de los grupos culturales minoritarios a una cultura mayoritaria, dominante y desde acciones compensatorias, en la medida en que la intervención se dirige a incidir en los problemas de aprendizaje concretos más que a favorecer la integración. Uno de los tantos trabajos, que aborda el problema de la interculturalidad en España y la enseñanza de la lengua (García Castaño y Granados Martínez; 2002), se sitúa desde el punto de vista del desarrollo específico de determinadas competencias con la finalidad de lograr una mayor integración a la sociedad receptora, poniendo el énfasis en la necesidad de una "contemplación" de la diversidad sin una problematización de las relaciones de poder en que se enmarca esa diversidad. En la recuperación de la categoría "socialización", se hace una analogía entre la "socialización" de los migrantes y la de los niños, desconociendo los procesos de acción hegemónica, las tramas de poder en que se inscribe la migración, tramas productoras de sujetos y estructuras sociales. Desconociendo el problema de la desigualdad y la opresión de clase de las que son sujetos los migrantes, definen la intervención intercultural como el proceso a través del cual se logra que los "individuos" beneficiados de tales intervenciones desarrollen competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas. Contamos con trabajos en la bibliografía española que estudian

por ejemplo, el efecto que poseen las redes sociales sobre las personas en los proyectos migratorios, vinculando esto a la formación de "competencias" y "habilidades", en estos estudios la preocupación reside en lograr la mejor "integración" de los mismos a la sociedad receptora. (Aguaded Ramírez, E. y otros; 2008).

También en España, contamos con trabajos más críticos referidos al proceso de escolarización, referidos a niños hijos de inmigrantes, por ejemplo las investigaciones de Fernández Enguita (2003), Carrasco (2003), el Colectivo Ioe (1996, 2002ª, 2000b y 2003), García Castaño y Pulido, (2005), Merino Fernández (1994) y Pérez, Álvarez y Chuliá (2004), todos citados por Rodríguez Izquierdo (2009). Estos estudios parten de considerar la situación de marginación y discriminación que padecen los migrantes en la sociedad en general y en la institución escolar en particular. Se destaca sobre todo los problemas de comunicación que le supone al migrante el desconocimiento de la lengua del país receptor y la experiencia, casi siempre traumática, de la inmigración y el desarraigo. Un trabajo pionero -desde la perspectiva que estamos abordando nuestra investigación- es el trabajo de Dolores Juliano (1987), quien realiza una investigación en torno a la realidad de la diversidad cultural en España, desde una perspectiva crítica, centrándose en la consideración de las conflictividad de la problemática y realizando una propuesta de "educación intercultural".

Otro antecedente importante es el trabajo de Jenny Coock Gumperz (1988) en Inglaterra. Esta investigadora indaga en la relación entre la aparición de la escuela en su país y la adquisición de la lectoescritura y la promoción de la lectura, concluyendo que -aunque para los historiadores de la lectura no hay una relación lineal entre ambos procesos- para ella sería justamente a la inversa: la aparición de la escuela habría permitido controlar las prácticas de lectura. Resulta un antecedente valioso en la perspectiva de construcción de una historia que tenga en cuenta las voces subalternas.

En lo que respecta a las relaciones entre división del trabajo y educación, contamos con los trabajos del norteamericano Michel Apple (1989), quien a partir de una investigación sobre la relación de la enseñanza con las relaciones de producción llegó a conclusiones que confirman las vinculaciones estrechas que se darían entre el conocimiento que circula en la escuela, la reproducción de la división del trabajo y el proceso de acumulación. Estos estudios -sin embargo- se refieren puntualmente a la educación de niños, y no específicamente a sujetos adultos (que en general han sido niños excluidos tempranamente del sistema educativo).

Respecto de la relación entre educación y mundo del trabajo, también Paul Willis (1988), a partir de un estudio etnográfico desarrollado en escuelas inglesas a las que concurren jóvenes trabajadores a quienes sigue en sus primeros meses de inserción laboral, señala que entre el mundo escolar y laboral se forma un continuo. Ahonda además en su investigación en las categorías de machismo y racismo como actitudes culturales muy marcadas en el ámbito escolar, así como la valoración del trabajo manual sobre el intelectual, entre otras. Esta investigación resulta un valioso aporte a nuestro trabajo para poder pensar la acción hegemónica en la diacronía de la vida laboral y social de las familias, y por su indagación acerca de los rasgos de la contracultura obrera y de la cultura escolar.

## 1.2.2 / Experiencias e investigaciones en América Latina

En lo relativo a la problemática que nos ocupa, un autor de referencia es el lingüista mexicano Antonio Paoli, en especial con su obra *La lingüística en Gramsci: teoría de la comunicación política* (1984) y más adelante con *Educación, autonomía y lekil kuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales* (2003) en el que se incluye un trabajo sobre lo que llama la educación 'tradicional' de comunidades *tseltales* en Chiapas. El hallazgo de este último texto fue para nosotros importante, ya que -desde América Latina- realiza un estudio semejante al que proponemos, siendo un autor netamente gramsciano (aparato conceptual que es punto de partida y de llegada también en nuestra tesis). A su vez, los resultados a los que arriba resultan relevantes y de una enorme importancia para la historiografía educacional. Investiga acerca de valores en los que se forman los niños *tseltales*, los espacios de juego y las prácticas laborales como la *milpa*, en la que aprenden -junto al adulto- tanto acerca del trabajo agrícola como de valores y concepciones, como la cooperación familiar. El abordaje realizado por Paoli parte de aproximarse a la cultura del mundo *tseltal*, a los valores clave que la orientan y dinamizan, desde la sociolingüística, abriendo todo un abanico de problemas en torno a la educación tradicional. Su trabajo -desde una perspectiva lingüística gramsciana- le ha permitido ir más allá en el estudio de la cultura que los trabajos pioneros sobre educación en pueblos originarios, como el de Enrique Oltra (1977) con su "*Paideia Precolombina (Ideales Pedagógicos de los Aztecas, Mayas e Incas*)" y de Florestan Fernándes (1964; 1970) que indagó el fenómeno educativo entre los *Tupí-guaraní o Tupí-nambá*.

Respecto de las relaciones entre el sistema educativo y productivo, el brasileño Tomaz Tadeu Da Silva (1995) realizó una revisión de los estudios en esta materia y señaló que las teorías críticas en educación, en general, han rehusado realizar un análisis de los diferentes tipos de conocimiento, el contexto de producción y de utilización. También ha destacado la casi total ausencia de un análisis del proceso de utilización del conocimiento cuando los sujetos dejan el sistema educativo e ingresan en el productivo. Atendiendo a la producción tanto de estructuras sociales como de subjetividades, Da Silva propone la necesidad de ver las influencias que tienen las características de la institución escolar para la reproducción del sistema económico capitalista, principalmente desde la separación del trabajo mental del manual: la división social del trabajo. Señala la necesidad de investigar el papel del aparato escolar en el mantenimiento de esta división. Así, la división social del trabajo no sólo está definida por la producción diferenciada de individuos distribuidos de acuerdo a la división social del trabajo, sino que esta división se define principalmente por el hecho de que producción y educación existen como esferas separadas y en la medida en que el trabajo es pensado como socialmente dividido. Para este pedagogo brasileño, resulta preocupante que el papel de la escuela en el mantenimiento y reproducción de la división social del trabajo haya sido insuficientemente investigado. Estos estudios de Da Silva, son realizados sin embargo en escuelas donde concurren niños y jóvenes, no con sujetos que han sido excluidos del sistema educativo tempranamente y que ya han realizado recorridos por el mundo laboral.

## 1.2.3 / Experiencias e investigaciones en Argentina

En lo que se refiere a investigaciones realizadas puntualmente en Argentina, o editadas en nuestro país, contamos con la inevitable referencia a los estudios de historia de la educación de Adriana Puiggrós, quien ha compilado trabajos acerca de Iberoamérica y profundizando en Argentina en particular. Se ha preocupado en reconocer las relaciones de lucha por la hegemonía en esta historia de la educación (Puiggrós; 1997). Nos ha alertado acerca de la necesidad de volver la mirada a la relación pedagógica fundante de dominación, representada en la escena del Requerimiento, que con su carácter autoritario e impositivo ha dejado una marca, ha fundado nuestra identidad presente "*como herida que no cesa de volver*" (op. cit.: 114). Desde la historiografía educacional se ha planteado la necesidad de realizar un trabajo historiográfico en educación desde teorías críticas, Puiggrós ha señalado que ha sido recuperada insuficientemente la "*teoría de la dependencia*" en las investigaciones sobre historia de la educación latinoamericana (op. cit.: 110).

Puiggrós (1992) desarrolla la idea de la "barbarie" como definición dada por el poder político hacia los sectores subalternos, signando la relación que se estableció entre la escuela y las clases populares a medida que fue avanzando el siglo XX. Sostiene que -si bien para la generación de 1837 la categoría de "barbarie" era representada por el indio- también habría sido definida como tal la inmigración no subordinada a la cultura política local y a las relaciones de producción dominante, a fines de siglo XIX y principios del siglo XX. El racismo iría renovándose desde la conquista, trazando una continuidad en el debate acerca de la educabilidad del indio hacia la educabilidad de los inmigrantes europeos.

Puiggrós indaga quién fue el sujeto pedagógico en cada período histórico, concluyendo en que -a lo largo del siglo XIX- iría surgiendo un sujeto pedagógico constituido por varios grupos sociales, demostrando cómo -para el Congreso Pedagógico de 1882- se llegó a afirmar la inferioridad moral y cultural de los sectores populares y a "*lamentar el desorden que ocasionaban los vicios que contraía la clase obrera*" (op, cit.; 1992: 106).

El problema de la subalternidad, en relación a la historia de la educación de nuestro país, ha sido abordado por Carlos Falaschi (1999: 49), quien refiere cómo se dio respuesta al propósito explícito de evangelizar y civilizar "al indio", que habría dado lugar a la primera práctica pedagógica etnocéntrica que tradujo la relación de superioridad – inferioridad – sumisión en el nuevo mundo, esto es, las misiones jesuíticas de la contrarreforma[4], con las prácticas más conocidas hacia los Mbya-guaraní, de elaboración de diccionarios, Biblias, iglesias, escuelas, imprentas, artesanías, armas, cultivo y comercio.

En estas reflexiones respecto de la subalternidad y la educación, Falaschi avanza en indagaciones acerca de la relación entre educación pública y popular; nos plantea que es preciso ahondar en la Constitución unitaria de 1826, cuando se excluyó de la ciudadanía a la mayoría de los habitantes: jornaleros, "vagos", analfabetos e "indios", más del 80% de los habitantes quedaban fuera; también los sectores dirigentes de la generación del '80 identificaron educación pública con educación popular, "educar al soberano" era para ellos destinar a los sectores subalternos a la actividad agroexportadora, "*propuesta y respuesta de aquellos sectores –dirigentes-a las demandas de la población criolla, mestiza e india …*"; en este contexto también enmarca las controversias entre unitarios y federales, entre elite dirigente y caudillos provinciales, que se vio reflejada en la educación, ya que estos últimos fundaron escuelas rurales, base de la organización territorial del posterior sistema escolar.

[4] Expulsadas de América en 1767, donde incluso en Santiago de Chile se suprimieron 14 establecimientos en los que había 26 maestros de primeras letras (Newland; 1997: 27).

Carlos Newland ha aportado en el estudio respecto de las órdenes religiosas y el papel destacado en el intento de incorporación de los pueblos originarios a la cultura hispana y a la religión católica; hubo una fuerte insistencia de la monarquía en que los pueblos originarios aprendieran la lengua española. Volviendo a los jesuitas, también implementaron prácticas de evangelización hacia los *mapuches* y criollos (Newland; 1997: 27), por ejemplo, fueron numerosos los colegios jesuitas creados en Chile; además de las experiencias de las órdenes franciscanas, con su creación de colegios, como el colegio de caciques de Lima, en Perú, o de Chillán, en Chile[5] (op. cit.: 23). Si nos remitimos a las prácticas de enseñanza en el siglo XVIII, también nos encontramos -tanto en las escuelas de cabildos como las privadas- con prácticas discriminatorias hacia quienes no tuvieran la "pureza de raza", incluyendo en esta categoría a mestizos, mulatos y negros, a quienes o se los excluía o se los apartaba de la clase, y a los mulatos y negros se les prohibió educarse en algunas situaciones (op. cit.: 24). Newland nos recuerda que -en Catamarca- se llegó a azotar a un mulato por saber leer y escribir, o que -en Caracas- se declaró en 1768 que la gente de color no debía instruirse, o incluso en otros lugares, los blancos se quejaban e indignaban porque los niños de color asistían con blancos a las escuelas. Estas investigaciones han dado cuenta de que -al parecer- no había trabas al ingreso de negros y mulatos en las escuelas de conventos y de que en el período independentista se generó un debate acerca de la instrucción pública, en un contexto en el que también se debatía el pago de tributos "de los indígenas" (cuestión sobre la cual los mismos libertadores no tenían acuerdos, como tampoco lo tenían acerca de la abolición de la esclavitud, implementada en el Río de la Plata a partir de 1813); estas ideas y polémicas -cuyas bases están sentadas en la influencia de la ilustración francesa y española- influyeron en la instrucción pública implementada antes y después de la independencia: se implementaron prácticas incluyentes de mulatos, negros e indígenas en escuelas de cabildos y se promovió la lectura[6].

Lidia Rodríguez es otra autora que ha desarrollado un importante trabajo de investigación en torno a la historia de la educación de adultos en nuestro país. Si bien su abordaje no coincide con el de nuestra tesis, aporta elementos para la necesaria contextualización del problema de la educación de adultos. Señala que el congreso pedagógico de 1882 dejó grabada la ideología que imperó en la mal llamada "Conquista del Desierto". Esta ideología se tradujo -por ejemplo- en la creación de un sistema para los adultos por analogía con la educación infantil, negando la especificidad no sólo etaria. Es de destacar su análisis respecto de las tendencias que han marcado la historia de la educación de la rama de adultos y su devenir: una conservadora y otra, "*democrático radicalizada*" (Rodríguez; 1992: 238), que promovía adaptaciones curriculares en función de la población y le dio espacio a la sociedad civil a través de la creación de sociedades populares de educación. Ambas tendencias marcarán a fuego la historia de la rama.

Rodríguez (1996) investigó también en torno a las primeras décadas del siglo XX, y las características que había adoptado la educación de adultos en ese entonces: su aporte ha demostrado que la misma fue un campo ocupado por una multiplicidad y diversidad de sujetos sociales. El debate, las luchas y los conflictos por el sentido que se le quería dar se hicieron explícitos en una variedad de experiencias, tanto en Casas del Pueblo, Sociedades Populares de Educación, Cooperativas, Colonias de Educación Agrícola, Bibliotecas Populares como en las primeras Sociedades de Resistencia, por las que se concretaban reivindicaciones corporativas de trabajadores, todas ellas surgidas de grupos socialistas y anarquistas.

[5] Este colegio de Chillán funcionó hasta 1723, cuando se produjo el levantamiento *mapuche*.
[6] Con la exención de impuestos a la importación de libros, promulgada por la Asamblea de 1813.

Para Lidia Rodríguez fue en la segunda década de este siglo cuando se inicia la consolidación de un discurso hegemónico. El Estado Nacional pone bajo su control, tanto material como simbólico, experiencias dispersas, en tanto visualiza que el sistema escolar infantil no permitía garantizar el cumplimiento de la "educación popular" – para todos. El Estado, a través de la Ley de Educación Común de 1880 reconoce la educación de adultos y -ya entrado el siglo XX- el Consejo Nacional de Educación dicta una reglamentación para la educación de adultos proponiendo que el estado asuma el papel central de prestador y regulador, creando un subsistema que incorpora las demandas de la formación para el trabajo y la flexibilidad del currículum (Rodríguez; 1996). La instrucción de los obreros fue impulsada por la Federación Obrera de la República Argentina (F.O.R.A), sin embargo, para la década del '30, las tendencias más democratizadoras ligadas a las sociedades populares de educación no lograron expandirse al interior del discurso hegemónico (Rodríguez; 1992).

Durante el peronismo, obreros, maestros, campesinos, comerciantes y mujeres fueron sujetos interpelados desde la educación. El sistema escolar se extendió, se generó un sistema de Educación Técnica y un sistema de capacitación laboral para adultos y de educación de la mujer. El primer peronismo construyó nuevos sentidos pedagógicos para la población potencialmente demandante de educación de adultos: por un lado, continuó la concepción compensatoria de las carencias en la educación en la infancia, el hombre o mujeres analfabetas fueron -antes que esto- trabajadores o compañeros peronistas. Las escuelas nocturnas y las campañas de alfabetización no fueron una prioridad (Rodríguez; 1995), aunque se impulsaron experiencias de educación sindical y las escuelas superiores peronistas (que ofrecían cursos para quienes no hubieran terminado la escuela primaria), además de las experiencias de cursos que se daban en el Partido Peronista Femenino. Es reconocida la capacidad que tuvo el peronismo para interpelar a ese sujeto potencial de la educación de adultos, a partir de entenderlo como educando adulto, hombre o mujer trabajador con incidencia en la economía, la política y la cultura (Rodríguez; 1995).

Otro investigador que ha realizado un aporte valioso en la conceptualización de la educación de adultos en el contexto del desarrollismo, es Gustavo Junge (1990). Señala cómo entre las décadas del '50 y '60 la Educación de Adultos se institucionaliza mediante la creación de un subsistema de Educación de Adultos[7]; ha estudiado la resignificación

[7] Este período es reconocido como decisivo para la rama, sobre todo por el gran interés que despertó para los organismos internacionales. La UNESCO organizó a partir de esta década -y a lo largo de los últimos cincuenta años- cuatro Conferencias Mundiales en las que se analizó el problema de la Educación de Adultos, a lo largo de las mismas se fue redefiniendo el significado de Educación de Adultos y de Alfabetización (Junge, 1990). La Primera en 1949, en Elsinor, Dinamarca, donde participaron sólo los países de Europa occidental; la Segunda en 1960, en Montreal, Canadá, en la que hubo mayor participación que la anterior y donde se abordó el problema de "la educación de adultos en un mundo cambiante" y se consideró la situación los países en desarrollo, dándose un énfasis en lo social y en la acción cultural, sentando precedente de lo que será la Educación Permanente, Educación Continua, Educación Funcional; la Tercera Conferencia, en 1972, en Tokio, Japón, continuó las reflexiones acerca de la formación continua, y llegó a críticas reflexiones acerca de que la ampliación de la oferta educativa ha beneficiado a sectores que ya han accedido a la misma refiriendo a la necesidad de que los programas vinculan la realidad de la comunidad y de los individuos; la Cuarta Conferencia, en 1985, en París, Francia, tuvo como lema "El derecho de aprender". La cuarta conferencia, celebrada en Europa, en París, Francia en 1985; la Quinta, realizada recién en la década del '90 - 1997 - fue en Hamburgo, pero antes se había realizado en Jomtiem, en 1990 la conferencia mundial de la Unesco, "Educación para Todos", que marcó líneas en torno de la enseñanza de "lo básico", línea que siguió la declaración aunque recuperando problemas acuciantes en el mundo. Es recién la última conferencia, en el 2009, que se realiza en América Latina o más bien en un país periférico, se celebra en Belem, Brasil. Paradójicamente es una de las conferencias más retrógradas en sus planteos. La última, la CONFITEA VI del año 2009, realizada en Belem, Brasil, es considerada por Graciela Messina, especialista en Educación de Adultos, como regresiva, ella refiere a *"la impronta conservadora de este "mega evento" … y señala, "Un cambio de tal magnitud en la orientación de la EDPJA requiere de cómplices, de una estructura internacional compleja, de instituciones y sujetos dispuestos a la complacencia con el discurso dominante". (Messina; 2009:39).* Messina ha señalado algunas reflexiones y propuestas de líneas de acción que se encuentran omitidas en la Conferencia Internacional y que resultan sumamente pertienentes para pensar la educación de los trabajadores/as, cita:

*"a) acompañar los procesos sociales que se dan en las ciudades y en las zonas rurales;*

*b) afirmar la perspectiva de género y el lugar central de los jóvenes en la EDPJA;*

*c) hacer educación para la ciudadanía y los derechos humanos de múltiples formas;*

*d) promover la educación para y en el trabajo como la trama de los proyectos de educación de personas jóvenes y adultas".* (Messina; 2009: 41)

Las mutaciones entre la V Conferencia, realizada en Hamburgo en 1997 y la VI en Belén se hacen visibles en los objetivos mismos de la conferencia, que se limitan a impulsar el reconocimiento del aprendizaje y la educación de adultos, a subordinarla a megaproyectos educativos internacionales globales. Señala Messina que la educación de personas jóvenes y adultas ha sido reducida a educación de adultos a secas y que el cambio de nombre es también un cambio de sentido (2009). A su vez, la educación de adultos ha sido circunscrita en los documentos oficiales de la conferencia a aprendizaje a lo largo de la vida y alfabetización. También señala que el nombre mismo de la conferencia da cuenta del vacío que la envuelve puesto que condensa propuestas del Informe Delors, que se han vuelto referencias estereotipadas ("vivir" y "aprender"), apela al

que se dio -en ese período- del mandato fundacional del subsistema formal de adultos, con un nuevo anclaje en el mandato desarrollista -sostenido desde los organismos internacionales- de que las sociedades tradicionales y atrasadas necesitan de la protección de los pueblos modernos para producir la modernidad y el progreso que -por sí mismas- están incapacitadas para producir. Coincidentemente, los países centrales implementan en América Latina un nuevo orden socio-económico que diversifica el aparato productivo y genera nuevos requerimientos ocupacionales. La educación en general -y la de Adultos en particular- van a cumplir en este contexto una función fundamental, valiéndose de las teorías del "Capital Humano": cumplirán la función de formar "recursos humanos", proveyendo de mano de obra calificada para la producción, y de este modo atenderán la formación de la población de menores ingresos. Los planteos desarrollistas vendrían a legitimar las propuestas educativas del subsistema formal de adultos. No es casualidad que -en este período de la historia de la rama- se lanza la Primera Campaña Nacional de Alfabetización y se crea la DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos), en 1968.

Con respecto a las experiencias educativas de los años '60 y '70 en nuestro país, han avanzado en caracterizaciones significativas Rodríguez, Sirvent y Hernández.

Lidia Rodríguez (1997) ha avanzado en la caracterización de la "Pedagogía de la Liberación" en la Argentina, señalando que fueron las experiencias fundadas en el imaginario desarrollista las que -como alternativa- dieron lugar a experiencias política y culturalmente complejas, que facilitaron la consolidación de la "Pedagogía de la Liberación" en varios países del continente, incluido el nuestro.

María Teresa Sirvent plantea que, desde inicios de los años '60, se multiplican las perspectivas qur concebían una nueva visión de la sociedad, de la educación y del cristianismo. Por ejemplo, fue en contextos de reforma agraria que se dieron las prácticas participativas e investigativas en educación, especialmente en experiencias con pobladores rurales, puntualmente en Chile, Brasil y Colombia.

Ella misma formó parte de interesantísimas experiencias de Educación Popular. Sus investigaciones relatan las experiencias desarrolladas en Buenos Aires, a través del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, con grupos que conformaban el cinturón de pobreza de las villas miseria de Buenos Aires y Gran Buenos Aires, centrados en propuestas metodológicas que implicaban el desarrollo de actividades científicas y de análisis de la actividad cotidiana, y refiere:

futuro como una manera de establecer una promesa de cambio, y al mismo tiempo la cancela, al adoptar como horizonte un futuro que es sólo "futuro viable", posible, muy cerca de la racionalidad instrumental, alejado de categorías que sí siguen haciendo diferencia, tales como "emancipación" e "igualdad". El "poder" referido en la conferencia es respecto del "aprendizaje adulto", una traducción textual de *adult learning*, término creado desde la OCDE para nombrar a sistemas complejos de educación de adultos, no limitados a alfabetización. En la anterior conferencia el título era sin embargo "hacia una educación sin exclusiones".

El uso de términos nuevos como "aprendizaje de los adultos", de términos como "saber para poder", llevan a pensar a Messina qué ha pasado con las ideas centrales de la pedagogía freiriana y de la educación popular, que vinculan alfabetización con "concientización", y afirman que "me transformo transformando el mundo" y viceversa. Incluso cuestiona la forma en que se realizó el encuentro preparatorio para la sexta Conferencia Internacional, que tuvo lugar en la Ciudad de México (septiembre del 2008): no sólo se arribó a conclusiones abstractas, al estilo de "estimular la profesionalización", sino que se censuró toda forma de pensamiento crítico, jóvenes, educación y ciudadanía.

La CONFINTEA V reivindicaba la presencia de los jóvenes en la educación de adultos, haciendo suyos los resultados desde la investigación educativa que confirmaban esta situación, asumía el género como una diferencia fundamental a considerar en los procesos educativos, reconocía la especificidad de las identidades y culturas juveniles. Y sobre todo, explicitaba el carácter político de toda educación, "que la educación de adultos revela". La CONFINTEA V fue pensada como un proceso de consulta prolongado, que permitió la construcción de un discurso colectivo, el cual a su vez se constituyó como un marco para la acción. La educación popular estuvo presente en la Conferencia Internacional, no sólo porque fue convocada por un "consorcio interinstitucional", del cual fue parte el CEAAL. La educación popular estuvo presente a través de los participantes, de los temas de debate, de los enfoques. En la reunión regional preparatoria de la conferencia (México, septiembre 2008), tuvo preminencia la voz de los gobiernos, mientras la consulta a los otros grupos (educadores populares, académicos, investigadores) fue sólo un acto formal, que no dejó marcas escritas.

> Estas experiencias, tal vez por lo poco difundidas, no figuran en los trabajos más conocidos de sistematización de experiencias de Educación Popular. Sin embargo es interesante señalar sus raíces comunes con el Movimiento de Cultura Popular (MCP) del Nordeste brasileño del que formara parte Paulo Freire; dirigiendo su División de Investigaciones (Sirvent; 1994:55)

Sirvent aporta antecedentes de las experiencias gestadas en América Latina que nos permiten dar cuenta de esta tradición, así señala que referentes como Amanda Toubes o los precursores del Movimiento de Cultura Popular de Recife, se habrían formado en Francia e Inglaterra, en especial con el grupo de *Peuple et Culture* y sus líderes Joffre, Dumazedier y Legrand. Las primeras experiencias de educación popular de adultos en la UBA se habrían dado entre 1960 y 1966. Y refiere haber formado parte de este grupo de educadores que desarrolló experiencias en bibliotecas, clubs y cooperativas, entre otros lugares (op. cit.: 56).

También Isabel Hernández realiza importantes aportes en la educación popular de adultos, ella refiere que la conformación de experiencias de educación popular en la década del '70 se debe a la sensibilización dejada por el Mayo Francés del '68 y a las experiencias de lucha en el interior de nuestro país (el Cordobazo y el Rosariazo, en 1969) y señala,

> (…) muchos de los educadores argentinos políticamente comprometidos, e insertos por esos años en el sistema oficial (en particular experiencias universitarias), nos hicimos eco del debate y las polémicas que por ese entonces se originaban en Europa, acerca de la teoría de los aparatos ideológicos del Estado (Althusser, Baudelot, Establet, Passeron y por otra parte Lagrange y sus críticos) (Hernández, I; 1984: 33)

Respecto de antecedentes de experiencias de educación popular en la ciudad de Bahía Blanca (Visotsky J. y Gattari, V.; 2004), en la etapa previa al golpe militar de 1976, habrían estado vinculadas a movimientos sociales de acción barrial y en muchos casos vinculados a la iglesia católica (bajo la influencia ideológica del Movimiento de Sacerdotes por el Tercer Mundo y de la Teología de la Liberación), puntualmente llevadas a cabo por trabajadores sociales y estudiantes, jóvenes que participaban de movimientos políticos o religiosos. Sería preciso profundizar en estas experiencias formativas tanto a nivel no formal como formal; a nivel formal sabemos de la corta presencia de docentes perseguidos por la dictadura chilena en las cátedras del área Educación del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, quienes luego debieron huir de la ciudad, perseguidos por la dictadura argentina. De esta experiencia contamos con el relato de alumnos y de los mismos profesores[8], así como con los programas de cátedras, donde podemos encontrarnos con un profundo estudio y praxis de la pedagogía freireana, con trabajos prácticos en barrios y un profundo estudio de las teorías críticas en educación.

En general, 1976 puede ser considerado como el punto de inicio de un proceso de re-estructuración de los aspectos básicos del andamiaje económico, modificándose el patrón de acumulación, esto es insertando a la economía argentina en el mercado mundial, la estabilización económica se hace efectiva en base al control de los salarios, con la supresión de toda actividad gremial y de construcción de proyectos sociales alternativos al que se intentaba imponer, con lo cual se produce también la desarticulación del subsistema, la transferencia de servicios de educación básica y la desaparición de la DINEA, sumada a la desaparición física, exilio y dispersión de docentes

[8] Fueron Eduardo Palma Moreno, Guido Bello y Alexis Max Eytel. Los dos primeros vivieron el exilio en Argentina la dictadura y aún residen en Argentina, Max Eytel se exilió en Alemania y luego regresó a Chile, donde falleció en el año 2009. Su participación en las cátedras pedagógicas es muy recordada por los alumnos de aquel entonces.

formados y formadores en la pedagogía freireana[9]. Serían momentos claves en la historia de la rama, una desarticulación, que también debe ser leída en el marco no de la negación -esto es, de la 'des-estructuración'- sino como producción, como articulación de los engranajes en pos del cumplimiento de mandatos, mandatos vinculados a la redefinición de las fuerzas productivas (Junge; 1990).

Volviendo específicamente a la problemática de la educación de adultos, en la actualidad contamos con trabajos que la analizan desde una perspectiva crítica, como el de Silvia Brusilovsky (2007) y Silvia Brusilovsky y Maria Eugenia Cabrera (2012). En el primer trabajo se analiza los cambios que la educación sufrió en los '90 y las huellas graves que han dejado en el sistema escolar en general y en la educación para adultos en particular. Esta situación es abordada desde tres perspectivas: la institucional, la curricular y la normativa, propone modificaciones institucionales y normativas, pensando en una identidad de la educación de adultos que tome en consideración tanto las *características de los estudiantes* como la necesidad de avanzar en un proceso de democratización educativa y social. Este abordaje es sumamente valioso para la pedagogía en educación de adultos y es un antecedente, abre las puertas al problema de la caracterización de la población que asiste a las escuelas de adultos, cuestión que nosotros estamos indagando, puesto que nos adentramos en la dimensión de la cultura de los estudiantes de las escuelas de adultos.

Otra referente en estudios relativos a la problemática de la educación de adultos es la ya mencionada Lidia Rodríguez (2008), quien ha desarrollado informes e investigaciones respecto de la situación actual de la educación de jóvenes y adultos en Argentina; en este último estudio cuantitativo y cualitativo ha señalado la *significativa ausencia de información y trabajos que permitan caracterizar la población que asiste a escuelas de adultos*, señalando que el aspecto cultural es uno de los más importantes para abordar el problema de la exclusión del sistema educativo. Señala que en Argentina no sólo es necesario considerar la realidad de los pueblos originarios, sino también la de los migrantes limítrofes. Rodríguez (2008: 81) plantea que es necesario conocer las características sociales, económicas, étnicas y de género, así como avanzar en estudios cualitativos y etnográficos "*que aporten conocimientos acerca del mundo de representaciones y expectativas de estos grupos*".

También Isabel Hernández (1993) fue pionera en trabajos en educación popular en nuestro país, así como en trabajos respecto de la cultura mapuche; sus trabajos más recientes resultan ser un aporte a la historia del pueblo mapuche a ambos lados de la Cordillera de los Andes (2003).

En la región patagónica contamos con estudios en desarrollo respecto de la educación de adultos, son los de Gustavo Junge, quien investiga sobre todo la educación media de adultos, pero los resultados a los que está accediendo respecto de las teorías del capital humano y su resignificación en las políticas públicas del presente resulta valioso para nuestro abordaje de la educación básica en adultos (2013).

Otro trabajo significativo es el de Mónica Rodríguez (2012), quien aborda las políticas educativas actuales en educación de adultos en la provincia de Río Negro. Este trabajo de análisis de políticas nos arroja elementos valiosos para pensar el lugar de la educación de adultos en la construcción de hegemonía.

[9] Acerca de este período y del Programa CREAR, Campaña de Reactivación Educativa para el Adulto, contamos con el documental "Uso mis manos, uso mis ideas" realizado por el grupo Mascaró Cine Americano, en el año 2003, que relata la experiencia piloto en Neuquén y el contexto político en el que se gesta y en el cuál es interrumpida en 1976, al producirse el golpe de estado.

Acerca de la participación de los sectores populares -tanto en el sistema educativo como en las distintas instituciones sociales- resulta un aporte relevante el de Teresa Sirvent en los trabajos más recientes sobre demanda potencial y efectiva; esta autora (2000) ha investigado también el tema de la cultura popular urbana, en el Barrio de Mataderos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, este estudio incluye las organizaciones en las que participan los vecinos y la historia social reciente vivida por ellos y nos aporta elementos para entender el problema de la participación social.

En nuestro país la problemática de la escuela frente a la diversidad cultural en contextos de migraciones y de exclusión social está siendo estudiada por antropólogos, lingüistas y especialistas en educación. Una línea de estudios que fue abierta en América Latina por Elsie Rockwell, de la UNAM, y en Argentina por el Programa de Antropología y Educación dirigido por María Rosa Neufeld y Elena Achilli en la Universidad Nacional de Rosario. Dichas investigaciones se realizan desde un enfoque etnográfico, y analizan las interacciones sociales en la cotidianeidad escolar, abordando la cuestión de la escuela ante la diversidad cultural y la desigualdad social; estos trabajos nos aportan elementos para comprender la vida cotidiana escolar ante la diversidad, las actitudes de los maestros y los sentimientos de los niños migrantes limítrofes (Neufeld y Thisted (comps.); 1999; Achilli; 1999; 2000; 2001; 2002; Achilli y Sánchez; 2000).

En la región patagónica, Carlos Falaschi (1993; 1998; 2005) ha sido pionero en temas de educación intercultural, pues ha realizado un intenso trabajo en las comunidades *mapuches* de la provincia de Neuquén, desde la perspectiva del derecho, así como también desde la perspectiva de las políticas educativas en educación bilingüe e intercultural y desde la problemática socio-ambiental, en un trabajo con las comunidades frente al avance de las empresas transnacionales que estaban provocando daños irreparables en la salud y en el medio ambiente en la zona. El abordaje de dichas problemáticas fue realizado desde el I.R.E.P.S (Instituto Regional Educación y Promoción Social), instituto desde el que se generó una línea de trabajo que incluyó publicaciones y espacios de formación -con crianceros mapuches, trabajadores del estado, cooperativas de trabajadores rurales- sobre educación popular, la interculturalidad, profundizando en la perspectiva de la investigación – acción[10]. Estos trabajos resultan de inestimable valor para nuestro estudio puesto que marcaron un rumbo respecto de en la opción ética y política de las prácticas desarrolladas en educación de adultos, educación popular e educación intercultural.

También en la región patagónica, los trabajos de Raúl Díaz (1998; 2001) y Raúl Díaz y Graciela Alonso (2004) dan cuenta del estado actual del conocimiento en relación con la problemática de la educación intercultural. Desarrollados desde la Universidad Nacional del Comahue, abordan la concepción de interculturalidad desde las políticas educativas y desde propuestas superadoras de las miradas asimilacionistas y segregacionistas, habiendo realizando un trabajo con docentes de comunidades *mapuches*. Dichos trabajos han resultado importantes como aporte a la teorización en torno a la educación intercultural, sobre todo en el contexto del neoliberalismo resultaron de gran valor conceptual; nos ha aportado a nuestro trabajo desde dicho punto de vista conceptual, aunque nuestra mirada está puesta en una perspectiva desde la historia social y la vivencia de las acciones pedagógicas en tanto procesos de hegemonía.

Respecto del problema de la educación y de la interculturalidad, cabe señalar que en la actualidad es una preocupación de las organizaciones *mapuches*, el considerar a la educación en el marco de la cultura *mapuche* (Coordinadora de Organizaciones

[10] Entre las publicaciones editadas que constituyen un antecedente de trabajo en estas cuestiones, contamos con documentos de problemáticas interculturales , investigación-acción, educación popular .

*Mapuche,* 1998). Esto se refleja en la organización de encuentros, en el impulso desde las organizaciones de experiencias de educación intercultural, en la importancia dada a la cuestión de la revitalización de la lengua *mapuzungun*, la recuperación de juegos, prácticas alimentarias *mapuche* desde las organizaciones, comunidades o *lof*, con quienes agradecemos haber compartido encuentros donde se conversaron y practicaron dichas preocupaciones (Consejo Asesor Indígena – Río Negro).

Respecto del problema estrictamente lingüístico contamos con investigaciones de lingüistas como Malvestiti (1996) en la línea sur de Río Negro; esta sociolingüista ha demostrado la existencia de una variante del español en dicha zona, **el español mapuchizado**. Este aporte al conocimiento resulta sumamente valioso para nuestra investigación dado que numerosos migrantes con quienes trabajamos son oriundos de esa zona.

En la zona de Neuquén, contamos con el trabajo reciente realizado por Quilaqueo Rapiman, Fernández y Quintriqueo Millán (2010) en la Universidad Nacional del Comahue respecto de la interculturalidad en el plano educativo en relación con la enseñanza en las comunidades mapuches. Los autores analizan algunos trabajos llevados a cabo desde esta perspectiva. También se hace referencia a investigaciones realizadas en esta provincia sobre la lengua mapuche en lo referente al contacto de lenguas, gramáticas, léxicos y estudios sobre toponimia y finalmente describen la situación sociolingüística de dicha lengua, así como las propuestas llevadas a cabo para la revitalización del *mapuzungun* en la zona, dada la disminución de hablantes que habría habido en los últimos treinta años. Sin embargo, no hay referencias en este trabajo neuquino a la educación de adultos y al problema de la lengua desde la perspectiva de las relaciones de hegemonía – subalternidad tal como lo recuperaremos en esta tesis.

En el ámbito específico de la zona que estamos estudiando, ha realizado un aporte que es de fundamental relevancia para esta tesis Graciela Hernández (2001), respecto de la cultura *mapuche* con migrantes en la ciudad de Bahía Blanca. Sus estudios pudieron dar cuenta de características de la cultura popular urbana en Bahía Blanca, y precisamente de la existencia de pautas culturales de la cultura mapuche en los migrantes patagónicos y de Chile. Más recientemente (2006), investigó acerca de los cruces entre la religiosidad popular y la cultura, precisamente respecto de las iglesias pentecostales. Este antecedente es valioso para nuestra mirada respecto de las iglesias y la mirada que los adultos de estas tienen respecto de la educación de jóvenes y niños. Esta autora ha indagado en los y las estudiantes de la educación de adultos, sus historias de vida.

Finalmente, respecto de la realidad de las iglesias evangélicas pentecostales contamos con dos líneas de trabajo valiosas para nuestro enfoque. Una es el desarrollada por Silvia Duschatzky (1999), quien en su trabajo con jóvenes de sectores populares analiza su relación con la escuela y las iglesias; planteando la importancia de las iglesias como instituciones con las que los jóvenes de los barrios se vinculan además de la escuela. Esta autora está observando una realidad que a nosotros nos ocupa, mientras que ella lo desarrolla con jóvenes que asisten a escuelas secundarias, nosotros lo desarrollamos con adultos no escolarizados anteriormente. La otra línea valiosa de trabajos -en relación a este problema- es la que considera las continuidades entre las pautas culturales y religiosas de las culturas indígenas y el pentecostalismo, como explicación de la participación de los sujetos pertenecientes a sectores populares en iglesias evangélicas pentecostales (Wright; 1989, Hernández, G; 2006, Frigerio; 1994, Tarducci y Migliardi; 1998).

Acerca de los estudios de historia de la educación de los pueblos originarios, en nuestro país Gregorio Weinberg (1984) ha desarrollado una investigación pionera en esta línea que -sin embargo- no ha sido superado sino recientemente (el ya referido trabajo de Paoli en

México por ejemplo), y también a partir de trabajos de las organizaciones de pueblos originarios. En su estudio acerca de los modelos educativos en la historia latinoamericana, Weinberg pretende salvar la ausencia que denuncia respecto de estudios sobre la educación en los pueblos originarios a partir del estudio de la educación Inca, Azteca y de los *Tupi-guaraní*, específicamente los *Tupi-nambá*. Sin embargo, los pueblos originarios son considerados en el pasado, sin un abordaje desde el presente de los mismos y no refiere al pueblo mapuche, de especial interés en nuestro estudio.

En los últimos años, han surgido en nuestro país trabajos que resultan un aporte importante para la investigación y praxis en educación de adultos, puesto que demuestran que Antonio Gramsci le habría asignado a la educación un lugar destacado en sus reflexiones y en la praxis política (Coben; 2007, Ouviña; 2011, Hillert y otros; 2011). La relación entre educación y procesos político-sociales desde una perspectiva de clase, constituye para nosotros una referencia importante en los estudios sobre la educación de adultos. Por ejemplo, las reflexiones desarrolladas desde el marxismo crítico por Gramsci en la Italia de los años 1920 y 1930, sobre la experiencia de los Consejos de fábrica, los círculos socialistas, los clubes de cultura moral (experiencias diversas que se ensayaron en un contexto de crisis orgánica del capitalismo en el sur de Italia) ha sido poco estudiada y se ha minimizado la importancia que este autor le otorgara a la educación; sin embargo esta dimensión está siendo indagada con gran interés en la actualidad y se están recuperando escritos y fragmentos de sus obras que habían sido recortados o dejados de lado por considerarlos insignificantes.

Hemos revisado asimismo estudios en relación con la problemática de género y educación. Ha sido reconocido, sobre todo en las dos últimas décadas, que si bien la sociología crítica de la educación y la historiografía educacional se habían ocupado ampliamente del encuentro–desencuentro de clases sociales en las escuelas, la perspectiva del género ha sido menos considerada. Hoy los estudios de género están promoviendo una transformación mucho más profunda tanto en la mirada de los rituales y modos de relación como en el campo epistemológico; la divulgación del concepto de "género" puede situarse como un constructo de la segunda ola del feminismo, que intentó abrir camino para la emergencia de esta otra diferencia desjerarquizada. Respecto de la educación de adultos, para nuestro estudio histórico nos resultan valiosos los trabajos de Graciela Morgade y sus análisis sobre la construcción del género en la escuela (1992, 1996; 1997, 2000, 2001, 2008). Allí aborda la feminización de la docencia y de especial interés para nosotros, el problema de la formación de hombres y mujeres en códigos de género diferenciados. Pero no aborda la feminización del alumnado de las escuelas de adultos, por ejemplo, situación con la cual nos encontramos en el trabajo de campo, en nuestros Talleres, cuestión que es indagada -desde una perspectiva cultural- por Graciela Hernández (2012).

También es importante el desarrollo que -en Argentina- está realizando Graciela Alonso (2009), con investigaciones en tono a la interculturalidad y el género.

Para cerrar, estas investigaciones han comprometido esfuerzos de historiadores de la educación y de otras variadas disciplinas de los países de todo el continente americano y de Europa, pero consideramos que el problema aún resulta insuficientemente abordado.

El tema objeto de investigación -como vemos- ha sido tratado parcialmente en numerosos estudios; al momento de realizar esta investigación el tema se encuentra sin embargo estudiado de forma fragmentada. Podemos ver que las tendencias actuales son en algunos casos análisis simplificadores, para el caso de la concepción de multiculturalismo en Europa, por ejemplo, o perspectivas que denuncian ausencias, pero no han llegado a

desarrollarlas; también hay estudios incipientes que se aproximan a lo que estamos planteando y que podría ser este un aporte a aquellos desarrollos.

A partir de las investigaciones y experiencias expuestas, queda en evidencia la necesidad de ahondar en las formas que ha asumido la relación hegemonía-subalternidad en la educación a lo largo de la historia de los hombres y mujeres que hoy concurren a espacios de alfabetización, considerando incluso la acción hegemónica desde las prácticas pedagógicas que experimentan los sujetos en el presente. Esta dimensión consideramos que requiere de más investigaciones y esfuerzos desde las ciencias de la educación.

Los nuevos aportes o líneas de investigación que pueden desarrollarse y que quedan abiertos a partir de estas referencias son importantes, puntualmente la indagación en la historia social de la educación del pueblo, en los procesos hegemónicos y las hibridaciones que dan lugar estas luchas, de las que resultan praxis sociales de resistencia o de asimilación y subordinación. A partir de esta indagación confirmamos aún más que también es necesario reflexionar sobre las contradictorias relaciones entre la escuela creada por los estados modernos y los pueblos en general, y los pueblos originarios en particular.

Parte 2

# Objetivos del trabajo

# Objetivos

## 2.1 / Objetivo general

- Identificar las relaciones de hegemonía–subalternidad en los procesos pedagógicos experimentados en las trayectorias de vida de alfabetizandos de escuelas de adultos en un contexto migratorio.

## 2.2 / Objetivos específicos

- Documentar y analizar las tensiones y luchas por la hegemonía experimentadas en las prácticas pedagógicas a lo largo de las trayectorias de vida de estudiantes de escuelas de adultos, residentes en los barrios Villa Rosario, Vista Alegre, 1° de Mayo y Rivadavia de la ciudad de Bahía Blanca.
- Abordar las tensiones entre la lengua hegemónica y el habla de los grupos migrantes que concurren a escuelas de alfabetización de adultos en Bahía Blanca.
- Identificar los conflictos que se vinculan a la imposición de representaciones de los procesos históricos en torno a una historia vivida y a una historia enseñada.
- Reconocer los nodos de conflictividad en las concepciones y prácticas educativas en torno a la religión, al cuerpo y a la sexualidad.
- Indagar en los atravesamientos que la institución escuela ha realizado en torno de las prácticas y concepciones de la cultura popular.

Parte 3

# Perspectiva teórica-metodológica

# 3.1 / Acerca de la hegemonía–subalternidad en nuestro estudio: contextualización del sujeto colectivo de estudio

Hemos decidido realizar -en este apartado- un desarrollo de los conceptos del marco teórico entramado con la necesaria historización del problema de investigación; de este modo clases subalternas y educación popular, por ejemplo, no resultan desarrollados en abstracto sino entramados en el contexto socio–histórico en el que éstos se desenvuelven y que resultan pertinentes para esta investigación.

Tomamos en este trabajo como sujeto colectivo de investigación a los hombres y mujeres que pertenecen a clases subalternas, entendidas en el sentido gramsciano; recurriendo a la historia social para complejizar la caracterización de estos grupos.

Utilizamos en esta tesis la concepción gramsciana de hegemonía, entendiendo que resulta una herramienta necesaria para entender los procesos vividos por las mujeres y hombres con quienes trabajamos y que han protagonizado recorridos vitales como los ya brevemente descriptos en la Introducción. Resulta fundamental abordar los testimonios que vendrán a partir de esta concepción, para poder visibilizar tanto procesos de resistencias como de dominación en las prácticas cotidianas de los sectores subalternos, a quienes se les niega (con mayor o menor sutileza) que tienen cultura, que tienen idioma, que tienen literatura, conocimientos y que son invisibilizados ante una cultura hegemónica, sostenida e impuesta por las clases dominantes que pretenden hacer creer -a partir del consenso- que su visión del mundo es la válida y es la única.

El pedagogo argentino José Tamarit (1990; 1994) ha sido uno de los pioneros en pensar la cuestión educativa a partir de la obra de Antonio Gramsci; a lo largo de este marco teórico, retomamos el estudio que él ha realizado de estas concepciones gramscianas.

Tamarit (1994) señala que -frente a la realidad social- dos universos teóricos antagonizan, proponen conceptos e instrumentos para intentar explicarla y comprenderla. En función de estos conceptos se piensa la realidad, se la organiza, dan jerarquía a los fenómenos, se les asigna sentidos definidos. Unas son las teorías del orden; las otras, las teorías del conflicto. Las concepciones, lenguaje y universos teóricos de ambas se oponen entre sí.

Las teorías del orden se derivan de la perspectiva funcionalista, en especial de Durkheim, Parsons y de Max Weber. La sociedad es entendida por el funcionalismo como un sistema armónico, derivado del hecho de que los individuos participan de un sistema común de valores y de normas que generan intereses colectivos. Para esta concepción el poder es una *capacidad* que la sociedad produce como una forma de asegurarse el cumplimiento de obligaciones por cada unidad del sistema de organización colectiva. Esta definición sostenida por Parsons entiende que las obligaciones de los sujetos son legítimas en tanto son relevantes para el logro de objetivos. Una concepción tal del poder entiende que "la sociedad" es quién produce y utiliza el poder.

Citando a Poulantzas, Tamarit señala que las teorías del conflicto, derivadas del pensamiento de Marx, entienden a la sociedad como un todo conflictivo en la cual las clases sociales se oponen entre sí en función de intereses objetivos antagónicos. Entiende que desde el marxismo no puede entenderse a "la sociedad" en general, definida en abstracto, sino que es preciso hablar de formaciones sociales concretas, así entendida, en una formación social la interacción entre sus elementos se da como antagonismos, no se

dan clases distintas, sino antagónicas, dominadas y dominantes. Una formación social es histórica, es una estructura dinámica en la que el cambio no es ocasional sino constitutivo. En esta perspectiva el poder es entendido como la capacidad de una clase social para realizar sus intereses objetivos (Tamarit, 1994: 20), así como el poder de una clase siempre está en relación con el poder del adversario. En esta perspectiva, además de una capacidad, el poder implica una relación.

En el universo de las teorías del orden y del conflicto, los conceptos de socialización y hegemonía ocupan lugares estratégicos y opuestos entre sí: ambos consideran dos modos de concebir la "incorporación" de los sujetos en la sociedad.

Un referente ineludible en los estudios culturales, influido también por el pensamiento de Gramsci, es el galés Raymond Williams, novelista, dramaturgo, comunicador. Hijo de un obrero ferroviario, Williams trabajó en la educación de adultos e ingresó a la universidad en calidad de lector y allí publicó numeras revistas y libros. Fue militante socialista y perteneció al denominado Círculo de Birmingham (marxistas británicos, de las décadas del '50 y '60) grupo que se aboca, sobre todo, al desarrollo de una historia de tipo cultural, considerando relevante las implicaciones de la cultura en los procesos históricos y de cambio social. Williams entendía la centralidad de la conciencia, de la acción orientada por los valores, en oposición al marxismo de la objetividad, que atribuía el cambio social a una serie de fuerzas ajenas a la voluntad consciente de los hombres.

Siguiendo a Williams (1980), la socialización es un tipo específico de incorporación, esto es, la internalización de valores, normas, actitudes, representaciones del mundo, etc., como producto de una selección que responde a una situación de dominación social. Mencionábamos antes que la socialización en un concepto clave en las teorías del orden; para las teorías del conflicto, la socialización sólo puede ser controlada por una eficaz acción hegemónica.

Otro investigador que estudió la teoría gramsciana en América Latina, a quien ya mencionamos, es el lingüista mexicano Antonio Paoli. Paoli (1984) nos señala que -en Gramsci- el sentido del concepto de hegemonía fue variando a lo largo de las obras. Inicialmente entendida como la estrategia alternativa del proletariado, para especificarlo en los *Cuadernos de la Cárcel* como "Aparato de Hegemonía", de las clases dominantes, y más adelante referido a las estructuras del estado. Ambos conceptos, Hegemonía y Aparatos de Hegemonía, se refieren a la articulación y consolidación de clase (op. cit.). Siguiendo a Gramsci, Paoli define al aparato de hegemonía como

> (…) un sistema político - cultural de clase, que tiende a cohesionar cada vez más orgánicamente a determinado contingente humano y a imponerle sus finalidades sociales, sus formas ideales de organización político - económica (Paoli; 1984: 28)

De este modo, se estructura como un sistema de dirección y dominio. Paoli entiende con Gramsci que la hegemonía puede existir y desarrollarse en tanto exista un aparato de hegemonía, y es *"la dirección moral e intelectual de la sociedad"* (Tamarit; 1997: 135).

Williams señala una distinción entre el concepto de hegemonía y de ideología. Ambas refieren a dos formas de apropiarse de la realidad, pero mientras los sistemas de ideas *"se instalan en 'la cima' de la cabeza; las 'visiones del mundo' que incorporamos desde la cuna, que se encarnan en nosotros se instalan en "el fondo"* (Williams, citado por Tamarit; 1997: 125).

Tamarit (1994: 24-25) define a la hegemonía como:

> (…) un cuerpo de prácticas y expectativas en relación a la totalidad de la vida: nuestros sentido y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo... En la medida que son experimentados como prácticas parecen confirmarse en la realidad.

El concepto de hegemonía tuvo su origen en el de conducción y, vinculado a él, al de vanguardia, empleados a partir de fines del siglo XIX. Tiene un sentido de organización y representación de los propios intereses de clase. A partir de la década del 1920, del Cuarto Congreso de la Internacional Socialista, se va a usar el concepto no para explicar los obstáculos en el desempeño de las prácticas revolucionarias, sino para hablar de relaciones de hegemonía de la burguesía sobre las otras clases. Gramsci plantea este problema en relación con el fascismo e intenta diferenciar 'dominio' de 'hegemonía': el pensar en relaciones de poder de las clases sólo enfatizando la fuerza, la imposición, la represión sería hablar de dominio, sin embargo, habría un momento de consenso, de logro de la adhesión. El Estado entraría en relaciones de dominio en tanto es un aparato por el cual se impone la burguesía sobre el resto de las clases y las relaciones de hegemonía, en cambio, pueden ser pensadas respecto de la sociedad civil, en la que distintas instituciones y entidades generan consenso (escuela, medios de comunicación, ciencia, cultura).

Gramsci separa 'dominio' de 'hegemonía' en algunos pasajes de su obra, pero en otros momentos los une y plantea la existencia de coerción revestida de consenso: las relaciones de hegemonía son simultáneamente relaciones de coerción y de consenso. El consenso no está generado frecuentemente desde la libre elección de la gente, sino que es generado desde mecanismos coercitivos y hay mecanismos coercitivos generados por la misma desigualdad. El consenso no es un producto del libre juego de las ideas, es producto de relaciones de desigualdad, de poder, de dominación / subordinación.

A pesar de que el énfasis de su obra está puesto en una teoría de la cultura, Williams (1980) plantea que las relaciones de hegemonía construyen un sentido común y este es el anclaje de la economía. La hegemonía es entonces una relación social de poder que articula coerción y consenso, y coerción no sólo es represión. La relación entre coerción y represión no es directa, es compleja. Consenso implica adhesión condicionada, definida porque hay una estructura de la desigualdad. Es una relación activa y el poder implicado en estas relaciones es productivo: produce sujetos. Estas relaciones no suponen aceptación pasiva, sino que (como señala Williams) se dan relaciones de contra - hegemonía: resistencia, impugnación, esto es, hegemonía alternativa o poder paralelo.

En las relaciones de hegemonía hay mutuas apropiaciones entre dominantes y subalternos. Se dan procesos de apropiación y de reelaboración: las clases subalternas pueden desarrollar prácticas autónomas, no funcionales al sistema, o suelen impugnar, generar procesos críticos sobre la base de consensuar ciertos modelos hegemónicos: todas las prácticas políticas son -en sí mismas- contradictorias.

Este corpus teórico ha resultado imprescindible para ayudarnos en la comprensión y explicación de los saberes de las culturas subalternas. Estos saberes que -para Gramsci- forman parte del "*inventario acerca del proceso histórico vivido y que ha dejado huellas (...), el comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, 'conócete a ti mismo'*" (Paoli; 1984: 25), huellas recibidas como producto de la historia y que es preciso inventariar. Es importante en Gramsci esta sentencia o gnome (γνώμη) apolínea del "*conócete a ti mismo*" (γνωθι σεαυτόν, gnóthi seautón, en su versión original griega), él la recupera de Vico,

> (…) que ofrece una interpretación política del famoso dicho de Solón que luego adoptó Sócrates en cuanto a la filosofía, "Conócete a ti mismo" … quiso con ello exhortar a los plebeyos –que se creían de origen animal y pensaban que los nobles eran de origen divino- a que reflexionaran sobre sí mismos para reconocerse de igual naturaleza humana que los nobles (Gramsci; 2004: 14)

Desde la concepción gramsciana, las conciencias de las personas no sólo se constituyen por la acción que ejercen los "aparatos de hegemonía", sino también por la experiencia de vida de los sujetos (Tamarit; 1997: 130) y en este sentido afirma que "*cada estrato social tiene su sentido común, que es, en el fondo, la concepción más difundida de la moral y la vida*" (Gramsci, citado por Tamarit; 1997: 129) y que es "*un producto y un devenir histórico*".

Dando un paso más en el análisis de la hegemonía, lo vinculamos con el de "sentido común". Las situaciones de dominación tienden a crear ambigüedades en el sentido común, manifiestas de modo de sumisión o agresividad a los dominadores, y ambas se alternan y contradicen. El sentido común construido por las clases subalternas es contradictorio, pero guarda coherencia y sentido. Esto es son "*respuestas conceptuales y de acción que han ido formulando para adaptarse a esas circunstancias*" (Paoli; 1984: 25). Paoli entiende que las adaptaciones que se fueron dando en la historia de un pueblo se han ido sedimentando -tanto en el pensar como en el actuar- y que son recursos culturales a los que el pueblo puede recurrir, y es ese pasado sedimentado, elaborado de modo crítico, lo que Gramsci denomina como "inventario".

El sentido común se ha plasmado en el lenguaje, en los ritos, en las supersticiones, en los proverbios, en las historias y representaciones. La concepción del mundo impuesta es resultado de una respuesta colectiva. Gramsci se pregunta si es preciso elaborar la propia concepción del mundo de manera consciente y crítica, entiende que "*no es fácil romper con las identidades que a uno lo han conformado*" (Paoli; 1984:26).

Nos interesa revalorizar la noción de saber popular, considerando que las nociones de "saber popular" o "sentido común" no son unidades homogéneas pertenecientes a las clases subalternas, opuestos al saber hegemónico de las clases dominantes. Entendemos que el sentido común se va construyendo de modo contradictorio, aunque guarda coherencia y sentido desde el punto de vista de su elaboración; "*es una respuesta colectiva y tiende a reorientarse por la acción que ejercen los aparatos de hegemonía*" (Paoli; 1984: 25).

El núcleo de buen sentido es un concepto construido por Gramsci para dar cuenta de aquellas concepciones que son producto de la experiencia de clase -particularmente de las clases subalternas. ¿Qué tipo de experiencia favorece la formación de este núcleo de buen sentido?, se pregunta Tamarit. Nacería, crecería y se fortalecería en el conflicto, en tanto -según Voloshinov (citado por Tamarit; 1997: 131)- toda experiencia no es otra cosa que un encuentro entre signos, y la comprensión se da en este encuentro entre las conciencias (de clase, edad, etnicidad) y las situaciones en que se vean involucrados. Entendemos entonces que la experiencia de clase, de etnicidad y de género en el marco de una concepción - vivencia de conflicto, es la que favorece el desarrollo del núcleo de buen sentido.

El tipo de análisis que estamos realizando amerita establecer los vínculos entre el concepto de hegemonía y el de cultura; nos señala Gramsci (2004: 15):

> Hay que perder la costumbre y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico en el cual el hombre no se contempla más que bajo la forma de un recipiente que hay que rellenar y apuntalar con datos empíricos, con hechos en bruto e inconexos que él tendrá luego que

> encasillarse en el cerebro como en las columnas de un diccionario para poder contestar, en cada ocasión, a los estímulos varios del mundo externo. Esa forma de cultura es verdaderamente dañina, especialmente para el proletariado. Sólo sirve para producir desorientados, gente que se cree superior al resto de la humanidad porque ha amontonado en la memoria cierta cantidad de datos y fechas que desgrana en cada ocasión para levantar una barrera entre sí mismo y los demás.

Del mismo modo entiende a la filosofía, señalando que la filosofía de la praxis, partiendo del sentido común hegemónico, se plantea su crítica y superación, en pos de construir un bloque intelectual y moral que haga políticamente posible un progreso intelectual de los sectores subalternos. La unidad de la teoría y la práctica no es un hecho mecánico para Gramsci (1975: 253), sino un devenir histórico, en este sentido es que entiende que el concepto de hegemonía representa un avance filosófico además de político y práctico:

> (…) porque necesariamente implica y supone una unidad intelectual y una ética correspondiente a una concepción de lo real que ha superado el sentido común y se ha convertido, aunque dentro de límites todavía restringidos, en crítica.

Las reflexiones en la filosofía de la praxis acerca de la unidad entre la teoría y la práctica se hallan para Gramsci en estado aún incipiente ya que *"quedan aún residuos de mecanicismo, porque se habla de teoría como 'complemento', 'accesorio' de la práctica, de teoría como 'sierva' de la práctica"* (ídem).

Otro concepto central en Gramsci, vinculado al de hegemonía y subalternidad, es el de Bloque Histórico. Hemos retomado análisis recientes de la investigadora argentina Mabel Thwaites Rey, quien señala que -con la noción de "bloque histórico"- Gramsci pone de relieve la dinámica relación que existe entre la estructura y la superestructura en una formación económico-social:

> (...) las fuerzas materiales son el contenido y las ideologías la forma, siendo esta distinción de contenido y de forma puramente didascálica, puesto que las fuerzas materiales no serían concebibles históricamente sin forma y las ideologías serían caprichos individuales sin la fuerza de lo material (Thwaites Rey; 2010: 7)

En la superestructura del bloque histórico se expresa la coerción que ejerce y el consenso que obtiene la clase dominante -sociedad política y sociedad civil- y es allí donde los intelectuales orgánicos cumplen un rol fundamental, como articuladores, como amalgama del bloque. Al mismo tiempo, es en el plano de la superestructura donde se expresan las contradicciones de la estructura y éstas también forman parte del bloque histórico. Por eso Gramsci dice que el bloque histórico no sólo se integra con la ideología dominante, sino que es un "*sistema totalitario de ideologías*" que refleja racionalmente las contradicciones de la estructura (op. cit.).

## 3.1.2 / Recorrido y precisiones en torno a la Corriente Educación Popular

Referirnos al concepto de educación popular nos remite a tradiciones distantes espacial e históricamente y da cuenta de cierta ambigüedad y vacío simbólico en que ha caído el concepto en algunos momentos de la historia: entre su utilización por Domingo Faustino Sarmiento como sinónimo de lo público (una "educación popular" planteada en el contexto de la oposición civilización – barbarie), hasta la corriente crítica de educación popular que se gestó en los años '60 y '70 en Latinoamérica.

Nosotros la empleamos en el último sentido, en el que ha sido un referente el pedagogo brasileño Paulo Freire, quien la entendía no por la edad de los educandos sino como una praxis eminentemente política, nunca neutra ("*toda práctica educativa es política, así como la práctica política es educativa*").

Otra forma de definirla ha sido como "educación de los trabajadores", por ejemplo, durante los programas de alfabetización oficiales del gobierno de la Unidad Popular en Chile, en el año 1971. Estos programas se fundamentaban en el método psicosocial asumido desde una posición respetuosamente crítica a algunos planteos que se consideran idealistas[11]. En esta corriente, lo que define el carácter de educación popular, es la clase desde donde se sitúa la experiencia.

Lidia Rodríguez y Silvia Brusilovsky, referentes de la educación de adultos en la Argentina, toman recaudos a la hora de hablar de educación de adultos, por ejemplo, porque entienden que esconde la clase bajo el eufemismo de la edad (Rodríguez; 2006: 83, Brusilovsky; 2006: 10). La principal cuestión que define a esta educación, es la de ser educación de la clase explotada, oprimida, de los analfabetos y los sujetos expulsados tempranamente del sistema educativo, 'marginados pedagógicos', al decir de Lidia Rodríguez (op. cit.: 83), que han sido excluidos del acceso al derecho más básico en educación: la alfabetización o culminación de estudios primarios.

A partir de nuestra práctica, entendemos que es una intersección de múltiples exclusiones lo que define a los hombres y mujeres que hoy acceden a la educación de adultos: a la clase se suma el ser descendientes de pueblos originarios y el ser mayoritariamente mujeres. Esta intersección, como decíamos, de clase, género y etnicidad es lo que define las múltiples exclusiones vividas.

El mexicano Carlos Núñez Hurtado (2006) nos recordaba que la educación popular -como corriente de pensamiento y acción- ha contado con precursores en la historia, entre otros: Simón Bolívar, Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui y Ernesto Guevara. Nos hacemos eco de sus palabras y retomamos su planteo para indagar más allá en el pensamiento y acción pedagógica de estos "precursores". Decimos que lo son porque fueron delineando la ideología y el pensamiento político que nutriría las experiencias de educación popular luego, en el siglo XX, en América Latina. En el desarrollo que sigue, revisamos los aportes teóricos que dichos precursores realizaron al pensamiento pedagógico latinoamericano, construyendo a partir de esta revisión nuestro propio marco teórico para abordar la cuestión.

Respecto de Simón Bolívar, este dio a la educación un lugar destacado en su pensamiento y en sus preocupaciones: la creación de escuelas, resolver el analfabetismo. Tuvo un enorme interés en que el pueblo se eduque y mantuvo incluso una polémica con su maestro Simón Rodríguez por la cuestión educativa: ante la escasez de maestros -debido a

[11] Hemos accedido a un material que resguardó en el exilio el pedagogo Eduardo Palma Moreno, sus autores son Emma Espina Reyes, Sergio Arévalo Vilugrón, Arnulfo Rubilar Seguel y Nelso Severino Mauna, el libro lleva el nombre "*Sugerencias para la alfabetización*". Programa de Educación de los Trabajadores, Ministerio de Educación Pública, editado en Santiago de Chile en 1971. En el prologo y en la misma definición del programa se expresa la intencionalidad política de la propuesta.

que había pocos docentes formados o por el magro salario que percibían-, el libertador se interesó y vio como válido el método Lancaster, de enseñanza mutua entre estudiantes más avanzados y menos avanzados. Pese a que fue invalidado por su maestro, Bolívar impulsó este método pues le preocupaba resolver con urgencia este problema. Su maestro entendía que algo más que método Lancaster hacía falta para llevar adelante la educación del "pueblo de la república". Estos debates nos muestran el entusiasmo y la preocupación que generaba la cuestión de la educación entre quienes impulsaron las independencias americanas. Respecto de Bolívar es conocida su frase, en el Congreso de la Angostura, "*Moral y luces son los polos de una república, moral y luces son nuestras primeras necesidades*" (Mijares, 2009: XVI). En un momento en que estaba en juego el triunfo frente a los realistas, y los ejércitos tenían necesidades diversas, vemos que la moral y la educación eran prioritarias, es claro que algo más que la independencia política de España les preocupaba a estos hombres.

Baste como ejemplo compartir el hecho de que, en Bolivia y Perú, Bolívar propuso que a los padres de los niños que se encontraban en la calle se les diera trabajo, para que pudieran vivir con sus padres y no en internados, entonces, con ello -manifestaba-, se daba una lección práctica a los niños y jóvenes. Se les enseñaba oficio si no lo sabían, no con la intención de formar artesanos rivales sino de instruir, acostumbrar al trabajo, hacer hombres útiles, asignarles tierras y auxiliarles en su establecimiento. Era importante además, dar instrucción y oficio a las mujeres para que no se prostituyesen o encontrasen en el matrimonio una forma de especulación, una forma encubierta de prostitución que asegurase la subsistencia (Mijares; 2009: XV).

En general se propiciaba que los niños se críen con sus padres. Respecto de la educación que a los niños y niñas debía darse,

> (…) expidió un decreto para que se recogiesen los niños pobres ambos sexos… no en Casas de Misericordia a hilar por cuenta del Estado; no en Conventos a rogar a Dios por sus bienhechores; no en Cárceles a purgar la miseria o los vicios de sus padres; no en Hospicios, a pasar sus primeros años aprendiendo a servir, para merecer la preferencia de ser vendidos a los que buscan criados fieles o esposas inocentes. Los niños se habían de recoger en casas cómodas y aseadas, con piezas destinadas a talleres y éstos surtidos de instrumentos y dirigidos por buenos maestros… Las hembras aprendían los oficios propios de su sexo, considerando sus fuerzas; se quitaban por consiguiente, a los hombres, muchos ejercicios que usurpan a las mujeres, todos debían estar decentemente alojados, vestidos, alimentados, curados y recibir instrucción moral, social y religiosa (Mijares; XVIII)

Pese al sexismo que hoy hallamos en estos planteos, es posible ver una concepción de la formación alejada del humanismo burgués.

En 1883, José Martí, nos planteaba acerca de la educación, en una publicación de Nueva York, denominada La América,

> Se dan clases de geografía antigua, de reglas de retórica y de antañerías semejantes en los colegios: pues en su lugar deberían darse cátedras de salud, consejos de higiene, consejos prácticos, enseñanza clara y sencilla del cuerpo humano, sus elementos, sus funciones, los modos de ajustar aquéllos a éstas, y ceñir éstas a aquéllos, y economizar las fuerzas, y dirigirlas bien, para que no haya después que repararlas. Y lo que falta no es ansia de aprender en los discípulos: lo que falta es un cuerpo de maestros capaces de enseñar los elementos siquiera de las ciencias

> indispensables en este mundo nuevo. No basta ya, no, para enseñar, saber dar con el puntero en las ciudades de los mapas, ni resolver reglas de tres ni de interés, ni recitar de coro las pruebas de la redondez de la tierra, ni ahilar con fortuna un romancillo en escuela de sacerdotes escolapios, ni saber esa desnuda historia cronológica inútil y falsa, que se obliga a aprender en nuestras universidades y colegios. Naturaleza y composición de la tierra, y sus cultivos; aplicaciones industriales de los productos de la tierra; elementos naturales y ciencias que obran sobre ellos o pueden contribuir a desarrollarlos: he ahí lo que en forma elemental, en llano lenguaje, y con demostraciones prácticas debiera enseñarse, con gran reducción del programa añejo, que hace a los hombres pedantes, inútiles, en las mismas escuelas primarias. Alzamos esta bandera y no la dejamos caer. La enseñanza primaria tiene que ser científica. El mundo nuevo requiere la escuela nueva. Es necesario sustituir al espíritu literario de la educación, el espíritu científico. Debe ajustarse un programa nuevo de educación, que empiece en la escuela de primeras letras y acabe en una universidad brillante, útil, en acuerdo con los tiempos, estado y aspiraciones de los países en que enseña (Martí; 2005: 417-418)

Otro de los precursores de la educación popular fue José Carlos Mariátegui. A principios del siglo XX, fue parte del proceso gestor de las reformas universitarias en América Latina, así como de las universidades populares. Viajó a Europa, donde pudo tomar contacto con la Italia de Antonio Gramsci, con las experiencias de los círculos socialistas, consejos de fábricas (sobre esta experiencia se está indagando en la actualidad, profundizando en los planteos acerca de la praxis educativa sostenida en estas experiencias, Ouviña; 2010 (a) y (b); 2011).

Mariátegui impulsó en Perú las Universidades Populares (U.P), difundidas inicialmente en la Rusia previa a la revolución de 1917, como lugar donde los docentes perseguidos se vincularon y pudieron seguir dictando clases y desde donde se difundieron por distintos puntos de Europa[12]. Estas universidades fueron en Perú, lugares de estudio y desde allí se difundieron periódicos y conferencias, siempre ligadas éstas al movimiento obrero y colaboradoras de la acción cultural de las U.P. El mismo Mariátegui dictaba en ellas conferencias con el apoyo de organizaciones obreras. Los estudiantes ligados a este proceso fueron duramente reprimidos. Este proceso fue gestor de organizaciones y espacios políticos en toda la década del '20 en Perú.

En palabras del mismo Mariátegui (2000: 2),

> El movimiento estudiantil de la reforma universitaria acerca, en la misma forma que en otros países latinoamericanos, la vanguardia estudiantil al proletariado. El Primer Congreso de Estudiantes del Cuzco, celebrado en 1919, acuerda la creación de las universidades populares; y en 1921 el grupo de vanguardia de este congreso, encabezado por Haya de la Torre, funda la Universidad Popular González Prada en Lima y Vitarte. El Congreso Obrero de Lima aprueba un voto de adhesión a la obra de cultura popular de estas universidades.

[12] Ha sido investigado que Vygotski por ejemplo, *"(…) curso la carrera de humanidades en la Facultad de Historia y Filología de la Universidad Popular 'A.L. Shaniavski', que no estaba reconocida oficialmente: era un reducto de revolucionarios que habían renunciado o sido expulsados de la Universidad imperial después de la derrota de la revolución de 1905"*(Blank; 2000:19)

Nos remitiremos a otro de los precursores, Ernesto Guevara, cuyo pensamiento pedagógico es destacado por Núñez Hurtado, quien nos invita a profundizarlo. Baste recordar los pasajes que nos han llegado de los años en la Sierra Maestra, en los que Guevara enseñaba a leer y a escribir a los guerrilleros, así como sabemos que el Movimiento 26 de Julio creó escuelas en plena sierra. Lo mismo haría durante el periodo en que estuvo en Bolivia, según cuentan los registros de su diario y testimonios de compañeros que afirman que -poco tiempo antes de morir- empleaba las declaraciones a las comunidades para enseñar gramática y redacción a los guerrilleros, "*en una actitud pedagógica característica en él*" (Peredo; 1970: 80). Ha sido reconocido mundialmente que -una de las primeras medidas tomadas por la revolución cubana- fue impulsar una campaña de alfabetización de la que participaron jóvenes egresados de escuelas secundarias[13].

Compartiremos unos textos extraídos de la intervención de Guevara, como ministro de industrias de Cuba en la Alianza para el Progreso, en el año 1962[14], conferencia gestada por Estados Unidos para contrarrestar el avance de las ideas de la revolución cubana en toda América y en la que los planteamientos desarrollistas se plantearon como alternativa para paliar la situación de pobreza que vivían los pueblos de América. En esta conferencia, que pretendía ser "técnica", Guevara (2006: 13) intervino planteando que "*Cuba interpreta que ésta era una conferencia política, ya que es imposible separar la economía de la política… no puede haber técnicos, que hablen de técnicas, cuando está de por medio el destino de los pueblos*". Planteó en esa oportunidad que -en el terreno educacional- Cuba prácticamente ya había conseguido todo lo que se proponía en la Conferencia como una meta para diez años. Intervino con estas palabras:

> Hay un punto en que me gustaría detenerme un minuto; es en la educación. Nos hemos reído del grupo de técnicos que ponía a la educación y a la sanidad como condición sine qua non para iniciar el camino del desarrollo. Para nosotros eso es una aberración, pero no es menos cierto que una vez iniciado el camino del desarrollo, la educación debe marchar paralela a él. Sin una educación tecnológica adecuada, el desarrollo se frena. Por lo tanto, Cuba ha realizado la reforma integral de la educación, ha ampliado y mejorado servicios educativos y ha planificado integralmente la educación.
>
> Actualmente está en primer lugar en América Latina en la asignación de recursos; se dedica el 5,3% del ingreso nacional. Los países desarrollados emplean del 3 al 4, y América Latina del uno al 2% del ingreso nacional. En Cuba el 28,3% de los gastos corrientes del Estado son para el Ministerio de Educación; incluyendo otros organismos que gastan en educación, sube ese porcentaje al 30%. Entre los países latinoamericanos, la mayoría emplea el 21% de su presupuesto... Es el primer país de Latinoamérica que satisface plenamente las necesidades de instrucción primaria para toda la población escolar, aspiración del proyecto principal de la UNESCO en América Latina para 1978, ya satisfecha en Cuba (op. cit.: 42).

[13] La célebre película del director cubano Octavio Cortázar, El Brigadista, de 1977, refiere a la Campaña de Alfabetización y la participación de los jóvenes en este proceso.

[14] La *Alianza para el Progreso* fue un programa para el desarrollo socioeconómico de Latinoamérica a instancias del presidente estadounidense John F. Kennedy, cuyo objetivo tácito y fundamental era evitar la extensión de los principios políticos que pudiera aportar al resto de Latinoamérica la triunfante Revolución Cubana. Se buscaba la cooperación y ayuda mutua de los estados firmantes, el refuerzo de sus comportamientos democráticos y la redistribución justa de la riqueza obtenida con la inyección económica que procuraría la inversión de los 20.000 millones de dólares previstos. El fracaso de la Alianza estuvo en relación con la falta de realización de las necesarias reformas agrarias y fiscales de los países, así como en la propia dirección de la política exterior estadounidense, que suspendió determinadas ayudas y abusó del intervencionismo en algunos estados.

Luego Guevara enumera a los delegados de la Conferencia las medidas que hicieron posible esas cifras: en principio, la nacionalización de la enseñanza, haciéndola laica y gratuita y permitiendo el aprovechamiento total de sus servicios, y otra serie de medidas y dineros destinados a la educación, a impresión de libros, a construcción de escuelas, formación docente y materiales didácticos. Y agrega:

> Este año, en Cuba, como anuncié, se liquida el analfabetismo. Es un maravilloso espectáculo. Hasta el momento actual 104.500 brigadistas, casi todos estudiantes entre 10 y 18 años, han inundado el país de un extremo a otro para ir directamente al bohío del campesino, para ir a la casa del obrero, para convencer al hombre anciano que ya no quiere estudiar, y liquidar, así, el analfabetismo en Cuba. Cada vez que una fábrica liquida el analfabetismo entre sus obreros, iza una bandera azul que anuncia el hecho al pueblo de Cuba; cada vez que una cooperativa liquida el analfabetismo entre sus campesinos, levanta la misma enseña. Y 104.500 jóvenes estudiantes, que tienen como enseña un libro y un farol, para dar la luz de la enseñanza en las regiones atrasadas, y que pertenecen a las Brigadas "Conrado Benítez", con lo cual se honra en nombre del primer mártir de la educación de la Revolución Cubana, que fue ahorcado por un grupo de contrarrevolucionarios por el grave delito de estar en las montañas de nuestra tierra, enseñando a leer a los campesinos (op. cit.: 43-44)

En un contexto histórico mundial y latinoamericano de confluencia de procesos que cuestionaron al orden económico, político y social, se produce una radicalización del pensamiento social. En este clima de efervescencia y compromiso se inicia la corriente de pensamiento y acción que denominamos Educación Popular. El triunfo en 1959 del proceso de la *Revolución Cubana* iniciado a principios de esa década convirtió a Cuba en un país socialista liderado por Fidel Castro quien adoptó como medidas de su gobierno la prioridad de la alfabetización de la población.

Claudia Gilman (2003: 38) sostiene la pertinencia de considerar el bloque temporal de los sesenta / setenta como época, "*con un espesor histórico propio y límites más o menos precisos*". Para esta autora,

> (...) la distinción entre los sesenta y los setenta carece de sentido si pensamos en que todo el período atravesado por una misma problemática: la valorización de la política y la expectativa revolucionaria. Naturalmente, ese proceso de radicalización es móvil, tanto temporal como geográficamente, a lo largo del período, pero la diferencia es de intensidad. Visualizado sobre un mapa en permanente diacronía, se lo observa concentrado aquí, debilitado allá, pero siempre activado en algún lugar del mundo

Los orígenes de la marea revolucionaria provenían del Tercer Mundo (el proceso de descolonización africana, la Revolución Cubana, la resistencia vietnamita), o de las clases subalternas del Primer Mundo: la rebelión antirracista en los Estados Unidos y el *black power*, o los diversos brotes de rebeldía estudiantil como el Mayo Francés (op. cit.: 54). Gilman señala que podría pensarse a esta época como una crisis de hegemonía en sentido gramsciano, esto es, en los modos habituales del pacto entre dominantes y dominados. Recupera de Gramsci que es una crisis de confianza que afecta a los partidos, se extiende a todos los órganos de la opinión pública y se difunde en toda la sociedad civil, e implica que la clase dirigente deja de cumplir su función económica, política y cultural.

Estos procesos generaron influencias en las mismas instituciones tradicionales, como la iglesia católica, siendo emblemática la reunión del *Concilio Vaticano II,* encuentro ecuménico reconocido por la Iglesia Católica, convertido en símbolo de la apertura eclesiástica a la edad contemporánea. El mismo fue anunciado por el Papa Juan XXIII el 25 de enero de 1959, y se celebró durante cuatro años consecutivos desde 1962 hasta 1965. La renovación doctrinal y la unión con otras confesiones fueron algunos de los puntos más debatidos. Una de las corrientes religiosas generadas en estos años fue la ya mencionada *Teología de la Liberación*, un movimiento de interpretación surgido en Latinoamérica que propugna el compromiso que ha de adquirir el cristianismo para erradicar la pobreza y la injusticia social, en cualquier lugar en el que existan, pero de forma muy especial, en el "Tercer Mundo"[15]. Sabemos que incluso las iglesias metodistas vieron un cambio en su doctrina, acompañando por ejemplo la lucha de las madres en la Argentina durante el terrorismo de estado iniciado en 1975.

En esta breve genealogía del contexto en que emerge la Educación Popular en América Latina, un hito fue la Matanza de Tlatelolco, una represión y masacre de estudiantes en la ciudad capital de México[16]. En ese mismo año en Europa, los sucesos de mayo de 1968[17], conocidos como el *Mayo Francés,* inicialmente una manifestación estudiantil en contra del régimen de gobierno pero que generó un cuestionamiento de la sociedad capitalista y de su lógica.

El Chile de la Unidad Popular, como ya lo señalamos, también asentó su educación en la perspectiva freireana, en el marco de este proceso se editaron libros o cartillas para la Educación de los Trabajadores, tanto por el Ministerio de Educación Pública de Chile[18] como por el Instituto Cultural para la Reforma Agraria -ICIRA-[19]. El abogado, educador y militante argentino, Carlos Falaschi (a quien ya mencionamos) nos ha relatado las experiencias de educación que realizara en su estadía en Chile, donde fuera para apoyar al socialismo en el proceso de la Unidad Popular –el militaba en la Columna Sabino Navarro, una organización pequeña de extracción obrera que se une a Montoneros-. Él nos narra la experiencia educativa de trabajadores en las 300 fábricas de los cordones industriales de Santiago, donde cada trabajador cedía una hora del día y el estado cedía una hora diaria del obrero para cumplimentar la terminalidad de la educación primaria. Falaschi nos señala que fue en Chile donde lee por primera vez a Freire.

Señalábamos en el Marco Teórico de esta tesis, que educadores y militantes políticos y sociales argentinos también se formaron en Chile en la pedagogía freireana. La influencia de esta pedagogía fue importante también, como veremos a lo largo de este capítulo, durante 1974, con la implementación a nivel formal del programa CREAR.

Otro proceso relevante que nutrió y al que aportó también la corriente de educación popular fue la *Revolución Nicaragüense*, concretada con la lucha del Frente Sandinista de Liberación Nacional, organización política surgida en 1962 en Nicaragua que se declaró seguidora de los principios ideológicos y del movimiento iniciado por el líder guerrillero nicaragüense Augusto César Sandino, y que a través de la lucha armada se opuso a la

[15] Tal como fueran denominados por el economista francés Alfred Sauvi y luego por la CEPAL en Teoría de la Dependencia, los países no centrales, periféricos, no desarrollados, subdesarrollados o en vías de desarrollo.

[16] Los hechos violentos tuvieron lugar en la plaza de Tlatelolco, también llamada de las Tres Culturas, el 2 de octubre de 1968 cuando se realizaba un mitin estudiantil que había congregado a 10.000 personas y formaba parte del movimiento de protesta, iniciado en julio de ese año, contra la actitud gubernamental. Unos 5.000 hombres dotados de equipo blindado y que habían entrado en la plaza con la intención de disolver el acto, repelió a los francotiradores apostados en las azoteas de los edificios contiguos. El fuego, en medio del cual habían quedado atrapados los manifestantes, no cesó hasta las tres de la mañana del día siguiente. Nunca se pudo precisar el número de muertos y heridos. Tampoco se identificó a los responsables de estos hechos sangrientos, pese a lo cual es admitido que se trató, de alguna manera, de un intento de acallar el descontento social por medio de la represión ejercida desde el propio gobierno presidido por Gustavo Díaz Ordaz.

[17] Después de una semana en la que las manifestaciones estudiantiles fueron duramente reprimidas por la policía, los sindicatos obreros convocaron una huelga general apoyada por nueve millones de trabajadores.

[18] Ya ha sido citado el documento recuperado durante el exilio de Eduardo Palma Moreno.

[19] Hemos accedido en una biblioteca en Chile a un ejemplar del libro de Paulo Freire, "Sobre la acción cultural", editado por el I.C.I.R.A. en Santiago de Chile en 1972.

ingerencia estadounidense en la vida política de su país. Apoyado principalmente por el campesinado, el FSLN llegó al poder en 1978.

Sabemos que este gobierno se apoyó en la perspectiva de la educación popular en la campaña de alfabetización y que Paulo Freire viajó a Nicaragua, brindando su apoyo y favoreciendo una lectura crítica del proceso en marcha[20]. También Carlos Falaschi, nos relata que él fue a Nicaragua desde su exilio en Suiza, durante el terrorismo de estado en Argentina. Fue en Suiza donde conoció personalmente a Paulo Freire. Si bien Falaschi viajó a Nicaragua para asesorar como abogado al ministro de minería en el proceso de estatización de las minas, nos señala que la educación -tanto formal como no formal- fue uno de los pilares en todo el proceso gestado desde la revolución[21].

Podemos señalar que también en el sistema de salud nicaragüense se impulsaron experiencias basadas en la educación popular. Contamos con el trabajo de Theresa Parrat, una enfermera que viajó desde Suiza como promotora en salud y sistematizó esta experiencia. Al respecto nos señalaba,

> (…) la educación popular es uno de los componentes de la atención primaria de la salud; en Nicaragua, es considerada como elemento primordial para alcanzar una verdadera participación (1989:12)[22].

Toda esta época, los '60 y '70, también se caracterizó por una renovación cultural que abarcó todos los ámbitos artísticos (música, arte, cine, literatura, diseño, etc.) y que de diferentes maneras reflejó las nuevas tendencias del pensamiento social. Estos y otros fenómenos sociales, así como pensadores e intelectuales comprometidos, impulsaron el despertar de la conciencia de cambio hacia sociedades más justas y humanas, creando así el ambiente y el espacio ético e intelectual que dio origen a la Corriente "Educación Popular". La situación de pobreza e injusticia generalizada en América Latina hizo que muchos militantes sociales se sintieran comprometidos con la realidad social. Surgieron grupos, asociaciones comunitarias, expresiones religiosas que buscaban acercarse al pueblo para generar y apoyar las incipientes manifestaciones de organización.

La Educación Popular nace al margen de la educación de adultos patrocinada desde la UNESCO. Luego, la misma centralizó las ideas, proyectos y prácticas a través del poder del Estado, lo que le posibilitaría un control mayor sobre las actividades más autónomas y contestatarias.

¿Qué es y que no es la educación popular? Recuperamos esta pregunta formulada por Núñez Hurtado, ya que entendemos que aún sigue siendo válida, aunque se han ensayado respuestas, creemos que es preciso seguir preguntándonos, reflexionando, recogiendo la experiencia y llevar a cabo una praxis de la misma. Entendemos que es marginal su estudio, y se da en espacios, por lo general, alejados de las universidades y espacios académicos.

[20] Contamos con el film del argentino Jorge Denti, de 1980, "*La insurrección cultural*", que describe la campaña de alfabetización del sandinismo en Nicaragua.

[21] Algunos textos que nos facilitó sobre el período y que narran en algún caso el proceso político y en otros la Cruzada y la Campaña de Alfabetización son, el capítulo "La movilización popular en la educación" del libro *La democracia participativa en Nicaragua*, editado por C.I.E.R.A. (Centro de investigaciones y estudios de la Reforma Agraria), Managua, 1974; también en *La Revolución en Nicaragua*, compilado por Richard Harris y Carlos Vilas, Editado en Mexico por Ediciones Era en 1985, y más reciente el libro de Irma Antognazzi y María Luisa Lemos, *Nicaragua, el ojo del huracán revolucionario*, que recupera en el marco de la Revolución Sandinista, a la cruzada y la campaña alfabetización de 1980, editado por Nuestra América. Carlos Falaschi ha compilado también comunciaciones denominadas HOLA (Hoja Latinoamericana), que enviaban a Suiza semanalmente informando el desarrollo del proceso revolucionario, aún inédito.

[22] La acción de la educación popular se concretizaba en el área de salud, a través de educadores populares que integraban el equipo del centro de salud, brigadistas de salud, parteras tradicionales, organizaciones populares y el equipo sanitario.

No hay una definición única y acabada de lo que es Educación Popular, ya que circulan y se pueden aceptar diferentes apreciaciones (pragmáticas, técnicas, intelectuales, etc.) debido a que esta asumió diferentes matices en cada contexto. Tampoco se hace necesaria una definición cerrada, a la manera positivista. Pero hay dimensiones sustantivas, componentes fundantes, y categorías que ayudan a dar cuenta de su naturaleza, para entender y conceptualizar su propia praxis incluyendo diferentes expresiones, experiencias, metodologías y procesos.

Es claro que la Educación Popular se constituye como una corriente de pensamiento y acción del campo de las ciencias sociales, particularmente de la pedagogía, y dentro del campo de "lo popular". Es una propuesta teórico-práctica en construcción desde el conjunto de sus prácticas en muy diversos escenarios de América Latina. Su visión es integral, comprometida social y políticamente, que parte y se sustenta desde una posición ética humanista.

Núñez Hurtado, en México, y Teresa Sirvent, en Argentina, realizan un análisis de las dimensiones que definen a la Educación Popular y de los principios que la fundamentan, recuperamos los trabajos de ambos porque entendemos que dialogan entre sí; ambos autores recuperan la **dimensión ética**, en tanto las prácticas de educación popular han mantenido un compromiso en pos de la transformación de la sociedad, denunciando el carácter injusto y violento de la sociedad capitalista, la **dimensión política,** en tanto asume la opción política a favor de los marginados, excluidos y desposeídos, de cuestionamiento del modelo socio-económico político y cultural dominante, afirmando la necesaria y consecuente naturaleza política de la educación; la **dimensión epistemológica,** pues sostiene un enfoque epistemológico dialéctico, oponiéndose al paradigma positivista sostiene, y que convierten al educando en el mero objeto de la transmisión pasiva de conocimientos elaborados por otros, en esta corriente el conocimiento se produce desde la relación dialéctica entre "el ser", "el medio" y "la historia"; es construcción social y debe ser socializado. Hay una **dimensión pedagógica** también coherente con aquella dimensión epistemológica, para la que el punto de partida de la enseñanza es el sentido común de los educandos y finalmente la **dimensión metodológica**, entendida desde necesidad de coherencia entre el discurso y la práctica concreta, es el problema metodológico de *cómo* hacer realidad lo que en el discurso y a través de la opción ético-política se proclama.

### 3.1.2 / La educación y el estado desde las perspectivas gramsciana y freireana

En esta tesis se aborda el problema de la educación siguiendo -tal como establecimos- las concepciones de Antonio Gramsci y Paulo Freire, entendiendo que las prácticas educativas se dan en formaciones sociales concretas, en condiciones históricas específicas. Por ello entendemos que la educación no puede ser entendida en abstracto, sino que los procesos educativos cumplen funciones concretas y asumen caracteres particulares en función del contexto histórico y social en el que se realizan, y es a partir de estas condiciones que deben ser entendidos y analizados. Por lo tanto es claro que -para entender la dimensión social de la práctica educativa- es necesario comprender las características de la formación social en la que se enmarca dicha práctica.

La perspectiva gramsciana, se enmarca en una lectura crítica del marxismo y al respecto, Marx y Engels, ya en *El manifiesto comunista* (2006), plantean que la educación está determinada por las relaciones sociales. Para ellos los objetivos, funciones contenido y métodos de la educación cambian en las diferentes épocas y clases sociales.

En *El manifiesto*… Marx y Engels señalan que la burguesía solamente educa a los obreros en la medida en que ello responde a sus intereses, en que le es necesario. Ellos entendieron la importancia de un sistema educativo planificadamente organizado, para formar al hombre en un desarrollo multifacético, y la relevancia de la formación de las jóvenes generaciones; entendiendo que la educación abarcaba tres aspectos: la intelectual, la física y la técnica, formando al niño y adolescente para la producción.

Esta combinación era para Marx (1970) garantía de que la clase trabajadora se elevara a un nivel significativamente más alto que el de la aristocracia y la burguesía. Esto no desde concepciones idealistas, sino entendiendo que el modo de producción en la vida material es el que condiciona el proceso de la vida social, política e intelectual en general. Para este pensador, no es la conciencia del hombre lo que determina su ser, sino que es su ser social lo que va a determinar su conciencia.

En nuestro país, desde una lectura marxista de la educación, Aníbal Ponce[23] entendió en la década del '30 a la educación en estrecha relación con la lucha de clases. Él afirmaba que la educación era una función espontánea de cualquier sociedad, puntualmente la sociedad primitiva y que esta función se fue modificando a lo largo de la historia de los modos de producción; a través de sus análisis va señalando las características de los procesos en cada uno de estos períodos. Establece un hito fundante en el origen de la propiedad privada a partir del cual se superan las formas espontáneas de la educación (marcadas por iniciaciones y otros rituales), y ésta comienza a ser sistemática, organizada y violenta, y pierde el carácter homogéneo e integral (Ponce; 1950).

Si bien no es central en esta tesis el análisis del papel del estado, entendemos necesario plantear desde dónde lo definimos, puesto que emerge de los testimonios, observaciones participantes o documentos analizados a lo largo del trabajo de campo. Asimismo analizaremos el concepto de "clase social", de relevancia para el trabajo que estamos realizando. Finalmente desarrollaremos la concepción desde la cual entendemos la educación en esta tesis.

Referentes en el estudio acerca del estado y las clases sociales han sido Louis Althusser y su contemporáneo Nicos Poulantzas. Hemos decidido profundizar en los planteos del segundo en vistas de la perspectiva dialéctica que subyace a su pensamiento. El Estado ha sido entendido desde concepciones que han discutido respecto de su "poder" y su relación con las clases dominantes y dominadas. Poulantzas sostiene -desde una perspectiva gramsciana- una concepción de Estado ampliado o pleno, en el cual los aparatos de hegemonía desempeñan una función positiva. Este autor retoma la concepción gramsciana y sostiene una concepción del Estado no monolítica, que considera al Estado Capitalista como una condensación material y específica de una relación de fuerzas entre clases y fracciones de clase. Una condensación de una relación, a diferencia del Estado-Cosa, visión instrumentalista que lo ve como un instrumento pasivo, manipulado por una sola clase o fracción, sin autonomía y a diferencia también del Estado Sujeto (Max Weber), que lo considera con una autonomía absoluta (Poulantzas; 1979: 154).

[23] Intelectual argentino (1898-1938). En un estudio sobre su concepción del humanismo, Adriana Arpini (2006) nos dice: "transitó la etapa de formación en un ambiente intelectual en que predominaban las ideas del positivismo y el liberalismo. Fue médico de profesión, especializado en psicología. En 1918 conoció a José Ingenieros, fue su colaborador en la Revista de Filosofía y lo sucedió en la dirección de la misma después de su muerte. Desarrolló una intensa actividad intelectual, testimoniando fuerte compromiso ideológico-político. Ocupó la cátedra de psicología en el Instituto Nacional del Profesorado. En 1923 entró en Renovación y produjo el "Boletín mensual de ideas, libros y revistas de América Latina", cuya declaración inicial –firmada por Gabriel Moreau, Julio Barreda Lynch (José Ingenieros) y Luís Campos Aguirre (el propio Aníbal Ponce)– expresaba el propósito de vincular las generaciones nuevas del continente a fin de alcanzar progresivamente ideales de unión, solidaridad y federación continental. Estuvo junto a Ingenieros, Alfredo Palacios y Manuel Ugarte en la fundación de la Unión Latino Americana (1925). Intervino, también, en la fundación del Colegio Libre de Estudios Superiores (1930), en cuya publicación, Cursos y conferencias, se divulgaron varios de sus trabajos. Se interesó en el estudio de los textos de Marx y Engels, en particular el Manifiesto Comunista. Tras su visita la Unión Soviética (1935), adhirió a los principios del materialismo histórico como herramientas interpretativas de los procesos sociales. Fundó la Agrupación de Intelectuales, Artistas, Periodistas y Escritores (AIAPE) que editó el mensuario Unidad. Estas actividades le valieron la exoneración de sus cargos en 1936. Se auto-exilió en México, donde dictó cursos de psicología, ética, sociología y dialéctica en distintas universidades, al mismo tiempo que participó de la vida política de ese país".

El Estado es entonces para Poulantzas "*un campo y un proceso estratégico*" (op. cit.: 163). Entendemos que el Estado tiene un papel constitutivo en las relaciones de producción y en la delimitación - reproducción de las clases sociales, pero tal papel no lo lleva a cabo solamente por medio de la represión física sino ejerciendo también un papel positivo, organizando las relaciones ideológicas y de la ideología dominante. Ambos papeles, el represivo y el de organizar las relaciones ideológicas, no deben ser subestimados.

Para la perspectiva de análisis que venimos siguiendo, no existe ideología neutra en una sociedad, la ideología es ideología de clase y la ideología dominante consiste en un poder esencial de la clase dominante. El Estado recurre a la ideología que legitima la violencia y contribuye a organizar un consenso entre clases o fracciones dominadas respecto del poder político. La ideología no consiste solamente en un sistema de ideas o representaciones, sino también en una serie de prácticas materiales. La ideología dominante se encarna en los aparatos del estado que la elaboran, inculcan y reproducen. De este modo, iglesias (aparatos religiosos), aparato escolar, aparato oficial de información (radio y TV), aparato cultural, etc. y ejército, policía, prisiones, administración, desempeñan el papel de elaborar, inculcar y reproducir la ideología dominante.

La represión física organizada, sobre los cuerpos, es la coerción. El cuerpo en tanto institución política es producto de la instauración por parte del Estado-Poder de un orden corporal. Este orden instituye y administra los cuerpos en instituciones y aparatos. La acción coercitiva por medios físicos no alcanza para explicar las relaciones del Estado con el cuerpo, pero mediante la represión también la violencia del Estado se encarna en la corporeidad de los sujetos - objetos.

Poulantzas (op. cit.: 28) señala que los límites entre aparatos represivos e ideológicos no son netos y que tal distinción sólo debe ser aceptada a título descriptivo (op.cit.: 29). Sostiene que así como en esta clasificación, señalada por Gramsci (clasificación que ofrece la posibilidad de ampliar la presencia del Estado en las relaciones de producción y en las instituciones ideológicas), y posteriormente tomada por Althusser, aparecen, los papeles represivos y de inculcación ideológica como excluyentes de una acción positiva del Estado. Tal lectura conlleva un análisis restrictivo: prohibición, exclusión, imposición, ocultamiento, mentira, engaño. El estado capitalista en las relaciones económicas solo establecería las reglas negativas, sin contar con poder positivo propio; para Poutlanzas, actúa también de manera positiva produciendo realidades, actúa constituyendo relaciones de producción y creando, transformando la reproducción del capital.

Otra limitación que encuentra en esta clasificación es que tal oposición imposibilita delimitar las bases del poder sin caer en concebir al mismo de modo idealista o "policíaco". Entiende Poulantzas que la relación de las masas con el poder y el Estado en lo que define como consenso, posee base material. El Estado busca la hegemonía de clase y para ello sostiene un equilibrio inestable entre clases dominantes y dominadas. Tal distinción puede hacerse de modo descriptivo teniendo siempre en cuenta su carácter restrictivo.

Otro referente que retomamos, ya que nos aporta una lectura pertinente acerca del Estado y la educación, es José Tamarit (1994). Desde la concepción gramsciana de la hegemonía, entiende que la escuela -en tanto aparato de hegemonía- "es Estado" en la medida en que adhiera al programa estatal. Los docentes e intelectuales vinculados a la educación serán funcionarios en la medida en que acuerden o participen del discurso hegemónico.

El Estado, no solo controla contenidos escolares, fija criterios de evaluación, sino que intenta regular la vida de las escuelas (a través de normativas, reglamentaciones, circulares). Esta regulación es una acción positiva y negativa que prescribe y prohíbe, y de la cual participa "la sociedad civil" en tanto acompañe al estado en la tarea de control (en el caso de las escuelas: la comunidad, padres, cooperadoras, vecinos). En esta concepción de Estado ampliado, las escuelas son Estado y quienes adhieren al programa de este son funcionarios.

Desde una perspectiva del orden, liberal, por educación pública se entiende a aquella "estatal". Esta sería la concepción sarmientina. Para otros (concepción sostenida por las teorías neoliberales) se entiende también como "pública", a la educación privada (escuela "pública de gestión privada", considera la Ley Federal de Educación). Esta discusión de si incluir al sector privado (vinculada a las disputas Estado - Iglesia) desvió, según Tamarit (1992: 59), la discusión central en este punto: el para qué, esto es ¿educación para la liberación o para la dependencia?

En las teorías críticas, sin desconocer la función reproductora de la escuela, se considera su acción positiva, como productora de sujetos y estructuras. En este sentido, se entiende que la lucha popular por la instrucción pública por las clases trabajadoras es una ambigüedad no resuelta. Un argumento que fundamenta la defensa de la escuela pública / popular desde la perspectiva crítica es el poner a los sectores subalternos en relación con el saber elaborado, con las herramientas conceptuales socialmente válidas. La escuela es un espacio de reproducción, así como espacio de lucha y confrontación (op. cit.: 62). Estas teorías nos permiten comprender que la escuela es Estado, y que éste implica la consideración de una relación, lucha entre clases, que está ocupado por las clases dominantes tanto como por las clases dominadas.

Desde la perspectiva que venimos analizando el papel de la cultura y la constitución de las relaciones de subalternidad, consideramos pertinente desarrollar el concepto de clase social a partir de los aportes del historiador inglés, E.P. Thompson. La clase ha generado al menos dos grandes polémicas en la historia de los siglos XIX y XX, una de ellas es la de Marx[24] y Weber[25], y la otra es la del propio E.P. Thompson con Althusser. Thompson,

[24] Marx problematizó la cuestión de la propiedad y de la producción, planteándolas como históricamente producidas, no inmutables y por lo tanto transformables. La consideración de que el ser social en su proceso práctico de relaciones es lo que va produciendo formas de conciencia es el punto de partida, esto es, los hombres reales (Marx; 1971). Asimismo, planteó que las instituciones son producto de la actividad humana, esto es, son históricas; y dialécticas esto es, que la propia dinámica del proceso histórico tiene que ver con cambios a partir de fuerzas internas, con un sistema de oposiciones, contradicciones que se van resolviendo por las fuerzas sociales, esto es la lucha de clases. Las sociedades, los procesos sociales son para Marx conflictivos, hay fuerzas en oposición, hay contradicciones: entiende la sociedad como totalidad conflictiva. Las clases sociales son fuerzas sociales que surgen de determinado tipo de relaciones sociales que son relaciones sociales de producción. Para Marx el concepto de clase social es tanto una categoría analítica como histórica, es un instrumento cognitivo que describe y explica las relaciones entre el capital y la fuerza de trabajo; uno en manos de la burguesía, la otra en manos del proletariado. Esta oposición tiene como eje los medios de producción, y es la propiedad la que permite la producción. La totalidad social es planteada en tanto modo de producción, donde las clases aparecen como categorías analíticas. Un nivel de abstracción menor es el que describe como formación social, y es el espacio en el cual se dan las relaciones de producción, implica una especificidad histórica. Un nivel menor de abstracción lo constituye la coyuntura, esto es la consideración de las clases sociales como categorías históricas concretas. Al hablar de clase social Marx consideró también las fracciones de clases, de sectores (Marx, K.; 1973). Las relaciones sociales de producción están articulando las relaciones entre los hombres según la apropiación de los medios de producción, esto es el objeto de trabajo y los instrumentos según los distintos momentos históricos. Las relaciones entre fuerza de trabajo y capital son de complementariedad, oposición y antagonismo simultáneamente. Estos sujetos sociales se necesitan uno al otro: el capital es trabajo acumulado y la fuerza de trabajo es tal si es comprada por el capital, es el capital el que engendra no solo la fuerza de trabajo, sino que la fuerza de trabajo engendra el capital. Marx plantea que los procesos económicos se derivan de las relaciones de poder entre propietarios y no propietarios, esto es la economía política. Para él, las formas de estado dependen de la organización de la sociedad civil y van a expresar las relaciones de clase de manera compleja. De este modo el estado va a ser el aparato de dominación, la organización por la cual las clases dominantes aseguran su dominación, se legitima y un ejemplo de ello lo constituye el sistema jurídico en torno de la propiedad (Marx, K.; 1971). El estado es así una superestructura político-jurídico ideológica, expresión de la estructura. En este contexto la forma de desentrañar lo que el modo de producción oculta es mediante una práctica que cambie la propiedad y genere intereses propios como clase, esta es la praxis, y para ello es necesario el control del estado. El gobierno no sólo es la representación de clase, sino que conforma una construcción en términos políticos e ideológicos. Entonces los distintos sectores se unifican desde intereses contrapuestos y en la práctica se dan transacciones, estas se hacen desde relaciones de dominación.

[25] A diferencia de Marx y cuestionando sus planteos, Max Weber (1970) teorizó acerca de las clases sociales, teniendo como preocupación central el orden social en el marco de una ciencia de lo social libre de valores que interprete racionalmente los fenómenos mediante la búsqueda de regularidades. Su preocupación acerca del orden giraba en torno a cómo se distribuye el poder en una sociedad, definiendo poder como una capacidad de individuos o grupos, y con éste tendría que ver la desigualdad. El va a entender que en toda sociedad hay poder económico, social y político sin una determinación, sino que constituirían esferas sin relación permanente entre ellas. Weber entiende que las clases son dos: las propietarias y las adquisitivas y lo que va a definirlas son las oportunidades de vida, por lo que habla de "situaciones de clase", las clases sociales serían posiciones. Para Weber la acción de clases depende de factores que no son económicos sino culturales y políticos. Para Weber la explotación capitalista no necesariamente lleva al conflicto, depende de factores políticos, culturales. La lucha de clases no es central para él, en realidad el plantea que no hay lucha de clases sino reclamos particulares y puntuales no necesariamente de clases sino de grupos, luchas políticas. Discute la relación de necesidad

heredero de la tradición marxista inglesa, reconoció la importancia de la experiencia, negándose asumir una definición de clase como categoría dada. Discute el papel de la conciencia, la cultura y lo económico en la construcción de la teoría marxista (Thompson; 1989); para él las clases son agrupamientos, fuerzas sociales, son categorías históricas y analíticas. También aborda la visión bipartita de base y superestructura teorizada especialmente en la década del 70 y la considera una concepción de lo económico despojada de política e ideología.

En esta perspectiva, la clase supone un enfoque relacional, no una posición en la que se van a insertar los individuos de acuerdo con la propiedad de los medios de producción (enfoque funcionalista) sino que es una formación histórica a partir de las relaciones sociales de producción, y tiene procesos de constitución en los que intervienen multiplicidad de aspectos que tienen que ver con contextos históricos. El autor entiende que "*la clase es definida por los hombres al vivir su propia historia*" (Thompson; 1989), por lo que plantea la necesidad de pensar el tema incorporando no sólo las relaciones de producción sino el reconocimiento, la acción, la constitución de instituciones, las tradiciones. La clase es un proceso social que se construye como una totalidad.

Para Thompson la clase se descubre en la experiencia. Hay un proceso de formación de clase, y las relaciones sociales de producción no son posiciones en la estructura solamente, sino que son experimentadas, son parte de la experiencia. La estructura en esta perspectiva es vivida. La experiencia implica vivir y dar sentido, generar significados: la experiencia es una práctica que tiene sentidos y estos sentidos se generan en una relación y contexto histórico concreto. Los sujetos experimentan ciertos "universos simbólicos" desde modos culturales, formas de pensar, de atribuir sentidos a aquello que puede ser más relevante en una época y contexto.

Thompson rescata también la necesidad de ver no sólo las relaciones interclase sino también intraclase, campo de disputa donde se producen relaciones de conflicto, antagonismos y relaciones de reciprocidades, solidaridades. La reciprocidad y el antagonismo y conflicto son dos aspectos de una relación donde al mismo tiempo que hay conflictos, hay obligaciones.

Para explicar los conflictos interclase, el historiador inglés, construye la metáfora teatral de "pan y circo", la puesta en escena con concesión. Esta última es una necesidad para mantener la relación, en ella hay una conquista de los subalternos porque aún cuando los dominantes organicen un gran circo, se ponen en escena ciertas concesiones para dar unas y no otras (Thompson; 1989).

En esta tesis se aborda el problema de la educación siguiendo fundamentalmente las concepciones de Antonio Gramsci y Paulo Freire.

Antonio Gramsci hizo una praxis de la educación de adultos; tanto desde su labor periodística como desde su militancia socialista. Se interesó en la educación de los trabajadores y entendió a la pedagogía como práctica política y a la política como práctica pedagógica. Fue a partir de la experiencia de la Revolución Rusa y del protagonismo que asumió la clase obrera en Turín a partir de 1919, que Gramsci, inicialmente en el periódico "*Il Ordine Nuovo*" (cuyo subtitulo era "Reseña semanal de

que lo económico determina lo social y lo político y niega que el motor sea la lucha de clases: hallamos en la esfera de lo social a comunidades, agrupamientos, los denomina estamentos, y se constituyen por la distribución del honor y el prestigio esto es por una estimación social y no necesariamente coinciden con el poder económico. Planteó que el poder social determina el poder económico y no al revés, lo hace tomando algunos momentos concretos para discutir la teoría marxista. En los reclamos quienes actúan para Weber no son necesariamente clases sino agentes, actores sociales, esto es estamentos o partidos, y allí radicaría la diferenciación social y no en la clase. El cuestionamiento que se hace a Weber es la falta de una idea de totalidad, de proceso histórico, toma algunos aspectos o momentos de la historia. El planteo weberiano tiene como punto de partida a individuos que ocupan posiciones en términos de prestigio. Se constituye una estratificación social, los estamentos. En este estado no necesariamente hay conflicto.

cultura socialista") llegó a postular un proyecto pedagógico integral que se proponía construir una alternativa ligada a las clases subalternas. Desde allí realizaba aportes y reflexiones ligados a la construcción de la cultura y la educación de los trabajadores. Relecturas actualmente en curso acerca del pensamiento de Gramsci, como las de Hernán Ouviña (2010) señalan una ruptura respecto del marxismo clásico al concebir que en estas prácticas se hayan los gérmenes de la sociedad por venir. Experiencias como los "Soviet de Cultura Proletaria", escuelas de cultura y propaganda socialista, ligadas a los Consejos de Fabrica en Turín, pretendían generar instancias de autoeducación de los trabajadores, donde obreros adultos y jóvenes estudiantes participaban de lecciones teórico-prácticas y conferencias alejadas de toda concepción académica y libresca de la educación. Como bien señala Ouviña, la cuestión pedagógica, lejos de ser algo residual y acotado temporalmente en sus reflexiones, resulta un hilo que atraviesa buena parte de sus reflexiones y propuestas. Hallamos escritos fragmentados acerca de la cuestión pedagógica, en los Cuadernos de la Cárcel, en cartas personales y en artículos publicados en *Il Ordine Nuovo*.

En los años '70 son retomadas concepciones del materialismo dialéctico, para entender y poner luz sobre un amplio cuerpo de prácticas sociales que permanecían ocultas bajo la lupa de las teorías pedagógicas hegemónicas hasta entonces (funcionalismo, escuela nueva). Fueron las teorías de la reproducción el cuerpo de reflexiones que provocaron una ruptura en el discurso pedagógico; las preguntas se enfocaron hacia otras cuestiones. Conceptos como "Arbitrario cultural dominante", "Aparatos ideológicos del Estado", acuñados por Bourdieu y Passeron y por Althusser respectivamente, nos iluminaron el problema del poder en las prácticas pedagógicas y las vinculaciones dialécticas entre la subjetividad y las estructuras sociales (Althusser; 1970; Bourdieu-Passeron; 1970; Tadeu Da Silva; 1995; Tamarit; 1994).

Para la misma "época" se gestan los planteamientos epistemológicos que desde el campo de la educación planteó Paulo Freire (1965; 1968). Entendemos que la perspectiva freireana tiene mucho en común con los planteamientos gramscianos y ambas perspectivas nos han permitido comprender y explicar procesos educacionales y sociales vividos por los grupos de hombres y mujeres con quiénes trabajamos.

Paulo Freire es hoy un referente hoy de la pedagogía no solamente latinoamericana sino mundial. Freire llevó adelante una praxis de la educación popular, comprometiéndose con la realidad social y política de los obreros industriales primero y de los campesinos del nordeste brasilero, la zona más pobre de aquel país. Fue dueño de una sólida auto formación filosófica y un temprano lector en América Latina de Antonio Gramsci -como lo reconocerá su discípulo Moacir Gadotti (2011) y que se evidencia en el empleo que realiza del concepto de *praxis* a lo largo de su obra-. Fue un abogado y docente que, como decíamos, habiendo iniciado su experiencia en la educación de adultos en el Servicio Social de la Industria, entre obreros industriales en la década del 50, fue luego, entre 1961 y 1964 el máximo referente del más importante movimiento de masas que generaron las clases subalternas en el Brasil, -sobre lo que profundizaremos en el capítulo 2- , el "Movimiento de Cultura Popular", que, contó con más de veinte mil círculos de cultura que alfabetizaron a miles y miles de trabajadores analfabetos.

A partir del golpe de estado ejecutado en Brasil en el '64, Freire vivió su exilio en Chile, entre 1964 y 1969, donde realizó un trabajo importante entre campesinos, contribuyendo al diseño de un programa de alfabetización desde el Instituto Nacional de Reforma Agraria. En estos años sistematizó los libros que nosotros recuperaremos en esta tesis, acerca de los campesinos y su proceso de alfabetización: "*Educación como práctica de la libertad*" (1965) y "*Pedagogía del Oprimido*" (1968), este último ya con posiciones políticas más radicalizadas y con una comprensión mayor de la cuestión de las clases sociales. En este

período aportó a la formación de educadores de adultos que tendrían más adelante una influencia importante en el gobierno de la Unidad Popular Chilena en la definición de la campaña de alfabetización, de fundamento freireano. Fue también durante este período 1971-1973 que educadores y militantes argentinos viajarían a Chile a formarse, tal como lo señalan militantes de aquella época. Freire viajó a Argentina en el año 1973, en el marco de la campaña de alfabetización de adultos CREAR, tal como relata Orlando Balbo[26]. Freire también aportó a los procesos pedagógicos de Nicaragua, Argelia y otros países que estaban llevando adelante procesos de liberación. Entre los años 1969 y 1980 se exilió en Suiza, para regresar finalmente a Brasil, donde se desempeñaría como secretario de educación de San Pablo, continuando también con su producción teórica en el campo de la educación popular.

Aquellos textos que citábamos, junto a su profusa obra posterior, han ejercido una enorme influencia en los educadores y educadoras latinoamericanos, tanto entre quienes llevan adelante prácticas de educación popular en espacios sociales, comunicacionales, como en la educación formal. Pero es contradictoria su recuperación en los espacios académicos y científicos: resulta negado en algunos casos, leído fragmentariamente, o de manera forzada o simplificada; todas prácticas que se contraponen con la profundidad teórica de su planteo y sus consecuencias prácticas y políticas.

Es para nosotros importante la recuperación de su concepción crítica del analfabetismo, que lo ve como una explicitación fenoménico-refleja de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado, a diferencia de la concepción ingenua que lo ve como una hierba dañina que necesita ser "*erradicada*", o como una enfermedad "*que pasará de uno a otro, casi por contagio*" (Freire; 1969: 12). La propuesta de alfabetización freireana se enmarca en procesos de transformación política y social de las sociedades, en lo que denomina como "sociedades en transición" (1969: 29) y en este marco el sujeto es considerado como "sujeto de su historia y de la historia" (op. cit.: 14), un sujeto situado (como opuesto a "masificado" e integrado, entendiendo "integración" como la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla), unida a la capacidad de optar, opción que tiene en su base a la crítica.

En la concepción freireana la educación es lo opuesto a masificación. En "*La educación como práctica de la libertad*", señala cómo las sociedades que denomina "cerradas" reflejan en su economía y en su cultura su condición de alienación. Como señala también, en estas sociedades se da la existencia de mercados externos que guían la economía, señalando el carácter depredatorio de la misma. En estas sociedades el modelo de democracia que defienden las elites es aquel para el cual "*el pueblo es un enfermo al cual se deben aplicar remedios*" (op. cit.: 47).

En el capítulo "*Educación y Concientización",* el pedagogo brasilero plantea el necesario abordaje de la cultura del pueblo, con la preocupación por *"la cuestión de la democratización de la cultura, dentro del cuadro general de la democratización fundamental*" (op. cit.: 97). Define en este libro a los "círculos de cultura", entendidos como instituciones básicas de educación popular, formados en el marco del "Proyecto de Educación de Adultos" implementado por el Movimiento de Cultura Popular de Recife en 1964. En la experiencia que relata se remplazaron algunos conceptos de la escuela tradicional: así los "círculos de cultura" vinieron a llenar el espacio simbólico que antes ocupaba la escuela, pero intentando dar cuenta del papel activo del educando, en tanto en la propia experiencia de los integrantes del movimiento estaba cargado de pasividad. En lugar de profesor, cargado de un significado de "donación", se empleó "coordinador de debates"; en lugar de aula discursiva, el de diálogo**;** el término alumno, también

[26] Documental "Uso mis manos, uso mis ideas", del Grupo Mascaró Cine Americano, Buenos Aires, 2003.

cargado de connotaciones de pasividad se cambió por "participante del grupo" (op. cit.: 98). Dice Freire acerca de este diálogo que quien dialoga lo hace con alguien y sobre algo.

> Este algo debe ser el nuevo programa educacional que defendemos... lo principal en este nuevo programa con que ayudaríamos al analfabeto, aún antes de iniciar su alfabetización, a superar su comprensión ingenua y a desarrollarse la crítica, sería el **concepto antropológico de cultura**. La distinción entre los dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura. El papel activo del hombre en y con su realidad (op. cit.: 105, el subrayado es nuestro).

Estas reflexiones han sido herramientas en nuestro trabajo, aunque teniendo en cuenta que esta concepción es parte de una concepción marxista de la naturaleza y de la cultura y del papel del ser humano, y que es eurocéntrica, en tanto en la cultura mapuche hay otra concepción de la naturaleza, en tanto ésta también tiene vida.

En función de nuestros intereses en esta tesis, como se verá en el capítulo uno, hemos recuperado reflexiones acerca del lenguaje y su relación con la identidad en la enseñanza en Freire:

> Es necesario que la escuela popular, sobre todo la que se sitúa en lo más hondo de las áreas periféricas de la ciudad, piense seriamente en la cuestión del lenguaje, de la sintaxis popular, de la que hablo y escribo hace tanto tiempo. Hace tanto tiempo y muchas veces mal entendida o distorsionada. Aprovecho ahora un aspecto de su pregunta y vuelvo al asunto. No es posible pensar en el lenguaje sin pensar en el mundo social concreto en que nos constituimos. No es posible pensar en el lenguaje sin pensar en el poder, la ideología.
>
> Lo que me parece injusto y antidemocrático es que la escuela, fundamentándose en el llamado "patrón culto" de la lengua portuguesa, continúe, por un lado, estigmatizando el lenguaje del niño de clase popular, y por otro, al hacerlo, introyectar en él un sentimiento de incapacidad del que difícilmente se libera. Sin embargo, yo nunca dije o escribí que los niños de sectores populares no deberían aprender el "patrón culto". Para eso, no obstante, es necesario que se sientan respetados en su identidad, que no sientan que se los ve como inferiores porque hablan diferente. Es necesario, finalmente, que, al aprender, por derecho propio, el patrón culto, perciban que deben hacerlo no porque su lenguaje sea feo e inferior, sino porque, dominando el llamado patrón culto, se instrumentan para su lucha por la necesaria reinvención del mundo (Freire; 1997(b): 48-56)

El permanente análisis de su propio pensamiento intentando distanciarse de posturas idealistas hace que Freire defina que solo la acción política en la sociedad puede hacer la transformación social y no su análisis en las aulas, esto sólo permitirá entender mejor por ejemplo la organización de la producción social, la explotación y tomar conciencia de que debe cambiar, pero no cambiará por sí sola al objeto de estudio.

En la obra de Freire, para hombres y mujeres, el ganar responsabilidad social y política, participando, ganando cada vez mayor injerencia en los destinos de la escuela de su hijo, en los destinos de los espacios de trabajo, gremios, en clubes, en la vida de su barrio, de su iglesia, de la vida de su comunidad, es parte de la alfabetización y de la transformación subjetiva y social. Una nueva posición ante los problemas de su tiempo y de su espacio,

*"adoptando una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida"* (op. cit.: 88).

Para Freire la praxis es la acción transformadora, es "acción + reflexión". Esta teoría del conocimiento debe ser leída en tanto producto existencial histórico. Esta concepción gnoseológica sirvió de fundamento para la implementación de la llamada investigación participante caracterizada por su visión dialéctica e interdisciplinaria del proceso de conocer.

En *Pedagogía de la Autonomía*, Paulo Freire da cuenta de los principios gnoseológicos que sostuvieron su praxis. La relación Teoría – Práctica concebida de modo dialéctico es la columna vertebral de la epistemología que sostuvo. De esta relación se deriva la relación entre el docente y el discente y la relación del propio docente con su propio proceso de aprendizaje. El lugar central que otorga al acto de conocer, de aprender, y a la curiosidad, a la creación como prerrequisitos para poder enseñar, por ello habla en este texto de la práctica de "enseñar-aprender" como experiencia total, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética (1997).

Los talleres que describe Freire (1986), narrados por un trabajador español en fábricas alemanas donde trabajaban exiliados españoles, espacios en los que discutían sobre política y educación en el proceso de liberación de la clase trabajadora, son sumamente enriquecedores como experiencia para nuestro trabajo con grupos migrantes. Por un lado, es interesante la construcción metodológica que realizaron aunando investigación y enseñanza, cuestión que considero de suma necesidad ya que investigar, preguntar, aprender está subestimado en la escuela, donde se privilegia la enseñanza por sobre el aprendizaje (tanto el propio aprendizaje del docente y como el de los alumnos); tal dicotomía hace perder la idea de totalidad. Son interesantes para nuestro trabajo las conclusiones a las que arribaron: el mimetismo de la conciencia dominada en situaciones de migración o exilio, donde a la opresión de clase, se le suma el racismo y nosotros incluimos el género.

En *La Educación como práctica de la libertad* hallamos la idea de violencia que leemos -en otro contexto- en las Teorías de la Reproducción, particularmente en Bourdieu y Passeron (1970); señala Freire que el hombre radical tiene el deber de reaccionar con violencia a los que pretenden imponerle silencio, y agrega en una nota al pie:

> Toda relación de dominación, de explotación, de opresión ya es en sí violencia. No importa que se haga a través de medios drásticos o no... Pero, generalmente, cuando el oprimido se rebela legítimamente contra el opresor, en quien identifica la opresión, se le califica de violento, bárbaro, inhumano, frío. Es que entre los incontables derechos que se adjudica para sí la conciencia dominadora incluye el de definir la violencia, caracterizarla, localizarla (1969:41)

Entendemos que las reflexiones y prácticas educativas de Paulo Freire dieron lugar al análisis de la reproducción de las relaciones de producción en las aulas, del conflicto en la relación pedagógica y puso en cuestión la neutralidad del conocimiento escolar. Una idea que irrumpe en el pensamiento educativo a partir de las teorizaciones de la reproducción y de la perspectiva freireana en la década del '60 es la consideración del aula como espacio total en el que están presentes las mismas relaciones de producción que se dan por fuera, esto es que los conflictos sociales están presentes en el aula y son los que favorecen la toma de conciencia, creando las condiciones para la transformación. Estos deslizamientos en la pedagogía son hoy cuestiones centrales de la agenda de la Pedagogía Crítica.

Es relevante en su pensamiento, la concepción dialéctica, que es la que le permite explicar las experiencias creadoras en el marco de experiencias educativas bancarias. Es que el propio proceso de aprender (más allá del contenido), sus posibilidades creadoras, la posibilidad de comparar, comprobar, dudar y la curiosidad insatisfecha pueden contribuir a superar los efectos del bancarismo, esto es que el sujeto pueda ir más allá de sus condicionantes. Esta concepción dialéctica de la relación teoría – práctica se sostiene en una concepción dialéctica de lo concreto, de la realidad social y vinculada a ella del conocimiento aún no existente: enseñar, aprender e investigar están en medio de dos modelos gnoseológicos: el de aprender lo existente y el de trabajar en torno a la producción del conocimiento aún no existente. Enseñar exige investigación e investigar exige enseñanza y es de este modo que se da el proceso de conocer.

El proceso de conocimiento resulta de un cambio, exige una postura investigativa en la cual el sujeto se sitúa simultáneamente entre la teoría y la práctica. Los obstáculos epistemológicos se dan en tanto el sujeto no se permite la experiencia de "*existir diferentes de lo que hemos sido*" (Nogueira; 2002: 2), es decir, si no puede asumir que los conceptos de los cuales disponía hasta el momento no son suficientes para dar cuenta de esta nueva experiencia.

Aquella dificultad para reconocerse en el proceso de descubrir es un problema para la **identidad.** Identidad concebida no en tanto "idéntico consigo mismo" -donde el cambio se daría conforme a un planteo previamente descripto y donde en una concepción predecible de conocimiento, cambiar consistiría en volverse igual a algo distinto, pero ya descripto o idealizado- (Nogueira; 2002: 9). Identidad entendida como un Ser desde la diversidad.

Es relevante para nuestra tesis también la concepción de la relación entre identidad y cambio. Señala Freire que la enseñanza se da en el marco de un estar que debe partir de considerar la posibilidad y el derecho al cambio, que requieren un asumir el cambio operado, y es esta la dimensión ética del acto de conocer, conocer requiere profundidad en la comprensión e interpretación de los hechos.

En esta concepción gnoseológica la coherencia entre el decir y el hacer es un imperativo ético (Baretto y Baretto; 2000). En esta relación entre identidad y cambio se sitúa la cuestión del reconocimiento y la asunción de la identidad cultural, la cual puede ir asumiendo diferentes características en diferentes contextos. Asumir, conocer, cambiar en el plano de la identidad es un momento fundamental tanto en individuos como en grupos. Estas asunciones se dan en el marco de la cotidianeidad en la que las emociones y los sentimientos cuentan de un modo preponderante por sobre el contenido que se transmite.

Estos conflictos en la elaboración de la identidad y su relación con el aprendizaje escolar deben ser considerados en las situaciones de migración, en especial la consideración de los procesos de discriminación generados en la cotidianeidad escolar; la negación de la identidad cultural y ligado a ella la negación del cambio cultural son procesos que condicionan las posibilidades y límites del conocimiento. Las migraciones y cambios de lugar de radicación y su relación con el aprendizaje, ha sido abordado y comprendido como uno de los factores obstaculizadores del aprendizaje. Desde la psicopedagogía, Sara Pain (1982: 63) considera entre los factores de la "*historia vital*" que pueden constituir antecedentes para la función del aprendizaje, a las "*situaciones dolorosas*", considerando así a aquellos acontecimientos que representaron para el niño y la familia un cambio considerable, generalmente ligado a una pérdida, y entre ellos cita las mudanzas o alejamiento de familiares y personas con quienes había convivido, cambios de escuela, etc. Consideramos que la situación de migración puede desencadenar estas dificultades si no tiene la posibilidad de elaborar correctamente la pérdida por integración del pasado

en el presente a través de una activa participación del sujeto en el cambio ocurrido, sea siendo partícipe directo o rememorando los momentos pasados en lugares o personas que no se volverán a ver. *"Esto preservará el recuerdo y no transformará el olvido en secuela necesaria del aprendizaje de lo nuevo"* (Pain; 1982: 63). La necesidad de que el sujeto pueda recobrar sus experiencias tanto por los relatos familiares como por toda otra información que le permita vivir plenamente cada experiencia, integrándola a su identidad. *"El niño con problemas de aprendizaje difícilmente ha recibido, por defecto propio y del grupo los beneficios de la memoria y de la anticipación"* (Pain; 1982: 64).

Otro elemento relevante en el pensamiento freireano es el necesario respeto al sentido común y la curiosidad ingenua que lo nutre, como base para transitar hacia la curiosidad epistemológica. Respetar ese saber de sentido común implica respetar el saber de los educandos y sus relaciones vitales con la naturaleza. Para Freire enseñar exige crítica, esto es un pensar ingenuo que transita hacia la crítica, pero sobre la base de una tarea pedagógica que desarrolla esa curiosidad crítica, insatisfecha, no se da de manera automática ni mágica.

Uno de los pedagogos que en la actualidad se encuentran recreando la pedagogía freireana es el brasilero y también discípulo y compañero de trabajo de Freire, Moacir Gadotti, quien señala que es preciso diferenciar las posturas constructivistas tradicionales del constructivismo freireano y que este último va más allá de la investigación y la tematización, éste mostró no sólo que todos podemos aprender sino también que todos saben alguna cosa y que el sujeto es responsable por la construcción del conocimiento y por la re significación de lo que aprende. Aprender es alfabetizarse y éste es un acto tan natural como comer o andar, además, el niño, el joven y el adulto solo aprenden cuando tienen un proyecto de vida donde el conocimiento es significativo para ellos. Es el sujeto el que aprende a través de su propia acción transformadora sobre el mundo, es él el que construye sus propias categorías de pensamiento, construye y transforma el mundo...

Desde lo metodológico de enorme relevancia epistemológica, la perspectiva freireana se plasmó en partir de la indagación del universo vocabular y el trabajo a partir de temas generadores. Entendemos que el mismo constituye un enfoque que trasciende las disciplinas y permite la transformación y no el mero análisis de la realidad. Dicho planteo será retomado en el apartado que sigue dentro del capítulo, dedicado a la perspectiva epistemológica y metodológica asumida en nuestro trabajo.

Gadotti plantea que la obra de Paulo Freire es interdisciplinar y puede ser vista considerando su dimensión investigativa, pedagógica pero además política, siendo éste tanto un investigador, como un educador y un político; y considera que la última es la dimensión más importante de su obra. Freire no pensó la realidad como un sociólogo que intenta apenas entenderla, él buscaba elementos para, comprendiendo más científicamente la realidad, poder intervenir en ella; por lo cual piensa la educación como acto político, como acto de conocimiento y como acto creador. Él no se comprometió con esquemas burocráticos, dice Gadotti, ya sean esquemas del poder político, o lo sean del poder académico. Se comprometió ante todo con una realidad a ser transformada... (Gadotti; 2001: 34-35).

Nos interesa precisar algunas cuestiones acerca de la cuestión territorial en relación al problema que nos aboca, las culturas no hegemónicas y la educación. Compartiremos algunas reflexiones de Paulo Freire y experiencias que resultan relevantes para nuestro trabajo. En "*A la sombra de este árbol*" planteaba el pedagogo brasilero:

> ¿Qué es la tierra? ...permítaseme la obviedad, mi tierra no es solamente el contorno geográfico que tengo claro en mi memoria y puedo reproducir con los ojos cerrados, sino que sobre todo es un espacio en el tiempo, geografía, historia, cultura. Mi tierra es dolor, hambre, miseria y esperanza de millones, igualmente hambrientos de justicia. Todo eso es mi Tierra también. Ante todo esto no puedo cruzar los brazos, quedarme indiferente. La Tierra de mi sueño es mi Tierra libre de esos errores...Ninguna sociedad se libra de esos errores por decreto, ni porque uno de sus sujetos fundamentales, los dominantes, en un gesto amoroso otorgue una nueva forma de vivir a los "condenados de la tierra". La superación de esos horrores implica decisión política, movilización popular, organización, intervención política y liderazgo lúcido, democrático, esperanzador, coherente, tolerante... Mi tierra es la coexistencia dramática de tiempos diferentes confundiéndose -en un mismo espacio geográfico- atraso, miseria, pobreza, hambre, tradicionalismo, conciencia mágica, autoritarismo, democracia, modernidad y postmodernidad (Freire;1997 (a):28)

Freire afirma respecto de la tierra, "*Pensaba en ella y en ella pienso como un espacio histórico, contradictorio que me exige como a cualquier otro decisión, toma de posiciones, ruptura, opción" (*1997(a):29). Estando a favor de algo o de alguien me encuentro necesariamente en situación de estar contra alguien. ¿Con quién estoy? ¿Contra qué y quién estoy? Pensar en mi tierra sin hacerme estas preguntas y sin responder a ellas me llevaría a puro idealismo ajeno a la realidad. La falta de claridad en cuanto a los problemas implicados en estas indagaciones y el desinterés por ellos nos hace solidarios con los violentos y con el orden que les sirve, planteaba el pedagogo brasilero.

La tierra de la gente es su geografía, su ecología, su topografía y biología. Ella es tal como organizamos su producción, hacemos su historia, su educación, su cultura, su comida y gustos. La tierra de las personas implica lucha por sueños diferentes, a veces antagónicos, como los de sus clases sociales. Mi tierra no es, finalmente, una abstracción, sostiene Freire (1997a).

Paulo Freire refería: "*Extranjero yo no voy a ser. Ciudadano del mundo yo soy*". Es interesante en este punto pensar en la situación de los migrantes y específicamente la situación de los migrantes limítrofes en Latinoamérica, donde las elites gobernantes se valen de legislación xenófoba para acentuar el odio y la violencia entre pueblos hermanos, fronteras diseñadas por las mismas elites, separando pueblos, hombres y mujeres que comparten una historia y prácticas sociales que se ha pretendido negar y silenciar; elites que se valieron del trabajo de los mismos sujetos a los que hoy amenazan expulsar.

Es interesante señalar el desplazamiento de la pedagogía de la tierra respecto de las pedagogías clásicas, éstas últimas, antropocéntricas. Es preciso concebirnos a partir de una conciencia planetaria (géneros, especies, reinos, educación formal, informal y no-formal). Del hombre para el planeta, por encima de géneros, especies y reinos

> Es verdad, el paradigma de la razón instrumental nos condujo a la violencia y a la negación de valores humanos fundamentales como la intuición, la emoción, la sensibilidad. Somos humanos porque sentimos, percibimos, amamos, soñamos. Pero hay también un peligro o una trampa en ese nuevo paradigma: él puede llevarnos a la contemplación de la naturaleza y hasta a la mistificación de la realidad, a una espiritualidad canalizada por una religiosidad basada en la pasividad... Ningún cambio es pacífico. Pero él no se hará realidad, orando, rezando, solamente por nuestro puro y

> sincero deseo de cambiar el mundo. Como nos enseñó Paulo Freire, cambiar el mundo es urgente, difícil y necesario. Pero para cambiar el mundo es necesario conocer, leer el mundo, entender el mundo, también científicamente, no solamente emocionalmente, y, sobre todo, intervenir en él, organizacionalmente (Gadotti; 2001:10-11)

A partir de los planteos vinculados a estas concepciones de la hegemonía-subalternidad, la educación, la problemática territorial que recuperábamos en el pedagogo brasilero, hay experiencias además de las referidas que se han generado desde movimientos político-sociales en Latinoamérica, que se han nutrido de estos aportes y que señalan un horizonte ligado a la superación de la desigualdad y ligada a ella la lucha contra la discriminación étnica y de género.

Abordaremos algunas experiencias, que aunque distantes temporalmente, resultan procesos educacionales ligados a procesos más amplios de lucha, organización de grupos políticos y que si bien constituyen procesos diferentes a lo que en esta tesis se aborda tienen una semejanza en la perspectiva respecto de la concepción de la educación que subyace, en mayor o menor medida ligadas a la perspectiva freireana o una perspectiva del saber popular y la educación ligadas a concepciones aquí trabajadas.

En relación al problema de la territorialidad y la educación resulta relevante la experiencia que ya lleva alrededor de treinta años, del Movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra, de Brasil. Esta perspectiva pedagógica es el sostén de las acciones de esta organización, a favor de la Reforma Agraria y de una educación en el marco de dicho proyecto político y en la lucha por la tierra donde se da una **ocupación de la escuela por el pueblo**, tanto desde lo literal (ocuparla, concurrir) como desde los contenidos (los saberes necesarios para la lucha) (M.S.T; 1992). El lema del MST en educación es "La escuela en el asentamiento y el asentamiento en la escuela", lema que da cuenta de esto que estamos refiriendo. En las escuelas del M.S.T. trabajo manual e intelectual son el eje que sostiene una pedagogía que parte de la realidad. Es la lucha por la tierra junto a la educación del pueblo la que va a liberar a Brasil del latifundio. Tierra, trabajo y educación son de este modo el sostén del proyecto pedagógico del MST que se sintetiza en el planteo de *"Ocupar, resistir e produzir tambem na educaçao!"*.

Desde otra perspectiva, hablar de territorialidad en América Latina nos remite a una necesaria revisión de la drástica alteración que sufrió la concepción de territorialidad al asentarse el poder colonial. El debate dado sobre qué régimen político y qué organización territorial serían adecuados para el dominio y explotación de los pueblos originarios expropió el derecho a la autodeterminación de estos concediendo *"una forma de autogobierno local, limitada y vigilada"* (Díaz Polanco; 1994: 84). Uno de los resultados más notables del proceso de dominación colonial para Díaz Polanco, fue la recreación de la comunidad como núcleo sociocultural capaz de abrigar las identidades conformadas a lo largo de tres siglos, y agrega:

> La comunidad había existido antes del régimen colonial; pero con éste sufrió una alteración esencial. Respecto al pasado prehispánico, el gran cambio consistió en convertir el núcleo comunal en el único espacio social de los indios, eliminando los preexistentes pisos superiores de la organización socioeconómica, cultural y política, y la territorialidad que les correspondía (Díaz Polanco; 1994: 84)

De este modo el ámbito de la comunidad sería el único ámbito de jurisdicción de la jerarquía india, vinculándose cada núcleo directamente con el poder español, sin que mediara entre comunidad y estado colonial ninguna estructura política intermedia como expresión de una autoridad indígena supra comunal. De este modo las entidades étnicas se expresarían como un archipiélago de comunidades aisladas entre sí.

Es interesante revisar el concepto de comunidad[27] significado por los pueblos originarios, y las entidades político-territoriales que habían logrado construir: reinos, ciudades-estados, sistemas cacicales, considerando las múltiples formas que adoptó en distintos lugares de América Latina y sus ventajas sobre el poderío español, siendo un caso interesante el caso del Pueblo *Mapuche*. Este Pueblo en inferioridad de condiciones materiales en cuanto a instrumental bélico, enfrentó primero al imperio incaico y luego durante 300 años a la corona española[28] valiéndose de la organización política segmental, una organización eminentemente laxa y de la estrategia de "guerra defensiva" (Salas; 1992).

En Chiapas, México, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), realiza sus reivindicaciones a partir del reconocimiento de la organización comunal que ha logrado sobrevivir a los embates del poder colonial y del estado mexicano,

> (…) estas comunidades son, frente al entorno nacional, formas de organización alternativas, sustento de unos modos de vida particulares y el nicho en que identidades y dinámicas y vidas se desenvuelven (Díaz Polanco; 1994: 85)

Tanto desde la conservación de la tierra para el cultivo como desde la misma organización política las reivindicaciones parten del pedido de reconocimiento del régimen de autonomía como un sistema jurídico-político encaminado a redimensionar a la nación, a partir de unas nuevas relaciones entre los pueblos indios y los demás sectores socioculturales, incluyendo las líneas maestras de los vínculos deseados entre etnias y Estado.

El zapatismo sostiene un proyecto pedagógico que parte del cuestionamiento de la escuela oficial y del estado como responsable de la destrucción de la cultura indígena empleando a aquella como instrumento (Primer Encuentro de la Educación Autónoma por la Paz y la Humanidad; Aguascalientes; 20-12-1999). El zapatismo propone una "educación autónoma", por fuera de la educación estatal, basada en la revisión de los conocimientos ancestrales y su necesaria recreación y transmisión a los niños y jóvenes.

---

[27] Es interesante recuperar los debates en torno al significado de "comunidad" desde las ciencias políticas, es necesario reconocer las múltiples y a veces contradictorias significaciones que este concepto conlleva; ha sido abordado en el estudio desde la socialdemocracia Tónies, un clásico acerca de la distinción entre comunidad y sociedad. Acerca de este concepto su uso contamos con críticas desde perspectivas liberales, sobre la tendencia a acrecentar los rasgos comunitarios como la de Plessner, o su empleo desde el nacionalsocialismo, estudiada por Dumont. Marx llegó a polemizar con Hegel acerca del empleo de cómo las formas comunitarias y cooperativas pueden llegar a ser destruidas por un modelo de sociedad en que el modo de producción capitalista lleve a esto. Tanto perspecivas de izquierda, que plantean la comunidad en relación a la creación militante de una clase obrera politizada como desde la derecha ligada a la realización política de una "comunidad del pueblo", despojada de una lectura sociológica, ligado al nacionalsocialismo. Tras la segunda guerra mundial, por razones político-morales fue dejado de lado el concepto, siendo sorpresivamente recuperado con enorme amplitud en el presente desde la perspectiva del "comunitarismo", el empleo está siendo asumido desde tres perspectivas ligadas a planteos desde la filosofía moral, desde la sociología y desde perspectivas políticas, para profundizar en estos debates puede consultarse Axel Honett (1999), Alvaro (2010) .

[28] El incanato incorporó desde el siglo XV hasta mediados del XVI el territorio que se extiende entre el valle de Copiapó y el río Maule (actual territorio Chileno), denominando a esta facción *kollasuyu*, "imperio del sur", pero al sur del río Maule la influencia disminuía desapareciendo a lo largo de los ríos Itata y Bío-Bío, donde la población nativa impidió la ocupación del territorio por los soldados del inca. Ellos mantuvieron su cultura de hombres libres, su laxa organización tribal, su estilo de vida seminómada y su economía de subsistencia de cazadores recolectores, con agricultura y ganadería mínimas. (SALAS; 1992). La ocupación del territorio *mapuche* por los conquistadores españoles se dio con relativa facilidad hasta el río Bío-Bío, donde tal como había ocurrido con el ejército del incanato, fueron detenidos por la población indígena. La resistencia armada fue enérgica entre el río Bío-Bío y el Toltén. Los conquistadores renunciaron a la ocupación de esas tierras y adoptaron medidas defensivas. A mediados del siglo XVII se estabilizó la situación de frontera a lo largo del curso del Bío-Bío ratificándose esta línea por la Corona española por medio de tratados de paz que aseguraron formalmente la autonomía territorial de los *mapuche* al sur del río Bío-Bío. En este territorio pudieron mantener su lengua y sus formas tradicionales de vida incorporando asimismo elementos hispánicos. Con el advenimiento de la República pierden validez los tratados entre los *mapuche* y la Corona. Estas tierras autónomas eran para los patriotas parte del patrimonio territorial nacional. Así en la segunda mitad del siglo XIX el Gobierno chileno inicia la ocupación del enclave *mapuche*. Hubo grandes resistencias por parte del pueblo originario. La República montó así una campaña militar que para fines del siglo pasado consideró terminada la "Pacificación de la Araucanía". Se fundaron ciudades, formaron predios agrícolas de propiedad privada, se asentaron poblados rurales de colonizadores Chilenos y europeos y se confinó a los *mapuche* a tierras delimitadas por el Estado (Salas; 1992).

Bolivia constituye un lugar donde se están llevando a cabo experiencias, ya desde el año 2000, que son parte de un proceso que se ha plasmado en el reconocimiento constitucional del país como Estado plurinacional, reconociéndose decenas de lenguas originarias como lenguas oficiales (Hillert; 2011).

La defensa y recuperación de tierras llevada a cabo por las distintas Comunidades o *Lof* y agrupaciones u organizaciones (representadas en la Coordinadora de Organizaciones *Mapuche* (COM) en Neuquén o el Consejo Asesor Indígena en Río Negro, o Agrupación *Mapuche* Tehuelche 11 de Octubre en Chubut), frente a los abusos del Estado, de terratenientes y de los grupos económicos que operan en la región de la Patagonia tanto argentina como chilena está siendo acompañada por la reflexión en torno a la lucha por un proyecto pedagógico denominado *"Educación autónoma mapuche"* que parte de la crítica a la escuela estatal como etnocida y propone la recuperación de los conocimientos del pueblo *mapuche* y los saberes ancestrales como contenido a ser transmitido a los niños (Coordinadora de Organizaciones *Mapuche*; 1995). En los últimos años la C.O.M junto a docentes de las Comunidades ha trabajado en torno a acciones que promuevan la interculturalidad. También las comunidades *Pillan Mahuiza* en Chubut, El Consejo Asesor Indígena de Río Negro (CAI), se están planteando estas cuestiones vinculadas a la cultura y la educación en la que los niños *mapuche* están formándose. Todas ellas están pensando la educación en relación con la autodeterminación desde una pedagogía que le dé lugar y que respete la identidad cultural, política, social.

También en nuestro país, las ocupaciones de tierras realizadas en la ciudad de Rosario, desde la década del '70, por grupos migrantes de las comunidades Tobas de la provincia del Chaco, es un interesante modelo de organización para la lucha respecto de la territorialidad[29] y que está acompañado de la pelea por la ocupación de la escuela estatal. Las escuelas en las comunidades tobas cuentan con un proyecto pedagógico por el cual transmiten conocimientos vinculados a la cultura y lengua propia, con la participación de distintas instancias de la comunidad, tales como los consejos de ancianos, en la determinación de los contenidos a enseñar.

Referentes en la pedagogía freireana lo son las experiencias educativas gestadas en torno a movimientos surgidos en los últimos diez años en la Argentina, muchos de ellos que fueron protagonistas activos de las jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001. Estos movimientos se han reivindicado en algunos casos como movimientos territoriales y en general están desarrollando un proyecto pedagógico ligado al proyecto político en el que están comprometidos, algunos solo territoriales, otros movimientos de desocupados, movimientos de campesinos (MOCASE), Fabricas Recuperadas (IMPA, Chilavert, Maderera Córdoba, Fasinpat-Zanón Bajo Gestión Obrera). La perspectiva pedagógica de construcción de contra hegemonía y el fundamento freireano está presente en estas experiencias.

### 3.1.3 / Diversidad lingüística y educación

Las "otras" lenguas que los grupos y sujetos hablan, frecuentemente son negadas, no se habla de ellas, son "invisibles sociales" en las instituciones educativas. Entendemos que esta invisibilización de las lenguas originarias tiene su raíz en el mismo estigma que en la sociedad tiene el "ser indígena". Negar la propia historia y la propia identidad ha sido parte de las estrategias de supervivencia ante el sufrimiento que acarrea ser migrante, pobre, mestiza/o o *mapuche* o *quichua* y analfabeta/o en la ciudad. Negar que se

[29] Incluso la Organización de Comunidades Aborígenes de Santa Fé participó en 1995 elaborando un proyecto de reglamentación de la Ley 11078, desarrollando un capítulo III. Denominado "De la Propiedad de las tierras", donde se proponía la mensura y titularización de las tierras fiscales provinciales ocupadas por comunidades, gestiones para lograr la transferencia de tierras fiscales y su titularización, trámites de recuperación de tierras con títulos históricos y en manos de terceros, determinación de tierras privadas sujetas a expropiación ( OCASTAFE;1995)

conoce una lengua hablada por un pueblo originario es parte de la negación de la identidad, negación que hace, al menos, tener un motivo menos de discriminación: ser india y hablar quichua o *mapudugun* no es hablar inglés, ni es una lengua "prestigiosa".

Flora Hillert ha recuperado recientemente los planteos gramscianos acerca de la gramática, el lenguaje, el idioma y la educación en el contexto de la construcción de un nuevo bloque histórico (Hillert; 2011). Ella recupera planteos en los que Gramsci reflexionó sobre el problema de la unidad y diversidad lingüísticas en la Italia del '20. Hillert entiende que la construcción de otra hegemonía cultural, alternativa requiere superar la dispersión, pero asimismo señala que no es apropiado oponer a esta dispersión, la centralización de lo difuso, diseminado, inorgánico e incoherente sino llevar a cabo una colaboración un acogimiento de todo lo que pueda servir a la creación de una lengua común nacional, cuya inexistencia determina fricciones en las masas populares. Señala que "*cada idioma tiene los elementos de una concepción del mundo y de una cultura*", que un idioma nacional rico y complejo puede traducir otra cultura, que supere el provincialismo. Asimismo, reflexiona y polemiza acerca de los diversos saberes hegemónicos y subalternos entre los que incluye al folklore y el sentido común; sitúa el debate, abierto aún en relación a la tensión entre dispersión, fragmentación y unidad (Hillert; 2011).

La vitalidad de los planteos gramscianos los ve Hillert en el presente, donde la globalización y las migraciones o procesos de descolonización plantean un reverdecimiento de las cuestiones nacionales e idiomáticas. Para esta autora, lo rural y lo lingüístico son cuestiones de peso en el escenario político latinoamericano en el presente, para lo que cita al caso de Bolivia. Asimismo, lo ve para Argentina, al referir al desarrollo cultural italiano y a nuestros desencuentros culturales; señala, citando Agosti, que las palabras de Gramsci tendrían "*un sabor argentino, una virtualidad argentina que estremece*" (Agosti, citado por Hillert, F.; 2011:24).

Entendemos que es preciso profundizar en los "silencios", silencio en las aulas, silencio en los colectivos, silencio en las colas públicas, silencio en lo de "la patrona", pero en nuestra tesis veremos las formas en las que se hizo hablar a este silencio, que nos refiere a la *minga o mingaco*, a los entierros, las *rukas,* de la chueca, la *pallana*, de *ngenechen,* al pato *ketro,* a los ponchos de *cachilla, al nguillatun,* que nos habla de *chilkantun,* del *wentrú,* de *agüayos y pushkas*... también de los lachos, de los velorios de angelitos, de chivas, ovejas, de las chalas, el escarmenado, hilado y las fiestas de trilla, entre tantos vocablos y relatos.

Esta cultura del silencio ha sido una preocupación entre los pedagogos latinoamericanos como el ya citado Paulo Freire, quién refería que la cultura rural de América Latina es la cultura del silencio, también, de Ricardo Nassif, quién planteaba que los descendientes de los mayas, aztecas e incas en las aldeas y campos, las montañas y los suburbios de las ciudades "*conocen sólo el silencio y la pobreza*" (Hillert, F.; 2011:18).

Esta tensión entre voces y silencios, entre cultura hegemónica y subalterna atraviesa la historia social y educacional. Las relaciones hegemónicas entre la cultura válida en la escuela y la propia cultura define usos y des-usos de la diversidad cultural en las escuelas de adultos; éstos tienen relación con el lugar que le fue asignado al indio (como "otro", minoría no normalizada, no ajustado a las definiciones de ciudadano ni trabajador o propietario en las relaciones capitalistas de producción), por ello, serlo o "saber", o decirlo, entraña descalificación en una sociedad en la que "la blanquedad" (Apple; 1997) representa a "la civilización". El hecho de ocupar el segundo lugar en la relación apropiación-expropiación, pues indias/os y mestizas/os se vieron expropiados de su tierra, y de una infinidad de expropiaciones simbólicas, definió relaciones inter-étnicas: debió "conchabarse" - emplearse, ser peón o ahora migrante-desocupadas/os- subocupadas/os -muchas veces ilegal- en las ciudades.

El abordaje de la diversidad cultural, enmarcada en el reconocimiento de las relaciones de apropiación - expropiación de las cuales la lengua forma parte, podría dar lugar a que la misma no sea una mera declamación o una exhibición relativista de lo exótico. Sin una consideración de las relaciones de hegemonía y subalternidad que históricamente se han dado en la sociedad, puntualmente en nuestro caso, en la escuela, el plurilingüismo solo contribuirá a "mostrar", "exhibir" la diversidad, diversidad que en un contexto de desigualdad puede contribuir al segregacionismo.

En las escuelas hay formas estigmatizadas y formas valoradas, formas más prestigiosas y menos prestigiosas que se corresponden con el origen social de los hablantes. El habla oficial, los textos y materiales para la enseñanza son portadores de esta variedad oficial. Esta situación puede ser entendida a partir de considerar las relaciones lingüísticas y culturales como conflictivas, a partir de las resistencias y de los procesos de hegemonía.

Abordamos la problemática del habla, como parte del conflicto que se da entre escuela y cultura popular. Sabiendo que el problema de la lengua y del habla es abordado desde diversas disciplinas y asumiendo lo inacabado del que aquí realizamos nos hemos permitido realizar algunos planteos que tienen como eje la escuela. Desde ella hemos intentado tender puentes con la sociolingüística entendiendo que este abordaje nos permitirá profundizar en el problema de la diversidad cultural en las escuelas de adultos, en las que vemos una existencia de esta diversidad, negada en lo cotidiano. Entendemos que esta negación que tiene su fundamento en el conflicto entre la misma existencia histórica de la escuela y los lugares de hegemonía y subalternidad dentro de ella. Entendemos que la diversidad lingüística es un aspecto relevante de la diversidad cultural y que la escuela tiene un lugar importante en la construcción de la identidad lingüística.

Vinculada con la cuestión aquí abordada, es la preocupación que acerca de la educación y la diversidad lingüística han tenido en distintos lugares de Latinoamérica. En Chiapas es una preocupación la progresiva desaparición de las lenguas indígenas, y sus usos (literatura popular, fórmulas de saludo, etc.), tanto en material de educación a que pudimos acceder, del año 1990, se recuperaba la lengua materna y las prácticas tradicionales en las comunidades de la zona como contenido - forma de enseñanza[30] como en programas radiales[31] que se emiten en la zona, y que pudimos acceder, la recuperación de las lenguas ancestrales resulta de vital importancia en los procesos culturales y políticos en que los distintos pueblos se hallan inmersos.

También está siendo una preocupación en la experiencias de alfabetización en Bolivia, que se ha declarado como Estado Plurinacional, estableciéndose que la administración pública debe ser plurilingüe y la enseñanza debe impartirse en tres idiomas: español -como idioma de integración-, una lengua extranjera -como lengua de comunicación con el mundo-, y un idioma indígena -*aymara* en La Paz, *quechua* en *Cochabamba* y *guaraní* en Santa Cruz). En la enseñanza está recuperándose esta preocupación por el habla popular, que es diverso y plural, desde tiempo atrás, tanto en la experiencia Warisata por ejemplo, y otras como los programas de alfabetización impulsados desde el año 2000, no era una enseñanza bilingüe pero en su planteo manifestaban la preocupación por la alfabetización en relación con la cultura; el pedagogo Néstor Hugo Quiroga Carreño nos ha compartido y transmitido preocupaciones en torno a estas problemáticas en el diseño de las cartillas que fueron empleadas en dicho plan.

[30] Primer Encuentro de la Educación Autónoma por la Paz y la Humanidad; Aguascalientes; 20-12-1999, Mimeo.
[31] Compilación de programas radiales de onda corta del año 2005, en Radio Insurgente, Chiapas, Mexico.

En Chile, las comunidades y agrupaciones *mapuches* están en un proceso de preocupación y revitalización lingüística, como parte de la identidad, de la lucha territorial (que incluye el enfrentamiento contra las forestales y mega emprendimientos hidroeléctricos en sus territorios); hemos podido ver materiales así como compartir experiencias en junio del año 2006, en la comunidad Pascual Coña, así como tener conocimiento indirecto de la experiencia de grupos urbanos de la ciudad de Concepción.

En nuestro país es parte de la preocupación de los grupos que integran organizaciones como el Consejo Asesor Indígena- Río Negro -CAI- quienes están en un proceso de recuperación y aprendizaje de la lengua en los *lof*, allí pudimos compartir en el año 2005 y 2006 encuentros *Trawn*, en *Quetrequile*, en la zona de Ingeniero Jacobacci, donde se recuperaban los juegos y comidas mapuches y se hablaba lengua *mapudugun*, enseñándola los ancianos o personas mayores a los jóvenes, que están incluso con experiencias radiales en Bariloche (FM El Arka) y grupos de música donde recuperan la cultura y la lengua en el marco de experiencias políticas de recuperación territorial. También la Confederación *Mapuche* Neuquina en su programa de Educación Autónoma *Mapuche*, para quienes la revitalización de la lengua *mapudugun* es uno de los pilares, ha editado materiales, así como generado cursos de idioma *mapudugun* en la ciudad de Neuquén. Experiencias ligadas a talleres municipales de la ciudad de Neuquén, sostenidos por mujeres mapuches, están impulsando el estudio del idioma mapuche en los barrios de la cuidad, como parte de otras prácticas culturales. La Universidad Nacional del Comahue dicta cursos de extensión universitaria de idioma *mapudugun,* dictados por hablantes de la lengua y está en proceso de creación la carrera de "Maestro de lengua *mapudugun*".

Asimismo, nos ha servido de referencia para nuestro trabajo la experiencia llevada a cabo a partir de reivindicaciones de grupos tobas migrantes desde Chaco Rosario, dicha experiencia en un contexto urbano es un antecedente valioso para tener en cuenta. Dicha experiencia es un trabajo conjunto entre grupos migrantes Tobas y también por grupos Mocovíes en cercanías a la Rosario y el Área de etnolingüística de la Universidad Nacional de Rosario, quiénes están realizando un trabajo de educación bilingüe en escuelas públicas.

La heterogeneidad cultural en general y lingüística en particular, existió desde los comienzos del sistema educativo. Inicialmente asistimos a un fuerte discurso emanado desde el Estado que proponía a la escuela común como integradora de las diferencias y negadora de la diversidad; en la actualidad asistimos a la emergencia del reconocimiento de la diversidad cultural como una realidad.

Consideramos que es necesario poner las situaciones escolares, en este caso el problema del contacto lingüístico, en relación con lo que sucede en el contexto económico-social-político, esto es central para comprender la construcción y la dinámica que reproduce-produce- resiste- contesta los mandatos sociales hacia la escuela en distintos momentos históricos. Esto es, analizar las situaciones lingüísticas en contextos económico-sociales. Realizamos asimismo una revisión de conceptualizaciones que consideramos claves para el abordaje de la problemática de la diversidad lingüística en la escuela.

Entendemos que el plurilingüismo es en el presente parte de una estrategia glotopolítica emanada desde el Estado (Bein; 1999; Narvaja de Arnoux; 2001) . Entendemos por glotopolítica el estudio de las distintas formas en que las acciones sobre el lenguaje participan en la conformación, reproducción o transformación de las relaciones sociales y de las estructuras de poder. Estas acciones son generadas tanto por instancias de decisión política como por los mismos hablantes, para gestionar el plurilingüismo, resolver los conflictos o para exponer a través de los usos su posición respecto de aquellos. (Narvaja de Arnoux; 2001).

Recientemente las políticas neoliberales han tenido como nota distintiva la naturalización de la cultura, de la diversidad cultural, e incluso de la desigualdad social. Adoptando una mirada diacrónica, sostiene Elvira Narvaja de Arnoux que,

> (…) al mismo tiempo que existe una centralización "global" informativa, militar y financiera, los espacios primeros del desarrollo económico parecen ser las integraciones regionales, que compiten entre sí y, particularmente las más poderosas, por el dominio de la periferia. La problemática de la lengua mundial, la necesidad de articular una etnicidad común con la diversidad lingüística en los espacios integrados y la importancia creciente de lo local deben comprenderse en ese marco (Narvaja de Arnoux, E.; 2001)

En este sentido es preciso considerar respecto de la expansión a nivel mundial del sistema económico, del poder financiero y las consecuencias políticas y sociales que depara: en principio la destrucción, despoblamiento, reconstrucción y reordenamiento del planeta, una desintegración de territorios, millones de personas condenadas al destierro, a la explotación, al desempleo; todo esto define el carácter fragmentado de esta "globalización". A modo de metáfora borgeana, desde el sureste mexicano, el subcomandante Marcos refiere al Oxímoron como figura para entender este proceso de "globalización fragmentada" (Subcomandante Marcos; 2001), proceso que en si mismo parece contradecirse y que entiende al mundo como un archipiélago en que lo único realmente globalizado es la proliferación de lo heterogéneo, la desigualdad. Podría sintetizarse como el fin de las diferencias o el por fin las diferencias para referir a este dilema en que se hallan las lenguas.

Desarrollaremos a continuación las formas en que la diversidad cultural, la etnicidad y las relaciones lingüísticas se hicieron presente en la historia de la escuela argentina, puntualmente en su momento fundacional y en el presente, cuando realizamos el trabajo de campo. El problema de las relaciones lingüísticas ha sido un problema de especial interés para el neoliberalismo, y en este contexto enmarcamos el análisis de algunos documentos de política educativa que prescriben acerca de la etnicidad y de la diversidad lingüística.

Desarrollaremos a continuación algunas cuestiones vinculadas a la problemática sociolingüística, específicamente a las relaciones lingüísticas en la historia de la escuela pública en la Argentina. Este desarrollo nos permitirá aproximarnos mediante un análisis de continuidades y rupturas, a los mandatos fundacionales de la escuela y el lugar que en estos mandatos ocuparon las lenguas y los mandatos del presente respecto del plurilingüismo en general y del plurilingüismo en la escuela en particular.

Es posible considerar la diversidad lingüística en los orígenes de la escuela pública. El genocidio indígena, o la expropiación de tierras con su consiguiente su desplazamiento territorial y el desplazamiento de las lenguas indígenas, así como también la castellanización de los inmigrantes fueron las notas distintivas de fines del siglo XVIII y principios del XIX en nuestro país en lo que respecta a situación demo lingüística. En los años '20, Argentina ya presentaba un monolingüismo importante. La situación idiomática se habría ido modificando para Bein, tanto en sentido de la diversidad –a causa de las oleadas inmigratorias y de los vaivenes de la integración de estas comunidades- como en el sentido de la homogeneidad, a causa de la castellanización de hijos y nietos de inmigrantes (Bein; 1999).

La creencia en la producción de la amalgama dada por el crisol de razas, la asimilación o integración de una masa de personas nacidas en otras latitudes que debían suplir las falencias de los nativos, fue la idea que se constituyó en política oficial a partir de la generación del '80 y se plasmó en la adscripción étnica voluntaria, por la que,

> (…) un grupo se reproduce no sólo o básicamente por sus descendientes biológicos, sino también por personas nacidas en el seno de otras culturas y que opten por compartir la del grupo receptor (Juliano; 1987)

La escuela argentina fue pensada en este contexto como una política de estado para la formación de ciudadanos, que homogeneizara a los diversos grupos que coexistían en el territorio del país, que hiciera de los heterogéneos sujetos, los inmigrantes, los indios, los criollos, ciudadanos calificados y disciplinados de la flamante Organización Nacional.

Es posible considerar las instrucciones de la Educación Patriótica, señalaba para 1909 Ricardo Rojas en "La restauración nacionalista" (citado en Neufeld y Thiested; 1999:27).

> Nosotros no abrimos las puertas de la nación al italiano, al francés, al inglés en su condición de italiano, de francés o de inglés, se las abrimos en su calidad de hombre, simplemente...

La política asimilacionista supuso normativas expresas respecto de la lengua y su uso en la escuela:

> **Castellano**- Es sabido que el conocimiento perfecto de la lengua que se habla en un pueblo puede ser de por sí un medio de hacer que este sea amado y de vincular entre sí a los hombres que lo habitan. Tanta importancia tiene el estudio del idioma, del punto de vista de la educación patriótica, que no son pocos los sostenedores de que es acaso el único medio de cultivar el patriotismo (...). Dicho esto, véanse a continuación algunos medios especiales que sin abusar de ellos deben emplearse oportunamente (...) (El Monitor; 1908, citado por Escudé, C. 1990:26-27)

Los inmigrantes europeos fueron obligados a esta integración que, a modo de ejemplo, prohibió el uso de textos extranjeros en las escuelas primarias, textos con los que algunos maestros enseñaban a leer a sus alumnos recién llegados. Un ejemplo fue el texto "Corazón" de Edmundo de Amicis (Gagliano y Cao; 1995).

Para el caso de Bahía Blanca, hay estudios realizados acerca de la situación lingüística a principios del siglo XX y el cambio de lengua que acompañó a la primera mitad del mismo siglo, momento en que la gran mayoría de la población ya hablaba solamente español (Fontanella de Weinberg; 1979); la autora señala que a partir de la afluencia inmigratoria, en la ciudad se hablaban más de ocho lenguas: español, italiano, idish, francés, alemán, portugués, inglés, latín, sin considerar las lenguas originarias, *mapuche* particularmente. Fontanella de Weinberg señala que en sesenta años se produjo un proceso de asimilación lingüística, donde la población ya hablaba en su mayoría el español y justamente la escuela habría sido responsabilizada de este proceso de cambio lingüístico. Esta situación que no sorprende en Argentina difiere de otros procesos migratorios en que se dan situaciones de bilingüismo o multilingüismo prolongados a lo largo de los siglos.

La realidad lingüística escolar ha adoptado diversos matices, y como lo reseña Bein (1999) hubieron idiomas extranjeros que se enseñaron en la escuela pública, estos fueron: el inglés, a partir de 1827 pero la formación docente es a partir de 1904, desde 1986 en la ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires desde 1995 es idioma de enseñanza obligatoria a partir del 2º ciclo de la EGB; el francés, fue primera lengua extranjera en la escuela secundaria en el siglo XIX, creándose profesorados a tal efecto,

tuvo un retroceso desde 1988; el italiano, se enseñó en colegios nacionales y liceos con carácter obligatorio desde 1917, con la reforma de 1942 pasó a ser optativo en los dos últimos años de la escuela secundaria, hoy es obligatorio en tres provincias; el alemán se enseñó casi exclusivamente en las escuelas privadas de la colectividad alemana y actualmente es idioma alterativo en colegios dependientes de universidades e institutos de formación docente o escuelas técnicas y el portugués, fue oficialmente incorporado como lengua optativa en 1942, y en 1954 se instala un profesorado, para 1971 fue lengua optativa en algunas escuelas capitalinas, hoy su enseñanza es parte de los acuerdos del Mercosur.

No todas las lenguas gozaron del mismo prestigio a lo largo de la historia de las relaciones lingüísticas, a la hora de incorporarlas a la enseñanza oficial. Es preciso profundizar acerca de las relaciones lingüísticas en tiempos del neoliberalismo, y analizar las nuevas formas que asume la relación entre lengua y colonialismo.

En América Latina las lenguas indígenas han sido consideradas un problema para la escolarización de los indígenas (Vázquez, H.; 2000), la educación bilingüe ha sido uno de los intentos para concretarla, inicialmente en la década del '30 pero efectivamente a partir de los años '70. La principal crítica que se ha hecho a estas estrategias ha sido su carácter transicional para el abandono definitivo de la lengua materna, el objetivo en definitiva era la enseñanza del español de manera más eficaz y menos traumática y en última instancia la homogeneidad cultural. Incluso han sido cuestionadas las modalidades instrumentadas por misioneros protestantes, con consecuencias "etnocidas", puesto que el objetivo era la evangelización y castellanización (Vázquez, H.; 2000).

Entre las estrategias de enseñanza bilingüe implementadas desde Estados Unidos se encuentra el denominado "Instituto Lingüístico de Verano", acerca del cual profundizaremos más adelante. Si analizamos la realidad lingüística en el presente es posible reconocer que en Argentina actualmente conviven como lenguas primeras junto al castellano el guaraní, el quichua, el mapuche, el toba, el mataco, el mocoví y otras lenguas aborígenes en situación diglósica, con lenguas mantenidas por comunidades inmigrantes: alemán, armenio, danés, italiano, idish, inglés británico, polaco, esloveno, lenguas de inmigrantes recientes como el coreano, ucraniano, portugués brasileño (Bein, R.; 1999). Este panorama plurilingüe presenta situaciones múltiples en lo que respecta al uso.

La situación lingüística argentina tiende al monolingüismo en el uso cotidiano, pero persiste el bilingüismo, tanto como estrategia glotopolítica (es parte de las políticas educativas oficiales, especialmente el idioma inglés), en este caso sin diglosia, como el bilingüismo con diglosia en el caso de lenguas originarias. Con lo expuesto, dejamos en claro que no necesariamente nos referiremos a hablantes monolingües en *mapudugun* o *quechua* cuando nosotros en esta tesis nos referimos a diversidad lingüística en las escuelas.

En el caso de la diversidad lingüística en las escuelas, los cambios político-económicos y culturales del último cuarto del siglo XX promovieron rupturas y resignificaciones de los mandatos fundacionales respecto del lugar de la diversidad cultural en la institución educativa y la lengua no fue la excepción. El modelo propuesto a partir de los años '90 del siglo pasado es un tipo de integración que nada tiene que ver con aquel crisol de razas: hoy se propone "¡*que los coreanos se aglutinen en "Coreatown", que los bolivianos festejen a la Virgen de Copacabana, que se exhiba su diversidad!*" (Neufeld y Thiested, J.; 1999).

La situación en las escuelas debe contextuarse en el plano más amplio de la situación social general. En las grandes ciudades, los migrantes limítrofes, así como los migrantes internos, movilizados por el cierre de industrias regionales, los pueblos originarios, desplazados de sus lugares de origen, viven en condiciones de explotación en el trabajo o viven la falta de trabajo, sumada a la inexistencia de servicios de consumo colectivo necesarios para la subsistencia. Bahía Blanca no es la excepción y las grandes migraciones producidas a partir de los años '50 ha definido la existencia de hombres y mujeres que, si bien se emplearon inicialmente en las construcciones de la ciudad y la zona o en el montaje industrial, o industrias como frigorífica o de empleadas domésticas, para el 2002 eran desocupadas/os o tenían empleos temporarios.

Diversos trabajos, entre ellos los de Neufeld y Thiested ya citados, postulan la necesidad de pensar la presencia de sujetos productores y reproductores de diversas culturas en las escuelas en términos de conflicto entre clases sociales[32]: entre quienes se apropian de las riquezas producidas socialmente y los que pugnan por sobrevivir en un contexto de profunda desigualdad. Neufeld y Thiested sostienen con Rockewell que los grupos en juego se definen por medio de las diferencias culturales pues hay usos de las diferencias culturales, étnicas y sociales, y pueden operar mediante la discriminación positiva o negativa (Neufeld, M. y Thiested, J.; 1999). Para estos autores en los usos de la diversidad sociocultural en su variante estigmatizante influyen las formas silenciosas, globales y permanentes de discriminación, en sus manifestaciones más naturalizadas, que en muchos casos cuentan con el asentimiento de los mismos discriminados nos abre las puertas al estudio de las relaciones de hegemonía.

Los usos de la diversidad sociocultural se enmarcaban para los años en que realizábamos el trabajo de campo en la coyuntura de hegemonía neoliberal, crisis del modelo de acumulación, desocupación, precarización del empleo, que genera la politización de la condición étnica, que es usada y manipulada en la acción política, así como la etnización de la mano de obra[33].

A pesar de que los usos de la diversidad sociocultural están anclados en los cambios económico-políticos de las últimas décadas, y son implementados para justificar situaciones de fragilización y exclusión generados por el neoliberalismo, de hecho estos usos esquivan la formulación económica directa, atribuyendo estas situaciones a capacidades y características étnicas o culturales, también se da la toma de conciencia por parte de grupos reconocidos por marcas étnicas y simultáneamente subalternizados,

[32] Para una problematización del fenómeno de las relaciones lingüísticas es preciso problematizar el problema de la desigualdad. Crompton (1994) la entiende como un proceso histórico de apropiación/expropiación que supone un acceso diferencial a la propiedad y al control de ciertos bienes y recursos materiales y simbólicos, Este acceso diferencial es un proceso relacional de apropiación/expropiación, concentración/despojo. Al decir bienes y recursos materiales y simbólicos se incluyen el trabajo, la educación, la salud, el prestigio social, los barrios, las viviendas y por supuesto la lengua. La desigualdad se estructura sobre la base del trabajo, las ocupaciones y la propiedad, esto es desde dimensiones económicas, pero es un proceso complejo de múltiples dimensiones: económica, social, política, cultural. La desigualdad es un conjunto heterogéneo de modos de pensar, de concepciones, ideas, imágenes, presupuestos, creencias, aptitudes: representaciones. Además de ser estructura y proceso la desigualdad supone formas concretas de ser sujeto con identidades y acciones. De este modo, la desigualdad es internalizada, hay un proceso de construcción de las identidades.
Es preciso aclarar una distinción entre diferencia y desigualdad, la segunda supone organizar las primeras desde esas relaciones de apropiación/expropiación implicando dominación/subordinación. Toda estructura de desigualdad implica representaciones, estereotipos, atributos negativos y positivos, estigmas, discriminación. Las diferencias son sociales, aunque si bien puede haber una dimensión biológica (como en la cuestión de género), pero el sentido que se le asigne es simbólico, social, político. La dimensión biológica es pensada, significada, y sirve para clasificar. Es un proceso complejo donde varias dimensiones se cruzan.
La desigualdad fue un problema de orden político y social a partir del siglo XVIII. Hasta el siglo XVIII hay una naturalización de la igualdad y para el XIX diversas ciencias van a adoptar este modelo explicativo naturalizando las desigualdades entre sectores sociales o entre regiones del planeta (colonización), entre ellas la sociología, la antropología. Se explica por medio de estructuras psíquicas, por la "cultura" en términos de hábitos, costumbres sin dar cuenta de los procesos históricos y económicos que configuran las prácticas sociales. La desigualdad no es una situación estática, es un proceso histórico. La igualdad fue una construcción, sobre todo en Occidente en el siglo XVII, momento a partir del cual se va a dar un discurso sobre la igualdad, pero no va a haber una estructura de la igualdad: va a haber valores, pero no estructuras que permitan concretarlos.

[33] El sacerdote brasileño Aldo Pasqualotto, a cargo de la pastoral migratoria en Bahía Blanca nos manifestó en una entrevista,
*"Trabajamos en torno a lo hoy son los derechos de los migrantes, hablar de un mundo abierto, un mundo sin fronteras, porque hoy día para lo económico, para la tecnología no hay fronteras ni va a haber, para las grandes empresas multinacionales no hay tampoco, van y vienen, entonces por qué para las personas que vienen a ser el centro, es el fin de todo, el punto de convergencia, de encuentro, hay cada vez más leyes, fronteras y barreras y limitaciones de distinto grado, entonces nuestro trabajo es hacer consciencia ante la sociedad de que el migrante es una persona humana, tiene la misma dignidad, el mismo derecho que cualquier ser humano".*

de la posibilidad de incluir en sus estrategias justamente el diferenciarse por lo étnico. Surgen entonces otros usos de la diversidad sociocultural: las manipulaciones subordinadas tendientes a efectivizar derechos (a la vivienda, a la tierra) que funcionan más a nivel de la supervivencia material y grupal que de las ventajas relativas entre grupos. En esta categoría se incluyen las luchas y reivindicaciones de los grupos de pueblos originarios o campesinos, que intentan recuperar derechos de los que fueron despojados (entre ellos a la lengua). Tienen un carácter de disputa desde lugares desfavorecidos, se hacen desde un lugar donde lo que predomina se da al nivel de paliar pérdidas antes que adquirir el dominio de las situaciones, Menéndez denomina a estas acciones "*transacciones subordinadas*" (Menéndez, 1988, citado por Neufeld y Thiested; 1999).

Montesinos y Pallma (1999) señalaba para los '90 que las tendencias en política educativa postulan la pretensión de incorporar la diversidad y el abandono del paradigma homogeneizador, así como el avance de un discurso educativo enmarcado en criterios descontextualizados de calidad, eficiencia, excelencia, competitividad y resultados, bajo un modelo de autonomía institucional, en éste el perfil de cada institución, de acuerdo a las características de la población que atiende se va afirmando de acuerdo a su proyecto. El riesgo reside en la consolidación de las diferencias y que los distintos proyectos institucionales no aseguren a todos una educación con el mismo valor social. El neoliberalismo ha jaqueado la igualdad teórica de los derechos de todos a la educación fundante de la escuela argentina, en su lugar el neoliberalismo enarbola el concepto de equidad, que no es más que darle a cada uno lo que le corresponde. También ha naturalizado la exclusión social poniendo en juego diversas estrategias que excluyen de "derechos" sociales a grandes masas de la población mediante estrategias que combinan discriminaciones de clase y etnia pero que están guiadas por modalidades de clientela electoral. Bajo el manto de la adaptación a la diversidad, lo que fundamentalmente se dé sea en realidad una adaptación a la desigualdad, en lugar de un intento de irla superando (Flecha; 1994, citada por Neufeld y Thiested; 1999).

A fines de la década del '70 se comienzan a elaborar en distintos países latinoamericanos proyectos de educación bilingüe-bicultural, introduciendo aspectos de las culturas indígenas, intentando tener en cuenta la relación lengua-cultura. Para la década del '80' comienza a plantearse un sistema tendiente a la educación bilingüe o intercultural bilingüe. Incluso comienza a ser reconocida la diversidad étnica y cultural, el derecho a la identidad cultural y específicamente, la lengua y la protección de los grupos étnicos por algunas constituciones centroamericanas y latinoamericanas[34].

En la década del '90 son ya numerosos países latinoamericanos reconocen en sus constituciones la presencia pluricultural y el derecho a la identidad y a una educación bilingüe-bicultural, entre ellos Argentina, que en 1994 aseguraba el reconocimiento de *"la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural"* (Art. 75 inc. 17). Es incluso reconocida en la legislación educativa la realidad multicultural y la necesidad de una educación bilingüe – bicultural. La Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993, garantiza "*El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza*". Planteamos que estos reconocimientos a nivel socio-político parten de una perspectiva que considera la cultura desde perspectivas naturalistas como así también legitima la desigualdad bajo el discurso de la diversidad. Si analizamos diversos documentos oficiales vinculados a la problemática de la diversidad cultural y/o lingüística podemos encontrar una naturalización de la cultura y como sostiene Díaz, "*una*

[34] Las reformas constitucionales de Guatemala en 1985 (Art. 58, 59 y 140) y Colombia en 1991 (Art. 7 y 246).

*victimización y asistencia del otro, quien ocupará espacios previstos en el nuevo-orden-mundo, lugares culturales desde los que no pongan en tensión la estabilidad social*" (Díaz; 1998: 73).

El Plan Social Educativo de la década del '90 contó con un proyecto específico denominado "*Atención a las necesidades educativas de la población aborigen*". Además, el Consejo Federal de Cultura y Educación, integrado por los gobernadores de todas las provincias, aprobaron una Resolución que aprueba las pautas orientadoras para la educación intercultural bilingüe (Revista Zona Educativa, N°35)[35]. A partir de este proyecto se plantea implementar una "*Educación* intercultural y bilingüe" que "*se constituye como estrategia de equidad educativa" (Zona Educativa, N°35:60)*[36]. Asimismo, se crean títulos docentes de "Profesor Intercultural bilingüe" tanto para nivel Inicial como para EGB (Zona Educativa, N°33)[37].

Durante el año 2000, en el proyecto de Pacto Federal Educativo II, propuesto por el Ministro de Educación Juan Llach al Consejo Federal de Cultura y Educación, un pacto cuyos lineamientos constituyen un claro avance de las doctrinas de la nueva derecha en educación, se consideraba en el Capítulo destinado a "Equidad", la implementación de programas federales de Escuelas Prioritarias, para escuelas que "atiendan a chicos y chicas con mayores carencias educativas y sociales ... incluirá a todas las escuelas a las que asistan alumnos con necesidades básicas insatisfechas, incluyendo la de los adultos, los chicos y chicas con necesidades especiales **y los indígenas**"[38]. El Banco Mundial entiende que la equidad

> (…) afecta principalmente a varios grupos desventajados que se superponen, incluidos los pobres, las minorías lingüísticas y étnicas, los nómadas, los refugiados y los niños y niñas de la calle y los que trabajan" (Banco Mundial; 1993:3)[39],

Aclara que la equidad tiene dos aspectos,

> a) el derecho de todos a la educación básica, los conocimientos y habilidades necesarios para funcionar eficazmente en la sociedad y b) la obligación de asegurar que no se niegue educación a los candidatos calificados porque son pobres o son mujeres... (citado por Imen; 2000:5)[40].

Según el Banco Mundial, la equidad es (ya no la igualdad):

> (…) el acto de dar a cada quien lo que 'se merece'. Eso sí, siempre habrá una beca disponible para que puedan realizar su proyecto propio. La naturalización de la desigualdad y la responsabilización de la víctima... son componentes esenciales de la ideología sustentada por neoliberales y neoconservadores (Imen; 2000:5)[41]

Más allá de los propios documentos, los mismos contenidos sugeridos para el área de Ciencias Sociales suponen, en función de su enunciación, una naturalización de la desigualdad y del concepto de cultura.

[35] El artículo del cual se extrae la cita no está firmado, se titula "Los indígenas en la transformación educativa", en *Zona Educativa*, N°35, p 60
[36] Los indígenas en la transformación educativa, en *Zona Educativa*, N°35, p 60 y (Sin firma) Políticas lingüísticas y procesos participativos, en *Zona Educativa*, Año 4, N°33.
[37] Res. CFCyE N°63/97 y Acuerdo Marco A-14 y (Sin firma). Los indígenas en la transformación educativa, en Zona Educativa, N°35, p 59.
[38] SUTEBA, EL PACTO FEDERAL EDUCATIVO II, 2000, p. 4. El subrayado es nuestro.
[39] BANCO MUNDIAL, Prioridades y Estrategias para la educación, Washingrton, 1996, p.3.
[40] BANCO MUNDIAL, *Prioridades y Estrategias para la educación*, Washingrton, 1995, citado por IMEN, P. Para la desigualdad educativa, en *Rev. Propuesta*, N°507, Set. 2000, p.5.
[41] IMEN, P. Op.Cit. p. 5.

Podemos observar cómo desde las formas de la inclusión/exclusión así como desde los contenidos propuestos hay una coincidencia en la perspectiva desde la que es abordada la diversidad. Consideramos que estamos frente a un proceso más de apropiación-expropiación, apropiación de discursos, reclamos, reivindicaciones de los pueblos indígenas reformulados en sus contenidos por parte de los grupos hegemónicos. Expropiación de poder a las clases subalternas.

Díaz plantea que,

> (…) el auge latinoamericano (y mundial) del paradigma de la Educación intercultural se relaciona con la problemática de la globalización como escenario concreto de un nuevo orden mundial, en el que las reterritorializaciones tanto nacionales y migracionales como las provenientes de la exclusión social dentro de los países jaquean su estabilidad ... el neoliberalismo (y es nuestra hipótesis que la Educación Intercultural le es funcional) choca con los límites de lo tolerable en relación al dominio del mercado, eje instrumental y regulador del conjunto de las relaciones sociales, por lo que redibuja el mapa de la diversidad social y cultural desde las coordenadas de la gobernabilidad (Díaz, R., 1998:72)

Retomamos algunos planteos que Mc Caa y Mills (1999) realizan acerca de la vinculación entre educación estatal y lenguas indígenas en Chiapas. Ellos plantean que "paradójicamente" si las lenguas nativas florecerán en el próximo milenio su salvación será en la escuela pública. Ellos intentan visualizar los cambios dramáticos que se dan en la relación entre el mantenimiento de la lengua vernacular, el bilingüismo y la penetración de la educación pública en Chiapas, a partir de datos censales. Plantean que el conflicto lingüístico lidera la destrucción de las culturas nativas. Es el contraste sociocultural el que propicia que chicos de padres monolingües vayan a la escuela. Dada la importancia de la escolaridad tratan de descubrir qué correlato puede haber entre la presencia de la escuela y otras características sociales. Reconocen que la presencia de la escuela fue probablemente determinada más por las autoridades estatales o federales que por la comunidad o sus características sociales. La castellanización habría sido una meta para integrar social y económicamente a los indígenas para la política educativa para los años '20, y la "unificación" a través del sistema educativo habría sido un eufemismo para la "homogeneización" en México.

Siempre en México, para los años '60 la educación bilingüe fue considerada una alternativa para hacer posible la extensión de la educación para los indígenas, creándose un programa estatal en el año 1964 y en 1971 una Dirección General de Educación en el Medio indígena, para ofrecer educación "bicultural-bilingüe". Los docentes estaban familiarizados con la cultura y las lenguas vernáculas y el objetivo no era el desplazamiento de éstas. Ambas lenguas eran usadas en la enseñanza, pero gradualmente el español se imponía en las clases. Las lenguas madres fueron mínimamente usadas en la educación mexicana siendo el "propósito" justamente usar la lengua madre. Mc Caa y Mills plantean, que el "deseo" de muchos profesionales y políticos de reconocer a las lenguas nativas indígenas y su cultura pareciera difícil de concretarse.

### 3.1.4 / La escuela, el universo vocabular y el habla

La oralidad fue el eje de los talleres de historia y por lo tanto el principal vehículo de comunicación. En el habla de los grupos con quienes trabajamos hay elementos de las lenguas de los pueblos originarios. No estamos ante grupos que hablan fluidamente idiomas de pueblos originarios, más bien son algunas palabras o frases que en algunos casos operan como marcas simbólicas.

Freire ha reflexionado acerca del problema del habla en relación con la alfabetización de adultos, él construyó los conceptos de "universo vocabular" (Freire; 1973) y "campo lingüístico" (1986) que podrían equipararse al concepto de "habla" del campo de la lingüística. El universo vocabular es para Freire el conjunto de palabras o el lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo; refiere también de "campo lingüístico", que implica un concepto que expresa una visión del mundo y de la vida, incluye los lenguajes, las inquietudes, las reivindicaciones y las expectativas y proyecciones de los sectores populares[42]. En nuestro estudio resulta de gran relevancia esta perspectiva puesto que entendemos que la complejidad que asume el problema del habla en las escuelas debe ser considerada en el marco de una perspectiva que recupere las dimensiones histórica, social y cultural, tal como lo permiten estos conceptos.

La situación lingüística en las escuelas de adultos actualmente se caracteriza por una valoración -que data de tiempos fundacionales- del monolingüismo en español. Hemos realizado una revisión de estudios sociolingüísticos, de la cuál tomamos algunos de los abordajes que nos han permitido comprender y explicar la situación sociolingüística en el contexto en que trabajamos. Los aportes que siguen son el recorte de los planteamientos a la luz de nuestros intereses para esta tesis.

Desde los estudios de Fishman (1995) es sabido que una lengua puede retener su función simbólica aun perdiendo su función comunicativa; fue él quien planteó que la lengua es un símbolo por excelencia. En ciertos niveles la lengua puede ser tan o más importante que el contenido de lo que se dice, siendo así un elemento para simbolizar la identidad grupal (Madera: 1999). Cuando los hablantes perciben su lengua como un elemento esencial de su identidad nacional o étnica, el rol simbólico de la lengua es más importante que el comunicativo (Fishman citado por Madera; 1999), es decir, actúa como símbolo o marcador de tal identidad. Esto nos permite pensar acerca de la relación entre lengua e identidad (Madera; 1999).

La acción simbólica se da de diferentes maneras: en el uso común de la lengua, en usos alternativos o en las actitudes lingüísticas hacia la lengua en relación con la identidad. El uso diario no es necesario para que subsista la función simbólica, este simbolismo se expresa por marcadores lingüísticos ya que la lengua ha sido desplazada como medio de comunicación; pueden ser acentos, dialectos, palabras, frases o estilos de conversación, pueden presentarse en expresiones de cariño, en fórmulas de intercambio conversacional y en la auto denominación. Algunos autores emplean la palabra "*etnolecto*" (Wolck citado por Madera; 1999:140) para dar cuenta de este fenómeno. Estos marcadores pueden hacerse presentes en la comunicación cotidiana o en situaciones especiales (reuniones políticas, movilizaciones, celebraciones étnicas, religiosas).

Hay quienes utilizan también el término "*lengua asociada*" (Eastman, citado por Madera; 1999:138) para dar cuenta de la existencia de una lengua desde el punto de vista de la etnicidad, aunque no la utilicen y ni siquiera la conozcan, aunque haya perdido su funcionalidad en la comunicación cotidiana de la comunidad.

[42] Ambos conceptos los desarrolla en sus escritos *¿Extensión o comunicación?* (1973) y *La importancia de leer y el proceso de liberación* (1986).

El mantenimiento simbólico de la lengua se da entonces cuando una lengua se mantiene como símbolo de su identidad. El mantenimiento y perdida de una lengua puede darse progresivamente en la función comunicativa, puede haber desplazamiento comunicativo en algunos contextos mientras que puede seguir funcionando como medio de comunicación en la familia. Respecto del valor simbólico puede cambiar la forma en que la lengua expresa el simbolismo.

Para el enfoque de la cuestión tanto de la diversidad cultural como de la diversidad de habla específicamente, consideramos necesario tomar como punto de partida la consideración de las relaciones de poder en la sociedad en que se inscriben las mismas, por ello entendemos que es apropiada la adopción de un concepto de "diversidad"[43] que recupere también la perspectiva gramsciana de la hegemonía. Rosberry realizó una reflexión acerca de este problema; entiende que la cultura y los lenguajes deben ser comprendidos en el contexto de historias particulares y del proceso de dominación, y que los significados atribuidos son parte de estructuras de poder (Rosberry; 1996). Lo que plantea es una comprensión de la realidad social a través del lenguaje, así entiende que mientras lo social constituye al lenguaje, el lenguaje constituye lo social. Son las experiencias de clase y etnicidad o género en su articulación a través del lenguaje que indisolublemente crea el hombre y la mujer en la sociedad. Es así el lenguaje una actividad situada en la historia (Rosberry; 1996). Este autor entiende que las nociones de hegemonía y cultura dominante, de Gramsci y luego de Williams, no pueden quedar ajenas a estos planteos, entendiendo que la hegemonía es un proceso de lucha. Es así que, lejos de entender a los lenguajes como conviviendo armónicamente, entendemos que están en disputa y oposición en función de historias y procesos particulares, y de relaciones de dominación de clases, de etnicidad o género. Entendemos con Rosberry que,

> La "experiencia" de clase y de etnicidad en su articulación a través del lenguaje, es decir la relación entre "lo social" entendido como fuerzas materiales, fuerzas sociales, económicas y políticas y el "conocimiento de lo social", entendidos como en relación dialéctica, puede ayudarnos a avanzar en el entendendimiento de la complejidad del fenómeno del lenguaje en la sociedad (Rosberry.; 1996. La traducción es nuestra)

La diversidad cultural o el multiculturalismo ha adoptado otras formulaciones, que tienen su fundamento en la concepción liberal que "*afirma las diferencias dentro de una política de consenso, que borra a la cultura como terreno de lucha y conflicto*" (Giroux, H.; citado por Neufeld y Thiested; 1999). Consideramos necesario adoptar una lectura crítica de estos procesos y conceptos puesto que también en algunos discursos se diluye la cuestión de la

[43] Nosotros adoptamos como veremos más adelante el concepto de **interculturalidad**. Cabe aclarar algunas precisiones conceptuales al respecto. El modelo de **sociedad multicultural** (y ligado a él el de multilingüismo) es el opuesto al modelo asimilacionista, es la consideración en un país de la diversidad cultural como algo bueno y deseable. Es frecuente estas que las perspectivas acerca de la multiculturalidad pongan en consideración únicamente el contenido cultural del grupo étnico sin considerar las determinaciones estructurales y el contexto político-económico en el que se desarrolla la diferenciación étnica, tal vez la definición más acertada sería la que dio en 1992 el alcalde de Nueva York a su ciudad, "mosaico glorioso". Es una perspectiva que considera la necesidad del respeto de la diversidad étnica, pero sin considerar los conflictos. Cada grupo al lado del otro, pero sin vínculos con los demás. El concepto de **sociedad plural** al que se vincularía el de plurilingüismo, fue acuñado por Barth (extrapolando su estudio en Pakistán a todo el Oriente Medio). El plantea la "interdependencia ecológica" o al menos la falta de competición entre los grupos étnicos. Respecto del problema de la etnicidad la obra de Barth sobre los grupos étnicos y sus fronteras modificó el enfoque acerca de los grupos étnicos. Para Barth fue fundamental desterrar la idea de que los grupos étnicos construyen sus límites desarrollando su organización social y cultural en forma aislada y respondiendo al medio natural en el cual viven, inmersos en procesos adaptativos selectivos y particulares que los convierten en verdaderas islas. Por el contrario, este autor sostiene que era posible la existencia de sociedades plurales en las cuales los grupos étnicos pueden estar en contacto, y que además ese contacto no necesariamente tiene que conducir a la asimilación de un grupo por parte del otro. Según él, las particularidades y distinciones étnicas pueden persistir a pesar del contacto interétnico. Estas afirmaciones han sido analizadas por la mayoría de los especialistas en el tema como demasiado optimistas ya que no tienen en cuenta las relaciones de dominación y conflicto (Kottak, 1999; Hernández, en Hernández y Visotsky; 2000). Vázquez realiza una distinción entre multilingüismo-multiculturalismo y plurilingüismo-pluriculturalismo siguiendo a Hamel; los dos primeros designan una situación de facto que existe independientemente de su valoración por parte de los actores sociales mientras que los segundos caracterizan a situaciones donde los principales actores sociales, tanto de las sociedades dominantes como de los pueblos originarios, reconocen y asumen las diferencias étnicas y lingüísticas como factores de enriquecimiento cultural. El concepto de Interculturalidad estaría ligado al de pluralismo e involucraría a la sociedad en su conjunto (Vázquez; 2000: 117-120). Recuperamos el concepto de educación intercultural, como lo veremos en el capítulo, desde la perspectiva de Dolores Juliano, también en este sentido se han realizado específicamente lecturas críticas respecto de los Significados de la **educación intercultural**, puede consultarse en Díaz; 1998; Díaz y Alonso; 2004.

cultura para presentar una unificadora "cultura de la pobreza" (Neufeld y Thiested, 1999). Ambas posiciones tienen vigencia en el campo académico en la actualidad[44].

Recuperamos para este trabajo la perspectiva adoptada por Dolores Juliano respecto de la educación intercultural (1993), si bien ella lo estudió en el caso español, sus apreciaciones y conceptualizaciones resultan para nosotras de gran valor para nuestro contexto. Realiza su estudio en el contexto de las sociedades europeas, que se han vuelto multiculturales de hecho, pues en las ciudades se escuchan decenas de lenguas, proceso que tendía a aumentar, sobre todo con la "inmigración ilegal", ya que la legal ha sido fuertemente restringida. Pero esta presencia de personas inmigrantes ya habitual no significa que las relaciones entre los distintos grupos de contacto sean más armoniosas. De hecho, todo indica que se va hacia un aumento de la conflictividad racial. Ella analiza el lugar de la escuela, las relaciones entre los grupos y el diseño de políticas al respecto de modo de que la presión social no lleve a reproducir la discriminación.

El concepto de educación intercultural para Juliano es más pertinente que el término "multicultural", ya que el mismo no es lo suficientemente dinámico; mientras que lo "*multicultural*" habla de lo que es, de presencias diversas, de culturas con contenidos específicos, pero que puede referirse a ghettos y a límites infranqueables, lo "*intercultural*" pone énfasis en los puntos de contacto y por consiguiente en el necesario diálogo entre las culturas (1993).

Juliano recupera los planteos del sociolingüista inglés Basil Berstein, quien comparó una sociedad en la que impera un único código de valores con una sociedad plural (también compara familias con roles rígidamente determinados y familias con escasa diferenciación de roles, por ejemplo, con madres con prestigio). La primera desalienta en los niños y niñas el impulso que los lleva a entender situaciones diferentes; la jerarquía y el poder se relacionan con la posición que se ocupa en la estructura, más que con las capacidades individuales, y el esfuerzo intelectual que se realiza se dedica a entender las relaciones entre los objetos, más que a explicar los vínculos entre las personas. En cambio, la segunda es muy estimulante para propiciar el desarrollo de formas complejas de comunicación. Se tiende a aceptar la autoridad a partir de su fundamentación racional y se espera que se expliciten verbalmente los acuerdos y desacuerdos.

Desde la perspectiva de la interculturalidad, la situación multicultural dentro de la escuela, en lugar de ser un problema por solucionar, puede convertirse en el ámbito más favorable para que se desarrollen en los estudiantes las posibilidades de análisis racional, percepción de relaciones abstractas y capacidad para interpretar códigos diversos. La educación intercultural para Juliano resultaría,

> (…) una posibilidad dinámica de establecer nuevas relaciones de respeto y convivencia que permitan a todos los niños y niñas (...) enriquecerse con experiencias de valores alternativos, sobre las que podrán construir una forma más compleja y articulada de pensar la sociedad y entenderse a sí mismos (1993: 72)

La autora refiere a la necesidad de pensar la interculturalidad a nivel de sociedades, pensar no la educación sino a las sociedades como interculturales, reconoce cómo la sociedad occidental nunca ha sabido relacionarse con lo diferente más que estigmatizándolo, la presencia multicultural en su propio territorio representa un desafío y una oportunidad. Señala que habría dos caminos: encerrarse en una defensa a ultranza

[44] Desde una mirada local, Graciela Hernández aborda el problema de la etnicicidad en grupos migrantes *mapuches*. Recupera perspectivas teóricas que plantean la cuestión de las políticas de la identidad y opina que el concepto "multiculturalismo" supera la idea de una sociedad dividida en espacios culturales y la lectura ingenua en la que los conflictos y las relaciones de dominación que dan lugar a la construcción de las identidades son ignorados.

de "nuestros valores" (nuevas derechas, nacionalismos xenófobos y renacidos fascismos) o tratar de desarrollar una conciencia social que permita reconocer la diversidad como tal, sin estigmatizarla,

> (…) como una fuente de nuevas experiencias sociales que faciliten el surgimiento de una sociedad mejor articulada (creativa y rica en diversidad) y de personas con mejores capacidades para entender a los demás y a ellos mismos (1993: 84)

También Dolores Juliano ha abordado el problema de la etnicidad y puntualmente para el caso argentino desde una perspectiva de gran valor en esta tesis. La confrontación es el eje de los análisis de esta autora en "*Estrategias de elaboración de la identidad*", donde realizó una síntesis de las elaboraciones de la identidad en la Argentina guiada siempre por los pares de opuestos: positivo y negativo, con los que se fueron realizando las distintas identificaciones a lo largo de la historia argentina. Según este esquema, en la época colonial el modelo de identificación positiva era el "cristiano", blanco e hispanohablante, mientras que el modelo de identificación negativa era el de los "infieles", los indios. Los opuestos van cambiando según la necesidad -o no- de incorporar a "indios" y "negros" en las luchas independentistas, pero con el triunfo de la oligarquía liberal se impuso el par antagónico de "civilización" (positivo) y "barbarie" (negativo). Juliano sostiene que el considerar al argentino como solo europeo, sirvió de legitimación del despojo territorial de los diferentes pueblos originarios y su remplazo por población autóctona y la imposición de la una cultura ajena a través de la escuela, cultura que prescindía de los aportes autóctonos. Juliano sostiene que esta identidad étnica permitió ignorar no sólo el aporte de las culturas indígenas, sino que también se opone a reconocer el aporte de las culturas populares (por eso se considera también "sin cultura" a todos aquellos que no han sido alfabetizados porque no asistieron a la escuela).

No podemos homologar la etnicidad a la cultura, porque si la identidad étnica se "negocia" con bastante facilidad, no sucede lo mismo con la cultura. La cultura es aprendida y también subyacen a ella relaciones sociales, condiciones y relaciones económicas que configuran las prácticas culturales. Una de las mayores dificultades que ofrece el estudio de la cuestión étnica en el continente americano es la diversidad de formas de colonización que operan en América y las características coercitivas hacia las minorías indígenas que asumieron los estados - nación, que también las ubicaron en lugares subalternos. Increíblemente, a pesar de la historia de dominación colonial que han sufrido estos grupos étnicos, sus etnicidades no han desaparecido, sino, por el contrario, siguen vigentes (Hernández, en Hernández y Visotsky, 2000).

El problema de la etnicidad en la educación ha sido abordado en investigaciones acerca de las distintas discriminaciones en el ámbito educativo. Ellas se están centrando en discriminaciones de clase y la forma en que ésta se combina con la utilización de marcas estigmatizantes de carácter cultural o étnico[45].

Acerca de la diversidad de habla en la escuela, y específicamente en las escuelas de adultos en barrios marginales de las grandes urbes, creemos necesario contextuar dicha situación en su globalidad y considerar el estigma que han tenido y tienen determinadas lenguas o variedades dentro de la escuela frente a la valoración positiva de otras tanto por los sujetos que participan de la vida escolar como por las políticas educativas y lingüísticas. Esto nos lleva a atender necesariamente a la cuestión de los lugares de prestigio social en que los sujetos se mueven.

[45] Se pueden revisar al respecto trabajos de Carro, S., Prácticas discriminatorias en la política y la interacción cotidiana de una escuela, en: *Margen*, Año II, N°2, 1992 y Neufeld, M.R. y Thiested,J.; 1999 .

## 3.1.5 / Acerca del género

Unos de los máximos referentes que venimos recuperando respecto de la perspectiva en educación en América Latina, Paulo Freire, reconoció en los últimos años las limitaciones en lo que respecta a la perspectiva de género en sus teorizaciones. Tampoco Antonio Gramsci tuvo en cuenta en sus escritos la desigualdad de género. Los estudios de subalternidad de la India adoptan una perspectiva gramsciana, poniendo el foco más en la subalternidad que en la hegemonía, y varios de sus integrantes adoptan la perspectiva de género, entre ellos Gayatri Spivak (2003). Nosotros empleamos en esta tesis la categoría "género" siguiendo a la clásica referente en estos estudios, Joan Scott, distinguiéndola de "sexo" porque permite dar cuenta de las determinaciones sociohistóricas acerca del devenir hombre o mujer en la sociedad (Scott; 1993).

Entendemos que la categoría género es un concepto aún en construcción en torno al cual se han generado importantes debates, reflexiones, prácticas y una diversidad de teorizaciones que están aún en debate. Compartimos con Scott las afirmaciones acerca de la necesidad de definir y estructurar la noción en el marco de una visión de la igualdad social y política que incluya al mismo género, raza y clase. Al respecto consideramos también valioso el aporte de Madeleine Arnot (Morgade; 1996) quién aportó el concepto *código de género,* definiéndolo como una serie de momentos diferentes a través de los cuales los sujetos llegan a aceptar una cultura donde uno de los géneros se subordina al otro. Entendemos que resultan insuficientes aún los estudios en relación con el problema de la educación de adultos, las migraciones y las mujeres.

A lo largo del trabajo de campo se pudo ir viendo que los relatos acerca del juego, el trabajo, la literatura popular fueron dando lugar a testimonios acerca de la vivencia del ser mujeres y de múltiples dimensiones de la vida que se vieron atravesadas por la experiencia de género. Una de las temáticas que se abordaron fue aquella que vincula sexualidad y género, justamente uno de los desarrollos importantes que la teoría del género ha tenido en los últimos veinte años; es por ello que hemos revisado marcos teóricos al respecto. Gayle Rubin (1989) señala que los actuales conflictos sobre los valores sexuales y la conducta erótica tienen mucho en común con las disputas religiosas de siglos pasados. Realiza un desarrollo histórico de las batallas libradas en torno a las prácticas sexuales. Plantea que los períodos de la década de 1880 en Inglaterra y los años '50 en Estados Unidos sentaron una reorganización de las relaciones sexuales, batallas que se plasmaron en leyes, prácticas sociales e ideologías; en los años '80 en aquel país, sería para Rubin otro período similar en política sexual. Rubin concluye que la sexualidad debe ser considerada con especial interés en épocas de fuerte tensión social.

Para Carol Vance (1989) la sexualidad es a la vez un terreno de represión y peligro y también de exploración, placer y actuación, pero sobre todo un terreno construido por representaciones culturales. En este sentido se pregunta si la naturaleza sexual masculina y femenina son distintas o son producto de condiciones culturales e históricas. El origen del peligro sexual para las mujeres se encontraría o bien en una naturaleza masculina intrínsecamente agresiva o violenta o en las condiciones patriarcales en que la mujer fue formada donde la sexualidad masculina se dirige a la agresividad y la femenina a la sumisión. También se pregunta de qué manera interviene la posibilidad de procreación en la experiencia de la sexualidad femenina. Detrás de estas cuestiones se hallarían los cambios en las condiciones materiales y en la organización social promovidos por el capitalismo y por el movimiento feminista (el debilitamiento del pacto entre mujeres y hombres).

Las feministas del siglo XIX desarrollaron la idea de la sexualidad como opción para mujeres respetables. La segunda ola del feminismo exigió mayor autonomía sexual para las mujeres, pero se redujo la protección masculina dentro de un sistema patriarcal. El miedo de las mujeres a la represalia por su actividad sexual no disminuyó, según Vance (1989). La derecha habría contribuido a la persistencia de este miedo, volviendo a plantear los acuerdos sexuales tradicionales y el vínculo entre reproducción y sexualidad, lanzando permanentemente campañas contra el aborto, los derechos de los gays y lesbianas, la anticoncepción, la independencia económica de las mujeres, etc. Esta situación habría exacerbado los miedos y la sensación de peligro en mujeres campesinas que tal vez no habían vivido un discurso sexual con las características que ha asumido a partir de la modernidad en la sociedad industrial. En el sistema de géneros dominante para la mujer se opone el placer al peligro. La sexualidad es para estas concepciones, una construcción social, que se articula con estructuras económicas, sociales y políticas del mundo material. Abarca la forma de conceptuar, nombrar, definir, describir el sexo en distintos tiempos y culturas. Las identidades personales (masculinidad / feminidad, heterosexualidad / homosexualidad) no son privadas ni producto exclusivo de la biología, sino que son la intersección de fuerzas políticas, sociales y económicas que varían con el tiempo. Una teoría de la sexualidad femenina que dé lugar al placer, es decir, al deseo femenino y no sólo al peligro, debe partir de considerar que también éste es construido. Los mecanismos que lo constituyen son tanto culturales, sociales como personales y están anclados en un tiempo histórico.

Sexualidad y género son territorios separados que se superponen ("vectores de opresión distintos" – para Rubín-). La sexualidad no es una categoría residual ni una subcategoría del género ni las teorías del género son capaces de explicar totalmente la sexualidad. Acerca de la localización de la construcción de la sexualidad se ha planteado que ésta reside tanto en las grandes formaciones sociales que la organizan: economía política, religión, sistema educativo, código penal, sistemas de salud pública y salud mental como así también se indagó en el modo en que éstas actúan por mediación de la vida privada: el matrimonio, la familia, la educación de los niños, el hogar, la intimidad.

Respecto del género y la diversidad cultural, recuperamos los aportes de Ricardo Latcham (1924), quien —siguiendo las ideas de Engels— desarrolla un pensamiento contextualizado en América, puntualmente respecto del pueblo mapuche. Latchman analizó el lugar de la mujer en la sociedad mapuche y también, como Engels, pone en cuestión al patriarcado. Señaló que la cultura *mapuche* habría sido matriarcal (Hernández, G.; 1996) y no cabían dudas para él de la existencia de un sistema matrilineal hasta la conquista, que, debido a las guerras, se va modificando hasta tornarse patrilineal. Las mujeres eran hasta entonces la clave de la filiación, hecho que sería reafirmado, para Lacham por la existencia del avunculado[46].

En otros estudios, como el de Aureliano Oyarzún también coinciden en la probabilidad del matrilinaje y el prestigio femenino entre los *mapuches* (Hernández, G.; 1996). Hernández ha señalado la similitud entre el sistema de parentesco iroqués, señalado por Lafitau y Morgan: las madres y sus hermanas son consideradas madres y los hermanos del padre padres. Entre los tíos paralelos no estaba permitido casarse, sí entre primos cruzados. No habría un acuerdo entre los antropólogos acerca de la matrilinealidad en la cultura *mapuche*, aunque habría importantes elementos que afirmarían esta hipótesis.

[46] El avunculado es la autoridad y prestigio del tío materno. Los antropólogos entendían para esta época al matriarcado y al avunculado como una unidad. Más adelante Dawkin, en "El gen egoísta" planteó que este fenómeno era necesariamente importante en todas las culturas, en especial en aquellas con un alto índice de infidelidad conyugal. (1979).

Actualmente, esta pauta de casamiento matrilineal ha caído en desuso, aunque se conserva en algunos lugares y en la memoria de los ancianos[47].

Respecto del lugar de la mujer *mapuche* en la estructura familiar es importante señalar dos derechos que detentan: conservan el apellido de solteras luego del matrimonio, no usando nunca el de su esposo, quien para referirse a ella lo hace con el calificativo de "mi compañera", hecho que, tal como señala Hernández, concede cierta igualdad al vínculo. El otro derecho es el de poseer bienes personales desde el nacimiento –por lo general animales[48]-. Estos bienes aumentaban al crecer la niña y durante ese lapso los usufructuaba toda la familia. Al casarse la niña los llevaba a su nuevo hogar y quedaban bajo su propiedad como garantía de independencia. Como señala Hernández estos son dos derechos que resguardan la condición de la mujer en la cultura.

En la economía, las mujeres tenían un rol preponderante, tal como ocurre en las sociedades de horticultores. Las mujeres habrían tenido un papel muy importante en el cultivo de trigo y en la trilla, junto a los hombres y niños. La importancia de este cereal[49] es posible constatarla en la incidencia que tiene en la alimentación de indígenas y no indígenas migrantes patagónicos y de Chile. Ha sido también muy importante el lugar de la mujer en la economía por su participación en la construcción de toldos, en el cuidado de rebaños, en la recolección y en el tejido. Fue especialmente importante la relación económica mujer/ganado, mujer/tejido. Mujer ganado, tanto respecto de la propiedad, en especial de lanares –provisores de fibra textil-. Mujer/tejido, en tanto eran las productoras de estos bienes de cambio, que tenían incluso un fuerte contenido simbólico (los ponchos eran obsequiados en acuerdos de paz). El valor que tenían los ponchos, y el comercio que se generó hacia diversas regiones a partir del tejido indígena es referido en numerosas crónicas del siglo pasado. Incluso esta producción textil no siempre era administrada por los hombres (Palermo; 1994).

En la política las mujeres *mapuche* han tenido gran importancia en las decisiones de la comunidad, teniendo el título de jefas o cacicas, participando de conflictos bélicos, incluso en los reclamos territoriales las mujeres han organizado agrupaciones[50], asumiendo responsabilidades en la dirección de las mismas, también en la organización de los *ngillatún* –ceremonia religiosa, con un profundo sentido social- el papel de las mujeres en la organizaciones es de gran importancia.

## 3.1.6 / Acerca de la historia, la memoria social y el recuerdo

A partir del trabajo de historia oral realizado durante el trabajo de campo, ha sido central para nosotros asumir una comprensión de la cultura y la historia que se ha nutrido de la perspectiva de la historia social, desde la que entendemos que la cultura sólo se puede entender dentro del contexto de la vida social, que la vida "publica" se alza a partir de las densas determinaciones de la vida "doméstica" (Thompson; 2000). En los testimonios emergieron relatos acerca de prácticas sociales de la vida cotidiana, ya Thompson señaló el lugar de los rituales, juegos, lugar de los deportes en la vida social, festividades, ritmos de trabajo y ocio, rol de los adolescentes en la comunidad, los mercados como nexos sociales, como lugares de rumores y cómo todos ellos han sido aspectos de la vida ya conocidos pero mirados con nuevos ojos por los historiadores.

[47] Hernández, G., 1989 y 1996.
[48] Señala Amberga que hullin significa tanto dinero como animales. Hernández,G., 1996.
[49] Es foráneo pero fue incorporado superando al míz por una cuestión estratégica: se puede cosechar en primavera, época en que las malocas y expediciones no podían entrar a destruirlo.
[50] Esta realidad está asumiendo visiblidad académica y en espacios como los Encuentros de Mujeres, en el presente, sin embargo no resulta una situación nueva entre los *mapuche*.

Desde la perspectiva de la historia social, la historia como disciplina del contexto y del proceso es capaz de recuperar los significados en – contexto, y los cambios de las formas y funciones. La historia social en sus análisis presupone a la antropología, que le permite detener el proceso de la historia "de vez en cuando", para poder someter los elementos a un análisis de las distintas prácticas culturales (Thompson; 2000:36).

Con distintas características y en momentos disímiles la ciencia del folklore fue convergiendo con la antropología. En diversos países de Europa los historiadores la fueron adoptando, aunque es de destacar que el renacimiento del interés por la canción popular y las costumbres tuvo lugar fuera de las universidades (Thompson; 1989). Desde la historiografía se reconoce que la ciencia folklórica y la antropología han aportado a la historia fundamentalmente en las preguntas que se le formulan a las fuentes y también propiciaron los interrogantes acerca de aquellos aspectos de la sociedad que nos aparecen como naturales y normales, tales como el examen de rituales y acontecimientos atípicos, que también brindan elementos para el análisis de normas y valores de la sociedad.

Indagar en las imágenes del poder y la autoridad en las mentalidades populares ha resultado un aporte a la historia como "disciplina del contexto y del proceso", en tanto los significados son "en contexto". La perspectiva que nos puede brindar la antropología a la historia amplía la mirada de la antigua historia económica, en tanto las cuestiones religiosas, morales, sociales, culturales están unidas con las necesidades económicas, esto es que "*sin producción no hay historia*", pero "*sin cultura no hay producción*" (Thompson; 1989: 99).

Thompson plantea la necesidad de indagar en la experiencia de los hombres, puesto que cuando cambia un modo y relaciones de producción, lo que cambia es la experiencia de los hombres y mujeres vivos, que se plasma en la vida social y en la conciencia, en el asentimiento, la resistencia y las elecciones de hombres y mujeres. Hay una organización cognitiva de la vida social correspondiente a estas relaciones de producción, y es el llamado "sentido común" que se manifiesta en la vida cotidiana como sentido común del poder. Hombres y mujeres al enfrentarse con sus necesidades elaboran sus propios valores y una cultura propia: ser social, conciencia social y normas no pueden ser aislados, ya sea que se presenten como congruencia, contradicción o cambios involuntarios (Thompson; 1989).

En función del lugar que ha tenido el recuerdo en nuestro estudio, resultan de gran valor los abordajes que se han realizado en torno a la Memoria y el Recuerdo. Recuperamos las teorizaciones de Maurice Halbwachs y Paul Ricoeur respectivamente. Fue Maurice Halbwachs[51] quién analizó los procesos sociales vinculados a la memoria, creando los conceptos de "memoria colectiva" y "marcos sociales". Señala en su libro, *Los marcos sociales de la memoria* que, la mayoría de los recuerdos se manifiestan en el momento en que nuestros parientes, amigos u otras personas los evocan. Estos recuerdos son evocados desde afuera y los grupos de los que formamos parte nos ofrecen medios para reconstruirlos siempre que nos acerquemos a sus modos de pensar. Existiría por lo tanto una memoria colectiva y marcos sociales. Es la forma en que nuestro pensamiento individual se ubica en estos marcos - que no son otra cosa que los resultados de la combinación de los recuerdos individuales de muchos miembros de una misma sociedad- y participa en esta memoria que sería capaz de recordar.

[51] Heredero y crítico de Durkheim, teórico de la sociología de la memoria. Su libro "Los marcos sociales de la memoria", fue publicado por primera vez en 1925.

Halbwachs parte de la idea que los recuerdos son estados psíquicos inconscientes que se convierten en conscientes cuando se los recuerda. Los marcos sociales son los instrumentos que la memoria colectiva utiliza para construir un pasado de acuerdo con su época y en sintonía con los pensamientos dominantes de la sociedad. Señala que hay "recuerdos dominantes" que jalonan el tiempo pasado. El autor considera que la razón de la reaparición de los recuerdos se debe a las relaciones con nuestras ideas y percepciones del presente. Considera que la misma selección de la región del pasado en la cual se busca ya es una reflexión desde el presente y que para localizar un recuerdo hay que vincularlo con otros recuerdos de los que se conoce su ubicación en el tiempo (2004: 172). Señala que los marcos sociales de la memoria colectiva conservan y vinculan unos con otros nuestros recuerdos más íntimos, no es necesario que el grupo los conozca. Plantea que el pasado no se conserva intacto en las memorias individuales. Este autor distingue "memoria histórica", aquella aprendida, escrita y unificada de la "memoria colectiva", aquella producida, vivida, que es oral y plural.

Por su parte fue Paul Ricoeur quien estudió el problema de los recuerdos. El recuerdo implica representar un hecho del pasado que está ausente, que ha desaparecido. Fue un problema abordado ya por los filósofos griegos y toda la filosofía de la memoria es para Ricoeur una batalla contra la superposición del recuerdo con las imágenes que empujan a la memoria hacia lo irreal. En general hay una especie de escenificación del pasado que supone conducir la historia al terreno de la imaginación, con el riesgo de caer en lo imaginario, lo irreal, lo virtual. El autor defiende la pretensión de verdad de la memoria e identifica dos etapas en esta aspiración de la memoria a la verdad: una es el **testimonio,** ubicado cerca de la memoria, que tiene una gran importancia en la vida social, como por ejemplo en los tribunales. Para él, "*el testimonio desprende de la vida vivida un vestigio de ese rastro, y ese vestigio es la declaración de que aquello existió.*" (2002: 26) El "yo estuve allí" es irremplazable como expresión de la memoria del pasado. El testimonio "*traslada las cosas vistas a las cosas dichas, a las cosas colocadas bajo la confianza que el uno tiene en la palabra del otro*." (2002: 27) Se puede confrontar con otros documentos y estamos en los umbrales de la historia. El otro momento sería el **documento,** cuando pasamos de la memoria individual a la memoria colectiva archivada, dado que es fundamentalmente un acopio de testimonios vividos. Hay testimonios intencionales y otros involuntarios que pueden pasar a ser documentos.

Ricoeur entiende que no debería sustituirse historia por memoria, ya que hay hechos recurrentes que pueden incluirse en la estadística y forman parte de la historia. Toma el concepto de Halbwachs para hablar de "memoria histórica", que permite la presencia de lo ausente. Recupera el pasado como evocación, esto es, el trabajo de la memoria no debe ser el duelo por lo que ya no es, "*sino la deuda respecto a aquello que fue*" (2002: 28). El recuerdo sería una experiencia individual mientras que la memoria es Colectiva.

Otro estudioso de la memoria como fenómeno sociológico fue Paolo Montesperelli, quién señala:

> (…) [el recuerdo] 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: 12)

Los recuerdos y los olvidos se entretejen y se relacionan de diferentes formas desde la perspectiva individual y colectiva.

Desde una perspectiva antropológica, Joël Candau habla de la memoria individual y colectiva así como de los 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 se

plantea la problemática de los olvidos y recurre a los trabajos de Bastide para profundizar en una temática que nos permite vincularla con nuestro campo de análisis. Afirma que los grupos humanos tienden a elaborar una memoria común. Los mitos, las leyendas, las creencias, las diferentes religiones son construcciones de las memorias colectivas.

A pesar de que existen configuraciones de la memoria cada individuo impone su estilo. La memoria colectiva no es nunca unívoca y Candau señala también la importancia de los olvidos:

> Lo único que los miembros de un grupo o de una sociedad comparten realmente es lo que olvidaron de su pasado en común. Sin dudas, la memoria colectiva es más la suma de los olvidos que la suma de los recuerdos pues, ante todo y esencialmente, éstos son el resultado de una elaboración individual, en tanto que aquéllos tienen en común, precisamente, el haber sido olvidados (Candau; 2002: 64)

Por su parte Marc Augé señala que de la infancia nos quedan recuerdos o "*huellas*" y es producto de la erosión provocada por el olvido. (Augé; 1998: 27). Para este autor, "…*el olvido… es la fuerza viva de la memoria y el recuerdo es el producto de ésta*." (1998: 28). Lo que queda inscripto e imprime marcas no es el recuerdo sino las huellas, signos de ausencia. Esas huellas "*están en cierto modo desconectadas de todo relato posible o creíble… se han desligado del recuerdo*.". (1998:30).

# 3.2 / Metodologías cualitativas en la investigación histórica y social

## 3.2.1 / Metodologías cualitativas, historia social y memoria

La perspectiva metodológica de la tesis se enmarca en las llamadas metodologías cualitativas. Las mismas permiten dar cuenta de los procesos sociales a partir de un acercamiento a los sentidos, a las voces de los sujetos y a los significados que estos le asignan a los procesos sociales que protagonizan. Recuperar las prácticas desde la perspectiva de los actores es una posibilidad que nos brindan estas metodologías.

Las metodologías cualitativas permiten diseños de investigación que no necesariamente necesitan de una hipótesis, a diferencia de las metodologías cuantitativas que requieren de la misma para medir numéricamente sus variables. Según Ruth Sautu requieren de diseños flexibles que permitan a los actores,

> (…) descubrir las características de una situación, fenómeno o proceso: encontrar y establecer relaciones que permitan comprenderlos; describir y/o interpretar experiencias subjetivas, glosar los puntos de vista de los actores, o su construcción de la realidad (Sautu; 2003:19)

Souza Minayo recupera estas metodologías que entiende han sido consideradas tanto desde el paradigma materialista-dialéctico como interpretativo y surgen del debate con el positivismo. Destaca la importancia de la sociología comprensiva, la que define como tarea de las ciencias sociales la comprensión de la realidad humana vivida socialmente diferente en las ciencias naturales. Para esto define como concepto central el de *significado*. La subjetividad es para esta corriente la fundadora de sentidos. Intenta explicar la interacción de las relaciones sociales entendiendo la acción humana a través del análisis del sentido común, de lo cotidiano, de la vivencia.

Destaca que la dialéctica marxista abarca no solamente el sistema de relaciones exterior al sujeto sino también las representaciones que constituyen la vivencia subjetiva de las relaciones objetivas. Los significados son considerados en el análisis dialéctico como parte integrante de la totalidad; no se comprende la acción humana independientemente del significado que le es atribuido por el autor, pero tampoco se identifica esa acción con la interpretación que el actor le atribuye. Este método considera la relación inseparable entre mundo natural y social, entre pensamiento y base material, entre la acción del hombre como sujeto histórico y las determinaciones. Los principios de especificidad histórica y totalidad le dan potencialidad para aprehender las relaciones y acontecimientos, en tanto, los criterios de complejidad y diferenciación nos permiten considerar el conflicto.

Adoptamos metodologías cualitativas, pensándolas como una posibilidad de profundizar en el carácter de lo social y de superar las dificultades en la construcción del conocimiento generadas por miradas que lo aprehenden de forma parcial e inacabada. Hay elementos que caracterizan a estas metodologías y que constituyen contribuciones importantes en la investigación histórica, esto se refiere a quién y qué se estudia, a las particularidades del método y a la meta de la investigación (Vasilachis de Gialdino; 2006).

Las metodologías cualitativas según Taylor y Bodgan, producen datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observable. Se trata de transmitir que se está allí y en la entrevista en profundidad se tiende a que los lectores tengan la sensación de "que están en la piel" de los informantes y vean las cosas desde el

punto de vista de ellos (Taylor y Bogdan, 1986). Para Geertz, la investigación cualitativa proporciona una descripción íntima de la vida (Geertz, 1995). Strauss y Corbin, entienden que investigación cualitativa es cualquier tipo de investigación que produce hallazgos no alcanzados por procedimientos estadísticos u otros medios cuantitativos (Strauss-Corbin, 1990). En tanto que para Denzin y Lincoln investigación cualitativa significa diferentes cosas en cada momento. La investigación cualitativa es multimétodos, involucra una aproximación interpretativa, naturalista hacia su tema de estudio. Significa que el investigador cualitativo estudia cosas en sus lugares naturales, intenta interpretar fenómenos en términos del sentido que las personas les dan. (Denzin y Lincoln, 1994).

Hay especificidades de la investigación social, que pueden ser sintetizadas en el hecho de que el objeto de estudio de las ciencias sociales es histórico, tiene conciencia histórica. Los sujetos involucrados, incluso nosotros, investigadores, somos dialécticamente autores y producto del tiempo histórico; existe una identidad entre sujeto y objeto de la investigación, que nos vuelve relacionados y comprometidos. Podríamos afirmar a partir del trabajo de campo desarrollado que el trabajo en ciencias sociales es esencialmente cualitativo, complejo, inacabado, contradictorio y está en permanente transformación.

La Historia Oral tal como la asumimos es una metodología cualitativa etnográfica en tanto realizamos trabajo de campo. En estos trabajos en los cuales el investigador sale "al mundo de la vida" al decir de Schutz (1974), nos acercamos a las prácticas que tradicionalmente realizó la antropología. Antropología e historia se van influenciando mutuamente. Al decir de Thompson,

> (…) para nosotros, el estímulo de la antropología se siente principalmente, no en la construcción de modelos, sino en la localización de nuevos problemas, en la posibilidad de ver viejos problemas de formas nuevas… (Thompson; 2000:16)

Este diálogo entre la historia social y la antropología permitió la percepción de problemas antiguos con ojos nuevos (se ha focalizado la mirada en las normas, sistemas de valores, rituales, se ha atendido a las funciones expresivas de convulsiones sociales y a las expresiones simbólicas de la autoridad, el control y la hegemonía) (Thompson; 1989).

Nosotros entendemos que las teorías y las opciones metodológicas son inseparables. En el mismo sentido, Ruth Sautu nos señala que la metodología elegida tiene que estar en concordancia con los objetivos de investigación (2003).

Desde las reflexiones específicamente epistemológicas, Klimovsky ha señalado que la construcción de conocimiento debe partir no de disciplinas sino de teorías científicas; las mismas las trascienden ya que *focalizan la mirada en problemas* y no en objetos de estudio (Klimovsky; 1994). La perspectiva epistemológica de Paulo Freire resulta coherente con la perspectiva gramsciana de filosofía de la praxis, tal como fue recuperada anteriormente y desde la que asumimos para nuestro trabajo a las metodologías cualitativas. Asimismo, aunque desde una perspectiva pedagógico-didáctica, pero coherente con estos planteos, Freire planteaba partir de "temas generadores" y no de disciplinas o materias para el abordaje de la realidad.

Entendemos que las cuestiones técnicas, las teorías y las reflexiones epistemológicas son inseparables. Es nocivo tanto el endiosamiento de las técnicas, ya que se cae en el empirismo, como la excesiva reflexión teórica sin el empleo de instrumentos para abordar la realidad metódicamente ya que conduce a reflexiones abstractas. Así es que entendemos que tanto la teoría, como las técnicas y la creatividad y experiencia del investigador son importantes. Souza Minayo entiende al investigador como un "verdadero artesano intelectual". Ninguna técnica o teoría puede superar el arte que es también la

investigación social. Esto es, la capacidad personal del investigador de hacer de las preocupaciones sociales, cuestiones públicas.

Según Denzin y Lincoln (1994) el investigador cualitativo utiliza las técnicas del bricolaje, es decir, despliega una metodología pragmática, estratégica y autorreflexiva.

### 3.2.2 / La historia oral y el trabajo de campo

La perspectiva etnográfica resulta para nosotros fundamental puesto que nos permite acceder mediante procesos de análisis a los sentidos y significados atribuidos a las prácticas cotidianas a partir de las fuentes escritas y de los documentos orales. La mirada etnográfica ha permitido, para Rosana Guber, explicar procesos sociales, reconociendo la perspectiva de los sujetos, esto es, cómo éstos configuran el marco significativo de sus prácticas y nociones (Guber; 1990). Desde esta perspectiva lo que vamos a hacer es describir una realidad particular, caracterizada por complejos de relaciones que la atrapan y vinculan en distintos campos de la vida social.

Desde la mirada antropológica hemos intentado abarcar las relaciones y conexiones entre actividades económicas, políticas, sociales y religiosas, siempre intentando detectar el sentido de las prácticas y nociones que los sujetos presentan en el contexto de la vida cotidiana. Nuestra presencia en el campo y las decisiones teóricas que fuimos tomando nos permitieron comprender y explicar prácticas y nociones, captar textos y subtextos (Guber; 1990).

Desde esta mirada también hemos pretendido descentrarnos de las concepciones, nociones, prácticas propias de una cultura eurocéntrica. Esto hizo necesario hacer visible la diversidad, un intento de dar cuenta de los procesos sociales y sus transformaciones desde la relación hegemonía-subalternidad, reconociendo la particularidad de los procesos y la intervención de hombres y mujeres en ellos.

Asimismo, hemos pretendido encontrarnos con las manifestaciones empíricas en que se arraiga esa diversidad, no como materiales raros, exóticos o pintorescos sino como parte de las prácticas en las que los sujetos expresan sus nociones y representaciones, como un todo.

El trabajo en talleres ha permitido tener una diversidad de voces, esta diversidad de testimonios enriqueció y fue favoreciendo la evocación de los entrevistados. En algunos casos se continuó con entrevistas en profundidad individuales. Los recuerdos iban apareciendo a medida que los participantes contaban, cuando se revisaba un taller o entrevista anterior o a medida que se iba afianzando la confianza con nosotras. La confrontación con una multiplicidad de testimonios es fundamental a los efectos de sumar voces, verdaderas fuentes de este trabajo.

Ha sido para nosotros importante recurrir a la historia familiar, y hemos podido ver cómo la historia de las culturas subalternas está marcada por y a través de ese filtro familiar. Hemos visto cómo "*el tiempo de la familia organiza el tiempo de la historia*" (Joutard; 1986:255).

En el marco de las concepciones que veníamos refiriendo, hemos entendido que las metodologías participativas eran una forma-contenido coherente, que era parte del "alma" de lo que estábamos pretendiendo comprender y explicar. Fernando García y Graciela Batallán nos han aportado conceptos desde la antropología para pensar acerca de esta metodología de investigación participativa. Ellos plantean que los espacios de co-investigación grupal tienen como intención el promover un proceso de conocimiento reflexivo sobre la cotidianeidad en relación a las problemáticas planteadas. Tanto nos

interesa el conocimiento de los procesos sociales como la resignificación que la misma investigación desencadena en los sujetos partícipes de esa realidad. Esta relación social implicada en el encuentro de investigación *"se convierte en forma y contenido"* (García y Batallán 1994: 168). En estos espacios, el material con que trabajamos refleja tanto la textualidad, como el contexto y los significados atribuidos por los sujetos a los acontecimientos pasados o presentes. Los contextos en que trabajamos están constituidos por ideologías institucionales, siendo entonces susceptibles de interpretaciones polémicas.

Ha sido importante para la construcción de estos espacios el interés de los participantes por incluirse en este proceso de indagación. Este proceso intenta que los sujetos puedan poner en cuestión la realidad, desarticulando el sentido común, el discurso obvio. La crítica grupal de la visión subjetiva de la realidad permite que los sujetos sean intérpretes de la realidad en estudio y por otro lado, esta misma interpretación debe ser considerada y analizada en su heterogeneidad. A nuestro entender este es un imperativo ético y político. Estos autores realizan la analogía entre este proceso grupal y una gran entrevista abierta, en la que mediante un diálogo simétrico entre el coordinador-investigador y los participantes se construye un cuerpo hipotético para explicar la realidad a partir de una red de sentidos compartidos que es "penetrada" por el análisis reflexivo (García y Batallán 1994).

Los procedimientos de contrastación de la información por triangulación, las oposiciones entre el sí mismo y los otros, entre momentos vivenciales y diferenciales de la propia historia y finalmente la participación de los mismos sujetos partícipes de la investigación en las instancias de validación (García y Batallán 1994:172) son parte de esta metodología participativa de trabajo en historia oral en que nos hemos comprometido a trabajar.

En el campo de la investigación educativa, y particularmente en educación de adultos, Teresa Sirvent, ha contribuido a generar experiencias y reflexiones acerca de investigación participativa en distintos contextos en Latinoamérica y en particular en Buenos Aires (1984; 1994; 1999). Esta autora considera que la investigación participativa es una metodología generada en América Latina en un momento específico y dentro de un contexto de cuestionamiento profundo en el campo de las ciencias sociales, por lo que va diseñándose como respuesta a condiciones objetivas de determinado momento histórico (Sirvent: 1994:66). La participación no es un 'juego', señala. Nos dice que la misma,

> (…) implica la necesidad de ruptura de representaciones colectivas e ideologías cotidianas y significa un proceso de aprendizaje a través del cual se cuestiona y se adopta una conciencia crítica de nuestro sentido común (Sirvent 1994:74)

Interrogantes que están presentes en nuestro trabajo son aquellos vinculados al ¿cómo se elabora la construcción colectiva?, ¿cómo se reflexiona sobre la práctica del grupo involucrado? y ¿cómo es posible socializar el conocimiento producido? (Sirvent 1994:75). En este proceso de caminar preguntando, hemos retomado los conceptos básicos y variables que esta autora propuso para el análisis de la participación real y la simbólica: quién participa, cómo, a través de qué mecanismos y en qué ámbitos. En las respuestas a estos interrogantes están presentes los condicionamientos institucionales, las estructuras elitistas de poder, que suponen la concesión. Entendemos que la participación real

> (…) constituye un largo y difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que modifique los modelos de relación humana internalizados en años de autoritarismo y explotación (Sirvent 1994: 47)

Las investigaciones cualitativas y participativas, puntualmente en educación en América Latina, han tenido un importante desarrollo y tienen particularidades que le son propias y que han realizado una destacada contribución al campo de la investigación. Se puede considerar que la investigación participativa es una metodología consolidada y ha supuesto una serie de rupturas. En principio supone una relación dialéctica entre sujeto y objeto de investigación y enseñanza y aprendizaje. Esto implica quebrar la relación unidireccional y jerárquica que ha existido entre el sujeto y el objeto de la investigación o el aprendizaje e incorporar variables que hacen a la subjetividad interpretativa de quienes se sienten involucrados en procesos sociales. Isabel Hernández señalaba que éste es un tema crucial, del que dependerá la posibilidad del educador y del investigador de reconocerse a sí mismo involucrado en esta unidad de opuestos, entre educador y educando, entre sujeto y objeto de la investigación (Hernández 1985: 31).

Esta metodología de investigación y de praxis política supone la superación de la posición ambigua frente a la relación sujeto-objeto. En el intento de generar, no solamente una mera reflexión teórica, Vera Gianotten y Tom de Witt proponen analizar el concepto de intelectual orgánico gramsciano (Gianotten y de Witt 1985).

Diana Coben, recupera los planteamientos de Antonio Gramsci en la educación de adultos y la investigación social, y recupera la tradición de la investigación participativa, planteando que la misma es un modelo apropiado para hacer posible un proceso democrático de creación de conocimiento (Coben; 2007).

La historia oral ha sido empleada como metodología privilegiada para la realización de nuestro estudio de la historia social de la educación de migrantes en la ciudad de Bahía Blanca. Compartimos el planteo de que es preciso recuperar la oralidad como vía de simbolización, como organización semiológica colectiva por los trabajos en historia y, que es preciso considerar el lugar único, incomparable que tiene el habla, la oralidad en la experiencia humana (Barrancos 1997:158).

La noción de pluralidad cultural es el principal componente de los fundamentos de los procesos educativos latinoamericanos y esta mirada nos permite pensar en otro sujeto pedagógico diferente al de la tradición liberal en educación (Puiggrós 1997:114, estudiar la educación de los sectores subalternos requiere desde un enfoque latinoamericanista indagar los modos de producción y transmisión de saberes, que exceden la lectoescritura. La relación entre la aparición de la escuela, la adquisición de la lectoescritura y la promoción de la lectura no es una relación lineal para los historiadores de la lectura, y sigue siendo motivo de indagación (Coock Gumperz; 1988). Entendemos también que es preciso reconocer las relaciones de lucha por la hegemonía también al interior de lo pedagógico, lo que implica no descalificar la institución escolar por lo que hemos trabajado también en torno de las historias de los mismos sujetos en las escuelas (Puiggrós 1997: 110).

Nos interesa revalorizar la noción de "saber popular", considerando que dicha noción o las de "saber popular" o "sentido común" no son unidades homogéneas pertenecientes a las clases subalternas, opuestas al saber hegemónico de las clases dominantes (García y Batallán 1994: 168). Entendemos que el sentido común se va construyendo de modo contradictorio, aunque guarda coherencia y sentido desde el punto de vista de su elaboración, es una respuesta colectiva y tiende a reorientarse por la acción que ejercen los aparatos de hegemonía (Paoli 1984: 25, Tamarit 1997:130).

Las investigaciones realizadas desde perspectivas etnográficas producen lugares de encuentro de historiadores/as, antropólogos/as, sociólogos/as y otros cientistas preocupados por dar cuenta de los procesos sociales desde una mirada que también incluya las subjetividades de todos aquellos que intervienen en el proceso de investigación.

Con la etnometodología originada por las propuestas metodológicas de Harold Garfinkel [52] en la Escuela de Chicago, surge el concepto de reflexividad que nos resulta de suma validez para resaltar que el contexto en el que ocurren los hechos no es lo único que los constituye, sino que también lo son los métodos por los que se los explica.

Garfinkel sostuvo que el vehículo de reproducción de la sociedad es el lenguaje y la función performativa del lenguaje responde a la indexicalidad y a la reflexividad. **indexicalidad,** es la capacidad comunicativa que tiene un grupo de personas en virtud de presuponer la existencia de significados comunes. Los elementos indexicales, también denominados deícticos aparecen en todas las conversaciones (eso, acá, le, etc.), y su sentido es siempre contextual. Según el concepto de **reflexividad,** las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no sólo informan sobre ella, sino que la constituyen. Por ejemplo, decirle a alguien "judío", "villero", "negro" es constituirlo en los atributos que lo ubican en una posición estigmatizada. El concepto fue analizado por Martyn Hammersley y Paul Atkinson (1994), quienes señalaron que la reflexividad supone superar al positivismo y al naturalismo. Ambas posturas buscan separar a la ciencia del sentido común y a las actividades del investigador de lo investigado, mientras que desde la perspectiva etnográfica reflexiva se insiste en recordar que el investigador es parte del mundo social que estudia. El carácter reflexivo de la investigación social es, para estos autores, el hecho de que el investigador es parte del mundo social que estudia.

En nuestro país esta perspectiva ha sido desarrollada -entre otros- por Rosana Guber; desde 1980 la literatura antropológica ha tomado el concepto de reflexibilidad como equivalente a la conciencia del investigador sobre la persona y los condicionamientos sociales y políticos. Entiende que nuestros relatos constituyen la realidad que las descripciones refieren, y en este sentido refiere a las "teorías constitutivas". La reflexividad para Guber es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexibilidad del sujeto cognocente y la de los actores sujetos/objetos de investigación. Habla de tres reflexividades, la del/a investigador/a como parte de una cultura, la del/a investigador/a en tanto investigador/a, la de la población que vive su cotidianeidad. En su obra "*La etnografía*", subtitulada "*Método, campo y reflexividad*" recuerda que las etnografías "*no sólo reportan el objeto empírico -un pueblo, una cultura, una sociedad- sino que constituyen la interpretación/descripción sobre lo que el investigador vio y escuchó*" (Guber; 2001: 15).

Elizabeth Jelin coincidiendo con las afirmaciones de Guber, señala que la propia subjetividad de investigadores/as se evidencia en los intentos de investigar las huellas y referentes de la memoria individual y colectiva, ya que requiere de un compromiso emocional y ético con el pasado/ presente del que somos actores/as, con los compromisos emocionales que esto implica (Jelin 2003: 101).

Planteadas algunas cuestiones medulares y complejas que nos llevan a relacionar la etnografía con la historia oral queremos sintetizar algunas reflexiones de historiadores. Por ejemplo, Franco Ferrarotti señala que la historia oral no necesariamente tiene que ser la "voz del pasado" o los testimonios de un mundo que ya no está o está desapareciendo, sino que es mucho más que eso, ya que puede convertirse en garganta de lo que se espera del futuro, así como de espacio de autoescucha de la cotidianeidad y desmitificación de la historia oficial y la macrohistoria. (Ferrarotti 1990: 19). Para William Moss la historia oral es un raro ejemplar que desafía cualquier definición, ya que está al servicio de múltiples disciplinas y se produce en un espacio dialéctico en el que narradores y recopiladores participan en el examen y registro de las experiencias vividas (1991: 30).

[52]Garfinkel se opuso a Talcott Parsons y sostuvo que las personas no siguen las reglas, las actualizan, reinterpretan la realidad social y dan nuevos sentidos a los contextos sociales.

La historiadora argentina Dora Schwarzstein, también se preocupó por delimitar las distintas escuelas que coexisten bajo el rótulo de "historia oral" y por analizar las prácticas de los historiadores orales y los sesgos ideológicos de sus interpretaciones. Planteó que el valor de la fuente oral como evidencia histórica debe ser analizado en el marco de sus propias leyes de autenticidad. Para esta autora la fuente oral es un instrumento para la construcción de un discurso histórico global, sin proponer su exclusividad como herramienta de investigación. Entre otras cosas sostuvo que fundamentalmente "*uno de los objetivos es el estudio de las mayorías que tradicionalmente han sido marginadas del poder*" (1991: 16).

El historiador Jorge Aceves, que trabaja en proyectos de historia oral en México, sintetizó en los párrafos que transcribiremos una serie de particularidades de la historia oral que nos parecen significativas en tanto destaca la importancia de las nuevas fuentes que se incorporan a la historia y su capacidad de análisis.

> De modo que al hablar de la historia oral como un método de investigación, nos estamos refiriendo al procedimiento establecido de construcción de nuevas fuentes para la investigación socio histórica, con base a los testimonios orales recogidos sistemáticamente para investigaciones específicas, bajo métodos, problemas y puntos de partida teóricos explícitos (Thompson 1988). Hacer historia oral significaría, por lo mismo, producir conocimientos históricos, científicos y no simplemente lograr una exposición ordenada de fragmentos y experiencias de vida de "otros". El historiador oral es más que la grabadora que amplifica las voces de los individuos "sin historia", ya que procura que la evidencia oral no sustituya a la labor propia de investigación y análisis socio histórico; que su papel como investigador no quede reducido a ser solo un eficiente entrevistador, que su esfuerzo y capacidad de análisis científico no queden depositados y sustituidos por las cintas de grabación (Aceves; 2006: 10)

Es un debate en el campo de la historiografía cuál es la denominación adecuada para darle a esto que hacemos. Se ha planeado como inadecuada la denominación "historia oral" puesto que el discurso oral no existe puro en nuestras sociedades, y adquiere sentido en comparación con el documento escrito. Pero también considera inapropiado el término de archivos orales, puesto que el historiador y el testigo son relevantes en la fabricación del texto. Con la denominación de documento en lugar de archivo sucede lo mismo, y con "fuente" no escapamos de la misma ambigüedad. Joutard cierra su libro diciendo "*aconsejo que cada uno utilice el término de su elección teniendo conciencia de los límites de la palabra*" (Joutard; 1986: 375).

Respecto de si constituye una contra historia, una historia distanciada de las memorias institucionales, que dé la palabra a los silencios de la historia, una historia desde el contrapoder, decimos que esta intencionalidad está presente en la mayoría de los historiadores orales, pero no suele ser siempre así. Si lo oral nos introduce en "otra historia" es antes que nada por el descubrimiento de la importancia de la cotidianeidad (Joutard; 1986: 273). Uno de los primeros historiadores orales, Michelet, en un diario cuenta cómo fue volcándose a la historia oral. Él planteó:

> Cuando el progreso de mi historia me llevó a ocuparme de las cuestiones actuales y cuando eché una mirada sobre los libros que de ellas se ocupan, confieso que me sorprendió encontrar a casi todos en contradicción con mis recuerdos. Entonces cerré los libros y volví al pueblo tanto como me fue posible… yo iba pues a consultar a los hombres, escuchándolos a ellos mismos hablar sobre su destino, recogiendo de sus bocas lo que no se encuentra en los más brillantes escritores; las palabras del buen sentido (Joutard; 1986: 79-80)

George Frazer insistía en que esta historia, la historia oral, tiene como sujeto al pueblo (Joutard; 1986: 159). Desde las intencionalidades, esta historia pretende ser democrática, en tanto su objeto principal de estudio es el mundo popular, son los que habitualmente no dejan huellas en el mundo académico. De la tradición de la historia oral, retomamos también el centrar su mirada en la historia de las mujeres. La revista de Historia Oral Inglesa planteaba en su segundo número, que detrás de la historia de las guerras victoriosas se esconde la historia de las mujeres que dejaban sus vidas en las fábricas de municiones; por detrás de la productividad en lasr minas de carbón está la mujer… La historia oral se proponía ser el comienzo de la indagación de lo que está aún no registrado en la memoria de miles de mujeres. Una obra pionera en historia oral de las mujeres fue la de Mary Chamberlain, quien se propuso relatar la vida de las mujeres, sus tradiciones, incluso de las mujeres rurales frecuentemente desterradas de las obras históricas. Los testimonios de mujeres de una aldea de Inglaterra, en su libro "Campesinas de los pantanos", están clasificados en nueve temas, desde la infancia hasta la vejez, pasando por la escuela, el casamiento, el trabajo, la religión, la política, los ocios, así como pobladores que llegaron de otros lugares.

La historia obrera e industrial fue también eje de los primeros trabajos en historia oral. Una biblioteca de los mineros fue uno de los espacios pioneros en la universidad inglesa en este campo. En Italia un instituto de historia oral planteaba en su preámbulo la vinculación necesaria entre las fuerzas culturales más avanzadas y la reanudación de las luchas obreras y campesinas, e insistía en el vínculo entre ciencia y compromiso ideológico. Ellos planteaban que las investigaciones sobre el mundo popular deben ser un cuestionamiento de la pretensión de poder y de la imposición unilateral desde las clases dominantes de sus propios modelos culturales y de someter la producción de la cultura a las leyes del mercado y a lógica de la ganancia.

La historia oral resulta valiosa en varios sentidos o ejes, porque permite alcanzar una comprensión compleja de la realidad, de lo sucedido; frente a la simplificación de las fuentes escritas, permite captar la historia "haciéndose", los procesos que han dado lugar a determinadas instituciones o sucesos. Además, permite acceder a la historia no oficial, y en esto es preciso tener presente que esta historia oficial o institucional no siempre es monopolio del poder y de los grupos y clases dominantes.

A su vez contribuye a la construcción de una historia de la vida cotidiana, una historia más lenta y permite acceder a las consecuencias de los grandes acontecimientos en la vida cotidiana, aquello que realmente ha marcado a las clases subalternas. Posibilita conocer las representaciones de la realidad, las significaciones y la visión del mundo que se hacen hombres y mujeres. Thompson fue uno de los que demostró cómo la historia oral permite aprehender, acceder al universo de la familia, traspasando las fronteras entre lo privado y lo público, entre política y vida cotidiana, educación y relaciones intrafamiliares. La entrevista etnográfica en historia oral ha permitido acceder a significaciones religiosas y mágicas, y ver cómo se articulan las estructuras supraindividuales, lo cotidiano con lo histórico, buscando las huellas entre la vida cotidiana y los procesos políticos y económicos.

La historia oral es valiosa para nosotros también porque pone de relieve el testimonio indirecto, de quien no ha vivido directamente, pero relata lo que otros le han contado por la tradición oral y esto también nos permite vincular larga y corta duración. En este sentido la tradición oral ha sido para nosotros una fuente histórica. Finalmente, esta metodología nos permite comprender cómo funciona la memoria de un grupo.

En este punto es importante señalar una crítica que suele hacerse al documento oral y es el sesgo que representan las memorias y olvidos. Es importante en este punto insistir en que la historia oral trabaja sobre las significaciones y representaciones en base a recuerdos personales y memorias colectivas. En algunos casos realizamos triangulación de fuentes orales y escritas, por eso hay algunas partes puntuales del trabajo en las que consideramos pertinente emplear crónicas para realizar triangulación de fuentes.

Si analizamos la especificidad de las fuentes orales y escritas en nuestra investigación, entendemos que los documentos escritos nos han dado información sobre la cultura, sobre costumbres, leyendas, cuentos, prácticas culturales y los testimonios orales nos brindaron información acerca de los sentidos y significados atribuidos por el pueblo a estas prácticas y sus cambios a través del tiempo. En los pueblos de culturas de fuerte tradición oral, como es el caso de los pueblos originarios y de los cuales contamos con crónicas, diccionarios, algunos libros escritos por viajeros o algún integrante de la comunidad es posible la triangulación de las fuentes orales y escritas.

Sin haber realizado historias de vida propiamente dichas o el empleo del método biográfico puro consideramos que hemos sido influenciadas por quienes teorizaron sobre el método biográfico. Entendemos que la metodología de historia social, el método biográfico y la microhistoria -por sus semejanzas con el método antropológico- nos han permitido recuperar el relato histórico o relato de vida como metodología en esta investigación.

Dentro del método biográfico, las historias de vida son una de las posibilidades que ofrece la etnografía para el trabajo cualitativo en investigación histórica. Denzin (1989) toma el modelo elaborado por Sartre cuando se propuso comprender a Flaubert a partir de un estudio de su vida. Cuatro premisas plantea Sartre para la realización de estudios de vida: la primera, que la historia de un sujeto debe comenzar por su prehistoria, la segunda, que debe existir un acontecimiento que delinea la vida de la persona, la tercera premisa argumenta acerca de la organización de la obra en etapas que se superponen unas a otras, y una dice que el sujeto verdadero debe encontrarse en sus ficciones, las cuales son múltiples versiones de su subjetividad.

Los relatos de vida son otra metodología del abordaje biográfico y son los que nosotros hemos empleado mayoritariamente. Acerca de los relatos, señala Berteaux, que según se los incorpore en la fase exploratoria, en la fase analítica o en la fase de síntesis,

> (…) se le hará cumplir una función diferente; será leído del mismo modo; será siempre el mismo relato, pero se insertará en contextos diferentes. En el primer caso se utilizará para iniciarse en un campo, para descubrir las líneas de fuerza pertinentes. En el segundo, para sostener una teoría –y esto, al menos desde la óptica etnosociológica que es la mía, requiere la utilización no de uno solo, sino de numerosos relatos para llegar a la saturación. En el tercer caso, el de la síntesis, será utilizado de una manera muy distinta, para "transmitir el mensaje" (sociológico). O, por decirlo de otro modo: en la fase exploratoria, los relatos de vida cumplen una función del mismo orden que la observación, o las conversaciones con los "informantes centrales". En la fase analítica, toman el estatuto de data (datos empíricos) y son concurrentes y complementarios, simplemente, con el discurso teórico (Berteaux; 2010:4)

La complejidad de los relatos documentados no da lugar a una re-escritura fácil; el paso de la palabra a la lengua escrita, la extensión de los textos, etc., es una dificultad y se la plantea Berteaux,

> ¿Cómo hacerlo cuando se tienen 40 o más? Aún busco la respuesta... hay que poner el acento en el potencial de expresión "científica" de los relatos de vida. Es falso creer que un relato de vida es por naturaleza pre teórico (o pre analítico); y que las ideas, los conceptos, las descripciones en profundidad no tienen otro modo de expresarse que el discurso teórico. Por supuesto, para quien se tome la molestia, hay tesoros de ideas en los relatos de vida. Se trata de chispas sobre un fondo narrativo oscuro. Pero es sin duda a partir de estos destellos que se construirá el discurso sociológico (Berteaux; 2010:13)

La misma pregunta que se hace Carlo Ginzburg, un referente de la microhistoria italiana, respecto de la utilidad de esta: "*...Qué relevancia pueden tener, en general, las ideas y creencias de un individuo de su nivel social considerado aisladamente*"(Ginzburg, 1994:21) se la plantea Carlos Piña respecto de la construcción de historias de vida, la pregunta acerca de por qué la vida de alguien puede ser considerada como importante (Piña, 1986). Ginzburg responde argumentando que nadie escapa de la cultura de su época y de su propia clase, y que, como la lengua, la cultura ofrece al individuo un horizonte de posibilidades latentes, "*una jaula flexible e invisible para ejercer dentro de ella la propia libertad condicionada*" (1994:21). De esta manera una historia de vida puede resultar representativa, permite precisar lo frecuente y circunscribir posibilidades latentes. Piña por su parte contesta reconociendo que "*la actual revitalización de las historias de vida corresponden a un cambio de óptica en el mundo de las ciencias sociales, la filosofía y la política...*" (1986:148). Este interés por las historias de vida reflejaría, el interés en aportar al rescate y a la comprensión de dimensiones de la realidad social dejados afuera por análisis macro, que privilegian el conocimiento de las estructuras y contextos por sobre los actores. También subyace, en este empleo de las historias de vida, un rechazo a la concepción que le otorga importancia a los actores "estudiables", a aquellos actores que sostienen discursos articulados sobre la sociedad y su transformación y que buscan participar en la pugna entre diferentes proyectos. Esta revitalización tendría, por el contrario, el estilo del "actor anónimo" (esto es, el estudio de la vida de personas más que de personajes. Así

> Sólo es necesario, para lo que sigue más adelante, recordar que en la actualidad la tendencia más generalizada es dar un espacio relevante a la vida de quienes no hacen noticia, los que no dirigen ejércitos ni gobiernan países, quienes no han realizado ningún descubrimiento fundacional y no son referentes ideológicos de ninguna elite ni clase social (Piña, 1986:152)

La valoración de la vida de una persona tiene que ver con que "*se privilegia y reconoce la centralidad del sujeto anónimo para el conocimiento e interpretación de la sociedad*" (Piña, 1986:154).

Es relevante en este caso considerar las categorías de etnicidad, cultura, clase social y género que determinan y son determinados por la experiencia social y los modos de significar ligados a ésta. Dos ejes dialécticamente relacionados estructuran los relatos de vida: la oposición entre sí mismo y los otros, y la oposición entre momentos o situaciones vivenciales diferenciados en su propia historia, esto es "*me identifico en las contradicciones y oposiciones entre distintos momentos de mi propia historia*" (Piña, 1986:159).

En el caso de los documentos orales, en la primera parte del análisis del documento vemos la necesidad de reflexionar sobre los olvidos, las confusiones, los errores del discurso oral, pero esto que podría ser una debilidad, por el contrario, es para la historia oral una valoración significativa de la fuente oral. Los rumores, por ejemplo, han dado lugar a grandes rebeliones populares, las anécdotas que suelen no ser ciertas también son relevantes desde las significaciones que conllevan. La vida humana está llena de contradicciones, es compleja, llena de obstáculos, llena de caminitos que a veces no llevan a ningún lado, y esto se refleja en el relato oral, y este será un relato rico, el que relata la vida tal como la vivió, y no un relato armado, preparado, lineal. Esto marca una diferencia de la concepción positivista en la crítica a las fuentes donde sólo distinguimos lo verdadero de lo falso, y lo falso como no significativo, y lo dicho de lo no dicho, y los silencios como no relevantes, no se analizan. Para la historia oral sí es relevante preguntarnos por qué las omisiones, por qué la falla en la memoria, por qué los silencios…

Luisa Passerini plantea que la memoria "*en lugar de ser una reproducción de la realidad social es mediación simbólica y elaboración de sentido*" (Joutard; 1986: 369). Otro elemento tiene que ver con las transformaciones que la memoria colectiva efectúa en cuanto a lo maravilloso y fantástico, asimismo el lugar de las instituciones, como la escuela.

También es importante en la etapa de análisis, la forma de la narración, el encadenamiento, repetición de palabras, uso de pronombres, rupturas en el tono, vacilaciones; todo ello es para la historia oral un indicio. La indexicalidad es una de las características de la enunciación, es la capacidad comunicativa que tiene un grupo de personas en virtud de presuponer la existencia de significados comunes. Los elementos indexicales aparecen en todas las conversaciones, esto, acá, allá y su sentido es siempre contextual. Según Harold Garfinkel, fundador de la etnometodología, la función performativa del lenguaje siempre responde a la indexicalidad y a la reflexividad del investigador, procesos sobre los cuales ya hemos referido.

Garfinkel también refiere a formas intrascendentes del habla cotidiana que suponen la existencia de una complicidad y unos consentimientos elaborados y en esto se incluyen pautas en base a las que elaboramos conversaciones cotidianas, que constituyen convenciones menores del habla. "*La estabilidad y el significado de nuestra vida social cotidiana dependen del hecho de que compartimos presupuestos culturales implícitos*" (Giddens; 2001: 129). A su vez Goffman ha realizado aportes acerca de las expresiones faciales, posturas y movimientos de nuestra interacción diaria con los demás que se combinan con el habla "*para transmitir ciertos significados y ocultar otros*" (Giddens; 2001:135). Esto ha sido de gran valor para nuestro trabajo como veremos más adelante en el análisis de los testimonios recogidos durante el trabajo de campo.

## 3.2.3 / Contexto de descubrimiento, base empírica, estrategias y técnicas de investigación

### Contexto de descubrimiento

Nos proponemos en este momento inicial de planteo del problema realizar un breve desarrollo del contexto sociohistórico en que se encuadra el problema. La zona en que actualmente se asienta la ciudad de Bahía Blanca, estuvo poblada hasta la denominada "Conquista del Desierto", 1878-1885 en el siglo XIX, por los pueblos *mapuche* y *tehuelche*. En el mismo momento en que se llevaba adelante la "Conquista al Desierto" en la Argentina se dio un proceso similar en Chile, llamado la "Pacificación de la Araucanía", que constituyó –al decir de Isabel Hernández- uno de los episodios bélicos más heroicos de la resistencia indígena que registra la historia de América (Hernández, I.; 2003). La cordillera

de los Andes fue un espacio transitado por hombres y mujeres a través del cual los pueblos originarios concretaron complejos procesos de intercambios y alianzas; situación que se vio modificada con la creación de los Estados Nacionales y su concomitante definición de fronteras. Durante la etapa colonial estas áreas estaban económicamente integradas, y se daban desplazamientos humanos en distintas situaciones, incluso en el siglo XX.

A partir de la creación de los Estados Nacionales, las migraciones entre Argentina y Chile han sido una constante. Carmen Norambuena Carrasco lo ha estudiado puntualmente acerca en la provincia del Neuquén y Chile y señala que una de las causas de estas migraciones ha sido en los primeros tiempos **política,** la intención de incorporar el territorio de la Araucanía y del Neuquén a la soberanía de ambos países. Otra ha sido la **económica** con el remplazo de una economía "de círculo cerrado" por una exportadora. También causas **sociales** provocaron dichos movimientos migratorios ya que hubo transformaciones que afectaron profundamente a ambas sociedades. La población indígena fue aniquilada, dispersada o instalada en "reducciones" y la criolla, obligada a emigrar por la presión económica (Norambuena Carrasco; 1997).

Sabemos que muchos de los sobrevivientes de las campañas militares migraron desde toda la región pampeana hacia la patagónica. Walter del Río señala cómo en el marco de la construcción hegemónica del estado-nación-territorio, se dieron procesos de sometimiento e incorporación forzosa de pobladores pertenecientes a los pueblos originarios, largos peregrinajes, deportaciones, campos de concentración y más adelante la invisibilización y definición de "intruso" o "poblador no deseado" paralelo al avance de los alambrados (Del Río; 2005;15-16). De este modo se fue definiendo un status de subalternidad para los pueblos originarios que dio lugar a procesos que tienen su continuidad en el presente. Estos procesos están siendo estudiados por historiadores en la actualidad (Del Río; 2005) y debe reconocerse que han sido insuficientemente profundizados por la academia, siendo este silencio parte de las múltiples expropiaciones a que han sido sometidos los pueblos originarios.

Más adelante, los procesos económicos hicieron que las migraciones estuvieran articuladas por la demanda de mano de obra de los distintos países, siendo determinados nichos productivos el lugar definido para los migrantes. En el territorio argentino, hasta la década del '60 del siglo XX los movimientos migratorios se daban en relación directa con el trabajo agrícola: pobladores paraguayos iban a Formosa, Chaco Corrientes y Misiones para las cosechas de algodón y yerba mate, pobladores bolivianos iban a Salta y Jujuy para el trabajo en el tabaco, a Tucumán para el azúcar, a Mendoza y Buenos Aires para la horticultura. Los migrantes chilenos han ido a las provincias patagónicas argentinas para la esquila, recolección de pera y manzana en el Valle del Río Negro y para la construcción, a la Patagonia austral (Benecia y Gazzoti; 1995). En el caso de los migrantes chilenos, la incorporación de tecnologías con expulsión de mano de obra y la substitución de los cultivos —considerando que en Chile la propiedad de la tierra dedicada a la explotación agrícola estaba en manos de una minoría de terratenientes— modificaron el sentido de las migraciones. Los grupos migrantes se dirigirían a centros urbanos, bajo los proyectos de "desarrollo". Es preciso también considerar que se dio una transformación en el agro chileno en este período, que se inicia a partir de la crisis del año 1930 como parte del proceso de desarrollo del capitalismo agrario. La historiadora chilena Silvia Hernández (1972: 25) nos dice,

> Se trata de la primera lenta y últimamente acelerada evolución de la gran empresa comercial agrícola (léase gran empresa capitalista) y del crecimiento paralelo del proletariado rural, desplazando tanto al latifundio tradicional como las empresas campesinas que subsistían al interior de éste o en las áreas de minifundio

El concepto de "exilio económico" resultaría pertinente para la descripción y explicación de estas experiencias en relación con los procesos económicos vividos (Jacovkis; 2012). En este caso, pobladores de la región rural patagónica y del alto valle de Río Negro y Neuquén, de Argentina y de Chile migran hacia una Bahía Blanca, incipientemente industrial, considerada "polo de crecimiento". Los proyectos en torno a la industria petroquímica y a la dinamización del puerto, y la expansión de las construcciones de altura generaron una gran demanda de "mano de obra" especialmente para la construcción.

A la situación laboral descripta se agrega la falta de escuelas en los fundos ya que, aunque existían leyes que obligaban a los terratenientes a construirlas éstos preferían crear centros de endeudamiento de la peonada como las pulperías (Hernández, G; 2002:40). Como consecuencia, gran cantidad de los sujetos migrantes que llegaron a Bahía Blanca para esta década eran analfabetos y fueron atraídos por la posibilidad de trabajar y acceder a servicios sociales, desde salud hasta educación.

Campesinos y *mapuches* expulsados del campo eligen las ciudades, puntualmente Bahía Blanca, como lugar donde asentarse, habiendo pasado en muchos casos por otros sitios tales como el Alto Valle del Río Negro.

Ante una industrialización que no fue la prometida ni la presagiada por la burguesía, estos grupos de hombres y mujeres devinieron laboralmente en subocupados, debiendo trabajar temporalmente en "changas", en especial en la construcción, como "jornaleros" y en el caso de las mujeres como empleadas domésticas, cocineras, o realizando tareas de limpieza en comercios u hoteles.

Los grupos recién llegados se asentaron en las zonas alejadas del centro de la ciudad dando lugar al nacimiento de los denominados "barrios carenciados", en la zona noroeste de la ciudad y en particular sobre la orilla del arroyo Napostá. Es claro que el éxodo rural en la mayoría de los casos no mejora la condición de vida de quienes migran, suelen no conseguir trabajo o acceder a ocupaciones transitorias y mal remuneradas, en condiciones de explotación, con el agravante de lo que significa no saber leer y escribir en el medio urbano. Sus casas son precarias asentadas en lugares inundables, generalmente a la orilla de arroyos o ríos y pasan a conformar las denominadas "villas miseria"[53] donde no hay servicios de cloacas, recolección de residuos, ni alumbrado público y los tendidos de luz suelen ser precarios.

En el caso de las mujeres, en los años 1999-2002, la gran mayoría trabajan en el hogar, realizan tareas vinculadas con el cuidado de los niños (hijos, nietos, sobrinos) y tareas domésticas, así como trabajan en servicio doméstico (Hernández, G; 1997 (b)). A partir de la implementación de los "planes sociales" a fines de los '90 y sobre todo con la crisis que hizo eclosión en el 2001, aparecen nuevas variables para la interpretación de la desocupación en las ciudades. Para el 2001, el Banco Mundial había diseñado para nuestros países estos programas, como proyectos para la Argentina (Galasso y Ravallion; 2003).

Similar a la situación descripta con los migrantes chilenos es la situación de los migrantes provenientes de Bolivia. Tal migración es más reciente en la zona de influencia bahiense: se inicia en la década del '70 -y se da una nueva explosión en los '90- y tiene que ver tanto con pobladores de origen rural como urbano. En muchos casos se asientan en zonas linderas a los arroyos o ríos, cercanas a las ciudades o pueblos para el trabajo hortícola, en

[53] Esta denominación fue empleada en nuestro país para referirse a los asentamientos informales, que se caracterizan por la gran densidad de población y por la precariedad de las viviendas, este nombre fue tomado de la novela de Bernardo Verbitsky "*Villa Miseria también es América*" de 1957, donde su autor describía las precarias condiciones de vida de los migrantes internos durante la década del '30. Los distintos gobiernos, civiles o militares, han pretendido con distinto éxito, "*erradicarlas*", derribar las viviendas y desplazar a sus habitantes hacia otros lugares.

especial el cultivo de cebolla (en Bahía Blanca y la región: Gral. Daniel Cerri, E. A. Pradere, Buratovich, Hilario Ascasubi, Pedro Luro, Villalonga). En el caso de migración a la ciudad, las mujeres se emplean mayoritariamente como domésticas. La Pastoral Migratoria de la Arquidiócesis de Bahía Blanca, la congregación scalabriniana y otras instituciones y ONGs están trabajando con estos grupos.

La situación de marginalidad y precariedad en que residen sobre todo cuando recién llegan al país se ha visto agravada por los problemas de indocumentación. Cabe aclarar que el Estado Argentino a partir de 1976 (Ley Videla) y durante el gobierno de Menem (en especial en 1995) avanzó en legislación regresiva respecto de los migrantes, sancionando leyes de un tenor semejante a la Ley de Residencia de 1902. Frente a la expulsión de extranjeros que "*atenten contra la paz social, la seguridad nacional y el orden público*" (Ley de la última dictadura militar 22439, de 1981)[54], la Ley 24.393 rebajó a delitos menores y fiscales o laborales las causales para expulsar a un inmigrante (Orlog y Vives; 1999:102). Esta normativa referida, al favorecer la ilegalización de los inmigrantes limítrofes, se prestó

> (…) a la existencia de diversas formas de abuso tanto por parte de los gobiernos nacional, provinciales y municipales, en particular: la Dirección Nacional de Migraciones y las Fuerzas de Seguridad Interior: policías, gendarmería y prefectura...; como de otros actores sociales: gestores, escribanos, abogados y empresarios inescrupulosos, quienes se aprovechan en múltiples formas de la indefensión en que se encuentran dichos inmigrantes, especialmente los trabajadores inmigrantes y sus familias (aquellos que tienen menos posibilidades de legalizarse y defenderse debido a que son los más carenciados) (Oteiza, E; 2006)

En el año 2004 se sanciona la Ley de Migraciones, Ley 25.871, reglamentada recién en el 2010, que deroga la ley de la dictadura. Si bien no es objeto de este estudio, debe tenerse en cuenta la situación de los jóvenes (en la mayoría de los casos, hijos de migrantes), que fueron tempranamente expulsados del sistema educativo y que por las restricciones a las que se ven sujetos en el ámbito laboral por la carencia de acreditaciones deben -en pos de su obtención- volver a la escuela. En muchos casos, el aparato escolar les tiene reservado un lugar en la preparación exclusivamente manual (en los Centros de Formación Profesional dependientes de la rama de Adultos, o mediante planes de educación no formal) o en las Escuelas Laborales, dependientes de la rama de Educación Especial. Incluso también sería preciso abordar en otra investigación la situación de los niños, hijos o nietos de migrantes en su relación con el aparato escolar en sus diversas ramas: su expulsión o las notas características que adopta su inclusión (muchos derivados a la rama Educación Especial, no por discapacidades intelectuales o motoras, sino como "irregulares sociales" -clasificación persistente en la rama desde su creación en el año 1949, aunque la legislación educativa provincial actual hable de "alumnos de alto riesgo social").

Cabe aclarar el contexto en que se han llevado a cabo las experiencias, es la ciudad de Bahía Blanca. La misma se caracterizaba -por los años en que realizamos la investigación- por un poder importante de las fuerzas armadas (que cuentan en su zona de influencia

[54] La "Ley Videla" subrayaba los aspectos discriminatorios en relación con los inmigrantes latinoamericanos, por comparación con los inmigrantes europeos, que ya se hizo explícito a partir de la de la Constitución promulgada en 1853. El texto legal establece políticas restrictivas respecto de los inmigrantes limítrofes, ampliándose las actividades de control y expulsión (sin intervención judicial). Subyace en la Ley General de Migraciones la 'doctrina de seguridad nacional', observándose el fenómeno migratorio desde una óptica casi exclusivamente policial incompatible con las garantías otorgadas por la Constitución y los instrumentos del 'derecho internacional de los D.H.'. Esta norma estuvo vigente hasta el año 2004 (Ley 22439), siendo estas modificaciones introducidas por el Congreso Nacional a partir de 1983- para el especialista en el tema- Enrique Oteiza, de carácter secundario. En efecto, la Ley 23564 de 1988, la Ley 23860 de 1990, la Ley 24008 de 1991, y la Ley 24393 de 1994, sólo enmiendan el texto original en relación a la necesidad de actualizar los montos de las multas, las cauciones, las tasas retributivas de servicios y ciertas competencias administrativas. Entiende que, en el ya largo período post-83, si bien no se logró establecer una política inmigratoria adecuada a los cambios experimentados en los flujos migratorios actuales -sobre todo por la cuasi desaparición de la inmigración europea masiva-, ni al régimen de la Constitución de 1994, no se careció sin embargo de iniciativas. En efecto, a partir del '83 se presentaron en el Congreso de la Nación varios proyectos de ley, que no prosperaron. Se introdujeron varias reformas al Reglamento de la Ley General de Migraciones -en 1987, 1994 y 1998-, que contribuyeron a acentuar el carácter restrictivo de las políticas migratorias vigentes, sobretodo la última reforma del '98 (Oteiza, E; 2006).

con un Batallón del Quinto Cuerpo de Ejército, la Gendarmería, el Batallón de Comunicaciones 181, la Base Naval en Puerto Belgrano, la Base Aeronaval en Comandante Espora, y la Prefectura Naval en el Puerto de Ingeniero White), de un polo petroquímico e industrial que por esos años se hallaba en plena expansión (emplazado en el puerto de mayor calado de América del Sur, donde confluyen además rutas nacionales y la red ferroviaria), con dos universidades orientadas mayoritariamente a carreras técnicas que les proporcionan recurso humano calificado (la Universidad Nacional del Sur y la Universidad Tecnológica Nacional), además de un multimedio local como La Nueva Provincia (radio, televisión y diario), configurando en conjunto un monopolio mediático y de poder marcadamente pro – militar e industrial.

Bahía Blanca fue una ciudad duramente golpeada por el accionar militar y paramilitar durante el terrorismo de Estado de los '70, con gran cantidad de asesinados y desaparecidos como característica más cruel, pero que a nivel ideológico acentuaron políticas represivas en el campo intelectual, situación que perdura -por ejemplo- en lo que hace a los espacios de las ciencias sociales y humanas en la formación superior: nunca se reabrieron carreras como Trabajo Social o Pedagogía que fueron cerradas en la Universidad Nacional del Sur por la intervención de la Universidad en el gobierno de María Estela Martínez de Perón en 1975 (de la mano del interventor rumano de ideología nazi llamado Remus Tetu) y no se cuenta tampoco con carreras como Sociología, Antropología, Psicología, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, etc.[55].

Respecto de la educación de adultos como rama, contexto en el cual comenzamos a problematizar lo que hoy es esta tesis, era en el momento en que realizamos el trabajo de campo una rama del sistema escolar caracterizada por la ausencia de espacios nacionales orgánicos, con una heterogeneidad librada a las diferentes capacidades provinciales. Dos estructuras sostenían la Educación de Adultos en Bahía Blanca: la Dirección General de Escuelas de la Provincia y el Plan Municipal de Alfabetización.

La Ley Federal de Educación se propuso en el año 1993 como discurso hegemónico en el sistema educativo en general. A la educación de adultos se encarga de definirla en tanto Régimen Especial –Título III, capítulo VII, de Regímenes Especiales, punto B, artículo 30- refiriéndose en especial a la calificación laboral y a la promoción de sistemas y programas de formación y reconversión laboral.

Brusilovsky afirma acerca de la misma,

> (…) describe los objetivos de la educación de adultos… Alude al desarrollo integral y a la calificación laboral de aquellas personas que no cumplieron con la regularidad de la educación general básica y obligatoria, o que habiendo cumplido con la misma, deseen adquirir o mejorar su preparación (…) yo creo que en la ley, la educación de adultos (…) se está planteando como oportunidad para sectores sociales que no accedieron a la educación en la etapa que se considera socialmente, la "normal" (…) esto no significa que yo comparta el enfoque que evidencia la Ley; me refiero sólo a que se pensó en términos de sector social, más que de edad (Brusilovsky, S.; 1996:88)

Al ubicar la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en el apartado Regímenes especiales, Brusilovsky señala que se la está relegando a *categoría residual,* en un contexto de leyes y decretos dirigidos a poner el peso del ajuste social y económico sobre los trabajadores.

[55] Un dato no menor en relación a esta tesis, es que en los años previos al golpe militar de 1976, cuando se dio el golpe militar a Salvador Allende en setiembre de 1973, se registró en la ciudad una de las mayores movilizaciones en las calles, que -según se recuerda- contó con aproximadamente 15 mil personas.

Señala además que nunca fue tratada la temática de la EDJA en el Consejo Federal de Educación. Las políticas educativas de los 90' debilitaron el derecho social de la educación y el sistema de educación pública, en Educación de Jóvenes y Adultos, se legitima el desconocimiento de esta como una modalidad educativa con especificidad propia, se favorece la flexibilización y precarización laboral, se debilitan los espacios colectivos y sostenidos de aprendizaje, favoreciendo la fragmentación y segmentación.

En relación con el rol del estado en materia educativa, en la Ley aparecen conceptos ambiguos. Por ejemplo, en el artículo 2, se le asigna al Estado Nacional "*la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa*". Luego, y en forma contradictoria en el artículo 3, se dice: "*El estado nacional, las provincias y la Municipalidad (…) garantizan el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes especiales, a toda la población, mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada*". O sea, mientras se enfatiza que es el estado nacional el encargado del financiamiento educativo, se pone en marcha la Ley de Transferencia Nº 24.049, donde éste se desentiende de su principalidad y la delegaba en manos de provincias y municipios. El carácter neoconservador en la Ley Federal de Educación es claro, ya sea por sus críticas al Estado de Bienestar, como al énfasis puesto en la privatización, y en la reducción del rol del Estado en materia educativa, a las meras funciones de control y evaluación (subsidiariedad). A su vez, mientras en el artículo 5, el Estado asume el deber de fijar la política educativa respetando, entre otros, la igualdad de oportunidades como principio, olvida como contrapartida –que resguarde este principio- el velar por la eliminación de las desigualdades sociales y económicas de base. Silvia Barco nos ha aportado inmvalorables elementos para realizar estos análisis críticos en plena implementación de estas políticas (Barco; 1994).

La Ley Federal de Educación, no habla del derecho de los ciudadanos a la Educación, sino que hace referencia al derecho de los individuos. Se diluye la noción de *ciudadano integral,* que participa crítica y autónomamente de los procesos políticos y sociales, constructores de democracia Al igual que sus antecedentes legales -el informe de Jomtien y el documento de la CEPAL de 1.992- la LFE propicia una formación básica (en aritmética, lectoescritura, comprensión de textos) proyectando como producto del sistema educativo "un buen trabajador disciplinado y acrítico". La LFE tomó la concepción de hombre y de sociedad del neoconservadurismo, como individuos que compiten entre sí en un mercado donde la educación es un bien y "un servicio más", y donde los hombres son esencialmente desiguales (Barco; 1994). Por otra parte, en varios pasajes de la ley se destaca el rol de la educación como motor del desarrollo económico-productivo, llegando a señalar que los problemas sociales mundiales se podrán resolver a través de la educación.

A lo largo del año 1999 la provincia de Buenos Aires consideró la implementación de la reforma en esta rama[56] (Res. Min. 431/99). En la provincia de Buenos Aires se dieron cambios en el sistema educativo formal a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, estos cambios se implementaron en el año 1999 (Res. Min. Nº431/99) se organizaron los grupos por niveles dividiendo primer y segundo ciclo y se dispuso el dictado de materias artísticas, e inglés (aunque no se crearon los cargos correspondientes). En el año 2001 se implementó el tercer ciclo en la rama, a cargo de un maestro para todo el ciclo. Asimismo, una reforma que se llevó adelante mientras realizábamos el trabajo de campo fue la creación de la Dirección General de Educación y Trabajo de la que

[56] En una entrevista realizada en 1996 Silvia Brusilovsky señala que, desde la sanción de la ley en abril de 1993 hasta el año 1996, el Consejo Federal de Educación no había considerado a esta rama en sus documentos y en sus agendas.

dependía ahora la Dirección General de Educación de Adultos y Formación Profesional. En actos, discursos y prácticas oficiales hay una sobrevaloración dada a la "Formación Profesional" por sobre la "Educación de Adultos" y el eje ideológico de los mismos se sustenta en el imaginario "desarrollista" (Hernández y Visotsky, 1999).

Respecto de la sobrevaloración de la Formación Profesional en la rama de Educación de Adultos es importante tener en cuenta las relaciones que el neoliberalismo ha establecido entre educación y trabajo: ante un mercado laboral sumamente discriminador, desigual y competitivo, propició una escuela que se adapte a las necesidades de este mercado (Gentili; 2000). A lo largo de la historia esta relación ha venido adquiriendo sentidos antagónicos. Ejemplos de lo anterior representan las ideas pedagógicas de Kerschensteiner acerca de la dicotomía entre trabajo intelectual y manual correspondiendo dos circuitos educativos en relación con los mismos, hasta los planteos gramscianos que sostienen una escuela que incluya la cultura general humanista y formativa y que equilibre la relación entre trabajo manual e intelectual (Barco; 1994).

En el año 2006 fue promulgada una nueva ley de educación en Argentina, la ley 26.206. Desde el campo de la educación de jóvenes y adultos se generaron críticas a la misma (Sirvent y otros; 2007) puesto que fue realizada sin espacios reales de participación de los docentes, que en sus fundamentos la información y datos era inexacta, minimizando la gravedad de la situación de los jóvenes y adultos en "riesgo educativo", sin contemplar a la mayoría de la población económicamente activa que está en esta situación; por otro lado señalan la necesidad de superar la visión escolarizante, restringida y compensatoria que sostenía la propuesta de ley. Sostienen la ausencia de una perspectiva ligada a la educación popular, que reconozca:

> (…) a) el componente de emancipación y liberación; b. una clase obrera y un movimiento sindical que a medida que se fue desarrollando busca tomar en sus manos sus propios intereses en materia de educación; c. la educación pública y la educación popular de los adultos trabajadores como demanda social, en tanto reconocimiento de la educación como necesidad colectiva y su expresión como demanda social. Es claramente un producto de un proceso histórico (Sirvent y otros; 2007:6)

La educación de adultos pasó de ser un régimen especial a ser una modalidad, aunque al entender de Lidia Rodríguez, se desdibuja su carácter al incluirla con otras trece modalidades como educación hospitalaria, artística, bilingüe, en contextos de privación de la libertad, etc… El capítulo X de la ley, de apenas tres artículos brinda lineamientos muy generales para la modalidad; frente a esto precisa cuestiones técnicas y curriculares como el otorgamiento de certificaciones parciales y la acreditación de saberes adquiridos en la experiencia laboral. En esta cuestión central de la vinculación educación-trabajo no es lo suficientemente explícita respecto de la centralidad de la dimensión pedagógica y del papel el estado respecto de los intereses empresariales. (Rodríguez; 2008).

En Bahía Blanca no solo contábamos en 1999-2003, con centros provinciales de alfabetización, sino que tienen gran importancia los centros de alfabetización municipales, que articulan su labor con los del sistema formal. Profundizar en estos últimos nos remite a indagar en la historia reciente de la educación en Argentina.

Con el advenimiento de la democracia, la política educativa del país en general y el Plan Nacional de Alfabetización en particular, se enmarcan en el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO del año 1981. Unos cuantos elementos contribuyen a la legitimidad que adquiere a nivel social el Plan Nacional de

Alfabetización en la década del '80 en nuestro país[57]. Uno es el avasallamiento de derechos, entre ellos el del acceso a la educación, junto a los altos porcentajes globales de escolarización en la enseñanza primaria persisten el analfabetismo y una escolaridad primaria incompleta para amplios sectores de la población, en 1980 un tercio de la población no llega a tener la escolaridad mínima de 7 años, de este tercio un 5,1% nunca asistió a la escuela y un 29,9% tiene el nivel primario incompleto) (Paviglianitti; 1988) que nos dejaba como herencia la dictadura militar; las concepciones socialdemócratas que gozan de gran aceptación en los ámbitos gubernamentales y en la sociedad civil en el país. Otro elemento es la historia del partido que asume el poder, según Emilio Tenti Fanfani (1993) la política educativa del radicalismo reconoce rasgos estructurales permanentes. Según este autor el radicalismo es heredero de una tradición que integra elementos de la cultura laica, una creencia en las virtudes de la educación como factor de movilidad social, una defensa de la educación pública, universal, y gratuita que se articula con el respeto al principio de la libertad de enseñanza.

Dichos valores presidieron el momento constitutivo del Estado Moderno y del Sistema Educativo Argentino desde la segunda mitad del siglo XIX, pero se vieron afectados durante las dictaduras militares que gobernaron al país desde 1930. Durante el último gobierno dictatorial se llevó a cabo un rígido control sobre los sujetos, las instituciones y sobre prácticas sociales que se encargaran de la producción y reproducción de la cultura. El gobierno militar consideró al Sistema Educativo un campo de batalla, allí era preciso librar un combate contra los enemigos ideológicos del régimen (Tenti Fanfani; 1993). Hubo despidos masivos en todos los niveles (y una especial persecución en la rama de adultos), expulsiones y suspensiones de estudiantes universitarios, controles ideológicos en materia de contenidos, una estructura de poder fuertemente jerarquizada, prohibiciones en la agremiación estudiantil, etc. El establecimiento de la democracia política permite que actores sociales antes silenciados recuperen su voz, se manifiesten, reorganicen, expresen sus intereses y eleven sus demandas. Durante este gobierno, se registra un incremento del gasto público en educación. En 1986 el gasto es el más alto de los últimos 25 años, y más significativo todavía comparado con la caída abrupta en la última dictadura militar.

La política educativa que precedió a la implementación del P.N.A. se caracterizó – además de la ya referida persecución política de docentes y desestructuración de la DINEA, por el afianzamiento de un modelo de Estado Nacional cada vez más desentendido del sostenimiento de las escuelas, esto se materializó en la transferencia de establecimientos de educación primaria a las provincias (Ley 21.809 de 1978) (Bravo; 1994). En este contexto se enmarca el Plan Nacional de Alfabetización, el Estado Nacional de la post-dictadura se presenta dando lugar a las demandas de derechos por parte de la población, recitando el preámbulo de la de nuevo vigente Constitución Nacional. Es así que la restitución de la democracia como estado de derecho implicó tomar a la educación como bandera, apelando al discurso fundacional del sistema educativo y a su meta "incumplida"...

El Gobierno nacional intentó

> Retomar el inconcluso programa de educación popular, quebrado por sucesivos golpes militares encarando la alfabetización no como un fin...sino como el primer paso en el proceso ininterrumpido de educación permanente (CONAFEP; 1985(a):9)

[57] Por decreto del Poder Ejecutivo Nº2308 del 30 de Julio de 1984 se crea en el ámbito del Ministerio de Educación y Justicia (bajo la administración del Dr. Carlos Alconada Aramburu) la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente. (En Boletín Oficial del 1 de agosto de 1984).

Reconoce como antecedentes la ley 1420 de Educación común "*pilar fundamental de nuestra educación popular*" (CONAFEP; 1984: 51), la campaña tendiente "a erradicar"[58] el analfabetismo, impulsada durante el gobierno del presidente Illia, con el dr. Alconada Aramburu en el ministerio de educación, en el año 1964; (el mismo ministro que estuviera con Alfonsín al inicio del período). Esta campaña se interrumpió con el golpe de 1966, la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) en 1973. Basado en los lineamientos de la UNESCO y la CEPAL, el plan de alfabetización toma la acepción de analfabetismo funcional, redefinida por la UNESCO en 1978, considerando funcionalmente analfabeta a la persona

> (…) que no puede emprender aquellas actividades en las que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y su comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad (CONAFEP: 1985(A): 9)[59]

De un diagnóstico de la situación (con datos del INDEC) que indica la existencia de 1.184.964 analfabetos absolutos y 5.283.211 analfabetos funcionales, se decide la implementación del plan, en dos frentes: Centros de alfabetización, destinados a analfabetos absolutos y educación a distancia, destinado a analfabetos funcionales.

A nivel provincial la organización institucional consta de una junta coordinadora y orientadores pedagógicos propuestos por las juntas y alfabetizadores (docentes titulados y voluntarios) designados ad-referendum por las juntas. A nivel local, se produce la apertura de los primeros centros en el año 1985 en lo que fue la Zona XVII, que comprendía los distritos de Bahía Blanca, Coronel Dorrego, Coronel Suárez, Villarino, Coronel Rosales, Monte Hermoso, Tres Arroyos y Tornquist. En Bahía Blanca se abren 15 centros en el año 1985, llegando a contar con 45 y finalizando en el 1989 con 32 centros (Cavallero; 1989). En el momento de la sistematización del plan en la zona (año 1989) se adjudica como causal principal del cierre de centros la racionalización del personal dispuestas por el gobierno nacional (Circular del 16-12-'86 de la CONAFEP). En su momento se lleva a cabo un programa de capacitación de alfabetizadores, seminarios y talleres, y se elabora material didáctico de apoyo. El documento de sistematización registra la inquietud de una continuidad con la post-alfabetización, dentro de la concepción de educación permanente (Cavallero; 1989).

En el año 1988 es declarado de interés municipal por el intendente de Bahía Blanca y en 1989 cuando se anuncia desde el Poder Ejecutivo Nacional la finalización del plan, desde el municipio se decide continuar con el mismo. A partir de 1990 la continuidad laboral de los docentes es de forma voluntaria, la provisión de materiales la realiza el municipio. Van a funcionar cuatro centros. En junio de 1992 el Plan adquiere fuerza de ordenanza y queda formalmente constituido al ser aprobado por el Consejo Deliberante. En ese año y sin continuidad se abrieron centros en Barrio Avellaneda, Ingeniero White y Sala Médica Barrio Km. 5. En el año 1993 se comienzan a asignar un pago a los docentes en concepto de beca, así como otras formas precarizadas de remuneración económica.

[58] Es importante considerar el empleo de la palabra "combatir", "enfrentar", "peligro" para referirse al analfabetismo y de "plagas" y "virulencia" para referirse a la situación de pobreza en los discursos de los funcionarios' (Aramburu, citado por CONAFEP,1984:52).

[59] Esta redefinición intenta oponerse a los criterios "eminentemente economicistas" de los sesenta, en tanto la alfabetización se proponía como necesaria para el "*incremento de la eficacia y la productividad de los trabajadores*" (CONAFEP;1984:52). Es interesante rescatar que esta redefinición del año 1978 retomada por el plan encierra una connotación relativista (Cook-Gumperz;1988).

En un comienzo, y mientras se mantuvo el programa de ayuda alimentaria para las familias, la caja PAN se entregaba a quienes participaban del de alfabetización, luego fue sustituido por distinto tipo de ayuda alimentaria. En los años en que realizamos el trabajo de campo, el Plan contaba con 17 centros donde asistían aproximadamente 15 alfabetizandos por grupo, aproximadamente un tercio no saben leer y escribir.

En el marco de este programa desarrollamos talleres en tres grupos, compartiendo experiencias y reflexiones con las docentes alfabetizadoras. En el presente (año 2012) estos centros aún existen en la ciudad de Bahía Blanca[60].

Nos acercamos a las escuelas de adultos inicialmente a partir de una Evaluación del Plan Municipal de Alfabetización (Visotsky, J.; 1996) y luego mediante la realización de Talleres de Historia en dos escuelas de adultos en el año 1999 (Hernández, G. y Visotsky, J.; 1999) y en tres Centros Municipales de Alfabetización durante el año 2000 (Hernández, G. y Visotsky, J.; 2000; 2001 y 2002). A partir de estas experiencias hemos podido vincularnos en cuatro barrios de la ciudad de Bahía Blanca (Villa Rosario, Vista Alegre, 1° de Mayo y Rivadavia) con una comunidad cuyas prácticas sociales, cultura y representaciones tiene características particulares en relación con los pobladores de otros barrios de la ciudad. Con ellos realizamos nuestro trabajo de campo en cinco espacios con grupos diferentes, en dos escuelas provinciales y tres centros de alfabetización municipales.

Al respecto de las políticas educativas que en el momento de la realización del trabajo de campo se venían implementando podemos señalar dos aspectos importantes: *"la educación como trabajo" y "la descentralización educacional"*.

*La educación como trabajo:* A lo largo de nuestra presencia o visitas a los centros de alfabetización, fuimos comenzando a ver que –sobre todo a partir del año 2002- en las escuelas de adultos muchas mujeres asistían como contraprestación de los planes "Jefas y Jefes de hogar", a diferencia del 2001, en los que las mujeres (mayoría en las escuelas), asistían simultáneamente a los Centros de Alfabetización y a cumplir su horario en tareas de contraprestación del "Plan Trabajar"[61]. Esto que se implementa a partir del 2003 no había sido considerado nunca a lo largo de la historia de la educación de adultos en la Argentina. Es así como resulta un fenómeno nuevo el hecho de que asistir a la escuela (Cenros de Alfabetización Provinciales, Centros de Formación Profesional, o Centros de la Mujer e incluso Centros de Alfabetización Municipales) sea remunerado económicamente. El Programa "Jefas y Jefes de hogar" figuraba en la página oficial del Banco Mundial para el año 2003 (Galasso y Ravallion; 2003), fue implementado por el gobierno Nacional en enero del 2002 con el apoyo de un préstamo del Grupo Banco Mundial (BM) que cubre el 50% de su financiamiento, y tal como lo señalan los documentos del mismo en su página web oficial -en inglés-, fue pensado como respuesta a la crisis económica que afectó al país en diciembre del 2001 (Galasso y Ravallon; 2003). Pensado como continuidad del plan "Trabajar", el "Plan Jefes y Jefas" preveía el otorgamiento de dinero en efectivo por 150 pesos a cada "cabeza de familia" desocupado /a con hijos o ancianos a cargo. Se preveía como contraprestación de este veinte horas de trabajo (diez menos que el Trabajar), y se accedía al plan inscribiéndose -en forma individual- en las municipalidades u ONG locales (que eran quiénes estaban encargadas de organizar los trabajos de contraprestación).

Según datos del propio BM, la mitad de los inscriptos en 2002 eran mujeres, y en función de este dato cuestionan la efectividad de los planes, incluso poniendo en duda la dimensión que tendría en nuestro país la jefatura de hogar femenina (Galasso y Ravallon; 2003:2). Las

[60] En el año 2011 hemos concurrido con la maestra y mujeres participantes del barrio 1° de Mayo a otro de los centros en Barrio Avellaneda, donde se realizó un encuentro entre ambos grupos.
[61] El primer plan social de carácter laboral que se implementa es el "Trabajar", financiado por el Banco Mundial, durante el gobierno de Duhalde como un paliativo a la crisis.

y los trabajadores desocupados (auto-organizados en movimientos políticos y sociales) fueron fundamentales en la gestión de más planes y los mismos movimientos fueron consolidándose progresivamente[62]. Los debates sobre "educación y trabajo" en trabajadores desocupados, su posible "remuneración" por asistir a espacios públicos de formación, (considerando esto como una retribución que bajaría los índices de la pobreza, tal como lo señalan las mismas páginas citadas del B.M) ya estaban instalados desde una perspectiva neoliberal en el Gobierno Nacional en el año 2000[63].

En las perspectivas teóricas y proyectos políticos desarrollados en las tres últimas décadas en América Latina acerca del debate sobre las relaciones entre Estado, Educación y Trabajo, pueden distinguirse, siguiendo a María Eugenia Martín (2005) tres visiones: *la corriente educación - ciudadanía*, cuyos referentes son la CEPAL en el nivel de políticas gubernamentales, siendo Tedesco, Filmus sus referentes teóricos; se sostiene que es más importante el trabajo porque se plantean todos los medios para poder alcanzar una meta que es la del progreso-técnico, mediante el cual se alcanzará la transformación productiva. En este sentido se plantea a la educación como una de las tantas estrategias para conseguir o alcanzar dicho ideal o meta ya que como plantea, en el documento de la CEPAL-Unesco

> La estrategia propuesta tiene por objetivo contribuir a crear en el decenio próximo, ciertas condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación del progreso científico tecnológico, que hagan visible la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de progresiva equidad social (CEPAL; 1992:2)

Este documento resalta la importancia de formar "capital humano", concepto que se desprende de la Teoría del Capital Humano. Esta perspectiva plantea que la educación debe formar a los individuos para que puedan "insertarse" en el mundo del trabajo.

Desde la CEPAL, se plantea relevante la formación técnica, esto permitirá la transformación productiva. El fortalecimiento de la base empresarial, de la infraestructura tecnológica, la apertura de la economía internacional, y la formación de recursos humanos, permitirá alcanzar el progreso técnico. En este sentido la formación de los recursos humanos juega un papel central, a partir de la incorporación de capacitación y progreso científico tecnológico. Los objetivos como competitividad, el desempeño, la descentralización son los componentes del esquema institucional. En este sentido desde la lógica de la CEPAL se plantean realizar capacitaciones, establecer vinculaciones entre ciencia, tecnología, por una parte, como los múltiples puentes que integran la economía y sociedad a nivel individual y colectivo. Como síntesis del pensamiento de la CEPAL se puede plantear que,

> (…) la educación y la producción de conocimiento, (son) concebidas como eje de la transformación productiva con equidad. En términos concretos, podría, en colaboración con el sector financiero privado, impulsar mecanismos institucionales para apoyar la inversión en recursos humanos, el desarrollo científico-tecnológico, y la expansión de la pequeña y mediana empresa, y para establecer nexos entre los distintos subsistemas (1992:2)

[62] Tanto movimientos piqueteros preexistentes al estallido del 19 y 20 de diciembre de 2001, como otros que se organizaron luego, en Bahía Blanca, la CCC, El MTL y el POLO OBRERO.

[63] En agosto del 2000 asistimos en el I Congreso Internacional de Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A. a un Panel sobre "La educación en la cuestión social" donde participaron Tomaz Tadeu da Silva, Emilio Tenti Fanfani y Aldo Issuani éste último funcionario del Ministerio de Educación del Gobierno Nacional. Generó gran polémica la intervención del citado funcionario al respecto de considerar que "el estudio es un trabajo y viceversa", pensando en reducir en 1/3 la tasa de desempleo si se afectara con un programa a los sectores más vulnerables, mujeres con chicos a cargo y jóvenes sin escolaridad secundaria completa, desocupados; y que por ello era justo que se remunere, ya estaban en vigencia los planes Trabajar. Desde el auditorio se cuestionaba la sobrevaloración de la medida, que sólo era un paliativo y no la solución más digna a la situación de indigencia en que vivía la mitad de la población del país.

Así vemos que esta lógica privilegia la formación de los sujetos como "recurso humano" funcional a las necesidades del mercado.

La otra corriente citada por Martín es la *neoliberal,* plantearía que la educación debe estar al servicio de las necesidades del modelo productivo; lo que la producción necesite la educación debe formar. La educación de esta forma estaría destinada a transformar a los sujetos en "individuos empleables", flexibles y con capacidades rápidas para responder al mundo cambiante de la economía. La educación debe formar recursos humanos que la producción esté necesitando. Por lo tanto, la educación formaría a los individuos con esas capacidades necesarias para ocupar diferentes puestos de trabajo; "querer formarse" significa tener la posibilidad de ocupar diferentes puestos de trabajo y de esta manera mantenerse en el mercado laboral; mientras que el "no querer formarse" significa formar parte "voluntariamente" de la fila de los desempleados. De esta manera la corriente neoliberal se basa en los supuestos de que se necesita una educación de calidad para formar trabajadores flexibles y que puedan responder a los cambios del modo de producción.

Finalmente, *la corriente crítica* haría una fuerte crítica a las políticas neoliberales; ya que esta perspectiva sostiene que entender a la educación como formadora de recursos humanos; de trabajadores flexibles y competitivos remite a afirmar los valores individualistas; la "formación" pasa a ser responsabilidad del individuo, él es el que decide formarse o no formarse; por lo tanto, decide ser un individuo empleable o no. De esta manera esta perspectiva reconoce que la educación en el contexto neoliberal deja de ser un derecho social y pasa a transformarse en una mercancía, en un bien de consumo que puede tenerse o no. Al sostenerse desde las políticas de Estado que los agentes de formación pueden ser las "empresas", estamos en presencia de un Estado Subsidiario en materia educativa; el Estado deja de ser el garante de la educación. Esta posición nos remite a la postura gramsciana.

A lo largo de la tesis se analizan las relaciones entre educación y trabajo a partir de testimonios que dan cuenta de la vivencia subjetiva de sujetos analfabetos, tensionando estos saberes del sentido común con las definiciones que se dan sobre "Educación y Trabajo" en la Rama de Educación de Adultos desde el Estado.

*La Descentralización educacional***:** Asimismo es preciso señalar que la descentralización educacional (como estrategia de política educativa) ha tenido un antecedente si se quiere "piloto" en la educación de adultos de la ciudad: como desarrollaremos en el capítulo 5, puntualmente la Formación Profesional en articulación con emprendimientos productivos con el Municipio. Hemos analizado la relación entre educación y trabajo desde las políticas educativas en la Rama de Educación de Adultos (Visotsky; 2003) y señalábamos cómo el capital bancario y monopolista y la burguesía internacional (representados en el Banco Mundial) venían diseñando lineamientos sobre educación ya a fines de la década del 80, cuando planteaban la no rentablidad de la educación y la necesidad de "recuperar costos", la descentralización y apoyo a las escuelas privadas y comunitarias.

La Ley Federal de Educación del año 1993 representa una avanzada en las concepciones a que veníamos refiriendo, así como los documentos del Banco Mundial de 1996 y los posteriores a nivel nacional y provincial como lo fue el frustrado Pacto Federal Educativo II en el año 2000, o el decreto de creación de las Unidades de Planificación del Desarrollo Educativo Distrital en el año 2001. Ese mismo año la Fundación FIEL realizó recomendaciones, para avanzar en la autogestión de las escuelas (2000). El sujeto de la educación en estas propuestas es un "cliente", hay una concepción "individual" del trabajador en tanto beneficiario de programas o "servicios". La sociedad es vista desde

una perspectiva funcionalista como conformada por diferentes "agentes" y la concepción de un Estado "débil", y al mismo tiempo "controlador" de los movimientos sociales, con una presencia fuerte en lo que hace al manejo de los recursos.

## El diseño de investigación

El diseño de investigación, como en toda investigación cualitativa fue flexible (Mendizábal; 2006), sobre una planificación inicial de realización de talleres de historia oral, con objetivos definidos y ejes. El devenir de los talleres y la realización de las entrevistas requirió mantener una actitud abierta, expectante y creativa, dando lugar a los intereses de los participantes.

Hemos acotado las unidades de estudio y unidad de análisis en el momento de planificación del trabajo de campo. La unidad de estudio es el ámbito donde se realiza la investigación de campo. Esta definición nos remite a un acotamiento espacial, teniendo en cuenta que el espacio es también una construcción. La unidad de análisis son los sujetos o actores de la investigación, esto es, con quiénes se realizará la investigación (Guber; 1990).

En nuestra investigación hemos definido a la unidad de estudio, es decir, el espacio en donde realizar el trabajo de campo: como mencionamos anteriormente, estos espacios fueron para nosotros los centros de alfabetización seleccionados, ubicados en los barrios Villa Rosario, 1° de Mayo, Vista Alegre y Barrio Rivadavia de Bahía Blanca.

Realizamos también un trabajo de identificación de las unidades de análisis, es decir de las personas con quienes se trabajaría. Nuestro interés era trabajar en dichos barrios y Centros de Alfabetización con alfabetizandos, hombres y mujeres, que concurrían a estos centros, en especial migrantes de la Patagonia argentina y de Chile, la mayoría provenientes del ámbito rural.

La experiencia de los "Talleres de Historia" fue realizada en el marco de dos programas de alfabetización de adultos, uno provincial y otro municipal, entre los años 1999 y 2002, trabajando con seis grupos en cuatro barrios diferentes de la ciudad.

| Año | Barrio | Lugar | Participantes |
|---|---|---|---|
| 1999 | Villa Rosario | Capilla "Virgen del Rosario" | 10 |
| | | Sociedad de Fomento | 17 |
| 2000 | Vista Alegre | Sociedad de Fomento | 18 |
| | 1° de Mayo | Sociedad de Fomento | 18 |
| 2001 | Rivadavia | Sociedad de Fomento | 13 |
| | Vista Alegre | Sociedad de Fomento | 13 |
| 2002 | Rivadavia | Sociedad de Fomento | 13 |
| | | | **102** |

### Quiénes participaron de los talleres

Los participantes de los talleres, alumnos de la escuela de adultos, tienen nombres y apellidos, concurren a los centros de alfabetización, pero hemos decidido -para esta tesis- designar a las personas empleando siglas identificatorias.

Para resguardar la identidad de los narradores, se ha designado a cada una de las personas con la sigla de su nombre en letras mayúsculas. A las docentes, todas mujeres, de estos establecimientos educativos, también las nominamos con siglas: I.T, M.R. S.M y S.C.

**Taller de Historia Oral en Centro de Educación de Adultos N° 712 – sede en la Capilla "Virgen del Rosario", Barrio Villa Rosario, año 1999**

1) C.O., hombre, 35 años, Bahía Blanca
2) I.A., hombre, 65 años, Lota, Chile
3) I.F., mujer, 42 años, Cura Cautín, Chile
4) M.M., mujer, 55 años, Villarrica, Chile
5) J.M., mujer, 45 años, La Pampa
6) S.G, mujer, 23 años, Viedma
7) R. Z., mujer, 64 años, de Villarrica, Chile
8) I.E., mujer, 60 años, Chillan, Chile
9) M.L. mujer, 50 años, La Pampa
10) M, mujer, 60 años, Villarrica, Chile

**Taller de Historia Oral en Centro de Educación de Adultos N° 712 - Sede en la Sociedad de Fomento Barrio Villa Rosario, año 1999**

1) A.P., hombre, 18 años, Bahía Blanca
2) O. C. hombre, 45 años, La Pampa
3) S.A., mujer, 22 años, Bahía Blanca
4) P.G., mujer 35 años, Bahía Blanca
5) C.S., mujer 50 años, *Carahue*, Chile
6) S.M., hombre, 18 años, Córdoba.
7) O.A., mujer, 50 años, VIII Región, Chile.
8) M.A, mujer, 40 años, La Pampa.
9) R.C, mujer, 45 años, General Conesa, Río Negro
10) C.G., mujer, 30 años, General Acha, La Pampa
11) A.G., mujer, 50 años, VIII Región, Chile
12) D.G., mujer, 50 años, VIII Región, Chile.
13) O.M, mujer 49 años, IX Región, Chile
14) A.Z, mujer 40 años, La Pampa.
15) E.L., mujer, 50 años, *Curacautín*, Chile
16) I.C., mujer, 45 años, *Curacautín*, Chile
17) M.P., mujer, 43 años, Bahía Blanca

**Taller de Historia Oral en Centro de Alfabetización Municipal 1º de mayo – Sede en la Sociedad de Fomento. Años 2000 y 2001**

1) B.E., mujer, 50 años, Villarrica, Chile
2) P.C, mujer, 45 años, *Panguipulli*, Chile
3) V.M., mujer, 60 años, *Aluminé*.
4) E.A..., hombre, 57 años, *Aluminé*
5) E.E., mujer, 63 años, Temuco, Chile
6) M.A., mujer, 48 años, Bahía Blanca.
7) R.X., mujer, 43 años, La Pampa
8) N.O., mujer, 42 años, Santa Rosa.
9) M.B, mujer, 28 años, Santa Rosa.
10) J.D, hombre, 58 años, Trelew
11) S.M., 37 años, Mayor Buratovich
12) R.A., 37 años, *Newentu*, Chile
13) M.B., mujer, 30 años, Mayor Buratovich
14) C.G., mujer, 61 años, *Cura Cautín*, Chile
15) M.V., mujer, 45 años, Bahía Blanca
16) T.G., mujer, 47 años, Bahía Blanca
17) R.P, mujer, 48 años, Bahía Blanca
18) E.L., mujer, 50 años, La Pampa
19) A.C. mujer, 58 años, Los Menucos, Río Negro
20) L.A., mujer, 43 años, Bahía Blanca
21) N.R., mujer, IX Región, Chile
22) C.P, mujer, 43 años, IX Región Chile

**Taller de Historia Oral en Centro de Alfabetización Municipal del Barrio Vista Alegre - Sede en la Sociedad de Fomento, años 2000 y 2001**

1) M .T, mujer, 21 años, La Paz, Bolivia
2) S.L., mujer, 35 años, mujer, Bolivia.
3) C.R., mujer, 40 años, Bolivia
4) R.H., mujer, 50 años, Los Menucos, Rio Negro
5) M.G., mujer, 55 años, XIX Región, Chile
6) M.J. mujer, 58 años, Valparaíso-Temuco-Pto.Montt, Chile
7) C.V., mujer, 60 años, Temuco (*Toltén*), Chile
8) N.B. mujer, 53 años, Temuco, Chile
9) M.E., mujer, 48 años, Temuco, Chile
10) M.A., 40 años, *Irupaná*, Bolivia
11) B.G., mujer, 50 años, La Pampa
12) P.M., mujer, 38 años, Concepción, Chile
13) MG, mujer, 37 años, Temuco, Chile
14) R.U., mujer, 65 años, Temuco, Chile
15) T.M., mujer, 61 años, Lonquimay Chile
16) A.V., mujer, 58 años, Villarrica, Chile
17) M.I., mujer, 41 años, La Pampa
18) J.P., mujer, 55 años, Río Negro
19) S.G., 43 años, Bahía Blanca.

**Taller de Historia Oral en Centro Municipal de Alfabetización del Barrio Rivadavia - Sede en la Sociedad de Fomento, año 2001**

1) P.A., mujer, 19 años, Misiones.
2) I.D., mujer, 45 años, VIII Región, Chile.
3) R.C., mujer, 60 años, Uncal, Neuquén.
4) M.C., mujer, 58 años, Rancagua, Chile
5) E.C., mujer, 60 años, IX Región, Chile.
6) S.M., mujer, 50 años, Bahía Blanca
7) A.G., mujer, 58 años, Misiones
8) D.E., mujer, 38 años, Misiones
9) M.G. mujer, 50 años, Misiones.
10) C.M., mujer, 30 años, Bahía Blanca.
11) N.Q., mujer, 55 años VIII Región, Chile
12) M.S, mujer, 60 años, VIII Región, Chile
13) R.S., mujer, 59 años, Coronel Pringles

### Talleres de historia y memoria

Los **talleres de historia** han sido concebidos como grupos focales (Souza Minayo; 1997). Entendemos que la discusión en grupo es una técnica de abordaje cualitativo imprescindible para una investigación con los objetivos que nos propusimos. Estos talleres constituyeron para nuestra investigación un espacio donde se abordó y fue focalizando y profundizando la discusión acerca de procesos en los que están involucrados los sujetos y grupos seleccionados para el trabajo focal. La relevancia de esta técnica reside en la puesta en tensión permanente de las opiniones, percepciones, valoraciones.

Esta técnica nos permitió focalizar la investigación y formular cuestiones más precisas, esto en función de la cantidad de participantes y del tiempo que se proponía; permitió complementar información sobre conocimientos en relación a creencias, actitudes, percepciones, significados. Finalmente, permitió profundizar cualitativamente en el conocimiento de la historia social, de la cultura, de las representaciones y percepciones que se complementó con las entrevistas individuales, relatos de vida y observaciones participantes.

Los talleres ocupan un "tiempo" reducido en el tiempo escolar y fueron espacios complementarios a la enseñanza formal. Se destinó un tiempo cada quince días para la realización. Los alumnos esperaban interesados ese día, se preparaban para narrar, llevaban de sus casas objetos, escribían o buscaban "recuerdos"[64].

Los talleres se organizaron en base a núcleos temáticos que propusimos y consensuamos con las docentes y los participantes. Como señaláramos la planificación se realizó de modo flexible y el desarrollo de estos núcleos temáticos se realizó siguiendo la dinámica que fue dando el interés de los participantes. Estos núcleos fueron:

[64] La permanencia en el campo generó vínculos con las maestras, por lo que sin que sea nuestro propósito, la experiencia sirvió también como espacio de formación para los alfabetizadores. En algún caso, incluso, pudimos trabajar con las docentes de los talleres para que la experiencia pudiera tener continuidad en las planificaciones docentes.

- **La tierra**. Pueblos que habitaban el territorio de Pampa y Patagonia a la llegada de los españoles. "Paisanos" y "blancos". Desplazamientos. Latifundio-minifundio. La "tierra" en la ciudad.
- **El trabajo**. La producción hortícola. La cría del ganado. El proceso textil: de la esquila a los ponchos. Recolección de la madera. La cerámica. El trabajo doméstico. Continuidades y rupturas.
- **Las comidas**. La papa, el maíz, el trigo, las carnes en el mundo *mapuche* y campesino. Continuidades y rupturas.
- **Las creencias**. La religión en el mundo *mapuche*. Personajes benéficos y maléficos. Supersticiones. Mitos. La religión hoy. Continuidades y rupturas. Las iglesias en el barrio.
- **Lo que se cuenta**. Cuentos, canciones, trabalenguas y adivinanzas. La memorización como contenido y como forma. La literatura: para entretener y enseñar.
- **Los juegos**. El juego: su doble función de divertir y enseñar. Juegos domésticos y juegos comunitarios.
- **La salud**. Significados y significantes de la enfermedad. Los partos. Las curaciones con yuyos.
- **Las migraciones**. Los motivos. Las trayectorias. El país/ciudad expulsor - el país/ciudad receptor: tierra, vivienda, trabajo, sistema educativo, sistema de salud, seguridad social. Los grupos humanos: el grupo social y el grupo político.

El planteo de cada taller se centra en que los estudiantes reflexionen sobre sus propias trayectorias de vida, aspirando a una comprensión explicativa de las mismas. En este sentido, entendemos el taller como un espacio pedagógico de construcción del conocimiento, en el que los sujetos asumen una postura indagatoria, de interrogación y crítica respecto de los procesos sociales y su propia constitución subjetiva, pensándose a sí mismos como colectivo. Se concibe al conocimiento como una construcción histórica de visiones del mundo válidas en determinados contextos, esto es en determinados tiempos y espacios (Edwards; 1990).

La propuesta del Taller de Historia tiene como ejes de trabajo los conceptos de tiempo y espacio. Estos ejes son atravesados por núcleos transversales que hemos seleccionado en base al doble objetivo de indagar en las prácticas e historia de las prácticas sociales de los sectores populares y de abordar contenidos vinculados fundamentalmente con la historia social. Las experiencias de vida, en un contexto de comunicación y producción colectiva constituyen la fuente de esta experiencia.

El Taller constituye una experiencia de educación intercultural ya que a través de los diversos núcleos se pueden comunicar prácticas sociales vinculadas a la producción, la crianza, la alimentación, las creencias y la educación que dan cuenta de la existencia de otras culturas, diversidad negada en las escuelas adonde asisten ellos mismos, sujetos de esta "otra" cultura subalterna, no hegemónica, popular.

Las fases del trabajo se desarrollaron en primer lugar a partir de la *investigación temática*, que es realizada a partir de una investigación participante en los talleres como así también a través de la realización de entrevistas informales a pobladores de los barrios y de la observación participante en diferentes situaciones o momentos de "la vida del campo". La investigación temática del "universo vocabular" de la comunidad es uno de los momentos

iniciales y la perspectiva que asumimos, de traspasar fronteras disciplinarias, nos permite vincular educación (extraescolar y escolarizada).

En los talleres trabajamos a partir de objetos, imágenes, como dibujos, pinturas o fotografías y también de relatos de participantes de otros talleres anteriores. A partir de estos soportes se generan los debates.

A partir de estas motivaciones iniciales intentamos ayudar al replanteo de las situaciones narradas ahora en forma de problemática social, partiendo siempre del lenguaje popular, del habla popular, desde dichos populares hasta analogías, formas de denominar los objetos, que muchas veces hacen en vocablos quichuas o del *mapuzundung* (la lengua *mapuche*). Problematizamos las situaciones. Hemos trabajado y generamos diálogos a partir de familias fonéticas y con fichas para descomponer estas familias. Construimos material de lectoescritura apropiado para quienes se inician en la lectura y escritura alfabética y quienes retoman la escuela después de haber abandonado. En los talleres hay por lo general dos niveles y se proponían actividades diferenciadas para cada uno. La imagen, era el elemento a partir del cual se sensibilizaba y generaba el diálogo y se proponían luego las actividades o tareas específicas para promover la escritura.

Se promovió un planteo de la dialéctica histórica a partir de proponer "pensar" la propia historia, de modo que puedan sentirse sujetos de la misma. Nuestro lugar fue el de proponer los temas, posibilitar la reflexión y el diálogo sobre los mismos. Intentamos propiciar que los alumnos se asuman como productores de conocimiento a partir del reconocimiento de sus propios saberes como válidos y "oficiales" en la escuela.

Como lo señalamos ya, los núcleos temáticos fueron flexibles. Iniciamos con un tema que era de interés del grupo y de allí íbamos construyendo el programa a seguir. Por ejemplo, iniciamos con la historia indígena regional, para seguir con la alimentación a lo largo de la historia y en el presente, luego con los juegos en la infancia, el trabajo, la literatura popular, las creencias populares, seguidamente las migraciones y finalmente el barrio hoy. Se intentó de este modo que el sistema de signos en el cual se veían inmersos en la escuela y en la ciudad los tuviera a ellos como sujetos.

## La observación con participación

Es la forma más básica del trabajo etnográfico. Es una técnica de obtención de información. Parte del supuesto de que la experiencia y la percepción garantizan la confiabilidad de los datos y el aprendizaje de los sentidos que subyacen a las actividades de la población (Guber; 1990). La observación y la participación ponen el énfasis en el registro detallado de cuanto el investigador ve y escucha, de lo que acontece, la primera, y en el papel de la experiencia vivida, la segunda. Ambas no son contrapuestas, sino que suministran perspectivas diferentes, hay una unicidad y globalidad en la observación participante.

En nuestro trabajo de campo ambas actividades fueron un tránsito de la participación a la observación y viceversa, una no tenía existencia sin la otra, sea en la escuela, en los talleres, en las iglesias, en las viviendas, en reuniones, en situaciones cotidianas como la asistencia al hospital, conversaciones en los hogares, etc. La cotidianeidad como articulación de actividades y nociones, entre lo formal e informal, lo no documentado y lo intersticial fue siendo posible por la corresidencia, que fue dando lugar al acceso a lógicas de la vida cotidiana que no hubieran sido posible sin el compartir momentos, espacios, tiempos. Acceder a significados otorgados a vocablos, a momentos, instituciones, relaciones familiares no hubiera sido posible desde la mera observación.

## La entrevista etnográfica

Es otra de las técnicas cualitativas empleadas, considerada una de las más significativas para acceder al universo de significaciones de los actores (Guber; 1990). Esta es una relación social y una instancia de observación y nos permite descubrir, acceder a la perspectiva de los actores. En el trabajo de entrevista es preciso diferenciar los respectivos marcos interpretativos, del investigador y del informante. En este sentido el problema de cómo descubrir e incorporar a la entrevista, temáticas del universo del informante, es decir, categorías de los actores no previstas tal vez por el investigador; es una cuestión importante en esta metodología antropológica basada en la no directividad (Guber; 1990). La entrevista etnográfica se vale de tres procedimientos: la atención flotante del investigador, la asociación libre del informante y la categorización diferida del investigador (Guber; 1990). Estos procedimientos fueron parte de las entrevistas, y en ellas asumimos un papel activo pero no directivo. Esto fue dando lugar a reflexiones y conceptualizaciones de la vida social, de la historia, de la propia experiencia de los entrevistados.

## Análisis del material

Acerca del formato de análisis, empleamos la metodología de triangulación. Para esto recuperamos los planteos de Irene Vasilachis de Gialdino (1993) cuando plantea que la triangulación es la combinación de metodologías para el estudio del mismo fenómeno, superando por ella los sesgos propios de determinada metodología. Vasilachis propone varios tipos de triangulación. Nosotros realizamos en este trabajo una múltiple triangulación ya que combinamos en una misma investigación variadas observaciones, perspectivas teóricas, fuentes de datos y metodologías.

Utilizamos en nuestro trabajo, la triangulación de datos entre personas, tomando también un carácter de triangulación de grupos; la triangulación teórica, ya que usamos múltiples perspectivas teóricas en relación con la misma situación u objetos; la triangulación metodológica, ya que el mismo método ha sido utilizado en distintas ocasiones y a su vez distintos métodos han sido aplicados a los mismos objetos, situaciones y fenómenos. Además, como es un trabajo en historia para algunos temas usamos además triangulación de fuentes, se trató de las fuentes orales recopiladas en el campo, con crónicas y relatos o informes de viajeros.

La combinación metodológica y de fuentes y perspectivas nos permitió observar nuestro material críticamente, identificar debilidades y establecer dónde había que realizar un examen adicional; entendemos que la triangulación garantiza la validez. Hemos combinado el análisis de cuentos, juegos, fuentes diversas, testimonios, canciones, relatos de prácticas sociales, comidas, etc.

La técnica especialmente usada fue el Análisis Temático y en menor medida el Análisis de Representación y de Enunciación (Souza Minayo; 2007).

El *Análisis temático,* es decir, la definición de unidades de significación compleja, denominadas "temas", ha sido el enfoque más pertinente a nuestra investigación. Este análisis consiste en descubrir los núcleos de sentido que componen una comunicación y cuya presencia o frecuencia signifique algo para el objetivo analítico planteado. Siguiendo a Souza Minayo (1997), hemos trabajado en tres etapas en el análisis temático:

- el preanálisis: en esta etapa elegimos los documentos a analizar, retomando los objetivos iniciales de la investigación y reformulando preguntas. Realizamos lectura "flotante" de los materiales para más adelante llevar a cabo una lectura más profunda capaz de superar esa lectura inicial general. Trabajamos en la constitución del corpus, organizamos el material, de modo que tuviera que ver con las cuestiones trabajadas en la planificación, que fuera representativo, homogéneo en cuestiones de temas y técnicas y pertinente a los objetivos del trabajo. Finalmente trabajamos en la formulación de objetivos.

- etapa de explotación del material: fue la operación de codificación. Se trabajó esta etapa recortando unidades de registro, identificando temas, personas, palabras y realizando conteos para la clasificación de los datos. En esta etapa utilizamos el grabador periodístico para el registro en audio de los talleres y entrevistas. Estos talleres eran luego traspasados al registro escrito, diseñando libritos que compilaban lo trabajado allí. En algunos casos estos libros eran una selección del material completo del taller.

- etapa de tratamiento de los datos obtenidos. Con los registros escritos de los talleres realizamos el análisis del material definiendo "temas" que constituían el eje de los relatos.

En el caso del *Análisis de Representación*, esta técnica nos permitió acceder a las actitudes de los sujetos en relación con aquello de lo que hablaban, personas, objetos materiales, procesos, acontecimientos. La actitud es la predisposición relativamente estable para reaccionar bajo la forma de opiniones o actos frente a personas, ideas, planteos, acontecimientos, de determinadas formas; esta traduce un conjunto de juicios de valor y mediante el "análisis de actitud" pudimos acceder a las bases de las mismas. Las representaciones contienen percepciones y significaciones y representar es hacer compatible un objeto con los esquemas, valores e ideales propios (del sujeto) (Aulagnier, citada por Garay, 1994: 33). Con representaciones sociales se refiere desde la psicología social, al conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los sujetos de un grupo social comparten en relación con la realidad social. Estos fenómenos son culturales y compartidos, y condicionan las necesidades grupales, la elección de los elementos para su satisfacción y las prácticas cotidianas.

Las representaciones sociales son condicionadas por la economía, la política y las prácticas sociales. Son construcciones acerca de determinado aspecto del mundo circundante mediante la estructuración de una amplia gama de informaciones, percepciones, imágenes, creencias y actitudes vigentes en un sistema social. Las representaciones sociales son una producción mental. Cumplen una doble función: establecer un orden que permite a los sujetos orientarse en el mundo y también establecer una comunicación entre los miembros de un grupo o comunidad. El estudio de éstas nos permite comprender como los sujetos teorizan acerca de sus experiencias. El estudio de las representaciones sociales deriva de la tradición Durkheimiana. La psicología social francesa desarrolló una perspectiva diferente, ampliando las representaciones como mecanismos explicatorios para entender que estos son internos. Sus representantes intentaron captar la vitalidad de las mismas -Bourdieu, Moscovici y Kaës- (Sirvent, 2000). En nuestra investigación hemos abordado representaciones acerca de la escuela, el juego, el trabajo, el aprendizaje y el habla. En todos los casos se pretendió recuperar cómo los sujetos teorizan su experiencia.

El *Análisis de enunciación* entiende la comunicación como proceso. Considera que la palabra se elabora al mismo tiempo que el sentido y que operan transformaciones en los sujetos que intervienen. En las entrevistas la producción es espontánea y al mismo tiempo, forzada por la situación. Se trabaja en el análisis triangulado entre el emisor y receptor de: silencios, lagunas, continente del discurso y sus modalidades. Se analizan elementos atípicos como silencios, omisiones, realce de figuras, ordenamiento del discurso y puede usar análisis sintáctico. Hemos podido realizar esto en el análisis de entrevistas a las mujeres y hombres, específicamente en el modo en que relatan su experiencia escolar, nombran cosas o personas, y en los olvidos o las censuras en los cuentos. También en las entrevistas a los pastores y maestras de las iglesias evangélicas hemos podido recuperar los modos de enunciación que traslucen en sí significaciones y representaciones.

Parte 4

# Resultados y discusión acerca de los recorridos por las memorias subalternas

# Capítulo 1: Lengua estándar y habla

*El lenguaje como traición...*
*-En la escuela me metían palo cuando hablaba nuestra lengua – me cuenta Lucho, nacido al sur de la sierra.*
*-Mi padre me prohibía hablar quichua. Es por tu bien, me decía- recuerda Rosa, la mujer de Lucho.*
*Rosa y Lucho viven en Quito.*
*Están acostumbrados a escuchar:-Indio de mierda-.*
*Los indios son tontos, vagos, borrachos. Pero el sistema que los desprecia, desprecia lo que ignora, porque ignora lo que teme.*
*Tras la máscara del desprecio, asoma el pánico: esas voces antiguas, porfiadamente vivas ¿qué dicen? ¿Qué dicen cuando hablan? ¿Qué dicen cuándo callan?*

Eduardo Galeano, 1998

En los talleres, los relatos son narrados en un habla que tiene diferencias respecto de la variedad estándar del español bonaerense, en ella abundan expresiones propias del mundo campesino así como de la lengua *mapudugun*; recuerdan que sus padres en muchos casos hablaban otra lengua,"en paisano", que -salvo excepciones-, se fue perdiendo en su valor comunicacional. Se ha producido un habla con particularidades que tiene que ver con la historia social del grupo, con los procesos migratorios. "Hablar la lengua" o "Hablar en paisano"... Así denominan el hecho de hablar la lengua *mapudugun.*

Así es que nos encontramos en las escuelas de adultos con hablantes de una variedad del español, que la lingüista Marisa Malvestiti denominó -para la región de la línea sur-, como "español mapuchizado" (Malvestiti; 1996). Cabe aclarar que muchas de nuestras narradoras provienen de esa región, el mismo se caracteriza por una persistencia, entre otros, de elementos léxicos de la lengua *mapuche* en la variedad de español hablado, en este caso la variedad territorial de origen (la novena región chilena), abundante en elementos léxicos de un español que no se habla en la región bonaerense. Los maestros son hablantes de "español bonaerense" (Fontanella de Weinberg, 1987), el español bonaerense del material escrito que circula en la escuela es culto, y el que se habla en la escuela responde a un registro técnico o escolar. La variedad empleada/valorada en la escuela es la forma culta del español.

En este sentido, el estudio de los actos de habla, esto es la relatividad de las normas que rigen el comportamiento, los turnos de habla, saludos, marcadores de estructuras y de contenido tanto verbales como no verbales (las miradas, la cercanía del cuerpo, el tocarse, los saludos y despedidas) serían de fundamental importancia para favorecer la interacción entre maestras/os-alumnas/os en estas escuelas, y para generar espacios de construcción de conocimiento relevante.

## 4-2-1- Los testimonios

Debido a que la lengua atraviesa la totalidad del trabajo y que siempre surgen reflexiones acerca de la misma, en los talleres es que decidimos hacer una selección breve de testimonios acerca de la diversidad lingüística. Esta selección tiene como eje visibilizar diferentes miradas y experiencias acerca de la diversidad lingüística en nuestro medio. En los distintos talleres la referencia a los idiomas *mapudugun* y *quechua* fue un hecho constante.

A los efectos de delimitar el análisis transcribimos siete testimonios. Son una mirada desde los sujetos que condensan significados desde la perspectiva de los narradores.

### Testimonio 1

RH. mujer *mapuche* de 55 años, nacida en Río Negro nos dice,

> *Yo hablo en mapuche. En casa hablaban poco. Mi papá hablaba, mi marido hablaba media lengua. Él sabe más que yo, pero no puede hablar. Tiene problema... Sus hijas no han querido aprender.*

### Testimonio 2

S.B. es mujer, tiene 30 años, nació en Mayor Buratovich, ella recordaba,

> *Viví allá hasta los 13 años, en el pueblo. Y bueno, de mi infancia puedo hablar bastante porque me crié con mi papá, con mi abuela. Estudié en un colegio de monjas en Stroeder. Después me vine a Bahía, me vine a la ciudad.*

Dice que ella no habla la lengua mapudugun…

> *Mi papá era indio y mi abuela era india, india y mi papá hablaba en lengua. Yo vivo ahora con mi marido y se dice mapuche. Mi suegra sí es india... mi papá sí hablaba en lengua.*

¿Vos aprendiste?

> *No, porque nunca le tomé asunto, a mí me interesaba más... que me mandaban a trabajar, a sacar mariscos y esas cosas, me interesaba el trabajo, me mandaban a vender mariscos, mariscos con fierro, sacábamos...*

**Testimonio 3**

Nos encontramos en estas escuelas en menor medida, con mujeres migrantes bolivianas hablantes de *quechua*. Estas mujeres han migrado también de zonas rurales, a veces con un tiempo de residencia en ciudades de su país de origen y hoy trabajan en servicio doméstico o en planes gubernamentales temporarios, realizando tareas en parques, baldíos o plazas. M.T es una de estas mujeres, tiene 21 años migró hace dos años desde La Paz, pero fue criada en la zona rural con su abuela, de origen quechua. Decía que en su casa:

> *(…) hablamos el quechua, el problema es lo económico, uno no quiere que los hijos sufran los problemas de los grandes, entonces lo que hacemos es hablar el quechua, por ejemplo decimos: '…'* [65] *. Lo dice en quechua y luego lo traduce al español: "-'No hay dinero ¿y ahora?', decimo'. O vemos a los nenitos, al más grande, al gordito que está creciendo enormemente a todos lados y nos preguntamos, decimos: -'No tiene zapatillas, no tiene pantalón', entonces hablamos en quechua, para no preocuparlos a los chicos. Pero lo hablamos más para eso. O por ahí mi mamá me llama la atención y me reta en quechua, me dice: ´…' [lo dice en quechua y traduce]: -'Qué irresponsable que eres', me dice, que deberías... A mí se me va, por la leche de la manzanera, por ahí me olvido, me dice que cuándo será que me voy a olvidar de ir al baño, me dice, que debería olvidarme de ir al baño y comer. -'Cómo te vas a olvidar, eres joven', entonces me reta en quechua, entonces me llama la atención en quechua. O bien me dice, la comida no está y me dice: '…' [lo dice en quechua y traduce]: -'Cómo a estas horas no has cocido la comida, Dios mío', me dice.*

¿En qué otro lugar la usan, además de la casa?

> *Y si... cuando uno se encuentra con un paisano... yo me pongo contenta... porque yo puedo... y uno se da cuenta que es boliviano... por no sé, por la cara... yo reconozco un boliviano... yo veo la carita y...*

MA., chilena, le comenta...

> *Es lo mismo que un chileno…*

[65] En esta oportunidad hemos obviado la traducción literal del quichua dadas nuestras limitaciones en el conocimiento de la lengua quichua, ponemos a disposición el material de audio.

M.T. prosigue,

> *Entonces yo le pregunto, le veo la cara y le pregunto... si es de Bolivia... y dice...en quechua "¿de qué lugar eres?" -M.T. lo traduce- le dice uno, y dice, que es "de Cochabamba o de un lugar o de otro lugar", entonces "¿Hablas quechua?", yo le pregunto si habla quechua, y me mira a la cara y me dice: "si yo hablo quechua, entonces yo meta hablar quechua, desde cuándo estás acá, -lo dice en quechua-, le digo yo dónde vives, invítame, le doy la dirección y me pongo contenta y los que nos miran, nos miran y dicen estos nos están sacando el cuero, tal vez...*

Un día nos contaba acerca de la crianza de los niños en Bolivia, nos decía;

> *Cuando los chiquitos nacen los envuelven con faja... chumpi en quechua…*

**Testimonio 4**

La discusión respecto de la existencia de pueblos con y sin escritura sabemos que es un debate aún de actualidad en la academia. Se debate si la escritura alfabética no es sólo una más de las tantas formas de comunicar gráficamente, de diseñar, de expresión; este tema es también objeto de debate respecto del pueblo *mapuche*. Hemos recogido un testimonio que nos permitió comprender y profundizar acerca de dicha polémica.

En el centro de alfabetización de Barrio Rivadavia, R.C., mujer *mapuche*, nacida en Uncal, provincia de Neuquén, de 60 años, nos quiso despedir, para ello habló "*en lengua*" (en *mapudugun)* para todas. Luego tradujo lo que habló:

> *'Ñañas' son 'amigas', 'están enseñando a escribir'... Cuando se va se dice 'amutuy domo', 'amutuy' es 'me voy'…*
>
> '—La palabra 'escribir' ¿cómo la dicen?
>
> *'Chilcatun'... es 'está leyendo' o 'está escribiendo'…'Peucallán', usted tiene que decir... 'Peucallán ñaña, amutuy domo'..., porque ustedes son jóvenes...*

Dice que está aprendiendo a escribir, y emplea la palabra *chilcatun*.

**Testimonio 5**

El que sigue es un testimonio más extenso. En uno de los talleres de Villa Rosario se destacó A.M. como narradora, una mujer migrante de 65 años, nacida en Villarrica. Según ella recuerda, su madre era hija de españoles y si bien entendía, no hablaba mapudungun. Su padre biológico era criollo, pero A.M. se crió con un padrastro, mapuche. A.M. fue la mayor de 6 hermanos. Su padre biológico fue asesinado (por mantener una relación afectiva con una mujer casada, el esposo de ésta lo asesinó según A.M.) y su madre se casó con un hombre mapuche. Cuenta que se trasladaron a vivir de Valdivia a Panguipulli. Entre los mapuche el matrimonio es patrilocal (la mujer y el marido viven en el lugar de residencia del marido). Su "padre" o "padrastro" (lo llama de ambas formas), hablaba la lengua mapudungun y el español; residían en una comunidad mapuche, ella recuerda que cerca de su casa había otras familias también mapuche. A.M. recuerda que cuando llegaban "visitas", en su casa se hablaba "la lengua", como llama al mapudungun.

Aunque ella ya no lo recordaba. Entre otras cosas nos dijo:

> *Yo solía andar con los indios. 'Por qué tenés que andar de entre los indios' me decían mis familiares. Y a mí me gustaba. Yo siempre andaba con ellos, metida haciendo cosas.*

Y agregó,

> *En el campo... lo que hacíamos nosotros, cortábamos leña (se ríe...) cortábamos leña íbamos como un hombre hachando, a buscar agua, andar con los bueyes, andar con los caballos y andar arriba de los caballos enlazando los terneros, yo era la más chica, el varón de la casa, todo tenía que andar haciendo yo. Los otros durmiendo por ahí... a esos los dejaban ahí... yo por ahí los agarraba y los llevaba al laburo a trabajar. Así que así solíamos andar... Buscaba las ovejas, las encerraba, después sacaba leche, ordeñaba las vacas...*

Recuerda también la alfarería *mapuche* y sus denominaciones.

> *Los mapuches hacían la masa, y después hacían los cantaritos de greda. Los entierros, eso usaban los indios se usa 'ketro' para decirle, usan muchas palabras del idioma de ellos...*

Recuerda también en tercera persona, que "*los mapuche*" se bañaban en "esteros" y agrega,

> *(…) el arroyo, allá le dicen estero, "estero" le dicen porque en mapuche es así. Parecen arroyos… Ellos hablaban en mapuche, yo entendía lo que decían, pero les hablaba en castilla… Sembrábamos papas, arvejas, pescábamos, con la papa hacíamos milcao, eso lleva mucho trabajo porque hay que rallarla. Antes era todo trabajo…*

A.M. recordó el trabajo de siembra del trigo, los bailes que se hacían, los *mingacos*. Recuerda la trilla y el embolsado, también el zarandeo de este cereal, tiene registro en su memoria de dichas actividades en el contexto de situaciones sociales vividas "*con los indios*". A.M. contaba otros aprendizajes de su infancia vinculados con el trabajo, refiere a que ella escarmenaba e hilaba. También contaba que pescaba salmones.

Acerca de este testimonio, es importante señalar el contexto de enunciación, también fue en la casa de A.M., tenía ganas de narrar, de contar más cosas que en la escuela. En este contexto nos contó:

> *Los mapuches de antes, los viejos de antes, hablaba puro paisano…*

A.M. empleaba varias palabras para referirse al hombre, pareja, compañero, como veremos en los siguientes testimonios:

> *¿Usted tiene wentrú?*

Fue la pregunta que me hizo en una oportunidad A.M. Dado que en estas entrevistas el diálogo con A.M. se hizo más que fluido, fue que hablamos de nuestros intereses, de nuestra vida cotidiana, de nuestra familia, y es así que surgió aquella pregunta. En un taller en el que hilaron en la escuela dijo mientras hilaba:

> *En el campo se tejían ponchos para el wentrú*

En otra oportunidad A.M. nos dijo

> *Cuando hicimos la casa con mi compañero…*

Al referirse a la escuela, y el por qué su padrastro no dejó que ella siguiera, nos dijo, como veremos más adelante en el capítulo dedicado a la escuela:

> *¿Para qué va a ir a la escuela, para escribirle cartas a los lachos?*

Un día acerca de la clasificación de los alimentos en la infancia dijo A.M.,

> *Los paisanos mapuches aprovechaban todo, en el campo juntábamos gargales, digüeñes y callampas. Los digüeñes están en los robles, son como la carne para las comidas… las callampas nacen en el trigo, cuando uno siembra, nacen en las raíces… los dihueñes nacen arriba de la planta, los gargales nacen debajo. Los digüeñes son como un hongo, pero de distintos.*

A.M. conserva un pequeño libro que me presenta como un "*silabario*". Dice:

> *Era de un muchacho chileno que estaba acá en la casa...alquilaba la piecita...*
>
> —¿Y a usted le sirve para aprender?
>
> *A veces.*
>
> —¿Lo usa?
>
> *Un tiempo lo estuve usando, después lo dejé a un lado... Está el gato, perro, vaca...*
>
> —¿Usted se lo pidió para aprender?
>
> *Hace mucho...Sí veinte... no, seis años*
>
> —Usted hace tres o dos que va a la escuela...
>
> *Dos... y no he aprendido casi nada... por mi enfermedad... Y después...para sacar cuentas (y señala el libro…)*

No es el único intento que hizo por su cuenta de aprender, dice que tenía un libro y que lo prestó. Era de su esposo*:*

> *Acá está la lengua de los indios, me decía, era un libro muy importante... era de tejido y de mucho... cocina...*

A.M. señala que conversa poco, dice:

> *(...) Allá no converso, las compañeras esas, hay algunas compañeras que son muy propasadas son, algunas, así que por eso yo no charlo...*
>
> — Propasadas ¿por qué, preguntan mucho de la vida de uno?
>
> *Si claro, porque ellos saben lo que... como pasa... quieren sobrepasarse por encima de uno, las mismas paisanas nuestras entonces no me gusta...*

En su casa A.M. escucha radio. Escucha todos los domingos a la mañana en FM Cristal un programa que se llama "Aquí Chile". Un domingo compartimos a todo volumen una cueca chilena en este dial.

A.M. compartió en la escuela historias de ficción e historias consideradas verdaderas vividas por otros o por ella, "Cuento del zorro, el gallo y el culebrón", historias de duendes, de sirenas.

**Testimono 6**

Otro testimonio y otras reflexiones sobre la diversidad lingüística y las relaciones sociales lo encontramos en las afirmaciones que realizó N.B. en su participación en el taller de historia de Vista Alegre, (N.B. mujer, 53 años, nacida en Temuco, Chile).

> *Teníamos una industria chichera, mi papá se la había comprado a un tío hermano de mi papá, y bueno ahí ellos tenían mucho contacto, porque él, por intermedio de la fábrica, ellos venían y todo. Él tenía muchos compadres, como lo querían le daban los hijos de ahijados, yo también tengo compadres mapuches. Tenía 11 años cuando recibí mi primer ahijado mapuche, nos querían muchísimo, nosotros fuimos muy queridos, todavía cuando voy a chile voy a ver mis compadres mapuches, tenemos una muy buena relación, son cariñosos, son muy buenos, pero uno se tiene que portar muy bien; no hacerse el agrandado porque uno está acá, en la Argentina, hay que ser humilde.*
>
> *La señora dueña del campo se llamaba Isabel Curruhuinca, ella me enseñaba y me decía que yo tenía que aprender a llamar a la gente –cuando venían a comprar- a llamarlos en indio. Yo nunca pude aprender. Me decía: 'te vas a casar con mi hijo Eliberto, tenés que aprender a hablar en indio'. Después me vine a la Argentina y me casé con un chileno. Siempre estuvimos en los nguillatunes, para cuando llovía, cuando venían años secos se habían para pedir lluvia.*

**Testimonio 7**

Este testimonio se trata de una conversación en la que participan varios narradores.

I.A. Contaba,

> *Ahora son más civilizados los indios, ya usan zapatillas, no como antes, antes usaban chala de cuero de animal...Yo también las usé.*
>
> —¿Y las sabía hacer?
>
> *Eso es lo más fácil. Pone el pie no más, la horma, el cuero, lo pone en agua, una noche o dos días y se hacía la chala. No le pasaba el frío ni nada...*

B. E, nos contaba,

> *Sí, usan chalas, son de tipo de cuero, con tiritas de cuero, se las atan a los pies. Son todo de cuero. Se ven los dedos de los pies, como una sandalia. Se lo veía a la gente del campo, en Chile. Pero cuando íbamos a los campos veíamos bajar a los indígenas con estas chalitas, los campesinos.*

R.C. nació en Uncal, Neuquén, tiene 60 años, recordó algunos aspectos de la vida del campo cuando era niña, y donde todo se hacía en la casa, hasta el calzado. Ella dice que usaban ojotas.

> *Ojota, no chala... Nosotros nos criamos con eso.* Eran de cuero de potro, si no de vaca. Mi papá también usaba a veces cuando él salía, pero salía muy pocas veces...
>
> Nosotros todos los criamos con eso, yo mis hermanos, yo que era la más chica, mi hermana, no de la más chica...pero la...
>
> En el invierno, en el invierno... hay que ponerse medias porque hay que salir al campo a buscar las chivas, a buscar las ovejas, buscar los caballos... media y de retobarse los pies con trapos. Con trapos o... con arpillera y después se ponía la ojota
>
> Se retobaba el pie, se ponía la media, la arpillera la ojota y ahí con la ojota se lo ataba...
>
> Las medias no la conocíamos.
>
> Eran como botas de potro, pero más blanditas.
>
> Las hacían así: como ser esto: hay que apretarlo bien no tiene el... la bota de potro así nomás... acá ponían un cordón, puede ser un cordón hilado o un hilo... de cuero de caballo, de la mano del caballo o de la pata de atrás o cualquier cuero... No había para otra cosa
>
> Se horma solo, se horma solo el cuero, se horma con los pies...

M.S. confirmó sus afirmaciones. Ella nació en Chile, tiene 60 años.

> *Allá en mi pago se usaban las ojotas y las sandalias... las llamábamos sandalias nosotros porque eran más presentaditas... como un zapatito ya, pero eran puros correones de animales, eran por ser de vaca... hasta de chivo... lo hacíamos nosotros, de los chivos no de oveja, nunca hicimos de oveja... pero de chivo sí. Las hacíamos cintitas con forma de cosa así, como un zapato, nadie nos creía que eran sandalias porque creían que eran zapatos de cuero porque con la misma lustraita que le hacía parecían zapatos, pero eran correones de animales, por ser cuero de vaca o cuero de chivo así, se cortaban unas winchas así, y se le ponía así de la lengüita de este zapato...*

Como le llama... ¿winchas?

> *Correítas así, anchitas, así como estas. Eran las correítas así y se hacían de acá se sacaba una así y seguía al talón igual que esas sandalias que se compran para el verano que llevan una correíta acá atrás, bueno así llegaban... pero el taquito de un palo, eran de un palo... se clavaba ahí el cuero y se ponía...*
>
> *Era de madera...Las chalas era un cuerito de liebre alguna cosa así, metido entre medio y ponía el pie ahí, sacaba los clavos que se ponía al palo.*
>
> *Las otras eran ojotas. La hacía con un fierro caliente los huequitos y se le pasaban los correones...*
>
> *En mi pago eran correas, correítas para todos los zapatos y las ojotas eran correas.*

> *Las ojotas no eran para ir a trabajar al campo. Y lo otro no, porque esto lo hacíamos para salir, para las fiestas, con tiempo hacíamos los zapatitos para ir a las fiestas... a las ramadas...*

I.A., mencionaba,

> *Usaban chiripa [sin acento]*
>
> *[Alguien corrigió]: Chiripá [con acento].*
>
> *[I.A. respondió] – No… Chiripa.*

## 4-2-2- Análisis de estos testimonios

Todos estos testimonios nos dan cuenta de representaciones diferentes respecto de diversidad lingüística, de lengua y el habla, del idioma *mapuche* o *quichua*.

En el caso de los grupos con que hemos trabajado nos encontramos con una realidad particular de habla. Uso de palabras en un "español antiguo", empleo de algunas palabras en *mapudugun*, habla en *mapudugun* o en lengua *quichua* en determinadas situaciones.

Los casos de bilingüismo son excepcionales en estos relatos y en estos casos habría que profundizar si es que se da un fenómeno de diglosia.

Estos testimonios dan cuenta del empleo de otra lengua más allá del español, sea para comunicarse o con fines simbólicos.

Estos siete testimonios fueron seleccionados entre una enorme variedad de referencias a la lengua y a la diversidad lingüística; fueron elegidos porque en ellos sus hablantes manifiestan diferentes representaciones acerca de la misma, nos ilustran una variedad de situaciones posibles, aunque no pretenden ser una clasificación ni tipología acabada. En adelante los analizaremos:

### Testimonio 1

> *Se hablaba, pero ya no la hablamos.*

R.H. manifiesta que en su casa se hablaba la lengua *mapuche*, que ella aprendió y que sus padres hablaban y en ese contexto ella se crió. Y refiere que su marido a pesar de saberla no la puede hablar, no sabemos si tiene algún problema puntual, pero podemos inferir que hay un prejuicio con este no hablar la lengua *mapudugun*, tal vez negándose por la desvalorización familiar que se manifiesta en que sus hijas se niegan a hablarla. Emplea la palabra "*media lengua*" para referirse al escaso conocimiento del idioma. Hay una valoración positiva respecto de la misma, en este caso, conserva un valor simbólico, aunque se ha perdido el uso cotidiano.

**Testimonio 2**

> *Se hablaba, pero no le tomé asunto.*

En el testimonio de S.B. hallamos otra significación acerca del hablar el idioma *mapudugun.* En su casa se hablaba y había una valoración positiva del mismo, pero ella señala que "*nunca le tomé asunto*", no se interesó. Ella estaba más interesada por el trabajo. No estuvo dentro de sus preocupaciones, no lo veía como algo "útil". Evidencia su testimonio que en la comunicación cotidiana no se empleaba, entonces no hacía falta aprenderlo.

**Testimonio 3**

> *La hablamos entre paisanos y para que los niños no escuchen los problemas.*

Este es un caso diferente a los anteriores, el de una jovencita migrante reciente de Bolivia. Ella es bilingüe, emplea las dos lenguas de forma fluida la lengua quichua y esta aún conserva una función comunicativa en el habla cotidiana, pero a sus hijos no se la están enseñando. Es interesante recuperar el sentido simbólico de hablar para que los niños no escuchen los problemas económicos o que la madre no le quite autoridad frente a sus hijos cuando le llama la atención acerca de la crianza. También es interesante como aparece la lengua como elemento identitario, se reconocen por la fisonomía con otro "paisano" como ella les nombra, y se preguntan de inmediato si hablan quichua, emocionándose de poder hablarla…

**Testimonio 4**

> *Aprender a leer y a escribir.*

Contemporáneamente se debate acerca de la dicotomía entre los pueblos con y sin escritura, lo que ha sido puesto en cuestión desde la antropología de la escritura. El pueblo *mapuche*, desde algunos etnolingüistas, ha sido considerado como un pueblo de tradición oral, sin escritura, sin embargo, hemos identificado un universo importante de palabras vinculadas al acto de escribir.

A partir de este testimonio se nos presentaron una serie de interrogantes: el pueblo *mapuche* es considerado por algunos académicos como "sin escritura"... ¿Cómo es posible que un pueblo considerado sin escritura emplee la palabra escribir? ¿Rosa estaría empleando la palabra exactamente con el significado de escribir? ¿Qué significaría escribir en el marco de la cultura *mapuche*?

En el debate académico acerca de los pueblos "con" y "sin" escritura, compartimos el interrogante ¿desde qué lentes partimos para poder realizar esta clasificación? ¿Qué teorías sostienen a las hipótesis? Compartimos que necesitamos pensar en las clasificaciones que los hablantes hacen.

Frente a todos estos debates, R.C., nacida, en Uncal, *mapuche* migrada a la ciudad, (perteneciente a un pueblo hipotéticamente para algunos académicos "sin escritura") hablaba de escritura en su propia lengua. La búsqueda en el diccionario *mapudugun* nos llevó a encontrar una familia de palabras.

*Chilcan, chillcan, chilcatun* es escritura, según Esteban Erize (1987). También lo es *Huirin, irun'n*. *Chillcaln* es escribir a alguien, y *chilcaleen* es escribir por otro, por cuenta de otro. *Chilca(n, chilcatun, huillhuilln* es señalar. *Pu`non* es huella, marcar. Erize cita también la palabra *Chilca* (1987: 113), es papel, carta, escritura, todo lo escrito. Es la marca o señal del ganado, puede ser también *chillca*. *Chilcahue*, es el instrumento con el que se escribe. Según Erize (1987: 113), se usaban plumas talladas de ave. *Chilcantúcun*, es escribir algo, *chilcontucuun* es inscribirse. *Chilcaln* es escribir a alguno. *Chilcatuve* es el hombre (generalmente europeo) que sabía leer y escribir y que servía de secretario al jefe para sus relaciones epistolares con las huincas (Erize, 1987: 113). La otra familia de palabras del sinónimo *huirin* es *huili,* que es cuña, pezuña, casco *(huilicúllin),* (Erize; 1987:197). *Huilin* es marcar animales. *Huiri* es raya, línea, filete, signo, dibujo, diseño, croquis, bosquejo, pintura, escritura. *Wirin* también es la melga (la línea en la que se siembra la papa) (Hernández Sallés; 1998: 120). *Irun* es sinónimo. *Irnún* es rayar, dibujar, diseñar, delinear. *Huirin, irucan* son sinónimos.

En la clásica obra de Tomás Guevara[66], "*Las últimas familias y costumbres araucanas*", obra realizada a dos columnas, a la izquierda en *mapudugun* y a la derecha en español, encontramos al menos cuatro testimonios que nos permiten triangular los datos de lo que venimos sosteniendo. Uno es la traducción del testimonio de Lorenzo Koliman[67], quién refiere, "*Kimulkefiñ ta* ***papiltun*** *ka* ***chilkatun***[68] *pu pichike che. Ni puke chau kullikeneu tañi kudaun meu*". (Guevara; 1913: 30) y lo traduce como "*Enseño a leer i escribir a 1os niños mapuches. Sus padres me pagan una pequeña cantidad por este servicio*". (Guevara; 1913: 30).

Más adelante también traduce el testimonio de Lipai, un anciano de las sierras de Nahuelbuta, quién cuenta acerca de sus antepasados, "*Piukon Melilonko ka Dominku tufa ta kim chlsini* ***chilkatufui ka wirifui*** *ta pu pagre meu Nacimiento meu kimfui" (Guevara; 1913:36)*, traduciéndolo como "*Piukon Melilonko Domingo, que había aprendido a* ***leer i escribir*** *con 1os padres de Nacimiento" (Guevara; 1913: 36)*.

Finalmente el testimonio de otro hombre *mapuche*, Felipe Reyes, oriundo de las cercanías a Temuco, quién le dice, "*Kim* ***chilkatun ka papiltun*** *pu pagre ñi kolejio meu Temuko chi waria meu",* lo traduce como "*Aprendí a leer i escribir en el colejio de 1os padres franciscanos de Temuco" (Guevara; 1913: 182)*.

[66] Tomás Guevara (1865-1935) fue maestro normal, rector del Liceo Lastayrria de Temuco. A partir de su vinculación con familias mapuches en cercanías de Temuco y en estadías que realizó en las comunidades de Cholchol, al oeste de Temuco, realizó un trabajo etnográfico que durante mucho tiempo fue considerado pionero en su género, y que hoy a la luz de los estudios sobre colonialismo está generando una polémica importante, llegandose a cambiar la autoría de uno de sus libros en las última edición, incluyendo como co-autor a Manuel Manquilef, un alumno hijo de lonko de quien desarrollaremos su biografía (situación semejante a lo que sucedió con Pascual Coña-Moesbach como veremos luego). Sobre esta polémica, Guevara-Manquilef la investigadora post-colonial Florencia Mallón refiere que José Ancañ, en el prólogo a la última edición de Las últimas familias … refiere a una *"indisimulada transgresión" a la obra original, restituyendo "una coautoría real pero nunca literariamente asumida""(*Ancañ, citado por Mallon, F.; 2010: 60) y recupera un escrito posterior de Pavez acerca de la nueva edición de coautoría Guevara-Manquilef, ella entiende que Pavez va más allá señalando que ese reconocimiento contiene aún *"la reproducción de una dialéctica colonial… La solución que encuentra Pavez a este dilema es la de expandir el análisis de la producción antropológica atribuida a Guevara para incluir no solamente a Manquilef, sino también a todo lo que él llama "un gabinete o laboratorio etnológico, pionero en su género", en el cual participarán, según Pavez, "como autores, escribanos, narradores, traductores y editores", 24 letrados Mapuche (Pavez, citado por Mallon, 2010:60)*. Su obra ha sido considerada pionera en los estudios etnográficos acerca del pueblo mapuche; sin emplear una metodología etnográfica clara, en la obra se expresan las significaciones otorgadas por el pueblo *mapuche* a las prácticas cotidianas, al parentesco, la familia, las formas de significar en el seno de la cultura.
Los libros por él firmados son, Costumbres judiciales i enseñanzas de los Araucanos (1904), Psicolojia del Pueblo Araucano (1908), Folklore Araucano (1911), Las ultimas familias i costumbres araucanas (1913).

[67] Según cuenta, fue educado en Santiago, por pedido del teniente Cornelio Saavedra a su padre, en la escuela Normal de Preceptores

[68] Los subrayados son nuestros.

Para quienes investigamos en Ciencias de la Educación es importante considerar los aportes de quiénes lo hacen desde la Antropología de la Escritura, Giorgio Cardona señala que, "*todavía hay que rehacer por completo una historia social de las escrituras*". (Cardona: 1994: 9) y la define como una especialidad que tenga como objeto los aspectos antropológicos y sociológicos del uso de los sistemas de comunicación gráfica. Cardona plantea la necesidad de una antropología de la escritura como una reseña de lo que la escritura significa para el individuo y para el grupo, una reseña de cómo se utilizó la escritura y de todos los aspectos que están vinculados con ella.

En los pueblos que tienen un solo sistema de escritura es posible comprender que no es solo un instrumento de uso para la comunicación de ciertos mensajes, sino también que es matriz de significaciones sociales, es un campo de producción simbólica (Cardona; 1994:10).

Este testimonio Como R.C., nos llevó a realizar una genealogía de las familias de palabras, fuimos descubriendo que habría dos sinónimos de la palabra "escritura" con distinta raíz, y cada uno con una vasta familia de palabras. El tejido es otra de las prácticas vinculadas al diseño, a la "escritura", es preciso indagar más en los diseños, guardas o "labores" que en ellos plasman las mujeres *mapuches* ya que muchas de las funciones simbólicas asignadas a la escritura son vehiculizadas a través de los textiles.

En este testimonio también hemos podido acceder a pautas de saludo y despedida, pautas que son parte de las convenciones menores del habla, que dan lugar a la estabilidad y significado de la vida social cotidiana, en este caso el saludo que se ha perdido en el uso cotidiano pero que en algún momento fue parte del habla cotidiana en su familia (*mapuche*) donde era relevante la calificación del hablante como mujer u hombre, solteras o jóvenes y casadas; donde se diferencia el saludo de bienvenida del de despedida. Estos aspectos de la comunicación cotidiana han sido estudiados por Harold Garfinkel desde la etnometodología (1963).

***Testimonio 5***

> *La entendía, pero no la hablaba… Se usaban palabras del idioma de ellos…*
>
> *… Del escuchar hablar a los chilenos.*

En su testimonio la enunciación demuestra valoraciones ambivalentes hacia su pasado y la cultura en general que a él está ligada. Si bien en algunos momentos hay una valoración negativa respecto de "los paisanos", o "la paisanada", -en especial cuando se refiere a su padrastro, con quien no tenía una buena relación -, en otros valora positivamente los aprendizajes en el seno de la comunidad *mapuche*. Las representaciones respecto del grupo en cuestión se caracterizan en general por un gran respeto y reconocimiento de sus saberes.

Respecto de la lengua refiere a que no la hablaba, que sí la hablaban los adultos, ella entendía, pero no la hablaba, no manifestó haberse preocupado en aprenderlo ni que hubiera interés en la comunidad en que lo aprenda. No se transmitió a los niños del grupo.

Hemos podido recuperar también en este testimonio como en otros el empleo de palabras no habituales en el español bonaerense. A.M. emplea la palabra "lacho", que es amante en un español antiguo. Gregorio Álvarez recopila relatos de la cotidianeidad del habla, que constituyen juegos de palabras con "hacha" y "lachas", justificando que se golpee a la mujer por "lacha" (Álvarez; 1968); también Bertha Koessler refiere a este vocablo, sería '*enamorada, enamoradiza, o según otros, 'demasiado liberal', es un chilenismo que solo escuché a los chilenos*." (1962: 137)

El empleo de la palabra "lacho", nos da la pauta junto a otras palabras como "pimpollas" por ejemplo -que la empleó una mujer (M.J.) para referirse a que las nueras quedaban satisfechas, dijo, "quedaban pimpollas al tomar *chicha*"- o el uso de la palabra "linduras" -que finalmente fue el título de uno de los cuadernillos, "Linduras Compartidas", de un uso del español no frecuente en el español bonaerense, tal como señala la misma Bertha Koessler.

Hay una riqueza en el lenguaje que se evidencia en la variedad de palabras para referirse a los productos del lugar, por ejemplo, a los hongos que recolectaban: gargales, digüeñes, callampas, una clasificación muy detallada acerca de los mismos. Al igual que la variedad de palabras para referirse a las relaciones de pareja a partir de las cuales se designa al varón como lacho, *wentrú* o compañero.

En la historia de A.M. podemos hallar ideas acerca del aprendizaje como "contextualizado", basado en la observación, la imitación, la clasificación de la realidad circundante, su descripción, calificación y "acción" sobre la misma.

Lamenta que no la hayan mandado a la escuela y hace referencias a que sentía que perdía el tiempo con las adivinanzas, dijo: "*la tengan preguntado pavadas*…". Esto da cuenta de una oposición en sus representaciones de la cultura popular respecto de la escuela. Sus afirmaciones nos permiten realizar reflexiones desde el género, acerca de las mujeres y el acceso a la escritura y lectura… Aunque en el medio rural el lenguaje escrito no era una exigencia para la comunicación y supervivencia, el ser mujer, el género, determinó la inaccesibilidad al código de la lectoescritura.

Si nos remitimos a las observaciones participantes en la escuela de adultos donde asiste A.M., vemos que el lenguaje oral es poco estimulado en clase, tanto en lo que es producción como la lectura. La interacción con sus compañeros y con su maestra es mínima y se da siempre con el soporte visual (textos o imágenes), siendo la función del lenguaje predominante la directiva y las instrucciones el tipo de discurso predominante. A.M. reconoce que ella en la escuela habla poco. Hay muchos trabajos que estudian el "fracaso" escolar como producto de la interacción verbal entre maestro-alumnas/os, alumnas/os-alumnas/os. La lengua aparece como condicionante del rendimiento. Estudios sociolingüísticos señalan que habría relación entre niveles socio-económicos y rendimiento escolar en grupos heterogéneos y también correlación entre interacción sociolingüística y rendimiento. (Labob, citado por Hudson, 1981).

La inquietud por aprender a leer y escribir ha sido una constante a lo largo de su historia y define distintos momentos de su vida: primero en su interés de ir a la escuela de la comunidad, después "con las monjas", ya de adulta en la ciudad su deseo de asistir a la escuela de adultos - incluso en contra de la voluntad de su esposo. También un libro perdido que hablaba de la lengua de los paisanos y también entre estos intentos hay que destacar un libro de lectura que hablaba en "la lengua" y con imágenes de objetos y escrituras que referencian a su país, fueron parte de esta búsqueda continúa en la actualidad.

La importancia de la oralidad, tal como la estamos analizando en el testimonio acerca del "libro perdido", con el que ella confiaba que iba a aprender, en el que están "las cosas de antes", ha sido analizado por Hernández[69] (1999), como un elemento que aparece recurrentemente. Encontramos la valoración de la palabra impresa, la afirmación desde la identidad, el hecho de que los conocimientos del pueblo *mapuche*, que ella conoce y a los que refiere están en un libro le da carácter de mayor veracidad también genera instancias de equivalencia entre la cultura *mapuche* y la occidental, que se ven potenciadas al generarse esta afirmación en un ámbito escolar.

A su vez resulta sumamente interesante pensar el problema de la alfabetización en relación con el de la identidad en el hecho de que guardase un libro de edición chilena para aprender a leer, que perteneciera a otro migrante chileno, era el único material impreso que había en la humilde vivienda además de los folletos de la iglesia evangélica a la que asistía.

El texto es de autoría de Claudio Matte (1946) y su nombre es Nuevo método (Fonético-Analítico-sintético) elaborado para las escuelas de Chile por la Sociedad de la Instrucción Primaria de Santiago de Chile, la que tenía A.M. era la 52º edición. En él se refiere que el ministro de Instrucción Pública de Chile Rafael Balmaceda lo decretó como único texto de lectura el 29 de abril de 1902, en los siguientes términos: "*El silabario Matté se usará como texto de lectura en las escuelas públicas, con exclusión de cualquier otro libro de la misma naturaleza...*". Consta este texto en la tapa interior del ejemplar. Es relevante que A.M. lo llame silabario cuando en las primeras páginas el autor del texto debate justamente con el método así denominado proponiendo a este otro "fonético-análitico-sintético" como alternativo a aquél utilizado tradicionalmente para la enseñanza de la lengua castellana. Refiere haber tomado este método de experiencias alemanas, conocidas por él en un viaje por dicho país. El libro trabaja a partir de palabras generadoras las sílabas que las componen y tiene como soporte imágenes de dichas palabras. Algunas son: pino (hay una araucaria), lana (una oveja), diferentes animales (perro, gato, ratón, burro, pato, caballo, cabra, guanaco, etc.), iglesia, chacra, etc... Cuenta con cuatro partes, la primera es silábica en letra minúscula, en la segunda aparecen las mayúsculas y combinaciones más complejas con diptongos, triptongos y letras como la x, en la tercera hay pequeños textos narrativos o poesías, que según cita en la introducción son traducciones o adaptaciones del alemán.

Es importante observar que A.M. reflexiona acerca de las palabras que usaban en lengua mapuche, ella dice "*se usaban muchas palabras en el idioma de ellos*", ella es consciente de que se hablaba otra lengua, que había dos lenguas en el mundo en que se crió y que algunas no tenían traducción al español, como el *jarro ketro*.

En lo que hace a la palabra, la oralidad, el habla nos puede permitir pensar los procesos de elaboración de la identidad el hecho de que pese a que hace más de 40 años que migró sigue escuchando casi "religiosamente" todos los domingos el programa radial "*Aquí Chile… porque me gusta escuchar hablar a los chilenos*…" según dijera.

[69] La autora ha recopilado testimonios en los cuales los narradores y narradoras de origen *mapuche* refieren a la existencia de un libro en el que está escrita la historia y la cultura de su grupo de pertenencia, este libro suele ser producto del trabajo de algún miembro de la familia, de algún investigador que escribió sobre ellos y les dejó un ejemplar de su obra y también hay formas de escritura no convencionales que hacen a veces de libro, lugar para el registro, como las inscripciones en las torteras para hilar, los tejidos y ciertas marcas o señales en el paisaje que no necesariamente son las que consideramos arte rupestre.

**Testimonio 6**

> *Había que aprender el idioma… (por los negocios)…*

En el caso de N.B. estamos ante otra experiencia acerca del idioma *mapudugun*. Ella no era *mapuche,* pero le decían que tenía que aprender el idioma. Mantenían relaciones comerciales con *mapuches* a partir de un emprendimiento económico que denomina "industria chichera". En este caso era incentivada a aprender porque se hablaba con los *mapuches* ya que eran sus clientes. Esta es otra situación que resulta sumamente frecuente en el territorio de la Patagonia argentina y en Chile.

**Testimonio 7**

> *Para qué se usa cada palabra.*

Este es un testimonio colectivo y temático, pues son varios relatos que hablan del vestido, el abrigo, el calzado. En los mismos hallamos referencias al empleo de los objetos, así como se puede acceder al universo simbólico que subyace a los mismos, pues podemos observar detalles, precisiones y una preocupación por la descripción de aquellos bienes que son elementales para la vida, que son escasos como el vestido y el calzado. Los hemos seleccionado porque plantean una reflexión acerca del habla, de los vocablos que se emplean y de la diversidad lingüística, así como por las clasificaciones que se realizan, pero sobre todo por el valor simbólico de estos testimonios.

Vemos que se da la búsqueda de una precisión en el uso del lenguaje, aunque tal vez no se dé la conciencia del estar empleando palabras en otro idioma, si hay una preocupación por las clasificaciones, en este caso se describen calzados, y se distinguen *chalas* de sandalias y de *ojotas*. Entre los mapuches les denominaban, *ekotas* (Hernández Sallés; 1998:22). *Chala* proviene del quichua, es la hoja que envuelve a la mazorca de maíz, el uso sería utilizándolo en analogía con este uso, ya que la piel de animal envuelve la pierna de la persona, como si fuera el choclo.

También emplean la palabra *Winchas*, que en lengua quichua es vinchas o cintas para sostener el cabello, ella la utiliza para el calzado. En el caso del uso del vocablo *chiripá o chiripa*. Es un vocablo *quichua, chiri* es frío, *pa* es para. En este caso la diferencia era respecto de la acentuación, pero vemos nuevamente una preocupación por la precisión en el habla. En general, la precisión en la distinción sobre el uso de uno u otro concepto es importante en todos los testimonios.

## Conclusiones provisorias sobre la lengua y habla

Hemos podido realizar una aproximación al problema del habla desde la perspectiva del poder y la hegemonía. Las lenguas maternas, lenguas originarias de América, resulta en los testimonios vividos desde experiencias disímiles: el no hablar la lengua originaria por vergüenza, o hablar a "*media lengua*", con fenómenos de préstamos, interferencias, o porque "*no le tome asunto*", esto es, no era importante, no era útil o urgente… Pudimos apreciar situaciones donde se conserva desde una funcionalidad simbólica, como marca de identidad. También registramos casos en que si se la habla, son los casos de migraciones recientes, pero que a los hijos no se le enseña… es un estigma, no se quiere que la aprendan; sí se hablaba y estimula su aprendizaje para las relaciones comerciales entre grupos étnicos.

Hallamos también elementos de un español mapuchizado por la zona de la que proceden los hablantes patagónicos de Argentina, coincide con la zona en que Malvestiti realiza su investigación (1996), la línea sur de Río Negro, de donde migraron varias de las mujeres de los talleres. Asimismo, hay elementos de un español no hablado ya en la zona bonaerense, un español antiguo. Este, junto a palabras en *mapudugun* es el habla actual de migrantes que no son en sí bilingües, pero en los que hay una representación y uso de la lengua ligado a la propia historia en el medio rural, *mapuche* o criollo en Chile. En general vemos que hay presente una lengua –*mapudugun*- que ha perdido en alguna medida su función comunicativa, pero persiste en su valor simbólico.

Vimos una preocupación por el correcto uso de la lengua, una precisión en el lenguaje y una reflexión acerca de las palabras y una conciencia respecto de la existencia de otra lengua en su habla. Nuestros interlocutores pueden distinguir cuales palabras son de una lengua originaria y cuáles no.

Hablar y escribir, diseñar, dejar plasmado mediante el registro gráfico resulta una constante en las historias de vida… este interés atraviesa estas historias y es parte del presente de estos grupos, que ven en el registro escrito, una forma menos efímera de comunicación, una forma que trascienda la fugacidad del habla. Hay un interés de que lo subalterno sea parte de la cultura considerada hegemónica. Hay un interés en el presente en acceder a la lectoescritura en castellano, así como en el aprendizaje de la lengua española en la infancia, en la escuela. En el presente, a partir de los medios de comunicación (programas televisivos o radiales de Chile) podemos ver también instancias que hacen al problema de la identidad y que incluyen el habla.

# Capítulo 2: La escuela

*Todo el pasado de la historia social de la educación occidental se precipita en el presente, en un punto del tiempo y del espacio, cuando un maestro mestizo escolarizado coloca una cartilla del alfabeto castellano en el pupitre de un alumno indígena mexicano, que construyó su concepción del mundo pensando desde el habla nahuatl de su vida cotidiana.*

Cuccuza, R. (1996)

## 4.2.1 / Recuerdos de la escuela vivida

Respecto de la escuela hemos profundizado con especial interés en las experiencias acerca de la misma y las trayectorias en estos procesos de exclusión-inclusión. En general hemos observado que hay una valoración contradictoria de la escuela, hay recuerdos negativos y positivos, pero siempre es un lugar al que aspiran acceder.

Tenemos como intención presentar una serie de reflexiones y testimonios acerca de cómo aparece la escuela en tanto inscripción en el orden simbólico de sujetos que asistían a escuelas de adultos en la ciudad de Bahía Blanca en los años que duró nuestro trabajo de campo; las mismas fueron producciones realizadas en el marco de tiempos compartidos en los talleres de historia oral en las mismas escuelas.

Nuestro interés era indagar en la historia de la educación de los sectores populares, entendiendo la educación como la acción pedagógica por medio de la cual la sociedad reproduce y produce sujetos y estructuras sociales. En este marco intentamos distanciarnos de la visión hegemónica en la historia de la educación que ha planteado a la escuela como su principal objeto de estudio. Planteamos que son los sujetos sociales -en este caso que han migrado de zonas rurales- el principal interés de esta historia social de la educación. La escuela, y su inclusión – exclusión, es parte de esta historia y por ello analizamos este dispositivo desde el orden de lo simbólico.

Estos sujetos con que trabajamos, en sus lugares de origen, o bien no asistieron a la escuela, o la presencia en la misma fue corta, tanto sea de órdenes religiosas o estatal. Las historias escolares, tanto sean por la ausencia o por la presencia en la institución, han dejado sus huellas en la subjetividad de mujeres y hombres que en la actualidad vuelven a pasar por ella.

En vistas de la constitución de los grupos entendemos que es necesario adoptar una visión de la historia que trascienda las historias educativas nacionales, construyendo una mirada latinoamericana a partir de las experiencias de los sujetos. La mayoría de las historias narradas acontecen a ambos lados de la cordillera de los Andes, esto es en la Argentina como en Chile, así como también en Bolivia.

La escuela ha sido definida como "*la institución educativa hegemónica de la modernidad*" (Garay, 1994:2); en tal sentido "*es un modo particular, histórico de organizar la educación*" (Garay, 1994:2). Es hegemónica en tanto desplazó y/o absorbió a otras instituciones educativas y se instituyó en la vida social de modo que es difícil hoy reconocer otras formas educativas no escolares y, la misma escuela aparece frecuentemente naturalizada (Garay, 1994), siendo parte del paisaje (Pineau; 1997, 2001). Ha logrado la

sinonimia con educación y subordinar a ella el resto de las prácticas educativas (Pineau, 2001)[70].

En el presente trabajo presentamos algunos testimonios acerca de este "dispositivo", en la voz de quiénes no han dejado testimonio escrito, pero en quiénes esta institución dejó sus inscripciones, sus marcas.

Desde el análisis institucional se ha intentado pensar cómo la escuela en tanto institución se inscribe en un orden simbólico, social y cultural, y a su vez cómo construye su propia "*trama simbólica*" (Garay, 1994:34). Las escuelas tienen así una doble inscripción en este orden: en tanto son generadas en el orden simbólico social, pues son culturales, y en tanto tienen un lugar importante en la transmisión y reproducción del mismo pues socializan a los sujetos en el mismo, contribuyendo a la constitución de su identidad tanto social como cultural. Este orden simbólico tiene la función de ser "ordenadora" (Garay, 1994:34), pues ubica en una red de relaciones a objetos, acciones y sujetos, y de creación de sentido (Garay, 1994:36), esto es logra que los sujetos y los colectivos sociales perciban como legítimas, necesarias, obligatorias, ideales, emblemáticas estas posiciones y funciones y también las relaciones que los generaron; a esta capacidad se la denomina "eficacia simbólica del orden simbólico" (Garay, 1994:36)[71].

Resulta interesante ver las formas en que el orden simbólico opera en los sujetos que atravesaron en algún momento de sus vidas por las escuelas. Nosotros entendemos a partir de los aportes de las perspectivas herederas del institucionalismo francés, que los sujetos son activos en estas generaciones de sentido, por lo que se generan redes simbólicas singulares ante órdenes simbólicos unívocos.

[70] Si nos proponemos definir a la escuela remitiéndonos a su caracterización, esto es tal como se presenta, tal definición incluirá -con algunas diferencias en función del lugar y la época- siguiendo a Jaume Trillas (1985) y a Pablo Pineau (2001) seis cuestionesEn primer lugar, que la misma es una *realidad colectiva (*Trillas, 1985:21*)*, un principio de economía del siglo XVIII. Técnicas diseñadas para hacer eficaz la enseñanza simultánea a un grupo de personas permitieron la economía en el ejercicio del poder disciplinario. Para dar solución a esta realidad colectiva, se dispusieron dispositivos de disciplinamiento (pupitre, filas, designación de espacios diferenciados, tarimas, campanas, evaluaciones, etc.*)*. En segundo término la define que la misma tiene *lugar en un espacio específico* (Trillas, 1985:22) y este espacio está dado en función de las intenciones pretendidas, de igual modo el lugar escolar será diferente en relación con la mayor o menor intención de vincularse con el medio en que se hallen. La escuela moderna mantiene en este sentido su cerrazón y separación del espacio mundano igual que la matriz eclesiástica de la que es sucesora, y con la que también comparte el hecho de ser un "*espacio educativo total*" (Pineau, 2001:32). En tercer lugar se incluirá en tal definición la actuación en determinados *límites temporales (Trillas, 1985:24)* por los que se segmenta la vida social, pues repercute en la vida de la comunidad y por los que se organiza la vida cotidiana institucional, siendo esta organización más o menos rígida o flexible. La escuela moderna tendría una regulación artificial por la que los propios criterios muchas veces entran en fricción con las normas externas de la comunidad (Pineau, 2001). En cuarto lugar la escuela se presenta como un espacio donde *los roles* de quién enseña y quién aprende están *diferenciados*, es en este sentido una relación recíproca, las características que adopten cada uno tendrá relación con el modelo pedagógico que asuma la sociedad y a la escuela en particular. En la escuela moderna el docente debe, además de tener el saber, ser un ejemplo social, físico, moral, epistémico, adoptando funciones de redención, en un sentido pastoral, siendo interpelado como "*sacerdote laico*" (Pineau, 2001:35); en la modernidad surge la infancia en tanto colectivo segregado del de los adultos siendo interpelada desde la "ausencia de...", desde la incompletud; el sujeto pedagógico, el alumno, va a ser sinónimo de infante, siendo escolarizada la totalidad de su vida, y educar va a ser sinónimo de completar (Pineau, 2001). En quinto lugar se la define en función de la *predeterminación y sistematización de los contenidos (Trillas, 1985:28)*, ambos procesos llevados a cabo antes del acto mismo de enseñanza y por el que se efectúa la imposición de un "arbitrario cultural dominante", sea centrado en la lógica disciplinar, la psicología o las necesidades sociales. El tipo de materias enseñadas y el tiempo dedicado a las mismas, la correlación casi natural de estas prácticas ha sorprendido a investigadores de la historia de la educación. Los "saberes elementales" (lectura, escritura y cálculo) y religión y ciudadanía fueron conocimientos que "anclaron en la escuela" (Pineau, 2001:36-7) siendo ésta la que los distribuyó, produjo y reprodujo masivamente. Finalmente define a la escuela su *forma de aprendizaje descontextualizado* (Trillas, 1985:30), esto es fuera del ámbito de aplicación inmediata.

[71] Desde la Antropología se ha estudiado el fenómeno de la "eficacia simbólica". Este concepto fue desarrollado por Levi-Strauss, quién titula así un capítulo de su obra "Antropología Estructural" (1961) y puede ser considerado un antecedente para pensar nuestro problema. Si bien en su trabajo realiza análisis desde una mirada estructuralista, sus planteos dan cuenta de la eficacia de los ritos como momentos condensadores de símbolos, en los que se expone el orden del conflicto, dando cuenta de sus causas y enunciando abordajes. Explicitarlo es una forma de generar sentido y resolver situaciones. De la misma manera nos aporta elementos para entender los efectos sociales de los etiquetamientos y su eficacia simbólica, él señala que lo simbólico adquiere carácter performativo, produciendo efectos en las relaciones sociales y también en el plano biológico (Levi-Strauss; 1961:152). Más adelante Clifford Geertz, también enuncia la idea de que los símbolos operan como un modelos en una doble dimensión: permiten representar una realidad exterior (representación de la realidad) y en segundo lugar, en el sentido de que actuamos siguiendo un modelo simbólico preestablecido (son un modelo para la realidad) (Geertz, 1973:91).

Para el institucionalismo la eficacia simbólica se fundaría en valores sostenidos en normas legitimadas que atribuyen sentidos preestablecidos a las prácticas sociales, "*instituyendo maneras de pensar y sentir consideradas valiosas para y por el conjunto*" (Garay, 1994:36) y estaría asegurada por la socialización o permanencia. De este modo se instituyen identidades, nombres, posturas, se impone un "deber ser", por el que se significa a los sujetos lo que son en ese espacio y el modo de conducirse. De este modo también se significan relaciones, se las prescribe y proscribe. Esta dimensión podría ser entendida también a partir de las categorías de "arbitrario cultural dominante" y de "violencia simbólica" (Bourdieu y Passeron, 1970), entendiendo que son instancias performativas y de definición de modelos de y para la realidad (Si bien estos autores, considerados postestructuralistas son herederos del estructuralismo, sus planteos difieren de esta teoría fundamentalmente en el abordaje de la relación entre estructura y subjetividad).

> Hacerse sujeto (sujetado a la cultura) es una construcción en la que el proceso de socialización ocupa un lugar central. Socialización mediatizada por las instituciones (lenguaje, familia) que al ser común a una sociedad y a una época, y al estar atravesada por el orden simbólico social, genera sujetos que comparten zonas de identidad común, zonas de homogeneidad (Garay, 1994:41)

En este sentido "los otros" es un "nosotros mismos" que debe experimentar sentimientos análogos a otros sujetos que comparten la misma cultura (Garay, 1994).

Es aún objeto de debates y controversias el sentido que tuvo la escolarización masiva. Entre quienes intentan explicar este fenómeno a partir de su relación con la alfabetización o la escritura tampoco hay acuerdos. Desde quienes plantean que "*la escuela es un epifenómeno de la escritura*" (Pineau, 2001:28), es decir que fue esta institución la que posibilitó la masiva difusión de la lectura y la escritura, hasta quienes sostienen que la ecuación alfabetización=escolarización es variable y que la escritura y la lectura tenían amplia difusión en la Inglaterra del siglo XVIII antes de la escolarización masiva, siendo la escuela justamente quién tuvo como función controlar la lectura, controlar la alfabetización (Coock Gumperz, 1988).

Consideramos que la categoría de analfabeto es eufemística, pues con ella se define como un problema estrictamente educativo lo que es una problemática social, económica, política y cultural. Las definiciones relativistas, tales como las de la UNESCO que define como alfabetizado a aquel sujeto que puede desenvolverse en el marco de su cultura, tampoco aportan líneas de solución a la cuestión de la relación analfabetismo y desigualdad social.

En nuestro medio podemos observar sujetos que no leen ni escriben en el sistema alfabético de escritura, correspondiéndose con que son sujetos pobres, en su mayoría migrantes rurales, descendientes directos o indirectos de pueblos originarios y mayoritariamente mujeres, lo que nos demuestra que está muy lejos de poder considerarse un problema estrictamente educativo y muy lejos de resolverse implementando únicamente estrategias pedagógicas. Estos sujetos en su mayoría tuvieron presencias esporádicas en las escuelas ya sean del Estado o de órdenes religiosas.

## 4-2-1- Los testimonios

Hemos organizado los testimonios en dos grupos, uno acerca de las historias escolares y otro en relación con la escuela en el presente.

### 4.2.1.1. La escuela en el recuerdo

Conversábamos con A.M.:

> —¿Había escuela donde vivía?
>
> *No nos mandaban. Lejísimo quedaba... un colegio ahí cerca...también era indígena la chica, pero era mala.*
>
> *Yo empecé a estar... estuve una semana con ella no más. Y después me cortó mi papá. No pude leer nunca. Siempre en el campo trabajando.*

*De chica fui también a las monjas, un mes, y me fui a la casa porque mi mamá estaba enferma, se estaba por morir. Después, cuando ya llegué a la casa, mi mamá estaba muerta. Yo tenía los amigos, tenía 10 años yo... Después volví a 'la escuela de los animales', de las ovejas. Yo me crié con un padrastro... Estuve un mes con las monjas, bordaban, tejían, hilaban (a máquina). Eran malas las monjas, tenías que trabajar. Me dolían las orejas de cómo me tiraban... Mi madre quería que vaya, mi abuela la mandó a ella. Yo pensaba que iba a aprender a leer…*

*Claro, cuando salgas de las monjas me decían, vas a ir a aprender ahí, entre los indios, hay que aprender de todo me decían, para andar en el mundo, y yo ponía atención...*

—¿Y quién se lo decía? — nos transmite sus recuerdos—

*…Yo pensaba, nos podrían poner en la escuelas, así podíamos adivinar los cuentos y no que nos tienen preguntando pavadas acá, le decía yo, y agarraba y me iba a acostar... (se ríe). Y así que así le contestaba a mi papá. Mis hermanos se quedaban ahí escuchando porque ellos fueron a la escuela, sí, como eran varones, ellos iban a la escuela, ellos sí...*

—¿Se mandaba más a los varones que a las nenas?

*Sí, sí, Esas ideas tenían los viejos de antes. Siempre los varones, siempre los varones... Porque las chicas mujeres decían que no aprenden a leer, ¿para qué van a ir a la escuela, para aprender a hacerle cartas a los lachos?"- (decía el padre).*

Acerca de su padrastro *mapuche* y la escuela, acerca de lo que mencionamos algo en el capítulo anterior recuerda,

*Él había aprendido en la escuela... lo pusieron en la escuela... y después salió, salió medio burro el viejo... cuando era chico lo puso la madre pero después salió, no quiso estudiar más. Quiso estar en el campo trabajando... y eran muchos hermanos, pero todos re buena gente... Sembraban, Criaban animales, ovejas, vacas...*

—¿Y trabajaban todos juntos?

*"No...Cada uno tenía su... hijuelita, su campo... Y a veces se ayudaban...Y a veces cuando no tenía bueyes mi padrastro los cinco hermanos lo venían a ayudar a sembrar arvejas... papas..."*

A.M. también narró trabajos que hacía, dice que buscaba las ovejas, las encerraba, después sacaba leche, ordeñaba las vacas... Dice también que ella se ocupaba de sus hermanos, "*los criaba, los lavaba.*" recordó.

R.Z., nos contaba:

> *"Estábamos en el campo. Mis primos fueron, y mis hermanos los mandaba mi mamá, pero no querían ir ellos. Y bueno a mí no me mandaron porque tenía que cuidar a mis hermanos. Quedaba lejos, allá tenía que ir una legua a la escuela, todo el día. Y en el campo se la comía el lión a una... A caballo, iban a caballo. Uno no quiso ir, los otros sí: cuatro hermanos y yo..."*

M.M., de 55 años, nacida en Villarrica, cuenta:

> *"Íbamos a la escuela también. Teníamos ciertas tareas, por ejemplo, nosotras éramos tres hermanas mujeres: una semana me tocaba a mí lavar y planchar, la otra hermana cocinaba y la otra hacía la limpieza de la casa. Mamá nos enseñó de chiquitas...Nosotros nos criamos en el campo, era un campito donde había una escuela, entonces nos íbamos a la escuela. Después llegábamos, teníamos que ayudar a regar la huerta, porque hacía mi mamá una semejante huerta que ahí había lo que usted buscara: arvejas, porotos, allá no se compraba nada, la verdura, ninguna de esas cosas, ni la carne...Claro era sacrificado porque había que trabajar, pero, gracias a Dios, por lo menos en mi casa había todas esas cosas..."*

Y precisa que:

> *"Se cruzaba el arroyo y ahí estaba la escuela, la escuela y la capilla, al lado de la escuela."*

También cuenta que:

> *"Los chicos a la mañana se encargaban de la huerta. A las 8 de la mañana, después volvíamos a la una al mediodía a comer y después estábamos de nuevo a la tarde hasta las 5. Era 8 horas la escuela."*

Cuenta que su padre sabía leer, escribir y calcular. Él les enseñaba por las noches. Había aprendido en el servicio militar. No así su madre.

M.E., de 48 años, nacida en Temuco, recordaba:

> *"Tenía que caminar... todo... se llamaba prado allá para ir al colegio, me mandaba mi mamá con una pava, tetera le decía bien tapadita ... tiene leche porque que le llevaba a la maestra... y cruzaaaaaaba todo ese campo y ya llegaba al pueblito, solita..."*

I.A., hombre de 65 años, nacido en Lota, se acordaba de su paso por la escuela:

> "*A mí me pusieron en una escuela pero yo no iba, había una playa allá, y me iba a la playa a jugar, tiraba los libros al agua. También, me daban una paliza... Ahí estaban todos revueltos: señoritas, chicos.*"

Se acuerda que:

> "*Escribía la 'o' y la 'i'. Era en Lota, en una playa, Playa Blanca.*"

I.F. mujer de 42 años, ella cuenta,

> "*Yo soy de la provincia de Malleco, cerca de Temuco, el pueblito se llama Cura Cautín*".

Dice que allí había escuela:

> "*Sí, había escuela, estaba en el campo, pero muy lejos de donde vivíamos. Además nosotros éramos muchos en casa, éramos 9 en casa. Entonces los más grandes teníamos que salir con el papá y era ir a trabajar…*

Dice que allá en Chile sus hermanos y hermanas fueron a la escuela,

> "*Los más chiquitos fueron a la escuela. Puras mujeres éramos, un solo varón*".

C. M, es hombre, tiene 35 años, nació en Bahía Blanca:

> "*Este año empecé la escuela. Antes iba a la escuela especial. Iba a la escuela para aprender carpintería, cepillo, de todo... Mis hermanos también iban a la especial*"

Dice que no fue mucho tiempo porque,

> "*Eran cuatro colectivos, cuatro pasajes... Era lejos allá...Tenía carpintería, esas cosas... No pude ir más porque tenía que trabajar, y los pasajes todos los días...*"

También nos cuenta,

> "*Después iba a otra escuela yo, fui a muchas escuelas, varias cosas fui. Aprendí tarjetería, después empecé a estudiar. Acá agarro bastante…*"

Como en muchos casos, los alumnos y alumnas de la escuela tienen otros vínculos como parentales o de amistad o también suelen pertenecer a la misma iglesia. S.G. es nuera de I.A., vino de Viedma hace más de dos años, aunque nació en Bahía Blanca. Tiene 23 años. En Viedma había empezado a ir a la escuela:

> *"Hasta los 12 años... Después fui a un colegio acá en Bahía, tercer grado hice..."*

Cuenta que:

> *"Tenía un montón de amigas y maestras, las hacía renegar... las peliaba, porque yo no dejaba que me ponga en penitencia, la agarraba de acá, era alta, la agarraba de los pelos. No me dejaba poner en penitencia, me sabía defender... Tenía un montón de amigas... pasé por una escuela especial también… Después me vine para acá. Y acá empecé cuando tuve una amiga en la escuela... Todos mis hermanos fueron a la escuela especial…"*

N.O., nació en Santa Rosa, La Pampa. Tiene 42 años. Ella no fue a la escuela. Contaba que su papá le enseñó a leer y escribir:

> *"Mi papá de chiquitita me enseñaba a mí, sí, se ponía largamente a las noches, vio... y me enseñaba, hasta que aprendí. No sabía nada yo, hasta que aprendí...a leer y escribir"*.

Dice que su padre aprendió en el campo,

> *"Porque lo enseñaban, viste, a él le enseñó un muchacho en el campo, le enseñó a él, un viejito, un indio viste... y era un indio, eh, un indio le enseñaba a él...Y ahí aprendió de un indio, mire cómo un indio, a veces... sabe no más que las cosas del campo y todas esas cosas, pero aprendió de un indio..."*

E.E., es una mujer que tiene 63 años. Nació en Temuco. Hace más de 40 años que está en Bahía Blanca. No fue a la escuela; dice que aprendió a leer y escribir de su mamá, "*Ella sabía escribir y leer*". Cuenta que,

> *"Con mi mamá estuvimos viviendo mucho tiempo en Victoria. Éramos como 15 hermanos. El único que trabajaba era mi padre y mamá que trabajaba en la casa. Éramos muy pobres nosotros. Y bueno había una hermana que trabajaba de costura y otra hermana estudiaba, y otra hermana, trabajaba, iba a la plaza... y bueno, todos los hermanos hacían algo. Y yo le ayudaba a mamá a hacer el pan casero, a lavar y a planchar y bueno un poco también a cocinar, me gustaba mucho, una siempre tenía que quedar vio, todas teníamos un trabajito"*.

R.A. tiene 37 años, nació en *Newentú*, Chile, cuenta que fue a la escuela y que algo de lectoescritura aprendió,

> *"Pero me olvidé. Porque viste, después empecé a trabajar de chica y viste me olvidé ya."*

Nos cuenta el papá era mapuche y también su abuela, hemos analizado en el capítulo anterior este testimonio. Dice que a la escuela fue poco tiempo. Iban varones y mujeres juntos.

> *"A los diez años empecé a trabajar, ahí en Newentú, cuidaba chicos en Newentú, desde los diez, a los diez años empecé a trabajar para ayudar a mi mamá, porque éramos muchos hermanos y no alcanzaba lo que ella ... viste porque allá no se ganaba mucho, tenías que pescar".*

Dice que su mamá sabía leer y escribir "*pero mi papá no*". Su mamá fue a la escuela ahí mismo en Newentú. "*Mi papá y mi abuela era india, india y mi papá sí. Yo vivo ahora con mi marido y se dice mapuche. Mi suegra sí es india*".

V.M., mujer *mapuche* de 65 años, nacida en Aluminé cuenta:

> *"De chiquita yo trabajaba de niñera y esas cosas... Nueve años tenía... en Aluminé.*
>
> *Mis hermanas todas estaban trabajando de niñeras... Nunca, nunca fui a la escuela yo. Y ahora estoy trabajando acá en Bahía y bueno, y vine a trabajar acá a Bahía*
>
> *Porque empecé a caminar a trabajar, y vine a parar acá, unos patrones tan buenos, tan buenos, ellos mismos me enseñaban, que era esto, hacé esto, los números, y yo estaba aprendiendo pero ahora me olvidé todo..."*

M.J., mujer migrante chilena de 58 años, cuenta sus trayectorias:

> *"Resulta que mi padre era marino, y todos los años, cada 2 o 3 años a los marinos los trasladan... habían años que nosotros estábamos en Tocopilla, en Iquique, en Antofagasta, Valparaíso, pero en Valparaíso yo nací, hasta Punta Arenas, hasta cabo de Hornos anduvimos con mi padre, así que siempre... la escuela la hice en distintos lugares... yo terminé hasta séptimo año que le decían allá y después hice hasta segundo de... la técnica para hacer labores... como se llama... el liceo...*
>
> *No era de monjas...*
>
> Estuve en una escuela de monjas también. Medio internada estaba...Era solo de mujeres. Hay... padres que no pueden pagar... y hay media pupila la otra donde paga la mitad y trabaja para estar… y hay la más rica, que está todo el mes, que los padres la vienen a buscar... así era antes, eso no me gustaba, no me gustaba".

A.V. tiene 58 años, cuenta...

> *"Nosotros fuimos a colegio de monjitas, en Villarrica.*
>
> *Íbamos a la escuela no más. Había internadas pero ya para hacer el curso de postulanta que le dicen, e íbamos y hacíamos horario corrido, todo el día, hice hasta sexto, pero lo repetí dos veces."*

Dice que las monjas enseñaban labores,

> *"Todo... bordado, punto cruz, a tejer…en la especial mis hijos aprendieron eso, todos fueron a especial, ya es así en la familia de nosotros".*

C.V. tiene 60 años, es de la provincia de Valdivia, nació *"entre Valdivia y Toltén."*. Dice acerca de la escuela *"No, no había, era puro monte"*.

P.M. es una mujer de 38 años, ella cuenta su experiencia acerca de la escuela:

> *"Yo nací en Talca, después mis padres se vinieron a Concepción y ahí hice tres años nada más, 1°, 2° y 3°.*
>
> *No religiosa, estatal. Era de mujeres solas, ¿sabes por qué me acuerdo? porque mi hermano se iba con nosotros, entonces la escuela de mujeres estaba de este lado y la de los hombres al frente.*
>
> *Después nos vinimos para acá, y acá no seguí porque me daba vergüenza, porque me mandaban a primer grado y me daba vergüenza".*

Agrega,

> *"Pero esos tres años que hice no me sirvieron de nada, porque no aprendí, porque... no sé si escuchaste que alguna habrá dicho que allá en Chile, en la escuela te trataban mal, a mí por lo menos me pegaban, como M.J. decía, en la escuela no es igual que acá, la escuela por lo menos que mi mamá me mandaba era muy estricta, vos tenías que ir con lo que ellos te decían, allá era: guardapolvo blanco, las cintas del pelo tenía que ser rojas, medias rojas, y zapatos negros y tenías que ir como ellos te decían, por eso a mí me extraña, porque era todo tan limpio, viste era impecable, lo que a mi me enseñaban no me entraba, porque me ponía nerviosa y al ponerme nerviosa me ponía a llorar, y me trataba mal la maestra, me pegaba, porque ellas allá te pegan mucho con el puntero, tienen un palo viste y están...y te pegan... viste, porque lo primero que hacen es pegar... Eso es lo que me acuerdo de esos tres años que yo fui a la escuela... (P.M. llora cuando narra).*
>
> *Claro, sentía miedo, yo iba con miedo a la escuela, no me gustaba…"*

Y agregaba luego,

> *"Sí yo me acuerdo de todo... me gustaba nada más ir a la escuela los días que llovía, ¿sabe por qué?, porque me iba con toda el agua, que caía así de las casas, y me mojaba, porque me gustaba mojarme, pero llegaba a la escuela y para mí era un sufrimiento, y vos sabés lo que era, te revisaban la cabeza, si tenías piojos, si tenías piojos te hacían pasar la vergüenza más grande del mundo, te pesaban una vez cada quince días, te hacían sacar los zapatos, si tenías las medias rotas te hacían pasar vergüenza, todo, te revisaban las uñas de las manos, así, si tenías las uñas largas te pegaban, si tenías las uñas sucias también, las orejas, te miraban bien atrás, bien adentro, todo, todo."*

P.M. más adelante dijo:

> *"Aparte otra de las cosas que hacían era: te pasaban adelante, adonde estaba la maestra y te revisaban con el lápiz, te hacían así... no te tocaban con la mano, te abrían y así... y a mí, yo le digo la verdad que me he llenado de piojos después de grande, no me da vergüenza decirlo, porque es cierto, pero cuando iba a la escuela no tenía piojos, eso sí me acuerdo, y eso que tenía el pelo re- largo, me acuerdo que lo tenía más debajo de la cola..."*

Conversábamos con R.A., de *Newentú*,

> *"… Nosotros íbamos a la escuela, y a las seis de la tarde nos mandaba a dormir así que no había cuento no había nada.*
>
> —¿Ibas a la escuela? ¿Dónde quedaba la escuela?
>
> *Ahí mismo en Newentú.*
>
> —¿Y aprendiste?
>
> No, viste pero me olvidé. Porque viste, después empecé a trabajar de chica y viste me olvidé ya.
>
> —Y…. ¿iban varones y mujeres a la escuela?
>
> *Sí íbamos todos juntos.*
>
> —¿Tu mamá y tu papá leían y escribían?
>
> *Mi mamá sí, pero mi papá no.*
>
> —¿Dónde aprendió tu mamá?
>
> *Ahí mismo en Newentú.*
>
> —¿En la escuela?
>
> *Sí."*

M.J. dice,

> *"Me acuerdo que tenía el pelo hasta acá, y las trenzas, y los rosones que usábamos y las cintas... Rojas las cintas..."*

Preguntando acerca de las relaciones entre el cuerpo, el cabello y la escuela, todas asienten haber tenido el cabello largo. Acerca de cuándo se lo cortaron respondieron...

M.J. dice,

> *"Yo me lo corté cuando entré a primero medio, porque las chicas me tiraban mucho de las trenzas.*
>
> —¿Y quién le hacía las trenzas?
>
> *Mi otra hermana, o mi madrastra... después fui a casa un día y mi papá no quería que nos cortemos el pelo, y le dije que la profesora dijo que teníamos que ir todas con el pelo corto, que ella no nos admitía con trenzas... y ahí me lo cortó..." (se ríe)*

M.G., de 55 años, de Chile, dice que se lo cortó cuando tenía 12 años...

> *"Porque me fui a la ciudad… a la escuela, y estaba en la pensión y no me podía peinar sola... entonces me dijeron que me tenía que cortar el pelo – dijo mi mamá-, para que me pueda peinar sola, porque antes me peinaba mi mamá... y ahí me fui a pensión y como mi prima no me podía peinar..."*

M.E., es de Temuco, tiene 48 años, dice:

> *"Yo lo tengo largo, pero me lo voy cortando, cada tanto me lo corto, pero mi hermana la que estaba acá ella me lo cortaba, porque ella era la que me peinaba, era como mi mamá porque... (hace un gesto como que le pegaba) para que fuera más fácil peinarme porque yo era muy mañosa..."*

Dice que en la escuela:

> *"Si lo tenía más largo mejor, no le gustaba a la profesora que nos cortemos porque decía que las chicas se veían más lindas con el pelo largo... así para las fiestas ... lo único que nos pedía era que las que tenían el pelo largo lo lucieran con trenzas, por el asunto de los bichitos..."*.

M.C., de 58 años, una mujer migrante de Chile, nacida en Rancagua nos decía,

> *"Lejos quedaba la escuela… nosotros con mi hermano íbamos descalzos y llevábamos los zapatos guardados, nos poníamos cuando llegábamos a la escuela… para que estén limpios"*.

### 4.2.1.2. La escuela hoy

A.M. cuenta cómo fue qué empezó la escuela de adultos hace ya tres años,

> *"A mi me invitó una compañera, Mercedes, bueno anduvo unos varios días. Bueno, tal fecha voy a ir, y nunca puedo ir... Y al final fue mi maestra que tengo ahora… Ahora hace dos años que estoy acá en esta escuela y no he aprendido casi nada... por mi enfermedad…"*

Nosotros le preguntamos si hace tres o dos años que va a la escuela... Ya transcribimos en el capítulo anterior su testimonio acerca del libro (silabario) que suele usar para intentar aprender a leer y a calcular. Dice que ahora asiste,

> *"Para aprender. Y estoy aprendiendo porque me está enseñando mi maestra… y para leer la Biblia… si no aprendo este año ya no voy mas…"*

Las tareas escolares que realiza son principalmente actividades de copia de palabras escritas en cartones o en papeles por la maestra que A.M. copia en su cuaderno. Dice acerca de esto "*Tenía la mano enrústica antes...*". A.M. conversó acerca de la escritura:

> *Yo siempre hice una raíta así, cuando ... hacía siempre una raita... siempre pero nunca puse el nombre... ahora en los documentos si...*
>
> —¿Si no ponía una rayita?
>
> *Sí... ahora no... (se ríe)...*
>
> —¿Desde que va a la escuela pone su nombre...?
>
> *Sí... si*
>
> —¿Y cuando va al centro las calles las puede leer?
>
> *Las calles si, sí... eso sí que me doy cuenta enseguida de las calles, las calles sí que no ignoro nada...*
>
> —Pero ¿se da cuenta por los edificios y lugares o porque mira los carteles?
>
> *Yo digo: a tal parte me vine y acá tengo que salir... y sin saber, sin saber... Cuando yo llegué acá no sabía nada y me fui sola al... pueblo... al centro... sin saber nada, nada, y me dijeron todos que yo me iba a perder... y bueno y yo estaba en una pensión, en la pensión de... Dorrego... Y yo digo y bueno si me pierdo mala suerte... pregunto por ahí... preguntando voy a llegar... y claro después yo llegué... y miré todo como cruzar las calles, las letras, todo, como era, como tenía que llegar que no me perdí nada... los otros que sabían leer se perdían y yo no (se ríe...)*
>
> —¿En el campo se les enseñaba mucho eso de ubicarse en los lugares a los chicos no?
>
> *Claro, claro...*
>
> —Porque si te perdés en el campo...

> *En el campo no se pierde uno... no, no, más fácil puede perderse en las montañas, ahí sí que se puede perder... porque uno entró por esta parte y después para volver no se sabe cómo volver...ehhh uno va, va, va y se va metiendo más aentro y después para volver... y ahí andan los liones y todo... así que para volver cuesta...*

A.M. tenía 10 años cuando su madre murió en un parto; ella recuerda con tristeza este momento, dice que a partir de entonces le pegaban en la casa. Decidió irse. Migró primero a Valdivia con su tía materna, donde trabajó con "alemanes", de empleada doméstica y cuidando chicos, ahí no estudió, después migró a Bahía Blanca con un primo, donde también se empleó como doméstica. A.M. se casó con un hombre chileno que conoció en Bahía Blanca.

> *"Y claro. Y después llegué acá, me casé y empecé a ir acá en la salita y por ahí mi marido también empezó con los celos que a lo mejor tenés novio por ahí y por eso vas allá. Yo voy a la escuela a estudiar. Decía qué clase de estudio vas a hacer...*
>
> *—¿Su marido leía?*
>
> *Sí, él sabía leer y escribir. Él tuvo colegio en Chile y acá también lo puso el hermano cuando era chiquito, acá estudió él. Así que no sé por qué sería, tenía celos él. Y a veces los hombres vio...Tienen cada maña..."*

Cuenta que "*dejaba todo limpito y arregladito*" y se iba a la escuela después del mediodía a escondidas de su esposo. Un día llegó antes y le dijo "*así te quería agarrar*". Dice que tras una gran discusión, que incluyó la violencia física. A.M. dejó la escuela.

A.M. enviudó siendo su hijo muy chico, entonces comenzó nuevamente a trabajar de empleada doméstica. Ante una enfermedad de su hijo comienza a asistir a una iglesia evangélica adventista. Más tarde decide empezar nuevamente la escuela de adultos.

I.F., nos decía,

> *… A la escuela fui poquito, fui primer grado, y después dejé porque tuve que salir a trabajar con mi papá. Después estuve trabajando con una señora de sirvienta. Así que no pude estudiar nada. Si yo cuando empecé no sabía nada, ahora sí... (Y* reflexiona) *Una persona que no sabe leer es como un ciego que no ve, porque yo a veces iba al centro y no sabía cómo comprar algo. Porque si no sabés sacar una cuenta: ¿cómo comprás? Era llegar a la casa y a veces llorar de rabia. Por ahí me mandaban a una casa para ir a ver por un trabajo y cómo iba a dar con la casa si yo no sabía leer, no sabía a qué calle iba... Yo decía 'soy como un ciego que no ve, cómo hago...' Y bueno después cuando empecé a ir a la escuela, con tantas ganas de aprender, aunque fuera un poquito, y gracias a Dios aprendí. Por lo menos Inés me enseñó a leer, así que después iba al centro y por lo menos conocía las calles, sabía sacar cuentas. Incluso a mí, acá, una patrona que tenía me sacó el sueldo. Me hizo firmar unos papeles y me dijo: - 'Pero no si yo ya te pagué...' Mi marido me decía de hacerle lío. 'No, dejála, a ella le hace falta la plata más que a mí, yo consigo otro trabajo...' Y eso le pasa a uno por no saber, porque uno tendría que saber leer ese papel... o ella porque ella sabía que yo no sabía leer, porqué ella no me dijo: 'Mirá lo que estás firmando'."*

C.O., nos contaba que luego de tantos intentos y pasar por varias escuelas entre otras, escuelas especiales, comenzó en esta escuela,

> *"Por el compañero acá. (Señala a I.A.), nosotros somos hermanos en la iglesia, y de a poquito empecé a conocer a los compañeros acá, yo quería aprender a leer y escribir..."*

S.G. nos dice, que en esta escuela espera aprender *"A leer y escribir, si no sé leer y escribir... Para poder leer la Biblia..."*.

I.A., cuenta que asiste a la escuela desde hace un año. Dice que empezó:

> *"Para aprender, para estudiar esas cosas que quiero yo: la Biblia, para rezarle al señor. Y agradezco a las maestras también. El año pasado nos fueron a buscar dos veces, y este año fue la maestra dos veces a buscar. Yo le agradezco mucho a ella, me tiene paciencia, es muy buena". Ahora he aprendido bastante. Y si no aprendo ahora, no vengo más... Me olvido las letras vio.*

M.C. nos decía,

> *"Empecé para probar, pero me cuesta, soy dura de que me entren las cosas, me olvido…"*

## 4-2-2- Análisis de los testimonios

### 4.2.2.1. La escuela "distante"

Los relatos de los grupos sociales con que trabajamos dan cuenta de un grupo excluido de la escuela: las necesidades laborales cotidianas impedían asistir, la distancia a la misma era muy grande y los aprendizajes que allí se podían acceder no eran requerimiento para la vida en lo inmediato.

La inexistencia de escuelas en el radio espacial en que vivían es otro motivo o bien de no asistencia a la escuela o bien de abandono. La mayoría de las mujeres y hombres asistieron al menos por un corto tiempo. Los límites temporales en los que actúa la escuela, pues los tiempos de trabajo eran impostergables, también las escasas instituciones educativas que había parecieran ser los motivos de este abandono, recordemos que señalan que para llegar atravesaban largos trayectos, muchas veces riesgosos para la vida de niños y niñas -A.M. dice, *"había liones y todo"* y R.Z. dice también *"Quedaba lejos… Y en el campo se la comía el lión a una..."*, o *"Tenía que caminar... todo... y cruzaaaaaaba todo ese campo y ya llegaba al pueblito, solita..."*

Como nos dice M.E. Vemos esa lejanía expresada tanto en el universo vocabular como en otras formas de significar como lo son *"el manejo del cuerpo… o la cara… que se combinan para transmitir ciertos significados y ocultar otros"* (Giddens; 2001: 135). Sus expresiones faciales, corporales y en la expresión verbal transmitían ese miedo a la lejanía y sus peligros.

La escuela aparece en los testimonios segmentando la vida social, y su regulación artificial, aparece en fricción con las normas externas de la comunidad (Pineau, 2001). La escuela y sus saberes aparecen como postergables para la familia y no relevantes para la vida, estos motivos propiciaron el abandono. Recuperemos el testimonio de A.M. cuando refiere a su infancia como haber vivido "*la escuela de los animales*…". Ella entiende que haber ido a la escuela le hubiese permitido resolver cuestiones de la vida cotidiana, en un contexto en el que los hombres sí iban, como analizaremos luego.

La exclusión abierta, porque no hay escuela cerca o la exclusión por medio del mecanismo de violencia simbólica, porque es irrelevante para la comunidad el saber que circula allí, o por la regulación de los tiempos que no se adecuan a los tiempos productivos de la comunidad, son formas que adopta la "no-escuela". En todos los casos la escuela en las representaciones es por oposición a la vida de la comunidad o familiar, pues en las representaciones de quienes no pudieron ir o en los fundamentos que tenían los adultos de la comunidad, aparece como algo que no tiene punto de encuentro con la vida cotidiana, el tener que trabajar es motivo de quedar excluido/a, es el caso de A.M., R.Z., I.F., C.V., E.E., N.O., y V.M.

Referíamos en la introducción a este apartado, que la escuela ha sido definida como espacio de transmisión de un saber descontextualizado, esta modalidad de aprendizaje aparece en desacuerdo con las experiencias de aprendizaje previas (en el seno de la familia y de la comunidad), caracterizadas por la apropiación-construcción de un conocimiento que es producido en el marco de las actividades productivas, en relación con la naturaleza, el reconocimiento de lugares, plantas, animales, el jugar con la oralidad en relación a ellos como veremos más adelante también.

En los testimonios, tres de las mujeres –A.M., A.V., M.J.- relatan haber asistido a colegios "de monjas". En todos los casos vinieron de Chile. La región desde donde provienen -entre los ríos Bío Bío y Toltén- fue desde los inicios de la conquista, de interés para las órdenes misioneras que vinieron a América, llegando incluso a fundar escuelas. Estudios históricos han dado cuenta de la presencia misionera en esta región, denominada Araucanía. Las órdenes religiosas que misionaron la región a partir del siglo XVI -si bien a partir de concepciones, propuestas y metodologías diferentes cada una de ellas- fueron: los dominicos, los jesuitas y los franciscanos.

Jorge Pinto Rodríguez (1988) ha estudiado el accionar de las órdenes misioneras en especial jesuitas y franciscanos en la región comprendida entre el Bío Bío y el Toltén. Convertir a los indios al cristianismo era el objeto de las misiones, en gran medida impulsado por los jesuitas y luego de su expulsión, por los franciscanos, que implementan el método de la misión estable (Pinto Rodríguez, 1988:79). Esta orden fracasa en sus intentos de "convertir a los indios al cristianismo", y recién en el siglo XIX la orden italiana, también franciscana, de los capuchinos contratada por el gobierno chileno, avanza en los intentos de concrción de esta obra, para lo que apelan a la creación de escuelas: una escuela por cada misión. Hubo una gran resistencia del mapuche a enviar a sus hijos a las escuelas capuchinas. La escuela fue vista como el medio evangelizador de los jóvenes; a fin del siglo XIX había trece escuelas en la Araucanía con 20 o 25 alumnos en cada una, donde se enseñaba a religión, aritmética, lenguas e historia (Uribe Gutiérrez, 1988:225).

Había una educación diferenciada, a los varones se les enseñaban técnicas agrícolas y en el caso de las mujeres, "…*Se privilegiaban las artes domésticas para la buena organización del hogar*… " (Uribe Gutiérrez; 1988: 224-225). Agrega que,

> Siempre tuvieron la preocupación de las jóvenes indígenas, porque veían en la influencia de la madre y de la esposa una fuerza importantísima de vivencia cristiana y de perseverancia en la fe. (Uribe Gutiérrez; 1988: 225*)*

El gobierno mantuvo profesoras e incluso, los capuchinos formaron maestras "*mapuchitas*" (Uribe Gutiérrez; 1988: 225).

Contamos con un testimonio en la clásica obra de Félix Augusta, donde relata la relación entre un joven *mapuche* con los religiosos capuchinos, que nos brinda elementos para entender como operó esta relación pedagógica en la cual los alumnos enseñaban el idioma a sus maestros,

> '¿Te dejó ir el Padre?' me preguntó mi padre cuando volví a casa.
>
> 'Si, me dejó ir' le dije.
>
> '¿Se vive bien con el padre?'
>
> Si, el Padre es bueno', le dije.
>
> Dijo más: 'Pues yo sentía pesar', dijo, ¿quién sabe? – El padre se ríe sólo tal vez de mi hijo, pensaba yo, pues', dijo.
>
> 'Siempre me quiere, así no más me ama, se lo dije yo: me enseña a rezar, otras cosas también me enseña; cómo son las cosas de Dios, me enseña el Padre.
>
> ¿Por qué te estima, te ama el Padre? Pero no sabe hablar la lengua del país el Padre; ¿cómo te comunicó tantas cosas, siendo que no sabe hablar el idioma del país?
>
> Ahora hablé yo otra vez: 'Ahora sabe hablar el idioma del país, un poco lo sabe ahora', le dije. 'yo también le enseñé a hablar el idioma, ahora aprenderá mejor a hablarlo'. Yo también le conté muchas cosas, todo lo tiene apuntado'. (Augusta; 1934; 46)

También podemos apreciar la autoridad que los sacerdotes ejercían sobre el alumnado y las familias. En la clásica obra "Cautiverio Feliz" de Francisco Núñez de Pineda y Bascuñan[72], hallamos otro testimonio acerca del significado y la relación que establecían los niños, en este caso un niño hijo de españoles con los jesuitas en la zona de Chillán,

> Estando gobernando los estados de Arauco de maestre de campo general, mi padre -que Dios tenga en su gloria- me hizo llevar a ellos luego que quedé sin madre, y fui de tan pocos años, apenas tendría siete. Entrome en el convento que allí tenían los padres de la Compañía de Jesús. Al cabo de algunos días que empecé a perder el miedo a aquellos benditos padres que allí estaban -que así los puedo llamar, porque fueron conocidos por siervos de Dios-, entraba y salía sin temor alguno a sus celdas y a los demás rincones de la casa, aunque a la iglesia con algún recelo, porque estaba en ella una imagen de la Virgen Santísima del Pópulo pintada en un lienzo con tal perfección y arte, que luego que se entraba por la puerta, ponía los ojos fijos y miraba a todos de hito en hito. Un día,

[72]Francisco Nuñez de Pineda y Bascuñan era hijo de un militar, maestre de campo, que participó en la Batalla de Las Cangrejeras el 15 de mayo de 1629, un enfrentamiento militar en el contexto de la Guerra de Arauco librada en el sur de Chile durante la guerra defensiva entre españoles y *mapuches*. Esta guerra defensiva les había permitido a los *mapuche* recuperar territorios desde el río Bio Bío al sur, logrando que sea suspendido el plan de "pacificación gradual". La evangelización que conllevó este periodo de guerra defensiva fue altamente ineficaz impidiendo además la colonización cultural que llevaba aparejada. Dicha Batalla de Las Cangrejeras terminó en una importante victoria del pueblo *mapuche*, fue en la misma en la que Francisco Pineda y Bascuñan, de siete años, fue tomado prisionero por el cacique araucano Maulicán, quien le mantuvo cautivo durante siete meses. Luego de ser liberado, es nombrado *Maestre de Campo* y tuvo un importante rol en los ataques españoles en Conuco y Boroa. De su experiencia entre los *mapuches*, escribió en 1673, la crónica *Cautiverio feliz y razón individual de las guerras dilatadas del reino de Chile*, que constituye una de las más importantes y realistas descripciones de las costumbres del pueblo *mapuche* desde la mirada de los españoles, se considera que dicha obra además contenía una defensa en favor de sus derechos.

> sobre tarde, con otros niños que asistían, concertamos entrar a la iglesia a ver a la Señora, que miraba a cada uno con notable admiración nuestra. Hicímoslo así, y con temor más que con reverencia, nos hincamos de rodillas frente al altar donde estaba… (Núñez de Pineda y Bascuñan; 1863)

Vemos cómo el niño, a pesar de estar en un universo cultural que le es familiar, quedó impactado por la imponente imagen de la virgen. Esto nos hace reflexionar, interrogarnos, acerca de la incidencia que tuvieron estas instituciones y su iconografía en los niños mapuches.

Larrosa (citado por Pineau; 2001) plantea cómo toda la vida en los colegios religiosos era "educativa". Nosotros vemos que en general sucede lo mismo, el trabajo, el bordado, tejido, así como también, el maltrato recibido en estos lugares y la visibilidad de las desigualdades sociales son parte de los recuerdos compartidos en los talleres.

En el caso de las mujeres, la realización de actividades "femeninas" es lo que recuerdan como conocimiento escolar y no el aprendizaje de la lecto-escritura o la aritmética.

Los recuerdos de las escuelas religiosas en las mujeres tienen que ver fundamentalmente con experiencias de frustración: o bien no cumplió con las expectativas –el aprender a leer y escribir- o bien por la repitencia o el maltrato recibido.

Es preciso no leer en términos dicotómicos esta categoría de acceso-exclusión. ¿Acceso para qué saberes y haceres?, esto tanto en lo que respecta al género como a la clase social, o la etnicidad (Tadeu Da Silva, 1995). La diferenciación social en la escuela religiosa aparece organizando los relatos, como así también el sexismo, como veremos a continuación, la formación en saberes y haceres "femeninos", diferentes y con desigualdad de posibilidades respecto de las que propicia el conocimiento de la lecto-escritura y también, la negación, el etnocidio a través de los saberes que circulan, pues el bordado y la costura reemplazó los conocimientos acerca del tejido, de gran importancia en la cultura *mapuche*[73], el escarmenado de la lana, el hilado con huso y tortera y el tejido en telar, se vio sustituido por la enseñanza de un procesamiento diferente y de otras actividades. Tanto desde las organizaciones de pueblos originarios como desde estudios realizados por historiadores está siendo denunciado el papel etnocida que desempeñó y desempeña hasta la actualidad la escuela en la región, tanto de las órdenes religiosas como la escuela estatal (Confederación *Mapuche* Neuquina, 1995, 2000).

El aprendizaje de la lecto-escritura aparece vinculado a experiencias fuera de la escuela en quienes no pudieron asistir. La lectoescritura y su aprendizaje no es significada como ecuación inmutable con la escuela. Otros espacios y otros mediadores permitieron aproximaciones a ella (algún conocido, progenitores, el servicio militar, etc.)

### 4.2.2.3. Del acceso-exclusión. Educación y género

En casi todos los casos la escuela aparece como un espacio diferenciado de mujeres o de hombres, sobre todo en quienes asistieron a escuelas religiosas, por lo que en general no es un espacio de encuentro de los "sexos-géneros". La historia de la escuela moderna se caracteriza por haber sido inicialmente un espacio masculino y más tarde por la coexistencia de dos modelos: una escuela definida para los varones y otra, considerada apéndice de aquella para las mujeres (Burin, 1998). La coeducación ha sido una cuestión de debate en la historia de la escuela.

[73] Acerca de la importancia del textil en la cultura *mapuche* puede consultarse Palermo, 1994 y Hernández, 1996(b).

A.M. hace una reflexión acerca de la cuestión de género y el acceso al conocimiento de la lectoescritura, hace una referencia también a la exclusión de las mujeres de la escuela y su vinculación con prejuicios sexistas de parte de su padre, y refiere a que el argumento para excluirlas estaba connotado de estos prejuicios y definiciones - prescripciones respecto de las mujeres, la sexualidad, el deber ser de las mujeres, propios de culturas patriarcales.

El género en la escuela resulta una categoría que da cuenta de la desigualdad. En algunos casos es la exclusión de las mujeres de la escuela frente a la inclusión de los varones, es el caso de A.M., de R.Z. La justificación de la desigualdad se da desde el poder masculino sobre la autonomía de las mujeres, es el caso de A.M. donde "las letras" y "los lachos" (amantes) aparecen asociados. La escuela está vinculada a la autonomía, una autonomía que los varones quieren negar a las mujeres. Aprendizaje y autonomía aparece en el testimonio de I.F., quién compara con la ceguera el no saber leer y escribir. Los hombres tienen miedo a esa autonomía, negarla es parte de la asimetría de género. Esa autonomía es necesaria para la vida y su limitación es una limitación en la vida. Vemos que las mujeres vuelven a la escuela cuando están viudas, o en otros casos separadas o incluso cuando están presas; es decir, cuando están alejadas del poder masculino.

El trabajo ya sea doméstico o sea en tareas agrícolas es el motivo fundamental por el cual o bien no han asistido o lo hicieron por poco tiempo. Es así que la inclusión en la escuela ha sido diferencial en tanto género, las mujeres cuentan que los varones de la familia han asistido mientras que ellas no. A su vez las mujeres menores han asistido en mayor medida que las hijas mayores.

Es un tema también relevante la mayor presencia de mujeres en las escuelas de adultos y es llamativa la ausencia de investigaciones en este sentido. Graciela Hernández en un trabajo reciente señala cómo el discurso sobre la domesticidad en el que fueron criadas las mujeres migrantes en áreas rurales invisibiliza y no permite ver los esfuerzos que realizan para concurrir a la escuela (Hernández; 2012). Entendemos que la feminización del analfabetismo es un factor que atraviesa la historia social de la educación y que se materializa en la mayor asistencia femenina a espacios de alfabetización de adultos, por otro lado la significatividad social que tiene el espacio escolar, los horarios de asistencia, podría hacer que los hombres tengan resistencias a concurrir. Por otra parte, tal como ha sido investigado para el caso del año 2001 en investigaciones diversas las mujeres fueron las que salieron al espacio público, los planes sociales devinieron en Jefas y Jefes de Hogar, siendo hasta reconocido por el mismo Banco Mundial y citado ya en esta misma tesis, la feminización de las jefaturas de hogares.

#### 4.2.2.3 -La escuela en los cuerpos… Cuerpo y orden

En los relatos es posible leer un intenso trabajo de la escuela sobre los cuerpos. Esta cuestión de la presencia del trabajo pedagógico que la escuela realiza con y en el cuerpo, fue estudiado en escuelas primarias por Diana Milstein y Héctor Méndez (1999:17), estos autores han denominado a este proceso como "*corporización del orden escolar*" (1999). Este trabajo parece ser performativo de otros aprendizajes, pues pasa a ser constitutivo del orden simbólico. Plantean en este estudio que las prácticas de significación sobre el cuerpo han sido a lo largo de la historia parte de pugnas por preservar, modificar parcialmente o transformar las relaciones sociales. En las sociedades contemporáneas es posible entender regularidades en las formas de dominación en las que se despliegan prácticas sociales que reproducen formas específicas de desigualdad, poder y control. En este eje debe ser entendida la categoría cuerpo. En la sociedad burguesa existen

controles externos (máxime en momentos de crisis) y controles que tienen que ver con la preconstitución del sujeto (Barker, citado por Milstein y Méndez, 1999).

El trabajo pedagógico sobre el cuerpo, en especial en sus cruces entre el racismo, el higienismo autoritario, ausente de todo respeto por la integridad y privacidad de los alumnos fue abordado acerca de la historia del normalismo en la Argentina por Beatriz Sarlo (1998).

El testimonio de M.J. y de M.G., M.E. y P.A. acerca del pelo y su control es un motivo que vincula escuela y cuerpo. En estos testimonios orden social y orden escolar se encuentran en tanto la escuela opera a través de la vigilancia como medio de generar poder, poder que depende del acatamiento de los sujetos. El pelo corto o largo, suelto o con trenzas es el proceso de encarnación o corporización del poder social constituyéndose en significante de poder. Se da una inscripción del arbitrario cultural dominante del orden escolar en los cuerpos de esas niñas.

La vestimenta y su imposición es otra forma por la que el cuerpo aparece como significante de control y poder: guardapolvo, cintas rojas, medias rojas, zapatos negros... Es relevante que mientras P.M. relata estas cuestiones lo relaciona con que todo era "impecable" y con que ella "no aprendía..." entonces le pegaban con el puntero e inmediatamente vuelve a referirse a las revisaciones de control de peso y el control de la limpieza del cuerpo. Que los recuerdos de P.M. pasen por estas cuestiones, en tres años de asistencia a la escuela no es una cuestión menor. El control sanitario como parte del quehacer pedagógico es parte de una perspectiva higienista que vincula actividad corporal (exclusivamente entendida desde la salud) con aprendizaje cognitivo (Milstein y Méndez, 1999). El arbitrario cultural dominante que se transmite se caracteriza por una simbiosis entre salud, limpieza, dignidad social, rectitud moral. Ser limpio y aceptable moralmente eran dos conceptos vinculados (Sarlo, 1998). Asimismo, se efectúa un trabajo pedagógico sobre el cuerpo en tanto la escuela se constituye en una "máquina de imposición de identidades" (Sarlo, 1998:67): en las trenzas de las niñas, las cintas rojas en Chile, como lo contaban en los talleres o las celestes y blancas en Argentina, como lo analiza Sarlo a partir de la historia de vida que realiza.

Es relevante en este testimonio cómo aparece el cuerpo en tanto significante de relaciones de poder vinculadas al mismo en el espacio del aula: se narra que para revisar las cabezas los hacían pasar adelante y hurgaban con lapicera para no tocar. El cuerpo como sede del "peligro" y a su vez la exhibición de este control para que opere como ejemplificador son parte de los dispositivos de disciplinamiento de la sociedad moderna.

Es relevante también que P.M. afirme que ella sentía miedo en la escuela y también que "*esto sucede allá* (en Chile)"; no siendo el eje temporal el que organiza el relato sino el eje espacial, específicamente la categoría de Nación. El miedo es parte del orden simbólico, y es performativo de los aprendizajes. El miedo a estar en la escuela, a lo impecable, a la exhibición, a no aprender, el miedo al golpe físico. El cuerpo vivido como peligroso y la escuela misma como peligrosa: el cuerpo es objeto de control que expone al ridículo y al golpe. Los juegos camino a la escuela aparecen en los testimonios como sede del placer, mientras que es vivido desde el "sufrimiento" y el "dolor" el estar en la escuela, entendidos como "*acto de recepción o soporte que puede incluir algún consentimiento*" el primero y como una "*sensación penosa, corporal o anímica*" el segundo (Neufeld y Thiested, 1999:45). Lo recuerdan como un lugar generador de sufrimiento, la exposición pública motivada por la praxis del higienismo (el control de los "piojos", el corte de pelo), las penitencias, la vivencia de la desigualdad social entre quienes pagaban y quienes trabajaban para estar allí.

A pesar de que en general los testimonios de la escuela son tristes, de sufrimiento, veremos en el próximo capítulo que la era también un ámbito de socialización entre niños, donde se solían dar los juegos entre niños, como veremos la escuela es recordada también por los juegos que allí realizaban con sus pares: la rayuela o luche, el tejo o juegos cantados como "la sillita de oro", "el azúcar candia", "Alicia va en el coche" los recuerdan como juegos escolares a diferencia de la chueca, del que dicen que "*es de los indios*".

Las experiencias vividas y expresadas por el relato oral nos hablan de un espacio "sagrado". Por ejemplo, para ingresar al mismo se calzaban zapatos que no habían usado en todo el trayecto hasta llegar a la escuela para no ensuciarlos, como lo contaba M.C.

### 4.2.2.4. Sobre el aprender y no aprender. Alfabetización, escuela y conocimiento

Hemos compartido testimonios desde el presente donde los narradores señalan no aprender, en algunos casos hace años que asisten y no aprenden, ellos se culpan de esto responsabilizando a alguna enfermedad, a que "son duros", se olvidan de todo, que son "burros", tales expresiones hallamos en testimonios de A.M., I.A. M.C., V.M. Esto lo hemos escuchado incluso hablando acerca de sus hijos que han concurrido a escuelas especiales, como un designio familiar imposible de modificar. En algún caso como C.O. o S.G. también han asistido a escuelas especiales y/o llegadas luego de varios "fracasos escolares", repitencias, abandonos.

Las afirmaciones que venimos analizando, nos permiten ver a mujeres y hombres auto culpabilizándose del fracaso, debido a cuestiones adjudicadas a la propia incapacidad, supuesta enfermedad e incluso a la herencia. El caso de A.M., ella reconoce haber mejorado la motricidad fina ("*tenía la mano enrústica*" dice) y poder poner su nombre, pero le preocupa no aprender a escribir mejor. A.M. copia y aún no puede escribir alfabéticamente más que hasta la etapa silábica. Ella habla de que no aprende por estar enferma.

Es necesario ver cómo esta "incapacidad" en muchos casos es definida como tal desde instancias de política educativa, que implementan programas focalizados o compensatorios y definen desde la carencia o desde la categoría "especiales" o "necesidades especiales" a los sujetos que consideran como "la otredad", a los que victimizan desde las formas en que los definen (Díaz, 1998). Esta mirada es reproducida las perspectivas de los docentes que los definen como "lentos", es asumida como propia, luego, por los mismos sujetos. Es posible visualizar la forma en que la violencia simbólica y la hegemonía operan mediante estrategias de autodefinición como "anormales", "carentes", "deficitarios". Categorías definidas para las clases trabajadoras y más específicamente a los "indígenas" y las culturas subalternas en general.

En general es frecuente que quienes asisten a escuelas de adultos, a pesar de hacer años que concurren, permanezcan en etapa silábica. Jenny Cook-Gumperz (1988) señala la necesidad de pensar que no siempre la escolarización es "una ecuación inmutable" con la alfabetización, sino que es necesario pensar las formas en las que la alfabetización se ha dado de manera independiente de la escolarización y las formas por las que la escolarización no alfabetiza.

Es importante en los testimonios la experiencia de los sujetos analfabetos respecto de la situación de analfabetismo, cuando I.F. dice "*un analfabeto es como un ciego que no ve*…" incluso las estrategias de supervivencia en la ciudad o las experiencias de abuso laboral vividas a partir de la situación de ser analfabeto/a, todos estos testimonios nos hablan de la significación y relevancia que dan a la lectoescritura, es un saber necesario.

Es para nosotros importante también la cuestión religiosa, el querer aprender para poder leer la Biblia es mencionada por S.G., A.M., I.A., C.O. En esta problemática profundizaremos en el capítulo 5 de esta IV parte del trabajo.

También han sido mencionadas dos cuestiones que son relevantes en la educación de adultos y es la referencia a que concurren en el presecinte por la maestra de adultos, y la otra es que concurren por determinada amiga, compañera o compañero, "hermanos de la iglesia", o "compadres", que los ha "traído" o que vienen juntos. Ambas cuestiones son de gran importancia en los sujetos adultos y su decisión de retomar una nueva chance educativa[74].

Es importante también considerar los mecanismos que operan en los procesos de hegemonía, los complejos procesos de adaptación y/o resistencia en relación a la hegemonía-subalternidad.

Estar en la escuela podría tener una relación con la legitimación de la cultura hegemónica. Un caso paradigmático de los procesos que se dieron durante la conquista y colonización, dominación, subalternización podría ser el de algunas familias *mapuches.* Según crónicas del maestro normal Tomás Guevara, las familias *mapuche* mandaban a sus hijos a las escuelas como una forma de incorporación a la sociedad y a la cultura dominante. Lo relata así, "*Como tienen conciencia de su valer, no viven sino con una mujer, para pasar por hombres civilizados;* ***enviando al colejio a sus hijos…"*** (Guevara, T.; 1913:9) —el subrayado es nuestro—.

Si bien es preciso poner en cuestión la misma crónica, pues es producida por un maestro normal, no mapuche, ingresar a la escuela podría estar operando como un mecanismo de inclusión para el grupo subalterno. También vemos que los maestros no sólo son los que educan, imponiendo un nuevo orden occidental, sino que también producen un conocimiento y construyen una episteme colonizada. Sus obras se convertían en fuentes acerca de cómo serían considerados a los pueblos originarios. Como vimos en Guevara, los niños aparecen enseñando a los maestros acerca de la lengua y la cultura, sobre la cual luego ellos escriben libros, esto es, el proceso por el que el conocimiento subalterno va a formar parte del hegemónico: la visión hegemónica acerca de los subalternos. La escuela y la iglesia en un entramado permanente (puesto que en la región las escuelas eran en su mayoría religiosas) son los lugares habilitados para que este proceso se dé. Vemos esto, como lo señala Florencia Mallon, tanto en el caso del maestro Guevara con Manquilef, como del religioso Moesbach con Pascual Coña, como veremos más adelante.

Lo anterior también puede ser un factor que hace que hoy, en el presente, los hombres y mujeres pertenecientes a grupos subalternizados estén asistiendo a la escuela.

[74] El concepto de "nueva chance educativa" lo desarrollan María Teresa Sirvent y Sandra Llosa, a partir del análisis de biografías escolares, indagan respecto del retomar la escuela media de adultos (Sirvent y Llosa; 1998 ).

# Capítulo 3: "Las historias" y "la historia" en la educación de adultos

*"Pienso que la historia debe gustarte, como me gustaba a mí cuando tenía tu edad, porque trata con hombres vivos, y todo lo que concierne a todos los hombres del mundo en tanto forman una sociedad, y trabajan, y luchan, y apuestan por una vida mejor..."*

Antonio Gramsci, desde la cárcel, en una carta enviada a su hijo poco antes de morir.

## 4-3-1- Las propuestas para la enseñanza de la historia

### 4-3-1-1- Los Talleres de Historia y el abordaje de la historia social

Hemos construido la propuesta de talleres de historia, como una estrategia que nos permitió abordar la historia social desde la propia vida de los participantes.

En esta experiencia, el presente se constituye en un punto de anclaje para poder abordar la historia social. De este modo el presente se constituye en "lugar" y "tiempo" para el estudio de la historia. Jorge Saab recupera los planteos de Marx, quién planteó al presente como la clave para la comprensión del pasado, en tanto teoría y en tanto método; para Saab en la obra de Marx "*el camino del presente al pasado y de allí la vuelta al presente, es recurrente*" (Saab, 1998:298); esto también fue preocupación de Mark Bloch y Lucien Febvre. Joseph Fontana también propone comenzar a construir la nueva historia y el nuevo proyecto social asentados en una comprensión crítica de la realidad presente (Fontana, 1982). Ha sido una preocupación asimismo de Michel Foucault –aunque siempre trabajó con documentos históricos escritos-, a lo largo de sus obras, el planteo de la historia como deslegitimadora, desnaturalizadora del presente; su preocupación por hacer las genealogías del hospital, la cárcel, la fábrica, la escuela, la sexualidad moderna partió de un intento de historizar el presente dando cuenta de su constitución histórica.

En el caso de los "Talleres de Historia", hemos adoptado planteos vinculados a la perspectiva freireana y de la historia oral. Hemos organizado un plan de debates alrededor de problemas planteados por los grupos, empleamos imágenes que operan como soporte y ayuda visual de los debates. Los planteos de que nadie ignora todo y nadie sabe todo, por ello estamos siempre aprendiendo, de que todos enseñamos y todos aprendemos en los talleres y en la vida y de que todos hacemos "la historia" son pilares en nuestros espacios. La búsqueda de explicaciones multi- causales de la historia es una de las intenciones fundamentales.

Asumiendo la relación estrecha entre historia y experiencia, se promovió el recuerdo y la construcción de una memoria colectiva. Esta experiencia y los procesos históricos fueron narrados desde el cotidiano, que nos da pautas para comprender la vida social. Entre las experiencias enunciadas que nos permitieron problematizar la vida cotidiana mencionaron aquellas que tuvieron relación con aprendizajes sociales, prácticas de dicho cotidiano como aprender a cocinar, a criar a los hijos, a contar cuentos, a limpiar, a coser, a tejer, a bordar, hilar, andar a caballo. Si bien se mencionaba que los aprendizajes se han dado en el entorno familiar, también se pudieron hacer explícitas las relaciones laborales a partir de estos testimonios: el aprender del empleador o empleadora.

Abordamos el tema del trabajo en la infancia. En un taller se trabajaron los lugares donde residían en la infancia a partir de diseños o dibujos, que en algunos casos fueron grandes láminas pintadas con lápices de colores (Ver Anexo en DVD). A partir de estas láminas elaboradas por ellos, describían los lugares que transitaban, los lugares de juego, los lugares de residencia "de los patrones" y los trabajos que realizaban: la quinta, el juntar piñones, el acarrear agua los jóvenes (y "la tecnología" que se usaba para tal fin), se habló del trabajo de las mujeres niñas en el hilado y como empleadas domésticas en las casas de los dueños de familias y estancias o fundos. Se habló de la construcción de las viviendas y el trabajo de los niños en la misma.

Los juegos en la infancia fue otro de los temas abordados; a partir de objetos se trabajó la cuestión del niño y el juego en la infancia, testimonios de juegos diferenciados y de juegos compartidos fueron parte de estos debates que llevaron a analizar las características de los juegos y del no juego en el ámbito familiar y escolar.

La escuela y las historias escolares fueron también un eje a partir del cual se discutió el papel de la misma en la constitución de la subjetividad (Visotsky; 2001). A lo largo de los talleres se propicia que los sujetos puedan "*identificar el aprendizaje con el proceso mismo del aprendizaje*" (Freire, 1969:108), con el reconocimiento de la experiencia que esto implica.

También nos encontramos con relatos acerca del significado de la bandera y la escarapela argentinas (en el caso de los migrantes chilenos). Estos símbolos son recuperados en especial e n las festividades patrias. En el marco de las observaciones participantes pudimos observar que tradiciones culturales de origen chileno como comidas, música y danzas se hacían visibles en festividades patrias propias de la Argentina. Estas expresiones eran significadas como una demostración ciudadanía, que respeta la iconografía patriótica del país receptor.

En general en los talleres se torna manifiesto el conflicto producto de la experiencia, que en su desarrollo han llevado a revertir el ***orden escolar***, el ***orden institucional*** y el ***orden de la historia oficial.***

El ***orden escolar*** fue revertido por tres razones fundamentales: en tanto en el taller, el eje de la clase eran las experiencias, pues se partía de un contenido como disparador para trabajar con las experiencias y volver luego a revisarlo. Este fue el principal conflicto, que se generó a partir de la consideración de la historia partiendo del presente e involucrándose en ella, siendo parte del proceso histórico. Fue revertido el orden escolar en segundo lugar en tanto se desdibujaba la organización del grupo por niveles de escolarización, ya que estar en los niveles superiores no implicaba en estos talleres "saber más". Finalmente, por la inclusión del conflicto social como contenido en la escuela (Batallán y Díaz, 1994) entendemos que se dio también una desestabilización del orden escolar, ya que la historia y la cultura son consideradas a partir de la discusión, oposición, disputa entre lo hegemónico y lo popular, lo hegemónico escolarizado, legitimado en la escuela y lo popular, sumergido, negado –pero vivo- en las clases escolares.

Se puso en cuestión ***el orden institucional***, puesto que se revirtieron algunas premisas de la relación entre escuela y comunidad, escuela e iglesias, escuela e historia/historias. En los talleres se recuperaba la participación de los participantes en iglesias evangélicas y en otras instituciones en las que participan los estudiantes, esto que frecuentemente es negado , estigmantizado, en las escuelas aquí era objeto del relato.

El ***orden de la historia oficial*** fue revertido en tanto la disputa y la discusión de si las fragmentadas culturas subalternas deben ser reconocidas como parte de la historia, sirviendo de este modo la historia como un puente entre un pasado y un presente situados.

Respecto de la historia enseñada, en las prácticas escolares es una historia que sólo es abordada para las conmemoraciones patrias, es una historia pautada por el calendario, se efectúa una culto a la nación, en el marco de una ritualización atemporal del pasado (Díaz; 1997).

Este trabajo de campo realizado con los talleres de historia, nos provocó la reflexión y estudio acerca del problema de la enseñanza de la historia. Decidimos revisar las propuestas oficiales para la educación de adultos en dos períodos diferentes en el país: en el marco de la reforma educativa implementada en torno a la Ley Federal de Educación en los años '90, reforma vigente al momento de realizar el trabajo de campo y la propuesta en el marco del Plan Nacional de Alfabetización del año 1985.

### 4-3-1-2- La reforma educativa de los '90 y la enseñanza de la historia

En el marco de la reforma educativa de los '90, la educación de adultos no fue una prioridad, respecto de la organización de los contenidos para la rama, en los primeros años de implementación, desde los organismos de educación se sugirió a los docentes la adecuación de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (para niños), esto fue parte de conversaciones informales con las docentes. En el año 1997 el Ministerio de Educación de la Nación elaboró materiales didácticos para esta rama, para educación a distancia. Fueron elaborados y distribuidos por el Plan Social Educativo (P.S.E) (P.S.E; 1997).

En este material didáctico podemos ver que la organización de los contenidos tiene en cuenta revisiones de las conceptualizaciones en las didácticas de las ciencias sociales: el abordaje de la historia a partir del sujeto y el empleo de conceptos tales como el carácter multicausal de la experiencia histórica (P.S.E; 1997(a) (b)). El módulo 1 parte del concepto de "identidad" para trabajar cuestiones geográficas como puntos cardinales, mapas y escalas; se abordan las nociones de sucesión. En el área de historia y tal como ha dado cuenta María Alonso en una revisión crítica de los CBC para historia, (Alonso; 1995) hay un empleo del concepto de "hecho" histórico (y no de procesos), de este modo se plantea como temas "sucesión, simultaneidad y duración de los **hechos**"[75], luego plantean trabajar con sucesión de un ciclo, causas y efectos y finalmente "**el individuo** y los grupos"[76].

En el módulo 2 se propone trabajar respecto de la relación entre cultura y contexto, es decir, los grupos sociales y su hábitat (ciudad y campo) y en este marco la economía.

En un tercer módulo se propone trabajar específicamente historia y hacerlo a partir de una concepción económica, partiendo del surgimiento de la sociedad capitalista, en este contexto se refiere a la revolución industrial y al surgimiento de los estados nacionales; proponen trabajar las grandes crisis del siglo XX.

En el módulo 4 el trabajo propuesto se centra en Historia Argentina, y se realiza una propuesta de periodización centrada básicamente en el sistema político, para ello se propone trabajar inicialmente el período colonial (siglos XVI al XVIII), la organización de la Nación y del Estado(1810-1880), el modelo agrario exportador y el régimen oligárquico (1880-1916), el radicalismo (1916-1930), la restauración de la oligarquía (1930-1943), el peronismo (1943-1955) y la inestabilidad del sistema político (1955-1983).

[75] La autora plantea que en los CBC para las Ciencias Sociales el concepto de proceso histórico se mimetiza con los de "hecho" o "fenómeno", por lo que está ausente también la noción de "duración" y asociada a ella la de "cambio", junto a la su ausencia del proceso histórico como principio explicativo de la historia, reemplazado por la noción de globalidad (Alonso, 1995)

[76] El subrayado es nuestro. Consideramos necesario poner en cuestión el concepto de "individuo", como oposición a "sujeto".

En el módulo 5 se abordan temas de geografía y en el 6 los temas son vinculados a Ciencias Políticas: La democracia, los derechos y el estado.

En la propuesta de abordaje del Módulo 1 y 2 se toma en consideración el concepto de "diversidad sociocultural", mientras que va desapareciendo a lo largo de los restantes módulos. La diversidad cultural como contenido y como eje de los discursos es un lugar común en las políticas educativas del neoliberalismo[77].

Es interesante observar cómo la perspectiva historiográfica centrada en la economía de los pueblos también es considerada en el módulo 2 (cuando se abordan los grupos nómades y sedentarios) y luego esta perspectiva se diluye en la periodización política adoptada[78]. Ha sido planteado el sesgo occidentalista desde el que se postula la historia universal, en tanto matriz de la sociedad contemporánea en los CBC para tercer ciclo de la EGB (Fradkin, 1998). La "cultura occidental" y su proceso de configuración es el objeto de la reconstrucción del pasado. Raúl Fradkin ha dado cuenta que si bien uno de los subtítulos se propone el trabajo de los "Cambios, continuidades y diversidad cultural" el énfasis occidentalista se puede ver en las intenciones manifiestas en las expectativas de logro, centradas en "la cultura occidental" (Fradkin, 1998:311). Se propone incluso que los alumnos deban "Reconocer en las sociedades latinoamericanas el encuentro entre diferentes culturas: indígenas, europeas y africanas", con las connotaciones de la noción "encuentro" y la ausencia de perspectivas que den cuenta de la hegemonía, la dominación que dio lugar la invasión y conquista europea en América.

El confuso empleo del concepto de "proceso histórico" en los CBC para Ciencias Sociales de EGB[79] cumple una la función teórica y otra social: la función teórica de describir, encadenar hechos, construyendo cronologías ordenadas por un orden "cuasi natural", asegurando una separación entre el sujeto cognoscente y el objeto a conocer y cumple la función social de legitimar las permanencias, el orden social vigente. En la práctica, se niega que ellos y ellas son parte de los procesos históricos, las migraciones que se estudian son las ultramarinas y no las limítrofes, no hay forma de que desde el conocimiento escolar se tiendan puentes con sus vidas.

### 4-3-1-3- El Plan Nacional de Alfabetización y la enseñanza de la historia

Como señaláramos, hemos indagado en propuestas para la enseñanza de la historia en el Plan Nacional de Alfabetización (P.N.A – 1985), los lineamientos oficiales del P.N.A. postulan la adopción de:

> Un currículo integrador en el que se analizarán temas vinculados con instrucción cívica, vivienda, salud, alimentación, trabajo y cooperativismo... Se han tomado en cuenta por lo tanto los métodos que enfatizan el significado del lenguaje y dentro de ellos se ha optado por un método ecléctico que combina el método de oraciones con el método psicosocial..." (P.N.A.: 1985: 23)

Sostienen que se adoptó del método psicosocial, principalmente se enfatiza que el proceso de alfabetización debe estar situado dentro del marco de una dinámica educativa propia del adulto, que promueva un estilo dialógico, participativo,

[77] Las connotaciones de la apelación a la misma y el sentido de su recurrencia está siendo abordado desde estudios de antropología educacional (Neufeld-Thiested (comp.); 1999; Díaz; 1998).
[78] Acerca de las periodizaciones en la enseñanza de la historia consultar Funes, G. y otros, 1992.
[79] Han sido trabajados ya en el año 1995 por Alonso, ella plantea que éste se mimetiza en los contenidos propuestos con los de "hecho" o "fenómeno", por lo que está ausente también la noción de "duración" y asociada a ella la de "cambio", junto a la su ausencia del proceso histórico como principio explicativo de la historia, reemplazado por la noción de globalidad), Alonso, M., "Ciencias Sociales sin proceso histórico. Análisis crítico de los nuevos contenidos básicos comunes de ciencias sociales ara la educación general", en: *Entrepasados,* Año V, N°8, 1995.

problematizador, centrado en las experiencias de los adultos y vinculados con los problemas de la comunidad. Asimismo, plantean la adopción del enfoque silábico a partir de una "palabra clave". No adoptan el concepto de palabra "generadora" en el sentido que tiene en la tradición freireana dicho concepto, en tanto palabra generadora de debate, facilitadora de una problematización de la realidad (Freire; 1969).

Es importante tener en cuenta en esta perspectiva las vinculaciones entre cultura e historia, y en este marco la antropología como Ciencia Social. El plan consideró la creación de un equipo interdisciplinario,

> (…) para la capacitación de orientadores pedagógicos, integrado por el director de la rama de adultos, docentes especializados, especialistas en educación, en psicopedagogía, psicología educacional, trabajadores sociales, antropólogos, sociólogos, personas con experiencia en cooperativismo que tendrán como función –entre otras- el realizar reuniones para el análisis de la cultura local, el intercambio de experiencias ..." (CONAFEP; 1984:22)

Respecto del perfil del alfabetizador se incluye que "*conozca los problemas regionales y locales, promueva la participación...*" (CONAFEP; 1984: 23). En la fundamentación de la capacitación se consideran tanto la cuestión de la cultura local, así como la propuesta del taller como "técnica... que comprende a una reformulación metodológica... supone eliminar la separación entre teoría y práctica" (CONAFEP; 1984:69).

Se plantea la necesidad de indagar en el universo vocabular, referido por Freire (1969) como instancia previa a la alfabetización, esto es la indagación acerca de la cultura de los grupos humanos, sociales y/o políticos a trabajar. Es importante tener en cuenta que esta instancia también está considerada en los Lineamientos del Plan.

En los materiales de enseñanza, libros, cartillas, material didáctico para el docente alfabetizador se puede observar que el material elaborado tuvo un carácter nacional, las cartillas recuperan palabras generadoras del ámbito del derecho, de las ciencias políticas y de la salud dejando espacios en blanco para ser completados en función de la región (CONAFEP; 1995(b)). En general los contenidos tienen su sustento en las transformaciones políticas, la recuperación de la democracia a nivel político y la constitución del sujeto en tanto ciudadano.

La "cartilla de lengua" deja espacios en blanco "*donde podrán incluirse palabras o modismos regionales y vocablos con alta carga emocional surgidos del universo vocabular de los alfabetizandos o de las necesidades circunstanciales del grupo"* (CONAFEP; 1984:69-70). En el material de orientación para el docente se sugiere el trabajo a partir de lecturas e instan a trabajar la literatura popular, la religiosidad popular, así como la producción de bienes (CONAFEP; 1985).

Respecto de la perspectiva histórica, en el temario de la cartilla de lengua se incluyen las nociones de democracia, se retoman artículos constitucionales: la igualdad ante la ley, el carácter representativo del sistema político, el artículo 22, (delito de sedición), la continuidad a través de gobiernos constitucionales, los derechos que hace posible la democracia como la salud, la vivienda, la seguridad ( desde la seguridad social, jubilaciones, etc.) se retoman los próceres y la historia desde la perspectiva de los "héroes" y las fechas patrias : Sarmiento, Belgrano, San Martín, el "Congreso de Tucumán", el 25 de mayo, se plantean explicaciones religiosas a los conflictos sociales[80] (CONAFEP; 1985(b)).

[80] Plantea que "la guerra es un crimen contra Dios y contra el hombre...". La cartilla termina con el himno y con el preámbulo de la Constitución Nacional

A partir del concepto de "mandato paradojal" (Fernández, 1996) tal vez podamos entender las propuestas contenidas en los discursos, la proposición de la recuperación de la cultura local – la invocación de la ley 1420 y el sujeto de la educación propuesto, en este período sin dar cuenta de los conflictos que encierran tales apelaciones y la proposición de la recuperación del universo vocabular regional sin la hacer efectiva la implementación de grupos de investigadores en ciencias sociales que lo hagan. Consideramos que no es una cuestión menor que se apele al discurso fundacional de la escuela pública sin dar cuenta del conflicto subyacente a la definición de "popular" de la educación (invocando a los orígenes del sistema educativo) en un momento histórico (década de 1980) en que hablar de "educación popular" en América Latina nos remitía a otros significados muy diferentes al de la "Educación Popular" sarmientina. Tal discusión no se da, al menos en los documentos. Es preciso considerar las implicancias de las palabras de Sarmiento respecto de la educación y de la cuestión indígena y del gaucho, en su "Educación Popular" o en el Facundo. En el marco de los documentos oficiales las poblaciones indígenas y marginadas son sujeto de discurso en tanto "sujetos" a alfabetizar (CONAFEP, 1984: 53).

## 4-3-2- La escuela del presente (1999-2003)[81]

### 4-4-2-1- Educación, Trabajo e Historia en los discursos oficiales en el contexto de la crisis del 2001

La situación que focalizaremos la documentamos a partir de la participación en dos Centros de Alfabetización Provinciales en el barrio Villa Rosario. De diversos registros de observación participante realizadas durante el trabajo de campo hemos seleccionado una situación para dar cuenta de las relaciones que se establecían entre escuela de adultos, trabajo y políticas públicas por esos años. Hemos triangulado esta observación con documentos oficiales, testimonios orales y la experiencia misma de los talleres.

A partir de los talleres de historia asistimos a una diversidad de situaciones en el marco de la vida escolar.

El barrio en el cual se encuentran estos Centros de Educación de Adultos está asentado a la margen del arroyo Napostá. Allí se establecieron los primeros migrantes chíllenos a fines de 1950 y durante la década del 60, por el acceso al agua que posibilitaba dicho asentamiento; un barrio cuyas calles, denominadas por un medio local como "*tortuosas e intrincadas callejuelas*" tiene una historia semejante a la de casi todos los barrios pobres de las grandes urbes: un surgimiento y emplazamiento improvisado, espontáneo, producto de la urgencia, de las necesidades.

Este barrio, por ser un barrio pobre, con acceso a la ribera del arroyo, y relativamente cercano al centro de la ciudad y lugares estratégicos como la terminal de ómnibus, siempre ha sido denostado por el poder de turno, y siempre sufrió intentos de desalojos. Al momento en que realizábamos el trabajo de campo, el diario local, escribía a favor de la erradicación que "*los vecinos de este barrio… serán trasladados a un sector aledaño*", de modo que el barrio se "*erradicará*"[82], etimológicamente es "quitar de raíz".

Allí, en ese barrio, en una Iglesia Católica funciona, en su salón comedor, el anexo de una Escuela de Adultos de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. En la misma parroquia funciona un comedor para ancianos y se dicta apoyo escolar para

[81] Cuando decimos presente nos referimos al presente del trabajo etnográfico, es el presente del trabajo de campo o presente etnográfico.
[82] La Nueva Provincia, 11 de Abril de 1999, p.1. La misma es una nota de tapa, el día del aniversario de la ciudad.

niños, entre otras actividades. El Centro de Educación de Adultos pertenece a la una escuela céntrica, la Escuela Nº5. Con su directora realizamos el primer contacto para la realización de los talleres. El otro de los centros funciona en el corazón del barrio, cercano al arroyo, en la Sociedad de Fomento.

En el marco de la realización de un encuentro de docentes de educación de adultos de la región, como parte del trabajo de campo realizamos una observación participante en el mismo. Era un Encuentro de Educación de Adultos y Formación Profesional organizado por la rama que nuclea a estas escuelas de la Dirección General de Escuelas. Este encuentro se desarrolló en el teatro de la ciudad de Ingeniero White, en el escenario había una mesa con sillas, micrófonos y vasos de agua para los disertantes.

Pudimos asistir a la presentación por el maestro de ceremonias, la entonación del himno nacional, las palabras de los funcionarios municipales y de la rama de E.A y F.P de la provincia. Luego, era el turno de las experiencias en los distintos municipios de la región. A lo largo del encuentro, las alumnas de los centros de formación profesional hacían de mozos mientras que los funcionarios y profesionales eran atendidos por éstos. Las jovencitas habían hecho el curso de gastronomía en el Centro de Formación Profesional.

Esta situación registrada en la observación participante nos obligó a realizar una lectura de esta paradoja de la inclusión de los grupos que no pertenecen a la clase hegemónica en el sistema educativo. Nos remitió también al problema de historia de la educación de los grupos subalternos en la Argentina, tal como la referíamos en el capítulo 1. Pudimos observar que en el año 1999 se comenzaron a implementar planes de empleo y estos proyectos y micro proyectos de desarrollo en los cuáles se pretendió incluir a los alumnos de la rama Adultos y Formación Profesional. Estos planes asistenciales y propuestas pretendían contener la profunda crisis orgánica que se estaba gestando y que en el año 2001 estalla en el país. Educación de adultos y trabajo van a resultar nuevamente lugares estratégicos en la historia educacional, vinculando ambos términos a las políticas sociales.

En un momento de pérdida del empleo se culpabiliza por su situación a las personas que sufren el impacto de estas políticas y se ve a los grupos subalternos como generadores de su propia pobreza, porque no se capacitaron, no estudiaron…

En estos años el Estado no excluye de sus escuelas a los sectores subalternos, ahora no los castiga corporalmente por saber leer y escribir, como en otros momentos de la historia, ahora el estado, en estos "capitalismos democráticos" -empleando un concepto de Atilio Borón (2000: 244)- los "incluye" pero administra los **"saberes"** y los **"haceres"** a los que accederán... Administra la cuota de poder que les otorgará: es preciso leerlo en términos de "Educación: sí, pero ¿qué tipo de educación?", Inserción laboral: ¿si? Pero ¿para qué trabajos?

Entendemos que el Sistema Escolar es una red de instituciones reguladas por el estado y clasificadas por niveles y modalidades, articuladas -de manera formal al menos- horizontal y verticalmente entre sí. Actualmente la rama de Educación de Adultos y Formación Profesional del Sistema Escolar está dando sus respectivos pasos en la reforma educativa, y es objeto de discurso de funcionarios municipales y provinciales, quiénes enmarcan la necesaria reforma en "*las transformaciones y requerimientos de los sistemas productivos*".

Si el mandato fundacional fue en algún momento "*brindar educación para todos*", en pos de la formación del ciudadano, y su redefinición estuvo sujeta a la concepción desarrollista del progreso, para lo cual la formación de los recursos humanos fue es la tarea principal de la educación, -la educación de adultos con su mandato específico-, hoy el mandato es redefinido apelando al ideario fundacional y al discurso neoliberal acerca del empleo y de la educación.

En el Primer Encuentro de Educación de Adultos y Formación Profesional de la Región IV, un maestro de ceremonias señalaba que hoy hay demandas de conocimientos que se le plantean a la sociedad por las transformaciones de los sistemas productivos y que,

> *"Es el momento para proporcionar educación y formación a todos, ampliar las oportunidades rompiendo el divorcio histórico entre cultura escolar y laboral mejorando la productividad de los sistemas económicos, así como posibilitando la mejora de las condiciones de empleo y la promoción de los trabajadores acordes a las necesidades locales y regionales".*

Entendían que la formación profesional es una herramienta idónea para hacer posible la

> *"facilidad de oportunidades", ante lo cual "uno después elige..."; la educación es considerada un instrumento para la "mejora de la productividad de los sistemas económicos".*

Estos planteos permiten inferir un supuesto: que el problema del empleo, condiciones y posibilidades es un problema del sistema educativo y de la "voluntad individual" y no del sistema económico.

Acorde a los planteos neoliberales sobre educación y a lo planteado por la Ley Federal de Educación, el maestro de ceremonias sostiene:

> *"Si realmente se persigue la integración o al menos la articulación de las dos culturas - escolar y laboral- es imprescindible que sea fruto del análisis y acuerdo de los agentes educativos. La participación activa de municipios, empresas, cámaras, sindicatos, instituciones intermedias y otras más."*

En 1999, los funcionarios entienden que Formación Profesional *"es el instrumento idóneo para implementar la reforma educativa"*. Esta concepción se sustenta en las expectativas del posible empleo posterior de los sujetos que transiten por la rama, que habrán sido capacitados en saberes específicos, y que le permitirán aspirar a un puesto en el mercado de empleo. La reforma educativa propicia la devaluación de la formación integral, la calificación en capacidades, saberes muy específicos, asentadas sobre la ilusión del posible empleo posterior.

¿Cuál es el sentido entonces de devaluar el conocimiento en las escuelas donde asisten los sectores populares? Los propios maestros suelen apropiarse de este discurso donde vemos relaciones lineales entre educación y empleo, y no reconociendo la importancia del conocimiento en tanto generador de organización comunitaria, de participación ciudadana. Quedan atrapados en este discurso instrumental, suelen decir: "*para qué les vas a enseñar más, les cuesta mucho", o "no les interesa, les importan la cuentas y leer un poco, nada más*".

La Formación de Recursos Humanos es eje del discurso de funcionarios municipales y también es parte del discurso de la rama. Plantean la necesidad de formar "recursos humanos" con capacitaciones exigentes, capacitaciones acordes a los tiempos actuales, que *"la calidad de vida de esa gente"* depende de la rama en tanto la "formación y

actualización permanente del recurso humano es "*un elemento en los últimos años en el mundo*".

En esta relación entre empleo y educación en épocas de descentralización, en especial en el manejo de los escasos recursos, al punto de que en el discurso citado se refiere a que "*los municipios tienen un rol importante que cumplir… es el diagnóstico... tratar de ver cuál va a ser lo que va a rendir y capacitar para ello*"[83].

¿Qué se enseña? ¿A quiénes? ¿En qué orden? ¿Cuáles son las condiciones de permanencia, promoción e ingreso? ¿Cuál es la duración de la jornada escolar? Estas respuestas definen y formulan los procesos educativos. En la escuela de Adultos parecieran persistir en los dos niveles prácticas relacionadas con el aprender a leer y escribir. Así los que asisten al primer nivel copian textos del pizarrón, -lo hacen con mucha dificultad, -incluso por problemas en la vista**-** palabras escritas en cartones o que las arman a partir de sílabas. Los que están en el tercer nivel copian de libros de texto[84]. Las actividades las realizan de manera individual, interactuando con el docente que prepara actividades diferenciadas, no solo entre niveles, sino incluso dentro de un mismo nivel. De este modo se da una apropiación de la lengua escrita en el contexto escolar, centrada en la copia y el descifrado[85].

Los contenidos que se transmiten incluyen: artículos de la Constitución Nacional, se toma la casa como "núcleo problemático", así se trabajan las partes de la casa en los cuadernos utilizando boletería de comercios de venta de electrodomésticos; se enseñan los números con juegos de ensartados en gomaeva; se enseñan palabras empleando sílabas separadas en tarjetas de cartón. Copian el día de la fecha, copian pequeñas frases. Los del tercer nivel copian y contestan cuestionarios en base a los manuales.

La paradójica realidad de la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y egreso se presenta en el hecho por ejemplo de que deben tener más de 18 años y para ingresar al tercer ciclo (7°, 8° y 9°), no debe haberlo iniciado en el ciclo de Educación General Básica, la rama limita el ingreso a "mucha gente", con lo cual "no daríamos a basto, no podríamos cubrirlo", según entrevistas flash con responsables de la misma.

En un segmento de edad entre 13 y 18 años que quedaba sin cobertura de educación (eran repitentes). Asimismo, la situación de los adolescentes en las escuelas de adultos era ya de preocupación en esos años en todo el país, generándose por ejemplo proyectos de investigación que pretendieron "mirar" esta realidad (como el ya citado, y dirigido por Carlos Falaschi, en Neuquén y Río Negro (Falaschi, (dir.); 2003).

En estos momentos se producía también la feminización de la pobreza, por la pérdida del empleo masculino y eran las mujeres las que se hacían cargo de los hogares. Trabajos de investigación sobre el analfabetismo en Argentina han señalado la mayor participación de las mujeres que de los hombres en los centros de alfabetización (Rodríguez; 2008:42), señalando que ellas asisten tanto para poder ayudar a los hijos en la escuela, para pedir ayuda en la defensa de derechos, pero frecuentemente encuentran a la escuela como un espacio de autonomía frente a las presiones laborales del hogar. Este fenómeno de feminización de la escolaridad de adultos fue también registrado en Bahía Blanca [86].

La política, el estado definen la misión de la rama: una rama que aparece como desarticulada, oculta, residual en la legislación es claramente definida desde los

[83] En este momento se comenzaba a implementar el comité de co-gestión municipal en materia educativa, una política gestada para descentralizar los recursos de infraestructura escolar.
[84] Son manuales para EGB.
[85] Rockewell distingue en un trabajo del año 1988 entre la copia y la redacción o producción de textos en lengua escrita y la lectura del descifrado.
[86] Fue señalado en referencia a Bahía Blanca, tanto en el caso de las escuelas provinciales como en los centros dependientes del Plan de Alfabetización Municipal en un trabajo de Graciela Hernández en 1995 y recientemente referido también (Hernández; 2012)

proyectos-discursos políticos, se invierte dinero en herramientas y materiales para la construcción, se hacen convenios con municipios.

El sistema escolar es influido por la economía, la cultura, la sociedad, la política, de la misma manera que este produce efectos sobre el conjunto social, la economía, el sistema de clases sociales, la cultura, la política[87]. El "deber ser" propuesto en las instancias gubernamentales o de planeamiento docente (preparación para el empleo), contradictorio con la realidad (un mercado laboral restringido) encubre los efectos sociales objetivos que produce: los egresados de la escuela de adultos seguirán siendo desempleados, o serán empleados transitorios, empleadas domésticas.

La E.A. es objeto de discurso de funcionarios municipales y provinciales, quiénes enmarcan la necesaria reforma en "*las transformaciones y requerimientos de los sistemas productivos*"[88]. El mandato fundacional fue en algún momento, negar desde el Estado Nacional la diversidad de experiencias que se implementaban desde sindicatos, partidos políticos, bibliotecas populares y, en pos de la formación del ciudadano "brindar educación para todos"; su redefinición estuvo sujeta a la concepción desarrollista del progreso, para lo cual la formación de los recursos humanos es la tarea principal de la educación -la educación de adultos con su mandato específico-. En el presente de nuestro trabajo de campo, el mandato es redefinido apelando al ideario fundacional y al discurso neoliberal acerca del empleo y de la educación.

En el registro del acto realizado durante la observación participante, podemos encontrarnos con que los funcionarios que intervienen, entienden que la formación profesional es una herramienta idónea para hacer posible la "*facilidad de oportunidades*", ante lo cual "*uno después elige...*"*;* la educación es considerada un instrumento para la "*mejora de la productividad de los sistemas económicos*"[89]. Estos planteos permiten inferir un supuesto: que el problema del empleo, condiciones y posibilidades, es un problema del sistema educativo y no del sistema económico.

Es probable que la rama de adultos, más específicamente los Centros de Educación de Nivel Secundario (CENS)[90] constituyan un antecedente claro del compromiso requerido a los distintos "agentes educativos" por la Ley Federal de Educación y específicamente para el nivel-ciclo polimodal, para el cual propone el convenio con otras instituciones, empresas con las cuales se intercalen ciclos de trabajo (pasantías) y de formación (ciclos de escuela – empresa). Estos CENS tienen un camino recorrido en este sentido, un camino de convenios por préstamos de edificios, de diversificación de los planes de estudio, del compromiso del estado únicamente con el pago de salarios, un camino de des-entendimiento del Estado por la educación.

[87] La perspectiva desde la cual se define al Sistema Educativo, en tanto sistema con autonomía relativa ha sido definida teniendo como base material de la cátedra de Introducción a la realidad educativa nacional y regional de la U.N.C. Las funciones sociales de la rama de adultos y formación profesional, en especial la vinculación entre empleo y educación ha sido trabajado teniendo en cuenta esta autonomía relativa del Sistema Escolar durante el Congreso Pedagógico Nacional del año 1987 por la provincia de Neuquén

[88] Acerca de las vinculaciones entre educación y empleo en las políticas educativas neoliberales consultar los trabajos de Barco; 1994 y Gentili; 2000.

[89] Del discurso de un funcionario.

[90] Actualmente transferidos del Ministerio de Educación de la Nación a la Dirección General de Escuelas de la Provincia, con lo cual pasaron a formar parte de la rama de Educación de Adultos y Formación Profesional. En un trabajo del año 1996 he indagado acerca de las vinculaciones entre Estado y Comunidad en relación a la creación de los CENS.

### 4-4-2-2- Educación, trabajo e historia en el cotidiano del aula

A partir de compartir las experiencias de vida con los grupos en las aulas, y de compartir espacios con docentes, vemos que suelen darse procesos de subalternización tanto por los conocimientos que se propician en la rama, - manuales, prácticos- , por los esquemas conceptuales básicos -poca abstracción- y por los esquemas de comportamiento social - la copia, metáfora de una relación de poder entre el que porta el conocimiento legítimo y lo enseña y "ellos" -cuyos conocimientos, y lo saben, no son válidos en ese contexto-. Estas prácticas y definiciones de los sujetos es probable que incidan sobre las esferas de actuación laboral por medio de procesos de hegemonía que trascienden la esfera educacional.

Este sistema que clasifica y tipifica a los individuos según clases y tipos de mano de obra se reserva para la rama de adultos la calificación de la mano de obra "barata", en saberes específicos, de trabajadores flexibles. La rama acredita que estos sujetos portan saberes y están calificados para ser: mozos, torneros, atención de ancianos, decoración de tortas... o simplemente certifica que saben "leer y escribir" –tradúzcase descifrar y copiar -. Estas calificaciones guardan correspondencia con la división técnica del trabajo social, con la tercerización de la economía, con los trabajos que se consiguen en la ciudad: de poca calificación. La tercerización de la economía está legitimada también por la educación. La calificación operada por la rama de adultos alimenta la franja de trabajadores del "mercado informal de trabajo".

A las concepciones sostenidas por los funcionarios de la rama y del municipio, que podríamos asimilar en algún sentido al ideal desarrollista de que la educación es la herramienta para la inserción laboral, se oponen las concepciones de los docentes que pudimos conocer nosotras en el trabajo de campo; el discurso de la correlación educación – empleo no lo pudimos ver en las palabras ni en las prácticas de las docentes. En la observación participante pudimos registrar que para la docente de la escuela de adultos la educación no es, como decíamos, la posibilidad del empleo, sino que permite la dignificación. Pudimos observar esto, por ejemplo, en pequeñas frases que se compartían a lo largo de la semana, al inicio del día de clase, como *"La educación es el pan del alma*", o "*Dios acompañe nuestro camino***",** o "*la escuela es el lugar donde compartir buenos momentos*". O expresiones registradas en entrevistas flash a las docentes como:

> *I-"A la escuela vienen porque están bien, acá la pasan bien, encuentran un momento de encuentro a lo largo del día*".
>
> *M- "Vienen en muchos casos porque hacen amigas, vínculos"*
>
> *S- "Sabemos que nadie viene acá para conseguir un trabajo cuando egrese, vienen por otras razones*".

Los contenidos, como las formas plantean definiciones de la sociedad, de la historia y del lugar de los sujetos ellas. Quienes están en el tercer ciclo pueden copiar y descifrar un texto sin dificultad, pero la mayoría están en primer ciclo: ellos "copian" con mucha dificultad un texto y les cuesta mucho "descifrarlo". Es preciso diferenciar copia de escritura y descifrado de lectura como ha sido ya indagado y ampliamente abordado en la alfabetización de niños y adultos.

Vemos que asisten para aprender a leer en el caso de los mayores, y en algunos casos para poder leer la Biblia (pentecostales), quienes tienen mediana edad, mujeres con hijos en edad escolar que desean ayudarlos, tienen en claro que es un saber necesario. Las expectativas, en la mayoría de los casos, no tienen que ver, en su mayoría, con la salida laboral. En el caso de los jóvenes el interés reside en acceder al certificado de nivel primario completo, en estos casos si para la salida laboral posterior.

Al testimonio que comentábamos de I.F., en el capítulo 4, en el que comparaba la situación de analfabetismo con un ciego que no ve, podemos tensionarlo con el siguiente diálogo que se generó en un Centro:

> *"-C.C- Ponele que estás comprando, vas al supermercado y vos querés juntar las letras... no podés, te ponés nerviosa... cualquiera que pasa por al lado tuyo dirá: ésta mujer está hablando sola, está loca... te tratan como loca... (Rosa confirma).*
>
> *Mientras vos vas repitiendo en voz alta las letras que vas juntando vas aprendiendo a leer la palabra...*
>
> *Está enferma de la cabeza dirán.*
>
> *M.C. -Yo voy al negocio cerquita de casa yo hago lo mismo cuando estoy mirando, las letras como leerla, lo mismo que el precio, dirán está hablando sola.*
>
> *Señor por favor me dice cuánto me falta. Una vuelta fui a hacer un mandado a Disco y me faltaron cinco pesos, a la vuelta fui y no quisieron devolvérmelo. A mí lo que más me interesa es la plata. Si me dan de más yo lo devuelvo porque no me gusta quedarme con lo que no es mío.*
>
> *Uno pide ayuda. Porque por ahí la gente habla, "no saben nada" dicen, nos tratan mal. Son unos cuadrados. (R.C. de 65 años, confirma). Yo me siento re mal. Podemos aprender. Yo muchas veces he querido..."*
>
> *RC.- Yo dije... hay una escuelita acá voy a ir. Mi marido me dice para qué vas a ir".*

La política, el Estado definen la misión de la rama: una rama que aparece como desarticulada, oculta, residual en la legislación es claramente definida desde los proyectos-discursos políticos, se hacen convenios con municipios, se plantean definiciones claras. El sistema escolar es influido por la economía, la cultura, la sociedad, la política, de la misma manera que este produce efectos sobre el conjunto social, la economía, el sistema de clases sociales, la cultura, la política[91]. El "deber ser" propuesto en las instancias gubernamentales o de planeamiento docente (preparación para el empleo), contradictorio con la realidad (un mercado laboral restringido) encubre los efectos sociales objetivos que produce: los egresados de la escuela de adultos seguirán siendo desempleados, o serán empleados transitorios, empleadas domésticas...

El conocimiento se constituye en uno de los instrumentos por los cuales se legitima la sociedad de clases. A las concepciones sostenidas por los funcionarios de la rama y del municipio, que podríamos asimilar en algún sentido al ideal desarrollista de que la educación es la herramienta para la inserción laboral, se oponen las concepciones de los responsables directos de la educación de adultos, para la docente de la escuela de

[91] La perspectiva desde la cual se define al Sistema Educativo, en tanto sistema con autonomía relativa ha sido definida teniendo como base material de la cátedra de Introducción a la realidad educativa nacional y regional de la U.N.C.

adultos la educación no es, como decíamos, la posibilidad del empleo, sino que permite la dignificación, desde una perspectiva social y en algún caso espiritualista. Los contenidos, como las formas plantean definiciones de la sociedad, de la historia y del lugar de los sujetos en ellas.

La historia enseñada para la institución "escuela de adultos" y para los maestros, por fuera del espacio del taller la historia, tiene que ver fundamentalmente con el calendario de conmemoraciones "patrias". Las invasiones inglesas, los sucesos de mayo, los grupos sociales que habitaban en 1810 la sociedad americana, algunos detalles de la vida en la época; el día de la bandera. Pudimos ver que, en el marco de las conmemoraciones, el "día del idioma", ese día se trabajó que Miguel de Cervantes Saavedra escribió El Quijote. No hubo una vinculación con las lenguas conocidas por los y las participantes, como decíamos algunas alumnas conocían una importante cantidad de palabras en *mapuche*, aprendidas en la infancia, lo cual quedaba invisibilizado en las clases escolares, incluso en este día.

## La historia narrada

Dos cuerpos de testimonios, uno acerca de la memoria social y la historia política o colectiva, y otro acerca de la memoria de las mujeres, los cuerpos, los nacimientos y la sexualidad transcribiremos a continuación. En ellos se han podido recuperar los recuerdos, documentarlos y también analizar cómo se da la memoria colectiva.

Los testimonios están organizados a partir de los temas que abordan los testimoniantes en tanto "historia narrada" y también como memoria colectiva en palabras de Maurice Halbwachs.

## A. Memoria social e historia política

Hemos podido realizar entrevistas en profundidad y entrevistas flash durante las observaciones participantes, en las que abordamos la temática de la memoria social y la historia política. Categorizamos a las mismas en: ***recuerdos de las migraciones, efemérides, pueblos originarios, mundo del trabajo-democracias-dictaduras, Historia e historias***.

### a. Testimonios

#### *Recuerdos de las migraciones*

Hemos recopilado testimonios acerca de la experiencia de la migración. El contexto de producción de estos relatos fueron los mismos talleres de historia.

B. E., mujer de 50 años cuenta que nació en Villarrica,

> -"*Desde mi casa se veía el volcán de Villarrica.*
>
> *Mi papá era ferroviario…*
>
> *De ahí me fui a los 16 años a Osorno y de ahí a Concepción cuando me casé estuve 10 años en Concepción y de ahí acá. Me puse de novia y mi marido era futbolista y lo llevaron a una empresa muy grande que había y entonces ahí entró a Huenchipato, que le dicen, donde hacen el cobre, ahí estuvo 10 años. Y*

> *ahí cuando derrotaron a Allende nos vinimos para acá. El no tuvo problema. Vino Pinochet y lo mandaban a hacer trabajos grandes a Antofagasta, todo pagó, pero él me dijo, yo no le voy a estar dando los pulmones a ellos. Se iba a las 7 de la mañana hasta la una de la mañana... lo sacaban... Y de ahí nos vinimos para acá, acá estamos 26, vinimos en el '74."*

Cuenta el recorrido:

> *"De Concepción me fui a la Capital de Santiago, de Santiago a Mendoza, de Mendoza a Bahía Blanca. Fuimos en tren hasta Santiago, de Santiago en Colectivo hasta los Andes y de ahí en tren porque viajamos de noche, acá llegamos a las tres de la tarde. En Chile pasamos por paso Las Cuevas. Yo tengo a mi familia casi frente a, vamos a Bariloche y pasamos por el túnel volcán Llaima hasta Osorno."*

E.E. mujer de 63 años, de Temuco, contó:

> *"Fuimos De Cura Cautín a Las Lajas y de las Lajas a Río Colorado y de Río colorado a Bahía Blanca, estuve siete años en Río Colorado, en la fruta. Vinimos en colectivo nosotros, por Pino Hachado".*

V.M. de 60 años, nacida en *Aluminé*,

> *Primero fuimos a Las Coloradas, después a Zapala...y después pasé por Cutral Co y Plaza Huincul, Plottier... vinimos en tren (el zapalero)".*

M.M., mujer de 55 años, de Panguipulli, Chile, cuenta cómo llegaron a Argentina.

> *"A Caballo, después hicimos un tramo en carreta, con bueyes, de Panquipulli a...después tomamos el barco, después fuimos a tres lados: a otro río, yo vine por San Martín de los Andes, porque ahí no hay lugar para pasar, hay que venir todo por el lago, no hay ruta. Después cruzamos el otro lago, y llegamos a Hua-Hum en lancha, de Hua Hum hicimos otro trayecto hasta San Martín de los Andes. De San Martín de los Andes vinimos en colectivo hasta Zapala, en Zapala tomamos el tren hasta Bahía.*
>
> —¿Y por qué a Bahía Blanca?
>
> *Acá venía yo por la gente que yo tenía, eran de acá estaban radicados acá, eran chilenos también, habían ido a Chile y después fueron a Cudico.*
>
> —¿Usted vino sola o con su familia?
>
> *No yo vine con una familia, era un matrimonio con dos hijos.*
>
> —¿Por qué vino?
>
> *Y yo quería venir a conocer la Argentina.*

—¿Y vino y se quedó?

*Si.*

—¿Directamente aquí a Villa Rosario?

*No, yo vivía en Noroeste antes.*

A.M., de 60 años, nacida en Villarrica, en Chile nos decía,

*Me vine en tren. Tomé el ómnibus hasta Futaleufú.*

—¿Directamente a Villa Rosario?

*Vine a una pensión en la calle Dorrego...*

—¿Y a Villa Rosario cómo llegó?

*Hacía dos años que estaba, yo entré trabajando de sirvienta, me lo consiguieron mis parientes.*

—¿Y usted por qué venía a Bahía, a buscar trabajo?

*Yo vine a conocer, porque yo no tenía a mi mamá, a mi madre porque había fallecido, tenía 10 años cuando falleció y me crié con mi padrastro, trabajando, trabajando... Y un día me dio una cachetada… Y después se me ocurrió venir acá.*

—¿Y tenía conocidos acá?

*Nada, nada. Solamente una tía que tenía acá y como tenía una prima y un primo.*

—¿Qué edad tendría?

*Treinta.*

—¿Se hablaba que acá había trabajo?

*Yo vine a pasear y bueno, si no me gustaba, iba a otro lado."*

M.M. agregó

*"Lo que pasa es que llegar a Argentina es como que era "otro mundo", la idea mía era cuando estuviera más grande, me iba a la Argentina. Venir de la Argentina era como hablar ahora de Estados Unidos y todo eso, bueno a nosotros nos pasaba eso, venir a la Argentina era una cosa que... Nosotros, yo por ejemplo, yo quería saber de qué se trataba, qué había, qué no había, y bueno al final me quedé, después ya me casé, yo cuando vine tenía 21 años … Yo digo, porque se hablaba en ese momento de que había muchísimo trabajo"*

I.A., dijo "*…había trabajo y bien pagado, no era que...yo vine en el '60*".

R.Z., mujer de 64 años, oriunda de Villarrica, Chile, nos decía,

> *"Cruzamos caminando, a pata pelada. Dormíamos arriba de los árboles a la noche, porque el león pasa vio y la puede comer… De noche cruzamos la cordillera, de día no podíamos porque pasaba la policía a esa hora a las 2, a las 4 de la mañana, entonces nosotros teníamos que escondernos, saltábamos los zanjones así…*
>
> —¿Qué edad tenía?
>
> *18, 19 años.*
>
> —¿Y sus hermanos también venían?
>
> *Sí, tres, un tío y un primo… Tardamos nueve días de Villarrica a Junín, y de ahí, dormíamos de día y de noche cruzábamos porque por la cordillera hay mucho... pasamos una parte una cordillera que venía helada que parecía pero que la heladera, que yo no podía poner los pies, mi hermano traía cocinado los dos pies, porque mi hermano fue a ver el campo que vivía mi abuelita y se enterró y traía los pies a la miseria, bueno a él lo traían upa… era grande ya…jovencito.*
>
> —¿Y lo traían a upa?
>
> *Si no podía caminar él, tenía sangre en los pies, los zapatos que traía, las sandalias las tiramos...*
>
> —¿Y qué época del año era?
>
> *Más o menos sería setiembre.*
>
> —¿Y qué comían?
>
> *Comíamos, vio en la cordillera siempre hay gente trabajando, le comprábamos el pan... Traíamos pero antes de salir de la montaña ya... tuvimos que comprar. Comprábamos gallinas, pollo lo que vendieran... En Junín ya... estaba mi tío, ahí nos hizo unos churrascos…*
>
> *Antes de salir de la cordillera, en una de esas que fui a buscar leña por ahí, me quedé colgada, si yo no vengo con ese poncho puesto, me quedo colgada en el alambre de corriente, porque me agarró acá el alambre, porque era mucha madera que traía, y ya agarró el poncho mis hermanos y lo desataron...*
>
> *Salimos de la cordillera, andaban gente en camioneta buscando leña, bueno dice mi hermano vos te vas a quedar acá, porque a vos te van a levantar, te van a ver sola y te van a levantar. Y ellos se escondieron todos debajo de una manta, y yo bueno, venían los soldados, y dirían "Bueno acá está la papa..." (Se ríe) y cuando salen los otros todos y cuando dijeron bueno la llevo, salieron todos, mi tío, mi primo...*
>
> *Tenía los pies, no podía caminar... Y así crucé yo la cordillera...*
>
> —¿Y por qué se venían?
>
> *No porque nos trajo mis hermanos, que estaban mejor acá que viniéramos a conocer, ellos se volvieron después.*

> —¿Y a bahía como se vino por qué?
>
> *Cuando enviudé. Estaba mi mamá acá... Ella se vino antes que nosotros, mi hermano*
>
> *Llegaba y nos entusiasmaba, dice: 'vámonos para allá, mamá allá está bien, una vez que llegamos acá él se fue a Comodoro y nos dejó acá..."*

S.G., mujer de 23 años vino a Bahía Blanca, nos decía,

> *Yo vine de Viedma.*
>
> —¿De la ciudad o en el campo?
>
> *No de la ciudad, yo nací en Viedma.*
>
> —¿Y cuánto hace que viniste?
>
> *2, más de dos años…*

***Efemérides***

En el acto del 25 de mayo los alumnos estaban todos con escarapelas en el pecho que había llevado la maestra. Ante la pregunta de en qué situaciones la usaban y qué significaba esta escarapela para ellos –en tanto son en su mayoría chilenos- la respuesta en general fue que la usaban en los actos escolares u otros, y que era una forma de agradecimiento, de homenajear a "*esta patria argentina*". Seleccionamos los que siguen.

Para A.M., de Panguipulli, Chile, de 63 años, usar la escarapela para los actos escolares es:

> "*Una alegría de la Patria, desde que estamos acá en el territorio de Argentina. Y, una alegría, una alegría de la Patria, como ser de la patria chilena. Y me alegra todo, estamos en el territorio argentino, Y es una alegría, es una alegría grande la patria nuestra también*".

I.A, varón, de 65 años, oriundo de Lota, dice que se siente como un patriota más usando la escarapela y comenta que la usa en la escuela y en el templo también.

> *"Los días que hacemos alguna fiesta ponemos las dos banderas, la argentina y la chilena, y acá (señala el pecho) la banderita argentina*".

Es interesante observar la coexistencia de ambos símbolos como estrategias de integración. I .A. tiene una concepción de la historia anclada en los proceso sociales y políticos ligados la vida laboral, como veremos más adelante, señalaba en una oportunidad,

> *"La bandera... es ser patriota... como el color… que tiene la bandera, ya uno es patriota, y quiere su patria vio, igual como ustedes tienen la Argentina, tienen su bandera, quieren su patria, eso es ser patriota, no mirar la división, un país generoso, no mirar la raza, la raza de allá y la de acá, si somos lo mismo...somos de carne y hueso. Los hombres hacen las diferencias... los grandes hacen los países, y cuando no, se pelean... Y ahora no se pelean más, ya los lagos ya se compusieron los lagos, no nos peleamos, y eso es lindo, porque no queremos lío, es feo... una guerra…"*

***Pueblos originarios***

Otro tema que tratamos a partir de la experiencia social es acerca de los pueblos originarios, el abordaje tuvo que ver con una recuperación de los saberes y de los análisis que individual y colectivamente se fueron promoviendo sobre el conocimiento acerca de "lo indígena" en los grupos con que trabajamos. Se comenzaba con la pregunta ¿quiénes fueron los primeros habitantes de nuestras tierras?, lluvia de ideas que era acompañada de una cartilla. En torno a esta pregunta fueron surgiendo relatos acerca del pueblo *mapuche* y sus prácticas laborales, I.A. manifestó: "*-Si yo contara... Yo conocí a los mapuchitos...*". I.A. no es el único que creció cerca del mundo *mapuche*, A.M., R.Z., M.M., I.A. también.

Las representaciones sobre la cuestión indígena en los alumnos de las escuelas de adultos tienen connotaciones particulares en que están atravesadas por la experiencia social de los sujetos. No sólo conocían mucho del pueblo *mapuche*, sino que su postura ideológica era de una revalorización del pueblo, de la cultura, de su tierra ... Se plantearon discusiones, acerca de quiénes eran y cómo vivían, quiénes llegaron y disputaron las tierras, de qué animales se alimentaban cuando ellos residían en la cordillera, que vivían en chozas…

I.A. dijo

> *"Eran los dueños de la tierra fueron los primeros. Los ingleses llegaron y quitaron las tierras. La gente le llevó las tierras. Hace unos años ellos estaban en guerra...Yo les converso a los pobres mapuches, y a pata andaban... Ellos tenían su revolución..."*

A lo que se dio un debate de si los españoles o los ingleses fueron los invasores.

M.M. dijo,

> *"Nosotros vivíamos cerca, siempre mi papá se trataba con ellos. Comían liebres, peludos, piche, ciervos, jabalí, huemul, mara: liebre criolla"*

Se ingresó en una enumeración de animales y recetas culinarias... Se trazaron continuidades y rupturas con prácticas del grupo en el presente.

I.E., diría,

> *"Nosotros íbamos mucho, había caciques en las comunidades de ellos".*

Y otro día dijo,

> *"Nosotros vivíamos cerca, nos visitábamos, mi papá les vendía y les compraba a los mapuchitos. Eran limpitas las mapuches... Tenían limpita su casa, el piso era tierra pero todo limpito. Se bañaban todos los días, a la mañana en el estero..."*.

A.M., narró acerca de los entierros de plata que hacían los *mapuche*,

> *"-Los indios, cuando venían los españoles escondían la plata, los indios antiguamente escondían la plata, venían los españoles y... La ponían en la tierra la plata, en cantaritos de greda.*
>
> *Una vez cuando yo estaba chiquita me mandó mi padrastro, andá llevate un gallo, cuando cante el gallo va a ver una luz… Y me fui con el gallo, el gallo no cantó nunca... Atención no habrá puesto me dijo mi papá, mi padrastro, si hay mucha plata, un entierro me dijo… La plata verdadera arde, levanta llamarada, unas llamas bien azulito... Y bueno yo fui pero no vi nada. El gallo cantaba donde estaba la plata... El gallo no cantó...*
>
> *Y al lado de la casa de mi padrastro, en lo de unos viejitos, ahí sacaron un entierro.*
>
> *Yo tenía un tío que sacó un entierro, al lado de la casa nuestra, en lo de los viejitos, sacó un entierro, como una ollita, sería bastante plata seria. Después no lo vimos más a mi tío. Se ha ido lejos, porque tiene que irse muy lejos…"*.

R.H., de 55 años de Los Menucos, Río Negro, nos decía,

> *"Yo sé que mi mamá era familia de los Namuncurá, venía a ser sobrina del cacique Namuncurá, por intermedio de – no sé cómo venía el parentesco- el asunto es que mi papá todavía lo recuerda y él dice: 'yo soy sobrino de Namuncurá'.*
>
> *De Ceferino Namuncurá. El padre de Ceferino Namuncurá vendría a ser pariente por mi abuelo, o sea con el papá de mi mamá. Mi papá cuenta muchas historias sobre los Namuncurá, sobre los Calfucurá, que venían a ser parientes de él, no sé si por intermedio de mi abuela o no sé porque yo no me acuerdo el apellido de mi abuela, la mamá de mi papá.*
>
> *Tenían campo en San Ignacio, por San Martín de los Andes, llegando a la cordillera, tenían un campo muy grande, incluso tenían chacras, eso fue herencia de mi abuelo Mariano, el papá de mi mamá.*
>
> *Mariano Coñomilla, ese era mi abuelo, el papá de mi mamá. De la mamá de mi mamá yo no me acuerdo, ni el nombre ni el apellido. Ellos quedaron en el campo ese, era un campo y una chacra muy grande, o sea que toda esa parte*

> *de San Ignacio tenía un límite tremendo, después de la caída, que creo que fue con Roca, fue entonces cuando él repartió su campo, quedaron los más cercanos de la familia de él con un límite de campo, que ya le digo, quedó mi abuelo.*
>
> *Me vine acá, a Bahía hace veintipico de años. Me vine de grande, después de casada, con los chicos*".

M.E., mujer de 48 años, nacida en Temuco, Chile, nos decía,

> *"Cuando pienso en la historia pienso que nosotros nos criamos al lado de los indígenas, de un lado eran chilenos, del otro eran indígenas, mitad y mitad, nos criamos, teníamos contacto, fui al colegio con ellos, sabemos de los nguillatunes, funerales de caciques, machis.*
>
> *Yo considero importante mi niñez, cuando vivía en el campo con mis padres y mis hermanos: esos años fueron los más lindos de mi vida, donde empieza mi historia que yo recuerdo. Crecí viendo mucha gente visitando mi casa. Compartiendo día a día con dos culturas diferentes. Los chilenos y los mapuches, una experiencia maravillosa; yo asistía al colegio donde mis compañeros eran la mayoría mapuches, compartimos juegos, alimentos y también nos peleábamos pero terminamos siendo amigos. A mí me querían mucho como a toda mi familia, y la profesora era estupenda igual que su hijo, el profesor. Mi madre ayudaba a mucha gente tanto en lo material como en lo espiritual. Recuerdo que salíamos de paseo a otras escuelas donde eran sólo mapuche y lo pasábamos de maravilla, disfrutábamos del paisaje y de los juegos a la pelota, a la mancha y muchos más. Al irme a la ciudad fue lo peor que me puede haber pasado (en mis pensamientos de niña), lloré mucho recordando a mis compañeros y profesores tan queridos, hoy los recuerdo con cariño y mucho aprecio y siempre añoro esos momentos de mi historia*".

J.C., mujer de 58 años, narraba,

> *"Nací en Los Menucos, cerca de donde era R.H., éramos todos paisanos, pero antes no le dábamos importancia a estas cosas…mi papá viajó mucho, estuvo en Buenos Aires, en Montevideo y trajo muchas cosas, tenía el cofre que usó San Martín…, tenía una espada vieja, guardó todo, pero nosotros lo usamos para jugar…no se le daba importancia a esas cosas…Mi papá conoció mucho… Ahora uno piensa en esas cosas, cuando uno viene a la escuela, viaja…Yo iba a ir a Chimpay cuando llevaron a Ceferino, pero me enfermé, es por la emoción…*

También M.C. nos decía acerca de San Martín,

> *"San Martín fue un gran héroe, una gran persona, tal vez no se ha hablado totalmente de él, San Martin se considera también que tenía una familia, que tenia descendencia francesa o no se… que su mamá era mapuche, era indígena… eso debería tratarse un poco más en la historia… a mí en la escuela me enseñaron que Colón vino a liberarnos no sé de qué…*".

***Mundo del trabajo y dictaduras***

Otro tema que generó debate y polémica, así como una representación de ser parte de la Historia, fueron los relatos generados en torno al mundo del trabajo y los regímenes dictatoriales. Al respecto compartimos testimonios de varios momentos de la historia política chilena.

I.A. nos decía,

> *"Yo conocí a Pablo Neruda, En los discursos que echaba él, tenía 18 años yo, trabajaba en las minas, siempre hablaba él, la política en la sangre tenía, la gente de Sudamérica no eran mapuches … porque no sabían la lengua de ellos…*
>
> *Porque sufrió tanto vio. Ese hombre estuvo preso. Y se arrancó, y al tiempo volvió. Estaba en Cuba. Pero yo ya estaba acá... Ese hombre... decía que hay libros... Ahora estamos viendo, porque uno sabe poca historia...*
>
> *A él le decían que nosotros éramos indios, él había aprendido en su vida la historia de ellos, había estudiado, que no, decía él en sus discursos: los verdaderos indios eran los alemanes, los norteamericanos, los rusos porque ellos hablan en lengua y acá son pocos los que hablan en lenguas... Yo supongo que ha de haber libros de eso... de los alemanes, de los norteamericanos, dicen que hay libros, la historia de las lenguas...*
>
> *Era un hombre que ha defendido mucho a la clase trabajadora, y daba unos lindos discursos, se llenaba la plaza, y en el '47 ya... se fue, yo no sabía dónde estaba, se fue a Rusia o a Cuba. Con los años, a los tiempos ya volvió, cuando ya habían pasado las revoluciones esas vio, volvió. Sí, en el '47, estaba Videla. Terrible..., estaban los militares en las calles... a todos los corrían a palos, yo tenía 17 años, trabajaba en la mina en esa época, fue terrible... De Temuco, de ahí iba gente para que fueran a trabajar a la mina, allá los mineros son bravos, los mataban ahí, les ponían corriente. Gente inocente... y mandaban a otros para que fueran a romper las huelgas. Fue terrible. Los que iban, esa gente de Temuco que no sabía de minas, no sabía de nada, los otros encaprichados mandábamos n a trabajar...*
>
> —¿Mataron a compañeros que trabajaban en las minas, con usted?
>
> *Sí, trabajábamos ahí… Había tres turnos. Había todos los días gente muerta. No me olvido nunca de esa revolución que hubo. Solamente por pedir aumento la gente, mal pagados. Hasta 25, dos meses, tres meses, cuatro meses hacían huelga. No como ahora, hacen huelga dos días y le echan los milicos.*
>
> *Yo lo conocí a Pablo Neruda en la zona minera, en Lota, era intendente de la zona minera, era muy bueno con el pueblo, con la gente pobre, y al tiempo este hombre, para el '47 este hombre fue perseguido, lo buscaban vivo o muerto. Ese hombre se escapó de la zona de ahí, porque estaba el presidente González Videla y era muy perseguido por los militares. Yo tenía 17 años.*
>
> —¿Y a quiénes perseguían?
>
> *A la gente, para que fuera a trabajar, los agarraban para que fueran a trabajar los militares, yo tenía 17 años.*
>
> *Y ese hombre era muy perseguido por los militares, y el presidente lo buscaba*

> *porque era un hombre muy estudiado, muy profesional para la gente. El hombre se escapó, se metió en la casa de los ricos, y los ricos lo sacaron del pueblo porque a él lo buscaban, lo sacaron adentro de una valija con... donde se pone cerveza, pero grande grande, lo metieron adentro y el hombre se escapó, lo buscaban, lo buscaban y nunca lo encontraron. A los años, a los años volvió el hombre, Pablo Neruda, pero llegó viejo ya... Al mismo pueblo, después que pasaron todas esas revueltas vio, ya él volvió, pero años, años, no sé a dónde estaba, se ha ido a Rusia... no sé a dónde lo sacaron, total que se escapó él.*
>
> —¿Y usted ya no lo volvió a ver?
>
> *No, yo no*
>
> —¿Y usted decía que hablaba en las calles?
>
> *Claro, en las plazas hablaba a la gente. Era un hombre muy bueno...*
>
> *Todos los buenos cuando dicen la verdad son perseguidos".*

El tema del gobierno de la Unidad Popular en Chile, fue también referido en los talleres, recuperamos dos miradas de este período en la voz de mujeres que eran jóvenes en aquella época y residían en la zona rural.

A.V., mujer de 58 años, nacida en Villarrica, nos decía:

> *"Pero 24 años hace no más que estuvo... Nosotros nos vinimos en el 75 y en el 74 lo habían derrotado...Yo estaba trabajando cama adentro, y había como se dice... el mercado negro de querosén, de azúcar, y todo. Sabes qué es lo que era andar en la cola con el corazón en la mano porque te estaban apuntando así, si empezabas a pelear los puestos... la amargura pasé... Yo trabajaba cama adentro en el mismo pueblo, y mi patrona me mandaba a buscar querosén, azúcar al mercado, andaban escondiendo todo y tenías que hacer cola, y donde te veían media torcida en la cola Dios mío, te pegaban el grito no más, en mi pueblo fue tremendo cuando derrocaron a Allende".*

N.B., recordó y lo transmitió en un largo relato:

> *"Yo la pasé muy fea, porque en ese período nosotros estábamos en un fundo, donde esa ley había quedado... del presidente Frey, de que los campos que no se trabajaban se hicieran en asentamientos, que lo tomara la gente, o sea que lo reproducieran porque había campos que no se trabajaban para nada, eran campos que estaban ahí, bueno, después empezaron las tomas de los campos, yo me acuerdo, mi marido estaba a cargo de un campo, bueno, de la noche a la mañana un montón de gente que ni conocíamos de otros campos, vinieron y se tomaron el campo, bueno, como a las dos de la mañana agarramos y ladraban mucho los perros y yo me asomo a la ventana así, y un montón de gente con unos cuchillones que se llaman allá, para cortar la murra, después estaban con hacha, con escopeta, un montón, que yo tenía un jardincito hermoso, me lo pisaron todo… y ahí dijeron: -'Levántese Maldonado, (dice) que tomamos el campo y entréguenos la llave, levántese y acompáñenos'.*

> *Mi marido dice: - 'No, yo no los acompaño y las llaves no se las puedo a entregar, mañana esperen, que aclare, como se las voy a entregar la llave ahora en la noche'.*
>
> *Le respondieron: -'No tenés que entregarla, te damos tanta horas', una o dos horas… qué se yo cuánto les daban… '-y si no nos vas a acompañar por las buenas o por las malas'. Y movían los palos, pero había gente, había algunos del fundo, y había otros que no conocíamos. Y a mi marido yo le digo: -'Mirá (porque ya habíamos escuchado otros casos que los agarraban y los ataban, ahí, a un palo, qué se yo...) bueno, entonces le digo: '-Mirá entregá las llaves total vos no sos el dueño, tú eres encargado no más'. El patrón de nosotros no estaba, estaba en España, y había un encargado que estaba en el pueblo y venía una vez por semana al campo.*

Prosiguió un relato en el que señalaron momentos de tensión vividos frente a los militantes de la U.P. (ella los define como comunistas). En un relato atravesado por concepciones propias de la conciencia colonizada, donde la palabra del opresor es asumida como propia, los intereses de los propietarios de las tierras aparecen confundidos en el relato con sus propios intereses de clase.

Señala luego,

> *"Mi marido se fue a Temuco a la parte donde estaba el encargado y le avisó, lo que estaba ocurriendo en el campo, de ahí telefonearon al patrón a España…"*

Y más adelante agrega e intercambia con una compañera:

> *"Fue cuando estuvo Allende. Yo me acuerdo que estaba embarazada de mi hija que ahora tiene 25 años, usted sabe que ahí no conseguíamos en esa época el azúcar, los negocios estaban pelados..."*

M.J., agregaba:

> *"Si, fueron a los fundos. En la ciudad se iban, apiedraban los negocios de los momios grandes, toda esa gente que tenían mucho... uno que tenía un poco no… no era una momia… había tanto desorden tanta cosa por eso los milicos agarraron el poder y derrocaron a Allende… eso creo…"*

Y se dio el siguiente diálogo:

> A.V.: -"*Afuera, en el barrio mío, mataron chicos que no tenían... nada. No les importaba nada*"
>
> Maestra: -¿Cuándo Alicia? Después del golpe...
>
> A.V.: - "*Cuando subió Pinochet*".

***Historia e historias***

En los talleres hemos podido participar y propiciar discusiones acerca de la propia historia y su legitimidad como contenido escolar. En un taller se dio una discusión entre tres participantes de los talleres, centrada en la pertinencia o no de narrar la propia historia a los hijos siendo que es una historia de sufrimiento y necesidades. P.M. luego de relatar los trabajos duros y los tratos que recibía de parte de su padre o patrones en su infancia dijo:

> *P.M.- "Mis hijos no saben... Yo jamás en la vida les voy a contar nunca estas cosas...*
>
> *E.A. - Nosotros sí les contamos, lo que era el campo y todo eso*
>
> *V.M.- Si les cuento, para que ellos entiendan lo que uno vivió... ellos tienen que aprender...*
>
> *P.M.- Si mis hijos saben que estoy contando esto se mueren..."*

Otra narradora, A.C., de 40 años, *mapuche*, nacida en Los Menucos, no estaba dispuesta a compartir su historia, ella insistía en los primeros talleres que no tenía nada que contar. Que ella todo lo que ha aprendido lo aprendió de su patrona.

Respecto del pasado y su análisis decía I.F., de 43 años:

> *"Hace bien hablar de lo pasado de uno, lo que le ha pasado mucho tiempo hace. Contar lo que a mí me pasó".*

**b. Análisis de los testimonios**

Los testimonios anteriores nos permitieron realizar un análisis acerca de cómo es narrada la historia por los participantes de los talleres, desde la subalternidad, cómo viven ellos y qué significado tiene para ellos la historia oficial y las historias subalternas.

En algunos casos hemos tensionado los testimonios comparándolos con fuentes documentales que permiten poner a dialogar la historia y prácticas comunitarias de los pueblos originarios de Chile, de Pampa y Patagonia argentina durante distintos momentos especialmente en el siglo XIX -aunque también hemos leído fuentes anteriores como las del jesuita Rosales, del siglo XVI- con las historias de vida de los migrantes contemporáneos de la Patagonia argentina y de Chile.

En general es importante observar las distintas maneras en que se narra la historia desde la perspectiva de los narradores, - contraponiéndose ésta a la historia escolar o a la historia oficial, como ya hemos visto, una historia de efemérides no de procesos o de procesos sin sujetos, tanto en los programas oficiales o en los discursos de funcionarios-. La apropiación de los "próceres", "grandes personalidades o sujetos históricos", se da en un entramado organizado a partir de los procesos sociales vividos en lo personal, familiar o social, es decir se significan desde la experiencia; ejemplos los vemos en los testimonios de M.C., de R.H. o el mismo de M.E., I.A., M.M. respecto del pueblo mapuche, de I.A., respecto de Neruda y su relación con la historia del pueblo mapuche y sobre todo su valoración del idioma y el de R.H., y M.C. acerca de San Martín.

AM, M.M., R.Z., I.E., I.F. y M.S. son todas mujeres que han venido de Chile. Su memoria, sus recuerdos, sus reflexiones como veremos en el próximo capítulo pasan por cuestiones culturales, sobre la crianza de los niños hoy y antes, sobre las comidas, la provisión de alimentos, los caminos, las viviendas, los trabajos, las relaciones familiares, relatos orales o prácticas comunitarias. M.M. es muy precisa en cuanto a nombres, lugares. I.E. es muy precisa en los acontecimientos cotidianos que relata. A.M. –como también veremos- recuerda con detalles juegos, cuentos y actividades de la infancia. R.Z. también es muy memoriosa y recuerda muchos detalles de acontecimientos que marcaron su vida: su infancia como empleada doméstica, su migración.

El tema de la migración no resulta fácil de abordar ya que genera angustia en quiénes lo relatan, por lo que generalmente se aborda este núcleo cuando ya hay una confianza establecida con las y los participantes. En los relatos podemos observar cómo son registrados los recorridos, cómo se recuerdan los avatares ocurridos en estos trayectos y cómo se revive la experiencia al narrarla. Estos relatos nos hablan de conocimientos geográficos, de una conciencia de la experiencia vivida. Vemos que para los narradores aquella experiencia individual y su recuerdo pueden llegar a convertirse en memoria colectiva al narrarla y sobre todo en espacios colectivos donde emergen relatos similares.

En los testimonies de A.M., I.A., acerca de los símbolos, encontramos una referencia a los mismos desde la propia experiencia. Es la experiencia la que genera las reflexiones acerca del concepto de Patria, de historia, así como el análisis de los conflictos y guerras limítrofes, (refiere I.A. al más reciente conflicto limítrofe entre Chile y Argentina) y refiere al concepto mismo de raza.

En los testimonies de I.A., I.E., M.M., I.E. A.M. hallamos una referencia al pueblo mapuche que los citaremos en el próximo capítulo ampliados. Estos breves testimonios nos permiten ver cómo, lejos de las taxonomías de manual, en nuestros narradores hay una referencia y una apropiación de la historia indígena a partir de la propia experiencia.

Contamos con relatos sobre el pueblo mapuche, tanto cuando M.M. refiere a que comían liebres, peludos, piche…, porque vivió cerca de comunidades, como en el testimonio de A.M., que relató historias de búsquedas de metales preciosos o de "tesoros", los denominados por nuestros narradores "entierros", práctica que fue realizada por el pueblo *mapuch*e como una forma de resistencia al saqueo de los minerales que realizó el conquistador.

En época de guerras los mapuche enterraban los minerales como forma de resguardarlos. Estos testimonios nos dan cuenta también de las prácticas y representaciones de los pueblos en conflictos bélicos, dan cuenta también del genocidio. Los relatos también nos hablan de las representaciones en torno al "cómo enriquecerse".

A.M. lo sabe porque su padrastro mapuche la mandaba a buscar "entierros", o porque sus vecinos o su tío los encontraron. I.E., también a partir de vivir cerca de comunidades *mapuches* relata de las costumbres de éstos, tal como los baños. Es una historia narrada desde la propia experiencia.

Respecto de los relatos sobre los entierros, resulta interesante analizar los planteos de Silvia Federci (2010), ella señala que la erradicación de todas las prácticas mágicas era un requisito necesario para la racionalización del trabajo en las sociedades capitalistas, ya que la magia aparecía como una forma de conseguir beneficios y bienes sin trabajar y de legitimar poderes ilícitos. Plantea que entre las formas de acceder a riquezas sin trabajar era buscar tesoros escondidos, señala:

> Tomemos por ejemplo, la difundida creencia en la posibilidad de encontrar tesoros escondidos con la ayuda de hechizos mágicos... Esta creencia era ciertamente un obstáculo a la instauración de una disciplina del trabajo rigurosa y cuya aceptación fuera inherente. (2010: 220)

Con mucha frecuencia escuchamos que los tesoros, "entierros" hay que dejarlos donde están porque son del diablo y la persona que lo desentierra tiene que repartir lo que encuentra o irse lejos, como el caso que señala A.M. acerca de su tío. Estos tesoros son una forma de acceder rápidamente a las riquezas, pero son muy temidos-respetados, debido a que fueron dejados por pueblos que fueron duramente violentados.

Hallamos representaciones sobre el pueblo mapuche también en los testimonios acerca de José de San Martín, Ceferino Namuncurá así como en el testimonio respecto de Pablo Neruda (incluido en la categoría democracias-dictaduras), todos ellos sujetos consagrados en la historiografía oficial, religión oficial o literatura de nuestros países; podemos hallar también la experiencia social es el fundamento y el lugar desde donde se los significa. Nuestros narradores pueden relacionar que esa Historia tiene que ver con sus propias vidas, lejos de aquella historia ritualizada que construye la historia oficial escolar.

Hallamos testimonios recopilados en nuestro trabajo de campo en los que aparece la figura de San Martín; M.C. y J.C., lo recuerdan por sus acciones, por los objetos que le pertenecieron y por su supuesta ascendencia ligada a un pueblo originario[92].

Para nosotros es importante considerar cómo se da en la memoria social esta relación del libertador con el pueblo *mapuche*; esta relación entre San Martín y los pueblos originarios en el relato ha sido recopilada en trabajos anteriores, podemos ver el relato de don Moisés Pichún, vecino de Bahía Blanca, nacido y criado en la zona cordillerana en la provincia del Neuquén narró a Hernández una historia que tituló: "San Martín ayudó a los *mapuche*" (Hernández; 2001:146), Fernández Garay también documentó el reconocimiento y acompañamiento de sus narradores tehuelches a San Martín, ellos aseguraban que los hombres que acompañaron a San Martín y Güemes eran tehuelches (1997: 83- 86) y los antropólogos Edgardo Cordeu y Alejandra Siffredi estudiaron mitos tobas en los que el libertador se alía con el gran héroe toba, *Metzgoshé* (Cordeu y Sifredi; 1971:29).

Ceferino Namuncurá es reconocido como un sujeto histórico relevante en los relatos, en este caso la señora R.H. se siente mapuche por ser descendiente de Namuncurá, un sujeto legitimado por la historia hegemónica y por la religión oficial, justamente en un momento donde se estaba hablando de su beatificación por la iglesia católica. También pudo relacionar la historia familiar con la historia del genocidio llevado a cabo por Roca.

Es reconocido el lugar que a Ceferino Namuncurá le dio la iglesia católica como una estrategia de "*evangelización del indio por el indio*", que a la vez ha ido modificando su imagen para que sea compatible con la estética contemporánea, produciendo un proceso de "blanqueamiento" u occidentalización de su imagen, esto ha sido estudiado por Andrea Nicoletti (2007). Podría indagarse más aún en narradoras *mapuche*s adultas cómo significan a este santo en el presente.

En el análisis de la categoría Pueblos originarios y ***mundo del trabajo - dictaduras*** hemos retomado los testimonios recuperados a lo largo de la categoría de la memoria acerca de los pueblos originarios, justamente por las continuidades y rupturas que nos han permitido analizar.

[92] La figura "del libertador" ha sido objeto de numerosos trabajos historiográficos y últimamente se ha puntualizado en un posible origen indígena por parte de madre, aunque se trataría de una mujer *guaraní*. Por su parte la historiografía repite con frecuencia que San Martín hablaba de "nuestros hermanos los indios", expresión para nada frecuente en otros militares argentinos.

I.A. mantiene en su memoria acontecimientos políticos, culturales y sociales y los revisa y se sigue haciendo preguntas y vuelve a sentir. I.A. trabajó en las minas de Lota. Habla de la expropiación de tierras a los *mapuches*, habla de la dictadura de González Videla, de la persecución política a los trabajadores en las minas y de los asesinatos que se realizaban allí, de las largas huelgas y las compara con el presente, con la restricción del derecho a huelga. Recuerda a Pablo Neruda y se sigue preguntando si se habrá ido a Rusia en el '47... Y manifiesta "*Los que dicen la verdad siempre son perseguidos...*".

En el caso de B.E., menciona la explotación en el trabajo en las minas experimentada por su esposo. Nos interesa hacer una breve referencia al proceso de la minería en la región, puesto que además de I.A., que como vimos nos cuenta acerca de las luchas de los trabajadores y la organización sindical, y la represión en las minas, y de B.E. (en el subtítulo de migraciones, razón de la migración en este apartado) que relata también la experiencia laboral en la mina, vivida como explotación a partir de la expresión, "*yo no le voy a estar dando los pulmones a ellos…*" a la que agregaba, "*se iba a las 7 de la mañana hasta la una de la mañana... lo sacaban..*", también A.M. nos relata, en otro tipo de análisis, y desde otra perspectiva que los mapuche enterraban la plata, señalando que lo hacían "*cuando venían los españoles... La ponían en la tierra la plata, en cantaritos de greda…*". En las representaciones de A.M. está presente la historia del genocidio, del saqueo, de la conquista y colonización.

Podemos ver que la minería fue una actividad económica que generó rechazo entre los mapuche por la explotación a que fueron sometidos, Rosales ya en el siglo XVI decía "*Se saca mucho cobre y algún oro, aunque ai mucho, y se podía sacar más, pero los indios de guerra no dan lugar a ello*" (Rosales; 1989: 182).

Relataba también esta resistencia en los siguientes términos,

> Por verse trabajados los indios, y maltratados sobre sacar oro a los Españoles, se revelaron y arrojaron el oro que tenían en el rio de Valdivia, y se concertaron de no descubrir minas ningunas: amenazando de muerte al que las manifestase, y con aver también en tierras de paz minas, muy ricas, las tienen ocultas… (Rosales; 1989: 197)

Más tarde, hallamos testimonios acerca del trabajo -incluso infantil- en las mismas minas de Lota donde trabajó I.A. En escritos de 1904, en la obra de Baldomero Lillo; el padre del realismo en la literatura chilena nos cuenta,

> La mina no soltaba nunca al que había cogido, y como eslabones nuevos que se sustituyen a los viejos y gastados de una cadena sin fin, allí abajo los hijos sucedían a los padres y en el hondo pozo el subir y bajar de aquella marea viviente no se interrumpiría jamás. (Lillo; 2003:18)

I.A., tiene la memoria determinada por los acontecimientos mundiales y nacionales, la lucha del *mapuche*, el enfrentamiento entre movimiento obrero y militares, el posicionamiento político e ideológico de los intelectuales de su país y de otros países (Rusia, Cuba).

La memoria no es sexuada, pero si es "generizada", responde a los itinerarios individuales y a las determinaciones socio-históricas de lo masculino y lo femenino (Van de Casteele y Voleman, 1992). Los recorridos sociales que realizan mujeres y hombres determinan la reconstrucción y articulación del pasado. Pareciera ser una memoria articulada más sobre el tiempo colectivo, más abstracta la de I.A. y una memoria más concreta y concentrada en vivencias-itinerarios personales o familiares las de las mujeres. En el caso de M.M. hay

una lectura abstracta de la subsistencia del núcleo familiar, acorde con muchos papeles sociales que ella desempeñó.

En el caso de las tres mujeres que hablan sobre el gobierno de Salvador Allende, si bien se trata de recuerdos sobre procesos políticos, los análisis tienen que ver también con la propia experiencia y del impacto que estos procesos tuvieron en su vida cotidiana y puntualmente en relación a una actividad que realizaban las mujeres, la alimentación. Ellas recuerdan el desabastecimiento de alimentos provocado por el *lock out* empresarial. La memoria subalterna a través de estas mujeres, registra la falta de alimentos, el desabastecimiento más allá de que en alguna medida N.B. no justificase la expropiación de los fundos, desde un relato que transmite la apropiación del discurso del opresor, del patrón, en un discurso en que emergen ellos como trabajadores rurales defendiendo los intereses del patrón.

Como ocurre en otros casos, la historia de los sectores subalternos no se narra con facilidad, es fragmentada, contradictoria, muchas veces se ancla en el sufrimiento que se revive al ser enunciado y no todos lo sujetos sociales están dispuestos a revivir estos sentimientos. Esta historia hay que armarla, reconstruirla, ya que las historias subalternas no cuentan con el instrumental que ha servido a la historia oficial, haciéndola coherente, precisa y ejemplar.

Entre los mapuche el ejercicio de la memoria fue un valor para el grupo social y objeto de reflexión incluso por Tomás Guevara. Acerca de la memoria y su ejercicio entre los *mapuche*, Guevara nos transmite una reflexión en la que -si bien hay elementos que denotan el etnocentrismo como maestro, hijo de españoles- nos afirma este planteo de que la memoria está determinada socialmente y que hay formas de recordar, incluso de la importancia que da el pueblo *mapuche* a la historia familiar, nos relata:

> El mapuche posee una memoria perfectamente desarrollada cuando la aplica a un hecho, a costumbres de animales, a tradiciones transmitidas por los padres. No pasa lo mismo con los sucesos de una época determinada, sobre todo de alguna estension, en que haya alguna necesidad de emplear un orden cronolójico. Este órden lójico no es propio de la psicolojia del indijena, porque el pasado mui lejario se borra ante el interes inmediato de la colectividad i porque carece de una nocion precisa del tiempo: las reminiscencias históricas resultan confusas e inexactas.
>
> Seria, pues, absurdo exijir a un mapuche recuerdos ordenados sobre cualquier periodo de la historia de su colectividad; pero no lo es aprovechar como medio de información su aptitud particular para retener los hechos en que ha intervenido su familia, contados de padre a hijo i recordados con detalles precisos en lo referente a las personas, en los lugares i otras circunstancias del hogar (Guevara, T; 1913: 3-4)

Esto que analizaba anteriormente Guevara, acerca de la importancia dada al recuerdo de costumbres, tradiciones transmitidas por los padres, costumbres de animales, sucesos de una época determinada sin necesidad de emplear un orden cronológico, hechos en los que intervino su familia … nosotros lo hemos registrado en nuestro trabajo como se verá en los próximos capítulos también. Él recuperó estos relatos y la importancia dada por el mapuche a la familia y los hechos que se narraban de padre a hijo, para el registro de genealogías de las que llama "Ultimas familias". Nosotros entendemos que el nacimiento de los hijos y la familia es otro eje que ordena los relatos y que define qué es la historia para nuestras narradoras, es la historia de los hijos y de los padres, de los antepasados y de la descendencia.

## B. Memorias de mujeres. Los cuerpos, los nacimientos y la sexualidad

También recopilamos dentro de lo que consideramos memoria social, testimonios y relatos acerca del cuerpo, los nacimientos de los hijos y la sexualidad. Estas cuestiones son narradas como parte de las historias familiares vividas; los nacimientos de los hijos suelen ser referencia para periodizar o narrar sucesos históricos familiares o personales.

Indagamos en los procesos de hegemonía-subalternidad en torno a los procesos vitales que atraviesan las mujeres y que han definido códigos de género, a partir del nacimiento. Indagamos en la dimensión simbólica que constituye a las representaciones sociales o ideologías acerca de: los partos, mortalidad materna e infantil, la crianza de los niños en los primeros años, la conformación de parejas, los espacios populares de diversión, la sexualidad.

### a- Los nacimientos

***Testimonios***

En los relatos fue recurrente el hecho de relacionar la historia con la propia historia familiar y puntualmente la referencia a los nacimientos de los hijos.

En el contexto urbano, las mujeres migrantes con quiénes trabajamos han relatado partos experimentados en la zona rural en la región de la Patagonia de Argentina o de Chile desde los años '50, que dan cuenta de prácticas alternativas a las del modelo médico hegemónico[93], tanto por la posición de la mujer, como por la asistencia y cuidados recibidos por la parturienta y por el recién nacido de parte de otras mujeres (sean o no de la familia). Estas cuestiones que parecen menores o irrelevantes para la historia son los datos microscópicos que articulan las historias de vida.

I.E. De Chillán, Chile, de 60 años recordaba,

> *"Mi madre era partera, partera de campo, atendió no sé cuántas criaturas, también mapuches y nunca se le murió una mujer, ella nos atendió a nosotros, yo tuve dos nenes no más en el hospital*
>
> —¿Cómo los tenía de rodilla o acostada?
>
> *No, de rodilla, nos hacía poner y ponía algo arriba, una soga para que nos sujetáramos, hiciéramos fuerza. Ahora a mis pobres nietas casi las han matado, le aplastan en el hospital… vio.*
>
> —¿Qué ponían abajo?
>
> *Un cuerito, ponían, una alfombra, arrodillada.*
>
> — ¿Y ataban la placenta?
>
> *Si, Nacía la criatura mamá le medía el ombliguito, le cortaba y lo ataba la placenta hasta que naciera la placenta*

[93] Ha sido registrado ya un testimonio de estos partos, narrado por una mujer *mapuche* (A.C). a Graciela Hernández (2000: 354).

—¿A la pierna?

*Si*

— ¿Con una cinta roja?

*Y después le hacía un lavado ella bien lavadita, bien higiénica.*

— ¿Y en qué momento le ataban la placenta a la pierna?

*Ella agarraba al nene le ataba el ombliguito lo bañaba, tenía un agua tibiecita, una palangana con agua para bañarlo enseguida, y ahí lo envolvía no más en los toallones, y lo dejaba y me atendía a mí me acomodaba la placenta para que naciera, como una criatura vio. Un alivio era...*

*Hasta los tres días no nos dejaba levantar ni tomar agua fría, andar tomando frio porque nos podía agarrar sobreparto. Nos ponía una cobija acá atrás en la cintura, como un cinturón hasta los pies.*

*Atendió cientos de mujeres, a caballo a las doce a las dos de la mañana la venían a buscar en el campo para que vaya a atender mujeres*".

I.F., de Cura Cautín, Chile, de 42 años contaba,

*"Mi hijo mayor, el que tiene 24 años nació en el campo, así como les han contado a ustedes. Mi mamá se murió cuando yo nací…Mis otros hijos nacieron en el hospital, ya estaba acá en Bahía*".

R.C., de Uncal, Provincia de Neuquén, mujer *mapuche* de 60 años recordaba también,

*"Mi mamá era partera... pero partera... de esas del campo no más ehh... ella siempre decía que el día que tuviéramos familia hiciéramos... Arrodillada en un cuerito.*

—¿Y quién agarraba al bebé?

*El que atendía... Arrodillada...*

—¿Y usted nunca lo dijo a algún médico...?

*No... para qué... no te van a llevar bolilla.*

*Mi hijo mayor nació de pies, por eso yo le digo que es un "pata de perro"...*

*Y no sabés cómo viene, porque capaz que te lo arrancan...*

*A mi mamá la llamaban de todos lados.*

—¿Ella no cobraba?

*Sí, llegó un tiempo que llegó a cobrar porque la llevaban lejos...la venían a buscar a caballo...*

*En el campo... dijo una prima hermana mía dijo... va a tener familia fulana, esa noche y al otro día ya andaba a caballo.*

> *Yo No quise ir al hospital, tuve al Alfonso, al Hugo y a la Clorinda... en Covunco, de los militares... es un pueblo, pero un paraje militar, ya pertenecía todo militar, ahí tuve a mi familia yo, tuve a mis hijos, así como cuenta Irma, arrodillada, con una soga, haciendo fuerza para salir...*
>
> *A la Laura, la hija mayor, esa yo tuve en Covunco, no había ni una señora cerca, mi hermana estaba del otro lado del río, y mi esposo no quiso ir a buscar a mi hermana y... entonces él puso una soga... teníamos un rancho, en la cumbrera de la casa...*
>
> —¿Ataban el ombligo?
>
> *Sí con un hilo no más, y lo cortábamos con una tijera no más...*
>
> *Yo me quedé un ratito y después me empecé a hacer así... claro, como no había nadie... ni una mujer no había nadie, y nace la placenta como una criatura...*
>
> —¿Qué le hicieron?
>
> *La enterró mi marido, no sé dónde pero la enterró...*
>
> *Y después...*
>
> *Estuve pocos días en la cama, mi hermana estaba un mes capaz...*
>
> —¿Y al bebé le dio lactancia materna?
>
> *Sí, el pecho le día, lo crié como se cría a todos los chicos...*
>
> *Llegaba del trabajo y se prendía, después me engripé yo y se engriparon, diarrea las nenas...".*

I.D. mujer de 45 años nos decía,

> *"Yo me crié en Chile, en el sur, porque la nena nació en noviembre, y no tenía que tomar sol porque ... era una promesa... no sé cuánto tiempo... y le agarró la insolación, Yo digo que murió de eso, porque no sé qué otra cosa tuvo, eso lo decía mi abuela... sobreparto".*

R.C. - Ellas le dicen sobreparto, los médicos no dicen así...

> *"No, no, los médicos no. Los médicos no dicen nada de que uno se cuide, de cómo se tiene que cuidar ni nada, uno lo tiene que aprender si lo escuchó de alguna otra persona porque...".*

I.E., recordaba acerca de su hija, ya en la ciudad,

> *"No llegó al hospital mi hija. Fue muchas veces al hospital y la mandaban de vuelta que te falta, que te falta… cuando le agarró el apuro la tuvo en su casa y llamó una enfermera vecina, y habiendo un montón de cosas en la casa no encontraban con qué envolver la nena y con qué atar el cordón, así que no sé, con hilo rojo de coser le ataron el cordón, mientras llegaba la ambulancia*

> *porque el marido había llamado la ambulancia… tiene un año y medio la muchachita… Lo ató y en la ambulancia no sé una enfermera lo cortó… A mi hijo mayor casi lo tengo en el baño, alcancé a llegar…"*

M.I., de 41 años, de La Pampa, contaba:

> *"Una tía mía lo tuvo en el baño, fue a las dos de la mañana, fue a hacer pis… En Bahía lo tuvo y lo agarró, y lo llevó bueno… adentro, mi tío llamó un remis y no la querían llevar... estaba toda con sangre, y la llevaron con una frazada, hace cuatro años, acá en Bahía".*

M.C. de 43 años, de Bahía Blanca relataba,

> *"Vení, vení, vení que va a nacer –dije-, cuando me di cuenta ya estaba naciendo una de las mellizas… me tenía en la camilla la enfermera muerta de frío…"*

M.A., de 40 años, oriunda de La Paz, Bolivia nos decía,

> *"A la mujer boliviana la hacen parir en las camillas en el hospital, y no se acostumbra así entre nosotras, por eso muchas hermanas se escapan y se encierran en el baño del hospital, para poder parir así, agachadas".*

Los testimonios recopilados nos dan elementos para caracterizar la mortalidad infantil y materna en la zona rural en que se criaron. Sabemos que la mortalidad infantil y materna en el parto son indicadores para analizar las condiciones de vida de la población y vemos que nuestras narradoras y narradores no han estado ajenos de estas situaciones de las que hay recuerdo y representaciones.

Respecto de la mortalidad materna I.F., nos decía,

> *"Mi mamá se murió cuando yo nací…"*

Mientras que A.M., nos ha contado,

> *"Yo me crié con mi padrastro, mi mamá murió un parto".*

Testimonios acerca de la muerte de niños recién nacidos son relatados por muchas mujeres migrantes, y en muchos casos recreados incluso por la religiosidad popular y la música popular campesina como "velorios de angelitos". Esta construcción cultural, es una creencia popular de origen hispánico. Compartimos abundante material sobre esta práctica. A continuación, compartimos algunos de ellos, M.M.,

> *"A los angelitos, se les cantaba a los bebitos, se tocaba la guitarra y se tocaban canciones de la iglesia y todo".*

A.M., agregaba que ella conoció esta práctica,

> *"Sí se usa en Chile".*

M.M. decía,

> *"No se le ponía en el cajón enseguida, se le ponía arriba de una mesa, después recién el día que se iba a sepultar se le ponía en el cajón... arriba de la mesa estaba todo con flores, yo tenía 4 o 5 años...*
>
> —¿Ha participado de alguno?
>
> *Si íbamos siempre porque mi mamá era rezadora de los velorios. Rezaba el rosario de la iglesia, en Chile en el campo eran buscadas las personas que rezaban en los velorios, porque en Chile cuando muere el dueño de casa si es papá o la mamá, se vela 48 horas no 24 como acá, entonces vio en esas dos noches mi mamá era muy buscada para ir a rezar igual que para la novena de la Virgen del Carmen de San Antonio.*
>
> —¿Era un trabajo?
>
> *Si era un trabajo.*
>
> —¿Y le pagaban?
>
> *No eso era… a… voluntario. Lo que pasa es que ella sabía hacer eso entonces era buscada.*
>
> —Pero, ¿morían muchos bebés?
>
> *Si, en esos tiempos se atendían en el campo no más quedaba muy a trasmano todo".*

E.A., hombre migrante de Aluminé, nos decía acerca de los velorios de angelitos:

> *"Ahh, en los velorios de angelitos se hacían bailes. Se hacían bailes porque decían que una persona se tenía que ir y divertir porque esto no tenía pecado de nada... El bebé estaba ahí en el cajón".*

IE., nos decía acerca de esta construcción cultural:

> *"Me contaba mamá… yo no lo vi… que saltaban para arriba los angelitos en la mesa donde bailaban y zapateaban ahí… y unos tocando la guitarra… mi mamá me contaba eso…*
>
> —¿Eso se hacía cuando moría un nenito? ¿De qué edad?

> *Y… de meses… o dos años…*
>
> —¿Y el bebé sobre la mesa?
>
> *Si, sobre la mesa el nenito, se le ponía una mortajita blanca, en Chile, a todos los muertos le hacen eso…*
>
> —Y se cantaba… ¿era una fiesta?
>
> *¡¡¡Una fiesta!!! Yo decía mamá como van a hacer así… si… es así hija… yo no lo conocí, pero mi mamá si… era una fiesta, que bailaba en los velorios de los angelitos…*
>
> —Estaba la creencia de que el bebé que moría se iba con dios…
>
> *Claro… todavía este eso…*
>
> —Pero no se festeja ahora…
>
> *No, no se festeja…".*

También R.A. recordaba estos velorios, pero ella tampoco los conoció ya con el carácter festivo, decía:

> *"De bebés recién nacidos fui… pero es una cosa, es algo más tranquilo, es una paz, ahí no. Eso se come asado, se comparte, el que quiere café toma café, pero es todo tranquilo, no. Sí, a mí me gustaban mucho, yo los velorios no me los perdía..."*

Nuestras narradoras nos han contado también acerca de la crianza en la primera infancia del niño. Relataban de este modo cómo enseñaban a caminar:

M.T., nos decía,

> *"Hacen agüayos[94], hacen la faja para los chiquitos… chumpi[95]. Los envuelven para que no se caigan... para que queden rectos sino quedan roscos... se cree eso... para que no sean rosquitos... rosquitos quiere decir... las piernas bien separadas... Chuequitos…"*

I.E. nos decía que en su casa había,

> *"Una especie de baranda hecha con palos donde se ponía al niñito para que aprenda a caminar".*

[94] Aguayo: manta tejida en quichua.
[95] Chumpi es faja o cinturón en quichua.

M.E. también la conoció,

> "*En la casa se usaba unos palos largos que servían de barandas para que el niñito aprenda a caminar*".

***Análisis de los testimonios***

La vivencia del propio cuerpo, las relaciones entre las prácticas culturales del grupo frente a las hegemónicas, propias de los sistemas de salud estatales evidencian un conflicto en el que la cuestión de los partos podría ser apenas uno de los tantos emergentes, significada siempre en nuestro caso desde la memoria femenina. La experiencia de la migración y cómo las creencias atraviesan esta experiencia social nos permite comprender y explicar procesos profundamente complejos que atraviesan la subjetividad de las mujeres.

Los testimonios dan cuenta de la relación de apropiación – desapropiación respecto de la propia experiencia del parto en el campo y en el contexto migratorio en la ciudad. Así como la contradicción entre el agenciamiento y la despersonalización. Nuestras narradoras dan cuenta de testimonios contradictorios, en algunos casos una valoración positiva del parto en el campo, vivido desde la agencia, mientras que en la ciudad el parto es el ámbito de la incertidumbre. En otros casos valoran el parto hospitalizado a raíz de experiencias personales, ya que las que las mujeres también morían en los partos. Se siguen preguntando nuestras narradoras acerca de las mejoras en los sistemas de salud respecto de las prácticas tradicionales.

En el testimonio de I.E., hay una valoración de este parto, ella se presenta consustanciada con la cultura mapuche, su mamá no era *mapuche*, pero atendía partos en el campo. En el relato de R.C podemos apreciar una experiencia de agenciamiento, ella narra un parto domiciliario y su pareja participa colaborando en el parto. Hay una valoración de estas prácticas tradicionales.

I.F. nos narra el cambio producto de la migración, y expresa valoración por él, ya que su madre murió en el parto. I.E., también narra el cambio, pero desde una desvalorización del hospital como lugar lejano al que había que llegar, con lo que significó el traslado en ambulancia en el caso de su hija, o ella que casi lo tiene en el baño…

En el caso de M.I. se reitera la experiencia de despersonalización o pérdida de agencia de la mujer respecto del parto, puesto que al hospital hay que trasladarse, y trasladarse en la ciudad sin contar con recursos como vehículo, supone exponerse a situaciones como ésta, frecuente en los relatos, del taxi que no la quería llevar.

En el testimonio de M.C., se reitera la experiencia de violencia hospitalaria narrada por I.E. la vivencia de pérdida de agencia respecto del propio cuerpo y de la situación que rodea al nacimiento se evidencia en la expresión de la propia M.C., de "*Me tenía en la camilla la enfermera…*" o de "*ahora…casi las han matado… le aplastan en el hospital…*", en el caso de I.E.

M.A. narra también la violencia hospitalaria, en este caso por negación de la propia cultura. Hallamos en este testimonio, que señala que las mujeres bolivianas se "encerrarían" en el baño para parir, una expresión de resistencia ante esta práctica del modelo hegemónico. Paulo Freire, propone en su pedagogía la puesta en práctica desde los educadores de un proceso de transformación del poder; en él sitúa el problema de la necesaria comprensión crítica de las expresiones culturales de las clases dominadas en el marco de la existencia de un contrapoder, estas expresiones hablan de la manera cómo

leen su realidad y las define como "*mañas*" de los oprimidos, con las que se defienden de los ataques agresivos de las clases dominantes. Entendemos que este relato acerca de las mujeres bolivianas en los partos hospitalizados, es una de estas "mañas", necesaria en la lucha contra la cultura hegemónica, dominante.

Pensar este proceso, esta experiencia de nuestras narradoras acerca de la experiencia en relación al modelo médico hegemónico en esta experiencia de cambio entre el campo y la ciudad, nos lleva a pensar los modelos de familia supuestos en este modelo. Para la tradición clásica la institución "familia" es una institución social que regula, significa y canaliza dos necesidades biológicas: la sexualidad y la procreación incluyendo la convivencia (Jelín; 1998). Foucault ha abordo la contradicción planteada, afirmando que "*estamos pues en el interior de un poder que ha tomado a su cargo el cuerpo y la vida... la vida en general...un biopoder*" (Foucault; 1995:44). A partir de Foucault ha sido reconocido que el Estado y las distintas instituciones sociales intervienen **conformando** y **controlando** el funcionamiento de la familia.

Esta normativización está instalada en las representaciones sociales y en las políticas públicas es posible reconocer estas tensiones entre el policiamiento y la privacidad -desde la perspectiva de la medicalización, la hemos abordado en nuestro medio (Benvenutto y Visotsky; 2002)-. El "policiamiento" refiere a,

> (…) esa proliferación de las tecnologías políticas que van a actuar sobre el cuerpo, la salud, las formas de alimentarse y de alojarse, las condiciones de vida, sobre todo el espacio cotidiano a partir del siglo XVII. (Donzelot, citado por Jelín; 1998:109).

Simultáneamente la familia es presentada como reducto de la intimidad y la privacidad. En nuestro contexto pudimos observar cómo se manifiestan estas tensiones bajo diversas acciones que tienen su implicación sobre las prácticas familiares cotidianas.

Para el Estado, la salud individual y del grupo familiar, la vida es motivo de intervención: hay programas de vacunación, programas de salud reproductiva, programas puntuales de atención a determinadas enfermedades pero la salud integral (emocional, física, social) del sujeto es considerada una cuestión individual, no existen programas para acompañar en los procesos vitales al sujeto o las familias; proyectos que promuevan el conocimiento, el acompañamiento y la preservación de la salud son excepcionales[96].

A lo largo de nuestro trabajo de campo pudimos registrar el lugar y el accionar que las iglesias evangélicas estaban teniendo respecto de la educación, esto lo veremos en el capítulo 5 de esta tesis; en lo que respecta a la salud de la población, no observamos en aquel momento prácticas al respecto desde estas instituciones religiosas, sí estaba presente desde las intenciones el crear centros de atención a jóvenes en las adicciones. Pudimos conocer que en otros lugares de la Patagonia, las iglesias pentecostales comenzaban a realizar intervenciones a través de atenciones acordadas con el sistema de salud pública sea provincial o municipal[97].

El proceso migratorio condicionó profundamente los procesos de producción y reproducción de la familia y de la subjetividad de las mujeres en particular. Por otra parte, este proceso tuvo su punto máximo en la época en la prevalecía un "Estado de Bienestar" que nunca terminó de ser tal para la clase social a la que pertenecen las y los

[96] Hemos abordado la salud desde una perspectiva comunitaria en trabajos específicos como: "Salud materno-infantil: Un espacio de aprendizaje y abordaje socio-cultural a la probemática del género" y "Un camino a la participación social en salud: trabajo interdisiciplinario con mujeres en el Hospital Menor de Ingeniero White, 2001".

[97] Hay un grupo de médicos integrantes de la Asociación Cristiana Argentina de Profesionales de la Salud, de la Comunidad de la Iglesia Evangélica "Buenas Nuevas", que recorre el país atendiendo a gente de clase baja, en hospitales de lugares muy marginados. (Mellado, J; Río Negro, 16-2-03, pp.6-7).

participantes de los talleres. En la actualidad las mujeres que migraron, sus hijas y nietas viven en un entorno pautado por el desempleo y las políticas públicas que proponen planes asistenciales. Los nuevos y no tan nuevos lugares de las mujeres en relación con estas políticas públicas, en especial a la participación en emprendimientos (comedores, roperos, huertas y otros), tanto en espacios estatales como en el marco de Caritas y de las iglesias evangélicas son un tema para seguir analizando.

Podemos apreciar a partir de los relatos el cambio vivenciado: del autocontrol del cuerpo, de ver el parto como una experiencia familiar, íntima a estar institucionalizado con el cambio cultural que trae aparejado. Este cambio se evidencia en los testimonios anteriores, que hablan de una **apropiación** del cuerpo y de su estado de salud por las mujeres y **des-apropiación** propiciada por el modelo médico hegemónico. Percepción de desencuentro entre ambos modelos médicos, de no ser escuchadas, de ser desestimado su deseo o su conocimiento ancestral, sus necesidades o sus sensaciones. En el servicio de salud el vínculo pone barreras infranqueables (Di Liscia y Di Liscia; 1997: 118). En los relatos sobre los controles infructuosos, los nacimientos imprevistos, los obstáculos vinculados al acceso al centro de salud, las mujeres nos hablan de cómo todas esas estructuras organizativas de los hospitales,

> Generalmente rígidas, suelen enfatizar la atemporalidad de la experiencia… La espera genera expectativas y potencia los mecanismos de despersonalización. (Schapira, citado por Di Liscia y Di Liscia; 1997:116).

El sistema médico desconoce las prácticas culturales de quiénes atiende -en este caso, modalidades y significación dadas al parto y al nacimiento-[98].

Estos procesos sociales que han condicionado la valoración y prácticas del cuerpo y sus técnicas –tipo de parto, posición de la mujer-, han ido cambiando en una relación entre procesos hegemónicos y subalternos y fue imponiendo las pautas propias del higienismo al que dio origen al Estado Moderno y dejó a un lado las prácticas de los sectores subalternos, tales como los pueblos originarios y pobladores del ámbito rural en general. ¿Qué sabemos de estas prácticas culturales que devienen en subalternas?

Realizamos una breve selección de testimonios para dar cuenta de la historicidad de las prácticas que aún persisten. Hemos hallado similitudes entre los relatos acerca del parto que nos narraron en los talleres y los que encontramos al triangularlos con crónicas recogidas entre el pueblo mapuche. Ha sido registrado que en la cultura *mapuche* había prácticas diferentes al modelo médico hegemónico. Aunque contamos con crónicas escritas por hombres, no desde las propias parturientas, las mismas son de gran valor para conocer acerca de esta práctica en el pueblo *mapuche*. En las crónicas tempranas del siglo XVI, como la de Rosales, encontramos que las mujeres,

> Nunca malparen… por trabajadoras, y por cargar cosas pesadas. Y todos los días se han de ir a bañar, antes de salir el sol, y luego se ponen a la puerta de su casa, para ver salir el sol… En pariendo (que ordinariamente es sin ayuda de la partera) se meten en el río, y se lavan muy bien, y vañan a la criatura. Y van a sus casas: pero hallanlas solas, y por ocho días está sin que nadie la vea porque no se pegue el mal del parto, y cuando mucho tiene otra india que la acuda. A los ocho días vuelve a bañar al río… Y entones la reciben en su casa, con toda la parentela, con mucha chicha y comida… (Rosales; 1989:158)

[98] La necesidad de un abordaje antropológico de la salud ha sido reconocida por representantes de la medicina oficial, Kalinsky sostiene acerca de "la diferencia" cultural: *"En un primer momento no la reconocí. Ahora pienso que, en realidad, no quise reconocerla"* (Arrúe, Kalinsky y Rossi; 1993:23) . Desde paradigmas alternativos la ciencia médica está considerando la necesidad de dar lugar al saber popular acerca de la salud-enfermedad-atención (Monsalvo, J.; 2002).

Más tarde, en el siglo XVIII, De la Cruz también señalaba,

> (…) apenas paren se van a bañar al río, y bañan también la criatura, y en volviendo al toldo, es a trabajar en sus ocupaciones, y a preparar chicha para celebrar con los suyos su feliz parto. Sus reglas no les impiden tampoco el baño diario (De la Cruz; 1969: 484).

Tomás Guevara nos relata que a la mujer embarazada, entre los *mapuche* en el actual territorio chileno,

> La mujer araucana aventaja también a la mezclada i a la blanca en la facilidad del parto, lo que hai que atribuir, antes que a particularidades de raza, a su manera de vivir i vestir, libre i sin ligaduras que impidan el natural crecimiento de la pelvis. Muchas indias dan a luz el hijo en el trayecto de un largo viaje, permanecen en reposo un corto espacio de tiempo, envuelven en una manta el niño, que lleva otra mujer, i sigue andando (Noticias comunicadas al autor por testigos oculares, indijenas i chilenos) (Guevara, T; 1913: 304-305).

Acerca del parto nos cuenta,

> En la antigüedad se le arrojaba de la casa para que fuese a alumbrar a la orilla de un rio i posteriormente salía, por lo común, de la propia habitación a la de una pariente vecina o de la madre, donde el marido no podía llegar. (Guevara; 1913:208).

También según Guinnard las mujeres "pampas" se trasladan al borde del agua y se bañan con el bebé en cuanto nace (Erize; 1987:23). Según Erize (1987:22) refiriendo sobre estos baños con el recién nacido como una especie de "prueba de agua fría" (los baños al amanecer son una práctica referida como cotidiana entre los mapuche). También refiere este autor a que el nacimiento, las parturientas lo hacían solas, sin ayuda, reanudando sus actividades cotidianas de inmediato. El parto no es entendido como "indisposición" o enfermedad.

En el caso de nuestras narradoras, las descripciones difieren de aquellos testimonios. Los partos al lado del río, en el agua serían una práctica que se ha perdido para cuando ellas vivieron en aquellas regiones, la modalidad de parto que describen sería una creación popular, criolla, con la soga en una viga que cruza el techo de la vivienda. En general las narradoras dan cuenta en sus testimonios de percepciones y sentimientos ambiguos respecto del modelo médico: es reconocido el conocimiento y atención de las parteras empíricas y también la falta de atención médica en las zonas rurales como causa de la mortalidad materna e infantil. Esto lo podemos ver en el testimonio de I.F., y de A.M. sobre la mortalidad materna, frente a lo que I.E., afirma que a su madre no se le ha muerto ninguna mujer… esto nos da la pauta de que la mortalidad materna era una realidad acuciante.

De la misma manera hallamos percepciones y sentimientos de valoración del sistema de salud, en los testimonios sobre mortalidad infantil, la inexistencia de centros de salud, la dificultad para acceder a la atención médica en zonas rurales es vista como problema. Vemos la dimensión que ha tenido el problema de la mortalidad infantil al punto que hay una construcción cultural denominada "velorio del angelito" en torno a esta realidad, que ha sido descripta en detalles por nuestras narradoras: bailes, música, rezos. Esta tradición campesina, sostiene que cuando muere un niño de corta edad el velorio sea una fiesta con abundante música, comida y bebida, presidida por el difunto vestido de angelito. Una tradición que, en el presente, salvo excepciones, se mantiene sólo en lugares aislados de la

urbe y la modernidad. Este ritual sería de origen hispánico, pero habría sufrido una sincresis con concepciones y prácticas en torno a la muerte propias de la filosofía mapuche[99].

Investigadores en cultura popular chilena, como Fidel Sepúlveda (2002), plantean que se trataría de un ritual de origen hispánico, que se inserta en el marco de la creencia cristiana sobre la supervivencia del alma. En esta concepción, con la muerte no termina todo, sino que hay un cambio, que puede ser para mejor o para peor. En el caso de la muerte de un niño de corta edad, no habría nada que llorar.

Hemos hallado descripciones del ritual en el testimonio de I.E., que se asemejan a aquellas descriptas por Sepúlveda, donde el recién nacido es colocado en un lugar central, ella decía sobre la mesa, vestido de blanco, habiendo cantores y cantoras y bailes en el lugar.

Podemos observar nosotros en este testimonio y luego más adelante profundizaremos en otros al respecto, que la muerte en general es significada dentro de una lógica campesina y urbana (pero de origen campesino), en la que hay también una sincresis de concepciones hispanas y de la cosmovisión mapuche[100].

En el arte popular, contamos con obras que refieren al velorio del angelito, fueron popularizadas por Violeta Parra[101] tanto en música como el bordado sobre arpillera y en la pintura (según puede apreciarse en la Imágenes N° 1 y N° 2) y, más tarde, también por Víctor Jara, quién recopiló en la zona rural canciones del "velorio del angelito"[102].

[99] En este ritual habría una prohibición de llorar, sólo la madre tenía permiso. Se dice que, si se llora, con el llanto se le mojan las alas al angelito y por lo tanto no puede volar y subir al cielo. Llorar es contradictorio. Se trataría de una muerte con signo positivo, porque el niño "no ha pecado", "no tiene culpa", por lo tanto, no puede ir "al infierno ni al purgatorio", se iría "derecho al cielo, a la felicidad eterna"; la muerte lo liberaría para siempre del calvario de la vida. Por lo tanto, hay motivo para celebrar, porque este muerto, que es miembro de la familia y de la comunidad ha logrado lo que nadie tiene seguro, y además es un intercesor, que estando en el cielo va a velar por su familia y su comunidad. Por eso se le canta, se le baila, se le festeja. Se le viste con todo el atuendo de un ángel, de blanco, se le ponen alitas, se le pintan los labios y las mejillas con carmín para que parezca vivo, los ojos se le abren con palitos de fósforos y se lo sienta en un tronito, desde el cual, él preside la fiesta. Hay cantores y cantoras. En algunos casos hay bailes. Desde la cuarta a la séptima región chilenas hay mucho canto a lo divino, de la séptima al sur hay más tonadas., pero el sentido es el mismo (Sepúlveda; 2002).

[100] Por ejemplo, en en el funeral tiene que tener mucha comida y bebida. Esa es la ofrenda al difunto, que no se vea pobreza. Es la última despedida, toda la persona que ha tenido un vínculo con el muerto, se siente naturalmente obligada a estar ahí compartiendo con él, a quedarse toda la noche con él, por lo tanto, la familia tiene que atenderlo bien, para que el alma del difunto se sienta bien acogiendo a la gente que viene a despedirlo. En el ritual del angelito es igual. Se toma y se come abundantemente. Es un ritual que tiene mucho sentido. La muerte no es el fin de la vida, después de lo cual está la nada. El muerto está vivo y está sabiendo lo que está pasando. Los muertos continúan con uno, y cuando uno se muera se va a reunir con ellos. Esto se sustenta en la fortaleza de la fe religiosa cristiana de la supervivencia del alma. Además, hay que festejar porque la persona ha dejado el calvario de la vida en esta concepción. Para muchos pueblos mestizos e indígenas la muerte es una liberación, una esperanza de un cambio para mejor. Los cantos son valiosos desde el punto de vista estético y antropológico. En estos casos se le pide al angelito que se acuerde de sus padres, de sus parientes, incluso de su patria y de la madre tierra, y los proteja desde el cielo. Algunos hablan desde la comunidad, en otros casos el poeta toma la voz del angelito, expresa el sentimiento del angelito que se va, y las cosas que recuerda. El angelito se transforma en un representante de la comunidad en el cielo (Sepúlveda; 2002).

[101] Violeta Parra fue una folklorista, artista textil y pintora, nacida en San Carlos, en la provincia de Ñuble, en 1917. A lo largo de su vida, recopiló la música campesina y en sus textiles (bordados en arpillera), y en sus pinturas también registró la vida cotidiana de los campesinos. Su obra fue expuesta en Ginebra, Suiza haciéndose conocida mundialmente. Murió en 1967. Transcribimos la letra de "Rin del angelito", compuesta por la cantautora chilena en 1964:

*"Ya se va para los cielos / ese querido angelito / a rogar por sus abuelos / por sus padres y hermanitos. / Cuando se muere la carne / el alma busca su sitio / adentro de una amapola / o dentro de un pajarito. / La tierra lo está esperando / con su corazón abierto / por eso es que el angelito /parece que está despierto. / Cuando se muere la carne / el alma busca su centro / en el brillo de una rosa /o de un pececito nuevo. / En su cunita de tierra / lo arrullará una campana / mientras la lluvia le limpia / su carita en la mañana. / Cuando se muere la carne / el alma busca su diana / en el misterio del mundo / que le ha abierto su ventana. / Las mariposas alegres / de ver el bello angelito /alrededor de su cuna / le caminan despacito. / Cuando se muere la carne / el alma va derechito / a saludar a la luna / y de paso al lucerito. / Adónde se fue su gracia / y a dónde fue su dulzura / porque se cae su cuerpo / como la fruta madura. / Cuando se muere la carne / el alma busca en la altura / la explicación de su vida / cortada con tal premura, / la explicación de su muerte / prisionera en una tumba. / Cuando se muere la carne / el alma se queda oscura".*

[102] Víctor Jara, referente de la nueva canción chilena, también recopilaba música campesina y la popularizó durante la década del '60 y principios de los '70, siendo trágicamente asesinado por la dictadura militar de Augusto Pinochet durante los primeros días del golpe de estado de septiembre de 1973. Transcribimos la letra de "Despedimento de Angelito", de 1966:

*"Gloria alejo en memoria, / y estas razones aquí, / del que no llore por mí, / por que me quita la gloria. / Ve como mairi señora / pídele a Dios que te guarde / me voy con el alto paire / a los reinados de Dios. / Digo con el corazón / y adiós mi querida maire. / Gloria yo le digo a Dios / y que conmigo sea bueno / porque también en el cielo / los hemos de ver los dos. / Y en este trance veloz / yo voy a cumplir mi destino / purificado y divino / y en la gloria entraré. / Y antes de irme diré / y adiós, adiós mundo indino. / Virgen de nos y parientes / yo a todos le digo adiós / ya mi plazo se cumplió / y conmigo la muerte. / Dichosas fueron mis suertes / mayor fue algún pesar, / yo me juro confesarme / ya voy, ya voy padre eterno, / ya me olvide del infierno / que sabe todos los males. / ya me olvide del infierno / que sabe todos los males".*

Imagen N° 1: "Velorio de angelito"- Bordado de Violeta Parra.

Imagen N° 2: "La muerte del angelito", pintura de Violeta Parra.

Durante el parto, en los relatos recopilados en los talleres tanto como en las crónicas, la relación de sostén era entre "pares", mujeres en especial - por lo general de la familia- eran las depositarias de la salud del grupo; también podía ser el esposo, compañero u otra mujer quiénes atendieran el parto. Una situación de profunda intimidad rodea al nacimiento entre las mujeres *mapuche* y campesinas que en los testimonios recopilados dan cuenta de una vivencia del mismo en un contexto cotidiano y sin medicalización.

En la legislación internacional y organismos internacionales -Convención de los derechos del niño, OMS- son hoy reconocidos los derechos de los que gozan madre e hijo en el momento del parto, aunque esto no se refleja aún en la práctica cotidiana de los sistemas de salud[103]; consideramos que el derecho a la identidad y a el respeto por la cultura originaria es uno de los tantos derechos que debieran ser reconocidos en el momento del parto en los centros de salud[104]. Tales derechos están siendo exigidos desde diferentes organizaciones[105] y, en vistas de reivindicaciones de los pueblos originarios sobre el respeto a la diversidad cultural y por sistemas públicos de salud y educación interculturales, estas situaciones están tomando progresivamente estado legal[106].

Acerca de las prácticas vinculadas al crecimiento y desarrollo físico del recién nacido, vemos en las crónicas relatos similares a los narrados por las mujeres en los talleres.

En el caso de diferentes tradiciones en los pueblos originarios que coinciden en nuestro medio (*mapuche y quichua*) vemos el uso de fajas para envolver a los niños. Como nos contaba M.T., hay un trabajo intenso sobre el cuerpo de los niños, hay una intencionalidad de incidir en el cuerpo del niño en las prácticas culturales que se realizan.

M.T. nos habla de chumpi o fajas que se utilizan "*para que queden rectos*". También en crónicas acerca de las prácticas en el pueblo mapuche podemos observar cómo la cultura pauta las prácticas sobre el cuerpo de los niños. Refería De la Cruz:

> Para criar los chicos mantienen un cajoncillo de tablillas amarradas, que llaman dichas. Ahí dentro ponen unos pellejos de pieles de carnero, envuelven a la criatura en una mantilla de bayeta; con una faja les atan por encima de los brazos, y a los pies les dan otra ligadura, y así lo echan a la dicha, en la que vuelven a atarlo. De esta suerte se cuelga el cajoncillo a la espalda, y andan con él por todas las partes que se les ofrece, a pie o a caballo: si lloran lo toman en brazos, y le dan el pecho sin moverlo: lo paran afirmándolo en cualquier poyo, y suelen también colgar de las dos puntas la dicha, para mecerla de un látigo que dejan suelto, para tomarla desde donde están trabajando. Las ligaduras que dan a los hijos para contenerles los brazos y piernas, dicen los indios, es con el objeto de que forecejeen, y se críen más fuertes y forzudos; y el uso de la dicha para que su formación

[103] "Dando a Luz", era en 2001 una asociación que comenzó a reunir a madres, parteras y obstetras que pretendían hacer del parto una situación menos traumática, haciendo respetar derechos ya reconocidos a la parturienta y al recién nacido por instancias internacionales. Esta organización difundió un documental denominado "Callate y Pujá", que daba cuenta de esta problemática. En la actualidad hay mayor sensibilización de las mujeres de clase media respecto de estas prácticas que resultan aún alternativas al modelo médico hegemónico, pero aún es insuficiente el estudio y reconocimiento de estas prácticas entre mujeres migrantes. Los espacios de formación para los trabajadores de los sistemas públicos de salud aún resultan insuficientes.

[104] La "Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familias", de 1990, dedica un apartado a lo que denomina como "Dificultades sociales y culturales" afirmando: *"La integración de los trabajadores migratorios y sus familias en el entorno social de los Estados receptores sin perder su identidad cultural es otro problema que ha sido objeto de debate internacional..."*, la misma considera especialmente el problema de la escolarización.

[105] En una "Encuesta sobre la atención del parto en América Latina", mujeres bolivianas denunciaban en el año 2002, la discriminación en los centros de salud: *"la formación del personal médico sigue siendo "tradicional". De esta manera "dicen" no saber cómo atender un parto en cuclillas (disfrazando la resistencia consciente o inconsciente). No ha habido un apoyo estatal decidido al respecto (capacitación, adecuación de infraestructura, etc.)."* (http://www.relacahupan.org/encuesta2002.doc).

[106] En el año 2004 se sancionó en Argentina la ley N°25.929, conocida como de parto humanizado, en ella se puede leer: " **Artículo 2º.-** Toda mujer, en relación con el embarazo, el trabajo de parto, el parto y el postparto, tiene los siguientes derechos: ... b) A ser tratada con respeto, y de modo individual y personalizado que le garantice la intimidad durante todo el proceso asistencial y **tenga en consideración sus pautas culturales**. (El subrayado es nuestro).

> sea recta, y para traerles con más comodidad. Así todos ellos son bien plantados y soldadezcos. (1969: 485)

Hernández Sallés refiere a este dispositivo como *küpülwe*, que lo traduce como "*armazón para llevar a la guagua y mantenerla derecha*"; el mismo está ilustrado semejando al moderno dispositivo portable, que denominamos bebesit (1998:15).

Podemos ver que hay una práctica sobre el cuerpo y en cómo la cultura pauta la crianza. Ellas nos hablan de varillas de madera o palos que se utilizaban para formar una especie de barandas para que el niño aprenda a caminar, este dispositivo lo hemos encontrado registrado en el diccionario de Hernández Sallés, quién lo denomina en lengua mapudungun *küllküll,* y también está ilustrado (1998:15).

**b-Mujeres y sexualidad**

***Testimonios***

Las vivencias ligadas a la propia experiencia de la sexualidad como mujeres fue otro eje desde el cual narraron su propia experiencia social. En el abordaje que estamos realizando en el marco de los talleres, nos encontramos con una sexualidad cruzada por diversas tradiciones culturales, vivida y construida día a día desde la subalternidad.

Nos relatan que, no han tenido información de sus progenitores; en los talleres en los momentos en que se preguntó,

Nos decía, *I.E.,*

> *"Antes no se hablaba…yo me asusté cuando me vi la primera vez que la tuve".*

M.E. nos decía,

> *"Yo miraba a mis tías que se cosían telas en las bombachas que usaban para ir a trabajar, antes no había toallas higiénicas como ahora. A mí me gustaba mirar y lo que supe fue por mis amigas, éramos chicas precoces en ese tiempo. Con mis amigas hablábamos muchos de esas cosas, pero no porque mi mamá me haya dicho algo"*

I.F., contaba

> *"Mi patrona me dijo, ella me dijo –cuando me empezaron a doler los pechos- que me iba a bajar todos los meses, los cuidados que tenía que tener."*

Y agregaba,

> *"Yo pienso que habría que tener una clase de sexo, porque hay padres que no están preparados, primero clases de sexo con los padres, porque hay muchos padres que no están preparados –nos estamos, voy a hablar claro".*

P.M., nos decía,

> *"Mi mamá me había dicho que los chicos nacían porque había una semillita y una noche de mucho amor la madre y el padre se aprietan mucho y después la mujer queda embarazada. Después fui a la escuela y las demás chicas se reían de lo que les había contado. Ellas estaban más avivadas."*

M.A., decía,

> *"A mí me explicó todo un maestro de taller, me dijo que iba a menstruar, todo, yo no sabía nada, él fue como un padre para mí. Tuve mi primer hijo a los 13 años, por no saber casi se me muere; cuando fui al médico me dijo si no tenía madre que me ayudara a criar al chico, yo le dije que estaba sola con mi marido. Casi se me muere deshidratado porque yo no sabía que había que darle agua."*

V.M. nos decía,

> *"En la iglesia a la que voy dicen que no hay que hablar de esas cosas…"*

M.M., nos decía,

> *"Yo si le hablo a mi hija, la acompañe a la salita cuando tuvo un novio, para que le dean esas pastillas. Ahora tiene un novio, pero le digo que se cuide, porque la gente habla mal, yo le digo que se tiene que hacer respetar…"*

I.C., nos contaba,

> *"Mi hijo tiene novia, yo le dije que se cuide, que use preservativos el día que tenga relaciones, que yo le voy a dar la plata para que se los compre, pero yo no quiero saberlo, no quiero que me cuente. Quiero que se cuide, pero no quiero saber nada más."*

En general han tenido hijos a edades tempranas que han dado lugar a familias numerosas.

I.F., decía,

> *"Yo tuve mi primer hijo a los 15 años, ahora ya tengo 5 hijos".*

P.M., nos decía,

> *"Yo tuve al primero a los 17 años, tengo 6 hijos"*

RR., nos decía,

> *"Yo crié siete varoncitos, todos varones tuve yo".*

V.M., nos decía,

> *"Yo tuve a mi primera hija a los 18 años, tengo cuatro".*

R.A., nos decía que ella

> *"A los 16 años tuve al primero, ahora tengo seis, tres varones y tres mujeres".*

En una oportunidad C.M., dijo,

> *"Acá todas conocemos el caso de una chica que tiene ocho hijos… pero los médicos no le ataban las trompas, seguía teniendo hijos."*

L.A., dijo,

> "Yo le pedí al médico que me pusiera un DIU o que me atara las trompas, pero él me dijo que no, que era muy joven todavía, que podía tener otros chicos, que no valía la pena. Me puso –para mí- muchos pretextos. Yo le decía: 'no quiero tener más chicos'.
>
> —¿Cuántos chicos tenías?
>
> *Dos varones, uno de dieciséis, uno de trece y la nena, que nació después. Yo no quería tener más chicos, el médico me dijo que un DIU no se podía por mi matriz, tampoco puedo tomar anticonceptivos."*

Al recordar los espacios sociales de encuentro entre jóvenes de ambos sexos, referían que han participado de festividades populares comunitarias vinculadas al trabajo, donde conocían jóvenes del sexo opuesto, como por ejemplo los bailes o fiestas de trilla de trigo.

N.B., nacida en Temuco, de 53 años, recuerda:

> *"Esas fiestas… sí… había bailes, canciones y se conocían las mujeres y los hombres… se enamoraban…"*

R.A. Es una mujer de 37 años. Nació en Newentú- Chile. Ella nos contaba acerca de las fiestas de trilla de trigo, y contaba que estos lugares eran espacios de encuentro entre los sexos. Contaba que se conocían y se iban a escondidas, y agregaba…

> *"Los padres tampoco sabían, nadie… todo a escondidas. Pobre si te pillaban, porque quedabas... Con la ortiga me pegaban a mí..."*

Y se acuerda también:

> *"Para ir a bailar... me escapaba por la ventana. Me escapaba por la ventana cuando era chica, cuando mi mamá no me dejaba salir a bailar con los chicos y salía por la ventana, me escapaba por la ventana..."*

Y hablando de ventanas… C. G. de 61 años, de Cura-Cautín, recordó y compartió su testimonio de que ha sido parte de la tradición del "rapto de la novia", una práctica tradicional en el pueblo *mapuche*. Le generó mucha risa este recuerdo. Dijo:

> *"Se robaban a las novias por la ventana, los muchachos… antes se usaba eso..."*

R.A. agregó:

> *"Se las robaban a las chicas por la ventana, pero después la devolvían..."*

También I.E. Recordó que su hermana fue "raptada", dijo:

> *"Fui a la pieza donde estaba mi hermana y pensé que estaba, que estaba tapada, y mi hermana más chica llegue y ya no estaba Cuando se fue a acostar vio que era una almohada, que ya no estaba. Mi papa no se sorprendió de esto, yo pienso que habían estado hablando ya, que se habían entendido…"*

M.M. dice antes, era así, en el campo era así,

> *"Mi hermana más grande cuando se fue yo supe que se la había llevado el novio y a nosotros no nos dijeron nada, cuando al tiempo volvieron estaba todo bien, se habían entendido, parece que los viejos de antes hacían esas cosas".*

Entre las mujeres migrantes es frecuente escuchar que desde la infancia han vivido diferente tipo de violencia doméstica, de parte del padre hacia la madre, de parte del padre o madrastras hacia ellos y/o de parte de sus esposos. Han realizado trabajos en la infancia en establecimientos rurales de distinto tipo, como fundos o estancias, junto a sus padres, porque en la práctica toda la familia se empleaba. En otros casos se empleaban con cama adentro en el pueblo o en la ciudad, en estos contextos ha sido insinuada la experiencia de violencia masculina que han vivido, aunque no nombrada directamente.

***Análisis de los testimonios***

Si entendemos a la sexualidad como construcción social, que se articula con estructuras económicas, sociales y políticas del mundo material (Vance; 1989; Rubin; 1989) podemos vincularla con a análisis acerca de la cultura popular.

En los testimonios anteriores podemos ver que no hay un comportamiento universal respecto de la sexualidad; respecto del tabú de la sexualidad, hay casos que sí están dispuestas a hablar con sus hijos e hijas, y quienes no. Es frecuente que el discurso conservador esté ligado a la participación en iglesias.

Acerca de quién les dijo acerca de la menarca, es frecuente que lo hayan sabido avanzada la juventud, como I.E., M.E. e I.F., o que haya sido la empleadora, quién le informó, como el caso de I.F., o que lo conocieron a partir de conversaciones entre pares incluso alguna maestra o maestro, como el caso de M.A., igualmente se da respecto de las relaciones sexuales.

Entendemos que es necesario considerar la reflexividad que debe mantener el investigador respecto del trabajo de campo, esto es que debemos tener en cuenta la situación en que han sido construidos los testimonios y el momento histórico, esto es en un centro de alfabetización, donde es esperable que sea bien visto que se hable de estas cuestiones, se propicia en estos años la educación sexual y el hablar de esto, en un momento en que también en los centros de salud se brinda información, se hacen talleres, se entregan toallas higiénicas, anticonceptivos, preservativos.

Vemos en los testimonios también algunas referencias a la violencia hospitalaria y las representaciones que se dan en el sistema de salud respecto de la sexualidad femenina como que el cuerpo de la mujer está para dar hijos, propias de los discursos sexuales más conservadores, desoyendo los propios intereses de las mujeres.

Hemos visto que si bien en general han sido criadas en el tabú de la sexualidad no sostienen esta práctica con los hijos, les explican y hablan sobre anticoncepción o los estimulan a que se informen (en especial quienes no asisten a iglesias o cultos). Los testimonios dan cuenta de una apertura a hablar de estas cuestiones a pesar de que la mayoría fue criada sin haber hablado con los progenitores acerca del ciclo biológico, del embarazo, la anticoncepción, SIDA, los nacimientos … Podemos ver rupturas importantes por un lado, según algunas crónicas en el pueblo *mapuche*, donde al parecer no era un tabú la sexualidad, ni la virginidad, respecto de la crianza que recibieron en sus hogares, marcada por el conservadurismo del tabú, y a su vez respecto del presente en que es contradictorio, pero a su vez muy rápido el cambio cultural que se vive respecto del discurso sexual.

Nosotros hemos triangulado aquellos testimonios con crónicas, algunas tempranas y otras más tardías, entre el pueblo mapuche, por las similitudes que hemos hallado y por las posibilidades que nos brindan para pensar los procesos de cambio.

Hemos visto que se han iniciado en su vida sexual precozmente y han dado lugar a familias numerosas. Hemos hallado sí testimonios que hablan de diferentes pautas respecto de la sexualidad de mujeres y hombres.

Contamos con testimonios acerca de la vivencia de la sexualidad en las jovencitas mapuches antes de casarse en crónicas del siglo XVII, que hablan de la libertad que tenían las mujeres en su vida sexual antes del matrimonio,

> Solamente, las, que no tienen marido, son fáciles en la deshonestidad, por no tener a quien respetar, que en esta parte tienen poco temor a los Padres, y a Dios ninguno, porque no le conocen: antes en muchas ay ignorancia de que sea pecado la junta de solteros... el adulterio (es) ofensa al marido, y ese castigan, o le pagan, los que le hazen, como queda dicho atrás. Mas la Virginidad, ni se pide, ni se paga: ni le obligan, a que se case con ella, al que conoció una doncella, ni a que la dote: porque ninguna muger ha menester dote, para casarse, antes se le dan los maridos. (Rosales; 1989: 153).

Tres siglos después, en las crónicas de Lucio V. Mansilla (2004:155), vemos que las mujeres solteras tenían muchas libertades, en un diálogo sostenido con otro varón del grupo, un tal Miguelito le dice a Mansilla que tenía problemas con su esposa, pero que no se hacía problema: "*-Al hombre nunca le falta mujer, mi coronel, como usted no ignora*…". Mansilla le pregunta cuántas esposas tiene, a lo que Miguelito le responde:

> - Yo no tengo ninguna, porque no hay necesidad.
>
> -¿Cómo es eso?
>
> - Si, aquí la mujer soltera hace lo que quiere. Ya verá lo que dice Mariano de las chinas y cautivas, de sus mismas hijas. ¿Y por qué cree entonces que a los cristianos les gusta tanto esta tierra? Por algo había de ser, pues".

Como vimos, nuestras narradoras nos cuentan vivencias de la menarca de ausencia de información, de haberla sido vivido como un tabú. Hallamos en crónicas del siglo XIX relatos sobre las primeras menstruaciones de las mujeres y la significación social que para el pueblo *mapuche* tenía; De la Cruz cuenta en 1806 que,

> En las primeras reglas, las muchachas tienen boda ponderada que se comunica a toda la reducción, y acostumbran entonces las siguientes ceremonias: Así que la moza se siente enferma, lo avisa a su madre, y ésta sin dilación, en una esquina del toldo, le acomoda un serrallo de ponchos y la mete en él, con orden que no levante la vista para mirar a ningún hombre. Muy del alba la toman dos mujeres de las manos, y la sacan al campo para que corra velozmente largo trecho. Vuelve cansada, y así la encierran en el serrallo: al ponerse el sol repite igual correría, y al otro día muy temprano la hacen tres atados de leña que debe irlos a dejar al camino más inmediato de su casa, y |los ha de poner en tres distintas partes. Esta es una seña que da a la nación, de que ya hay otra mujer; y en seguida se convida generalmente a todos los indios para que concurran a la celebración del estado útil a que entró la india. (De la Cruz; 1969: 485).

Un relato similar, que da cuenta de la indisociabilidad de lo público y lo privado respecto del cuerpo y la sexualidad encontramos en D'Orbigny cuando narra la primera menstruación en las niñas, después del relato sobre el ritual que se realizabaconcluye,

> Al tercer día, no se la hace correr, pero a la misma hora por la mañana se la envía a buscar tres brazadas de madera de quemar, que trae y coloca, entre tres direcciones distintas, en los senderos que conducen a su tienda, a fin de que todos los miembros de su nación sepan que se ha convertido en mujer. Todos los invitados se reúnen. Se mata una o varias yeguas, y se festeja solamente el estado de la joven, que se convierte desde entonces en dueña de sí misma, y puede a voluntad disponer de su corazón, aunque no de su mano. La familia la deja en libertad de llevar la conducta que le parezca, con tal que no se case. (D'Orbigny; 1999:484)

Acerca de las fiestas de trilla de trigo[107], al parecer eran espacios de encuentro entre hombres y mujeres para nuestras narradoras, como R.A. o N.B. Esta tarea, según Erize era realizada entre los mapuche en un ámbito comunitario, según Erize:

> (…) de noche y al son de tambores, se efectúa mediante bailes realizados sobre los montones de espigas dispuestos en círculo y con los pies, alternando un hombre y una mujer tomados de la mano, por lo común enamorados. (Erize; 1987:92)

Veremos en el capítulo 5 testimonios sobre el cancionero de trilla.

Respecto de la práctica de "rapto de la novia", narrada por C.G., I.E., R.A., y por M.M., refiere De la Cruz,

> Suelen hacerlo (el casamiento) por medio del rapto, y esto es cuando los contrayentes tienen trato con anticipación, y se presume que por alguna parte no convengan los padres.
>
> En este caso se roban la muchacha, y a los tres días vienen los parientes del novio a pedirla: su introducción es a la misma hora de la mañana, tirando las prendas como en el antecedente. Piden perdón por el rapto, ponderando que el amor fue el que movió al exceso; que ya el casamiento lo tienen hecho por voluntad, y así sólo esperan su consentimiento, para dar todas las demás dádivas que falten, y puedan salir a la luz los novios y celebrarse… Ya concluidos los matrimonios se sigue el que el padre de la novia convoca a sus parientes, para repartir las dádivas. Suelen quedar muchos descontentos, a los que después el novio debe gratificarlos. (De La Cruz; 1969:483)

En el pueblo *mapuche* se practicaba la poligamia, los hombres tenían más de una esposa, sin límite (Rosales; 1989:139; D'Orbigny; 1999: 487; Coña; 1984:19). Los matrimonios se deshacían con facilidad, la mujer volvía con sus padres o también en caso de irse con otro hombre este pagaba "el adulterio", la dote nuevamente; a los cronistas europeos sorprendía el trato que después continuaba con ella y su nuevo marido (Rosales; 1989:139).

Es necesario reconocer la complejidad de los procesos históricos y cómo los mismos son experimentados por hombres y mujeres. El discurso sexual es siempre contradictorio y complejo. Entendemos que una de las formas de dar cuenta de esta complejidad es triangulando fuentes históricas con la recuperación del relato oral.

[107] Esta actividad del campo denominada trilla, es separación del grano y la paja de trigo, el grano se juntaba y la paja se usaba para camas.

Este discurso sexual se enmarca en la tensión entre la tradición de los pueblos originarios y en cierta medida del mundo campesino y la tradición hispánica del conquistador, anclada en instituciones como escuelas religiosas, iglesias, hospitales. Vemos que las pautas del mundo indígena colisionaron con la conquista, con el discurso moral del colonizador.

No están ajenas de esta moral las crónicas que analizamos; han sido redactadas por militares y religiosos como el caso de Rosales, en plena Contrarreforma de la Iglesia Católica, con un discurso sexual de control y negación del cuerpo y la sexualidad, así como de doble moral respecto de hombres y mujeres. En las otras más tardías por militares también formados en la moral victoriana.

Podemos ver cómo se ha producido un cambio cultural entre aquellas prácticas en el seno de la sociedad mapuche (narradas por Rosales, D' Orbigny y De la Cruz) y las que nos narran las mujeres en los talleres acerca de su infancia, y a su vez un nuevo cambio en el presente, donde viven un nuevo discurso sobre el cuerpo y la sexualidad. Los testimonios de los talleres están atravesados por un presente en el que la idea de sexualidad está cambiando rápidamente, impulsado por políticas y prácticas de renovación del discurso sobre el cuerpo y la sexualidad.

Vemos aquellos testimonios en las crónicas, donde la menarca era un acontecimiento comunitario y donde la mujer vivía esa situación acompañada por toda la comunidad, era un momento en la vida que estaba pautado por un ritual y lo podemos confrontar con la infancia de I.E., M.E. o I.F. o M.A. para quiénes la menarca fue un tabú. Constituye un ámbito también de la incertidumbre la sexualidad, los ciclos biológicos.

Podemos observar que la virginidad pareciera que no era un valor en la sociedad indígena, mientras que hoy es vivida contradictoriamente.

Asimismo vemos la complejidad de estos procesos en lo que respecta a la identidad, puesto que prácticas culturales de la infancia de nuestras narradoras, mujeres campesinas que no se sienten mapuches, se corresponden con aquellas usuales en la sociedad mapuche, como el rapto de la novia, lo que nos da la pauta de que hay continuidades que es preciso considerar en relación con un análisis de las rupturas o cambios.

## 4-4-3- Cierre provisorio

A la luz de estas discusiones nos planteamos la posibilidad de una apropiación real del conocimiento histórico sólo a partir de dar legitimidad a la propia historia, a un reconocimiento de las trayectorias vitales propias y del grupo social. Propiciábamos en los talleres la apropiación del conocimiento histórico, teniendo como punto de partida la reflexión acerca de la experiencia individual y colectiva. Frente a esta postura en general hay un pasado no reconocido por la escuela, en la historia escolar, como ejemplo, el caso del pueblo mapuche, las vivencias y representaciones acerca de "los *mapuches*", "los paisanos", "mapuchitos", "la gente de antes", como refieren, el conocimiento y valoración acerca del mismo distan del estereotipo presentado en la escuela.

De la misma manera los campesinos pobres, han migrado de otro país o provincia, han salido del ámbito rural, cruzado la cordillera -algunos caminando-, han trabajado en la cosecha de la fruta y toda esa experiencia social no es considerada como parte de la historia, presentándose como conocimiento histórico al respecto en las propuestas oficiales solo las migraciones ultramarinas. En ninguno de los dos casos, mapuches o migrantes

campesinos, son reconocidos en las propuestas oficiales para la enseñanza de la historia como parte de esos contenidos que define el currículum prescripto.

Hemos podido apreciar que en la educación de adultos cuando se piensa la historia, cuando se la cuenta, no se la piensa desde el reconocimiento de los sujetos como trabajadores, como sujetos históricos, desde la participación en la sociedad, no hay una lectura desde el conflicto, sino que aparece como un saber de fechas, hitos, un recuerdo de efemérides. Se propicia recordar un pasado del que por legado, tiene que hacerse cargo la escuela, pero de ninguna manera se incluye en la historia a los propios sujetos en una práctica de construcción de conocimientos que propicie la crítica, la evaluación de discursos políticos, la realización de experiencias que generen la participación en los barrios o lugares de trabajo [108].

Por otro lado, la historia también es la historia vivida en los cuerpos, la experiencia social respecto del cotidiano de la sexualidad, la maternidad, la crianza de los hijos. Pudimos abordar la relación que se da entre experiencia e historia social, que como decíamos se la narra desde el cotidiano. Esta historia, tradicionalmente relegada al espacio de la vida privada, negada como historia y no considerada en la escuela como historia con mayúsculas es parte de los esfuerzos realizados por hombres y mujeres, vivos, es parte de lo que concierne a todos y todas en tanto forman una sociedad, y trabajan, y luchan, y apuestan por una vida mejor… parafraseando a Antonio Gramsci.

En este abordaje de la historia personal y colectiva, la historia social, la historia enseñada, hallamos representaciones de la historia social ligada a las luchas por la independencia, a los libertadores, a la unidad americana vivida y recorrida –las migraciones-. Así como también relacionada con luchas sindicales, con los procesos políticos dictatoriales o coloniales vividos por los países, así como a la relación o pertenencia a pueblos originarios.

La categoría de género atravesó los relatos históricos y los testimonios sobre las experiencias de vida. En los mismos la historia es significada desde los aconteceres y procesos ligados a la vida del grupo familiar, al nacimiento de los hijos, a la vivencia de la sexualidad. Esto es parte de la historia social, la vida de los antiguos y los hijos y nietos en el presente. Pudimos reconocer que la memoria y el recuerdo son fenómenos sociales y son generizados.

Pudimos apreciar también a la historia enseñada como lugar del conflicto, entre la ritualización del conocimiento y las propuestas oficiales ligadas a proyectos políticos y económicos, pero alejada de la historia de vida de los hombres y las mujeres que pueden dar cuenta de aquellos procesos desde su propia experiencia.

Pudimos demostrar que la educación de adultos, es aún un lugar de disputa de sentidos: el mercado, el estado y los grupos sociales que acceden a ella depositan expectativas diferentes y contrapuestas. Las disputas de siglos pasados no han cerrado aún y las contradicciones están aún como marcas que no cesan de volver… Pudimos ver cómo es resinificada en los '90 del siglo XX la relación educación - trabajo, cómo pervive el olvido, la negación de los orígenes, la infantilización, la persistencia de la ideología fundacional de la Educación para Adultos.

También vimos cómo se materializa y resignifica en planes sociales un neo-discurso de la formación en recursos humanos como prioritaria. A su vez cómo la educación pública es una demanda social de los grupos migrantes. Ante todo esto podemos ver que las maestras re significan y responden de diversos modos a estos mandatos.

[108] Tal como se realizaban en experiencias llevadas a cabo en educación de adultos en el marco del programa CREAR en 1974, para citar un ejemplo o en el contexto del programa de Educación de los Trabajadores del gobierno de la Unidad Popular en Chile, a partir de 1973.

# Capítulo 4: Recuerdos de la niñez

Consideramos que la infancia es una invención relativamente reciente que surge como resultado de los cambios en el modelo de producción y en la organización y la división del trabajo, de nuevas relaciones comunitarias, nuevas creencias. Constituye un grupo social marcado por las contradicciones. Hay elementos demográficos, sociales, políticos ideológicos educativos que nos pueden contribuir a estudiar la historia de la infancia, lo que sí es claro es que no siempre en la historia existió "el niño" como concepto, entre el destete y la incorporación al mundo del adulto, ese tiempo que media entre ambos momentos suele ser brevísimo en diferentes momentos históricos y ten distintos contextos, como la Edad Media en Occidente (Carbonell i Sebarroja; 1996:15).

Las ideas de niño-alumno escolar, niño-hijo que convive con una familia nuclear y niño que juega con su grupo de iguales, con juegos y juguetes específicamente infantiles son propias de la concepción moderna de infancia. Aun así la historia del siglo XIX y XX nos habla de niños que trabajaban en las minas (Carbonell i Sebarroja; 1996:18; Lillo; 2003:18) así como en campos, plantaciones y otros lugares donde la mano de obra infantil también era objeto de empleo. Es la familia burguesa el modelo de familia que va a definir un espacio de intimidad, así como la privatización de hábitos y actividades. La escuela va a adquirir funciones complementarias a ésta como custodia, alfabetización e interiorización de modelos de conducta socialmente dominantes.

Frente a las definiciones de un modelo de niño uniforme, ideal o estándar pretendemos indagar en la diversidad y en las contradicciones de la infancia de los grupos con quienes trabajamos, de los hombres y mujeres, a partir de sus relatos hoy, como adultos. En los testimonios que siguen podremos encontrarnos con relatos de experiencias y prácticas que distan de la infancia moderna occidental.

## 4-4-1- Trabajo, empleo y vida cotidiana

### 4-4-1-1- Los testimonios

Abordamos la problemática del trabajo y el empleo en la infancia, en especial aquél que realizaban ellos o ellas niños y niñas y el contexto en el que se daba, el que realizaban los adultos del grupo. Entendemos que el trabajo de los adultos en una sociedad es un ámbito de incorporación de las visiones del mundo como de las prácticas en las que los niños van siendo parte de esta sociedad. Entendemos que la noción de vida cotidiana también nos permite abordar la infancia desde los procesos de hegemonía en que el niño o niña se van viendo involucrados. Entendemos con Philipe Ariés y George Duby (1992) que -desde la perspectiva de la vida cotidiana- podemos accedermo a manifestaciones tenidas como menos importantes por la historia, esto es, la cotidianidad, lo íntimo, la sensibilidad, la sociabilidad, los afectos; al indagar en la vida cotidiana nos adentramos en las representaciones sociales del amor, la pareja, la niñez, la sexualidad, la familia, el honor o el gusto. En el análisis de la vida cotidiana la línea divisoria entre público y privado resulta muy difusa, justamente esta historiografía trata de demostrar cómo se definen ambas esferas en sociedades y épocas diferentes.

Hemos recuperado recuerdos que se reiteran respecto de las necesidades básicas ligadas a la alimentación y el vestido. La tradición de la cocina y el textil es muy rica en América. El uso de técnicas particulares, el conocimiento de la flora regional, la materia prima de estas actividades así como la maximización del aprovechamiento de los recursos en la producción de bienes son parte del análisis de la vida cotidiana que realizamos. También recuperamos el tema de la vivienda. A lo largo de este apartado damos especial importancia al universo que aparece en el hecho de nombrar las cosas, los objetos del mundo material y su descripción y contextualización en las relaciones sociales que están detrás de los mismos; en ello emerge nuestro análisis de la cultura.

Los recuerdos son enunciados desde un presente contextuado por la pérdida del empleo y las políticas públicas que se implementaron como paliativos, especialmente los planes "Trabajar" y luego, "Jefes y Jefas de Hogar".

V.M., una mujer *mapuche* de 60 años, nació en Aluminé y migró hacia Bahía Blanca en la década del 60. Ella nos contó cómo aprendió a hilar:

> *"Bueno, la lana hay que lavarla, bien lavadita, después se le pone arriba de la mesa, por ejemplo la desarma toda, después le hace una cosita, porque ya tiene el huso ¿no? Y va una cosa redonda para...*
>
> —¿La tortera?
>
> *(Virginia se ríe)... Sí la tortera...*
>
> —¿De qué es la tortera?
>
> *Y de... porque eso se va a buscar en el río ¿vio...? Se le hace un agujerito en el medio y se pasa una madera, y se empieza a hilar...*
>
> —¿Usted hila actualmente?
>
> *Sí, y tejo también...pero en telar no.*
>
> —¿Pero aprendió a tejer en telar?
>
> *Un poquito, no tuve mamá que me enseñara.*
>
> —¿Quién le enseñó a hilar?
>
> *Y, aprendí sola... mirando*
>
> -¿Y a quién miraba?
>
> *Mi hermana por ejemplo.*
>
> —¿Era mayor?
>
> *Y mi papá también*
>
> —¿Hilaba su papá?
>
> *Sí.*
>
> —¿Y tejía también?
>
> *No.*
>
> —¿Y a tejer en telar de quién aprendió?
>
> *De mi hermana."*

V.M. decía que todo lo aprendió mirando.

> *"Mirando cocinar, todos trabajos que se hacen de limpieza, la costura...Por eso yo le digo a mi hija, porque ella me dice: Mamá cómo aprendiste..., yo hago costura, cocino... ¿Cómo aprendiste tanto?: mirando le digo yo, yo mirando y otra cosa, Dios me dio...De chiquita yo trabajaba de niñera y esas cosas... Nueve años tenía... me dejaron, mi papá vio, cuando uno no tiene madre, los papás no se hacen cargo como las madres, entonces mi papá me dejó de niñera en el pueblo*
>
> —¿En qué pueblo?
>
> *En Aluminé.*
>
> —¿Y sus hermanas?
>
> *Y mis hermanas todas estaban trabajando de niñeras...*
>
> *Y así aprendí vio...*
>
> *Después... me tocó una patrona tan buena, me enseñó a trabajar... después ya empecé a trabajar y ya no paré más... Trabajé en una fábrica, en Colombo vio, la fábrica Colombo dónde se hacían cartones, papeles, todo... Y no tenía quién me enseñe...*
>
> *No, resulta que mi papá se casó, y mi madrastra era mala, no me quería... mi papá le gustaba tomar; mi papá me fue a dejar ahí en esa casa de un gendarme, fue a dejarme, cuando yo entraba, él iba a cobrar...Cobraba, y ni siquiera un caramelo me daba...*
>
> *Nunca, nunca fui a la escuela yo. Y ahora estoy trabajando acá en Bahía y bueno, y vine a trabajar acá a Bahía*
>
> *Porque empecé a caminar, a trabajar, y vine a parar acá, unos patrones tan buenos, tan buenos, ellos mismos me enseñaban, que era esto, hacé esto, los números, y yo estaba aprendiendo pero ahora me olvidé todo..."*

C.G. es una mujer de 61 años. Nació en Curacautín-Chile. Decía que sabía hilar...

> *"Ahora no, pero sé, hilaba a mano con huso y tortera Yo lo aprendí de mi abuela".*

Dice que su abuela no era india pero que vivían cerca en un pueblo que se llama Malancagüello.

> *"-Mi abuela hilaba, tejía y yo... Lo que no aprendí a tejer a telar. Esos trabajos se hacían de noche: tejer, hilar, todo de noche... y contar cuentos... (Se ríe), sí... contar cuentos..."*

V.M. explicó cómo usaba la tortera para hilar... Nos pidió si no podemos conseguir lana para hilar.

C.G. también lo explicó. De la tortera dice,

> *"Nosotros la hacíamos de madera, si no le poníamos una papa no más..."*

V.M. la hacía de piedra, o usaba piedras del río.

P.C., mujer de 45 años de Panguipulli, Chile, nos decía:

> *"De ahí, de la barraca de Fidel, mi marido traía lana y yo hilaba, la lavaba bien y la hilaba, blanquita la dejaba. La mandaba a hacer pullovers para los chicos, porque yo no sé tejer, pero lo mandaba a hacer.*
>
> —¿Tendría dibujos su tortera?
>
> *No, porque yo siempre le ponía, cuando no tenía lo más rápido le ponía una papa... -o hueso... tiene que tener un peso abajo, un pesito... Yo hilaba..."*

R.C. dijo que en el campo,

> *"Hilan las mujeres. Dice que no se escarmenaba la lana. Porque eran grande no precisa escarmenado, ahora cuando son la lana cortita sí... pero si no, no se escarmena. Porque la lana de año... le dicen la oveja lana de año no se escarmena porque es lana grande y eso a medida que lo va hilando se va haciendo... Después del hilado se tuerce la lana y se junta las dos lanas así y se tuerce y entonces ahí se procesa se la lava y después se tiñe ¿no doña María? Se tiñe del color que uno quiere... Tiñen las mujeres. Siempre las mujeres. Por ahí el hombre también le ayuda... Se teje tanto en verano como en invierno".*

Agregaba que los chicos son los que escarmenan,

> *"No sabíamos qué hora era y estábamos... Mamá hilaba lana de oveja... Para teñir, se buscaba chineu, con la raíz del chineu queda marroncito. Amarillo lo compraban. Para el poncho va el marrón, va el negro. El negro era de la oveja. El cari y el blanco ya es natural de la oveja".*

M.S., agregó:

> *"Sí como ella dice. Cuando éramos chicas, comprábamos anilinas y los pintábamos, así distintos colores. Si querés algún motivo pintaban".*

I.E. contó que teje y que teje a dos agujas.

> *"A hilar... mirando a mi abuela aprendí. Si tuviera una de las cosas para hacer capaz que lo hago".*

M.M., nos dijo acerca del tejido,

> *"Esquilábamos todos, porque como éramos una familia humilde entonces no había dinero para pagar gente de afuera, entonces nosotros de chiquitos andábamos atrás de mi papá, de mis hermanos, viendo qué's lo que hacían ellos para nosotros aprender: ayudábamos a esquilar, ayudábamos a carnear, a ordeñar.*
>
> —¿Y la lana una vez que la esquilaban qué le hacían?
>
> *Y la dejábamos lo que se iba a usar en casa y después el resto se llevaba al pueblo a vender. Se ataban lienzos grandotes y se llevaban... Y después la que quedaba en casa la lavábamos.*
>
> —¿Y una vez que se lavaba la lana?
>
> *Y bueno, la escarmenábamos nosotros, y le ayudábamos a mamá a escarmenar, y ella nos enseñaba a hilar con el huso y ella tenía la maquinita para hilar.*
>
> *En Chile, cuando uno se cría en el campo uno aprende de chiquito allá uno no anda en la calle ni nada allá... A trabajar...*
>
> —¿Y después la mamá tenía el telar...?
>
> *Si, tenía el telar para tejer frazadas y después el otro telar para tejer cosas más finas".*

E. A. es un hombre *mapuche* de 57 años. Dijo:

> *"Yo soy de Aluminé.*
>
> —¿Cuánto hace que vive acá?
>
> *Yo más o menos que estoy acá ... desde que hice el servicio militar, desde que salí del servicio militar yo tenía un hermano acá, y me vine a pasear y me quedé acá, a los 20 años, y serían 37 años que estoy acá... ya estoy acá..."*

E.A. relató fiestas comunitarias que se hacían en el campo y que estaban relacionadas con la producción. Nos dijo,

> *"Se dedicaban a divertirse y a bailar, porque una vez que empezaba la música, empezaban las piezas y bailaban todos... Hacían bailes, la primavera o el año nuevo y el día de señalada amanecían bailando, marcaban, marcación de animale, para la trilla también".*

Dijo que iban mujeres y chicos:

> *"Sí habían de todo que se juntaban ahí. Nosotros como teníamos animales, teníamos que hacernos cargo de los animales... encima no es como ahora que los chicos andan metidos entre los grandes: antes no, usted era chico y los chicos allá y los grandes acá y ninguno cerca, no es como ahora que mandan más los chicos que los grandes".*

Acerca del trabajo en la ciudad…nos dijo E.A.:

> *"Todo lo que aprendí lo aprendí solo acá, aprendí albañilería, trabajos de ... todos los laburos que hice acá, ... por mi cuenta, ... yo iba y trabajaba de peón de albañil y veía que tenía que poner la luz, los caños, las cloacas y yo solo me hice mi casa, solo con mi señora...*
>
> *—Usted se vino a trabajar de albañil...*
>
> *Yo no sabía nada, yo aprendí albañilería acá, todos los laburos que aprendí los aprendí acá (...)*
>
> *—¿Y donde trabajó cuando vino? ¿En alguna fábrica...?*
>
> *No, yo lo que empecé cuando vino la empresa, cuando vino una empresa, estaba... la empresa (casa), estaba la Techint, cuando vino a hacer... cuando se hizo*
>
> *—¿La petroquímica?*
>
> *Que se hizo la petroquímica, después mi hermana me hizo entrar al frigorífico...*
>
> *—¿CAP?*
>
> *¿Que era CAP?*
>
> *—¿Y está ahí ahora usted?*
>
> *Estaba... cerró ahora...*
>
> *—¿Usted estaba hasta ahora, hasta estos días?*
>
> *Sí, después todas las veces que se cerró y se armó laburo después me vienen a buscar a mí...*
>
> *—Y usted en el frigorífico ¿de qué trabaja?*
>
> *Y yo trabajo con cuchillo... Yo no tengo estudio de nada...*
>
> *—Hay que saber hacer eso...*
>
> *Sí, yo gracias a Dios he crecido en eso...*
>
> *—Pero está difícil ahora...*
>
> *Sí ahora está bravo, como no hay laburo yo me dedico a albañilería, y un changa por ahí que hay me vienen a buscar".*

N.B., mujer de 53 años nacida en Temuco dijo,

> *"En mi tierra donde yo nací se junta el trigo... mi papá hacía un corral así redondo con unas varillas que juntaba en el bosque, unas varillas laaargas, amontonaba todo el trigo al centro y después dentraba un jinete a caballo y los otros caballos solos, y como iba dando vuelta el jinete iban dando vuelta los caballos y desgranando el trigo...Después se hacía la comida ahí mismo en el campo y se servían los asados, las cazuelas...*
>
> —¿Cómo trabajaban en la trilla?
>
> *Se llaman mingacos[109] también hacíamos, sí para ... eso que nombraban mingacos para la siembra, no era que hay que sembrar hasta dos no más... a mano así, para tapar los granos que se sembraban iban con azada tapando, ahí los vecinos que podían se reunían y se ayudaban unos con otros..."*

R. A. también nos habló de la trilla y de las fiestas que se hacían, como ya lo relatamos en relación con la formación de parejas,

> *"En la trilla se cortaba el trigo con la hoz... Lo trillan, con la máquina, después lo cortan...Después sí, después cuando se termina se hacen fiestas, antes no se le daba nada a la gente. Ahí sí, va mucha gente, se junta mucha gente cuando se hace eso, y se conocen, viste... y cada uno después se lleva a una señorita… a escondidas. Tienen contacto, y después se siguen viendo…"*

R.A., contó acerca del trabajo desde niña,

> *"A los diez años empecé a trabajar... ahí en Newentú, cuidaba chicos en Newentú, desde los diez a los diez años empecé a trabajar para ayudar a mi mamá. Éramos muchos hermanos y no alcanzaba lo que ella... viste porque allá se ganaba mucho, tenías que pescar.*
>
> —¿Vivían de la pesca?
>
> *Sí. Vendíamos, lo sacábamos y lo limpiábamos y lo salíamos a vender... Mi mamá sí hilaba. No, no aprendí. Escarmenar...no (se ríe), porque no me gustaba. Pan casero también hacía mamá, yo también hacía, de chiquitita me enseñó a hacer pan. Tenía como diez años cuando hacía pan, las tortillas, al rescoldo también...*
>
> —¿Cuántos años tenés?
>
> *Yo tengo 37 voy a cumplir. Mi papá tenía otro oficio... él era mapuche. Tenía huerta, animales, pescábamos. Yo también. Pescábamos mariscos también, del río. Yo vivo al fondo, donde termina el río, es el río Newentú, y ahí termina, yo vivo cerca del mar.*
>
> —¿Era una comunidad donde vivían?

[109] El *mingako* o *minga* es una práctica laboral colectiva en el pueblo mapuche, que se realiza ante situaciones determinadas y pautadas, una de ellas es el *"rukan"* ( 'hacer ruka', la casa ) era la ceremonia de construcción de la vivienda familiar, otras situaciones para la realización de un *mingako* son la siembra, la cosecha, la trilla, la marcación de animales.

> *Era un pueblo*
>
> —¿Y eran todos *mapuches* en el pueblo?
>
> *La mayoría sí, todos".*

S.M. es mujer, tiene 30 años, nació en Mayor Buratovich, recordó:

> *"Mi abuela era india, mapuche... Siempre trabajó en el campo ella, siempre trabajó haciendo de cocinera todo eso haciendo en los campos... bien campo, bien adentro de los campos, mesa por mesa trabajaba como cocinera, lavandera... Y después se casó con mi abuelo y también siguió trabajando en el campo y crió sus hijos..."*

E.E. es mujer, tiene 63 años. Nació en Temuco. Ella nos dijo:

> *Nosotros estuvimos viviendo mucho tiempo en Victoria.*
>
> —¿Tenía hermanos?
>
> *Sí, muchos, éramos como 15 hermanos. -El único que trabajaba era mi padre y mamá que trabajaba en la casa. -Éramos muy pobre nosotros... y bueno había una hermana que trabajaba de costura y otra hermana estudiaba, y otra hermana así trabajaba, iba a la plaza... y bueno, todos los hermanos hacían algo. Y yo le ayudaba a mamá a hacer el pan casero, a lavar y a planchar y bueno un poco también a cocinar, me gustaba mucho, una siempre tenía que quedar vio, todas teníamos un trabajito, ¡bah!... -Después estuve con una tía que estaba en el campo y estábamos cerca de los Mapuche, "los indios" le digo yo, bueno estuve casi un año con la tía esa, y vivía al lado...*
>
> —Y debe haber aprendido mucho...
>
> *Sí los indios, ellos vivían en el campo, tenían ovejitas, animalitos, les gustaba ir a sacarle la leche así que me enseñaba mi tía...ellos ordeñaban".*

R.C. también relató acerca del trabajo en la infancia,

> *"Mi papá tenía 80 años y ¡sabe cómo andaba a caballo... Después, íbamos a buscar las vacas para ordeñar a la tarde... iba todas las tardes con mi hermana a traer las vacas, las encerrábamos todas para al otro día temprano ordeñarlas... Hacíamos tareas... íbamos a cortar trigo con mi sobrina quedaba como mil metros, con la hoz... y hacíamos las... amontonábamos la gavilla... la llevábamos a la era para trillarla... a caballo... La "era" es una cosa así grande... y la pisaban con chivas primero, que quedara como piso... una tropilla de caballo trillaba..."*

Contó R.C. que cuando ella era niña acompañaba a su padre en la cría de animales, dice así,

> *"Cuando llegaba la veranada... cuidábamos las chivas y ovejas… yo era ovejera".*

M.S. nos relataba que el tejido era una actividad de su infancia, contó:

> *"Mi papá era soguero. Las lonjas las hacía mi papá... Mi mamá hacía ponchos, yo me sentaba al lado de mi papá y torcía el hilo... eso sí me gustaba... con el huso lo mismo, con el huso y la tortera... esto es la tortera llevada por el hilo, es como hilar, pero hay que torcer. Sería enredar dos hebritas".*

P.A. tiene 21 años,

> *"Y por obligación tuve que aprender a cocinar. Porque mi mamá no estaba, y tenía hambre y tuve que aprender a cocinarme sola. Estaba siempre ella para cocinarme. En esa ocasión no estaba y tuve que aprender a hacérmelo sola".*

M.G., relató acerca del trabajo de los niños en la producción de madera:

> *"Mi papa cortaba en el bosque los árboles. ¿Cómo era su nombre? Trabajaba en el bosque cortaba los arbole, hachaba y con la trozadora cortaba los gajos. Nosotros juntábamos toda la madera cortada y la apilábamos... y por ahí venía el camión y llevaba. Y hacíamos carbón también... carbón sí, mi papá hacía carbón, nosotros lo embolsábamos, sacábamos ya quemada la leña y quedaba toda, la embolsábamos..."*

Compartimos un dibujo de Berni... "Los hachadores", que la emocionó.

M.G. de 50 años, cuenta que en Misiones:

> *"En la chacra, ahí había maní, había de todo...Maní, mandioca, mango... Mi mamá tiene como 15 nietos ella. Y todos los nietos trabajan en eso, así tenga dos años, tres años por lo menos va a servir para pasar una bolsa... todos tienen que trabajar..."*

M.M. tiene 60 años, M.M. nació en Villarrica, ella no se siente *mapuche,* aunque considera que conoce mucho de ellos porque tenían contactos comerciales y laborales con la sociedad *mapuche*. Decía:

> *"Nosotros en mi casa éramos seis, eran tres mujeres y tres varones: los tres varones se iban con papá al campo a trabajar y nosotras las tres hermanas mujeres: una semana me tocaba a mí lavar y planchar, la otra hermana cocinaba y la otra hacía la limpieza de la casa. Mamá nos enseñó de chiquitas... aprendimos de chicas a hacer la comida... Pero la semana que a mí me tocaba hacer la comida, me iba a las 5 de la mañana con mi papá al campo porque no me gustaba hacer la comida, me iba a cortar trigo, a cortar avena, a cortar pasto, eso me encantaba, pero la semana que me tocaba cocinar, sentía a mi papá que se levantaba, porque íbamos de tarde al colegio, entonces me iba con mi papá.*

> *Nosotros nos criamos en el campo, nada más que era un campito donde había una escuela, entonces nos íbamos a la escuela, bueno, después llegábamos de la escuela, teníamos que ayudar a regar la huerta, porque hacía mi mamá una semejante huerta que ahí había lo que usted buscara: arvejas, porotos, allá no se compraba nada, la verdura, ninguna de esas cosas, ni la carne...Claro era sacrificado porque había que trabajar, pero gracias a Dios, por lo menos en mi casa había todas esas cosas...*
>
> *En casa se tomaba gente para trabajar, se cosechaba el trigo, la arveja, los porotos, todas esas cosas, las papas cuando sacábamos las papas. Porque se hacen las melgas largas, yo agarraba esta melga, para sacar la papa, otro, otra melga y así. Por ejemplo, papá tomaba gente para cosechar las papas y todas las papas grandes que sacaban, esas se las regalaba.*

Ella relata que a los seis o siete años ya tenía conocimiento de andar a caballo, dijo,

> *"Andar de a caballo, también me encantaba, y en pelo no más, tres, cuatro perros a la cola mía, vayan a hacerme algo... y me cruzaba de un campo a otro porque mi papá toma gente para trabajar, era poca gente para trabajar en casa".*

N.B., de 53 años, nacida en Temuco, conversaba acerca del trabajo fuera del hogar de niñas y jóvenes,

> "—¿Cómo es eso del fundo?
>
> *Era como una estancia pongámosle. Porque acá pongámosle era la casa de los patrones.*
>
> —¿Estaba cercada?
>
> *Claro, acá tenían ellos sus recintos todo cercado todas sus cosas. Después por acá estaba la casa de otro mediero que vendría a ser el campero.*
>
> —¿Qué era?
>
> *-Era el que recorría todo el campo, todo lo que sabía de la hacienda, controlaba la hacienda. Y el mediero, porque mi papá era mediero, ese era el que trabajaba en el fundo, o sea que trabajaba, hacía siembra, sembraba el trigo, la avena, todas esas cosas. Hacía el carbón. Me acuerdo que yo en la casa donde nosotros vivíamos era una casa grande, siempre dábamos vuelta el año con gente en la casa trabajadores porque se hacía el carbón, mi papá hacían el carbón, hacían la leña: la llevaban al pueblo a vender, él era empleado de los patrones... En este campo estaba mi papá, estaba otra familia Ulloa, por acá había otra casa, ese también trabajaba en el campo. Mi hermano, el mayor, cuando se casó él era campero, después vino a ser como mozo allá él tenía que ver con todo. Con todo el personal de la casa cuando faltaba alguna empleada y él era el que se comunicaba con las casas así, y si habían chicas grandes para que vayan a trabajar.*

—¿Se usaba que las chicas trabajaran para los patrones?

*-Sí, muchas, casi todas trabajaban para ahí. Mi mamá era lavandera, les lavaba... -Porque ellos venían a sacar agua al pozo de nosotros que el pozo de nosotros quedaba por acá pongámosle, entonces ellos de la casa de ellos venían y ¿sabe cómo venían? Se ponían como una, como se llama un yugo, eso que le ponen a los animales, acá pero es cortito, se lo ponían acá y con dos cadenas enganchaban dos baldes de agua, así dos cadenas y acá estaban los baldes con un gancho, y así llevaba el mozo el agua a los patrones el agua para tomar, porque después tenían otra con bombiadores pero esa para bañarse, pero el agua para tomar venían a buscarla al pozo de nosotros, porque era un aliciente, entonces el mozo hacía todo eso, que lo hacía mi hermano también cuando se casó..."*

I.A., de Lota nos contaba que de jovencito fue minero, a los testimonios del capítulo anterior, podemos agregar la siguiente conversación,

"—¿Qué tipo de minas hay en Lota, qué trabajo se hacía?

*Yo tenía 16 años, a los 17 años ya hubo una huelga grande de 3 meses. A la mina bajábamos en un, vamos a decir un ascensor...bajábamos 500 metros bajo tierra.*

—Minas de carbón, ¿no?

*Si de carbón. Y ahí de los 500 metro abajo, usted sigue andando de a pie, dos horas andando adentro... hasta que llegaba a dónde estaba el carbón. Llegaba, la gente se sacaba la ropita, antes había bolsas blancas, con esa ropita se distingue, pantalón blanco para trabajar, pero cuando salía afuera ya salía todo eso lleno de carbón.*

—¿Les daba miedo meterse en las minas...?

*Eso era a la gente de afuera, para el lado de Temuco, que la llamaban para que vaya a romper las huelgas, mucha gente de Temuco llegaba y llegaba la gente y ya los llevaban engañados para que fueran a trabajar entraban a trabajar y entraban los que estaban en huelga y ahí también era la muerte de ellos porque los otros les ponían la corriente y los mataban no más o si no ponían dinamita y... murió cuanta gente sabe. Yo me acuerdo porque no permitían nadie de la calle, los militares con las lanzas andaban a la carrera y de a caballo...*

*En Chile están las minas de carbón, las minas de cobre, las minas de plata, Chuqui Camata al lado de Santiago. Yo fui minero de las minas de oro también, yo recorrí toda la zona de Arauco..."*

En los talleres se reflexionó sobre la división sexual del trabajo en la zona rural y en la ciudad.

M.S. decía,

*"Más de tres veces trabaja más que el hombre la mujer... Desde que se levanta en la mañana, que tiene que hacer el desayuno. Después tiene que limpiar, después tiene que salir a trabajar. Yo salgo a las 7 y media a trabajar.*

> *Hacen cuatro años que estamos trabajando nosotros... con ella... (Señala a E.E.) Salimos a las 7 y media a trabajar, después llegamos, tenemos que llegar a cocinar... trabajamos en el plan... bonaerense. Limpiamos plazas…"*

E. E. respondió:

> *"Sacamos yuyo con pala, con pico, con rastrillo, con todo... nosotros... esas herramientas las conocí toda mi vida yo, así que ... no me asustan las herramientas; la pala, ni el pico, ni el rastrillo, la ichona[110] tampoco... porque en Chile nosotros cortábamos con ichona cortábamos trigo... con ichona...cortábamos trigo..."*

R.C. contó:

> *"Nosotros íbamos a la mañana a cortar trigo, sabe que salíamos en la mañana y volvíamos a la noche. ¿Sabe que nos daban de comer los patrones... inmundos... que otra cosa no puede ser... sabe qué nos daban de comer? Sopa, hacían sopa con trigo, sancocho, eso nos daba al rayo del sol. Y saben que nos daba... charqui de avestruz... lo avestruces se cazaban en los zanjones que bajaban los animales, que pasaban en el zanjón y los agarraban y los encerraban con las boleadoras, los sacaba todo... toda la carne, tarea se le decía, tres o cuatro tareas teníamos que sacar... a veces no podíamos… éramos chicos..."*

Agregó M.S.:

> *"En el campo nosotros hacíamos la melga[111]… porque cuando lo abría la melga quedaban las papas caídas así para los lados. Y ahí cosechábamo las papas y las íbamo echando a las bolsas y despué las echábamos a las pilas. Después había que elegir las papas..."*

T.M. mujer, de 61 años, de Lonquimay, Chile nos decía:

> *"Yo cuido una nena de un año. Y después en mi casa cuidar mi otra nena, que es la nena que tengo, pero antes crié siete varones, los siete hijos, ya los crié están todos casados, y ahora tengo los nietos, siempre estoy trabajando en mi casa para mis nietos o para mi nieta que está conmigo...*
>
> —¿Y usted hilaba de chica?
>
> *Si hilaba y tejía, hacía medias, hasta ahora, mis hijos son grandes pero igual les hago pulóveres.*
>
> —¿De qué lugar era?
>
> *Nosotros somos de Lonquimay provincia de Malleco, trabajo como hilar, tejer,*

[110] Ichona *: hoz en mapudugun. Proviene de la voz echona que es quichua*
[111] Melga en el diccionario de la lengua española es faja de tierra para sembrar.

> *como cuidar los animales, como cortar trigo, lo hacíamo con una hoz que le dicen ichona, con eso... y hasta eso lo sé hacer, después en casa hacer el pan, hacer ñaco, hacer... todas esas cosas, que... hasta de llevar el trigo al molino y hacer la harina para hacer el pan ... nosotro hemos llevado el trigo en una piedra lo muele bien molidito... da vuelta así, y va cayendo el trigo y después hay que tamizarlo... es un proceso largo...."*
>
> —Dice que teje en telar...
>
> *Sí creo que no me he olvidado, siempre que voy me acuerdo... con rayita no más, pero..."*

M.S., nacida en Chile y criada en el campo, reflexionó luego de recordar los trabajos y la alimentación en el campo:

> *"Como es que hay gente que se muere de hambre hoy, con todo lo que hacíamos con una bolsa de trigo"*

M.G., de 37 años hija de M.J., nacida en Valparaíso y que también vivió en Puerto Montt, nos dijo sobre el trabajo femenino en el telar:

> *"Yo fui a telar, fui a pocas clases porque justo enganchamos las últimas clases. Había practicado en telar, por jugar cuando era chica... En Chile allá en la isla, porque íbamos a la isla, porque las chicas tejían y lo vendían después... bueno me decían, tejé un pedacito, como cuando vos estás aprendiendo a tejer, tejés un pedacito nada más, si no lo podés hacer mal... Así que nos enseñó esa señora... igual... se pueden hacer de la misma forma, entrelazados... con labores o guardas... Ahí en la casa era la mamá y la hija una escarmenaba, hilaba y después iban a lavar al ... yo siempre andaba metida ahí, y llevaba los... cómo se llaman esos enteros que se lleva la lana ya hilada ... toda que va agarrada de un... las madejas... esas ... se iban a lavar al río... después cuando las teñían en los peroles[112], a veces en el aire libre así hacían fuego y las teñían con... michay y con el canelo (el marrón) y con el michay amarillo... con el maqui, un color medio negroso... Siempre me interesó y cuando tuve la oportunidad de grande de ir ahí a telar... estaba re apasionada..."*

M.T. es una mujer de 21 años, es de Bolivia, ella contó también sobre el tejido,

> "—¿Vos debés saber algo de la lana no?
>
> *Allá también se hilaba la lana de oveja... sí... y de...*
>
> —¿Con qué hilaban? ¿Con huso y tortera?
>
> *Sí.*
>
> —¿Se le llama así?

[112]Peroles son recipientes de metal con forma de media esfera, generalmente con dos asas. En el diccionario de la lengua española está registrado este vocablo.

> *No tiene otro nombre... es un palito con una ruedita, en quechua lo llamaban "pushka[113]"... es de madera, es de madera y... el redondelito también es de madera incluso mi mamá tiene acá..."*

C.R. es una mujer de 40 años, de La Paz, ella confirmaba:

> "*La pushka... nosotros vinimos en el 74... La tiene guardada ahí… Al principio sí lo hacía... pero después ya no*".

M.E. mujer de 48 años, de Temuco, agregó:

> "*La lana de cabra uno la hila, la hila... se hace una pancita así, y cuando ya está lleno lo ovilla uno… aspa se llama*.

M.J. la ayuda a recordar, "*aspa, aspa... Es un palo así con una cosa así...*" (Dibujó con las manos el utensilio para hacer madejas).

M.E., agregó,

> *"Cuando le pone el hilo la mamá y uno va así porque... le pone la madeja... Cuando se enredaba la madeja... Cómo es que se llama esa paletita con que se va apretando el hilo... ñereo[114]… Mamá hacía muchas frazadas, prensiones que le decían en Chile para los caballos de los maridos, se los ponían a caballito así, como un ponchito, cuando hacía los mandados... eran prensiones... De todo hacía, frezadas de todo... y tejía, ella a mí me tejía ropa que teñía con micha la raíz del michay.... me hacía una ... como esta después la pollera abajo, ... tenía el pelo tan largo... con trenzas... Para una frazada … cuando era tramada, de trama que le llama gruesita... más de 15 días no tardaba... porque esa es lana gruesa vio... Tejía de día... Hilaban sólo el invierno. Mamá tenía una madera así para hacer la trama, tenía el hilo para acá... Cómo lo llaman acá... choapino[115]... hacía unos bordones mamá yo no sé cómo... Un color..."*

M.G., describe también y opinaba sobre esto que se comentaba:

> *"Cuando cruzo la frontera ya estoy llorando...*
>
> —¿Te trae recuerdos?
>
> *Sí, sí te trae recuerdos, uno vive... después pasa el tiempo y buenos después te tenés que acostumbrar, no estoy en desacuerdo con vivir acá... tampoco"*.

[113] *Pushka* significa hilar en lengua *quichua*. La importancia del tejido se evidencia en relato de que habría sido la esposa de Manco Capac, el primer monarca inca, quién habría enseñado esta práctica a las mujeres, el poder de unir con arte los hilos.
[114] ñereo
[115] Choapino

M.T. contó más sobre los tejidos en Bolivia,

> *"A la gente extranjera le encanta porque es multicolor... Mi abuela tuvo planes de enseñarme a pushkar, con la pushka, peo yo... por ahí no... Prefería cocinar... baila lindo la pushka y yo... tienes que estirar la lana y yo la primera vez la rompí, mi abuela dijo que amarrando, amarrando no, no da, no me dejó ella, porque dice que no sabía... porque hay que tener habilidad... no sé cómo hacen, una sola tensión, el grosor de la lana no aumenta ni rebaja es la misma, hay que tener habilidad, pero yo no, yo la rompía o por ahí hacía unos lugares gruesos..."*

M.G. explicó que,

> *"Se tiñe con la corteza del palo del canelo... Lo raspaban... La cáscara del roble, las pepitas del eucaliptus.El maqui es un fruto silvestre, es morado, violeta oscuro tirando a negro... con las hojas se tiñe..."*

M.J. agregó:

> *"Con las hojas con el palillo con todo... Negro, negro tiñe..."*

M.T. retomó el tema de los colores y dice acerca de los tejidos bolivianos,

> *"Los tejidos son fosforescentes, en su mayoría le ponen el fondo negro porque resalta más. Mi mami, ella sabe tejer. Mi abuela vive allá, ella sabe... siempre está con la pushka, está pushkando, está pushkando... y hace bastante ella como vive sola, es una manera de entretenerse... y parece que le pagan también allá, porque a la gente no le digo que le gusta porque tiene colores fosforescentes, llamativos, y he visto que otra gente lo usa como alfombra, como... bonito, se ve lindo... La gente que trabaja no, los que los van a vender a los puestos... esos sí ganan... igual que para la siembra de papas y todo eso, a esos no les pagan nada..."*

M.T., sigue con ganas de conversar y agrega:

> *"También se teje el aguayo. Es una tela cuadrada que se carga al bebé en la espalda, en eso, pero eso, toda la gente usa allá. Sí porque es cómodo, por ahí yo me traje mi aguayo, y me decían que me iban a criticar... Son coloridos, y uno le lleva al bebé en la espalda. Por ahí yo tengo que hacer algo y mi bebé hace frío, y no tengo quién me lo vea a mi bebé, yo me lo cargo y me pongo a cocinar, a limpiar, qué se yo. Hace poquito me salió una changuita, cuidar dos abuelos, y yo llevé mi aguayo, lo tuve a mi bebé en la espalda todo el tiempo, tenía que cuidar a los abuelos y llevaba si iba al baño, agarrándole la mano al abuelo y me preguntaba ¿quién cuida al bebé?, y como ellos no ven yo le hacía tocar el nudo y a la bebé me decía que la estaba matando... Pero es lindo, es cómodo a mí me encanta el aguayo. Es así cuadrado. Tú pones así el aguayo, pones una frazadita, y la pones a la bebé así y doblas la punta y agarras de estas dos puntas y te la cargas, yo voy a traer a mi bebé en el aguayo".*

Dijo que no le da vergüenza usar el *aguayo*,

> *"No, la gente argentina, o chilena que me ha visto a mí. Porque yo salgo con mi bebé a comprar por ahí, y las veces que me visita Rosita siempre está mi bebé en el aguayo, porque es una manera de mantener... póngale que la casa es fría y el clima acá es bastante frío para un nene y yo la tengo en mi espalda y está bien...*
>
> *No pasa nada, al contrario, están calentitas ahí atrás... sentadito y todo... es más uno mete la mano así y puede amamantar a su bebito y seguir haciendo las cosas, porque, para mí, a mi manera de ver la mujer boliviana es capaz la más sufrida y están trabajando en los campos, en las cosechas, seguir sacando yuyos, está embarazada y tiene en la espalda a su bebé y sigue trabajando la mujer boliviana. Yo veo, no sé, es mi patria, yo lo veo, por ahí algunos lo niegan, sufre mucho la mujer boliviana porque vea que, acá cuando están embarazadas tienen el changuito vio. No digo que allá no hay, pero los recursos no nos dan. Y la mujer boliviana tiene que arreglárselas como pueden, y lastimosamente casi siempre tienen bebés seguiditos entonces tiene un bebé, tiene la panza ahí, y tiene que ayudar al marido. El aguayo no solamente se usa para el bebé, se usa para cargar que se yo, un bolso... fuiste de compras a la cooperativa y no tienes pasaje para el remis o para el colectivo y agarran su aguayo y se cargan y a su bebé y tienen un aguayo en la espalda y un aguayo acá en adelante, y trabajan así..."*

M.E., relacionaba aquello con sus vivencias, dijo:

> *"Los ponchos de colores los hacen las madres, los huasos chilenos usan, el poncho de la manta de castilla. Se usa carda, así le llaman a una planta, le pasan todo por arriba y cuando llueve corre, hace como una pelusa"*.

M.T., agrega acerca de las mujeres y el trabajo,

> *"Hay cada vez más mujeres jefas de hogar. Porque en su mayoría los hombres pierden el valor porque llevar un hogar adelante no es fácil, porque tienen que hacerse la comida, la ropa de los chicos y atender, capaz que hay mujeres que están... y no ayuda y nosotras ahí esperando... (risas) Por eso yo soy madre soltera, estoy sola, a mi madre sí yo sí o sí tengo que ayudar, que aportar... cuando puedo que consigo una changuita compro una bolsa de papa o de cebolla para la casa..."*

Otro trabajo realizado por las mujeres y hombres que participaron en los talleres fue la construcción de viviendas. Las mujeres que participaron en los talleres tienen conocimientos de construcción: elaboraron adobes, bloques y ayudaron a construir casas propias o de conocidos y lo han realizado en el marco de un trabajo colectivo en el campo.

R.C. contó cómo se hace un adobe,

> *"Bueno, yo cuando vivía en Río Negro, la última casa que hicimo en Río Negro, porque nosotro tuvimos dos casas en Río Negro, nos fuimo de un lado a otro, entonce yo empecé a hacer adobe con un cuadrado de madera. Amasábamo la... juntábamos bosta de caballo y amasábamo la... el barro, amasábamo el barro y entonce cuando ya estaba amasado lo metíamo en ese cuadrado que es como un ladrillo... Entonce eso hacíamos nosotros.*
>
> *Hacíamo yo y mis hijos, los más grandes. Y cuando ya estaba seco el día que iba mi marido, iba y lo pegaba. Así hicimo la casita. Papá hacía adobe, pero lo hacía con la paja de trigo. Nosotro le poniamo bosta de caballo porque no había paja de trigo en Río Negro. Hicimo una pieza y una cocina.*
>
> *Hablando de sus padres: Ellos tuvieron una casa grande, había una cocina que era de coirón*[116]*, bien apretado, no se llovía. Mi papá la había levantado".*

C. M., también contó:

> *"Yo aprendí, me enseñaron a hacer bloques. En el tiempo que hubo para hacer las casas acá en Bahía Blanca. Íbamos todos en grupo y me enseñaron a hacer, a ayudar hacer la mezcla y a ponerla en el molde. Y estee... hicimo bloques para bahía para la gente de nuestro barrio. Y esa plata se fue pa otro barrio, no nos dieron le dieron para otra gente las casas. Hace ratazo ya. Ahora gracias a dios todos tienen casa, ahora recién. Yo ayudé".*

M.C. ayudó a construir.

> *"En la casa donde están mis padres viviendo ahí en Barrio San Roque la levantamos entre nosotro, la ayudamo nosotro, todas mis hermanas. Nosotro hacíamos de peón a mi papá y a mi mamá. Nosotro hicimo los bloques lo único que compraron es lo ladrillos, después los bloques los hicimos nosotros. Está toda revocada por nosotros, por mis padres, por mi mamá, mi papá y mis hermanos".*

Al momento de realizar los talleres, el sector aledaño a las márgenes del arroyo donde vivían varias de las mujeres que participaron en los talleres fue erradicado, pudimos recuperar las apreciaciones acerca de los significados otorgados a la construcción de las viviendas en el marco de este proceso de erradicación que se estaba llevando adelante. Participamos en una reunión entre vecinos, la comisión vecinal y el municipio, así como estuvimos visitando viviendas de algunas mujeres que participaban en los talleres.

[116] El *coirón*, es una planta nativa de la Patagonia, es muy resistente, se utiliza para la construcción, y entre otras cosas para artesanías. En los '80, hubo una revista literaria en la Patagonia argentina que se llamó "Coirón", según el poeta y pedagogo chileno exiliado en Argentina, Eduardo Palma Moreno, uno de sus impulsores, el nombre se debía a que daba cuenta de cualidades o virtudes como la fortaleza y la resistencia.

I.F. decía,

> *"Dicen que nos van a dar una casa nueva pero no sabemos adónde, ni cómo va a ser. Nosotros no queremos irnos de acá si no nos dan un lugar mejor, y antes saber que nos van a dar la casa. Pero van muchos ya que vienen y nos dicen y nada… nos hacen encuestas, nos preguntan cosas y no vuelven después… se dice que ahora si…"*

Un testimonio semejante pudimos compartir en la reunión a que concurrimos donde una vecina manifestaba:

> *"Otra vez vinieron y nos dijeron lo mismo, que nos iban a correr a otro lugar y no vuelven. Ahora nos dicen que nos dan otra casa, de nuevo lo mismo. Lo otro es que no queremos irnos lejos de acá, acá se criaron nuestros hijos, de acá no nos queremos ir".*

Las mujeres han contado actividades, tareas que realizaron como las citadas consideradas de hombres en la cultura occidental, incluso han demostrado "valentía", y decisión, de quedarse solas en los campos, salir a comerciar.

I.E. recordó,

> *"Desde chica trabaje en campo, pero cuando éramos un poco más grandes ya salíamos a vender ropa, a veces salía con una vecina, que era mapuche ella. Vendíamos ropa, íbamos por los campos vendiendo…"*

### 4-4-1-2- Análisis de los testimonios

En este capítulo hemos realizado triangulación de testimonios, tal como lo señalábamos en el capítulo anterior. También hemos tensionado los testimonios comparándolos con fuentes documentales que permiten poner a dialogar la historia y prácticas comunitarias de los pueblos originarios de Chile, de Pampa y Patagonia argentina durante distintos momentos especialmente en el siglo XIX -aunque también hemos leído fuentes anteriores como las del jesuita Rosales, del siglo XVI- con las historias de vida de los migrantes de la Patagonia argentina y de Chile. Los testimonios están organizados a partir de los temas que abordan los testimoniantes dentro de lo que nosotros entendemos como "Recuerdos de la niñez. Trabajo, empleo y vida cotidiana".

Estos testimonios están narrados desde un presente que otorga sentido y significa al pasado. Veremos cómo hemos podido recuperar las diferentes actividades vinculadas a la satisfacción de necesidades básicas realizadas por los testimoniantes en la infancia y en el presente, estas son referidas a la alimentación, el vestido y en menor medida la construcción. Hemos accedido a ellas a partir de la triangulación de fuentes históricas, tal como lo señalábamos.

Nuestros narradores y narradoras nos relataron la responsabilidad de los niños o incluso niñas en la cría de animales, el arreo de chivas y ovejas, en la esquila, la participación en la marcación o la faena de los mismos, el ordeñe , el trabajo con cueros, lo decía R.C., ella era "ovejera", cuidaba chivas y ovejas, M.M., nos habla de que en su casa cuidaban los animales, se carneaba, se esquilaba, actividad en la que participaba toda la familia puesto que como ella dice no se podía contratar trabajadores ; también E.A. nos habla de que cuidaba los animales, los marcaban, esquilaban, incluso que ahí el aprendió a trabajar con el cuchillo, actividad que realizó en la ciudad, en el frigorífico, señalando "*Trabajo con el cuchillo yo… Gracias a Dios he crecido en eso…*".

Hallamos registrada esta responsabilidad que tenían los niños en diferentes crónicas del siglo XIX y principios del XX. Podemos leer en una crónica del siglo XVII -aunque editada más tarde- las memorias de Francisco Núñez de Pineda y Bascuñán, durante los seis meses de cautiverio en 1673 entre los *mapuches*, siendo un niño de siete años el recuerda haber visto niños a cargo de los animales, así lo decía:

> Pasamos el río en una canoa que hallamos de esta banda. En los ranchos estaban solamente las viejas y los niños, porque los habitadores habían ya caminado aquel día a la borrachera. Anochecimos dos leguas más adelante del río, a la vista de unos ranchos donde sólo habían quedado una vieja y un muchachuelo que guardaba el ganado, que divisamos dentro del corral que estaba arrimado al rancho.
>
> … Salimos todos… sin dejar más que al viejo y a los muchachos en guardia en nuestros fustes y caballos. Llegamos al corral de las ovejas, y al ruido y alboroto que hicieron, salió el muchachillo que cuidaba de ellas, a reconocer la causa del alboroto… *(*Núñez de Pineda y Bascuñán; 1863)

Más tarde, ya en el siglo XIX, Tomás Guevara refiere a esta responsabilidad de los hijos *mapuche,*

> La pérdida de algún animal es la falta que mas exaspera, en la actualidad al padre i por la cual suele castigar al hijo con inusitada dureza. (Guevara; 1913: 214).

También para 1914, Manuel Manquilef[117] cuando refiere a la crianza del hijo *mapuche*, dice

> (…) si crece se le manda al campo a pastorear el rebaño i aquí es donde aprende sus juegos. Junto a diez o veinte muchachos de su edad rivaliza en ser el más experto para tal o cual juego… al estar más grande entra ya al servicio de emisario i a fin de que siempre ejecute con rapidez sus obligaciones le sangran las piernas con sanguijuelas… duerme fuera de la ruka, sin tener más cama que un pellejo i por frazada su manta… en la crianza india tiene su aplicación el tan repetido por ellos, aforismo araucano ¿Qué nos importa el frío, el sol, el hambre o cualquier cosa que sea?... costumbre innata del mapuche es la de bañarse al amanecer… (Manquilef; 1914:99-100).

[117] Fue el hijo del lonko o cacique Trequemañ Manquilef y de una mujer cautiva criolla, Trinidad González, nació en 1887 en Maquehua, provincia de Cautín. Fue criado por su abuela paterna y a los quince años enviado al Liceo de Temuco, donde fue alumno de Tomás Guevara. Entre 1902 y 1906 estudió en la Escuela Normal de Chillán, donde entró a trabajar en diferentes cargos vinculados a la docencia. Luego de colaborar con Guevara en Psicología del Pueblo Araucano y Folklore Araucano escribió dos trabajos para la recién creada Revista de Folklore Chileno, los Comentarios del Pueblo Araucano.La faz social (Parte I) y La jimnasia nacional: juegos, ejercicios y bailes (Parte II) en 1911 y 1914 respectivamente. Estos son dos textos bilingües en los que Manquilef describe detalladamente las actividades cotidianas en una comunidad *mapuche*. En un trabajo reciente la investigadora Florencia Mallón analiza su obra a partir de los estudios sobre colonialismo señalando *"cómo la conciencia de Manquilef de pertenecer a un pueblo colonizado se mezcla contradictoriamente con su profundo apego a los supuestos individualistas del capitalismo moderno para crear una "doble conciencia" que lo lleva a buscar, en una práctica precoz de la autoetnografía, la reivindicación histórica y cultural de su pueblo Mapuche dentro de la misma narrativa modernista que lo ha excluido"* (Mallón, F; 2010:61). Ha sido reconocido que varias de las obras de Tomás Guevara fueron escritas en co-autoría con él, en especial, y en una de las obras con una extensa lista de hombres y mujeres mapuches.

También, Pascual Coña[118], en el actual territorio chileno, en 1920, nos habla en su "Testimonio de un cacique *mapuche*", de una infancia sujeta a obligaciones respecto de los animales, nos dice:

> Mi padre poseía animale vacunos y un hato de cerdos; estos los pastoreé junto con mi tío materno Colín y mi hermano Felipe. Durante tal ocupación mía habría llegado el P. Constancio… (Coña; 1984: 38)

Los relatos de nuestras narradoras y narradores nos hablan también de la participación de niños y en especial las niñas en esta actividad. Según relatan en el taller el paso siguiente del procesamiento de la lana de ovejas o chivas, luego de la esquila, era una actividad casi exclusiva de los niños: el escarmenado. Desde temprana edad - 6 años- participaban en este quehacer. A las niñas se las preparaba para el hilado desde los seis o siete años; de esta actividad se supone que habría existido un ritual en torno a la iniciación (Hernández, G; 1997). Las actividades de escarmenado e hilado se realizaban por las noches. M.M. refiere a los "ponchos de Castilla" que tejía su madre, A.M. también, habla de los ponchos que le tejían las mujeres a los hombres. Las fuentes del siglo pasado nos han dado referencias de la relevancia económica de esta actividad y del valor de estos ponchos.

Nuestras narradoras relataron la participación de los niños y niñas en el proceso textil, el aprendizaje temprano del hilado, el escarmenado y del tejido en telar, así como de las tinturas naturales. V.M., nos habló de esta participación suya en el proceso textil, también M.M., desde la esquila, el lavado de la lana, el escarmenado, el hilado. También R.C., que nos relata incluso todo un conocimiento sobre el aprendizaje del teñido, con una clasificación de partes de las plantas y colores que lograban, así como del tejido. También C.G. y P.C. e I.E. han hilado con huso y tortera. Incluso M.T., de Bolivia nos relata esta actividad y describe la técnica muy similar a la empleada por las mujeres mapuche.

En la triangulación de los testimonios con las crónicas, nos encontramos con que las mujeres *mapuches* trabajaban en el tejido y la vestimenta[119]. El tejido llegó a ser el comercio principal del pueblo *mapuche*, señalaba D' Orbigny, un viajero francés al recorrer la zona de las pampas del actual territorio argentino "…*el comercio que realizan estos indios consiste sólo en tejidos*... "(D' Orbigny; 1999:473).

D' Orbigny señala que,

> Las mujeres cuidan del menaje, sin ser nunca ayudadas, ensillan los caballos, tejen para vestir a la familia y procurar al marido lo que pueda desear… Hilan la lana de sus rebaños en husos más o menos semejantes a los de los incas, es decir, consistentes en un tronco delgado y en un pedacito de madera o de piedra redonda, por el cual pasan ese tronco y cuyo extremo inferior sirve para retener el hilo. Sus telares son también de la mayor sencillez, horizontales y en un todo parecidos a los de los incas, lo que me ha fortificado en la opinión de que son éstos quienes les enseñaron a tejer… (D' Orbigny; 1999:471)

[118] Pacual Coña (1840-1927) fue un *lonko* de la zona del lago Budi, que en 1920, a los 80 años narró en *mapudugun* su autobiografía, que fue transcripta por el religioso capuchino Ernesto Wilhem de Moesbach, formando un documento que se considera único en su género, no sólo por la información acerca de la lengua y las costumbres sino también por ser una de las pocas fuentes, luego de la de Manquilef González, escrita por un *mapuche*. Susan Adele Foote (2005) ha realizado una lectura de los distintos nombres, autorías y prólogos que las distintas ediciones del libro tuvieron, y que conllevan intenciolalidades y significados políticos diferentes. Foote nos advierte, *"José Ancán cuenta que a partir de la segunda edición (1973), editada diez años después de la muerte del padre Ernesto Wilhelm de Moesbach, editor y gestor original, el texto que estudiamos cambia de autor y de título y se publica como "Coña, Pascual: Memorias de un cacique mapuche. ICIRA, 1973. Copia facsimilar de la 1a edición, aparecida como: Ernesto de Moesbach, Vida y costumbres de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX. Imprenta Cervantes, Santiago, 1930". Desde la tercera edición de Editorial Pehuén el título cambia de nuevo, apareciendo como: Lonco Pascual Coña ñi tuculpazugun Testimonio de un cacique mapuche. La re-asignación de autoría y título, el privilegiar por primera vez un título bilingüe a partir de la tercera edición y la adición de dos "prólogos" más, sugieren nuevas lecturas situadas desde diversos espacios y tiempos, subvirtiendo las orientaciones de la primera edición" (2005)*.

[119] El lugar de la mujer en el pueblo *mapuche* llamó la atención de los cronistas. Ya en las crónicas de Rosales vemos que había una dote que pagaba el marido a los padres y parientes al momento del casamiento. En las cronicas se relata que cuanto más hijos, hijas y mujeres tenía el hombre, más rico y respetado era (Rosales; 1989:139 ; D'Orbigny; 1999: 471; Guevara; 1913: 175).

Más adelante D' Orbigny describe el telar que usaban y la técnica del tejido (D' Orbigny; 1999:471-473). Nos recuerda este cronista que el telar habría ingresado por el mundo andino. Siglos después debido a las actuales migraciones de Bolivia y Chile vemos que en Bahía Blanca se encuentran los tejidos de ambos lugares, las mismas narradoras compararon las técnicas, los nombres dados a los elementos para hilar, como por ejemplo la designación de "tortera" en Chile y Patagonia argentina comparable con "p*ushka*" en Bolivia, dado al objeto para hacer peso en el huso.

El tejido era para los pueblos de pampa y Patagonia una actividad femenina. D' Orbigny nos relataba en el siglo XIX que,

> Una joven debe conocer todas las atribuciones de las mujeres; y, poco a poco, aprende, con ayuda de su madre, a hilar, a tejer y todas las pequeñas tareas a que se dedican… (D' Orbigny; 1999:481).

Retomando relatos del Felipe Reyes, acerca de la familia Peñipil, nos cuenta

> Las muchos hijos aumentaba el prestijio de una familia: los hombres trabajaban en las tierras i manejaban la lana i las mujeres aumentaban la riqueza del padre por 1os matrimonios (Guevara, T.; 1913: 174).

Hoy nos encontramos con relatos que nos hablan del textil y su relación con la identidad, del vestido y el tejido como marcas identitarias. Los planteos de M.T. cuando nos habla del aguayo, de la mujer boliviana y su vínculo con el trabajo, la migración y reitera significados atribuidos al aguayo, cuando refiere a que trabajan con su niño en la espalda, de la desconfianza que vislumbran en las otras personas respecto de estas prácticas, cuando nos habla de esa mujer con niño y otras cargas a cuestas, o el ser mujer de pollera… nos hace pensar en el textil y su lugar como marca de identidad. Veremos en el análisis de la categoría "Juegos" de este mismo capítulo que M.G. -también mujer de Bolivia- nos habla de lo que significa ser mujer "de pollera", en referencia a su abuela.

Nuevamente si volvemos a los pobladores de pampa y Patagonia y a la importancia que las mujeres tenían en esta cultura, así como de las responsabilidades que tenían, en la crónica de De La Cruz hallamos relatos como el siguiente:

> En ninguna nación son tan útiles las mujeres para las familias como en ésta. En cada una de ellas miran los padres y parientes cierta parte de sus haciendas segura, al contrario de nosotros… El indio que tiene muchas hijas y parientas es rico, aunque no tuviese otra hacienda que ésta, y por el contrario, pobre el que abunda en hijos y parientes varones, la razón se deduce del orden de sus matrimonios…
>
> Las mujeres deben hilar, tejer para vestir al marido, vestirse ellas y a sus hijos. También deben con sus labores comprar los trigos, maíz, ají, añil, y en fin cuanto necesitan en su casa. De fuera deben traer, a sus hombros, el agua y la leña; deben buscar el caballo y ensillarlo, para que el marido lo monte, y desensillarlo cuando llegue. (De La Cruz: 1969:483)

También relatan la responsabilidad que tenían los niños y niñas en el trabajo en la huerta y en la cosecha y trilla, el trabajo comunitario de la misma, que denominan *minga o mingaco*. Tal es lo que nos cuenta E.A., acerca de la participación suya como niño en las trillas, R.C., nos habla de la trilla, R.A., nos habla también de esta actividad y las fiestas que se hacían, también M.M. y N.B. También de las huertas nos habla M.M.

Una actividad femenina era la recolección de vegetales y el laboreo hortícolo-agrícola como actividades vinculadas era una actividad femenina según registran las crónicas (Mandrini, R.; 1986: 20; 1993 (b); Palermo, M; 1994: 68). Las huertas que realizaban las mujeres indias en el siglo pasado contaban con una gran variedad de especies tanto de verduras como de legumbres (Mandrini; 1993). De esta actividad participaban tanto las niñas como los niños. En la zona rural de Chile, relataron en los talleres que quienes se encargaban de la huerta eran los niños con sus madres.

Pudimos hallar una relación de agencia entre la alimentación-subsistencia y el trabajo humano, la producción doméstica. En un presente atravesado por la crisis económica, falta de trabajo, problemas alimentarios en la ciudad, asistencia de niños a comedores comunitarios, estas mujeres y hombres nos hablan de una relación con la alimentación de los niños diferente, nos dice E.E., que no entiende como hay gente que pasa hambre hoy, con todo lo que sabían hacer con una bolsa de trigo; también nos cuenta M.M. e I.E., cómo alimentaron a sus hijos con ñaco. Nos hablan de aquella "agencia", de la capacidad para resolver las necesidades básicas del día los relatos de M.T. cuando narra cómo es capaz de resolver la cuestión alimentaria de su familia procesando alimentos propios de su lugar de origen como lo cebolla o la papa.

Registramos testimonios de la participación de los niños en el ciclo doméstico, en la elaboración de alimentos, en la cocina, como en la limpieza, de la higiene, el vestido, tal nos lo relata E.E., acerca de las tareas que realizaban ella y sus hermanas, también M.M. relata que era una responsabilidad que semana por medio debía asumir, aunque ella prefería el trabajo con los animales, en el campo. R.A. cuenta también el trabajo en la cocina, la elaboración de alimentos. V.M., nos cuenta las tareas de limpieza y costura que aprendían de niñas. También nos relataron que pescaban o marisqueaban.

Según dan cuenta textos del XIX, en los pueblos de Pampa y Patagonia, los niños a temprana edad participaban de las actividades vinculadas al ciclo doméstico, el que estaba fundamentalmente en manos femeninas (Palermo, M; 1994: 68).

Al igual que en la mayoría de las sociedades, los niños han colaborado en las actividades necesarias para asegurar la subsistencia del grupo. Actividades tales como la preparación de alimentos -sea pelando los tubérculos silvestres, sea salando la carne de animales silvestres tales como liebres, peludos, piche, ciervos, jabalí, huemul, mara o liebre criolla- que refiere Parachappe o la participación en las tareas de limpieza que relata Mansilla son referidos como actividades realizadas en su infancia por varios participantes, tal como R.C., que nos relata el trabajo de niños cazando avestruces con boleadoras. Nos han contado del trabajo realizado por los hombres del grupo en la elaboración de sogas, tal es el relato de M.S. Esta era una actividad propia de los hombres *mapuches.*

Nuestros narradores nos contaron que también solían salir a vender, solos o con sus padres tal es el relato de R.A., que vendían pescados, mariscos, pan o de I.E. que salían a vender con sus padres, también M.M. nos contó que vendían la lana en el pueblo.

Si triangulamos las fuentes, más allá de las actividades vinculadas al ciclo doméstico, tal como lo señala Mandrini, la importancia que tuvo el comercio en la sociedad indígena del siglo XIX, hay que pensar que los niños también acompañaban a sus padres en estas actividades. El comercio era uno de los aspectos que vinculaban la sociedad originaria con el mundo colonial, y era un medio de proveerse de determinados bienes y artículos, también se extendía a los intercambios entre los mismos grupos indios (Mandrini; 1993), el comercio era el eje de las relaciones interculturales, con él se filtraron influencias culturales (Mandrini; 1987).

La construcción de las viviendas es otro trabajo que relatan haber aprendido en la infancia, momento en que es significado como hecho familiar o incluso comunitario tal como lo relataron R.C., M.C. y C.M. Si triangulamos estos relatos con las crónicas en el seno de la cultura *mapuche,* como las crónicas Rosales, leemos:

> Y así es costumbre asentada, que el, que ha de hacer una casa de estas ha de convocar a toda su parentela y a todos los de la Provincia. Y esta casa se ha de hazer en tres tiempos, y en tres veces, y cada vez ha de hazer una fiesta en que han de baylar; comer, y beber tres o cuatro días. La una fiesta ha de ser al clavar las varas en el suelo, la otra al embarillar alrededor, y la ultima al cubrirla de paxa. Los Caciques, y personas principales ponen su vanidad y grandeza en que las fiestas de su casa duren muchos días, principalmente la ultima. (Rosales; 1989: 145)

Sabemos que en la época que se usaban toldos también las mujeres los construían. Decía De la Cruz,

> Sus habitaciones son de pieles de caballo, cocidas unas con otras por medio de las cuerdas que de los nervios de los caballos sacan. Son en dos paños, y en cada uno se compone de seis u ocho. Para armarlos ponen las indias unos horconcillos, clavados en sus fuerzas de menor a mayor… (1969:448).

Como tradicionalmente las mujeres han trabajado en la construcción de viviendas, como se ve en las crónicas y en los testimonios recogidos por nosotros, evidenciando en uno y otro caso la capacidad de organización, de trabajo colectivo, de capacidad para resolver las necesidades habitacionales. En tanto a lo largo de los enunciados respecto del problema habitacional en el presente, en la ciudad, ellas quedan en un lugar de pasividad.

Las prácticas de construcción referidas en el siglo XIX en las crónicas, como por lo que sabemos acerca de la construcción de las viviendas en el campo y en las comunidades mapuche, los relatos de las mingas y de la construcción en familia, dan cuenta de sistemas que han desaparecido, que ya no tienen vitalidad. Vemos un presente en el que quedan en manos de las políticas públicas, con la carga de incertidumbre y de inseguridad que evidencian las expresiones de los relatos, tal es el relato de I.F., o de la vecina que habla en la reunión a la que referimos. En dicho relato se nos aparece también lo conflictivo que es la vida al lado de arroyo, lo contradictorio de ser un espacio ganado hace años, en el momento del asentamiento y a su vez de resultar amenazante por las inundaciones. En los medios de comunicación se cuestionaba el estado de las viviendas en los barrios de migrantes (justamente en uno de los barrios donde trabajamos, Villa Rosario), (L.N.P; 11-4-99:1). Los programas oficiales han sido elaborados para "erradicar" familias asentadas a la orilla del Arroyo Napostá, dado que este lugar ha sido pensado para realizar obras urbanísticas.

Acerca de la comparación entre el trabajo de mujeres y hombres que realizaban en los talleres, donde M.S. realizaba sus apreciaciones, de que la mujer trabaja muchas veces más que el varón, así como E.E., P.C., T.M., M.G., M.E. o incluso M.T. que también realizaba sus apreciaciones sobre la mujer boliviana. Puede resultar valioso triangular dichos relatos con crónicas que nos hablan de otro modelo de femineidad en sociedades no capitalistas. Los cronistas tanto en el siglo XVI como Rosales o De La Cruz en el siglo XIX señalan acerca de las mujeres mapuches, además de los fragmentos ya citados, que:

> Son las mugeres de Chile tan fuertes; y varoniles que tal vez, quando importa, y ay falta de hombres, toman las armas, y convocan, y capitanean a los indios, para la guerra (De La Cruz; 1969:151)

Entre otras cosas relata una experiencia donde una mujer capitaneaba en un alzamiento de Boroa a los hombres. (De la Cruz; 1969:152).

Ya en el siglo XIX también encontramos,

> Todas las peguenchas son también aficionadas al caballo y muy jinetas, como que son las campañistas, y que ellas salen a las permutaciones con las cargas, y a las guerras a despojar… (De La Cruz; 1806: 444)

Nuestras narradoras nos han contado de haber aprendido equitación, M.M., nos contó esto, como vimos, y también R.C. cuenta que andaba a caballo. La equitación en tanto técnica primordial desde un punto de vista económico social es referida acerca de los niños, en crónicas del siglo antepasado, tal como la de Alcide D' Orbigny[120].

Nuestros narradores nos cuentan del trabajo de niños y niñas en distintos trabajos para los empleadores como el acarreo de agua para la familia o los propietarios del fundo o estancia, tal es el relato de N.B. o de R.C.

Es importante en estos relatos como es significada la propiedad y la fuerza de trabajo en el contexto de latifundio en la región. La clasificación en medieros, camperos, que realiza N.B., el saber que la fuerza de trabajo familiar era vendida al patrón, tal como lo relata acerca del acarreo de agua, del trabajo de las jovencitas en la casa de los patrones; incluso en el relato de M.M. el saber que otros tomaban empleados, pero ellos no porque "*éramos una familia humilde*".

Ella recordó que había quiénes contrataban mano de obra para la esquila mientras que ellos realizaban una producción de tipo familiar. R.C. relató de un modo conmovedor la contratación de fuerza de trabajo infantil por parte de los propietarios, cuando nos dice "*¿Sabe que nos daban de comer los patrones... inmundos...?,* refiriendo a la mezquindad de los dueños de las estancias respecto de la alimentación proporcionada. En dicho testimonio podemos ver que los niños eran empleados como mano de obra, señala: "*Tarea le decían, tres o cuatro tareas teníamo que sacar... a veces no podíamos… éramos chicos*...". Mientras narra, expresa, reflexiona acerca de que eran niños y trabajaban.

De este modo hemos podido recuperar aspectos vinculados al mundo del trabajo en el contexto de los procesos históricos latinoamericanos (minas, fundos, estancias y pequeñas propiedades rurales) y las condiciones de vida actual.

Los niños y niñas también participaban en la recolección de frutos y en la tala de árboles, la elaboración de carbón, en la construcción de viviendas y en diversas tareas domésticas. A través de la indagación sobre los procesos productivos y la participación de los niños es posible dar cuenta de la importancia de los mismos en las unidades productivas. También ha sido narrada la incorporación de los jóvenes al trabajo en las minas, tal es el relato de I.A., que nos habla de este trabajo realizado desde muy joven y acerca del cual ya referimos en el capítulo 3. También vemos a los niños y niñas trabajar en la producción forestal, tal es el relato de M.G., o de I.F., también como fuerza de trabajo de los patrones tanto hombres como mujeres.

[120] Alcide D'Orbigny fue un viajero francés que llegó en un viaje de exploración científica a los países sudarmericanos, encargado por el Museo de Historia Natural de Paris. Entre 1826 y 1829 recorre el territorio de la Patagonia norte argentina. .

Los hombres en tareas agrícolas o acarreo de agua. Las mujeres como empleadas domésticas en los pueblos o en las casas de los patrones en el fundo. Nos relataba V.M., que fue entregada por su padre como empleada doméstica, niñera o el de S.M.., nos contaba que su abuela era india, y trabajaba campo adentro como moza, como empleada doméstica desde muy jovencita, o el testimonio de A.M., que también trabajó de empleada doméstica en el pueblo, sólo por citar tres ejemplos, podemos ver si triangulamos estos relatos con crónicas como la de Guevara, que esta práctica era resistida entre los mapuche en los primeros tiempos de la conquista y colonización del territorio chileno, veamos:

> No se conoce, como en otras razas, el caso de que una familia mapuche haya vendido un hijo, i las madres se niegan, por lo jeneral, a entregar sus hiijas para sirvientas de casas chilenas. (Guevara, T.; 1913: 214)

Podemos ver que uno de los conflictos que se hace visible es el de propietarios y peones, se hace visible en el espacio, dónde podían y no podían jugar los niños, la propiedad del patrón aparece en los relatos como intransitable, sólo para prestar la fuerza de trabajo. Otro de los conflictos que se evidencia es en el marco del trabajo en las minas y la represión de la organización sindical, como de la participación política.

Hemos documentado las etapas en la vida de los niños en relación con el trabajo y la concepción de sí mismos en tanto fuerza de trabajo. Así podemos dar cuenta de la periodización que sigue:

***El mundo rural: Aprender mirando***

Los niños y niñas participaban en la producción y en el trabajo doméstico del propio grupo, realizando tareas tanto para el grupo familiar como para los patrones. Asimismo, hemos podido reconocer a partir de las indagaciones el cómo se aprende, el "aprender mirando", el "mirando aprendí", el aprender del otro, diferente a otras formas institucionalizadas de enseñar y aprender, como nos dijo C.G., "*Yo aprendí de mi abuela*…". Eso se ve en el hilado, el tejido, el teñido. Aparece el trabajo doméstico como lugar de aprender, y la curiosidad como un elemento relevante en el aprendizaje.

Para ordenar los testimonios de la infancia resultó muy difícil clasificar las actividades en tanto privadas y públicas. La clasificación en ámbitos es propia de las sociedades occidentales modernas. Estaríamos ante una organización social del trabajo, de una concepción de infancia y una concepción de la vida social que dan cuenta de otra representación a la de la sociedad capitalista.

Posteriormente a la conquista registramos prácticas comunitarias como la *minga* en los trabajos rurales y en la construcción de viviendas, que son parte de un modo de vida que la colonización española primero y las diferentes formas de colonización tardía van desplazando. Hemos podido apreciar relaciones complejas entre juego y trabajo, por ejemplo, sobre las que profundizaremos más adelante. También pudimos compartir testimonios en los que de los cuentos se pasa a los bailes, las fiestas y al trabajo, o el juego, por ejemplo, las fiestas de trilla, las canciones de amor vinculadas a la trilla y la actividad social comunitaria que ésta es. Trabajo y juego, trabajo y diversión son indisociables tanto en la infancia como en el mundo de los adultos.

Más adelante veremos cuando se describe un instrumento utilizado tanto para trabajar como para jugar los niños, una indisociabilidad entre trabajo y juego, que pudimos apreciar en este análisis entre trabajo y fiestas.

Ya veremos como en aquel objeto, "la *charanga*", un instrumento que será descripto en el apartado dedicado a la música, que el mismo no era un mero instrumento artístico o de juego, relatan que la utilizaban para arrear chivas. En dicho caso ya veremos que la utilidad del instrumento lo hace ser no un mero objeto de arte en el sentido de ser objeto para contemplar, donde se da un predominio de la forma se da por sobre la función, y la autonomía de los objetos, perspectiva occidental del arte, es ante todo un objeto que sirve para el trabajo. Esto lo hallamos en la música, la cerámica o el tejido, emplean la palabra "pintar" como sinónimo de teñir, el teñir, el pintar como un arte.

Vemos la autonomía de los sujetos respecto de la resolución de las necesidades básicas de alimentación, vestido y vivienda: en los tres casos los testimonios hablan de iniciativas, clasificaciones en torno a sus tipos o procesos de producción de los mismos que dan cuenta de un protagonismo de los sujetos en la resolución de estas necesidades fundamentales.

***De "salir a trabajar" en el pueblo o el campo…***

La expulsión del medio rural y la inserción temprana en el mundo laboral en cercanías al lugar de nacimiento ha sido el común denominador en la infancia de mujeres y varones. Las niñas o jóvenes como empleadas domésticas, cuidando niños, y los hombres en el medio rural como peones de campo o mineros. Veíamos en los testimonios y en las crónicas tempranas y las más tardías también una distancia de lo que ya nos ha llegado en nuestros narradores, esto es, resistencias al avance de la minería, al trabajo en las minas, así como a entregar a las hijas al trabajo doméstico. Esto ya va se va perdiendo y nos llegan relatos de una desestructuración de las familias, del trabajo en fundos, minas y campos de los jóvenes.

***La migración***

En una tercera etapa, pasada la niñez, situamos la migración con rumbo a las zonas productivas más alejadas, donde vivieron estadías transitorias sobre todo en el Alto Valle del Río Negro en el trabajo de la fruta, y luego la ciudad, donde relatan trabajos realizados como mano de obra en la construcción a pequeña escala o en los grandes emprendimientos industriales (industria petroquímica) y frigoríficos, los hombres y como empleadas domésticas generalmente, las mujeres.

Es desde el presente que narran los testimonios sobre los planes sociales; las mujeres establecen una relación de continuidad al contar los trabajos en el plan y el trabajo que realizaban en el campo, hay por ejemplo relatos acerca del uso de las herramientas en los que ellas reconocen saber hacerlo, por haberlo aprendido en el campo.

Vemos en los relatos de E.E. cuando refiere a que "*no me asustan las herramientas, yo las conocí toda mi vida…*" o cuando M.S., refiere a que "*más de tres veces trabaja más que el hombre la mujer…*" que ella sale a las siete de la mañana a trabajar… que son expresiones de sobre adaptación a las exigencias impuestas por el sistema. En estos casos las exigencias impuestas por estos planes, donde las mujeres, como vimos, realizan tareas en plazas, parques, sea limpiando, cortando yuyos, etc., trabajos muy duros, al aire libre, a tempranas horas. Pudimos compartir con ellas como fue significado el momento en que realizar cursos, asistir a la escuela fue válido como contraprestación de los planes, fue para ellas vivido favorablemente.

***Un paréntesis acerca de la infancia en la sociedad mapuche***

En vistas de que consideramos relevante recuperar y analizar las prácticas de crianza en sociedades precapitalistas y su relación con los conflictos sociales y políticos, transcribimos a continuación en esta parte del análisis, algunos fragmentos que nos permiten reflexionar sobre el lugar de la infancia en contextos de guerras, de conflictos armados y la crianza de los mismos en estos contextos, la mayor o menor libertad otorgada y la mayor o menor regulación de que es objeto la misma. Es posible triangular en alguna medida, pero no totalmente estos fragmentos con los relatos de los talleres, pero a los fines de aportar a aquellas reflexiones es que lo abordamos.

Si bien no se emplea la palabra niño en las crónicas analizadas que van desde el siglo XVI al XIX, sino hijos, desde la primera época de la conquista podemos conocer de experiencias acerca de una infancia con otro significado al que tenemos ahora. En momentos de conflictos bélicos los niños y niñas son sujetos vulnerables, vemos que en tiempos de la conquista y colonización de los actuales territorios chilenos y pampa y Patagonia argentinas, los niños y niñas eran raptados, tanto *mapuches* como españoles.

Se incorporaba al mundo laboral del español al niño *mapuche* raptado o al mundo indígena en caso de ser españoles; un ejemplo es Lautaro que según los cronistas de la época fue raptado siendo un niño, y por ser hijo de un cacique tenía vastos conocimientos; vemos cómo ser niño no impedía ser considerado prisionero; Lautaro habría sido criado por Valdivia, en el siglo XVI en la primera época de la conquista en el actual territorio chileno. El de Lautaro es un ejemplo emblemático de los niños en estos conflictos, si bien es muy anterior a todo el período que estamos abordando en las fuentes escritas, lo tomamos por lo relevante de su figura, fue indiscutible su consideración como líder de la rebelión siendo casi un niño; en la crónica de Rosales, en 1556 aparece como el rapto de Lautaro:

> No se contentó el espíritu altivo de Lautaro con aver echado de la ciudad de Concepción a los Españoles; sino que intentó echarlos de todo el Reyno, y viendo que la Ciudad de Santiago era como la Madre, para los Españoles… Sacó mil Araucanos escogidos, aunque todos presumían serlo: y de las demás Provincias entresaco los más robustos, y sufridos en el trabajo… (Rosales; 1989:462).

En 1553, Lautaro en el combate de *Tucapel*, venció al Ejército Español al mando del Gobernador de la Capitanía General de Chile, Pedro de Valdivia. Fue considerado *toki* por el pueblo *mapuche*, y es considerado un héroe de la resistencia indoamericana contra el colonialismo español. Su nombre está en pueblos, plazas, estatuas y le han dedicado escritos, poemas incluso desde los mismos españoles, como Alonso de Ercilla[121]. Desde las propias organizaciones *mapuches* en Chile, actualmente es reconocido su liderazgo, considerando que a su temprana edad habría recibido instrucciones militares por su pueblo, y habría decidido él mismo como "sirviente caballerizo de Valdivia" informando sobre las maniobras enemigas; incluso enfatizan que su gesta es mencionadia en las principales academias militares y que fue reconocido incluso por sus enemigos.

Nos hemos valido de crónicas de Francisco Piñeda y Bascuñán, quién fue cautivo de los mapuche siendo también un niño de siete años.

[121] También el premio nóbel de literatura, Pablo Neruda le dedica un poema y la novelista chilena Isabel Allende escribe el libro Inés del alma mía, donde Lautaro aparece como dejándose capturar deliberadamente para infiltrarse entre las huestes de Valdivia, habiéndose escapado cuando consideró que tenía los suficientes conocimientos para liberar a su pueblo.

Respecto de la crianza de los hijos, hemos hallado diferencias en las crónicas, sobre todo entre regiones, el actual territorio chileno y la zona de las pampas. Hemos hallado algunos elementos que pueden ser triangulados con otras fuentes para la comprensión acerca de la infancia.

En la crónica de Rosales, en el siglo XVI en el actual territorio chileno, podemos ver que los niños eran objeto de control y había una diferenciación de los adultos, los niños no aparecen comiendo juntos con los adultos, sino que comen de pie o fuera de la casa (Rosales; 1989:147).

Los distintos cronistas y sujetos del propio pueblo *mapuche* en el actual territorio chileno, más tarde ya, en un contexto de más de doscientos años de enfrentamientos y conflictos bélicos, como Guevara, nos dan cuenta de que la niñez era sujeto de obligaciones, de formación, de transmisión de conocimientos específicos, esto es, que había una crianza donde había pautas de crianza y ordenamiento de las actividades que realizaban los niños.

Guevara refiere al modo de crianza pautada, afirma acerca de los padres,

> Conserva las atribuciones de pasadas épocas para imponer' correcciones materiales a los deudos de su dependencia; pero han desaparecido la dureza con que solían aplicarse estos castigos i en especial el derecho de vida i muerte de que gozaba el jefe de la familia sobre los hijos i sus mujeres. Hoi teme verse comprometido por exceso de severidad. (Guevara.; 1913: 206)

Y agrega también que,

> El amor paternal del araucano contemporáneo, aunque sentido en mejores condiciones que en otro tiempo, carece de esas manifestaciones externas tan frecuentes en el hombre de sociedades refinadas. En cambio, la sensibilidad afectiva, de la madre ha, alcanzado un nivel que no dista mucho de la que es propia a la mujer civilizada. Por regla que jamás varia, ella misma amamanta a sus hijos, los lleva en la cuna hasta que andan, los acaricia i los entretiene con los juegos usuales en la vivienda araucana. Enseña con esmero a la hija las múltiples labores domesticas, a hilar, tejer, guardar el rebaño, preparar la comida i secundar a los hombres en las faenas agrícolas, desde la limpieza de los sembrados hasta la recolección de las semillas (Guevara; 1913:214)

También Pascual Coña nos refiere ya a principio del siglo XX a la crianza. Por ejemplo, y como profundizaremos en este mismo capítulo, en el apartado dedicado a los juegos, él describe el juego de las habas o *lüqn* con gran precisión de sus reglas, el juego de carreras con sus reglas y códigos también, el de la chueca, con una gran precisión de reglas y pautas que lo caracterizaban (Coña; 1984).

En 1914, Manquilef refiere también a la crianza del niño *mapuche* con un alto grado de ordenamiento y formalización; respecto de los juegos y ejercicios o gimnasia, entiende que,

> (sin la) gimnasia nacional… el indio no habría sido intrépido, valeroso, astuto, fuerte, diestro, noble y ájil. Sin ella no habría podido resistir… merced a esa gimnasia salvaje i moralizadora del araucano fue como la España… encontró su eclipse total en ese rincón del orbe… (el) Estado Araucano. (Manquilef; 1914:97)

Como veremos, clasifica a los juegos adjudicando a cada tipo una función, los domésticos, ligados a las "*prescripciones pedagógicas… al desarrollo de las facultades intelectuales físicas, intelectuales i morales*" (1914:98).

Los ejercicios guerreros, que lo hicieron

> (…) apto para vencer…triunfar… el que revistió al mapuche con tan bellas cualidades… que lo hizo capaz de sobrepujar todos los sacrificios i penurias. (1914:98).

Finaliza la introducción a su libro diciendo,

> Los juegos domésticos son la poesía de la ruka paterna; los guerreros son los escudos i baluartes de sus terruños; los festivos son la tranquilidad del deber cumplido, i los modernos son todas las manifestaciones de la inteligencia i la razón. (1914:98).

Guevara realiza una reflexión acerca de la duración de esta etapa de la vida y el tránsito a la vida adulta, señalando,

> La infancia se prolonga según las aptitudes físicas del niño, i de seguro que su participación a la vida común es mas tardía al presente que antes. (Guevara; 1913:214).

En la Pampa y en la Patagonia argentina podemos ver también cómo era la educación de los niños, al parecer menos pautada de lo que se evidenciaba en las anteriores crónicas, en el actual territorio chileno. Podemos encontrar en diversas fuentes escritas referencias a esto, en fuentes tempranas en la región, que registran las prácticas en el seno de pueblos que no han vivido enfrentamientos bélicos prolongados como sucediera en Chile, podemos ver otro tipo de prácticas.

Luis de la Cruz[122] para los primeros años del siglo XIX, en el área de lo que actualmente es Neuquén, señala:

> Como a sus hijos los crían si hacerles conocer lo que es el temor ni respeto a nadie, y ellos observan desde chico que el que más puede, más vale, que jamás ha de ser castigado porque no obedezca, ni acate a sus padres, se fomenta en todos un espíritu de arrogancia y desembarazo imponderable que nosotros no conocemos…. (De la Cruz; 1969: 471; 486)
>
> La libertad que goza la infancia es sin límite, y así pueden hacer cuanto se les antoje. Cuando oyen alguna insolencia de la boca de un hijo, o que comenten algún delito que ellos lo saben, los celebran, los aplauden, y los elogian, diciendo que aquellas acciones son promesas y muestras de grandes hombres. El castigo lo miran como principio para debilitar las fuerzas, el valor y la arrogancia; y así gustan que los niños hagan lo que quieran. (De la Cruz; 1969: 486)

Hallamos testimonio respecto de la diferencia de autoridad entre mujeres y hombres sobre los hijos en la crónica de De La Cruz. Refería el mismo acerca de las mujeres:

[122] Luis de La Cruz fue un experdicionario que años previos a la independencia, en los albores del siglo XIX, tuvo a su cargo la misión de observar las caracterísiticas del tráfico de ganado, los circuitos mercantiles y sus rutas entre el monte pampeano y la cordillera. Fue perseguido por el ejército realista cuando deja su puesto de representante de la corona y se posiciona con la República en el Congreso de Santiago de 1812 despues del que participa de las fuerzas organizadas para enfrentar la agresión. Al reestablecerse temporalmente las autoridades españolas fue perseguido junto a otros patriotas de la independencia, deportado y detenido hasta el triunfo de San Martín en Chacabuco, quién tiempo mas tarde lo condecora. Sus cronicas son ricas en descripciones geograficas y encontramos alli tambien referencias al cotidiano de los pueblos que habitaban la region entre el actual territorio Chileno (Concepción) y Buenos Aires, las mismas han sido recuperadas para nuestro trabajo.

> Sus hijos en nada de estos servicios le alivian, porque no tienen facultad para poderlos mandar, y cuando lo hiciesen no les obedecerían ni podrían castigarlos: sólo sus hijas le ayudan a llevar a cabo de algún modo su pesada tarea. (De La Cruz; 1969:450).

De las crónicas patagónicas de mediados del siglo XIX, seleccionamos la de Alcide D'Orbigny quién relata,

> La madre y todos los parientes son esclavos del niño… crece libre como el aire, mandando como un tirano, sin ser nunca contrariado en sus menores caprichos, golpeando a su madre, a su padre y a sus parientes, sin ser castigado. Un auca aplaude, por el contrario, todo lo que su hijo hace de malo considerándolo un buen augurio para el porvenir. Cuanto peor es, más sus parientes se regocijan, porque sus malas inclinaciones les parecen que revelan coraje y resolución; las consideran preludio de grandes acciones… (D' Orbigny; 1999:481)

Más adelante continúa con afirmaciones similares,

> Ninguno de los sexos tiene respeto hacia sus padres, a quienes no temen; sin embargo, hay en ellos un amor familiar, una unión íntima entre sus miembros, que tratan siempre de ayudarse y sostenerse mutuamente, cualquiera sea la circunstancia. Es muy raro que un padre toque a uno de sus hijos… (D'Orbigny; 1999: 483)

En una lectura crítica y analítica de las crónicas, podemos ver cómo en este contexto colonial, las producciones acerca del "otro", de descalificación, de definición en tanto "bárbaro", tan habituales en general en todos los contextos de colonización, atravesaron también a la infancia. Transcribimos un fragmento de la obra del español Núñez Pineda y Bascuñán, que es un testimonio acerca de la justificación de la conquista. El refiere a que habría una crianza mejor de los niños entre los conquistadores que en el propio pueblo del *mapuche*. Pineda y Bascuñán nos relata un suceso "supuestamente" vivido durante su cautiverio cuando era niño,

> En buena conversación estuvimos haciendo memoria de los pasados conquistadores.
>
> -Yo os contaré -dijo uno de ellos- una cosa que os causará mucha admiración.
>
> -Mucho me holgaré escucharos -respondí al cacique-, porque deseo grandemente enterarme de lo que hicieron y obraron los españoles antiguos a los principios de esta conquista.
>
> -El cacique Aremcheo -dijo este anciano- os podrá dar mejor noticia de la entrada de los españoles en nuestra tierra, que era mayor; nosotros éramos muy niños, y en estos tiempos no pienso que haya otro más antiguo.
>
> A esto respondió el buen viejo, muy conforme a su natural bueno y el amor que mostraba a los cristianos, que entre ellos también hay algunos de buenos corazones, sufridos y pacientes; que si todos fuesen de esta calidad, hubieran conservado la paz admitida en sus principios.
>
> -Yo tampoco me acuerdo bien de los principios -dijo Aremcheo-; sólo las noticias de mis padres tengo presente. Decían que cuando entraron los españoles, fue haciéndonos la guerra y peleando, y en las primeras batallas

> que tuvieron, como estaban los nuestros ignorantes de los efectos que causaban los arcabuces, murieron muchos, y atemorizados los demás, se sujetaron fácilmente y dieron la paz. Lo que sé deciros; es que a mí me parecieron bien los españoles después que fui abriendo los ojos y teniendo uso de razón, porque mi amo nos hacía buen tratamiento y los muchachos que servíamos en su casa éramos adoctrinados y enseñados con cuidado, bien vestidos, bien comidos y tratados. (Núñez de Pineda y Bascuñán; 1863)

Seguramente las sociedades mencionadas habrían tenido distinto tipo de complejidad que se corresponde con distintas formas de crianza. Lo que nosotros vemos en las crónicas es, por un lado, un gran control de la misma, pues la educación del niño estaba regulada, pero sin embargo vemos que no existieron los formatos, los dispositivos de enseñanza y aprendizaje que describe Manquilef. La intencionalidad que insinúa en sus libros Manquilef, tampoco la vemos nosotros en los relatos, como ya analizaremos más en el apartado que sigue. Tampoco vemos aquella educación tan formalizada, categorizada, casi escolarizada que describe como enseñanzas del pueblo *mapuche*. Consideramos que es necesario realizar una relectura de estos textos en su contexto de producción; baste recordar cómo se ha señalado, que este hombre *mapuche* estudió en la Escuela Normal con Tomás Guevara, maestro normal. Esta marca del normalismo podría estar presente en esta pretensión prescriptiva y categorizante que realiza y que no la vemos en otras crónicas y no se corresponde con los testimonios que analizamos nosotros.

Por el otro lado, en la zona de pampa y Patagonia, vemos al niño protagonizando una gran libertad. En general se sostiene en la antropología que en las sociedades igualitarias la niñez no es objeto de demasiado control.

## 4-4-2- Los juegos...

*"Los juegos domésticos son la poesía de la ruka paterna;*
*los guerreros son los escudos i baluartes de sus terruños;*
*los festivos son la tranquilidad del deber cumplido"*

Manuel Manquilef

### 4-5-2-1- Testimonios

En los talleres compartimos reflexiones acerca del lugar del juego en la infancia. Los participantes compartieron relatos, visibilizándose la relevancia de los materiales culturales en la elaboración de los juguetes (piedras, papas, palos convertidos en muñecos, animalitos) y los espacios comunitarios de juego. El juego está presente en festividades populares como la de San Juan, como para situaciones sociales del pueblo *mapuche*, juegos de chueca, fiestas de trilla o vinculadas a fechas patrias como las carreras de pollas (carreras de caballos con apuestas) en los festejos de la independencia, el 25 de mayo en Argentina o para el 6 de agosto, la independencia de Bolivia, concursos de pelar papas, de tejer, de hacer chuño, como veremos. También registramos juegos populares cotidianos como la pallalla[123], las habas, el juego del avestruz, la "pollita" ciega, el columpio, los

[123] Manuel Manquilef, dejó su testimonio en versión bilingüe acerca de juegos y deportes "del pueblo araucano" (como refiere él), incluye entre los juegos domésticos a la *"pallalla" ("allimllim")* como un juego de su pueblo (Manquilef; 1914:103) y lo traduce como el juego de las seis piedras (en quichua *pallani* es recoger lo caído), también el juego del avestruz (*choiketun*), los zancos (*trentrikautun*), la gallinita ciega (*maumillan).*

zancos, la honda, el trompo, la polca o las bolitas, la pelota, el elástico, los barriletes, la honda, andar a caballo, a la visita, a la maestra.

Recopilamos también juegos escolares como un tipo diferente de juego: la rayuela, el luche, los juegos cantados de las niñas[124].

Algunos de los juegos que relataron son juegos propios de la cultura *mapuche*, tales como la chueca, el juego del avestruz, los zancos, la payana, la gallinita ciega. Pudimos ver que existen relaciones estrechas entre juego y trabajo en la iniciación de los niños en las actividades laborales.

***Endo – juegos***

Definimos como tales aquellos que se juegan dentro de la comunidad o grupo cotidianamente[125].

B.E. de Villarrica, dice,

> *"Yo hacía las muñequitas de trapo viste, las hacía un trapo redondo y ahí las llenaba con lana, después le trabajaba los ojitos, primero hacía el cuerpecito, los bracitos, los rellenaba, y les hacía ropa después. Tengo un vestidito, lo tengo guardado también. Los cortaba a godet, otros estaban bordados, tengo también un gorro de lana trabajado también con cositos así redonditos…"*

A.M., cuenta que,

> *"Hacía muñecas de trapo, les hacíamos unos ojitos, las bordábamos, les hacíamos la boquita y después las vestíamos con vestiditos blancos o rosita. Y si no le poníamos unas cintitas. Toda de trapo eran y las llenábamos con lanita".*

M.E., de Temuco, tiene 48 años, ella dice que las hacían con papas,

> *"Yo elegía las papas más largas, para el cuerpito y después las más redonditas para la cabeza y las hacía con palitos... Hacía toda la familia, la mamá, el papá y todas... dos o tres días y después las tirábamos".*

R.C. y M.G. jugaron a las muñecas. R.C., dijo:

> *"Nosotros las hacíamos pero con palitos..."*

[124] Manuel Manquilef incluye al tejo, la taba, los naipes, los juegos escolares como juegos "importados" (Maquilef; 1914:193).
[125] Hemos adoptado esta clasificación de la clasificación realizada por Levi-Strauss en endo-cocina y exo-cocina (Levi-Strauss; 1971) para evitar caer en clasificaciones que realizan taxonomías que nos parecen que no responden a la realidad que estamos observando.

M.E. decía también:

> *"Hacíamos muñequitas con palitos, juntábamos palitos para hacerlas".*

M.G., agregaba

> *"También a la muñeca de trapo, sino de calabaza, de zapallo... esos largos..."*

E.G., hija de M.G. dice:

> *"Comprábamos calabazas y hacíamos, hacíamos ojitos y boca y lo envolvíamos con una mantita, lo que sea. Nos íbamos al campo porque teníamos miedo que nos coman nuestro bebé..."*

M.M., de 55 años, de Villarrica dice,

> *"Nosotros también las hacíamos, hacíamos animalitos y le poníamos las patitas de palitos..."*

R.C. cuenta que también las hacía de palitos entre otros materiales y animales en miniatura con piedras pequeñas:

> *"Juntábamos piedritas como que teníamos chivitas, esas piedritas de colores que hay en el campo, viste, en los cerros... porque allá en mis pagos hay piedritas de todos colores, en Cutral Co no más, pero la otra vez yo traje un montón..."*

B.G., de La Pampa, de 50 años, dice:

> *"Las muñecas eran compradas de yeso... y de porcelana... nosotros las hacíamos de trapo igual... las hacíamos y las rellenábamos con lana... Las pelotas eran de trapo rellenas con lana... Nosotras con mi hermana las hacíamos de media y después cuando nos educamos dejamos de jugar a la pelota. Yo era del medio y yo jugaba juegos de hombre, por eso jugaba al tejo, a la pelota, las mujeres no jugaban a la pelota".*

M.V., tiene 45 años, es una mujer nacida en Bahía Blanca, dice que se jugaba a la *pallana*[126] con cinco piedritas.

> *"Ponías los cinco dedos, abrías así la mano y ponías una piedrita de cada lado, la levantabas, después vas agregando, dos... Después ponías todas juntas y tenías que agarrar todas..."*

B.E., de Villarrica, de 50 años, conoció la "*pallalla*",

> *"Uno va jugando, da vuelta la mano y se juega, después tira arriba y tratando de agarrar las que están en el suelo. A la persona si le quedaron en el suelo pierde"*.

R.C. decía,

> *"Pallalla, eran unas cinco piedrecitas que se hacían así que se tiraban para arriba, después con una sola, después con dos..."*

E.G. cuenta que jugó a la *pallana* con caracoles... R.C. con piedritas, pero ella prefería con las piedritas jugar a es "*cuidar las chivitas*", esto es jugaba a los animalitos.

M.G. decía que jugaba "*a la honda*".

M.A., de 48 años, nacida en Bahía Blanca, dice:

> *"Yo lo que hacía eran barriletes. Jugábamos... con ella y mi hermana. Es mi tía, nos criamos juntas. La mamá de ella es la que me crió a mí. Sí yo era machona, jugaba a la bolita, a la figurita, al barrilete, me gustaba..."*

Al preguntarle a C.G., de Cura Cautín, mujer de 61 años, si jugaba nos decía,

> *"Yo no jugaba, era de poco jugar yo, porque era la más grande de mi casa así que tenía mucho trabajo. Trabajaba en el campo con papá, ni muñeca, nada de eso, ni jugar al luche tampoco...*
>
> —¿Y los hermanos varones?
>
> *Ellos jugaban sí pero yo no.*
>
> —¿Y a qué jugaban?
>
> *Y haciendo casitas, así, chozas, haciendo carritos...*
>
> —¿De qué los hacían?
>
> *De maderita... hacían carritos, casitas, jugaban al fútbol también.*

[126] La denominación pallana o pallalla en el caso de las personas que han venido de Chile es en relación al mismo juego, con piedritas, de tirar y juntar. Pallalla en quichua es tirar y recoger.

> —¿De qué hacían la pelota?
>
> *De trapo...*"

I.A., nos decía que en las minas de Lota, siendo grande ya, jugaban

> "A *las habas*[127]*, juntábamos, las tirábamos y las teníamos que juntar*".

J.D., tiene 58 años, él es nacido en Trelew, provincia de Chubut, migró en los años 60 a Bahía Blanca, él jugaba a los zancos,

> "*Con lata, con tarro no más...*"

E.A. dice:

> "*Bueno los zancos son como unas maderitas que se usaban para andar... y también algunos se caían...*"

RC. dijo:

> "*Con latitas, con... cómo es... con latitas de conservas... los zancos... también andaba a caballo, mi hermano me llevaba, pero me caía muchas veces, y me largaba y me caía para un lado, para otro, largaba las riendas... me encantaba... después aprendí, era muy falsa para andar a caballo, no andaba bien, no me sostenía bien a caballo*".

A.V. de Villarrica cuenta,

> "*Yo también jugué a los zancos, uyyy, cómo corríamos... a las bochas, a la honda... y a la pelota... a la visita, a la maestra, yo era la maestra...*"

R.C. jugaba al trompo[128] con carreteles,

> "*Esos carreteles grandes de hilo yo le hacía el trompo a mi hijo... para jugar...*"

[127] Veremos que este juego está incluido por Coña y Manquilef como juego mapuche.
[128] Este juego tiene una difusión universal, acerca de su origen, segñala Plath que según los antropólogos, el trompo parece que en un principio formó parte de un instrumento análogo al de uso actual, que se utilizaba para obtener fuego mediante el juego semirrotativo de un eje vertical, que frotaba en una madera horizontal. Los romanos eran practicantes de este juego. Plath señala que es un juego tradicional en Chile, el que era acompañado de adivinanzas (Plath; 1986). Véase http://www.oresteplath.cl/antologia/origvfolc24.htm

M.E. dice que también hacían con el trompo como cuenta R.C.

R.C. cuenta que tenían el instrumento al que llama charanga[129]

> "*(…) la hacían con horquetas se le pone un alambre y un montón de latitas y se empieza a hacer así*".

Días después R.C. trajo una charanga confeccionada de forma casera y también hizo un dibujo. Es una especie de sonaja que según dijo se usaba si era de gran tamaño por los hombres para arriar chivas, y por los niños en menor tamaño para acompañar en esta tarea a los adultos.

Agregó:

> "*Yo era chivera, por eso la usaba*".

A la bolita E.A. le llama *polca*[130]. R.C. también le decía *polca.*

M.T., de *Irupaná,* Bolivia decía,

> "*A la bolita, también con las tapitas de gaseosa, de cerveza podía ser, porque había que achatarlas, dejarlas bien chatas... y bueno, con eso también se jugaba. Y jugábamos... se ponían paraditas dos o una... había que tener un pilón de esas latitas y las tenía que tirar así porque se hacían tipo disco, y había que tirar hasta bajarla, estaba puesto contra la pared... Y se tiraba...*"

C.G. de 61 años, nacida en Curacautín, Chile, dijo:

> "*Yo no sé ningún juego porque nosotros nos criamos solos porque no teníamos vecinos nada, entonces para espantar a los pajaritos hacíamos unas cosas trenzados de... como dijera... ñocha*[131]*... se llamaba allá... pero acá no sé... que son unas hojas así largas... son silvestres... hacíamos un trenzado y le dejábamos en la punta tiritas sueltas entonces lo hacíamos así y sonaba fuerte fuerte y volaban los pájaros...*"

R.C., también contaba que jugaban al elástico,

> "*Si no teníamos elástico, con can-can, claro, rompíamos can canes y lo hacíamos*".

[129] Charango es ruidoso, en quichua.

[130] Este juego está incluido en la clásica obra de Oreste Plath, http://www.oresteplath.cl/antologia/origyfolc4.htm. El señala que pueden ser de barro, piedra o cristal y que a las de cristal reciben diversos nombres entre ellos polca. Existen distintas variantes del juego (. 1986) También consúltese páginas menos académicas pero igualmente valiosas para ver estos juegos, http://listas.terra.cl/familia/149-cul-es-el-juego-criollo-ms-chileno , también pueden verse en http://revistaelarado.blogspot.com/2009/10/los-juegos-infantiles.html.

[131] Se trata de una planta nativa de Chile, que crece junto a las lagunas, su nombre científico es *Greigia Landbekii*. Su procesamiento y utilización para artesanías, tales como canastos, es propia de las comunidades mapuches de la zona del Bio Bio. Es una planta que se produce a pequeña escala en las comunidades mapuche y que es escaza su existencia. Grandes corporaciones como Forestal Minico están realizando plantaciones de ñocha en la actualidad (como puede verse en http://www.ciderebiobio.cl/avances_en_cultivos_de_nocha_en_canete.html). Puede verse también un testimonio del procesamiento de la Ñocha, considerado ancestral, en http://www.youtube.com/watch?v=Jk2U7QYqbSc&feature=related

M.E. conoció un juego… dijo,

> *"Se llama Azúcar Candia, así no más…"*

A.V., también de Temuco, también lo conoce y lo canta:

> *"Azúcar Candia,*
> *paso por prenda*
> *el que la tenga,*
> *que se la escuenda,*
> *bien escondidita*
> *debajo de la pollerita*
> *de doña Carmina".*

M.E. dice que jugaba al Azúcar – Candia,

> *"Todos éramos personas casadas, en ese tiempo teníamos treinta o cuarenta años, y mis amigas igual, nos juntábamos y jugábamos, las chavas igual, las chicas chiquitas eran todavía chicas ellas hacían su grupo con sus ... y nosotros jugábamos y todas esas... amanecíamos jugando*[132]*".*

***Exo – juegos***

Definimos como tales aquellos que se juegan en ocasiones especiales se organizan para los para momentos de encuentro con otras comunidades o pobladores.

E.A., conoce el juego de la chueca[133] entre los *mapuches,*

> *"Yo veía que jugaban pero no... miraba viste, hasta ahí no más..."*

[132] Este juego ha sido asociado por el investigador en folclore chileno, Oreste Plath al juego "Corre el anillo", o juegos de prendas, tradicionales en todo el mundo. Plath transcribe la canción recopilada completa: "Azúcar candia / pasó una prenda, / el que la tenga / que la esconda, / bien escondidita, / debajo de las polleras / de doña Mariquita. // Pasó un negrito / vendiendo aceitunas, / a todas les dio, / y a mí ninguna. // Me fui a mi casa, / me puse a llorar, / llegó mi mamita, / me dio un cinquito / y me hizo callar. // Corre la llave, / corre el candado, / el que lo tiene, / se queda callado".
Transcribe la canción original, que sería con el motivo del anillo: "Corre el anillo, / por un portillo, / pasó un chiquillo / comiendo huesillos, / a todos les dio, / menos a mí. // Corre el anillo / por un portillo. / Cayó una teja, / mató a una vieja, / cayó un martillo, / mató a un chiquillo, / cayó un ratón, / mató a un guatón, / cayó una horquilla, / pinchó una chiquilla, / cayó una tagua, / aplastó a una guagua, / cayó una rama de matico, / aplastó a un milico".
En un estudio realizado sobre este juego en Chile, se lo vincula con los velorios, refieren en especial en las Minas de Lota, incluso en los velorios de angelitos, sobre los que profundizaremos en este mismo capítulo. Puede consultarse Plath (1986) o en http://www.oresteplath.cl/antologia/origyfolc7.htm .

[133] Este juego ha sido analizado por Manuel Manquilef como el juego mapuche por excelencia. Se realizaba acompañado de bailes y comida.

Dice que jugaban los hombres.

> *"Nosotros mirábamos no más. Las mujeres también jugaban, bueno, algunas.*
>
> —¿Y se hacían fiestas después?
>
> *Sí*
>
> —¿Y cómo eran esas fiestas?
>
> *Y bueno nos agarrábamos todos así, hombres y mujeres hacíamos como una ronda. Dice que se tomaba vino, cerveza, todas esas cosas".*

M.E., dice acerca de la chueca:

> *"Era para los grandes, los chicos no íbamos ahí, porque a mi papá lo invitaban, porque vivíamos al lado de los mapuches, lo invitaban a él a jugar, y lo iban a buscar a la casa. Por lo que ellos explicaban era parecido al golf".*

M.G. de 55 años, de la III región de Chile dice que era juego de hombres.

> *"Las mujeres iban a mirar. La chueca es un palo así medio enroscado, con una pelota, y la tiran para echarla a un hoyo. Yo poco me acuerdo porque poco jugaban. Yo me acuerdo haber ido dos veces... Eso es de los indios (dice su compañera)... si, de los indios...agrega M.J.".*

Dice M.G.:

> *"Yo fui cuando nosotros vivíamos en la... como se dice... donde habían indios antes... Después mi papá le compró una tierra a los indios y quedamos en el medio de la comunidad de indios, y ahí hacían chueca. Yo fui como dos veces, pero después yo ya me casé y me fui a la ciudad... yo no sé cómo le juegan pero hacen igual como a la pelota, varios para un lado y para el otro y se la quitan unos con otros pero me parece que es con el puro palo que tienen que pegarle a la pelota..."*

R.C. nos relataba las fiestas en las que se hacían apuestas,

> *"Carrera de polla, carrera caballo.*
>
> —¿Qué es la carrera de polla?
>
> *La carrera de poya se juega con los caballos, son carreras"*
>
> —La polla es la apuesta...
>
> *Claro, la polla es la apuesta... que usted largó allá póngale que seis el caballo y corren hasta el final de la pista, el que llegó primero es el que gana. La carrera de sortija lo mismo... usted sabe cuál es la sortija. La carrera de polla, la carrera de sortija y después está la carrera de caballo, la otra que era la vuelta del*

> *pueblo.*
>
> —¿Y eso se hacía para el 25 de mayo?
>
> *Eso se hacía todo para el 25 de mayo, el baile del pericón, el... pero se bailaba el pericón en el medio del pueblo que era un... como le digo... había como un mástil y dos aulas para allá y nada más no había más nada, y ahí se bailaba, y ahí se hacía todo lo que enseñaban los maestros, que la gimnasia, que el salto del palo*
>
> —¿El salto de palo cómo era?
>
> *El salto de palo era un... se ponía un palo más alto que el techo, entonces el que venía corriendo de allá tenía que saltar lo más alto que podía para llegar al otro lado, entonces eso era el salto de palo, pero era un deporte que se hacía y después a las doce del mediodía todo el pueblo conjunto completo a comer en un galpón grande que se hacía ahí se hacían todos los asados que había que hacer... todo el que tenía campo se llevaba los corderos, los capones y se llevaba... se carneaba potro, se ponía todo, y comía todo el pueblo, y a nadie le cobraban tarjeta. Todo el pueblo unido..."*

A.M. de Villarrica, de 65 años también se acuerda del juego de la chueca, se acuerda que cuando se jugaba a la chueca "*se tomaba el pulko*[134]".

Entre charla y charla sobre el tejido un día M.G. comenzó a contar acerca de las fiestas que se hacen para la celebración de la independencia de Bolivia, trabajo y juego se encontraban:

> *"Para el 6 de Agosto que es el aniversario de Bolivia, día de la patria, en el lugar donde yo vivía hacían concurso. Uno era de pela papas... quién más finito pela las papas y... depende cuántas papas... y ahí había otro concurso de aguar*[135]*, de tejer. Tejer en una hora ... ahí había habilidad, rapidez y como le puedo decir... hacían dibujos al hacer... como figuras... como rombos... redonditos, cuadraditos, yo vi que en una hora no hicieron mucho, se ve que cuesta, cuesta hacer y ganó la que más avanzó y la que mejor había hecho...*
>
> *Se hace el 6 de agosto, pero eso no en todos los lugares lo hacen... donde yo vivía, en la cancha de básquet ahí en el barrio, se hacía.*
>
> *Hacían concursos de papa... de tejido, de tomar chicha, el macerado del maíz, de baile, de carrera de cholitas en bicicleta, de romper globos, lleva una pollera ahhh y también hacen eso de las dos trenzas, hacen la tullma*[136] *dicen, eso también. La tejen…*
>
> *Hicieron un, como se llama… un kuyu*[137]*, una frazada, un concurso y se ve que en una hora no avanzaron mucho, porque debe costar mucho, pero hermoso, hermosa, las señoras se ganaron premios...*
>
> *Pero no he vivido como han vivido ellas.*

[134] *Pulko*: vino en *mapudugun*.
[135] Se refiere a la acción tejider agüallos.
[136] Se refiere a un accesorio u ornamento tejido con lana de llama, alpaca o vicuña, que aplican en las trenzas las mujeres quichuas y aymaras.

[137] En quechua es tela.

> *En Cochabamba, Yo vivo como decir... en… así en Bahía Blanca, no vivo en el campo... por eso no viví... pero gente que ha vivido en el campo, es más hay gente boliviana acá que en Bolivia son "de pollera"[138], se vinieron acá y se pusieron el pantalón...*
>
> *A la pollera le decimos también el vestido porque la pollera es una tela con muchas plisas, y es pesada, y el lavar cuesta porque mi abuela es de pollera, una vez me mandó a lavar la pollera y parece una frazada, sabe cómo cuesta lavar ...*
>
> *Mi abuela usa y mi tía mayor. Esas personas son las que más saben no... A mi manera de ver... y las del campo... Yo sola vine con mi mami... el año pasado".*

***Juegos escolares***

A.V. de Villarrica, dijo

> *"Jugábamos al tejo"[139].*

B. E. vino de Villarrica, Chile, se acuerda del "luche"[140], un juego popular, para el que se dibujaba un cuadro con cuadriculas en su interior.

> *"En otro lado le decíamos el avión también, sí porque era un avión con alas. Había que tirar al primer cuadrito, tipo un tejo. Después saltar, al segundo, volver...*
>
> *Si pisa la raya, pierde...*
>
> *Ahí pierde. Después el otro le grita que está mirando. Si pisó la rayita del avión, queda afuera y empieza el otro. Después sigue el otro donde uno quedó.*
>
> —¿Y tenía cielo?
>
> *Sí, y llegaba hasta el cielo, volvía para atrás haciendo lo mismo, y el que salía al final, ese ganaba.*
>
> *¿Cuántos cuadrados tenía?*
>
> *Diez con el cielo. (Lo dibuja)*
>
> —¿Quién te lo enseñó?
>
> *En el colegio jugábamos todos".*

[138] Es importante esta expresión "ser de pollera", o que la mujer boliviana "es" o "son" de pollera. Será retomado en el análisis.

[139] Es considerado un juego tradicional del folclore chileno. Es denominado como rayuela, luche o avión entre nuestros narradores y por Plath también. Oreste Plath lo incluye en su libro señalando que el objeto con que se tira se le llama luche o tejo, porque suele utilizarse una pelotita de luche, que es un alga de nombre científico *Ulva Lactuca.* En función del dibujo que se realice toma distintos nombres como aquí han denominado avión, cuadrado, rayuela. Es un juego que tendría su origen en la antigua Roma (Plath; 1986). Véase http://www.oresteplath.cl/antologia/origyfolc20.htm .
Nuestros narradores también en algún caso los confunden, o consideran sinónimos, en otros no, y cuando hablaron de luche, nos explicaron que luche le llaman al corte de un alimento de mar que se cortaba en cuadrados; esta alga llamada "luche" o "lechugade mar" vulgarmente, típica de los mares de Chile, y de lla se consume incluso su tallo, siendo cocinada de variadas formas. En el diccionario de la lengua española consta que luche se le llama al "juego del infernáculo". En juegos escolares lo denominaron también como luche, rayuela, tejo o avión.

R.H., de Los Menucos dice que también lo conoció.

> *"Jugaba en la escuela también".*

B.E. dibujó una rayuela,

> *"Es el juego del avión.*
>
> *—¿Le decían avión en Chile?*
>
> *Yo vivía en Villarrica. Este es el tejo, aquí dentro de eso uno tiene que tirar el tejo y empezar, después retroceder, para acá, después llegar acá... Después vuelvo a tirar, me doy vuelta, doy un salto así... Después lo tiro acá, doy el salto y lo tiro afuera... salgo hasta acá otra vez... hasta que llego al mundo. Llegando acá hay que empezar de vuelta retrocediendo..."*

B.G., de 50 años, nacida en La Pampa nos hizo un relato de todos los juegos, juguetes…

> *"Yo tenía 8 años y tenía que trabajar, pero mientras que fui a la escuela jugaba... a la payana... con 5 piedritas, la última era la que se ponía acá arriba así vio. Y después a la rayuela... El tejo, la rayuela y el tejo son lo mismo... La otra cosa es que hay una taba, era de hueso".*

A.V. nacida en Villarrica se acordaba,

> *"Después al luche... hacíamos unos cuadros y entonces uno ponía una piedrecita ahí y saltaba y después se daba vuelta sin pisar la raya, y después la hacía también así agachando y el que pisaba la raya perdía... (Jugó para todas nosotras)*
>
> *El tejo[141], eran dos tejos así dos cosas como de fierro, de metal no son ni cantito más finito y en el medio más grueso, y uno lo toma así y esta es la cancha se hace un cuadrado lo hacían y acá se tiraba una cuerda de ahí acá y uno tiraba como de aquí a la pared, y caía ahí el tejo cuando caía aquí, según el que quedaba más cerca de la raya ganaba, algunos llegaban y se metían más cerca de la raya, el tejo quedaba la mitad para allá y mitad para acá ... ese ganaba el doble, dos puntos...*
>
> *El otro luche era así más largo, porque uno dos, tres, cuatro y este era el cinco y se daba vuelta aquí y se volvía a salir para afuera y después se tiraba al dos y usted desde aquí tenía que saltar aquí, porque... después el tres... en un pie... de acá saltábamos aquí y después saltábamos con las piernas abiertas... No le hacían cielo...*
>
> *Con latas y palos, usted pone dos palos, y aquí una cajita así de salmón o de durazno y lo clava aquí... Por ahí nos caíamos al agua…"*

[141] En este caso el tejo es la versión que hoy conocemos como playera del juego.

Algunas rondas que recordaron como juegos escolares, A.V., de Temuco, la recordó,

> *"Alicia va en el coche*
> *Carolín,*
> *A ver a su mamá,*
> *Carolín,*
> *A ver a su mamá,*
> *Carolín, ca-ca-olín*
> *Ole-ola*
> *A ver a su mamá*
> *Carolín ca-ca*
> *Olé olá*
> *Qué lindo pelo lleva*
> *Carolín*
> *Qué lindo pelo lleva*
> *Carolín*
> *Quién se lo peinará*
> *Carolín, ca-ca*
> *Ole-ola*
> *Quién se lo peinará*
> *Olé olá*
> *Se lo peina su tía*
> *Carolín,*
> *Se lo peina su tía*
> *Carolín*
> *Con peine de cristal*
> *Carolín ca-ca*
> *Olé olá"*[142]

[142] Esta ronda o canción de corro, popular en Chile, que también se cantaba a los niños para dormir, según la tradición popular, sería un caso de los relatos populares cuyas versiones nos llegan fragmentados, censurados, y que en su origen no tendrían el sentido festivo o recreativo que fueron adquiriendo. Siguiendo el mismo proceso de depuración que han tenido sus homologos europeos de los Hermanos Grimm o Perrault, hasta llegar a ser considerados dentro de la literatura infantil, Alicia va en el coche, sería un relato que también delataría la situación de la infancia y las condiciones de vida en la que no se daba la mortalidad infantil. Sería una canción que relata la muerte de una niña por tuberculosis a fines del siglo XIX. Esta canción habría tenido un fin ejemplificador para que los niños se cuiden del frío, de tratar con extraños, para que no les pase lo que le pasó a Alicia. La canción relataría que la peinan para enterrarla junto a su padre muerto, y el coche sería la carroza fúnebre. Las estrofas "perdidas" serían:
"Alicia cayó enferma, carolín (bis)Quizá se sanará, carolín cacao leo lao. (bis)
*Alicia ya se ha muerto, carolín, (bis)*
*La llevan a enterrar carolín cacao leo lao, (bis)*

También le llamaban la casita de oro... y la sillita de oro…[143]

A.V. se acuerda:

> *"Después está esa que decía:*
>
> *'Se va el pescado,*
>
> *se va el pescado*
>
> *para el otro lado*
>
> *para el otro lado'*
>
> *… y hacían todos las manos así, hacían una tira larga y a medida que iban pasando una, se iban corriendo para atrás todas así, y tenían que tratar de que no se cayera la que iba pasando por arriba…"*[144]

Se acuerdan del "Arroz con leche", M.J. lo canta:

> *"Arroz con leche*
>
> *Me quiero casar*
>
> *Con una señorita*
>
> *De San Nicolás*
>
> *Que sepa tejer*
>
> *Que sepa bordar*
>
> *Que sepa hacer medias*
>
> *para un capitán*
>
> *Con esta sí con esta no*
>
> *Con esta perla*
>
> *Me caso yo"*[145]

Alicia va en el coche, carolín (bis) Con techo de cristal, carolín cacao leo lao (bis)Con varios oficiales, carolín, (bis)y un cura sacristán, carolín cacao leo lao. (bis)Encima de la tumba, carolín, (bis)un pajarillo va, carolín cacao leo lao. (bis)Cantando el pío, pío, (bis)y el pío, pío, pa, (bis)".

[143] Es una canción de corro, en el que dos niñas sus manos y llevan a pasear a otra en ellas, esa es la silla. Si son varones se cantaba:
¡A la sillita de oro, a la sillita de oro, donde se sienta el loro!. .
Si son mujeres se cantaba ¡Se me ha perdido una niña, se me ha perdido una niña!. Esta canción completa sigue… Se me ha perdido una niña, cataplín, cataplín, cataplero, se me ha perdido una niña en el fondo del jardín. La acabamos de encontrar, cataplín, cataplín, cataplero, la acabamos de encontrar, en el fondo del jardín. Que la traigan en sillita, cataplín, cataplín, cataplero, que la traigan en sillita, desde el fondo del jardín. LA traemos en sillita, cataplín, cataplín, cataplero, la traemos en sillita, desde el fondo del jardín". (Rodríguez Felder, Luis Hernán;2004, Los hermosos juegos, Ed. Imaginador, Bs.As).

[144] Podría tratarse de la canción de corro española, "En el mar hay un pescado": "En el mar hay un pescadoque tiene la cola verde,la cola verde, la cola verde.Desengáñate, Pepita,que tu novio no te quiere,que no te quiere, que no te quiere.En el mar hay un pescadoque tiene la cola azul,la cola azul, la cola azul.Desengáñate, Pepita,que tu novio es un gandul,es un gandul, es un gandul".
Esta canción contiene también representaciones acerca del género, en este caso se caracteriza al hombre como vago, perezoso, gandul, aunque estas partes aparecerían fragmentadas en nuestra versión (Ver también en Fernández Poncenla; 2006:59).

[145] Esta sería una canción de corro registrada inicialmente en España pero extendida en varios países de América. La misma tiene enorme significado en la construcción de códigos de género, tal como lo señala Anna Fernández Poncenla, interpela a las mujeres, señalando el mandato para las viudas y solteras de "encontrar marido". En ella es categórico el alto tono moral y pedagógico y las tareas que se prescriben para las mujeres, domésticas. Es en este punto donde suelen cambiar las versiones, siendo más o menos conservadoras, en España por ejemplo se conoce una versión menos conservadora: "que sepa leer , que sepa escribir, y la tabla de dividir". (Fernández Poncencla, Anna, 2006, " Género y canción infantil", En *Política y cultura, N°26,* Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Mexico. Pp. 35-68).

B.E. la cantó distinta:

> *"...Que sepa tejer,*
>
> *que sepa bordar,*
>
> *que sepa abrir la puerta,*
>
> *para ir a jugar".*

### 4-4-2-2- Análisis de los testimonios

Nos interesa profundizar en los juegos a partir de la perspectiva desde la que Thompson vincula la historia de la vida cotidiana, el folklore y la antropología. Los juegos y juguetes nos hablan de la vida social, de la cultura y las relaciones entre hegemonía y subalternidad.

Indagar en los juegos y los espacios de desarrollo de los mismos nos permite abordar la vida social desde la historia de la infancia y desde la vida cotidiana. En el contexto de la cultura campesina, los juegos eran otras de las actividades que a modo de entretenimiento los niños adquirían valores y pautas de relaciones sociales, así como prescripciones morales.

Pudimos ver a lo largo de este apartado de los juegos, un enorme acervo cultural que incluye tradiciones disímiles, tanto aquellos propiamente europeos, introducidos por el conquistador como aquellos criollos, y aquellos propiamente mapuches. La recreación de las versiones de los juegos siempre es contextual.

Intentamos distinguir en endo-juegos, como aquellos juegos que se realizan en lo cotidiano y exo-juegos como los juegos que se realizan para las fiestas, organizados para el grupo ampliado, en situaciones que salen de lo cotidiano. Esta clasificación para nosotros responde más a las prácticas que nos llegan de nuestros narradores que las taxonomías tan duras que realiza por ejemplo Manquilef, como veremos.

Respecto de los endo-juegos, hemos hallado e indagado más allá triangulando con otras fuentes documentales juegos de diverso origen, como el trompo, payana, las habas, bolitas, zancos, charanga, elástico, pelota. En todos los casos se han recreado en función de objetos del lugar y con lo que se tiene a mano, con lo que hay en el lugar tal como lo relatan respecto de la ñocha, de las papas o zapallo para hacer muñecos o animalitos, o piedritas, de las habas.

Es posible observar que en las situaciones comunitarias, en las que muchas veces aparecen situadas en tanto "juegos", actividades vinculadas al proceso productivo como actividades vinculadas a la trilla, cría de animales, marcación de animales, y otras actividades vinculadas a la producción que son recuperadas en un contexto festivo como pelar papas, tejer o *agüar*, preparar chuño, para la independencia de Bolivia o andar a caballo, en las carreras a caballo con apuestas los 25 de mayo en Argentina.

En general podemos decir que en la tradición oral los juegos aparecen encarnando un sentido social. Entendemos que a partir de los juegos podemos pensar la vida social. Podemos ver cómo aparecen por ejemplo las festividades patrias ligadas al juego, para el 25 de mayo en Argentina, para la independencia de Bolivia, o en Chile. El juego como parte de la vida comunitaria y recuperando actividades del mundo del trabajo. Estos elementos son de sumo interés para pensar la constitución de las sociedades

latinoamericanas, la relación juego – trabajo es otra. Podemos ver la producción, los procesos productivos atravesando los juegos. La historia política de nuestros países y la constitución de procesos sociales; la complejidad de las identidades se nos aparece en el análisis de esta categoría, que son los juegos. Cuando hablamos de historia política nos referimos a las conmemoraciones de los procesos revolucionarios independentistas y a los lazos comunitarios, la diversión, las comidas, los juegos atravesándolas. Espacios recordados como de unidad, todos iban, sin pagar entrada, nos decía R.C.

Incluimos otra categoría como juegos escolares, los narradores los recuerdan en especial en la escuela, aunque se practicaban en otros ámbitos también, como la rayuela, el luche, el tejo.

Las rondas infantiles como "Azúcar Candia" "La sillita de oro", "Alicia va en el coche", "Se va el pescado" los recuerdan como juegos escolares a diferencia de la chueca, del que dicen que "*es de los indios*". Todos estos juegos o canciones de corro son de origen europeo o criollos, habrían sido introducidos en las escuelas y recreados en función de prácticas y objetos del lugar. En el caso de Alicia va en el coche estaríamos ante una canción de la creación popular chilena, que tiene la melodía de "Mambrú se fue a la guerra", de la que hemos hallado una versión mutilada, pero que habría dado cuenta de las condiciones de vida en la historia social de la infancia, puntualmente de las epidemias y la mortalidad infantil.

En el relato de B.E. y de B.G. señalan que tejo y rayuela son los mismo porque es común que se le llame tejo a la piedra que se emplea para jugar, o luche, el alga y la bola que se hacía para tirar. Luego A.V. describe el juego del tejo, juego popular en Chile, semejante a la rayuela, con otra forma, que tiene otra connotación en la vida cotidiana que la difundida práctica playera.

En general, la idea del juguete es un elemento producto de la creación a partir de diferentes materiales disponibles, de deshechos o elementos de uso cotidiano (papas, piedritas, tapas, sogas). En los juegos aparece un universo vocabular que identifica las actividades lúdicas de la infancia, alejadas del consumo y ligadas a las técnicas del *bricolage* -es la creación o fabricación de objetos a partir de cualquier material, haciendo un uso ingenioso de lo que está a mano (sin importar su propósito original)-.

Dentro de este universo vocabular identificamos vocablos como chueca, juego del avestruz, luche, tejo, *polka* e incluso *pulko*, el vino que acompañaba las fiestas.

Asimismo, pensar la relación entre la vida cotidiana, la constitución de las familias y el espacio público como íntimamente relacionados. El juego, el trabajo, la producción, el alimento en íntima relación, siendo parte de la definición de las identidades de hombres y mujeres. Podemos hallar en el juego como parte del cotidiano, elementos para pensar y analizar las identidades colectivas.

En el mundo mapuche, Rosales realiza apreciaciones acerca de los juegos, bailes y fiestas, señalando en los primeros tiempos de la conquista, en el siglo XVI,

> (…) el mayor trabajo es sembrar como se contentan con poco el tiempo lo gastan en comer, beber, bailar y jugar. Como se trabaja colectivamente, la minga, el tiempo se utiliza de otra manera... (Rosales; 160/161)

Más tarde, en el siglo XIX, y en la Pampa y Patagonia argentinas, Alcide D'Orbigny nos relata las actividades físicas y la preparación física de los niños, señala:

> La educación física es más o menos la misma que la educación moral. Los jóvenes adquieren poco a poco las costumbres de sus padres; montan a caballo muy temprano, se ejercitan diariamente en las armas o los aparejos de caza. Se los ve a menudo ejercitarse en el lanzamiento de boleadoras y esforzarse en alcanzar una lanza fijada en tierra a gran distancia o bien en enlazar sus perros. Se convierten enseguida en buenos jinetes; por eso pronto están en condiciones de seguir a sus padres en todas sus guerras o en los cambios de domicilio tan frecuentes... es entonces cuando hacen, por sí mismos, observaciones sobre geografía, aprendiendo a conocer los lugares donde se puede hallar agua en medio de la llanura, y cuál es la dirección que pueden seguir sin temor, guiándose, en sus marchas lejanas por el sol y las estrellas... (D'Orbigny; 1999: 482-483)

En este testimonio de D' Orbigny es importante rescatar en cuanto a la educación, esto que frecuentemente señalan nuestros narradores, que es la actitud, la curiosidad, la iniciativa propia que moviliza el aprender, "es entonces cuando hacen, por sí mismos, observaciones de geografía, aprendiendo a conocer…" esta expresión nosotros la pudimos hallar en tanto actitud, en nuestros narradores, alejados de toda intencionalidad pedagogizante o de descontextualización de los aprendizajes, tal como lo promueve la escuela, o formalizante tal como aparece en la taxononomía construida por Manquilef.

Manuel Manquilef González, realizó una enumeración y explicación de juegos (Manquilef González; 1914) y también Pascual Coña, *mapuche* también, ha dejado por escrito sus recuerdos, relatando algunos juegos de su infancia (Coña, P; 1930: 21-29), ambos incluyen juegos que los participantes del taller han relatado haber practicado de niños: el juego del *palitun*, denominado por ellos hoy como "chueca", el juego del avestruz, la payana, la honda, la pelea con lanza, juegos de escondite de objetos, los juegos de muñecas, la carrera, los baños, la natación, andar a caballo.

Ya hemos mencionado que Manquilef narró a Moesbach sus recuerdos acerca de los juegos o "*la jimnasia nacional*" como él la llama (Manquilef; 1914); en este libro nos habla de una crianza pautada, intencionada, precisa y construye una tipología de los juegos. Unos de ellos son los que llama antiguos, incluye domésticos, que tenían por objeto iniciar al niño en las ocupaciones del mundo adultos, propiciaban por ellos la astucia, la flexibilidad del cuerpo. Los clasifica en una familia de juegos en función de su intencionalidad: instructiva (más intelectual) y otra como educativa, (priorizando la constitución física). En estos juegos antiguos incluye: el *allimllim* (juego de las seis piedras) o *pallalla; el komikan* o leoncito, el *awarkuden*, o juego de las habas, el *kechukawe* o dado de cinco caras, el *ellkawn* o (jugar a esconderse), *el maumillan* o gallina ciega, el *peukutun* o juego del peuco (jaula, es un juego de entrenamiento guerrero grupal), el *trentrikautun* o zancos, el *pizkoitun* o correr la trenza, el *dullikan* (o recoger), el *nürükuram* o zorro-huevo al escondite, el *choiketun* o juego del avestruz (Manquilef; 1914: 103-117). Manquilef realiza un breve análisis de los aportes e importancia que desde los aspectos físico, moral y desde lo que podemos definir como funciones psicológicas superiores siguiendo a Vigotsky (1979) como la memoria, la creatividad, el desarrollo del lenguaje y la estética.

Luego enumera los que llama "*juegos guerreros*", señalando que estos son los que "*hicieron a los araucanos famosos como salvajes guerreros*" (Manquilef; 1914: 121). Cuando habla de estos agrega que los mapuche implantaron entre sus hijos "*como ley principal la obediencia, base de toda disciplina*" (Manquilef; 1914: 122). Así enumera cinco familias de este juego: en la primera, los juegos de resistencia incluye: el *trümünm* o foot-ball, *pilmatun* o la pelota, *lefun o carrera*, *rünkün* o el salto. En la segunda incluye a los juegos de esgrima, todos ellos con armas, estos juegos lo preparaban para el ataque y la

defensa, así incluye el *lligkan* o esgrima*, wadatun* o pelea con lanza-anzuelo*,* la *makana,* el *rinintun* o pelea con lanza. En la tercera familia incluye el tiro al blanco, el *witruetun* o tirar con la honda (usado para cuidarlos sembrados) el *pülkitun* o tirar con flecha, el *lükaitun* o lanzar con boleadoras. En la cuarta familia incluye los juegos sociales, o *mapuche trawun* (reunión), así incluye el *mütratun* o lucha*, el lonkotun* o lucha del pelo*, el mamüll newentun* o tirar el palo o *la* correa*, el palitun* o la chueca, al que dedica varias páginas para desarrollar incluso sus fines morales. En la quinta familia incluye los baños y su importancia, considerando una variedad de ellos: el *kotun* o lavado, el *münetun* o baño, el *weyeltun* o natación y el *rülun* o zabullirse (Manquilef; 1914: 124-163).

Entre los juegos festivos incluye a los bailes, el *purün y el lonko-meu*, *locomeo* o baile de la cabeza y también los bailes mágicos, el *küimin* o baile extático, es el baile de la machi, y el *lañkañ* o baile de recobro, también con la *machi,* un tercer grupo son los bailes ceremoniosos en los que se incluyen festivos, cómicos, realistas. Entre los adquiridos incluye la equitación, el juego épico (Manquilef; 1914: 167-171).

Cabe aclarar que esta clasificación en función de las intenciones que realiza Manquilef no la hallamos en otras crónicas como la de Coña, o en obras como la de Berta Koessler, por ejemplo, ni tampoco la hallamos en los relatos recopilados. Esta podría ser una influencia del normalismo como señalamos en el apartado anterior.

También Coña nos transmite algunos juegos que practicaban los niños *mapuches*, como por ejemplo el "*juego de las habas*[146]*…las hamacas… las carreras… la chueca*" (Coña; 1984: 22-26).

Mucho más adelante, también Berta Koessler dedicó un capítulo corto a los juegos infantiles en la sociedad mapuche, puntualmente cita al juego con las piedras y los zancos.

> Kuran.También llamado elkaukatúnkuran, 'esconder la piedra'. Se esconde una piedra atada con una soga; quien la encuentre tiene derecho a perseguir, a sogazos, a los demás jugadores. (Koessler; 1962: 183)
>
> Trentrikatun.También llamado trentrikaue, que es el nombre de los zancos. Trentrikatun es 'andar en zancos'. Se forman dos bandos, cada uno situado en un lado del terreno. A cada señal, los jugadores de ambos bandos corren a encontrarse con sus contrarios. Donde se encuentran, tratan de derribarse unos a otros. Los caídos pierden sus zancos. (Koessler; 1962: 184)

Koessler señala que en el tomo consultado no analizó la chueca por ser un juego de adultos, solo hace una breve reseña en forma de nota cuando analiza las "Prácticas Mágicas" y más específicamente a la fortaleza física que se necesitaba para llevar adelante el juego (Koessler; 1964: 103), recordemos que la autora pensaba publicar un segundo tomo de la obra.

En todas las épocas el juego puede ser analizado como más que el propio juego en sí. El juego es una simbolización y puede ser también un "juego de roles". El juego nos abre puertas para analizar el lugar de los niños en una sociedad, así como los contenidos-formas de simbolizar.

A modo de ejemplo, respecto de esto en el mundo mapuche en el presente, baste el caso difundido de los niños que concurren a jardines de infantes de comunidades que atraviesan conflictos territoriales y que viven allanamientos y enfrentamientos constantes

[146] Acerca del juego de habas, escuchamos el relato de los mineros atrapados en la mina en Chile, en este 2011, que relataban en televisión haber pasado las horas entre otras actividades jugando a las habas.

de parte de las fuerzas policiales; el juego preferido de estos niños es "el paco[147] y al mapuche" (Venegas; 2011). El contexto de la situación de violencia y stress que atraviesan los niños y niñas y los juegos que prefieren nos brindan elementos para pensar la infancia, el juego y su vinculación con la situación social, política en contextos bélicos.

## 4-4-3- Acerca de la oralidad, la literatura y la música

*"Dos que están,*
*dos que se van*
*y dos que se miran mal*
*¿Quiénes son?*
*El cielo y la tierra, el sol y la luna, el agua y el fuego"*

Varios estudiosos del lenguaje de nuestro país se encuentran trabajando el problema de la alfabetización en grupos donde el sistema de comunicación predominante no ha sido el sistema alfabético de escritura (Messineo y Wright; 1989, Fernández y Hachén; 1996, Pognante; 1996, Messineo, 1996, 1997; Bigot, 1997; Bigot, Rodríguez y Vázquez; 1997; Vázquez; 2000). En sus trabajos estos investigadores han enfatizado la necesidad de analizar oralidad y escritura como términos diferenciados y contrapuestos[148].

Consideramos que es preciso vincular escritura, pensamiento y cultura a la hora de pensar la educación popular y, respecto de la escritura específicamente, indagar sobre la compleja y rica interacción entre sistemas ideográficos, pictográficos, logográficos y el alfabético, acerca de la simbolización y funcionalidad asignada a la escritura y la formulación de hipótesis sobre las marcas significativas.

En el caso de los migrantes con que trabajamos, habría que preguntarse hasta qué punto la escritura alfabética, no surge como una necesidad del grupo migrante por la acción e influencia de las instituciones de contacto en la sociedad receptora y sus instituciones: la escuela, el hospital, las iglesias. La palabra escrita suele ser, de este modo, un símbolo de prestigio y no una herramienta de uso concreto y funcional del grupo (Messineo y Wright, 1989).

Estudios antropológicos han dado cuenta de que el aprendizaje en sociedades de tradición oral tendría otros rasgos distintivos: particularismo (en ámbitos restringidos y su valor queda limitado también a los sujetos que interactúan), contextualización, pues el medio son la observación e imitación, se aprende mirando y haciendo, no interpretando

[147] Paco se emplea para referirse a la policía en Chile.

[148] Fernández y Hachen (1996) definen a la escritura como una marca comunicativa y simbólica que requiere algún tipo de soporte material no fonético. Siguiendo estudios antropológicos de los sistemas de escritura, sostienen la necesidad de cuestionar el criterio etnocéntrico que llevó a clasificar a las sociedades como sin escritura y con escritura, siendo el sistema occidental, el sistema alfabético, el que ha sido considerado paradigma y sinónimo de escritura. La analogía entre grafía y letra, de la que salen clasificaciones como letrado-iletrado ha llevado a la confusión acerca del proceso de escritura. Si consideramos que "escribir" etimológicamente es registrar, dibujar, grabar, realizar trazos significativos para Cardona, es difícil pensar en una sociedad completamente privada de escritura, y sostiene que la distinción entre sociedades y sujetos con y sin escritura es cómoda y etnocéntrica y no es una verdadera distinción antropológica (Cardona, citado por Fernández y Hachen, 1996). Lo específico de la escritura respecto de la oralidad es para estos autores, es ser un sistema de marcas (de grafías y no de grafemas) que, en tanto productos del psiquismo humano, de índole cultural, con una intención comunicativa y simbólica, representan algo diferente de sí mismas (Fernández y Hachen, 1996).
Desde una perspectiva semejante Cristina Messineo realiza también la oposición entre escritura y oralidad. La escritura alfabética como habilidad socialmente adquirida, como un sistema convencional de representación que necesita ser aprendida y que propicia una comunicación descontextualizada, (ya que suprime las pausas, entonaciones, gestos y permite registrar mayor información proposicional) y que unifica y otorga forma permanente al habla (Messineo, 1997).
La oralidad permite recrear y cambiar la información almacenada en los recuerdos, cambia de acuerdo al hablante, a la audiencia y a las características del acto de habla. Es comunicación intersubjetiva y cobra sentido en un contexto situacional, en el que gestos, referencias, silencios, entonación, pausas y repeticiones constituyen un todo con las palabras (Messineo, 1997). El lenguaje oral ofrece otras posibilidades que el escrito: hay un papel activo de la audiencia en el proceso comunicativo por el que ésta interpreta los comportamientos, que suelen constituir un discurso en sí mismos. En este sentido pueden ser analizados los silencios y los turnos de habla, por ejemplo (Messineo, 1997). Estas reglas del lenguaje oral y el estudio del lenguaje gestual son para esta lingüista un aporte importante para profundizar en la problemática tanto lingüística como pedagógica de la incorporación de la escritura en grupos migrantes.

reglas y decodificando (Messineo; 1997). Estas características se oponen al aprendizaje escolar. La incompatibilidad de los modelos de aprendizaje propuestos por la cultura y por la escuela es posible verla si consideramos el lugar del juego y de la imitación y el papel del lenguaje (enseñanzas, consejos, advertencias, mitos).

> El fracaso escolar de niños aborígenes ha sido muchas veces atribuido a deficiencias nutricionales o a incapacidades cognitivas o de otro tipo... las diferencias culturales e idiomáticas constituyen la causa principal de esta situación.... las demandas de la escolaridad, aún bajo la modalidad bilingüe, si son incompatibles con las de la vida cotidiana y se basan en prácticas culturales y lingüísticas diferentes a la de los alumnos, seguirán produciendo fracasos. (Messineo, 1997:72)

Como hemos referido en el capítulo dedicado exclusivamente a la lengua y habla, las mujeres y hombres con quiénes trabajamos, en su mayoría, son hablantes de una variedad de español, el "español mapuchizado". Esta denominación la tomamos de la lingüista Marisa Malvestiti (1996), quién estudió esta variedad de español en la línea sur de la provincia de Río Negro, lugar de donde provienen muchos de los participantes de los talleres; esta variedad se caracteriza por una persistencia, entre otros, de elementos léxicos de la lengua *mapuche* en la variedad de español hablado, en este caso la variedad territorial de origen. La variedad de español en quienes provienen de Chile es el español chileno, de la novena región chilena, abundante en elementos léxicos de un español que no se habla en esta área. Los maestros son hablantes del español bonaerense (Fontanella de Weinberg, 1987). El español bonaerense del material escrito que circula en la escuela es culto. El que se habla en la iglesia también es un registro culto del español. En la escuela el español bonaerense que se habla responde a un registro técnico o escolar. La variedad empleada/valorada en la escuela es la forma culta del español. El habla de los narradores es rico en conceptualizaciones, mucha capacidad de realizar clasificaciones, las mismas son propias del mundo rural, evidencian un conocimiento de la naturaleza, la explicación y precisión sobre tareas rurales, objetos empleados.

La situación descripta nos da la pauta de la complejidad que adquiere la lengua como realidad social en las escuelas a las que asisten los sujetos migrantes en la ciudad. En las escuelas hay formas estigmatizadas y formas valoradas, formas más prestigiosas y menos prestigiosas que se corresponden con el origen social de los hablantes. Esta situación puede ser entendida a partir de entender las relaciones lingüísticas y culturales como conflictivas.

El pueblo *mapuche* ha empleado básicamente la oralidad, como forma de producción y de reproducción de saberes. Tanto desde testimonios contemporáneos como desde lo que nos informan las fuentes documentales desde el siglo XVI al XX, se infiere que el dominio de la palabra ha sido y es muy apreciado. Desde pequeños se iniciaba a los niños en el ejercicio del lenguaje[149].

[149] Es posible hallar testimonio escrito de la importancia concedida históricamente por el pueblo *mapuche* a la palabra hablada tanto a partir del testimonio de sujetos del mismo grupo -tal como Coña (1984), o Manquilef (1914), como por maestros, religiosos y militares que realizaron campañas o evangelización en territorio *mapuche*.
Según Lenz,
""*Los indios adiestran desde niños a sus hijos en el ejercicio de la palabra, 'porque saben la mucha cuenta que se hace entre ellos de quien habla bien, y que lo contrario se opone para que alguno no suceda en algún bastón (es decir, no llegue a ser cacique) aunque le venga de su sangre'. Llaman a sus jefes qüimen (cacique por los españoles): el que habla bien, el orador". (Lenz; 1987: 7).*
Como parte de esta iniciación, a los dieciséis años los jóvenes tenían que "*superar una prueba para demostrar sus habilidades de oratoria*", también ante un cacique (Cooper; 1946:695).
La importancia concedida a la oralidad se aprecia también en el sistema clasificatorio de "oficiantes" de la palabra: existían los *cuitrufe o kuititufe*, eran los contadores de historias y de hechos sucedidos en el pasado y de biografías de caciques (Guevara; 1911:195); los *weupin o wepire*, eran los contadores en reuniones extraordinarias como entierros, matrimonios, juntas de guerra; el sacerdote Félix de Augusta (1916:25) refiere a que *weupife* significa elocuente, parlamentador y Coña-Moesbach[149], lo definen como "*dueño de la palabra, portavoz*" (1984:372); y también existía el *ngenpin,* que era el poeta de oficio que componía para las fiestas de los caciques. Ellos transmitían oralmente las descripciones de los hechos conocidos y compartidos por todos. Según De La Cruz, como parte de la educación que daban a los niños se le contaban hazañas o

Entendemos que el estudio de la literatura de un pueblo tiene proyecciones significativas, ofreciendo inestimables datos lingüísticos, psicológicos, sociológicos, antropológicos e incluso datos que permiten fijar la idiosincrasia del grupo y determinar cuestiones históricas[150].

La literatura *mapuche* es de tradición oral[151]. Es una literatura con un grado de formalización baja, no apreciándose un texto fijo para cada composición: está pautada la línea argumental gruesa quedando la construcción del texto a disposición de cada narrador. De este modo la variedad de versiones, incluso en boca del mismo narrador, son una característica de la narrativa *mapuche*[152].

En la región de la Patagonia argentina, contamos con el trabajo pionero de recopilación de folclore y literatura de Gregorio Álvarez, y más recientes, los trabajos de Ana Fernández Garay (1997) y César Fernández (1995).

La importancia concedida a la oralidad en el pueblo mapuche la encontramos en Rosales, quién en el siglo XVI señalaba,

> No enseñan a sus hijos a leer, ni a escribir: porque no han tenido letras, ni policía, ni les enseñan oficio, ni ciencia alguna… Lo más que enseñan a sus hijos es: a ser hechizeros y médicos… y a hablar en público, y a aprender el arte de la retórica: para hacer parlamentos, y exhortaciones en la guerra, y en la paz. Y para esto tienen sus maestros… (Rosales; 1989: 159)

Luis De la Cruz señalaba más tardíamente acerca del valor de la palabra,

> No deja de haber entre ellos algunos poetas, que los distinguen con el nombre de entugli. Sus obras se reducen a hacer narración de las hazañas de sus antepasados, de sus trabajos y sus muertes, de sus pasiones, amores, etc. Ello es cierto que en sus juntas, con sus expresiones vivas, de tal moco conmueven al corazón de sus compatriotas, que los hacen llorar, cuando tratan de cosas lúgubres, o saltan de contento, cuando de cosas alegres; y ésta es prueba de la fuerte actividad y arte en su modo de producirse. (De la Cruz; 1969 :472)

---

*"hechos valerosos de sus padres y parientes... y a ponderarles cuánto importa saber hablar con arrogancia"* (1969-II: 486).
Se preparaba a estas personas para que mejoren su concentración y memorización, para que pudieran incorporar información en detalles.
Según el sacerdote franciscano Antonio Sors, para la segunda mitad del siglo XVIII, cada grupo familiar tendría una o dos personas encargadas de referir los hechos del pasado (Sors; 1921). Este cronista describió las situaciones de narración: el historiador se ubicaba en el centro de un gran círculo y rememoraba en prosa y en verso hechos acaecidos en el pasado, detallando acontecimientos sucedidos con la llegada de los españoles y con la pérdida de sus tierras. Según Tomás Guevara, a principios del siglo XX la oratoria había dejado de ser una ocupación especializada, aunque conservaba su prestigio.

[150] En el estudio de los mitos han sido importantes los desarrollos pioneros de Tylor, de Frazer y Durkheim (quienes alertaron de la importancia de los mitos de las sociedades "primitivas"), luego de Freud, con el descubrimiento del inconsciente y su relación con los mitos y sueños y, más adelante, de Lévi Strauss, con la teoría estructural del mito. Lévi-Strauss planteó al mito como un modo de la comunicación humana, al igual que los intercambios económicos y familiares. Tomados aisladamente los mitos carecen de sentido y adquieren significado en relación con los otros elementos de la cultura. Para Lévi- Strauss, lo significativo no es sólo la narración, el contenido -al que llega a considerar abstracto- sino la estructura del mismo –generalmente inconsciente- por lo que - para él- el mito revela cuestiones acerca de la naturaleza y las actividades de la mente humana (fundamentalmente la tendencia a actuar mediante oposiciones binarias).
Las corrientes postestructuralistas no trabajaron estas narraciones de la misma manera aunque los relatos orales con mayor o menor grado de formalización siguen siendo elementos a tener en cuenta para el análisis de los procesos sociales.

[151] Pino Saavedra realiza una crítica a las fuentes históricas producidas durante la conquista y hasta 1895, señalando que las crónicas registradas por los españoles acerca del pueblo *mapuche* desoyeron la literatura oral. Admiraban a este pueblo por sus hazañas guerreras pero lo desdeñaban por sus creencias y costumbres.

[152] La narrativa *mapuche* cuenta con dos géneros: los *epeo* y los *ngütram*. Lenz (1897), Pino Saavedra (1987) y Salas (1992) han realizado recopilaciones y/o estudios acerca de esta literatura en Chile. El acuerdo entre los especialistas en literatura *mapuche* acerca de la distinción entre ambos géneros, reside en que los primeros son relatos de ficción (se supone que los sucesos que se narran no ocurrieron). Los *ngütram,* en cambio, son relatos que se considera que ocurrieron, aunque sea en un tiempo mítico; este último tipo de relato, es el que más se asemeja a la historia. Igualmente, la distinción entre los géneros depende del contexto de narración, en especial de la actitud del narrador (y el oyente) frente a lo que se narra. La orientación ideológica y vital del narrador define que sea uno u otro. De este modo, lo que para un narrador mapuche de orientación tradicional puede ser un *ngütram*, para un *mapuche* de orientación cristiana puede ser un *epeo*, un relato de ficción.
Un cuento narrado en la actualidad como *epeo*, tal vez haya sido relatado en el mundo de los antepasados del narrador como *ngütram,* esto es, como realmente ocurrido. Pero la distancia tanto temporal como espacial, y, en especial, la asimilación por la sociedad receptora –en el caso de los migrantes- inciden en la perspectiva *emic* (emica o del narrador) desde la que se entiende el relato. Pero el narrador también puede adoptar una perspectiva *etic (*ética o del investigador) y realizar una explicación de estas dos perspectivas, relatando *"lo que se contaba antes...", "lo que antes creían..."*.

La importancia que se le ha concedido al relato de la historia es señalado también por De la Cruz, quién, incluso llega a señalar,

> Mas como saben que por ser elocuentes han de merecer las atenciones de su nación, se convidan, entremeten e introducen sin el menor reparo a echar una arenga de media hora, o de una, que en dos palabras podía decirse… Son exactísimos en hablar su idioma con puridad, porque si el orador mezcla alguna expresión mal dicha o extranjera, se ríen y lo critican en público, repitiéndola. (De La Cruz; 1969:471)

> La educación que dan a sus hijos, sólo se reduce a contarles las hazañas, o hechos valerosos de sus padres y parientes, para criarles grande espíritu; y a ponderarles cuánto importa saber hablar con arrogancia, para alegar a favor de la nación en la materia que les ocurra. También les instruyen de sus tierras, y de la de sus antepasados a fin de que no pierdan sus derechos, y en especial de toda la parentela; pero esta instrucción se reduce a dar lecciones en las bebidas y lugares públicos, que es allá muy rara vez. (De la Cruz; 1806: 486)

Señala también,

> El estilo de sus oraciones es sumamente figurado, alegórico, altanero, y compuesto de frases; esto es para parlamentar sobre asuntos de entidad, o a los primeros conocimientos de un sujeto respetable, cuyas parlas llaman cuyatu. Sus oraciones constan de todas las partes esenciales: no faltan en ellos exhorto, narración clara, su confirmación con fundamento, y su afectuoso epílogo… (De La Cruz; 1969:471)

Para la misma época, D'Orbigny hace un extenso relato acerca de la importancia de la oratoria y el tipo de enseñanza que se daba a los jóvenes varones, señala:

> El muchacho … necesita conocer la historia de su nación, de su tribu, de sus jefes, así como de sus enemigos; la geografía de los lugares que habita en medio de las inmensas llanuras de las pampas; y, sobre todo, comprender la importancia de la pureza del idioma y la necesidad de convertirse en buen orador... Comienza después a estudiar el idioma; y de las palabras no tarda en pasar a las frases. Los discípulos adquieren, gradualmente, el imperio de la elocuencia; asisten siempre a las grandes ceremonias públicas, a las conferencias diarias que se realizan o doce años ensayar la pronunciación… Los padres, que los ven así progresar entre ellos, los estimulan con todo su poder, repitiéndole continuamente que el don de la palabra es la primera cualidad del hombre que quiere sobresalir. (D'Orbigny; 1999: 483)

Es de destacar en el plano de la construcción de la memoria social la transmisión del pasado colectivo que se realizaba y que lo pudo ver con claridad D' Orbigny, el señalaba:

> A ese efecto, la madre o hasta las ancianas lo acunan en sus primeros años contándole los altos hechos de sus antepasados muertos, haciendo el elogio de la elocuencia de que dieron cuenta en las grandes ocasiones. El niño siente así, poco a poco elevarse su alma, por esas continuas ideas de victorias y se interesa en las narraciones que se fijan en su cabeza, al mismo tiempo que el recuerdo de los lugares donde tales acciones acontecieron; y pronto conoce perfectamente los nombres de todos los jefes amigos y enemigos y los lugares donde viven. (D'Orbigny; 1999: 483)

Es de destacar en este relato la importancia dada al conocimiento histórico y la reflexión al respecto, del conocimiento geográfico situado, y de la importancia dada a la oralidad, al idioma. Estamos ante un relato que da cuenta de una sociedad que se proyectaba en los niños al reflexionar en torno a la enseñanza a los mismos de un pasado colectivo, del lugar en que habitan y el propio idioma. Estamos ante una sociedad en que la infancia y juventud eran sujeto de una transmisión de conocimientos, valores y moral comunitaria.

D'Orbigny se sorprendía de que conocieran a la perfección lugares a los que tal vez la persona que narraba nunca había ido, esto se debía según él "*al espíritu de observación…y a la claridad de las descripciones que se transmiten en el contacto diario*" (D'Orbigny; 1999: 483).

En los talleres la relevancia otorgada a la oralidad aparece con las mismas características de estas fuentes a pesar de que estamos hablando de que datan de hace más de cien años; hay una cierta continuidad que se puede establecer en el cuidado de la lengua, que es relatado por las mujeres y hombres cuando nos contaban acerca de las veladas escarmenando, hilando, pelando papas y narrando y adivinando, sino que se halla presente en el cuidado actual de la lengua: la insistencia en el uso preciso de las palabras y la pronunciación dan un dato de ello. A su vez sigue teniendo vigencia al contar historias verídicas y no; se evidencia un cuidado en el uso de la lengua en las prácticas narrativas, hay una insistencia en el uso preciso de las palabras, clasificaciones de flora, fauna, hongos, cuidado en la pronunciación a lo que ya nos hemos referido en el capítulo 2.

### 4-4-3-1- Los cuentos de animales

#### A. Testimonios

***Cuento 1- El zorro, el gallo y el culebrón***

La narradora recordó el contexto en el que escuchaba esta historia. Acerca del mismo A.M. comentaba que mientras escuchaban cuentos comían papas asadas, ella decía: "Mi padre las asaba en el rescoldo las cenizas y las ponía raspaditas después que parecía un pan, decía después ya están las papas asadas, preparen el mate.". La narradora del cuento, agregaba:

> *"Se comen con ají picante y bien moliditas. El pico ardiendo le decían. Tortillas calentitas, amasaba mi padre, hacía unas tortillas hermosas, blanditas, con harina... Y milcao en palo, lo envolvíamos en un palo bien lisito y redondito. Lo íbamos dando vuelta y le íbamos poniendo manteca... Mientras contaban los cuentos iban haciendo el milcao... Para rallar las papas y escurrirlas todo (lleva mucho tiempo), después esa agüita va quedando aparte, después se saca lo último que tiene el almidón de papa abajo, de abajo del fuentón, eso se hace con huevo así. Eso se hace en Chile. En la casa le decían el "trutro", se va dando vuelta, como un cordero, se le va poniendo grasa arriba, grasa con sal, a medida que se va cocinando se va dorando. Ahí se agrupa toda la familia".*

La narradora de este cuento es A.M., de 63 años, nacida en la zona de Valdivia. A.M. recuerda que estos cuentos se narraban para entretener en las noches junto al fogón, mientras hacían papas al rescoldo o de *milcao* en palo[153].

[153] Constituye uno de los manjares de la cocina campesina, por cómo es caracterizado, la expresión empleada cuando lo relatan.

El cuento...

> *"El culebrón estaba atrapado en una roca, en una tosca, bien apretado. Entonces el culebrón le dice al gallo sacame de acá. El gallo se hacía el tonto, se ponía a cantar. Entonces llegó el zorro. Vio que estaba el culebrón atrapado en la roca y vio al gallo. El zorro pensó en comerse al gallo y se alegró. Para hacerse el disimulado fue a liberar al culebrón. - 'Menos mal que te saqué'- le dijo después el zorro al culebrón.- 'Que me salvaste'- dijo el culebrón.*
>
> *El culebrón aprovechó que estaba libre de la piedra para querer comer al gallo. - 'Ahora te voy a comer a vos'- le dice el culebrón al gallo, y el gallo empezó a saltar. - 'Esa es la ayuda que me diste - le dice el gallo - y ahora me matás, le dice el gallo al culebrón- Y así fue…"*

***Cuento 2- El zorro y el león (1)***

Esta versión del cuento fue narrada por A.G., ella migró desde la VIII región de Chile hacia Bahía Blanca a finales de la década del '50, en la actualidad vive en el barrio Villa Rosario. Estos cuentos los contaba su padre y los recordó en el marco de un taller de historia.

> *"Cuando el león le decía al zorro -el zorro era tan vivo-... el león se quería comer al zorro, quería comérselo, entonces decía –'a mí no me vas a engañar' (le decía el zorro), solamente que esté muerto puedo ir'-, porque él decía que se iba a hacer el muerto para podérselo comer a él –el león se iba a hacer el muerto para cazarlo al zorro-.*
>
> *Entonces le dice: -'yo solamente muerto puedo ir al lado tuyo'-. Se preparó una tarde el león y llamó a todos los animales de la selva, llamó a todos los animales alrededor de él, dieron el aviso que él estaba muerto, ahí iba a venir el zorro.*
>
> *Llamó a uno y lo mandó, dice: -'Den el aviso que el león murió, que el rey de los animales murió'-. Entonces salió uno y dice: -'el rey de los animales ha muerto y tienen que venir todos al velorio'-, [Ana se ríe... cómplice con el león] –'Ahh, (dice el zorro), ¿será cierto? Sí, (dice), el rey de los animales ha muerto así que todos tienen que venir al velorio esta noche'-. Desconfiaba el zorro... - 'yo voy a ir pero me voy a subir a un árbol y de arriba yo le voy a preguntar si el tío león está muerto yo quiero saber una cosa, se tiene que dar una vuelta...*
>
> *Lo pusieron así cerca de un barranco, y estaba el león muerto... 'si el tío leoncito está muerto se tiene que dar una vuelta así' y al dar la vuelta el león iba a caer al barranco. Y el zorro dice: 'bueno yo voy a creer que el león está muerto si da una vuelta...'. Y era tan tonto el león que dio una vuelta y se cayó del barranco abajo. Ahhh ve que no estaba muerto..."*
>
> *"Y como tres veces le hizo hacer... el león no pudo. Otra vez, -'pero lo tengo que comer a este zorro'- (el zorro más vivo que él era)...*
>
> *Bueno otra vez llamó a todos, los reunió y les dijo -'bueno yo me voy a hacer el muerto, esta vez me voy a hacer el muerto van a llamar a todos los animales de la selva que vengan a mi velorio'-. Entonces agarró, dieron el aviso que había muerto el tío león otra vez, -'ahora sí que es cierto que murió el león'-. Otra vez vino el zorro y dice: -'pero este me parece que está engañándonos. Nos dicen,*

> *'ha muerto y esta vez sí que murió en serio'-. –'Bueno (dice el zorro), yo voy a ir pero otra vez me voy a subir, a un árbol, bueno él pidió algo también el zorro, que lo pusieran arriba de donde había hormigas'. El zorro dice: -'yo voy a creer que el tío león está muerto si la hormiguita va y le pica la oreja y él se queda quieto'. Pidió a la hormiga que fuera. Fue la hormiga..."*

En una re - entrevista en su casa, A.G. amplió la versión, dando cuenta de secuencias que aparentemente había olvidado. Uno de los tres intentos de engaño del zorro al león fue obviado en ese primer relato. El final del cuento también aparece sin el típico final de los cuentos folclóricos, con la acción final y la conclusión. Ambas cuestiones no fueron de preocupación para nosotras, lo adjudicábamos a la pérdida de la memoria.

En nuestro segundo encuentro, le leímos a A.G. la versión del cuento y preguntamos qué animales habrían concurrido al velorio del león, ella dijo que serían animales de la selva, como elefantes... Comentó que este cuento se los lee por las noches a sus nietos del libro editado en los talleres de historia[154], y les aclara que ahí falta una parte.

En esta ocasión nos explicó la parte del cuento que no había narrado en la escuela y por lo tanto no habíamos editado: "*Eran tres maldades las que le hacía el zorro al león*". Al preguntarle si no se acordaba esa tercera, A.G. dijo que: "*la otra, quizá, si me pongo a recordarla, es más pícara la otra parte...*". Entre sonrisas y sonrojos A.G. se dispuso a completar la versión:

> *"Le dijo, si estás muerto, levante la colita y se tiene que tirar un pedo...y cuando a la hormiga le dijo que lo picara, también fue en la cola: 'si la hormiguita va y le pica abajo de la colita, dice, y ahí fue la hormiga' y bueno, y yo le puse, lo cambié... levante la colita y la hormiguita vaya y le pique la colita, y la hormiga fue... ¡Para qué! ¡Salió! Y no estaba muerto..."*

Ya dijimos que esta versión se la lee a sus nietos por las noches, del libro editado con el trabajo en el taller, y que les aclara "*Acá falta una parte...pero no me acuerdo... acá debe faltar algo...*".

Pudimos compartir con la emisora del relato, que el cuento le causa mucha risa, que le divierte, y que se contaba para divertir. Se lo contaba su papá cuando eran chicos y reflexiona:

> *"(…) cómo se graba uno las cosas... los contaba después de la cena... comíamos y por ahí él decía 'Bueno... vamos a contar un cuento".*

[154] El taller tuvo como todos una edición artesanal para los participantes y docentes. Había pasado ya tiempo y ella lo utilizaba como libro de lectura por las noches a sus nietos.

***Cuento 3- El zorro y el león (2)***

La narradora del cuento es R.H. de 65 años, de Los Menucos, Río Negro.

> *"¿Usted sabe por qué el zorro es el sobrino del león? Porque el león lo encontró al zorro indefenso. Entonces le dijo:*
>
> *—Yo te voy a bautizar para mí. Vas a ser mi sobrino.*
>
> *El león era muy malo. El zorro obedecía todo lo que decía el león. El león esperaba que cazara el zorro. Y se comía lo mejor. El tío comía lo mejor. Al zorro le daba la tripa y todo eso.*
>
> *El zorro estaba cansado. Un día empezó a cocinar, porque le cocinaba la comida al león. El zorro decía:*
>
> *—Qué cansado me tiene el tío. Yo vivo cazando, y él se come lo mejor.*
>
> *El león había empezado a cocinar las tripas, porque quería ponerse al lado del sobrino, porque el sobrino le decía que siempre comía lo peor. Cocinaba las tripas con todas las cosas, así no más.*
>
> *El zorro decía:*
>
> *—Ojalá se que reviente la tripa esa, y se ensucie toda la carne de mi tío.*
>
> *Porque cocinaba la carne para él, el león.*
>
> *Dice que por ahí se reventó una tripa, del mismo calor, se le ensució toda la carne al león. Entonces dicen que dice el león:*
>
> *—Vos dijiste: "ojalá que se reviente esa tripa".*
>
> *—No, tío —dijo el zorro.*
>
> *El león dijo:*
>
> *—Vos querías que reviente esa tripa. Así que ahora te la comés.*
>
> *Cuando el zorro fue a comer —como no tiene manos ni nada—, tenía que sacarlo con la boca. Entonces el león lo empujó. Por eso el zorro tiene toda la boca negra. Tiene la boca negra y quemada".*

***Cuento 4- ¿Por qué salta el gorrión?***

R.H., nos contaba otro cuento,

> *"Bueno, yo siempre tengo prohibido matar un gorrión.*
>
> *El gorrioncito es, era, una persona, un preso. Estaba en cárcel. Pero como él era tan creyente en Dios, le pedía a Dios que le diera la libertad, porque él no podía salir de ninguna manera. Le pedía que, aunque sea, lo convirtiera en pájaro.*
>
> *Entonces tanto que rezaba el preso ese, un día dice que vino Dios y le dijo:*

> *—Vos vas a salir. Yo te voy a sacar de acá.*
>
> *Antes, a los presos les ponían grillos, cadenas en los pies. Él estaba engrillado. Entonces, Dios le dijo:*
>
> *—Vos vas a salir por esa jaula, vas a salir convertido en pájaro.*
>
> *Por eso salta, porque el grillo aún lo lleva en las patitas, lleva el birrete de preso, y las rayitas que tiene es el uniforme que usaba.*
>
> *Eso lo cuenta mi papá. Si usted pone un gorrión en una jaula, el gorrión no dura dos horas, porque se murió, se muere de tristeza, igual que el mapuche".*

**B. Análisis de los cuentos de animales**

Pudimos encontrarnos con mujeres cuyos relatos dan cuenta de una observación de la naturaleza y un pensar a través de los animales, que proveen de metáforas para entender la cultura. Pudimos apreciar un entramado entre memoria y cultura a partir de los cuentos.

Los *epeo* de animales forman parte importante de la narrativa oral tradicional *mapuche*. Los animales actúan antropomorfizados, con estereotipos conductuales: son astutos, lascivos, ingenuos. Por lo general los cuentos plantean un conflicto en el cual el animal físicamente mejor dotado pretende abusar de otro menos dotado, quién emplea la astucia como recurso defensivo. El zorro es un personaje típicamente presente en estos *epeo*, por lo general interactuando con el puma (león), macho o hembra[155].

***Cuento1***

A.M. recuerda la presencia de la palabra en la vida cotidiana de los niños, como instrumento y contenido de enseñanza. El contexto de estos momentos de juego con la palabra eran las noches, acompañadas de *milcao* en palo… y señalaba "*cuando es chica le están contando cuentos y a veces uno se olvida...*". Mientras contaban los cuentos iban haciendo el milcao... "*Ahí se agrupaba toda la familia*" recuerda. También nos señalaba que a ella le parecía más importante la escuela, y que ella pensaba "*Nos tienen acá aprendiendo pavadas en vez de mandarlo a uno a la escuela…*".

En la escuela de adultos A.M. recuerda y comparte un cuento que su padre (o padrastro) le contaba. En el análisis de los géneros literarios *mapuche* se trata de un *epeo* o relato de ficción (Pino Saavedra, 1987) y específicamente un cuento de animales, según la clasificación de Lenz (1897) que trabajó con cuentos similares a este. Hemos realizado un análisis de los elementos que este cuento comparte con otros de la literatura *mapuche*.

La temática que abordamos en el presente apartado tiene amplia difusión en el mundo, pero en cada cultura presenta particularidades; se trata de un cuento de origen europeo, pero narrado inicialmente en un contexto cultural mapuche. Es nuestra intención profundizar en los aspectos simbólicos de la cultura *mapuche* entendiendo el carácter pedagógico de estas prácticas sociales. Nos interesa llevar a cabo un análisis que indague el contexto de enunciación de estos cuentos en relación con la cultura y de su mensaje acerca de la vida económica, social.

[155] El león es el trapial o *pagni* en *mapudugun*. Se trata del puma. El nombre científico es *puma cóncolor*.

Entendemos que es posible vincular a los materiales con que trabajan la literatura, la ciencia folclórica y la antropología para dar cuenta de los procesos y contextos sociales. En estos casos, relacionando cuento y contexto, así como trabajo y comida, puesto que cuenta A.M. que se elegía algo rico para compartir la velada de cuentos, una comida que demanda mucho trabajo, dedicación, pues es uno de los manjares de la comida chilena, y era la que acompañaba a los cuentos y al escarmenado e hilado de la lana. En la memoria social aparece en relación el relato oral con la vida cotidiana, en especial con el alimento y, puntualmente, con los alimentos considerados manjares.

Entendemos que la historia social de la educación puede valerse así, del análisis de cuentos populares para explicar la situación de los niños y adolescentes en una sociedad, la circulación del conocimiento, su apropiación y distribución. Podemos apreciar que el ambiente doméstico era un ambiente de transmisión de conocimientos, aunque ella consideraba que hubiera querido ir a la escuela (que ese saber no era suficiente). Esto nos muestra que hay reflexiones sobre el conocimiento y entiende a los que recibía de su familia como subalternos respecto a los que consideraba hegemónicos, que son los que se imparten en las instituciones educativas.

A.M. hizo apreciaciones y distinciones muy precisas entre culebra y culebrón, macho y hembra, específicamente entre zorra y zorro y gallo y gallina. El zorro es burlado porque es "tonto", si hubiera sido una zorra no hubiera sido burlada porque "es viva" dijo ella, la misma relación estableció entre gallo y gallina, dando cuenta de las prácticas clasificatorias empleadas en el campo. Por un lado es importante tener en cuenta la perspectiva emic –del emisor/a-, quien narra es una mujer; pero por lado debe tenerse en cuenta la situación de la mujer en la cultura *mapuche*, seguramente distinta a la cultura occidental.

Es recurrente entre los cuentos *mapuches* que la zorra aparezca como juez. En general A.M. fue minuciosa en la descripción y caracterización de los animales, del tipo de alimentación de cada uno, de los comportamientos y relaciones entre especies diferentes. Hemos visto que hay particularidades en la concepción de la mujer en la cultura mapuche, su rol en las guerras, su importancia en la economía que ha sido estudiada por antropólogos e historiadores (Lachman, Palermo). Levi-Strauss refiere a las categorizaciones elaboradas de plantas, animales, etc., que realizan los pueblos que él denomina de "pensamiento salvaje" (Levi-Strauss; 1997). Estas categorizaciones se hayan motivadas por la necesidad de construir un sistema de referencias cruzadas y contextuales entre distintos aspectos de la experiencia. Así el sistema de categorías entraña para Levi-Strauss unos considerables poderes de abstracción o generalización.

Como en otros cuentos de animales, en este también se da un conflicto entre un animal físicamente mejor dotado y otro que emplea la astucia como defensa. Como en otras versiones de cuentos del zorro -el animal omnipresente en los cuentos folclóricos en general y en los cuentos *mapuches en particular*- el motivo es la confrontación o conflicto entre el zorro y otros animales del área.

### *Cuentos 2 y 3*

El análisis de estas nuevas versiones del cuento del zorro y el león nos brinda elementos para vincular literatura popular y educación teniendo en cuenta las singularidades culturales. En primer lugar, la situación de narración y el acto de habla asociado a esta emisión lingüística nos presentan instancias pedagógicas en que la diversión, el entretenimiento y el deleite constituyen la intencionalidad de la acción. En primer lugar, se narraba para deleitar con la palabra, para divertir a los niños y entretenerlos en las noches.

Asociado a ello y en función del análisis del contenido y forma del relato podríamos inferir que a través de las narraciones se pautaban las normas sociales. Este cuento "habla" de las distintas relaciones entre tíos y sobrinos.

Nos habla también de las características asociadas a la juventud, representada en la figura del sobrino, personificado por el zorro quién condensa la astucia y la transgresión.

En el cuento 2, a partir de la situación de la narración podemos hacer algunas inferenrcias respecto de la connotación que tiene la escuela, es un espacio donde, al menos es preciso mutilar, esto es, censurar, los relatos. Esto de los "olvidos" porque da vergüenza en determinados contextos es también un elemento que nos permite entender significados otorgados a la representación sobre el cuerpo y a la sexualidad. Aparece la autocensura, el miedo a nombras partes del cuerpo "prohibidas" en la escuela.

Podemos encontrar en el cuento pautas de la literatura universal, que están presentes en la tradición oral. Los cuentos en definitiva dan cuenta de los conflictos, nos hablan de sujetos sociales. Las narraciones dan indicios acerca de conflictos sociales, morales o políticos. Se da en este cuento narrado por A.G. un suceso que produce un conflicto inicial: la disputa por el alimento que aparece representada en todas las versiones. Aparentemente hay escasez de alimentos y los animales se alían para conseguirlo. Una vez que tienen alimentos el león ya no está dispuesto a compartir y ejerce una autoridad desmesurada sobre su sobrino, al que no le deja comer "buen alimento". El león se come la mejor parte, sesos, mientras que al zorro le deja "mal alimento", las tripas (Pino Saavedra, Y., 1987:44; Fernández, C; 1995:213). Sabemos que en otros contextos el lugar del puma o león lo ocupa el *yaguareté* o tigre (*pantera onca)* el "*Nahuel*" de los mapuche.

Zorro y león son empleados para representar la disputa por el alimento y consecuentemente la necesidad de cazar. A través del análisis de los cuentos es posible establecer una relación entre los motivos de los cuentos y la realidad social en la cual esos cuentos eran narrados y el contexto de enunciación actual, así como su lugar en la escuela.

El zorro y el tigre – león son en la literatura universal sobrino y tío, pero en la cultura *mapuche* adquiere ciertas particularidades porque hay distintas categorías de tíos. Se ha trabajado desde la perspectiva del parentesco estos cuentos, pero en nuestra tesis no resulta el eje de los análisis; sí que en estos análisis se ha considerado que el sobrino representa la transgresión a las pautas morales del grupo. Los cuentos reproducen así los conflictos parentales, "*las reglas y formas de burlarlas*". (Hernández, G.; 1997:119). En casi todos los cuentos del zorro y el león el primero burla al segundo[156].

[156] Es importante considerar que en este cuento el león se alía contra el zorro con el apoyo de "el resto de los animales", finalmente el zorro lo engaña. En otra versión, el puma y el zorro realizan el pacto y tienden una trampa contra todos los animales, en esta versión mueren los dos. Es la única versión recopilada del cuento en que mueren ambos. La significación cultural de estos motivos es importante de analizar: zorro puede burlar solo al malle aunque esté en inferioridad de condiciones, porque como ya hemos visto, también en la literatura *mapuche* "la astucia vence a la fuerza"; pero si ambos realizan un pacto contra "toda la comunidad" ambos pierden. En esta versión el puma se vale de la ayuda de la zorra, la hermana del zorro, este es un dato también importante. En las versiones que recopilamos, entonces, zorro pierde cuando ambos se alían contra todos, (mueren ambos: zorro y león, a zorro no se especifica en el cuento quién lo mata "le cortan el lazo" con el que subía al cielo, tal vez sea "la comunidad", "la moral comunitaria". Pierde zorro también porque el león hace alianza con su hermana, la zorra. Es conocido el antagonismo de zorro con su hermana, además es importante recordar lo que A.M. decía en el cuento anteriormente analizado, acerca de la distinción macho-hembra entre los zorros, ella sostiene que *"la zorra es más viva... el zorro es tonto..."*. En realidad lo generalizó para todos los animales. El cacique *mapuche* Pascual Coña en sus testimonios, recuerda el cuento de "La zorra astuta" (Coña, P; 1984); incluso la zorra suele ser jueza en los cuentos. A zorro sólo lo matan los perros (le ponen un límite decíamos anteriormente), se lo comen. Decíamos que los perros son autóctonos: es un animal autóctono el que pone el límite, zorro se había comido la comida de ambos, el límite es puesto en virtud del exceso en la ingesta del otro. Comen guanaco, ciervo, ambos animales autóctonos. Cuando se alían, el pacto lo propone el zorro, luego el puma caza el zorro no, el puma come la mejor carne, el zorro la tripa. Si bien esto se condice con la realidad, el zorro es un cánido que come restos de lo que deja el puma, debe ser considerada la situación a partir de las formas de significar en la cultura: cuando pactan, el pacto se produce porque el sobrino (zorro) lo propone, luego resulta perjudicado, pero finalmente gana. Esta serie de motivos vinculados al "pacto": podría estar indicando la apertura de los jóvenes ante los mayores del grupo. En los casos en que no se alían, como la nueva versión presentada en este trabajo, el león lo quiere comer al zorro; la propuesta de pactar podría ser, entonces, una estrategia del zorro para evitar ser ingerido, "incorporado": "nos aliamos y cazamos juntos otro alimento para ingerir los dos". En algunos casos la selección del animal la hace también el zorro, pero la acción la lleva a cabo el león (el tío). El malle realiza el reparto del alimento: él ingiere la mejor comida (sesos en algunos casos) y deja la peor (tripa) al sobrino (malle también). Pese a lo cual la situación se resuelve a favor del zorro, el león es burlado y dejado en ridículo. Esta serie de motivos reafirma la significación que en la cultura tiene este tío, es un tío paralelo, la relación es simétrica, (incluso esto se observa

Es importante recuperar cómo la narradora intenta que el cuento sea homogéneo a otros saberes que circulan en la escuela. Busca un relato similar y también realiza un proceso similar al que ha realizado la historia de la literatura infantil, para depurarlo y producir relatos equivalentes. A su vez reivindica el poder simbólico de la escritura, reivindica que el cuento que ella narra esté impreso. Ella sabe el cuento, lo recuerda, pero a sus nietos se los lee del material producido en los talleres. El día que lo completamos, fuera de la escuela, en su casa, lo que resulta un hecho relevante, ella tenía el libro ajado, que evidenciaba ser usado. Para que sea parte del conocimiento hegemónico realizó un proceso de depuración.

No es casual que estos cuentos, que tienen una vasta tradición, den cuenta de cómo se viven conflictos como los son las necesidades alimentarias, las carencias y la resolución de estos conflictos, situaciones que no están alejadas de sus vidas.

Para que pueda ser reconocido como parte de la cultura que es la cultura hegemónica tiene que pasar por procesos de mutilación. De esta forma se va construyendo una equivalencia con la cultura hegemónica, en la que la literatura cumple funciones ejemplares. Es importante observar que esto se da en el desempeño de su papel de abuela.

Hemos revisado las versiones editas para compararlo con las que nosotros recopilamos. Sabemos que en general en ellas resultan caracterizados los animales, aparecen tomando decisiones, con intencionalidad y desarrollan acciones que tienen consecuencias entre los personajes que interactúan. Resulta valioso el estudio que ha realizado Silvia Federici (2010), y recuperamos sus reflexiones para esta problemática. Dicha autora analiza detenidamente los cambios que se produjeron en las sociedades europeas cuando pasaron de la Edad Media a la Edad Moderna, en la etapa de "acumulación originaria". Focaliza en las imposiciones que se realizaron en las sociedades precapitalistas para "desencantar al mundo", erradicar las ideas que veían al cuerpo como receptor de poderes mágicos, así como las que veían al cosmos como un organismo viviente (2010: 217-218). Las divisiones entre seres humanos y animales en el orden cósmico en las sociedades precapitalistas no eran tales como las vemos en la actualidad, ya que las personas formaban parte del cosmos de la misma manera que todo lo viviente. La autora señala:

> La doctrina mecánica de Descartes sobre la naturaleza de los animales representa una inversión total con respecto a la concepción de los animales que había prevalecido hasta el siglo XVI, cuando eran considerados seres inteligentes, responsables, con una imaginación particularmente desarrollada e incluso con capacidad de hablar. (2010: 228)

Es claro que en estas sociedades originarias en las que se narraban estos cuentos, la oralidad transmitía y recreaba versiones de estos relatos que generaciones y generaciones narraron de padres a hijos, llegando a nosotros éstos que son el producto de diferentes tradiciones.

Es importante considerar la censura realizada por A.G. en la primera narración del cuento. A.G. censura una secuencia completa del cuento y un detalle en otra secuencia: censura la segunda trampa del león, ante la que el zorro desafía al león a ponerlo en ridículo con

en que la denominación es la misma para nombrar a ambos tío y sobrino son malle y malle). Esta pauta de parentesco en la actualidad se está perdiendo. Estos motivos también permiten analizar la cuestión del reparto: el repartidor es mezquino, y luego resulta burlado. Todos estos sucesos podrían estar representando una forma de circulación del poder dentro del grupo.

conductas que ponen en relieve la vulnerabilidad del que es burlado. También censura que la hormiga le pica "la colita" al león.

Esta censura es consciente, reconocida y recordada meses después de la narración por A.G. El mismo hecho de la mutilación que realiza del cuento le sigue dando risa a A.G. Es importante considerar la situación de narración: fue en la escuela, con las connotaciones que respecto de la moralidad tiene esta institución, y en presencia de la maestra y de jóvenes. En la segunda situación de narración A.G. completa el cuento en su casa en presencia nuestra (de las dos que coordinamos los talleres). La represión consciente que realiza A.G. podría tener que ver con las connotaciones que guarda para ella la escuela, pero sería valioso ahondar en este sentido, en tanto ella admite que cuando les lee el cuento a sus nietos, también lo mutila, pero les aclara: "*Acá falta una parte...pero no me acuerdo... acá debe faltar algo...*".

En el caso del cuento 3, aparece un componente menos frecuente: la explicación sobre el origen de las características físicas del zorro; en este caso el zorro quedó con el hocico negro porque su tío lo quemó con el fuego del asado. Se vincula nuevamente con el anterior, el tío ejerce la autoridad, pero en este caso no se puede burlar. Es un cuento etiológico, que describe el origen de algo.

***Cuento 4***

Se trata de la misma narradora del cuento 3, ella se siente *mapuche* e insistió siempre en que los mapuches aman la libertad y no pueden estar presos. Se trata de un cuento etiológico que explica el color del plumaje del gorrión, sus movimientos y su comportamiento. El gorrión es una especie introducida en la Argentina, pero de gran difusión.

Señaló con orgullo que este cuento era una de las enseñanzas de su padre, a quien no alcanzamos a entrevistar porque ya estaba muy anciano y enfermo en el momento que la conocimos. Su padre era un referente en el barrio como conocedor de la cultura *mapuche*.

Insistió en que su padre le enfatizaba el tema de la libertad, siempre hablaba de ello. Podemos ver los conflictos permanentes que viven en la actualidad las familias mapuche a ambos lados de la cordillera, por el enfrentamiento constante con forestales, empresas hidroeléctricas, latifundistas, fuerzas de seguridad privadas y militares del estado chileno.

Históricamente los mapuche han reaccionado frente al poder hegemónico, la resistencia del pueblo mapuche es una constante a través de los siglos; así como aquél "gorrión" los "gorriones actuales" son un emblema de la resistencia y de la búsqueda de diferentes formas de lucha.

### 4-4-3-2- Más literatura popular

#### A. Testimonios

#### *Cuento de la cenicienta*

Compartimos en un taller el cuento tradicional de La Cenicienta pero con particularidades tal como fue narrado por E.E., de 63 años, nacida en Temuco,

> *"Bueno... había una vez una chica muy hermosa y tenía una madrastra... y bueno ... ella no la quería, a la chica no la quería la aborrecía... la madrastra era muy mala, y llegó el momento que ella trabajaba como ... como sirvienta vio y a ella la mandaban a hacer todo, limpiar, todo, todo lo que hay en una casa... Y un día la invitaron a ir a un baile, y ella no tenía vestido como para ir al baile, bueno, entonces se consiguió una tela de las otras hermanas... y entonces se hizo un vestido, la hada madrina le hizo un vestido... entonces ella con ese vestido fue a la fiesta... Bueno había una fiesta de un rey, entonces ella tenía ganas de ir a la fiesta. Pero no podía ir porque no tenía vestido, entonces fue llorando un día a un banco de una placita y se le apareció el hada madrina y le dijo que por qué lloraba, le dice "lloro porque no puedo ir al baile", no te hagás problema porque yo te voy a llevar. Bueno armaron una carroza... (Bueno por ahí no me acuerdo bien...)*
>
> —No importa... dijimos dando pie a que continúe—
>
> *… De los caballitos, todo eso, que va en una carroza. Entonces estaba contenta la chica, la niña porque quería ir al baile vio, entonces -le dice-: Bueno ya está -le dice-, en la carroza. Bueno entonces en ese momento, se subieron antes que llegaran las otras y cuando llegaron las otras se asombraron porque ella estaba muy linda, estaba... en las escaleras, pero muy hermosa con un vestido que le había hecho la hada madrina, entonces la hada madrina le dice Bueno ¿qué te pasa ahora, estás contenta?... Bueno después le faltaban los zapatitos, bueno también le dice... encendió la varita mágica y se le aparecieron los zapatitos de cristal. Bueno entonces ella se fue al baile, estuvo bailando con el rey, andaban tomados de la mano, andaban... bueno y las otras tan malas iban a... tenían envidia porque ella era muy hermosa. Y ella estaba apurada para venir, iban a ser como las 12 de la noche vio, entonces ella antes de las 12 de la noche tenía que estar, antes de que apareciera la madrastra. Bueno, entonces la chica corrió, empezó a correr y se le cayó el zapatito y le quedó el zapatito en la escalera y bueno ahí cuando ella entró a correr a la carroza para venirse el rey agarró el zapatito y lo guardó entonces para saber de quién era porque él no sabía de quién era. Bueno, después andaba por todas las casas preguntando de quién era el zapatito, entonces decían es mío, es mío... se cortaban los pies, se cortaban los talones para que les entrara el zapatito (se ríen). Como no eran de ellas no le entraban, le quedaba chico. Bueno entonces llegó a la casa de Cenicienta, entonces llegó ahí y no querían, no querían dejarlo pasar, no, no acá no... Sí acá vive Cenicienta, pero ella no... Bien, no, no, no yo tengo que hablar con ella dijo el rey, entonces la hizo sentar para probarle el zapatito, y justo era el de ella... Y bueno y ahí el rey le dijo que se quería casar con ella y ella estaba contenta la chica... Ahí el rey mandó a tocar todas las campanas, mandó a hacer una fiesta muy hermosa porque se iba a casar...*
>
> *Y bueno, y ahí quedó el cuentito..."*

—Aplausos—

*"Este cuento se ha acabado…"*—Dice alguien—

—¿Y quién se lo contaba?

*"Muchos años me lo contó mi hermana a mí"*.

***Poesía***

En uno de los talleres hablábamos de la trilla de trigo, y M.E. Se acordó una canción que se cantaba en las fiestas, dice así:

*"Allá en la parva de paja,*

*Allá besé a mi amada…*

*Allá en la parva de paja,*

*Donde primero te vi,*

*Quedé encontrarte de nuevo*

*Para dejar de sufrir"*[157].

N.B., de 53 años, nacida en Temuco, recita un poema popular.

*"Empieza con los nombres de las aves:*

*'Empiezo por la perdiz,*

*Porque le falta la cola,*

*Le respondió la tórtola,*

*la tórtola es la tortolita,*

*que le llaman la viejita*

*Es lastimoso su canto,*

*el jilguerito en su llanto,*

*me tiene tan divertido,*

*se cree muy...*

*... dijo la torcaza,*

*el trere le dijo tener,*

*la bandurria de buscar,*

*y esto se forma por lote,*

*cabeza pelada tiene el jote,*

[157] Son conocidos en el folclore chileno los cancioneros de trilla.

> *te mira mal con el traro,*
>
> *porque canta el día claro,*
>
> *la yuca al amanecer,*
>
> *la zona... un chucho,*
>
> *porque le gustaba mucho,*
>
> *alojarme en el laurel.*
>
> *Y después decía:*
>
> *y no sigo más*
>
> *porque se me acaba el papel'.*
>
> *Eso es lo único que yo me acuerdo de mi tío, un tío viejito".*

N.B., también recuerda otro,

> *"Y después de las provincias, pero eso mi abuelita, poco, mi mamá siempre lo decía, como es...*
>
> *De las provincias dice Santa Juana…*
>
> *en una parte del galpón…*
>
> *no tiene nada de granos…*
>
> *socorrida Talcahuano…*
>
> *la ciudad de Concepción…*
>
> *por las orillas del Lemos…*
>
> *en Cauquén nos quedaremos…*
>
> *y a Chile voy a nombrar".*

Y nos agrega:

> *"…Y va nombrando todo lo que son las provincias de Chile...*
>
> *Mi mamá ella, yo un poquito me acuerdo. Mi abuelita era muy buena para recitar estas cosas, y mi mamá a veces a nosotros nos enseñaba. Yo me acuerdo que mi tío era viejito y decía de los pajaritos, nombraba todos esas aves, porque la yuca es un pajarito Chileno, la viejita que le llaman allá en Chile, y que canta en la mañana, el traro, el jote, el jote son esos animales vio que, esos pájaros que cuando hay un bicho muerto...*
>
> *El tiuque.*
>
> *El trere es el tero".*

***Adivinanzas***

Otro género literario que recordaron en el taller son las adivinanzas. A.M. en su casa y también en la sala de espera de un hospital público -adonde acompañamos en una oportunidad por problemas que tenía A.M. para caminar- contó adivinanzas que su padrastro les hacía:

> *"Un hombre fue la montaña y fue a voltear árboles, a buscar maderas que necesita… ¿Qué precisaba?...*
>
> *Nosotros teníamos que responder era el hacha...*
>
> *Otra: "Fue una vieja a buscar comida, trajo… pero antes la desnudó, ¿quién es...?"*
>
> *La respuesta era: es el choclo..."*
>
> *Otra más: "Para el león tiene un argumento, bueno uno dice: ¿quién viene en la montaña?, porque parece un perro, pero no es perro y se ve en la montaña, se come las ovejas y si no se come los chivos... se puede comer hasta una persona cuando anda hambreado, ¿quién es?*
>
> *El león, y así, y eso nos contaban, los chistes que nos hacían a nosotros.*
>
> *"Y un hombre que va, con una piola, ¿qué tiene que ir a hacer el hombre?*
>
> *A bajar piñones...*
>
> *Podíamos responder varias cosas, a veces había que responder a bajar piñones con una piola, y nosotros decíamos: bueno, va a enlazar un caballo, o si no un ternero, irá a enlazar... para ir a poner en la tierra, el cortadero para la casa, o si no, a encerrarlo en el corral. Y tenía que adivinar uno todo..."*

En otro taller M.J. dijo:

> *"¿Quiere una adivinanza?*
>
> *Para que le pique la panza".*

En otro centro, escuchamos una adivinanza que se contaba en los velorios. La contó C.G.:

> *"Dos que están, dos que se van y dos que se miran mal. ¿Quiénes son?*
>
> *Dos que están: el cielo y la tierra, dos que se van: el sol y la luna, dos que se miran mal: el agua y el fuego".*

C.G., se acuerda otra adivinanza:

> *"Vence toros embravecidos, vence leones, vence a reyes, ¿quién es?*
>
> *El sueño..." (Risas )*

N.B. de Temuco nos dice,

> *"Los pintaban, tiznaban a los que se dormían en los velorios... en el velatorio estaban velando, y estaban muertos de risa...y del otro lado en Bonacorsi[158] vinieron y los hicieron callar... y unas risas, pero parecía que no... yo era lejana de ahí, del muerto, pero la misma hermana... y se mataban de risa".*

E.A., otro narrador nos decía:

> *"Contaban adivinanzas y eso, pero las adivinanzas las hacían cuando uno se moría... y entonces estaban ahí todos entretenidos...*
>
> —¿En los velorios?
>
> *En los velorios, claro, ahí se juntaba toda la gente, había mucha unión, se moría uno y venían de un lado de otro, se contaban adivinanzas...*
>
> —¿Y no se veía mal que en un velorio se estuvieran contando adivinanzas?
>
> *No, no se veía mal porque no hacían otra cosa..."*

Acerca de las adivinanzas y los velorios, R.A. de Newentú, nos decía,

> *"En el pueblito, en Newentú iba a los velorios y me gustaba mucho ir a los velorios cuando era chica, y bueno y algunos hacían adivinanzas, para que no lloraran... ¡qué sé yo para qué lo hacían! lo hacían como entretención, pero el muerto estaba muerto, nadie lloraba, no es como ahora...*
>
> —Y nadie se ofendía...
>
> *Claro, nadie se ofendía... y por ahí, sus copitas no faltaban, las comidas, el asado, era como una joda..."*

M.B. dijo:

> *"En Santiago del Estero también se hace así, cuando fallece alguien se toma, se hace asado, se toca chacarera y está el... el muerto ahí, y la gente... y contratan a dos o tres señoras de esas que lloran, las lloronas, las contratan para que ellas lloren... y los otros tocan chacareras, comen asado, de todo, empanadas..."*

R.A., también en Chile, decía

> *"Es como una joda... Y están las lloronas ahí que lloran toda la noche..."*

[158] Bonacorsi es una empresa de sepelios de la ciudad de Bahia Blanca.

Y agrega,

> *"A mí los velorios, siempre, yo lloraba para que mi mamá me dejara ir a los velorios, a lo último decía: Bueno, anda al velorio... pero no me perdía ni uno yo ehhh...*
>
> *Parece como que estuvieran contentos...*
>
> *El otro día se murió una amiga, fui, viste me sentí mal, algo llorás porque la sentís, pero no es como en otro lado, allá te digo.*
>
> *Un velorio de bebé, de recién nacido no, de los chicos no era joda, nada, con respeto..."*

M.B. dice:

> *"No sé cómo será en las casas de sepelios allá en Santiago, pero en las casas de familia, porque lo velan mucho en las casas de familia en Santiago, en el pueblo. Yo he vivido en el pueblo, que se dice ciudad, y se velan en las casas, se ven los costillares, los chivitos, todas esas cosas...*
>
> —¿Usted también iba?
>
> *Yo cuando era chica, ahora no. Yo no me perdía los velorios, yo iba más por las adivinanzas, por los juegos, yo tendría diez años más o menos... Me gustaba, por comer, iba a comer... no me perdía velorio, decían: Allá hay un velorio: ¡y allá estaba yo! Yo le pedía permiso a mi mamá, le decía mamá voy allá y..."*

**B. Análisis de esta literatura popular…**

El cuento de la Cenicienta, es un cuento tradicional que es re significado y apropiado por E.E. a partir de su propia experiencia social. Esto se evidenció durante el relato en el énfasis puesto al personaje de la joven sirvienta y sus padeceres.

Las poesías son también una forma de enseñar y aprender, en estos casos nombres de la fauna del lugar, de nombrarlos –muchos tienen nombres *mapuches*- o lugares geográficos; hay una intencionalidad pedagógica en la transmisión de esta literatura de parte de los adultos del grupo social al que pertenecían estas mujeres que hoy nos narran sus recuerdos.

Respecto de los cancioneros de trilla, contamos con recopilaciones que realizó Lenz (1897). La trilla era un espacio social laboral y de encuentro entre hombres y mujeres. Se asocia la trilla con fiestas, con la *minga*, o *mingaco* para determinadas situaciones –trabajo comunitario en el pueblo mapuche, ya mencionado en este capítulo-. En el caso de la canción que canta M.E., describe un episodio de amor romántico en estos contextos. En el mundo mapuche, el *mingaco* era y en algunos lugares aún se conserva, un espacio de trabajo colectivo con elementos de celebración, en las que no falta la diversión y la comida. Quien invita dispone todo lo que puede aportar, para que sus invitados se sientan gratos de ayudar. Así entonces, los invitados son recibidos con harina tostada o *ñaco*. Después, el almuerzo se desarrolla en el mismo lugar de trabajo, generalmente a un costado del predio y/o bajo un árbol, (muchas veces, las mujeres cocinan allí mismo). Allí, los participantes cuentan historias, cuentos, bromas, mientras se da un breve descanso. Se ofrece chicha de manzana a discreción, porque se sigue trabajando. Terminado el

trabajo, se sirve la cena en la casa. Ya se puede beber chicha sin discreción, se comparte hasta muy avanzada la noche. Hay alegría y agradecimiento de parte de los convocantes al *mingaco*. Surgen canciones en *mapudugun* o en castellano, e incluso bailes. Es frecuente que se formen parejas en este contexto.

En el caso de las adivinanzas, el ejercicio de la atención, el uso correcto del lenguaje, la observación de la naturaleza, el análisis y síntesis practicados con sistematicidad como lo cuenta A.M. tenían evidentemente una intencionalidad que excede el mero entretenimiento visibilizándose una función pedagógica de las mismas. La investigadora Berta Koessler compiló adivinanzas entre pobladores mapuches, en ellas vemos cómo se adjudica una importancia al hecho de encontrar respuestas a preguntas sobre las características de los animales, los pájaros, las costumbres y las ideas vinculadas al ámbito religioso (1962: 155-159).

Es importante pensar la cuestión de las adivinanzas en los velorios, espacio social-comunitario donde la palabra, el lenguaje estaba presente, como juego, entretenimiento y diversión. Esto nos habla indudablemente de otra concepción de la muerte a la occidental y cristiana.

Estos relatos nos permiten pensar la importancia de la oralidad en la transmisión de los saberes colectivos que contienen los cuentos y adivinanzas que se narraban por las noches; éstas últimas como decíamos anteriormente también en espacios considerados comunitarios o festivos, inclusiva en los velorios. La participación de los niños en los mismos y las festividades en torno a este momento de la vida, fueron contadas tanto por narradores venidos de Chile, de la Patagonia argentina, como del noroeste argentino (Santiago del Estero).

Por medio de la oralidad se transmitían formas-contenidos culturales. Se favorecía la memorización, el cálculo mental, la asociación de elementos y de saberes, se transmitían pautas sociales y culturales y relaciones entre diferentes elementos de la naturaleza (cuentos de animales, adivinanzas acerca de herramientas de trabajo, los alimentos, los astros, etc.). Recuperamos el planteo desde la historiografía, del estadounidense Hayden White, cuando refiere a la relación entre discurso narrativo y representación histórica; en su libro el contenido de la forma, señala que esta relación ha llegado a ser problemática para la teoría histórica a partir de la comprensión de que

> (…) la narrativa no es meramente una forma discursiva neutra que pueda o no utilizarse para representar los acontecimientos reales… es más bien una forma discursiva que supone determinadas opciones ontológicas y epistemológicas con implicaciones ideológicas… y hasta…políticas… la narración lejos de no ser más que una forma de discurso que puede llenarse de diversos contenidos, por reales o imaginarios que puedan ser, posee ya un contenido previo a cualquier materialización en el habla o la escritura. (White; 1992:11-13)

La vinculación entre narración y experiencia ha sido explicitada desde distintos campos del conocimiento. Epistemólogos de la ciencia como el citado historiador Hayden White, psicólogos como Jerome Brunner y lingüistas como Vladimir Propp, han planteado desde sus áreas específicas que la narración es más que un tipo de discurso o una determinada configuración de los textos, sino que se trata de un modo de organizar el pensamiento y el conocimiento (Alvarado, M.; y Yeanoteguy; A.; 1999:37).

La narración es la forma universal y más antigua de organización del conocimiento. El planteo de la universalidad tiene su base en la psicología cognitiva, para la que los seres humanos interpretamos las acciones propias y ajenas de manera narrativa, como un

relato: en el origen de las acciones están los deseos, las metas; deseos, metas y acciones están relacionados con el medio en que el sujeto se mueve. Cuando una acción rompe el equilibrio o el orden el hombre tiende a elaborar relatos que la expliquen. El ordenamiento temporal de los hechos y la evaluación que realiza el narrador y que deriva de las consecuencias que esos hechos tuvieron para la cultura a la que pertenece -esto es secuencialización y relación causal- definen inicialmente a la narración. (Alvarado, M.; y Yeanoteguy; A.; 1999:43). Actores, acciones, objetivos, instrumentos y medios son entonces, los componentes de la narración.

En los cuentos de tradición oral, anónimos -que no tienen un autor identificado- y que son reelaborados en cada narración, no se da la distinción entre autor y narrador. Aquí los narradores hacen sus propias versiones de las historias poniendo en juego recursos para atraer la atención del público. Las ideas, conceptos, motivos e incluso los cuentos como creaciones individuales podrían ser agrupados en familias discursivas. Por este motivo este tipo de literatura ha sido objeto de estudio privilegiado de investigaciones lingüísticas y antropológicas – en especial los formalistas y estructuralistas (Propp- Levi-Strauss)-. Estas investigaciones se basaron en el estudio de la forma de los relatos. Estudiaron los cuentos tradicionales, planteando que en los mismos se repite una estructura semejante, lo que facilitó la transmisión oral y la memorización de las historias, convirtiéndolos en literatura privilegiada para los niños. Propp planteó la vinculación entre los cuentos tradicionales rusos y la vida social y los rituales. Darnton señaló la vinculación entre los motivos que se repiten en los cuentos de hadas y la realidad social en la que esos cuentos eran contados, hallándose distintas versiones en función de la idiosincrasia de cada pueblo.

Es una perspectiva necesaria para pensar las culturas no hegemónicas, la de poner a dialogar la historia social, la antropología y la ciencia del folclore, camino que trazara Thompson. Las obras de Vidal de Battini, Chertudi, Blanche, Coluccio en nuestro país y en nuestro medio la de Gregorio Álvarez, demuestran la vinculación que pueden establecer la ciencia folclórica con la literatura.

La lingüística textual nos brinda interesantes aportes en lo que respecta a las motivaciones que llevan a los hombres a comunicarse, así como también señala que la intencionalidad de influenciar sobre los interlocutores es un aspecto importante de la comunicación humana. En este sentido plantea que la lengua es acción y lo conceptualiza a partir de la noción de acto de habla (Van Dijk; 1983), esto es, el acto de emisión lingüística y el efecto logrado en el receptor. Estos conceptos nos sirven para entender que la literatura popular, los cuentos folclóricos, sus versiones, motivos y tipos no son arbitrarios en lo que respecta a la comunicación entre personas, en especial entre grupos sociales. Hay un acto de habla que se está llevando a cabo en la acción de narrar un cuento.

Puntualizamos en el hecho de que se recree una versión de la Cenicienta, pensamos que los motivos del mismo no son arbitrarios, la cenicienta es una jovencita, "sirvienta", que sufre necesidades y padeceres frente al mundo de la ostentación de las otras jóvenes…. Un motivo para nada casual. Que se recreen asimismo versiones de cuentos donde la astucia vence a la fuerza, o que se recuerden o hagan esfuerzos por recordar –como se vio- poesías de lugares geográficos o aves del lugar de origen. Estamos ante una práctica social de una cultura subalterna y las estrategias para visibilizarla, darle una entidad de literatura equivalente a la hegemónica.

Dos cuestiones resultan valiosas para cerrar el análisis, una, es cómo funcionaba la educación en ese lugar, buscando la rima, favorecer el aprendizaje, la memorización. Hay una búsqueda estética en general, más evidente en los textos recopilados completos que en aquellos que ya nos llegan fragmentados. La otra, es que pudimos ver en el presente los

esfuerzos por poder volver a enunciar aquellas canciones y adivinanzas de su infancia, pero para recordarlas, para legitimar su cultura.

### 4-4-3-3- La música

Recuperamos también en los talleres relatos acerca del lugar de la música en la vida de los grupos con quienes trabajamos.

#### A. Testimonios

A continuación, compartimos algunos relatos de instrumentos populares como un instrumento cordófono denominado por varios participantes como "*charango*" que solía colocarse en la pared del rancho y se tocaba con uñero.

Algunos relatos acerca de este instrumento son:

M.M.:

> *"Mi padre ponía una madera arriba, otra abajo, ponía un alambre de allá hasta acá, entonces ponía una botella arriba y otra abajo y entonces con la mano se tocaba. Se hacía para los cuatro dedos".*

I.A. también,

> *"Yo aprendí a tocar. Las botellas hacían de cuenta que eran los clavijeros de la guitarra. Usted templaba las cuerdas con las botellas. Cuando ya estaban templadas usted comenzaba a tocar.*
>
> *Se ponía un alambre de fardo en la mano, doblada así, después se le ponía un ganchito acá y se le daba..."*

I.E.:

> *"¡Cómo sonaba de lindo! Y cuando estaba desafinado de ajustaba más la botella a las cuerdas. Había buenos músicos. Aprendías ahí mirando. El alambre es de fardo grueso.*
>
> —¿Las mujeres también tocaban?
>
> *Si para la cueca. Para las fiestas, el 18 de septiembre.*
>
> *Igual que la guitarra".*

E.A. nos contaba,

> *"… Se usaba una botellita chica, le ponía un tornillo acá y otro acá entonces usted le tiraba según como... según la iban corriendo se iba estirando y entonces salía el sonido.*

> —*¿Y cómo le llamaba usted?*
>
> *No, tenía idea... porque...*
>
> —*¿Y lo tocaban en la casa?*
>
> *No en mi casa no. En mi casa se tocaba el acordeón, mi papá tocaba el acordeona, mi hermana, mi hermanas sabían tocar el acordeona...*
>
> —*¿Las hermanas?*
>
> *Sí. La verdulera ehhh, se tocaba en las fiestas".*

R.A. decía,

> *"Mi cuñado me acuerdo que a los chicos lo tocaba, lo hacía así en la pared, lo hacía con, viste con el coso con el que sacan el pescado, con la tanza. El hacía en la pared con clavos y lo tocaba. Tocaban los varones. Yo vivía con mi mamá, con mi papá. Tengo hermanos somos bastantes".*

M.B., cuenta del *charango*,

> *"… hace una manilla, se hacen cuatro hebras de alambre que se ponen así, metidas en un poste bien firme, y de ahí le ponen una botella arriba y otra abajo y eso se estira bien Yo me acuerdo bien porque un hermano mayor que teníamos, lo hacía y tocaba él, entonces agarraba un alambre, lo torcía y hacía una manilla para hacerla sonar. Sabe cómo sonaba eso... ¡era hermoso!*
>
> —¿Y usted lo tocaba?
>
> *No, yo no.*
>
> —¿Lo tocaban los hombres?
>
> *Mi hermano sí lo tocaba*
>
> —¿Y se tocaba cuándo?
>
> *En las noches, así cuando estaban después de comer, se quedaban un rato en la cocina, los días domingos también para distraerse un rato.*
>
> *Eso estaba en la pared del rancho.*
>
> —¿Ahora no tiene?
>
> *No, no".*

En esta estrecha relación entre juego y trabajo han podido "inventariar" en sus trayectorias un instrumento semejante a una sonaja, elaborado con palo y chapas denominado "*charanga*"[159] empleado para juntar las chivas en la cordillera. R.C. nos lo presentó como

[159] Charango en los diccionarios de la lengua española ademas de la denominación tradicional de una caja o caparazón con cuerdas es definido como bulla persistente o monótona, o también se emplea charanga para denominar la musica militar que consta solo de instrumentos de viento o percusión metálicos.

instrumento musical, aunque relató que se utilizaba cuando ella era niña para arrear las chivas. A nadie le sorprendió que llame *charanga* a esta sonaja de metal.

La presencia en los relatos de la música fue importante, tanto en fiestas ligadas al trabajo, como la trilla, tal como R.A., o E.A. nos relataran.

Acerca de la música y sus instrumentos nos decía M.G.,

> *"Yo tengo una trutruka y la sé tocar... (se ríe). Yo tengo una pifilka que me regalaron. Me la regalaron, pero no la sé tocar...Todo va a un sonido pero mucho así, pongámosle la trutruka te la ponés acá y soplás fuerte, no tenés que mojar el coso...está media deteriorada pero yo la tengo... A mí me gusta todo lo artesano, me encanta... Me gustan las manualidades... Es parte del pasado de uno..."*

M.E. agregaba,

> *"Se la mandaron de regalo a mi hijo de Chile y ahí la tenía, después quería tirarla y yo no... qué la vas a tirar... son cosas del pasado, tradiciones de los mapuches...*
>
> *Es que nosotros... yo nací en pleno norte de Chile, bueno mis hijas igual, después ya cuando nos vinimos, en Temuco y un poco Puerto Montt conocimos todas estas cosas que estamos diciendo... Yo no conocía estas cosas, nada, igual comidas..."*

M.J. señalaba,

> *"Esas cosas no se conocen... vos vas con una trutruka a Valparaíso: ¿de dónde sacaste eso te dicen? Porque no se conocen... Son otras costumbres, sobre todo en las comidas... Son tradición de los mapuches…En la ciudad de Temuco hay un mercado inmenso... donde ellos exponen todas sus cosas, maravillas hacen, y vos entrás al mercado y sentís la trutruka, el bombo, los otros cosos, y te tocan ahí parece que te va a estallar la cabeza porque no estás acostumbrado".*

M.J., nos dijo también

> *"En Temuco... claro... ahí en Temuco se ve de todas cosas lindas de mapuches... claro..."*

I.A. cuenta que conoció el *kultrún,* que las machis tocaban *kultrún.*

A.M., de 65 años de Villarrica se acuerda entre risas (y mirando una imagen) que ha visto tocar la *trutruka*.

**B. Análisis de los testimonios**

A partir de los testimonios, podemos considerar la música popular y su importancia en la vida cotidiana, puesto que era parte de las situaciones cotidianas del compartir de padres e hijos. Hemos recopilado testimonios también acerca de instrumentos de música popular.

Hallamos la presencia de instrumentos musicales originarios de la cultura *mapuche* como lo es *la trutruka*, o *la pifilka* con elementos criollos como el acordeón o verdulera.

Respecto del instrumento denominado *charango*, se trataría de un instrumento de cuerdas, producto de la creación popular. Hay otro uso de la palabra *charango* al tradicional, es un uso ligado a la idea de bulla o ruidoso, más ligado al español antiguo. En el clásico libro de Carlos Vega de instrumentos musicales populares (1946) aparece el uso tradicional de la palabra charango, ligada al instrumento construido con caparazón de animal. Charango es definido también en diccionarios de la lengua española como un instrumento parecido a la guitarra de menor tamaño, con doce cuerdas que se toca con púa entre pueblos originarios de Perú y en el folklore andino en general.

En nuestro caso, el charango se trata de un instrumento absolutamente artesanal, cuyas cuerdas eran alambres tensados por botellas.

Acerca de este instrumento, tal como nos lo describieron nuestros narradores, encontramos una cita de Ernesto Guevara en su diario de viaje por Chile, en cercanías a Temuco en febrero del año 1952:

> (…) el dueño de una chacrita cercana nos invitó a pasar a su casa y en la cocina nos cebaron dos litros. Allí conocimos el charango, un instrumento musical hecho con tres o cuatro alambres de unos dos metros de largo, colocados en tensión sobre dos latas vacías y todo clavado en un tablón. El músico toma una manopla de metal y con ella raspa los alambres que dan un sonido parecido al de las guitarras para chicos. (Guevara; 2003:90)

En general no se registra este instrumento en libros dedicados a los instrumentos populares o páginas web especializadas en música popular argentina o chilena, solo hemos hallado referencia al mismo en un escrito del folclorista Ernesto Cavour Armayo (2011),

> Es posible que la palabra charango dio origen a otros vocablos: por ejemplo en Chile tienen un instrumento con cuerdas de alambre (2 o 5) cuyos extremos están clavados a una tabla, tensadas por dos botellas echadas a los extremos conocido CHARANGO.

El uso de este instrumento se mantendría aún en el campo, hemos encontrado referencias al respecto en espacios en la web, tal como es el que sigue:

> Es un instrumento ideado tal vez por un campesino chileno. Consiste en una tabla rústica de un metro de longitud por treinta y cinco o cuarenta y cinco centímetros de ancho, dos botellas, dos cuerdas de alambre N° 14, una más tirante que la otra con el fin de dar dos sones distintos. Los alambres se tensan usando las botellas, una arriba y la otra abajo, hacen las veces de clavijas. Las botellas se sujetan usando pequeñas cuñas de madera. Se toca con una manopla de alambre. Las botellas algunas veces son redondas y otras planas, pero siempre conteniendo una cantidad de agua. A comienzos de siglo estuvo muy de moda en las casas de inquilinos, se dejaba ver en los postes de los corredores. Ahora se ha hecho portátil y acompaña las Cuecas. Su dispersión se inicia en la región de Colchagua. (http://html.rdv.com/instrumentos-musicales-chilenos.html (10-08-11)

Nuestros narradores también recordaron la presencia de la música, el canto, la guitarra, el acordeón y los bailes en fiestas de trilla, así como en los velorios. Esto merece un análisis especial, puesto que resultan contextos particulares, el primero, ligado a los espacios de trabajo, nuevamente la indisociabilidad de trabajo y fiesta aparece en estos relatos. El otro, los velorios, resulta relevante pues detrás de estas manifestaciones culturales se esconde una concepción de la vida y de la muerte cercana a las concepciones de los pueblos originarios americanos.

El canto y la danza y los instrumentos musicales están presentes en la vida social del pueblo *mapuche*. Eran los cantos profanos, tanto dedicadas a alguna persona del sexo opuesto, por una noticia familiar importante, como el pedido de matrimonio, una visita de alguien o de despedida. También se cantaban para la señalada de animales o entre los hombres, como diversión. Existe al respecto un cancionero llamado *ülcantum* (cantar algo).

También estaban los cantos sagrados, entre mujeres, acompañadas del *kultrún*, especialmente para el *nguillatun* o como rogativas familiares antes de la señalada y antes y después de la veranada. Se llamaban *tayül.* Lo cantaban al amanecer mirando al sol (*Antü*) y en los distintos momentos del *nguillatún*. En los entierros también se cantaba (Fernández, C., 1995).

En el plano del arte popular, puntualmente la música, hallamos una diversidad de tradiciones que han dado lugar a manifestaciones que nos hablan de concepciones y prácticas donde el arte es parte de la vida cotidiana, así como de espacios ceremoniales.

## 4-4-4- La religiosidad popular, creencias

El universo narrativo ligado a la religiosidad popular es amplio, a los efectos de problemática que nos ocupa hemos seleccionado dos ejes temáticos:

***a)*** ***Recuerdos del ngillatún.*** La importancia de este tema radica en que el *ngillatún* es el ritual colectivo más importante en la cultura *mapuche*; a este ritual también asistían en calidad de invitados vecinos y allegados que no tenían la misma adscripción étnica pero que aceptaban con gusto compartir las distintas instancias festivas, especialmente la comida y la música.

***b)*** ***La creencia en los duendes.*** Los relatos sobre duendes proliferaron en los talleres a partir de noticias surgidas en un canal televisivo que difundió la supuesta presencia del "gnomo Enrique" en la provincia de Catamarca. La difusión en un medio masivo de comunicación tuvo su repercusión en los talleres[160], es así que se habló de los duendes. Este universo narrativo de los duendes tiene una difusión universal, con particularidades específicas en las distintas regiones de América Latina.

[160] La aparición de esta noticia en un medio masivo de comunicación fue analizada por Francisco Lopez Corral (2007). El autor analiza los medios de comunicación , puntualmente acerca de esta nota cómo en el canal de noticias en que fue transmitida, Crónica TV, lo relevante no es la noticia, y ni siquiera si fue o no verídico, lo importante es llegar al espectador, afectarlo, conmoverlo,esto es apelar al sensacionalismo. Refiere incluso al despido de un trabajador del medio periodístico por no poderse contener y reírse mientras transmitían un videoclip en el que estaría filmado el *gnomo*.

### 4-4-4-1- Recuerdos del Ngillatún

#### A. Testimonios

Varios de los narradores asistieron durante los tres días que duraba la ceremonia junto a sus padres, algunos en calidad de invitados a la misma, otros por ser mapuches.

I.A., relataba a partir de una imagen en la que se mostraba una fotografía de un momento del *nguillatún*.

> *"Acá falta el cordero que corren ellos, los mapuches, para el ngillatún, para las fiestas, para hacer llover, todas esas cosas hacen ellos, pero alrededor, y acá arriba de esto anda una mapuche, dos indias y los mapuches andan dando vuelta alrededor de un palenque.*
>
> *Yo lo vi así porque estuve en un Ngillatún.*
>
> —¿Usted estuvo en uno?
>
> *No solo en uno, en muchos.*
>
> —¿Y a usted lo invitaban?
>
> *Me invitaban, invitaban a mucha gente, pero ellos hacían ese trabajo cuando querían hacer llover, o cuando alguna enfermedad, ... algún cristiano, llega y hacen esas fiestas. Yo me acuerdo que después de esa fiesta que yo fui, llovió como tres días…*
>
> —¿Y ahí estaba la machi?
>
> *Si, claro, estaba la machi*[161]*, estaba arriba del canelo. Ellas gritaban*
>
> —Y tocaban el *kultrun*?
>
> *Si como una hora tocaban el kultrun. Y después echaban el cordero, el cordero negro y lo corrían y el que lo alcanzaba le sacaba el ñachi y se lo comía.*
>
> *—Yo me crie en la zona de Arauco".*

A.M. recuerda haber participado de ceremonias *ngillatún,* en este caso como hijastra de un hombre mapuche A.M., ella describió otra parte del ritual.

> *"Al lado de la reina lo ponían. Una chica virgen que no tenga nada. Tenía que ser una chica de once años, nunca tuvo nada. La chica la ponen ahí con la machi.*
>
> *Después lo queman al animal, entero. Después comen después que pasó todo eso. Yo he ido en provincia de Valdivia y en Panguipulli. Pero a los blancos no los dejan entrar. Duró dos días… Se levantó una lluvia..."*

[161] Cuando nos referimos a la *machi*, hablamos del chaman o máxima autoridad religiosa mapuche. El chamanismo es un sistema religioso o grupo de creencias y prácticas tradicionales preocupadas por la comunicación con el mundo de losespíritus. Se basa en la premisa de que el mundo visible está dominado por fuerzas o espíritus invisibles que afectan las vidas de los vivientes. Esta práctica requiere conocimientos individualizados y capacidades especiales.

M.M. cuenta que,

> *"Ellos llamaban gente, a los que ellos veían que les caían bien, todos los blancos, mi papá era como ellos, era amigo de todos, cuando el precisaban de ellos mi papá iba y los buscaba y cuando ellos precisaban... ha ido mi papá al ngillatún.*
>
> *Había gente blanca pero que eran invitados especiales y a ellos los atendían..."*
>
> —¿Se quedaban a dormir?
>
> *Claro, porque amanecían allá, amanecieron después que se terminó la siembra, mi papá ayudó con la gente de mi casa, después se hizo la fiesta que se hacía allá y después como dijo A.M. se carneaba el último día para comer... se comía por ejemplo, ñachi*[162] *también. Tres días estuvimos ahí, y el último se hacía la fiesta final".*

E.A., nos dice,

> *"En Aluminé se hacían, yo vivía cerca ahí... porque era el único lugar al que concurría toda la gente, no es como acá que capaz que hay una cancha de fútbol, allá no había en ese tiempo, y ahí se juntaban todos, o había una fiesta y capaz que se juntaban todos, iban gente de Zapala, de todos lados, venían algunos de Chile. Y, eso lo hacían una vez por año, según como venía el año, porque yo me acuerdo que un año no llovía y… hicieron esa reunión esa para pedirle a Dios que llueva que el tiempo era muy seco, era tiempo de la sequía. Dos días llovió después… yo me acuerdo que era chico, porque yo me quedé solo de chico tenía 9 años, falleció mi papá, con mi mamá no más, yo tenía más hermanos…*
>
> —¿Fueron como invitados?
>
> *No, no, porque vivíamos con unos parientes y fuimos. Aparte todos rogábamos por una cosa que... por la sequía... que no había agua. Ahí se invitaba a todos no hay distinción de personas. Que venga de acá sea de donde sea lo recibían como que era de la casa, allá no es como acá que usted va a una casa y golpea y le preguntan qué hace. No allá pase, venga, si comió o no comió y no, es distinta gente..."*

R.H. recordaba "el *camaruco*[163]", otro nombre dado a la misma ceremonia,

> *"El camaruco era un baile que se hacía… Todo aquél que era capaz de aguantarse el camaruco... el que no, no…"*

I.E. decía,

> *"A mí me encantaba verlos bailando el loncomeo. Ahí bailaban todos, los grandes y los chicos también… la machi tocaba el kultrun y los muchachos la trutruka".*

[162] Se trata de una comida a base de sangre del animal muerto, considerada una comida típica del pueblo mapuche y un manjar. Cuando preguntamos sobre este nos dijeron que se asemejaba a la morcilla.
[163] También llamado *kamarikun, es rogar, rezar en lengua mapuche.*

**B. Análisis de los testimonios**

Vemos que en los testimonios el *nguillatun* es narrado como hecho social, es recordado como lugar de reunión, de estrechar lazos comunitarios; a él se invitaba también a personas que no eran de la comunidad. En los testimonios casi todos fueron invitados, a excepción de A.M. cuyo padrastro era mapuche, y de E.A., quién estaba viviendo con unos tíos mapuches. Casi todos tienen la experiencia de que estas ceremonias eran abiertas a los no mapuches.

Decíamos que, a pesar de ser una ceremonia sagrada, es también un espacio de reuniones sociales. Nuestros narradores saben que es algo sagrado, a lo que respetan, valoran, reconocen efectividad, pero lo viven como algo relativamente distante. Decimos que reconocen efectividad porque vemos que los relatos hablan de la asociación entre *nguillatún* y lluvia, tal es el caso de I.A., E.A. y A.M.

Es importante reconocer en el testimonio de I.A. la expresión *"Yo me crié en la zona de Arauco…"*, con una expresión que denota que como consecuencia de ello, y sin ser mapuche, sabe de ese mundo.

Es importante en estos testimonios que reconocen a las *machis*[164] u oficiantes de las fiestas, denominándola como "reina", preguntamos por qué y nos dijeron que era por los adornos de plata que llevaba.

El testimonio de A.M. focaliza en otro aspecto del ritual, es la presencia de una oficiante joven –adolescente. Esta joven "virgen" es una *calfumalen* o "doncella azul", generalmente este lugar lo ocupan dos jovencitas cuyas características externas son estar vestidas de azul y secundan a la *machi.* Los requisitos para ser *calfumalen* es no haber tenido relaciones sexuales y mantenerse en el lugar durante cuatro años. Sabemos que junto con ellas acompañan en los rituales a la *machi* dos varones jóvenes, o *piwichen*, que conforman un grupo cuatripartito de adolescentes que ocupan un lugar fundamental en el ritual. Lo que esperan los adultos es que aprendan acerca del ritual, su dinámica más profunda.

Es importante en el ritual la incorporación de instrumentos que nuestros narradores reconocen, el *kultrun, la trutruka*, y los bailes, el *loncomeo*, que relata I.E., es una danza que realizan los varones.

También es importante reconocer que hay comidas especiales en el ritual, una es el *ñachi* que forma parte del ritual. Se trata de un preparado hecho con la sangre del animal sacrificado, cuando preguntamos nos dijeron que es parecido a las morcillas.

Es relevante que la importancia del *nguillatún* aparece también en el relato de migrantes de Río Negro o de Neuquén, donde sabemos que cumple funciones sagradas hasta el presente. Sabemos que es una ceremonia que tiene tanta vitalidad que las organizaciones la recuperan para plantear sus demandas desde la diversidad. En comunidades donde hacía más de treinta años que no se hacía se está recuperando esta práctica, incorporando cada vez más a los jóvenes al mismo, evidentemente con la perspectiva de que se no se pierda. Lo mismo sucede en la zona desde donde provienen nuestros narradores, la zona de Arauco[165].

[164] Chaman mapuche.

[165] Durante el año 2006, participamos en intercambios de experiencias de educación popular en Concepción-VIII Región de Chile; en ocasión del Wiñoy Tripantu, fuimos invitadas a participar de un *nguillatún* realizado en la Comunidad Pascual Coña para esta ocasión ocasión; no era el único lugar donde se realizaba. Podemos ver que se están recuperando varias de las prácticas y rituales para esta fecha, como un modo de visibilizarse, en una coyuntura de profundización de los conflictos territoriales.

### 4.4.4.2 Los duendes

#### A. Testimonios

Testimonio 1 - I.E., nos decía,

> *"¿Vieron que salió el duende en la televisión? Pero yo creo que no era así… no, no era así… una vez íbamos con mi mamá y mi hermana de una casa a otra por un camino en el campo, en Chile; mi hermana era más chica, iba corriendo adelante, se nos adelantó. Cuando la encontramos estaba toda con la ropa toda rasgada y rasguñada, llorando. Nos dijo que la había intentad violar un duende, ya se había ido cuando llegamos.*
>
> *Otra vez, cuando recién habíamos llegado a vivir a Puán, había una duenda que perseguía a mi hermano, se le metía en la cama, mi hermano no quería saber nada con eso, pero la duenda aprovechaba que se levantara mi cuñada y se le metía, ¡era una duenda!, ¡era una duenda!".*

Testimonio 2 - Contado por A.M.:

> *"¿Hacen esa, una bosta amarilla igual que el bebé, pueden ser eso? Me dijeron una vez que eran los duendes.*
>
> —¿Los duendes?
>
> *Sí, sí, una bosta amarilla como... igual que un bebé, cuando recién nacen después hacen... los bebés y así en cada lugar tiene su montoncito que dejan. Y eso una vez, eso amarillo qué 's lo que son, decía una vez, porque yo no sabía. No, son caquita de los duendes me dijo una señora, una señora mayor. Y eso… Andan en la noche como una lucecita, andan con los chicos, o juegan con nosotros, si estabas durmiendo. Si estabas durmiendo una de aquel lado... esa es la pata del demonio.*
>
> —Ah, ¿había que tener cuidado?
>
> *Claro, tenía que cuidarse mucho, y ahí yo ponía atención y decía qué estoy haciendo acá, qué te van a hacer... pero no es… ¿Qué será?, y me decían que era un ángel, de esos que andan, que nacen así, con..., como los niños chicos... Así que hay que tener cuidado, me dijeron... El chañanco[166], le dicen allá así en Chile, chañanco le dicen. Tiene un ojazo así de grande, pero... es bello y cuando los criamos... los perros... se apagan, se prenden...*
>
> —¿Y qué son?
>
> *El mismo, el mismo duende. Y puede con los perros, los perros lo torean, los quiere morder y los puede morder.*
>
> —¿Y le decían?
>
> *Chañanco, le decían. Así le decían allá en Chile. Cuando yo era chica yo... Yo nunca tuve miedo, jamás... no le agarré nunca miedo..."*

[166] Hemos intentado cruzar esta denominación con otros relatos y no hemos escuchado esta expresión en otros testimonios, tampoco hemos dado con el significado de la palabra, sólo referida a un lugar cercano a Potosí, en Bolivia.

Testimonio 3 - Nos decía P.C., mujer de 40 años, oriunda de Chile:

> *"Estaba contando que uno de mis hijos, uno que duerme atrás, en esa pieza siempre hubieron cosas raras. Es una pieza nueva. Mi cuñada estaba allá y decía, le decía "Gracielaaa..." (en voz baja) miraba para todos lados... Nada... Al rato decía "Graciela" y le tocaba las piernas... Nada... Y anoche lo pasó mi hijo, porque se pasó a la pieza de atrás él...*
>
> —La maestra le pregunta, ¿Esa nueva...?
>
> *Sí. Y dice que sintió él... pero todo era cierto mamá... Me ataron de los pies hasta la cabeza, dice, los brazos. Y él hacía así, así, así y como que me hipnotizaron, me durmieron, pero yo estaba despierto dice, y me dormían; y si no fuera que yo, salí para afuera, porque yo salgo como a las cuatro de la mañana a regar, a lavar, toda la noche estoy trabajando a veces, y empiezo a gritar dice, si no fuera por mi mamá no sé que me pasaba... Empecé a gritar afuera: "Chicos -les digo- ¿están durmiendo?". Y bueno, y ahí me desperté mamá, me dijo. Y esta cosa me soltó.*
>
> —J— ¿Y qué sería?
>
> *No sé qué sería. Y venía re-asustado. Yo pienso que el diablo, qué se yo... el duende le digo yo...*
>
> —Grupo— ¿El duende? *(comentarios...)*
>
> *No... Duendes son*
>
> —¿Qué sabe usted de los duendes?
>
> *Ehhh... porque yo vivía en Chile, unos parientes míos jugaban con los duendes, sí pero... el duende se muestra sólo a la persona que está con él, por ser: yo no más lo veo ¿eh?, capaz que usted no. Y empiezo a jugar, a jugar con él, un nenito chiquito así, que es feo... Yo vi a una señora tener un hijo así, en serio, yo lo vi... duró tres horas y era un monstruo, sí...*
>
> —J— ¿Acá?
>
> *Allá, en Chile.... Mi mamá hizo el parto, el parto se hacía... los partos, iban a buscar cualquier persona, y ella me llevó ese día y yo vi el... Ayyyy que... Cuando ese bicho... el duende, quería... Dice que hipnotizaba al marido, el marido dormía y él se abusaba de la señora...*
>
> —Otra mujer del grupo— Y le hacía el amor...
>
> *Y le hacía el amor a la señora. Bueno, de ahí le nació un hijo. Yo lo vi por mis propios ojos, no me lo contaron. Vi el bebé que nació, el duende no lo vi... Esos son espíritus malos... un duende. Como es varón es una duenda. Porque muchos buscan los solteros según la leyenda. Los solteros, siempre se apoderan de los solteros, supongamos que yo soy sola y soltera... puede venir un duende... y al hombre una duenda. Yo lo que vi en la pieza atrás, fue un... que el bicho ese... hizo caca, una caca amarilla...*
>
> —¿Qué bicho? (pregunta alguien)
>
> *El que te estoy diciendo, el duende.*

—¿Y la vio usted en el patio?

*Sí, yo misma la saqué. Los chicos dicen que yo estoy loca...*

—¿Y a quién fue a la primera que le pasó?

*A mi cuñada*

—¿Y después a su hijo...?

*Después a mi hijo, ahora pero a mí me pasó cuando recién me casé.*

—¿Acá?

*Sí.*

—¿En la misma casa?

*Si cuando recién llegamos. No me dejaban dormir. Venía un algo y me hacía "Ahhh..." y yo sentía los resuellos, cuando mi marido se iba a trabajar, en aquel tiempo, y yo estaba embarazada del Horacio, del primer pibe, y me hacía "Ahhh..." y yo lo sentía, y le tenía terror y empezaba a prender la luz, en ese tiempo no teníamos luz, nada, con velas, y me dejaba toda morada acá, me amoreteaba toda, toda acá...*

—¿Le haría algo cuando dormía?

*No, qué... despierta... me hipnotizaba... me hacía dormir, pero yo estaba despierta a la vez...*

*No me podía mover, eso... no reaccionaba...*

*Y bueno, eso fue como un año que estuve sufriendo... Mi marido no me... dijo que yo estaba loca... y un día le tocó a él. Nació el nene tenía dos meses, y teníamos el moisés ahí, y cuando de repente pegó el grito el nene lloró, le digo: 'Ay, el nene, levántate' le digo, 'y ve a ver el nene', que prenda la luz y todo. No estaba en el moisés y el moisés lo tenía todo tapado con un tul así yo, el nene, tenía dos meses y estaba en la ventana el nene, con un pañalito así puesto en la ventana. Me lo habían sacado de ahí. Esa noche no dormimos nada, nada, ni mi marido ni yo, la puerta poníamos un fierro así. Y venían y lo ponían allá, esa noche no dormimos nada. Mi marido trajo un curandero ahí...*

—¿Y qué hizo?

*Qué sé yo... oraciones, cosas… qué se yo, que hacen los curanderos...*

—Y nunca más...

*No... Y hace poquito mi cuñada vio un nenito así de chiquitito dijo, mi cuñada lo vio.*

*¿Y* ahora...?

*A mi hijo le pasa...*

—¿Después de cuántos años que no pasaba nada?

*Y… Horacio tiene 23 años...*

—Después de 23 años...

*Sí, porque mi marido falleció a los 33 años. Ahora yo estoy sola. El mayor tiene 23...*

—¿Durante estos 23 años no pasó nada y ahora volvió a pasar?

*Sí, y en la misma pieza... Yo la voy a traer a ungir la pieza, voy a traer a un pastor, porque yo soy cristiana y me van a ungir la casa...*

—¿Usted es evangélica...?

*Sí.*

—¿Pentecostal?

*Pentecostal.*

—¿Y va a traer a un pastor?

*Voy a traer a que me unjan la casa, no porque hasta a mí... Bueno, yo no tengo miedo porque yo soy cristiana pero mis hijos no, ellos son medios...que no creen...Entonces a él le pasó y anoche me dice: Mami, mami. ¿Qué? te quiero contar algo.*

—¿Cuánto hace que va a la iglesia usted?

*Y... 12 o 13 años.*

*¿Por qué cree que durante tantos años no apareció y ahora volvió a aparecer?*

*A mi hijo, a mí no porque yo... yo siempre estoy en la iglesia.*

*¿Usted cree que se le apareció a su hijo porque no es cristiano?*

*El cree en Dios. Yo lo llevé hasta cuándo, hasta los 13 años a la iglesia, después ya ellos se fueron, empezaron a... No fueron más.*

—¿Usted dice que ahora le apareció a su hijo?

*Él me contó a mí, "No te rías mamá, pero me pasó algo...". Yo le digo, pero qué, contame hijo porque siempre estoy con ellos, Vos sabés que me ataron, me hicieron esto, aquello. Si no fuera porque vos saliste afuera no sé qué hubiese pasado...*

—¿Iban a la Iglesia?

*Sí... todos iban a la iglesia.*

—¿Y no van más?

*No... No, el otro, ese trabaja en SADE".*

Testimonio 4 - Este relato lo narró B.E., mujer de 50 años, oriunda de Chile.

"Mi mamá contaba de los duendes, que, dice que sentía ruido y empiezan a tirar las cosas y no se ven, ella dice que no se veían, no se ven, y cuando se le llega a una chica que está sola mucho tiempo, amanecía toda amoreteada, los brazos, las piernas; y dice que se enamoró de una chica y la chica en la noche le pegaba, le pegaba, al otro día la chica aparecía toda machacada porque en

> la noche el... era celoso. Eso pasaba allá en Chile antes de venirnos…
>
> *Dice mi mamá que... el secreto que decían que había que hacer es cruzar un río para que a la persona la deje tranquila y de ahí no pasaba; y en la mañanas así en la casas o en la madera aparece una cosa así sucia, amarilla – amarilla, mi mamá decía "Acá anduvo el duende". La caca del duende es amarilla-amarilla. Yo lo vi, yo lo vi ehhh...*
>
> —¿Lo viste?
>
> *Lo vi, la mugre esa..."*

Testimonio 5 - V. M. nos decía:

> *"Yo no hablo de eso por miedo, a nosotros en la iglesia no nos dejan hablar de eso... del demonio... Yo vi eso cuando nos vinimos para acá, hace como treinta años o más…"*

Testimonio 6 - N.B., nos contaba acerca de un encuentro que tuvo una tía con el duende:

> *"Mi tía, fue al baño, en Villa Nocito, hace como treinta años, el baño quedaba afuera, y resulta que se le metió el duende en el baño, con ella, y le rompió la ropa. Ella empezó a gritar. Habíamos llegado hace poco a vivir acá".*

**B. Análisis de los testimonios**

Respecto del tema de los duendes, éste es un tema universal y tiene difusión en nuestro país. En general quienes participaron en los talleres creían en los duendes independientemente del lugar donde vinieron, tanto de Misiones, como de la Patagonia argentina o de Chile.

En el caso del mundo *mapuche*, el *anchimallén*, el *ivumche*, el *quetronamun,* el *thrauco*, el *epunamun* son algunos de los duendes (Waag; 1982: 142). Para el análisis de estos fenómenos es necesario ubicar en el tiempo, delimitarlo geográficamente, señalando las circunstancias socio-históricas vividas por los individuos de esa sociedad que más conmovieron la existencia de los sujetos, es decir tratar de ver cómo los atributos y rasgos característicos se fueron adecuando a la realidad socio-cultural del grupo étnico. Según Else Waag todos los duendes de la mitología chilena son de sexo masculino, aunque en nuestro caso, a partir de los las fuentes recopiladas esto no coincide, baste recordar que I.E. habló de una "duenda"[167].

[167] Según Waag, el origen de los duendes en el mundo *mapuche* se remitiría al *anchimallén*, que es un duende niño, deforme y que emite luminosidad. Es travieso e inquieto y anda por todas partes. Suele andar a saltos por su deformidad; es temido por su audacia y bravura, busca sorber la sangre de los hombres causándole dificultades en la respiración hasta la muerte. Se considera que es el espíritu del *kal'ku* (brujo) o está a su servicio, y que éste lo robó. Los padres se preocupan de cuidar a sus hijos para que sus hijos no corran esta suerte. Si se lo atrapa y golpea llora como un chico; si es herido o muerto lo mismo le sucede al brujo. Hay una variedad de versiones y en ellas, de atributos del *anchimallén* recogidas en diferentes contextos y momentos que hacen pensar a Waag en la confluencia y confusión del *anchimallén* con otro duende, el *ivumche* y una deidad femenina, considerada la "mujer del sol" *(Waag; 1982).* Se trata de una figura que se está recreando y amoldándose a la realidad socio-cultural. Estamos ante una palabra compuesta y si se tiene en cuenta su significado es claro que se trata de una figura femenina, entendiéndose tanto como *antü/malguen* o *anchi/malguen* esto es doncella solar, *antü/mallén, anchi/mallén,* mujer sol.
"*pero la confusión se presenta cuando se advierte que, en la experiencia del mapuche actual, el sexo es opuesto al que está señalando su semántica, así como la intencionalidad que lo anima que es, en términos generales, benéfica en cuanto a teofanía protectora femenina, y maléfica, en tanto duende deforme de sexo masculino* (Waag, 1982:142).

En nuestro trabajo de campo vemos la constante preocupación de las personas por descifrar e interpretar todas las señales y mensajes que pueda ofrecer el mundo circundante para ajustar las acciones; esto se daría según Waag en el pueblo mapuche y podríamos decir campesino en general, la presencia de lo sagrado en la vida diaria y el esfuerzo por descifrarlo, esto es de suma importancia para analizar el tema que nos ocupa ya que estas apariciones de duendes tienen repercusión en el mundo cotidiano. En la experiencia de las personas del grupo que los narraron, demostraron que estos hechos han tenido una repercusión emocional intensa.

En nuestros testimonios es -a la vez- un monstruo, un ser diabólico, un ángel, un nenito chiquito. Las características asociadas son: materia fecal amarilla, luminosidad, ojo grande, marca de pisada (comparada con la 'pata del demonio'), fealdad. Da vuelta las cosas, es revoltoso. También relatan que emite susurros, acaricia, abusa sexualmente (en nuestro caso tanto la 'duenda' como el duende), se enamora, también golpea. Aparece en la casa cuando están durmiendo y sólo algunos lo ven. También busca a los niños o hijos. Relatan que abusa sexualmente a las mujeres solteras o casadas y la duenda a los hombres, hipnotiza. Si se lo aleja hay una vuelta a la normalidad. La actitud del sujeto es tener cuidado, miedo. Hallamos una denominación particular, *chañanco* en uno solo de los testimonios. Para alejarlo hay que cruzar un río, ver un curandero o pastor para ungir a la persona objeto del acoso. Su aparición, en algunos casos está vinculada al hecho de no asistir a la iglesia, como aparece en el testimonio de P.C.

Son importantes a nuestro entender los testimonios recopilados, como el de P.C. o N.B., o V.M., que señalaban: "*Yo vi eso cuando nos vinimos para acá, hace como treinta años o más…*", como dijo V.M., o "*Habíamos llegado hace poco a vivir acá*", como dijo N.B., o el largo relato de P.C., refiriendo a que apareció "*cuando recién llegamos*", hacía veintitrés años, cuando ellos habían migrado a la ciudad de Bahía Blanca desde Chile.

Entendemos que es posible considerar esta creencia popular en los duendes en su vinculación con la sexualidad y las migraciones en tanto momentos de crisis en la vida de las personas. Este análisis puede brindarnos elementos para entender los procesos sociales y su vinculación con la vivencia subjetiva de los mismos desde las mujeres.

Nosotros, a partir de nuestros testimonios y en comparación con los de Vidal de Battini, vemos un cambio en la intencionalidad que anima al duende. El cambio estaría dado en el carácter diabólico que vemos acentuado y en la mayor connotación sexual que en el medio urbano pareciera haber adquirido.

Si bien el carácter maléfico ya había sido registrado por los cronistas y estudiosos citados, ya para las primeras crónicas de Guevara (Waag; 1982) ya no era considerada teofanía y ya tendría carácter diabólico, si comparamos los testimonios de Vidal de Battini con los nuestros vemos que se ha acentuado este carácter. En nuestros testimonios es considerado el demonio. Si bien Battini ya registró que persigue mujeres casadas o solteras, vemos acentuada la actitud respecto de la sexualidad en los nuevos testimonios que aportamos. Es interesante asimismo la ambivalencia del personaje: la agresión y la sensualidad, como lo refiere el testimonio de P.C.

Vemos que emergen en estos relatos significaciones que tienen que ver con la sexualidad, para Carol Vance (1989) decíamos, la sexualidad es a la vez un terreno de represión y peligro y un terreno de exploración, placer y actuación, pero sobre todo un terreno

Contamos también con testimonios sobre los duendes, recopilados por Berta Vidal de Battini en la provincia de Neuquén en la década del '40, en el medio rural, en el contexto del trabajo agrícola. Son relatos de sujetos campesinos. Señala Vidal de Battini que es posible que se haya amalgamado a algún personaje de tradición indígena, es un enano, sus características asociadas son la bosta amarilla, luminosidad, barba larga, da vuelta las cosas, es revoltoso. También es descripto como un ser cariñoso. Aparece en la casa- monte cuando hay alguien enfermo y agrava la situación. Persigue y abusa sexualmente sobre todo a las muchachas lindas, se lleva a los niños. En síntesis, los duendes ocasionan problemas pero si se los aleja hay un retorno al estado de normalidad. La actitud del sujeto es el miedo.

construido por representaciones culturales. En los relatos de P.C. o de B.E. se expresa miedo, son relatos signados por el abuso sexual.

Podríamos comparar en cierta medida y salvando las distancias la situación problematizada aquí con la que analiza Carol Vance en Estados Unidos, donde en los '80 la derecha habría contribuido a la persistencia del miedo (1989). A partir de un discurso conservador intentó volver a plantear los acuerdos sexuales tradicionales y el vínculo entre reproducción y sexualidad (lanzando permanentemente campañas contra los males del aborto, contra los derechos de los gays y lesbianas, contra la anticoncepción y contra la independencia económica de las mujeres), esta situación habría exacerbado los miedos y la sensación de peligro en mujeres campesinas que tal vez no habían vivido un discurso sexual con las características que ha asumido a partir de la modernidad en la sociedad industrial, en el sistema de géneros dominante, para la mujer se opone el placer al peligro (Vance; 1989).

En las iglesias donde las mujeres participan -como veremos en el próximo capítulo- este discurso acerca de la sexualidad es el discurso cotidiano que se inscribe en los cuerpos, sea a través de las prescripciones, la vestimenta, los temas negados o silenciados. En estas iglesias los miedos se exacerban, se niega, prohíbe, excluye el tema de la sexualidad y se censura también la creencia en los duendes.

En general las apariciones de duendes constituyen un momento en una serie de acontecimientos encadenados entre sí y relacionados con un sentimiento de inseguridad existencial frente al porvenir. Esto se debería a que hay un mundo normativo, instituido por las normas que regulan las relaciones de sexo – género, que pueden ser más o menos proscriptivas en los distintos entornos sociales. En el caso de las migraciones a Bahía Blanca estamos hablando de una ciudad considerada como detentadora de una moral conservadora, con un discurso donde la sexualidad está indefectiblemente interpelada. El ámbito urbano aparece como el ámbito de la norma, para la vida en general, pautados por las instituciones, hospitales, escuelas, la oferta de bienes y servicios a los que los migrantes no acceden fácilmente.

En este contexto de normatividad, como los sujetos están expuestos a transgredir en cualquier momento alguna norma, existe en ellos un sentimiento de culpabilidad y de desamparo, desamparo que es responsable del miedo que sienten en numerosas situaciones existenciales. Nosotros vemos que la aparición de los duendes podría tener que ver también en nuestras narradoras con momentos de inseguridad existencial frente al porvenir, con la ruptura de lazos comunitarios que normen la conducta, tal es el momento crisis, de migraciones, como lo relata P.C. o B.E., en un contexto de profunda crisis económica como la que se vivía en esos meses del 2000 - 2001 en el país.

# Capítulo 5: Las instituciones más cercanas a la escuela: las iglesias evangélicas

## 4-5-1- El contexto de la expansión evangélica pentecostal. Una historización

Vincularemos a las escuelas con las iglesias evangélicas, entendidas como instituciones más cercanas, en el sentido de que son las dos instituciones que tienen una importante vinculación entre sí y mayor presencia en la vida cotidiana de las personas con quienes trabajamos durante el trabajo de campo.

Las mujeres y hombres que asisten a las escuelas de adultos participan en su mayoría a su vez en iglesias evangélicas y en particular pentecostales. Concurren a la escuela frecuentemente a partir de invitaciones que se realizan mutuamente en la iglesia. El interés por ir a la escuela frecuentemente es "*para poder leer la biblia*". Esta relación escuela de adultos-iglesia evangélica-lectura de la biblia resulta ser una relación que generó interrogantes en nosotros respecto de estas iglesias, su acción y la valoración que tienen respecto de la educación.

Es preciso considerar la religión en el seno de la cultura, en tanto instancia simbólica y en su rol social. En este marco es preciso entender las vinculaciones que ésta tiene con la economía y la producción de sujetos y grupos sociales y políticos. En las iglesias a las que concurren los estudiantes de las escuelas de adultos suelen haber escuelas dominicales, destinadas a la educación de los niños y niñas. Esta preoucpación por la educación no es nueva en el protestantismo, lo fue en el protestantismo clásico, como lo veremos pero a nuestro entender adquiere particularidades en las iglesias evangélicas pentecostales. Intentaremos historizar el surgimiento de estas iglesias.

Nos proponemos contrastar historizando el avance del protestantismo en el contexto de consolidación del liberalismo con un análisis de la religión pentecostal en el contexto neoliberal.

Sin pretender saldar la discusión entre marxistas y weberianos acerca de las relaciones entre base material e ideas y a pesar del análisis materialista que venimos realizando, no podemos dejar de lado los aportes de Weber al estudio de las intersecciones entre marcos ideológicos y procesos productivos.

Max Weber estudió al capitalismo en relación con el surgimiento del liberalismo[168]. En su libro "La ética protestante y el espíritu del capitalismo" afirma que el problema central en una historia universal de la cultura es el estudio del origen del capitalismo industrial burgués con su organización racional del trabajo libre, el origen de la burguesía occidental (1979:15). Se propone dos trabajos: determinar la influencia de ciertos ideales religiosos en la formación de una "mentalidad económica", un ethos económico, viendo las conexiones de la ética económica moderna con el protestantismo ascético (1979:18).

Esta relación entre base económica e ideología tuvo su expresión para esa época en el pensamiento pedagógico en las conceptualizaciones durkheimianas. Consideraremos

[168] En "*The Wealth of Nations*", Adam Smith, el principal teórico del liberalismo, realiza sus formulaciones acerca de la doctrina que floreció durante el siglo XIX y se derrumba inicialmente con la Primera Guerra Mundial y luego con la crisis del año '30. Esta teoría, formulada en el siglo XVIII, emerge cuestionando las restricciones feudales del comercio y la producción. Esta doctrina pretendía el libre intercambio del trabajo por salario, la conversión de la riqueza en capital y la transformación de la producción simple en acumulación de capital.

también dichas conceptualizaciones y su continuidades y rupturas en las representaciones sociales en torno de la educación en las iglesias pentecostales, intentando revisar hasta qué punto hay continuidades con aquellas representaciones.

Emile Durkheim estudió la base de la estabilidad social, aquellos valores compartidos por una sociedad, como la moralidad y la religión. Estos valores constituyen para él la conciencia colectiva y son los vínculos de cohesión que mantienen el orden social. La desaparición de estos valores conduce a una pérdida de la estabilidad social o anomia e insatisfacción. En sus teorizaciones la educación ocupó un lugar destacado: el ámbito de la niñez aparece como ámbito jurídico - biológico y esto dio lugar a la constitución de la escuela, fundada también en la noción de individuo a corregir. Durkheim analizó la importancia de la acción pedagógica, dedicando un capítulo al estudio del "Poder de la educación. Los medios de acción" (Durkheim, 1974:29).

Bastian señala que la reconstrucción de la historia de la educación protestante y su influencia en el desarrollo de la educación pública latinoamericana es una tarea pendiente (Bastian; 1994). Según él habría existido una pedagogía protestante abierta a la cultura religiosa y política del liberalismo. Los pedagogos de las escuelas fundadas por las iglesias protestantes pensaban en una reforma religiosa que permitiera construir el progreso sobre el cimiento de la regeneración moral del individuo, transformado en ciudadano responsable de la futura democracia. Este proyecto educativo se habría distinguido tanto del católico (primero disentía con la concepción de la sociedad como un orden natural, corporativo, integral y vertical) y del proyecto positivista (por su cientificismo, ateísmo y por la desconsideración de la moral).

Los impulsores de estas experiencias educativas pensaban que este progreso era posible buscarlo a través de las transformaciones económicas que aseguraba el capitalismo, cimentándose en la democracia y ella en el individuo–ciudadano sujeto de una soberanía nacional, y sostenido en las elecciones. Esta pedagogía se habría basado en gran medida en la pedagogía activa, con la importancia otorgada al individuo. El esfuerzo, el carácter y la superación individual que debía fomentar la formación de la conciencia moral y religiosa. El liberalismo era exaltado a partir de la difusión de la cultura cívica mediante el estudio de historias patrióticas y de los escritos de liberales españoles y la defensa de la tradición política liberal, anticatólica y democrática.

Uno de los aportes protestantes más importantes a las sociedades latinoamericanas habría sido la creación de un proyecto educativo propio, consistente en la creación y sostenimiento de escuelas en los templos y en actividades culturales diversas desarrolladas en las "escuelas dominicales". En el proyecto escolar se vio un medio de aceptación de los sectores liberales y un fin: difundir fuera del templo y de la comunidad protestante valores religiosos y políticos democráticos, proponer una base moral y religiosa para la futura democracia liberal (Bastian, 1994) Las escuelas lancasterianas habrían sido las precursoras de estas escuelas en la primera mitad del siglo XIX, difundidas lentamente hasta la llegada de los liberales al poder cuando la educación se legisla como gratuita, obligatoria y organizada por el Estado Liberal. Las sociedades protestantes ofrecieron sus medios educativos en este movimiento, atendiendo (a pesar de sus limitaciones) a sectores sociales descuidados por el Estado.

Bastian caracteriza a este proyecto señalando que los pedagogos protestantes fueron pioneros en educación preescolar, enseñanza técnica (industrial, de artes y oficios, agrícola) en la educación musical, deportiva y sobre todo femenina, llevando los edificios siempre el nombre de algún héroe liberal latinoamericano. Las sociedades metodistas habrían sido de las más dinámicas y señala en especial su actuación en barrios populares y obreros en Buenos Aires entre 1895 y 1930.

En toda Latinoamérica entre 1880 y 1920 hubo escuelas y colegios protestantes en las ciudades más importantes, fundadas y organizadas por maestros de escuela y misioneros normalistas norteamericanos. Pedagogos renombrados se han formado en estas escuelas y actuaron éstas como centros de difusión de los métodos educativos modernos, difundidos por misioneros normalistas norteamericanos y que tuvieron gran influencia en el sistema público de enseñanza. Varios gobiernos Latinoamericanos – entre ellos Argentina- recurrieron a normalistas estadounidenses para cimentar los sistemas de educación pública.

Ejemplos de educadores latinoamericanos serían el del pedagogo mexicano Moisés Sáenz, alumno de Dewey, difusor de la pedagogía activa, pionero en educación indígena y uno de los ideólogos del mestizaje. También el caso de Juana Manso, maestra anglicana inspiradora de la política educativa de Sarmiento a partir de 1865, feminista y directora de una escuela mixta, fundadora de conferencias pedagógicas y de revistas pedagógicas.

En estas escuelas evangélicas se rindió culto a los héroes liberales (Mitre, San Martín y a héroes de la independencia). Las escuelas protestantes y las escuelas públicas latinoamericanas sostenían modelos pedagógicos extranjeros. Mientras que los gobiernos oligárquicos favorecían el positivismo y los modelos pedagógicos franceses o alemanes, otros gobiernos de tendencia liberal más radical y a menudo más democrática, preferían los modelos norteamericanos. Estas escuelas fueron divulgadoras de modelos pedagógicos norteamericanos. El criterio de enseñanza y los programas coincidían con las escuelas públicas. Se exaltaba el nacionalismo y el civismo liberal (Bastian; 1994).

Esta pedagogía protestante inculcó una cultura política democrática cimentada en la conversión (como testimonio de la responsabilidad religiosa y moral). Esta pedagogía se alió al liberalismo radical y anticatólico (no antirreligiosa), antipositivista sin negar la razón y la ciencia en pos del progreso.

A fines de los años cuarenta se produjo una crisis del liberalismo y una fragmentación de los protestantismos, movimiento relativamente homogéneo. La polarización entre fuerzas liberales y movimientos revolucionarios que caracterizó a la guerra fría habría afectado también a los sectores protestantes históricos vinculados con los populismos y los movimientos liberales reformistas. Una parte se adhirió al proyecto liberal de reforma religiosa y social, la juventud protestante radical comenzó a participar en el socialismo, y la otra parte se "*replegaba en un fundamentalismo teológico que disociaba religión y sociedad*" (Bastian; 1994: 205).

En los años cincuenta el protestantismo latinoamericano se escindió en una tendencia "ecuménica" y una tendencia fundamentalista que ligada al ideal de vida norteamericano se identificó con el anticomunismo. Esta corriente fue políticamente conservadora. Una tercera tendencia, el pentecostalismo, próximo a las tradiciones shamánicas se dividió en numerosos movimientos. El pentecostalismo se difundió a partir de los años cincuenta con gran rapidez. Se caracterizó porque sus predicadores eran latinoamericanos, de origen social humilde, "semianalfabetos". La glosolalia, los cantos rítmicos, las oraciones espontáneas, los gritos y la ausencia de ornamento se constituyó como una "auténtica religiosidad popular latinoamericana" (Bastian; 1994: 211), surgida en el seno de sectores sociales subalternos La predicación al aire libre, en la calle o en una plaza definió su modalidad. Estas iglesias habrían roto con los modelos liberales de asociación (sociedades de idea) que impregnó al desarrollo de las sociedades protestantes históricas. El modelo de propagación, el carisma de los pastores y el ambiente de las mismas fueron características claves de esta reformulación de la religión popular.

Las iglesias evangélicas o pentecostales se distinguen de las protestantes tradicionales, siguiendo a otro referente de los estudios de religión Michel Löwy (1999), por una supuesta lectura "literal" de la Biblia, por su casi exclusiva insistencia en la salvación personal (el individuo vuelto a nacer), por prácticas mágicas, tales como la "curación por la fe" y el uso intensivo de medios de comunicación más modernos (televangelio y radios).

Si consieramos el tipo de religiosiad con que nos encontramos en el medio en que realizamos el trabajo de campo y predemos tenprofundizar en las relaciones entre ideas y procesos sociales, es para nosotros importante recuperar los trabajos de Bastian, quién tomó el concepto de Roger Bastide de "mutación religiosa" (1994: 223). Bastian utiliza el concepto "mutación" para explicar los cambios producidos en el protestantismo en América Latina, es más, considera que el concepto puede contribuir para pensar en las condiciones de todo el campo religioso latinoamericano. Partiendo de la definición dada por Bastide de "mutación", para quién este concepto daría cuenta del paso de una estructura a otra, se pregunta si el pentecostalismo se produce continuando con el protestantismo liberal o rompiendo con él y hasta llega a interrogarse si realmente es protestante (1994: 223).

En sus trabajos también ha propuesto pensar la ida de "sustitución" tal como la expuso el historiador Pierre Chaunu; quien propuso la hipótesis que los protestantismos populares eran catolicismos populares de sustitución que pasaban a ocupar en cierto sentido un vacío. Recuerda que para Chaunu el protestantismo radical focalizado en la inspiración y en la vivencia emocional de la teofanía está más cercano al catolicismo sin sacerdote que al protestantismo histórico, liberal y de vanguardia ideológico. En las conclusiones el autor hace una verdadera genealogía de los trabajos que se ocupan del tema de la expansión protestante y se lamenta de que sus predecesores (entre los que incluye sus propios trabajos anteriores) no hayan construido un nuevo objeto de estudio, dado que estos investigadores aseguran estar estudiando protestantismos, presupuesto que termina poniendo en duda (Chaunu; 1994: 281). En las conclusiones formula la siguiente hipótesis:

> (…) la efervescencia heterodoxa que estamos viviendo en América Latina no se ubica a manera de continuidad del protestantismo liberal. Más bien constituye un nuevo despliegue de la 'religión popular', de los catolicismos rurales sin sacerdote. (Chaunu; 1994: 281)

La mutación religiosa se dio para este autor en el marco de transformaciones económicas que se dieron en las sociedades latinoamericanas en los años sesenta que produjeron la ruptura de los protestantismos latinoamericanos con su herencia liberal; estaría dada por el proceso de industrialización y el desarrollo de los mercados internos que desintegró las economías de subsistencia y de trueque. Estas transformaciones dieron lugar a las migraciones de la población rural afectada por estas políticas hacia las urbes, dando lugar a la formación de "ciudades de campesinos" (Roberts, citado por Bastian, 1994:224). En la adopción de prácticas pentecostales, los grupos marginados en las ciudades habrían creado una "contra-sociedad" en la que se reorganizaban las relaciones de solidaridad y reencuentran la fuerza para vivir en un contexto nuevo, el modelo es la sociedad rural original, la hacienda donde un patrón o protector asegura la reproducción del grupo social. Tanto en el medio urbano como rural y en especial en el medio indígena han tenido difusión estas ideas y prácticas.

Para el autor que venimos siguiendo, el pentecostalismo es el camino más frecuente que transitan los migrantes respondiendo a las nuevas situaciones, para otros autores, los menos favorecidos del sistema sufren del accionar de estas congregaciones evangélicas, tal es el planteo de Elizabeth Rohr; en un trabajo realizado en Ecuador (1997), Rohr refiere a la acción que realizan los cultos evangélicos en comunidades indígenas y campesinas y a la

desmovilización política que desarrollan. Incluso cita el caso de Brasil, que sería el país de América Latina donde el pentecostalismo se desarrolló con más rapidez[169].

El pentecostalismo no sólo ha sido analizado como una respuesta de los migrantes, indígenas y campesinos a la desestructuración de las sociedades tradicionales, sino que también ha sido analizado como parte de la expansión del imperialismo, tal es el análisis que realiza Adolfo Colombres (1991), el mismo Bastian y Michel Lowy (1999)[170].

Otro referente es Lalive D' Espinay, un estudioso del pentecostalismo chileno en la década del '70 (1969; 1974). El autor señala que el rol social de la religión no puede ser definido de una vez y para siempre. La religión juega un rol como agente de la protesta social y conocimiento o como un factor de *status* que debe ser explicitado en cada período histórico y en cada grupo social específico. Se pregunta por las relaciones entre cultura, religión y alienación en Chile (1974).

Lalive D' Espinay señala que, para el caso chileno, el pentecostalismo es el refugio de las clases más desfavorecidas, campesinos, pobladores urbanos sub-proletarizados, ante las condiciones económicas desfavorables y ante la destrucción de las religiones indígenas, que le habían permido a los mapuches resistir. La desarticulación de las sociedades indígenas y una nueva sociedad que no ofrece instituciones congruentes en las religiones europeas (catolicismo y protestantismo 'tradicional', que fueron las "religiones del patrón") devienen en la adhesión al pentecostalismo, surgido de un cisma en el metodismo. Señala que el pentecostalismo deviene en una forma de "*máxima conciencia posible*" (Lalive D' Espinay; 1974:90) en el sentido en que lo plantean Lukács y Goldmann. Las religiones indígenas y pentecostalismo criollo serían para este autor los cimientos culturales que permiten la supervivencia y el principio de la toma de conciencia de los grupos étnicos y/o grupos sociales dominados. Nos dice,

[169] En enero del año 2001 viajamos al estado de Santa Catarina en el marco de un intercambio de experiencias en educación popular, donde fuimos a conocer las escuelas del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra. El M.S.T es un movimiento político de masas que nace a mediados de la década del 80, integrado por trabajadores rurales, arrendatarios, peones rurales y favelados, que realizan acciones de recuperación de tierras y a partir de alli colectivizan las mismas. En dicha ocasión apreciamos la existencia de iglesias pentecostales en el asentamiento que visitamos, la Asamblea de Dios, tenía varios templos sencillos en el asentamiento. Un pastor de esa iglesia en el pueblo más cercano nos reconocía en una entrevista flash, no compartir la ideología del M.S.T., negaba la existencia de desigualdades sociales, aludiendo que al hablar de pobre o rico en las iglesias se refieren al corazón y manifestó que en los asentamientos no toda la gente trabaja, acusó a estos trabajadores de ser alcoholicos y que no trabajarían. La Asamblea de Dios se instaló en esta localidad hacía ya 14 años, coincidiendo con el surgimiento del movimiento.

[170] Una de las instituciones con las que cuenta el evangelismo para su trabajo evangélico es el Instituto Linguistico de Verano (ILV). Considerada como una de las "Misiones de fe" norteamericanas que comienza a trabajar en el medio indígena, el ILV fue fundado en 1930 en Guatemala por William Cameron Townsend, un misionero de los Discípulos de Cristo (Bastián, J.P.; 1994). Bastián señala que durante los años de la guerra fría y especialmente desde el año 1948 el ILV incrementó sus intervenciones, creó una fuerza aérea de apoyo para la intervención en regiones selváticas. A fines de los '50 el ILV contaba con acuerdos firmados con varios gobiernos como Guatemala, México y Perú, Brasil, Bolivia, Ecuador y Honduras. '

Para estos años, las sociedades indígenas se desestructuraban por los efectos de la economía de mercado y de las políticas gubernamentales, por lo que la teología fundamentalista y el anticomunismo del ILV, sirvió a los jóvenes que buscaban fuera de sus comunidades y de sus sistemas simbólicos tradicionales, elementos que les permitan reestablecer "*la armonía anhelada*": el pentecostalismo como movimiento protestante popular de contenido apocalíptico ofreció esta "posibilidad". El Instituto se afilió al departamento de lingüística de la Universidad de Oklahoma, presentándose como una organización científica encargada de estructurar las lenguas indígenas elaborando diccionarios, recogiendo narraciones tradicionales y traduciendo la Biblia a los idiomas indígenas. Esta suerte de "cientificidad" le ha permitido obtener contratos con los gobiernos legalizando su accionar lingüístico pese a que su propósito era llevar la Biblia, "*y junto con ella ideas individualistas y mercantilistas*" (Colombres; 1991:180) rompiendo lazos de solidaridad en un momento de surgimiento de movimientos indígenas.

Esta institución opera mediante dos instancias: una primera que es la formación de maestros bilingües, ellos son indígenas de las comunidades propuestos por que miembros permanentes del Instituto en las comunidades y vuelven al final del ciclo lectivo a la comunidad; se les exige que completen la educación secundaria. Otra instancia que son las escuelas bilingües, que funcionan como escuelas primarias oficiales destinadas a niños indígenas. El método de educación adoptado es de acercamiento monolingüe *(monolingual aporoach)* en lengua materna y una segunda etapa, en la que se enseña la lengua en el idioma nacional y el materno opera como idioma de referencia; en una tercer y cuarta fases casi no se emplea la lengua madre. Colombres entiende que son los maestros indígenas evangelizados quienes operan como represores y agentes de descomposición de este universo tradicional y que, por pertenecer al grupo, resultan difíciles de combatir. La Biblia opera como instrumento didáctico. Durante el proceso de aprendizaje de la nueva lengua los indígenas son instados a olvidar sus cantos, por salvajes, y entonar salmos, de este modo los pobladores van perdiendo los ritos y costumbres.

Los misioneros del instituto por lo general no suelen apoderarse de la tierra indígena ni someterlo a explotación, sino que se interesan por cuestiones vinculados a los títulos de propiedad, salud, producción agropecuaria, vías de comunicación, formas que operan desmantelando las defensas del indígena. La institución establece una oficina central en la capital de los países, pero su base de operación está en cercanías a las comunidades, contando con pistas de aterrizaje, hospital, bibliotecas, aulas, viviendas, granjas, carpinterías. Se levantan chozas para los indígenas. Cuentan también con lanchas, hidroaviones y aviones como medios de transporte hasta las comunidades de las que traen a los indígenas a preparar como docentes. Con los aviones detectan grupos aislados. La producción que generan es para el consumo propio y los ingresos los reciben del extranjero y no de los países en que se asientan. Se los ha acusado de recibir fondos especialmente de la CIA (Colombres; 1991).

> Le pentecostalisme offre à ses adeptes une solidaritè humaine et meme une libération psychique, c' est un refuge efficace contre une société hostile. Mais il provoque des comportementes de dégagement axés sur la négation du 'monde'. Puisque pour lui les causes socio-politiques de la misère humaine naissent de la nature pernicieuse de l''homme, le pentecotisme structure la 'consciencia opprimèe' (P. Freire) et propose la sublimation des conditiones réeles d' existence dans une attende millénariste sans engendrer une entreprise millénariste. (Lalive D'Espinay; 1974: 87).

También ha sido estudiado por antropólogos, que han planteado que un factor importante en este tipo de cultos es la existencia de la opresión (Worsley: en: Ember y Ember; 1997: 74), hay quienes enfatizaron más que la opresión la privación relativa (Aberle, en: Ember y Ember; 1997: 74). Para la antropología el cambio de creencias y prácticas religiosas coincidiría sin duda con períodos de mayor conflicto social (Ember y Ember; 1997: 74).

Nosotros pensamos que es una tarea pendiente aún poner en tensión, el avance del neoliberalismo como doctrina, con la expansión del pentecostalismo y a su vez analizar estas influencias en la educación. La crisis del capitalismo de los años '70 del siglo XX, dio lugar al resurgimiento de la doctrina liberal con similitudes y diferencias con aquel liberalismo del siglo XVIII, el neoliberalismo (Petras; 1997)[171].

## 4-5-2- Las iglesias evangélicas en los barrios pobres de la ciudad

**Testimonios y observación participante**

La participación de mujeres en especial y de hombres de sectores subalternos - en especial migrantes - en las iglesias evangélicas pentecostales ha aumentado notablemente en la última década; en un contexto profunda crisis económica, de pobreza y marginalidad como lo son los barrios periféricos de la ciudad, vemos que la población de estos barrios participa masivamente de estas iglesias; hay numerosas en cada barrio. Vemos iglesias precarias en casi todas las cuadras, en salones muy chiquitos, construidos con maderas y chapas usadas, en terrenos baldíos, o en patios de viviendas de los mismos feligreses; otras, las más "antiguas" son construcciones sólidas. Es frecuente ver que al lado de la institución precaria se intenta construir nuevas dependencias –comedores para niños, salones para escuelitas dominicales, baños, cocina- o bien se construye la "nueva iglesia" por fuera y por encima de la precaria dependencia. Las separaciones de iglesias se producen permanentemente y la opción por una u otra por parte de los feligreses parece no generar conflictos.

Respecto de la estética del lugar, podemos observar que en algunos casos las iglesias disponen de bancos de madera precarios, en algún caso sillas plásticas y en alguna iglesia más pequeña, mantitas tejidas a mano sobre los bancos, frescos en las paredes, así como distintas formas de calefacción hacen a los edificios. En la pared de una iglesia se veían

[171] Mientras el neoliberalismo surge contra un capitalismo que dio lugar a un Estado de Bienestar caracterizado por la gran influencia de los sindicatos, el liberalismo surgió contra las restricciones precapitalistas al comercio; frente a la defensa de la exportación nacional que, en el liberalismo implicaba desarticular las unidades agrícolas auto contenidas, la agricultura y haciendas comunales, el neoliberalismo socava la industria nacional pública y privada. Mientras que el liberalismo abrió los mercados, el neoliberalismo cambia mercados locales por externos. En tanto que el liberalismo convirtió a los campesinos en proletarios, el neoliberalismo convierte al trabajador asalariado en "sectores informales", auto empleados, desempleados. El liberalismo se habría visto obligado a aceptar la legislación laboral y el Estado de bienestar y las empresas públicas que el neoliberalismo elimina. El neoliberalismo desarticula la sociedad industrial urbana y estos efectos sociales son tan traumáticos para los trabajadores como lo fueron las anteriores políticas liberales para los campesinos. Petras sostiene que el neoliberalismo consiste en la imposición política de un modelo económico preindustrial a una formación social avanzada, lo cual deriva en efectos traumáticos para la sociedad y la economía, pues desarticula sectores y regiones económicos interrelacionados y excluye a las clases productivas. En la industria implica el desempleo, empleo temporario o re-empleo. El neoliberalismo es un ejemplo de desarrollo regresivo y combinado de la tecnología del siglo XXI que le sirve a una formación social del siglo XVIII (Petras; 1997).

textos en los altares como "*Ni con ejército ni con fuerza sino con espíritu*", "*Solo con la fuerza de la fe*", "*Con la fuerza del evangelio*".

Podemos observar que en todas hay Biblias, instrumentos musicales de todo tipo en función de la música que se toque en esa iglesia, suelen ser usuales las baterías, órganos, las panderetas, que son muy apreciadas por los niños, también micrófonos y equipos de sonidos. Es común ver por la tardecita hombres y niños caminando por la calle hacia la iglesia con órganos y panderetas en sus manos.

Hemos observado también una división de género en las actividades que realizan en las iglesias, en estos espacios, se producen y reproducen relaciones sociales en las que las mujeres ocupan un lugar destacado; realizan reuniones de "dorcas", ellas trabajan haciendo comidas que luego salen a vender o venden en la misma iglesia para sostenerla, también son las mujeres las encargadas del comedor o en algunos casos merenderos, trabajan haciendo un ropero con donaciones, que luego venden a precios muy baratos, para sostener el templo. Los hombres trabajan en la construcción de la iglesia, realizan todos los trabajos, de albañilería, electricidad, carpintería.

Es reconocido que las mujeres constituyen la mayor parte de quienes concurren y sostienen a las iglesias evangélicas, tanto desde las escuelas dominicales, como los pastores y pastoras o los mismos feligreses de las iglesias evangélicas se afirma esto.

Realizamos entrevistas con varios participantes de los talleres que concurrían a iglesias evangélicas, todos ellos con distinto grado de compromiso y responsabilidades en las mismas; pero todos les adjudicaban un lugar importante en sus vidas y mostraban una pertenencia a las mismas.

Todos realizaron análisis y aportes acerca de cuestiones que vinculan infancia, juventud, educación en las iglesias y el rol que desempeñan estas iglesias pentecostales en el contexto urbano y de un estado que estaba en proceso de desestructuración. Asimismo entrevistamos a varias maestras de escuelas dominicales; hemos seleccionado la entrevista con una de ellas que fue presentada por una participante de los talleres, esta niña apoyaba en las actividades a la docente; a partir de esta alumna de la escuela de adultos también llegamos al padre de la joven maestra, un pastor. Por la relevancia de los testimonios y la posibilidad de triangular y comparar perspectivas los incluimos en el corpus del capítulo junto a los testimonios de los participantes de los talleres.

### 4-5-2-1- Infancia, pobreza, estado e iglesias

#### A. Testimonios

En entrevistas realizadas pudimos ver la relevancia que daban a la relación entre iglesia, educación e infancia.

I.E. nos invitó a conocer la iglesia que habían construido hace poco con su hijo. Ella es encargada de la misma. Es una iglesia muy precaria, y en ella funcionaba un merendero y ropero, nos decía:

> *"Acá vienen los padres, hacemos el culto. Rogamos por lo que a cada uno le esté pasando ese día, si alguien está esperando que le confirmen un trabajo, como ese muchacho hoy, o si alguien tiene al hijo preso, como la otra vez, rogamos porque una señora tenía preso a su hijo y rogamos para que salga, o también cuando alguien tiene un familiar enfermo… Viene un pastor o si no viene la hija del pastor a hacer la ceremonia.*

> *Y los fines de semana tenemos merendero, aquí los niños vienen a tomar la leche, a pasar la tarde. Pedimos donaciones para poder darle la leche con pan los sábados. También hacemos un ropero, juntamos ropa que se vende aquí un sábado por medio, a precios muy baratos, un peso, o 0, 50. La intención es que se lleven ropita para los niños y para sus padres también, y que quede algo para la iglesia*".

Al inicio del ciclo lectivo se realizó un festejo para los niños, con disfraces, en el que repartieron delantales, útiles escolares y ropa en general que donaron negocios del mismo barrio y del centro:

> *"Teníamos guardapolvos y zapatillas para dar a los niños, cosas para el estudio, todo donado, a cien chicos más o menos. Les hicimos firmar un cuaderno a los padres. Estamos preocupados porque no alcanzó, nunca es suficiente, nunca alcanza..."*

Los precarios bancos de madera el día de una feria lucían sin las habituales mantitas tejidas a mano: sobre ellos estaba la ropa para la venta, que también había sido colgada en las paredes por las dos mujeres que estaban allí. Vendían la ropa entre 0,50 centavos y un peso.

I.A., nos invitó a conocer la iglesia donde es encargado. Él decía,

> *"Yo soy encargado de esta iglesia … aquí tenemos un comedor para los niños, funciona los fines de semana, los padres no tienen trabajo hoy, está muy difícil eso… entonces nosotros les damos el fin de semana, que no van a la escuela, y además acá tienen la escuela dominical y el coro, acá tienen un lugar para venir los chicos, para no andar en la calle… nosotros tratamos de conseguir ropa, para que puedan llevarse, zapatos, útiles para la escuela, todo lo que precisan para la escuela, para que vengan, para que no les pase como uno que tiene que tiene que ir de grande"*

V.M., nos comentaba acerca de la iglesia a la que concurre,

> *"No hay discriminación para nadie, el día del niño se prepara la iglesia, se hace una ofrenda especial y se prepara o té con leche, o chocolate con leche para todos los chicos del barrio, para que vengan a la iglesia*".

P.G., de 35 años, también nos invitó a su iglesia y nos conversó,

> *"Aquí hay un comedor, los niños vienen los fines de semana, cuando no van a la escuela. A nosotros nos preocupa que los niños coman el fin de semana, a veces los padres no les pueden dar. Y como no hay escuela esos días, le damos nosotros. Con donaciones que conseguimos, siempre se consigue y nos ayuda el municipio. También nos importa que tengan las cosas para ir a la escuela, porque necesitan zapatillas, guardapolvos, y útiles escolares, todo eso tratamos de conseguir"*

S.G. tiene 23 años, es alumna de la escuela de adultos y es una joven que apoya a la maestra en una escuela dominical, ella nos decía respecto de la existencia o no de comedor en su iglesia, nos dijo:

> *"Pensamos hacer uno, justamente mañana el pastor tiene una entrevista con el delegado de Ing. White… El pastor de la iglesia a la que voy es de Colombia, allá hay un hogar que se dedica a trabajar con chicos, la maestra de la escuela, que es su hija y él quieren averiguar para crear uno acá, con niños de la calle, adictos..."*

Nos decía, el Pastor S.S., de la Iglesia Pentecostal de Jesucristo, que nos presentó I.A. y S.G.

> *"Para nosotros es importante que los niños concurran a la iglesia. El comedor sirve para que los niños se acerquen a la iglesia. Muchos niños llegan por el comedor. Ahora estamos viendo de construir uno, justo estamos en tratativas…"*

M.S., hija del pastor y maestra de la escuela dominical, de 19 años, a quién nos presentó S.G. nos decía:

> *"Los niñitos vienen los días feriados y fines de semana, nosotros tenemos comedor y eso es una forma de que se lleguen a la iglesia".*

**B. Análisis de los testimonios**

En las entrevistas podemos observar un discurso centrado no en la educación sino en la acción social. Aquella iglesia protestante que intentaba formar feligreses o llegar con un planteo moral y político no necesariamente a sus adeptos a través de la escuela dominical pasa a un segundo plano en estos discursos, en el que la preocupación por la merienda, la comida, el vestido son el eje de las preocupaciones. Vemos una distancia en esto respecto de los protestantismos tradicionales. La acción social que realizan las iglesias es variada y la niñez es una preocupación institucional que resulta interpelada por la actividad que desarrollan estas instituciones religiosas.

A partir de entrevistas con feligreses y de autoridades de las iglesias es posible hallar diferencias; en el testimonio por ejemplo de feligreses como V.M. o de I.E., I.A. o P.G., la función de la iglesia en la alimentación y en la contención a los niños y jóvenes tiene un sentido social, vinculado a la falta de trabajo de sus padres, a la falta de alimento en sus hogares, a la falta de ropa y calzado, de útiles escolares. Mientras que para el pastor o la maestra éstos resultan formas de que se acerquen a la iglesia.

La construcción de comedores y cocinas para las mujeres, "las dorcas[172]" es una preocupación tanto para los hombres y mujeres que participan como fieles en las iglesias que pudimos visitar, como para los pastores, en alguna estaba en construcción, en otras era aún un proyecto.

[172] Es la denominación que dan en estas iglesias a las mujeres casadas. Dorca en griego significa gacela, y es laúnica mujer denominada discípula en la biblia. Refiere, *"Había entonces en Jope una discípula llamada Tabita, que traducido quiere decir Dorcas. Esta abundaba en buenas obras y en limosnas que hacía."* (Hechos 9:36). Se dedicaba a coser vestidos y túnicas para los pobres. Esta costumbre ha sido imitada más adelante y en la Iglesia Cristiana de nuestros tiempos incluso su nombre ha presidido el de Sociedades de Señoras, que se han dedicado a la beneficiencia. Parece ser que fue la primera, (por lo menos de la que tenemos conocimiento) que se dedicó a estos actos de amor, inspirada por Cristo.

Para los fieles de las iglesias evangélicas pentecostales que visitamos los niños son una preocupación, tanto su alimentación, como su vestido, pero lo que resulta interesante es la preocupación porque concurran a la escuela pública. Hay un esfuerzo puesto de parte de las acciones que realizan en las iglesias para que los niños puedan acceder a la escolaridad y saben que para las familias es un gasto que la mayoría de las veces no pueden afrontar.

Respecto del rol del estado, es preciso analizar esto se daba en un contexto de crisis como la que se estaba ya gestando en esos años 2000-2001[173]. Es para reflexionar la cuestión del asistencialismo y el desplazamiento de funciones del estado hacia las iglesias.

En la ciudad de Bahía Blanca el municipio asistía en el año 2000 médica y alimentariamente a niños que evidenciaban problemas de nutrición, a través de bonos a los padres para retirar alimentos en comercios, había un programa gubernamental para esto. Los propios funcionarios municipales rescataban el accionar tanto de Cáritas como de las distintas iglesias evangélicas, quiénes en esos años se conformaron con el apoyo gubernamental como una ONG –un caso inédito en el país-; con esta ONG denominada ABC, Acción Bahiense Comunitaria y Caritas; el estado municipal articulaba acciones ante la crisis profunda que vivió el país en diciembre del 2001 (Hernández; 2006: 166).

### 4-5-2-2- Concepción de niño y sobre la "libertad de elegir"

Hemos abordado también lo que los adultos dicen acerca de las niñas y niños, sus concepciones acerca del bautismo y sus sentidos.

#### A. Testimonios

I.E.,

> *"¡¡¡Qué pecado va a tener una criatura cuando nace!!!"*

I.A.,

> *"No, un niñito no tiene pecado cuando nace… él no tiene pecado si es un niño todavía…"*

V.M., encargada de la Iglesia Pentecostal Argentina nos decía acerca del ingreso por el bautismo:

> "—¿Cómo bautizan a los chicos?
>
> *Como en la iglesia católica, con agua, se les dice a los padres lo que significa el bautismo.*
>
> —¿Acostumbran a presentarlos antes de bautizarlos?
>
> *Se puede hacer, yo a los míos bauticé directamente, con padrinos y todo. Se*

[173] El diario local publicaba una nota importante acerca de los comedores escolares y la importancia que estaban teniendo en el contexto de crisis. (LNP; 14/11/99: 6-7).

> *hace como lo hace el padre en la iglesia católica, pero no se usan velas ni imágenes porque son ídolos muertos, son ídolos que no escuchan, en cambio, vos te arrodillás y podés hablar con Dios y él te escucha. Alguna vez vos vas a tener la necesidad y podés hablar con Dios, le podés preguntar: '¿por qué me pasa esto señor? ¿por qué no escuchás mi oración?' Nosotros tenemos también el Padre Nuestro que es universal, a veces lo rezamos...*
>
> —¿Usted cree que los chicos tienen pecados antes del bautismo?
>
> *Ellos no, porque son inocentes. El bautismo es, como ser, uno dice va a bautizar a este nene para que no sea un chico ateo, una criatura atea, que tenga un bautismo. Nosotros tenemos que enseñarle a los chicos para que acepte a Dios. Yo tuve ocho hijos, todos iban a la iglesia conmigo, pero ahora se casaron con chicas católicas y no van ni a la misa ni vienen a la iglesia, pero son chicos buenos*".

A.G. y E.E., pertenecen al grupo de dorcas en la Iglesia del Nuevo Pacto Israelita y nos decían,

A.G.,

> *"En la iglesia a la que yo voy se bautiza al niño cuando se considera que ya puede elegir por su cuenta, 11 o 12 años*".

EE, también nos decía,

> *"Donde yo estoy, en ese culto bautizamos a los niños cuando ellos ya pueden por ellos decir que quieren bautizarse, cuando ya son grandecitos"*

Mientras tanto, el pastor S.S.,

> *"Creemos en el pecado original pero no como lo cree la iglesia católica, la fruta sí es una fruta, pero no es una relación sexual, sino más bien el pecado original es algo que todavía nadie lo tiene, todos tendemos a ese pecado original cuál es la desobediencia, a lo ordenado o a la palabra de Dios. Sí es tomar una fruta, pero esa fruta no es la fruta en sí, sino es el pecado, es esa desobediencia a lo que ellos han ordenado. Comete de cualquier árbol, puede haber veinte árboles, pero no coman de ese que es prohibido y él se fue al único que estaba prohibido…*
>
> —¿No consideran necesario el bautismo?
>
> *No porque un niño no es consciente, si tiene sus ocho años ya sabe qué es bueno o qué es malo, no robo porque me dijeron, porque me lo prohíben, pero no es una conciencia.*
>
> —¿Ustedes bautizan a los niños o de grandes?
>
> *No, nosotros procuramos a los 12 o 13 años, lo hablamos mucho con él, le explicamos lo que va a hacer. Tratamos de mostrarle, no lo complejo, pero si lo serio del paso que va a dar, muy profunda y con mucha convicción*".

Preguntábamos a M.S., cómo se va insertando, participando de la iglesia a partir de la "presentación" que se hace del chico cuando nace:

> *"Lo que pasa es que los padres van a la iglesia, ¿si?, entonces llevan al niño. Como te iba diciendo empezamos a trabajar con ellos a partir de los tres años, porque muy chicos no se puede separar del padre... Pero a la edad de 11 años él toma el bautismo. No lo obligamos, porque creo que las cosas de Dios deben experimentarse, no lo podemos obligar, sería un religiosismo... una religión. Nosotros creemos que se trata de una experiencia, dejamos que ellos comprendan a Dios, que sientan a Dios, y lo llevamos por el camino. Les enseñamos (...) y a la edad de 12 años como decía papá empiezan a abrirse y nosotros tratamos de acompañarlos. Más o menos a la edad de 13 años ya toman su decisión, toman el bautismo para sacar el pecado y para que no sean..."*

**B. Análisis de los testimonios**

Estos testimonios para nosotros son relevantes en el sentido que nos permitieron dar cuenta de resignificaciones y de formas de significar diferentes entre las jerarquías de la iglesia y los fieles. Es interesante analizar en el testimonio del pastor, que representa a la elite de la iglesia, al menos dos cuestiones: la concepción de la niñez y la concepción de la libertad de elección.

Vemos que hay una diferencia sustancial entre la percepción de los feligreses respecto de la inexistencia de pecado original en los niños. En el testimonio del pastor, el pecado está pero en potencia y ahí juega un papel importante lo que ellos entienden como libertad para elegir de participar en la iglesia. El bautismo no cumple el papel de librar del pecado, sino que es un ritual de ingreso al grupo. Otros pastores, incluso plantean la conciencia del pecado desde la niñez temprana, dicen que un niño de dos años al hacer aquello que sus padres le prohíben ya está pecando.

La concepción de la niñez y la existencia o inexistencia del pecado original es resinificada[174] por quienes participan de la iglesia como feligreses. I.E., nos decía "*qué pecado va a tener una criatura cuando nace...*", I.E. participa de la iglesia pentecostal desde hace 8 años; al igual que V.M., o que I.A., para quienes un niño no tiene pecado cuando nace. No es la misma la concepción del dogma y del pastor que la de los/las feligreses. Para los pastores, que son la élite de las iglesias, que realizan estudios bíblicos y doctrinales, el niño nace también con un pecado, otorgan cierto margen a la "libertad" y a la "educación" (por ello se justifica el trabajo educativo de las iglesias).

El bautismo es para M.S., hija del pastor, también para librar del pecado, pero como una decisión "personal". Aquí es sustancial el papel de las escuelas y las múltiples acciones de las iglesias.

Hallamos enormes similitudes entre estas prácticas y resignificaciones, con lo que ha investigado Pablo Wright, acerca de la religiosiad evangélica en pueblos originarios; él refiere a los procesos de resignificación, y puntualmente refiriéndose a la modalidad

[174] La noción de resignificación ha sido trabajada en referencia a la religión por Rita Segato. Adopta el concepto de "re-semantización" para indicar que "es posible que un corpus de símbolos emanados de un centro y adoptados por una localidad distante de aquél puede mantenerse formalmente pero, al mismo tiempo, ser re-semantizados de acuerdo con contenidos propios de la localidad que los adopta" y el de "re-significación" para referir "al proceso contrario, por el que contenidos tradicionales vinculados a la experiencia social de un grupo adquieren nueva expresión a través de formas simbólicas importadas desde afuera" (Segato, R; 1993; p. 88)

evangelística anglicana entre los indígenas del norte argentino, cita a *Métraux* quién señalaba:

> La religión no se impone sino que se propone… Los entusiasma sobremanera el canto y aprenden himnos con mucha rapidez. Se trata de dar una idea de Cristo que ellos puedan asimilar; no es un Cristo vestido a la europea sino algo así como un "Cristo Indígena". No se exige la abolición de las creencias antiguas para inculcarles las nuevas. La base de la evangelización es que el Cristianismo es una religión de libertad, y que su fe debe extenderse espontáneamente. (Wright; 1983:74)

### 4-5-2-3- La escuela dominical, la iglesia y la infancia

#### A. Testimonios

El trabajo con los niños es una de las actividades centrales de las iglesias. Cuentan con "escuelas dominicales", a las que asisten los niños a tomar clases cuyo eje es la doctrina.

Es el caso de la iglesia en la está V.M., al preguntar sobre la existencia o no de la escuela dominical nos decía:

> *"Mire, se había suspendido, esa era la salita de la escuelita dominical pero como la agrandamos, estamos haciendo atrás ahora la salita... Y mientras tanto no están teniendo escuela dominical. Mientras tanto no..."*

En otros casos las escuelas "carecen de muros"... Preguntábamos a M.S.

> "—¿Dónde dictan clase?
>
> *Ahora estábamos en Grünbein y ahora en Villa Muñiz.*
>
> —¿Y en qué lugar físico?
>
> *¿Físico...? en la plaza, porque no hay medios y por eso a veces se cortan mucho las cosas ¿no? No hay medios donde dictar las clases, además que no los podemos poner en un potrero*".

Respecto de cómo se acercan a la escuela los niños, tuvimos un malentendido lingüístico, Conversábamos con S.G.:

> "—¿Cómo los acercan a esos chicos que sus padres no van?
>
> *Tenemos un colectivo que los acerca a las puertas de la iglesia, desde sus casas al templo.*
>
> —No, yo no te pregunto ¿cómo llegan?, sino ¿cómo vienen... por quiénes llegan?
>
> *Por los amiguitos, o un hermanito"*

Al preguntar a S.G. acerca del trabajo en las escuelas dominicales, la primera referencia fue a la organización de las clases por edades y por sexos. Conversábamos:

> "—¿Cómo les enseñan a los chicos?
>
> *Bien... nosotros también los separamos por edades, como todos no tienen los mismos tiempos para poner atención, y los separamos por edades, tenemos clases de 3 a 5, 6 a 7, 8 a 9, 10 a 13 y los separamos mujeres y hombres.*
>
> —¿Incluso los chiquitos también nenas y varones?
>
> *No, 3 a 5 están juntos porque la situación económica no nos alcanza para hacer más aulas y equiparlas.*
>
> —¿Si no los separarían?
>
> *Sí, claro, eso es fundamental...*
>
> —¿Para los varones, son maestros varones?
>
> *Claro...*
>
> —¿Cuántos chicos van a la escuela dominical?
>
> *45 más o menos. Respecto de los chicos, si se puede se los separa*".

En la Iglesia Pentecostal Argentina V.M. nos decía que varones y mujeres van juntos. Si separan por edades en cuatro grupos, el último grupo es el de jóvenes. Decía:

> *"Cuando dan la escuelita dominical los domingos, se divide la clase uno, la clase dos y la clase tres. La clase cuatro son los más grandes, los adolescentes, grupos de jóvenes, se nombra a uno para que de la palabra de Dios, ese joven está predicando y lo toca el Espíritu Santo. Hay personas que son bautizadas por el Espíritu Santo, hay chicas que te salen a danzar, se concentran en lo que están estudiando, en lo que está leyendo el que está adelante.*
>
> —¿Generalmente son chicas?
>
> *Sí, mujeres, aunque hay varones.*
>
> —¿Están juntos varones y mujeres en esas clases uno, dos?
>
> *Varoncitos y nenas, de seis y siete años, hasta los ocho o nueve están todos juntos, después a los once años ya pasa a la clase tres porque son más adolescentes. Después están los chiquitos, de un año hasta los cinco.*
>
> —¿Les dan clase tan chiquitos?
>
> *Tipo jardín, les enseñan a hacer algún dibujito, algún corito sencillo. Si vos al chiquito le enseñás el chiquito lo sabe. Lo aprende con mayor libertad.*
>
> —Entonces no separan a varones y mujeres...
>
> *No, los pentecostales no.*
>
> —¿Y cómo se relacionan entre ellos?
>
> *Tienen por ahí sus peleas, por ejemplo, el otro día se pelearon dos nenas porque una le dijo a la otra que vivía en una casa de chapa, yo le hice entender que*

> *somos iguales, que el que tiene, tiene, y el que no tiene Dios le va a proveer a su papá trabajo para poder tener lo que tiene que tener toda familia. Eso es lo que yo les enseño que se tienen que querer, no decirse cosas, ni agredirse, ni tratarse mal*".

Preguntábamos a M.S. si se proponen actividades diferentes para varones y mujeres. La respuesta fue negativa:

> *"No, no, se enseña y se proponen las mismas actividades. Se espera lo mismo, no hay diferencia entre ambos...*
>
> —¿Y en la escuela dominical cómo trabajan?
>
> *Sobre la Biblia, antiguo y nuevo testamento, los dos.*
>
> —Los grupos de jóvenes: hay una edad en la que comienzan a participar. ¿Están separados varones de señoritas?
>
> *Yo te contaba, a partir de 10 a 13 años se trabajan hombres y mujeres y se hacen temas relacionado con el desarrollo del adolescente... a los hombres nosotros vemos que les falta... como decía mi papá, tratamos de apuntar a lo moral, a lo ético; todo a partir de la Biblia, ahí hay tesoros...Hay niños que no tienen sus padres, y que encuentran como una contradicción: para qué voy a ir a la iglesia si ... o al revés, y ellos van, lo que Dios significa para ellos... muchas pruebas… y eso es lo que queremos, que no sea ir a una iglesia nada más, lo que queremos es que tengan la experiencia, que lo sientan a Dios*".

Respecto de la organización de las clases decía:

> *"Nosotros bueno, tenemos un esqueleto de las clases, más o menos... abarcamos un tema, y el tema lo dividimos en subtemas, y después realizamos el objetivo, la cosa que queremos llegar a ellos, el objetivo de la clase, después los maestros buscan la base bíblica, todo el fundamento bíblico, porque no damos otra cosa que no la Biblia, y también ayudamos a su crecimiento ejemplo, clase de 10 a 13 sabemos que se están desarrollando están en un montón de cambios, adolescentes y todo eso, entonces le ayudamos... También comparamos libros como ustedes, psicólogos y todo eso, pero todo en base a Biblia, la base es la Biblia, lo que Dios nos dejó, ¿no?*
>
> —¿Y qué tratás respecto de la adolescencia?
>
> *Los cambios físicos, ahora estamos con "Dios ayuda en mi crecimiento y le damos "El sexo y mi cuerpo", "La persona que soy", "El futuro", todo eso que los adolescentes se preguntan cuando llegan a esa edad. Lo que nosotros queremos alcanzar es que "A Dios en primer lugar*".

Otras actividades vinculadas a la lectura propician modos de leer el texto:

> "—¿Y después qué hacen los chicos, escriben, dibujan...?
>
> *Después va la evaluación, a ver como toda cosa una evaluación para ver lo que el niño captó de la clase y después un trabajo práctico.*
>
> *Claro necesitamos toda la clase, después evaluamos y después un trabajo práctico acerca de eso, acerca del tema, por ejemplo: "Dios es amor", un corazón y que Dios me ama, y ellos lo pintan y lo rellenan con cositas o las clases más grandes un crucigrama.*
>
> —¿Así que trabajan bastante para hacer las actividades, y estudian bastante, o tienen algún librito?
>
> *No, damos el tema y subtema y después los maestros desarrollan todo, el resto.*
>
> —¿Y cómo seleccionan los temas?
>
> *Y cada uno ve las necesidades de los niños, ¿no?, de cada alumno. Entonces nos reunimos todo el comité, y bueno, eso está pasando a esta edad, entonces en base a eso seleccionamos los temas.*
>
> —¿Y los maestros se reúnen entre ustedes?
>
> *Sí, nos reunimos*".

Las maestras disponen de textos mediadores, reescrituras del texto básico (la Biblia). "El Puentecito", versión infantil de El Puente, material que vimos en mano de estudiantes de la escuela de adultos. Propone en historietas y actividades para los niños los temas bíblicos. Esta maestra empleaba revistas y material bibliográfico colombiano, peruano, venezolano. Nos aclaraba M.S.,

> *"Igual no tenemos los conocimientos o sea... más que la Biblia, pero para eso vamos a estudiar y capacitarnos para... porque es difícil ser maestros, conocer cada niño...Nos capacitamos en Chile"*.

Consideran necesario el conocimiento de la psicología infantil y de la didáctica. "*Hay que saber acerca del desarrollo psicomotriz, es difícil ser maestro*" dijo y agregó que está dando cursos "*para preparar jóvenes para ser maestros*". Esta maestra al momento de la entrevista iniciaba sus estudios en psicología en un Instituto de Formación de docentes católico, el único en la ciudad que dicta esta disciplina. Ella estaba interesada en la psicopedagogía.

Es importante situar el contexto en que los textos son utilizados. Acerca de esto manifestaba S.G., participante de los talleres y que apoya a la maestra en la escuela dominical:

> *"También trabajamos con los niños, o sea, nosotros hacemos campañas en los barrios, entonces nosotros también ayudamos con los niños que necesitan allí, también les damos clases a los niños de los barrios. Nos vamos, o sea, un grupo de maestros va y dicta clases"*.

Decía S.G. acerca del "comportamiento" de los niños:

> *"También, se portan mal pero los tratamos de llevar en oración...*
>
> —¿Cómo lo manejás, tienen algún tipo de reglamento de disciplina...?
>
> *Sí, sí tienen que portarse bien, no...Los retamos a veces, los retamos bastante, todo de acuerdo... hablamos con los padres, porque sabemos que en un aula se ven cada cosas, pero tratamos de ver con los padres por qué le pasa esto...*
>
> *También realizamos apoyo escolar para la escuela, eso los mismos días domingo o los sábados. Nos preocupa que les vaya bien en la escuela. Les hacemos trabajos prácticos que son elaborados para apoyarlos académicamente, para que aprendan a leer y escribir*".

Nos interesaba indagar cómo ven las maestras de las escuelitas la asistencia de los niños a las escuelas estatales, en especial cómo lo viven los niños, conversamos con M.S.,

> "—¿Qué te dicen respecto de la escuela, de esos dos mundos que transitan?, ¿Les resulta un mundo distinto?
>
> *Por ejemplo, cuando ven la evolución, ellos ven una cosa en la escuela y tienen en la iglesia la posibilidad de contrastarlo, pero así se aprende... Tienen la posibilidad de preguntar y uno trata tiene la posibilidad de evacuar las dudas...*
>
> —¿Les resulta difícil estar en la escuela?
>
> *Algunos sí, tienen problemas*
>
> —¿No les gusta ir a la escuela?
>
> *Como todo niño.*
>
> —¿Hay un conflicto entre escuela e iglesia en los nenes?
>
> *La verdad es que lo tendría que preguntar, lo voy a averiguar. Creo que los dos ámbitos les resultan interesantes*".

Respecto de las escuelas y aludiendo a que nosotras éramos docentes, V.M., dijo en una oportunidad:

> *"Ustedes enseñan a leer y escribir, se ocupan de lo corporal, nosotros del espíritu*".

M.S. comentó que fuera del ámbito de las escuelitas dominicales realizan también apoyo escolar.

**B. Análisis de los testimonios**

Hemos podido observar que en las iglesias evangélicas pentecostales que visitamos y adonde llegamos acompañadas por los alumnos de la escuela de adultos, existe escuela dominical, y si en algún caso no existe, intentan crearla. Indagamos en cuál es el rol de las mismas. Los propios alumnos de las escuelas de adultos insisten en la importancia de generar estos espacios complementarios a la escuela pública.

Podemos afirmar que la creación de escuelas dominicales es una preocupación, pero no se pretende a través de estas "competir con el estado", a diferencia de los protestantismos históricos que han creado instituciones educativas, incluso Universidades (metodistas, bautistas, adventistas). Tanto porque estas escuelas son el fin de semana, y se coordina el comedor de la iglesia con los días en que no hay clases en la escuela pública, como por el sentido de la formación, al que los fieles atribuyen un sentido "espiritual".

El espacio físico ha sido uno de los elementos que caracterizaron a la escuela a lo largo de su historia de siglos. Desde escuelas con altos muros y puertas fuertes y bien cerradas hasta las escuelas en lugares públicos definen la historia del espacio escolar (Trillas, J; 1985). En algunas iglesias hay un espacio físico destinado a la escuelita, en aquellas adónde no hay es un proyecto para realizar.

Una cuestión que ha sido (y aún lo es) objeto de debate en la educación, tanto confesional como estatal es el debate educación mixta coeducación vs. segregación por sexos[175]. Es interesante tener en cuenta que no hay unidad de criterio (al menos en las experiencias que pudimos reconocer en nuestro medio). La práctica de educación mixta o de coeducación fue defendida por las primeras maestras norteamericanas que llegaron al país a fines del siglo pasado, algunas defensoras del feminismo liberal. En las iglesias pentecostales intentan la división por sexos, a veces no lo hacen porque les faltan maestras.

Debe tenerse en cuenta a la hora de considerar esta segregación por sexo-género, la vinculación que la cuestión tiene con la religión. No ha habido total acuerdo en la historia de la educación argentina sobre la cuestión, ni siquiera entre pedagogos y políticos pertenecientes a las mismas filas. En los orígenes del Estado Educador, la oposición entre católicos y conservadores tuvo este tema como eje, pero ni siquiera dentro de las filas liberales hubo acuerdos entre quienes defendían la educación mixta y quienes querían la separación.

Obligatoriedad escolar y educación mixta estaban ligadas para algunos mientras que para otros era necesario contar con instituciones separadas según el sexo en función de las diferentes capacidades físicas e intelectuales de hombres y mujeres. Otros consideraban inconveniente la educación mixta desde el punto de vista moral. Estas cuestiones fueron objeto de debate en el momento fundacional de un sistema educativo que debía ser acorde en su lógica, al Estado Nación y al Sistema Capitalista. La igualdad moderna y capitalista, sustentada en la neutralidad científica, postuló la obligatoriedad sin distinción de raza y sexo, pero produjo sujetos con capacidades diferenciadas para satisfacer las necesidades políticas y económicas. (Yanoulas; 1996:36). La discusión acerca de si era o no perjudicial la educación mixta para las buenas costumbres, el mantenimiento del orden y la disciplina fue largamente debatida para fines del siglo XIX.

La cuestión religiosa ha sido uno de los conflictos más serios y persistentes en la historia de la educación estatal. Al respecto Silvia Yanoulas advierte la necesidad de considerar esto

[175] Adoptamos la denominación educación mixta para designar aquella que reciben niños y niñas en forma conjunta, pero que reproduce estereotipos sexuales. Cuando hablamos de coeducación designamos a una educación simultánea y no sexista (Yanoulas, S.; 1996: 35).

en vinculación al origen protestante de la mayoría de las maestras y maestros estadounidenses: la modalidad adoptada por ellos era la educación mixta la que fue seriamente cuestionada por las familias católicas del país.

La segregación ha adoptado diversas manifestaciones: entradas diferentes, lugares distintos dentro de un mismo aula, pero también ha sido explícita a través de un currículum sexualmente diferenciado.

El control que se ejerce sobre la niñez varía de iglesia a iglesia. Si bien en algunas son permisivas –pudimos ver niños conversando entre sí mientras se oraba en un ritual sin ser sancionados- en otras el control que se ejerce es más fuerte, tanto en lo que hace al vestido como al cumplimiento de pautas de la iglesia. Por ejemplo, el caso de la Iglesia del Nuevo Pacto Israelita, las niñas vestían con uniformes: pollera con tiradores azules, camisas blancas, sandalias azules, y dos trenzas en el cabello y los varones lucían atuendos formales y cabello corto.

Acerca del material didáctico y su circulación entrevistamos al propietario de una librería cristiana de Bahía Blanca, él sostenía que las iglesias evangélicas eran las que más compraban. El consideraba que "es *un mercado en expansión, que hay que cubrir, e informar a la gente*". Navegaba en internet buscando nuevas ofertas y percibía que "*hace más o menos 10 años que viene incrementándose la venta de material bíblico-evangélico*". Decía que trabajaba con una veintena de editoriales. Algo así como siete de ellas son argentinas, pero imprimían en el exterior, especialmente en Colombia, por el costo.

La librería tiene una sección para chicos, hay libros para pintar con textos, de entretenimientos (laberintos, buscar las diferencias), hay folletos en colores, videos, discos, útiles escolares con motivos bíblicos. El Puentecito, revista de entretenimientos pedagógicos, es la que más se vende, mientras que El Puente, ocupa el segundo lugar. Hemos visto que los alumnos de adultos poseen este material aunque muchas veces no lo puedan leer. Iniciados en la lectoescritura es la primera lectura a la que acuden, después de la Biblia.

### 4-5-2-4- Prácticas de lectura: la Biblia

#### A. Testimonios

Pudimos observar en los rituales la lectura de la Biblia. Cuando se propone realizar una lectura de manera colectiva, aunque no lean o lean con muchísima dificultad buscan el texto con naturalidad ya que conocen la estructura del libro.[176] Los niños también lo hacen, desde bebés se los ve jugando con la Biblia sobre los bancos sin ser sancionados por sus padres.

I.A., nos decía,

> *"Yo voy a la escuela para poder leer la Biblia. En el culto se lee la Biblia, pero yo no sé leer… Me lo aprendo, con una vez que me lo lean me alcanza… Ustedes andan siempre con los libros por eso no se acuerdan de las cosas"*.

[176] Hemos visto a personas incluso pastores que "leen" la Biblia recurriendo a su memoria, pero con la actitud corporal de lector.

I.E., también nos decía,

> *"En el culto leemos la Biblia, el pastor la lee o la hija, cuando él no va. Se usa la Biblia, ahí están las verdades de Dios, yo voy a la escuela para aprender a leer la Biblia".*

Nos decía M.S.,

> *"Lo que nosotros hacemos con los niños es, este es nuestro libro básico, la Biblia, ¿no? Ahí tenemos todos los estatutos básicos, todo lo que Dios quiere hacer con nuestra vida, ¿sí? Lo que le enseñamos al niño es eso porque sabemos que si nosotros formamos a los niños desde temprana edad van a formar una conciencia de Dios, que Dios existe, que Dios les ama, y lo más importante que el señor nos dijo que hiciéramos, que ellos también puedan salvarse, para qué están las vivencias, para qué está todo, que ellos puedan saber que Dios, o sea Jesús salva, ¿sí? Este es nuestro mayor objetivo, ¿sí?, que ellos también lleguen al pleno conocimiento de que Jesús les ama y los quiere salva, ¿sí? Salvar de qué dirán ustedes, ¿no? Sabemos que al mundo vendrá una tribulación, que el señor tiene un reino celestial para nosotros, eso lo dice ahí, todo lo que nosotros enseñamos, no nos basamos en nada más, nuestros objetivos están acá. Nuestros principios y nuestra doctrina también en este libro, ¿no? Todo lo que... hay historias acerca del pueblo de Israel, historias que fueron verdad acerca de Jesús, cuando vino al mundo... y todo eso les enseñamos, formas cristianas de vivir".*

V.M., nos decía que fuera de la escuela dominical dicen la Biblia, es empleada por los jóvenes que integran los grupos de oración.

> *"Las jóvenes también trabajan, pero hay un grupo de jóvenes que salen a orar a los hogares. Hay un jefe que pone el pastor designado que dice: 'hoy vos te hacés cargo del grupo de oración', nombra a las chicas que están libres, que pueden hacerlo. Se va y se ora, se cantan los coritos y parece que no, pero vos le alivias la carga. La palabra de Dios dice en la Biblia que si a vos te duele un dedo te duele todo el cuerpo. En la iglesia pasa lo mismo, si vos tenés una hermana y tenés amor de Dios, esa caridad, vas a decir: 'si esa hermana está en el lecho, postrada, hay que irla a ver, vamos en grupo', vamos seis, siete, a veces quince, vamos todos y llevamos lo poquito que podemos llevar; el que no puede llevar nada no lleva nada, pero va a acompañar a hacer la oración, a leer la Biblia, se cantan himnos. A ese enfermo le cambiás la cara, lo ayudás muchísimo".*

S.G. nos decía,

> *"Yo abro la Biblia, y fijo los ojos en la página que abro. El otro día leí que "el seños sanaba enfermos", y yo sé que me voy a sanar de unos dolores que tengo. Otra vez me salió "el señor es tu pastor nada te puede faltar", y justo ese día s me salió trabajo".*

Es importante tener en cuenta las prácticas de lectura en relación con otras experiencias sensoriales como la danza[177]. V.M. manifestaba:

> *"Muchas veces se elige un joven, por lo general mujer para que predique y que ella se concentra tanto en lo que estudiaba que se ponía a bailar, a danzar".*

Asimismo, es interesante el soporte visual, las imágenes como soporte para el motivo bíblico. La Biblia también es el tema láminas y videos, soportes visuales con que desarrollan las clases en las escuelas dominicales.

**B. Análisis de los testimonios**

Hemos trabajado las prácticas de lectura que se dan en las iglesias, en particular de la Biblia en relación con otras experiencias sensoriales, la danza, la música, la imagen. La Biblia en tanto texto aparece en los discursos de los pastores, de las maestras y es el texto único de lectura en los rituales; en las escuelas dominicales es el texto por excelencia.

La principal característica del protestantismo fue una forma distinta de vincularse el sujeto con la Biblia. El protestantismo propuso la lectura individual de la misma, a diferencia del catolicismo que practicaba la lectura unívoca de la misma.

Los historiadores han estudiado las diversas tradiciones de lectura y modos de leer en tanto que la lectura "*no es una invariante antropológica sin historicidad*" (Cavallo y Chartier, 1998:52); han existido a lo largo de la historia usos legítimos del libro y modos de utilización, comprensión y apropiación de los textos. Cavallo y Chartier plantean la necesidad de localizar círculos o comunidades que comparten una misma relación con lo escrito, esto es comunidades de interpretación (Cavallo y Chartier, 1998). Los principios por los cuáles se diferencian los objetos y las prácticas de lectura dan cuenta de diferencias culturales, sean de género, generacionales, de clase social y de adhesión religiosa.

Chartier señala que a mitad del siglo XVIII en Inglaterra, Alemania y Francia se habría dado una revolución en la lectura. A la lectura campesina, patrimonial y bíblica —en las veladas era la cabeza de la familia en voz alta la que leía para todos— modo de leer grato para la elite culta, que reverenciaba el libro y la autoridad, una lectura intensiva de un corpus limitado de libros a ser leído y transmitido de memoria se le va a oponer la lectura extensiva de una diversidad de textos, una lectura rápida, ávida, crítica e irreverente. La función de lo escrito se habría transformado.

Las reformas religiosas de los siglos XVI y XVII habrían instaurado un nuevo modelo de lectura. Tanto el protestantismo y el catolicismo proscriben y prescriben textos autorizados a los fieles. Las iglesias protestantes se han esforzado por transformar a los cristianos en lectores y apoyar mediante libros de enseñanza, devoción y liturgia las prácticas exigidas por la reforma: una lectura espiritual y devota, gobernada por la relación con dios y no un fin en sí misma. Para ello se editaron catecismos, relatos bíblicos, reescrituras de mediación. La lectura pasó a ser una experiencia espiritual, y un recurso personal y familiar en aquellos lugares donde se asentó el calvinismo y el puritanismo. La diversificación de la producción impresa y el ingreso en la cultura impresa de mujeres, niños y obreros habría modificado los modelos de lectura.

[177] En las iglesias pentecostales es frecuente que alguien "sea tomado por el espíritu santo" y comience a danzar de una forma legitimada por la comunidad religiosa que ve en estos hechos una manifestación positiva.

Es preciso entender que estos modelos de lectura no se suceden cronológicamente, sino que persisten en los distintos períodos prácticas superpuestas o yuxtapuestas o reaparecen bajo otras formas o soportes materiales.

En estas iglesias todos los fieles tienen la Biblia, lo que es una práctica también de los protestantismos históricos. Difiere en las formas de leer. Según las trayectorias de vida y formación son distintas las interpretaciones de la Biblia, no es un universo homogéneo, aunque este proceso nunca está exento de connotaciones simbólicas en las que las palabras escritas tienen valor en sí mismas. El significado de las palabras escritas en la Biblia puede ser interpretado de acuerdo con vivencias personales y a las circunstancias, y estos mensajes son tomados como premonitorios. Vemos en esta una lectura de la palabra como dice Rohr, como si fuera mágica, lo que muestra en los evangélicos una actuación idéntica a los hechiceros, chamanes, magos a quienes se combate en las iglesias. Para Rohr la palabra bíblica oficiaría como un "contra-hechizo protestante" y surtiría un efecto semejante a la de un brujo indígena (1997:109).

El hecho de que asistan a las escuelas de adultos porque no saben leer la Biblia resulta importante en el plano de la subjetividad, que sea la iglesia la que movilice esta necesidad.

### 4.5.2.5 La música

#### A. Testimonios

Nos decía un día V.M., cómo "educan" a los niños. Nos dijo:

> "*Pregúntenle a esa niña* —que se la veía sentada en una fila bastante al fondo de la sala—, *por qué se sienta ahí.*
>
> —A lo que la niña respondió— *Porque falté tres veces seguidas al culto*".

Y agregó V.M.,

> *"En lugar de estar en el coro sólo puede usar las palmas y tampoco puede usar pandereta".*

En una observación participante le preguntábamos a L.C., varón, de 8 años nieto de V.M., si le gustaba ir a la iglesia (se lo vio muy motivado cantando en un ritual), él nos contaba:

> *"Yo no voy a la escuela dominical, pero si vengo a la iglesia, porque acá canto, eso me gusta".*

El canto es muy importante en las iglesias. En los cultos no faltan instrumentos musicales de todo tipo: órganos, baterías, guitarras, las panderetas son el instrumento por excelencia para los niños (son muy codiciadas), también cuentan en algunos casos con micrófonos y equipos de sonido. Es común ver, por la tardecita, hombres y niños caminando por la calle hacia la iglesia, con órganos y panderetas en sus manos. A quienes tocan los instrumentos les denominan "músicos". Comentaba M.S.:

> *"Dispusimos clases de música, pero comienzan y luego dejan... pero en los cultos si tocan, se quedan, pero las clases las dejan"*.

Hay cancioneros que se usan en los rituales. Los niños cantan las mismas canciones que los adultos. Hay un mercado discográfico evangélico cuya repercusión llega a todas las iglesias. S.G. comentaba acerca de la educación:

> *"Cada cual tiene su educación. Los niños tienen clases visualizadas, les enseñan a cantar con mímicas, todo lo más moderno de coritos, alabanzas, con las manos, con su cuerpo, ellos mismos después se reparan para salir a misionar, estuvieron en Cipoletti los niñitos, el niñito que fue sanado de SIDA agradece al señor por intermedio del canto"*.

En los rituales, los jóvenes son quienes se encargan de la música, son "los músicos": ellos preparan el sonido, los instrumentos y son también quiénes los ejecutan. En todas las iglesias, la música es el elemento por excelencia de los rituales. Se constituyen bandas o al menos disponen de teclados o guitarras con los que hacen música evangélica en casi todas las iglesias. Las búsquedas musicales a veces condicionan la elección de la iglesia en la cual participar, por ejemplo S.G., nos decía,

> *"Nos gustó esta iglesia donde se canta a voces, hay un coro de voces y se da una disciplina a toda la juventud"*.

I.A. contaba,

> *"Los músicos son los jóvenes en las iglesias, ellos son los músicos, hacen linda música ellos en los rituales, muy linda música, usan panderos, guitarras, tenemos todo en la iglesia de nosotros para la música"*.

V.M. nos decía,

> *"Para nosotros la música tiene que estar en el culto, nosotros compramos panderetas, órgano y guitarras para los jóvenes, para que puedan tocar"*.

**B. Análisis de los testimonios**

Un elemento presente a lo largo de la historia de las religiones ha sido la utilización de la música y de instrumentos musicales en los rituales.

El mundo pentecostal es diverso, mientras que para algunos, como S.G., "*todos los ritmos son buenos mientras se le cante al señor*", otros dicen que al señor no se le puede cantar con cualquier ritmo, "*tienen que ser alabanzas y música tranquila*", como dijera I.E. Varios de los pastores y personas mayores de las iglesias justificaron la adopción de tiempos de cumbia en sus rituales. Nuestras alumnas han dicho que prefieren ritmos como el bolero, ritmo de gran arraigo popular y con música sencilla, con letras que ponen el énfasis en

sentimientos de amor y odio que permiten adaptarlos a las ideas pentecostales; amor absoluto a Dios y maldición al ateísmo son fórmulas con gran aceptación. En estas iglesias pentecostales, nosotras pudimos observar la presencia de ritmos musicales latinoamericanos –mexicanos, chilenos- y, música bailable como la cumbia[178].

En nuestro medio en pocas oportunidades pudimos ver la presencia de rock en las iglesias evangélicas, aunque sí vimos que tenían información sobre estas actividades musicales durante el 2000 circulaba un periódico evangélico de difusión gratuita sobre actividades evangélicas y especialmente sobre compra-venta de instrumentos musicales y equipos de sonido. Es importante que para esos años las bandas de rock evangélicas estaban adquiriendo relevancia a nivel nacional presentándose en recitales multitudinarios, por ejemplo, en Capital Federal[179]. En Bahía Blanca hubo actividades de este tipo pero en una iglesia céntrica donde se reúnen los evangélicos entre ellos los pentecostales; se trata de Pueblo Nuevo, donde suelen asistir algunos /as de los participantes de los talleres.

### 4-5-2-6- Los adultos hablan de los jóvenes…

#### A. Testimonios

Pudimos recuperar en los testimonios y prácticas que nos permiten aproximarnos a la concepción de la juventud que se estaba construyendo en las iglesias pentecostales, del lugar asignado a esta edad de la vida, cuál es la idea de los adultos respecto del lugar de los/las jóvenes. También hemos dado lugar al testimonio de algunas jóvenes.

P.G. tiene 23 años y participa del grupo de señoritas. Haciendo una revisión muy rápida de su vida nos decía

> *"Tienen el trabajo de leer la Biblia, tienen estudios bíblicos, cadenas de oración, trabajo de beneficio que se le dice, por ejemplo, hacer un día platos fríos para vender, para recaudar plata, para que el grupo de señoritas o el grupo de jóvenes tenga plata para cuando viene un evento".*

Conversando con M.S. y con P.G. abordamos la cuestión los límites de la juventud para su grupo social.

F.V. sostenía acerca del grupo de señoritas:

> *"En el grupo de dorcas participan solo las mujeres casadas. Las chicas participan en las reuniones de señoritas. Son reuniones especiales, también participan en los beneficios, en la limpieza de la iglesia, pero se reúnen aparte. Tenemos un día fijo para estar juntas en las reuniones, el 31 o el primero, se acuerdan los trabajos, a quién hay que ayudar".*

[178]Silvia Duschatzky (1999) ha realizado un análisis comparativo de la música que escuchan y cantan los jóvenes católicos y los evangélicos, ella analiza que mientras los evangélicos celebran sus rituales al compás de jazz y blues, (en un discurso que es desterritorializado), los católicos apelan a una matriz populista-romántica desde donde se procede a equivalencias del tipo: pueblo = pobres y a reivindicar la tradición como la verdadera guarida de la identidad nacional (apelando a poemas de César Isella y Benedetti).

[179] Nota publicada en el diario Clarín, el 17 de setiembre de 1999, Suplemento Joven, "La Tribu de los Cristianos", p.6.

M.S. es hija de pastor y se dedica a dar clases al grupo de niños. Ella realizaba una descripción de las actividades que realizan y la organización de los grupos de edades:

> "—¿En los grupos de jóvenes: hay una edad en la que comienzan a participar?, ¿Están separados jóvenes de señoritas?
>
> *Yo te contaba, a partir de 10 a 13 años se trabajan hombres y mujeres y se hacen temas relacionado con el desarrollo del adolescente... a los hombres nosotros vemos que les falta formación. Como decía mi papá, tratamos de apuntar a lo moral, a lo ético: todo a partir de la Biblia, ahí hay tesoros inapreciables... Hay niños que no tienen sus padres, y que encuentran como una contradicción: para qué voy a ir a la iglesia si mis papás no van, o al revés, y ellos van. Se les trata de hacer ver lo que Dios significa para ellos, en general pasan por muchas pruebas, y eso es lo que queremos, que no sea ir a una iglesia nada más, lo que queremos es que tengan la experiencia, que lo sientan a Dios".*

En algunas iglesias las jóvenes tienen este grupo aparte de las mujeres casadas o "dorcas": lo que define el paso de uno a otro grupo es su condición de ser casada, aunque sea de hecho (la mayoría no se ha casado oficialmente). En otras iglesias, como en la que participa M.S., no hay separación entre mujeres adultas y jóvenes.

> "—Cuando se casan ¿inmediatamente pasan a formar el grupo de Dorcas?
>
> *No, no necesariamente. Las dorcas son en realidad desde 12 años hasta... Dorcas es una mujer de buenas obras.*
>
> —¿Hay entonces grupos de señoritas y de varones: hay una edad a la que comienzan a integrarlos?
>
> *Hay grupos de niños y de jóvenes. De escuela dominical a jóvenes. De ellos se encarga otro comité: es una cuestión de organización, yo con los niños no doy abasto...*
>
> *Niños es hasta 15 años, 13... De ahí para adelante van a jóvenes. Hacemos reuniones de jóvenes, en las cuáles también participo.*
>
> —¿Una vez por semana?
>
> *Los domingos a la tarde.*
>
> —Varones y mujeres...
>
> *No tanto, o sea todos juntos., jóvenes de 13 a treinta y algo, pero no van los de treinta, porque ya son casados... El comité está integrado por jóvenes... Y ellos coordinan reuniones, hacen campamentos...*
>
> —En estas reuniones, ¿de qué temas se habla?
>
> *Todo se basa en lo que Dios quiere de nosotros (...)".*

Los términos con los que se definen a las distintas edades de la vida difieren en los distintos grupos humanos, entre los evangélicos en general para denominar a las mujeres jóvenes no casadas se emplea el de "señorita", y se reserva "dorcas" para las mujeres casadas.

Es frecuente que se organicen viajes a otras ciudades o localidades a encuentros sociales con pares o "misiones", P.G., nos decía que "se programan viajes", ella participó de uno a La Pampa, fueron en combi catorce señoritas,

> *"Fuimos con un propósito, estábamos pasando por una mala racha, se habían casado seis señoritas de golpe, entonces invitamos chicas de afuera para que ocuparan ese lugar porque se veía muy vacío así, de ahí vinieron siete señoritas nuevas a la iglesia, a lo mejor se quedaron porque les gustó adonde fueron..."*

Entre quienes participan de las iglesias difiere la valoración que se da a los jóvenes. Vemos que hay una puesta en cuestión de los valores de la juventud y una defensa del orden y los convencionalismos por parte de la élite de la iglesia. El pastor S.S. define como "*alarmante*" la situación de la juventud en las instituciones (especialmente de los varones), y agregaba:

> *"Además el profesor él es 'el malo' o que 'no tiene paciencia' o 'reprende al muchacho', pero si el muchacho actúa de una manera completamente vandálica... Hay valores que se han perdido en la sociedad, que están llevando a la sociedad a lo que vemos, pierden el respeto y el respeto hacia Dios, vamos a decirlo como una religión... son valores que se han perdido, mal o bien son valores que hemos perdido en la familia... De alguna forma la iglesia trata con los niños que tenemos, de darles esos valores, que son los más importantes".*

En la elección de iglesia, no siempre los jóvenes van a la de sus padres o abuelos, nos decía I.E.,

> *"Mi nieta va a otra iglesia, porque le gusta más… ella quiere ir ahí. Nos parece bien, si ella prefiere".*

En la Iglesia de I.A. nos decía él que:

> *"Nosotros hemos ayudado a unos chicos que tomaban mucho, estaban siempre pasados de alcohol y también andaban en otras cosas, como las drogas y todo eso en que andan ahora los jóvenes, ellos se acercaron a pedir ayuda a nosotros y los ayudamos a salir de eso".*

Para la iglesia del pastor S.S. las adicciones son una preocupación, pero la institucionalización con que cuenta la iglesia y su visión de los jóvenes define la necesidad de estrategias también más institucionalizadas. M.S., su hija, nos decía:

> "*Hay dos jóvenes con este problema, generalmente se dice: 'ah, ¡un drogadicto!'. Yo particularmente pregunto mucho... Me gusta ayudarlos, sé que no es fácil, pero me encantaría dedicarme a ayudarlos. Cuando llegaron empezaron a dejar...*
>
> —¿Se integraron al grupo de jóvenes?

*Sí.*

—¿Por sus familias llegaron?

*Si. En Colombia hay un hogar que se dedica a trabajar con chicos, con mi papá querremos crear uno acá, con niños de la calle, adictos...*"

Dialogando con V.M. tuvimos una aproximación a la cuestión del tratamiento diferencial del cuerpo entre hombres y mujeres jóvenes,

"—¿Tienen un grupo de ciclistas, cómo es eso?

*No..., en este momento está parado el grupo porque el jefe tuvo que ir un mes y medio al valle, en este mes y medio no van a ningún lado, sólo van a un barrio cerquita, por ahí cerca...*

—¿Son todos varones?

*También había chicas...también había chicas...*

—Había... ¿Ahora no hay más?

*Es que había, pero no tienen bicicletas, ellas se mueren por ir pero es que no tienen bicicletas...*

—Ah... no tienen bicicletas... Y si tuvieran bicicletas ¿irían?

*Si tuvieran bicicletas irían también, porque todos los viajes cortos, no largos, porque si tienen que ir los ciclistas a Villalonga no van a ir las chicas, se mueren de cansadas.*

—Y si no ¿irían?

*Si no van, todo barrio (...) van, chicas y chicos, porque es cerca. La otra vez iban a Punta Alta, también fueron las chicas muchas veces porque Punta Alta no es lejos...*

—¿Tiene hijas o hijos usted?

*Tengo una hija de 16 pero ella no... ella andar en bicicleta no puede, porque estudia ella...*

—¿Y ella en el grupo de jóvenes participa?

Sí..."

Los testimonios de M.S. sobre la escuela media nos permiten tener una visión de su auto percepción en tanto joven evangélica, su concepción de la apariencia en general: vestimenta -polleras largas-, cabello –largo y sin tintura- y rostro -sin maquillaje-, y ligado a ello el control del cuerpo y la construcción de la diferencia.

"—¿Vos fuiste a una escuela pública?

*Sí... Hay discriminación, través de las creencias, a pesar de todo hay muchas contradicciones, te enseñan lo que dice la Biblia, pero la Biblia no lo dice así. Si tu cuestionas, ¡ah!, para qué, todos te salen y te dicen: "¿qué dices tú...?".*

*Los que van a escuela pública, no católica, que es tu experiencia, ¿también?*

*Sí. También...*

—¿Qué se espera de una joven, de una señorita?

*Es medio complicado. Por eso en la calle nos ven tan diferentes, y en las escuelas y todo eso, nos ven diferentes, no quiero decir que nos enseñan a ser diferentes. Creo que tratamos de hacer la palabra de Dios, lo que Dios quiere de nosotros, de mí...*

—Vos decís que los ven diferente, ¿te sentís diferente?

*No me siento diferente*

—A lo largo de tu paso por la escuela por ejemplo...

*Nos dicen, "¿por qué no hacés esas cosas?" o "Te veo diferente", ésas son las palabras justas...*

—¿Qué es lo que se pauta y se espera de una señorita?

*Yo englobaría, yo creo que es como... ser una ¿docente? sería como regla...*

*Por ejemplo, el tema del vestido sería lo más visible...*

*Claro, eso es una parte, la forma de pensar, la forma de actuar, la forma de hablar (no sólo por el acento).*

—Y ¿qué sería lo diferente?

*Eso, todo eso, la forma de dirigirse. A mí me hablan, por ejemplo, las chicas, y yo veo que vivo diferente, es una forma de vida diferente, es una forma de vida diferente..."*

El deber ser de la joven está dado por el mandato del matrimonio, M.S. lo definió así:

> *"El matrimonio antes que nada..."*

De las relaciones con el sexo opuesto, de los "noviazgos", según M.S.,

> *"Es de lo que más se habla. Sobre todo con las chicas..."*

Preguntábamos si ven como un problema serio los embarazos, y M.S. señaló:

> *"Serio, antes del matrimonio... No sé cómo explicar. Si yo me casara a los 15 años, ya uno tiene su familia... y no es lo mismo para participar en las actividades de la iglesia..."*

P.G., en cambio enfatizó el carácter pecaminoso del embarazo adolescente, al respecto de una joven que quedó embarazada en su iglesia decía:

> *"Es un pecado que la chica haya quedado embarazada, lo dice la Biblia y el pastor nos enseña porqué es pecado. Las faltas de uno son las de todos, y se sabe todo"*.

Al preguntarle a M.S. por las relaciones sexuales pre-matrimoniales sostuvo que es un pecado,

> *"Es fornicar y eso es pecado"*.

Como decíamos, la actividad educacional en la iglesia se encuentra altamente formalizada. Así la describía M.S.:

> "*Se llaman comité, entonces el comité de la escuela dominical es una promotora, tesorera, secretaria y vocal, son*
>
> *Todos, el comité junto con el maestro, o sea el tesorero y todos ellos, ayudan en la labor del maestro. También trabajamos con los niños, o sea, nosotros hacemos campañas en los barrios, entonces nosotros también ayudamos con los niños que necesitan allí, también les damos clases a los niños de los barrios. Nos vamos, o sea, un grupo de maestros va y dicta clases.*
>
> —¿Y los maestros se reúnen entre ustedes?
>
> *¿Emplean libros o revistas, por ejemplo, esa línea El Puentecito...?*
>
> *No, una que viene de Colombia, se dice "Sembremos", también algo de esa nos ayuda –El Puente-. Nos toca fuerte... Igual no tenemos los conocimientos, o sea... más que la Biblia, pero para eso vamos a estudiar y capacitarnos para... Porque es difícil ser maestros, conocer cada niño... Hay que saber acerca del desarrollo psicomotriz, es difícil ser maestro.*
>
> —¿En todos los casos son señoritas?
>
> *No también jóvenes y señoras casadas, pero la mayoría son jóvenes.*
>
> —¿Las chicas jóvenes se interesan más por leer y saber sobre enseñanza?
>
> *No, no creo. Ahora estoy dando cursos para preparar jóvenes para ser maestros.*
>
> —¿Estás en los dos grupos?
>
> *Sí, en distinto horario*
>
> —¿Y cómo trabajan?
>
> *Trabajamos el desarrollo de la clase a partir de la imagen [*nos muestra una lámina*] a partir de allí, durante el desarrollo de la clase damos los temas…"*

**B. Análisis de los testimonios**

Nos ha interesado comprender cómo entre los adultos de las iglesias, alumnos y alumnas de las escuelas de adultos, se entiende a la juventud.

El estudio de la juventud ha sido objeto de interés para los antropólogos. La obra "Adolescencia y Cultura en Samoa", de Margaret Mead tal vez sea la obra exponente en este sentido. Es más reciente la preocupación de los historiadores por un estudio cultural diacrónico de la juventud, o más bien, de las juventudes (Levi - Schmitt; 1995).

La juventud como todas las edades de la vida es una construcción social y cultural. En todas las culturas esta ha tenido su especificidad, y es su carácter provisorio, pasajero, liminar y marginal entre la niñez y la edad adulta. Pero los sentidos que se le asigne dependen de las determinaciones culturales y sociales, que difieren según las sociedades humanas y las épocas.

Los ritos de liminalidad juvenil ("paso" o "pasaje" según Van Gennep o Turner) han sido un objeto de estudio privilegiado por la investigación sociológica y antropológica. La juventud está marcada por una sucesión de ritos de salida y entrada (Levi - Schmitt; 1995). Todas las sociedades humanas han diseñado formas de socialización y control de los límites, derechos y deberes de los jóvenes: ejército, escuela y sistema productivo participaron de estas tareas.

A partir de los estudios culturales es de interés rastrear cómo se contemplan los jóvenes a sí mismos y a la sociedad, esto es, rastrear el sentimiento de identidad individual y colectiva, entendiendo que la juventud se mueve entre realidades biológicas, cometidos sociales y elaboraciones simbólicas (Levi - Schmitt; 1995).

Un aspecto que nos interesa indagar en esta oportunidad es la diferencia en la constitución de jóvenes mujeres y hombres, es decir, las diferencias genéricas. En testimonios vemos que la diferencia cultural (ya acentuada en la formación infantil) encuentra también en la juventud formas institucionalizadas.

Hay un discurso sobre el cuerpo, la sexualidad, la maternidad en las iglesias pentecostales y sus escuelas dominicales, vemos que M.S. enfatiza en su testimonio las repercusiones que para el grupo social al que pertenece una joven tiene el hecho de que quede embarazada, puesto que su compromiso va a ser distinto, el ser mujer casada requiere otras "responsabilidades".

Hemos observado que en general en algunas iglesias que a los adultos les interesa que los jóvenes participen en los marcos establecidos en la misma, se les da espacios de participación, se los insta a hablar en los cultos y reciben incentivos verbales para que lo hagan.

Hemos indagado en el lugar de las mujeres jóvenes como "maestras" en las escuelas dominicales, como reproductoras de los saberes del grupo, como garantes de la continuidad-conservación de los conocimientos del grupo, a través del desempeño de una actividad históricamente delegada a las mujeres y que se vincula con este mandato de la maternidad, puntualmente con una "maternidad social", la docencia; a partir de la voz de las jóvenes educadoras.

Esta actividad desempeñada por las y los jóvenes, pero en especial por las mujeres, la docencia, no es nueva en la historia de la educación: las mujeres son interpeladas por el grupo al que pertenecen para que se desempeñen como reproductoras del saber

colectivo, en este caso bíblico. Baste recordar como un ejemplo las maestras protestantes que trajo Sarmiento de Estados Unidos.

Como una extensión de las actividades de "las dorcas", las jóvenes maestras cumplen el mandato de la maternidad y de la reproducción a nivel social. Sin embargo pudimos observar la profesionalización creciente de esta actividad, tanto en el ámbito de la formación como en cuanto a las formas organizativas que adquiere.

Las jóvenes evangélicas se inician en la docencia a partir de la práctica, que comienzan en las aulas de las escuelitas dominicales. Luego, y progresivamente, van interesándose por realizar lecturas vinculadas con la enseñanza, sean de didáctica, o simplemente técnicas de grupo. Emplean material didáctico editado por editoriales "evangélicas". Este interés por perfeccionarse en la tarea de enseñar adquiere su máxima formalización en la inscripción y cursado de carreras terciarias vinculadas con la docencia o con la psicología infantil. Nos hablaban de viajes a Chile a recibir formación para cumplir esta tarea y que de allí trajo material didáctico, revistas y videos.

## 4-5-3- Conclusiones acerca de la religiosidad pentecostal y la educación

Es importante considerar el cruce de supuestos que circulan en las instituciones. Las distintas voces que se entrecruzan, yuxtaponen y a veces conviven conflictivamente. A partir del trabajo de campo y el análisis de la información que recogimos hemos podido observar una vinculación entre escuela de adultos e iglesias en general, y pentecostales en particular. Es a partir de la necesidad de leer la Biblia que concurren a las escuelas varios de los participantes de los talleres, es en el espacio físico de la iglesia —católica sobre todo— donde se dictan clases. Hemos apreciado la relación que los estudiantes de las escuelas de adultos tienen a partir de las iglesias, con los niños y con la juventud en el barrio. Son lugares donde hay una reflexión y prácticas en torno a la infancia y a la juventud.

Pudimos observar una valoración y esfuerzos destinados a que los niños concurran a la escuela pública, la escuela dominical no reemplaza a la escuela pública, son espacios complementarios de formación, que en la mirada de quienes tienen más poder en la institución es vista muchas veces en fricción (sobre todo cuando se abordan temáticas vinculadas a la sexualidad, el cuerpo, el origen del hombre).

Las concepciones de Niñez (en tanto generación pensada para el futuro), de normalidad-anormalidad (en tanto individuo a corregir), del rol del docente (en tanto medio de acción, análogo al sacerdote) son algunas continuidades que hemos podido hallar en las entrevistas con las maestras y pastor respecto de los presupuestos del positivismo sociológico, aunque respecto del rol del estado, hallamos una ruptura respecto de cómo lo planteó la sociología clásica. El estado es un subsidiario en estas experiencias, que apoya ONG, comedores o interviene asistiendo ante las carencias, a través de las iglesias.

Hay también una distancia con aquellas teorizaciones de la sociología clásica durkheimiana en los contenidos de la educación que se debían considerar, en el seno de las disputas, razón, ciencia y democracia. La enseñanza en estas iglesias tiene que ver con la preparación para el ingreso a la comunidad religiosa, esto es, prepararlos para los rituales de bautismo o confirmación, de ingreso a la adultez (el otro ritual es el de presentación, que se hace cuando el bebé nace, de presentación al grupo).

En las iglesias, se toman elementos de las prácticas pedagógicas propias de la escuela pública. Respecto de las prácticas de enseñanza sería necesario profundizar en las conceptualizaciones subyacentes en tanto hemos podido observar un interés en el conocimiento de la psicología infantil que hayamos muy próximas a las teorizaciones del positivismo de fines del siglo XIX y principios del XX en especial Senet, Mercante, como así también hallamos un interés especial por la educación inicial, por la música, el canto en general sostenidos por la Escuela Nueva y la Pedagogía Protestante del siglo pasado.

En definitiva, en este cruce de teorizaciones subyacentes a las prácticas de enseñanza en estas escuelas están también las conceptualizaciones de quienes son parte de la feligresía. Ellos manifiestan otras representaciones sobre la acción de las escuelas respecto de la niñez. Los mismos niños nos contaban y la maestra que llegan por un amiguito, un vecino, distante de la forma de ingreso de la educación en los protestantismos tradicionales, donde el ingreso se da por los padres.

Pudimos observar el empleo de la Biblia y las prácticas de lectura que se promueven, pero en una resignificación que podría tener que ver con otras tradiciones (tal vez originarias, chamánicas), en la vinculación con otras experiencias sensoriales como la danza. Asimismo, la música tiene un lugar relevante en las iglesias, en la agencia que se les asigna a través de ella a los jóvenes.

En esta aproximación al estudio de la vinculación que los estudiantes de las escuelas de adultos tienen con las iglesias pentecostales, pudimos observar una participación importante de los feligreses en las cuestiones institucionales. En el caso de las mujeres adultas realizando trabajos tradicionales para el género femenino especialmente para juntar fondos para la iglesia, mediante estas actividades reproducen en el ámbito público las actividades desarrolladas en el ámbito doméstico. Las mujeres jóvenes también realizan actividades vinculadas con la reproducción: sea mediante la realización de actividades vinculadas al ámbito doméstico como así también la reproducción del saber del grupo social.

Los jóvenes participan de espacios destinados a la música, así como los niños. Los ritmos que se tocan son ritmos con un fuerte arraigo en las tradiciones culturales de los grupos involucrados.

Nosotros entendemos, para concluir, que es preciso recuperar los planteos de Paulo Freire y de Lalive D'Espinay, lector de Freire – pues lo cita en sus textos-, y que además de compartir apreciaciones, habrían compartido años en Chile, durante el exilio del pedagogo brasilero, años en los que el suizo Lalive D'Espinay realiza su investigación sobre el evangelismo en este país latinoamericano. Con D'Espinay entendemos que el pentecostalismo resulta la religión que los sectores subalternos eligen y a la que resinifican desde la desestructuración de comunidades, prácticas y religiones originarias, ante la experiencia de la migración. Entendemos que habría que recuperar el concepto de "máxima conciencia posible" ante situaciones de profunda desestructuración como señala Lalive D'Espinay. Luego de haber abordado diferentes perspectivas que intentaron aproximarse al fenómeno religioso pentecostal entendemos que la de este autor resulta la que otorga agencia a los hombres y mujeres en la historia. Frente a posturas que exclusivamente ven a las iglesias como políticas del imperialismo, lo cual es una realidad, entendemos que es preciso vincular esta situación con procesos profundos vividos en América Latina, tal como lo realiza D' Espinay. Este planteo confirma también apreciaciones de Ember desde la antropología, que señala que la conversión al pentecostalismo tendría que ver con momentos de profundas crisis sociales.

## Parte 5

# Palabras para el cierre

# 5.1: Conclusiones

En esta tesis hemos abordado las relaciones de hegemonía – subalternidad que se dan en los procesos pedagógicos desenvueltos en el marco de la vida cotidiana -en su diacronía y sincronía- de hombres y mujeres, en su mayoría migrantes y hoy estudiantes de escuelas de adultos en la ciudad de Bahía Blanca. Podemos afirmar a partir de esta investigación, la existencia de luchas, conflictos, tensiones entre prácticas pedagógicas impuestas y subalternas que dan como resultado una nueva síntesis que muchas veces resulta en resistencia a prácticas hegemónicas y a procesos coloniales pero que otras veces devienen en procesos de dominación y sometimiento.

Hemos podido aproximarnos a la educación viendo que desde las prácticas más cotidianas hasta en los espacios colectivos más esporádicos u ocasionales o rituales, la misma está atravesada por procesos conflictivos, por luchas de hegemonía entre tradiciones sedimentadas en las prácticas culturales y en la memoria. Estas tradiciones suelen ser resinificadas, resemantizadas.

Podemos afirmar como resultado de nuestra investigación que es a partir de relaciones de hegemonía en los que los sujetos se constituyeron como tales, y que se dan procesos de resistencia y de resignificaciones de los que, a diferencia de miradas unívocas, nosotros podemos demostrar que son sujetos activos, con agencia. Prácticas laborales, literatura popular, religiosidad, música popular pueden ser mirados desde una perspectiva que nos permite entenderlos como procesos pedagógicos sociales que contienen en sí una filosofía de la praxis.

A lo largo de la investigación hemos contribuido a la realización de un inventario, el de aquellas tradiciones e historias que conforman a los grupos subalternos con quienes hemos trabajado y que definen su filosofía, religiosidad, formas de comprender la naturaleza, de intervenir en ella, de entender las relaciones sociales y los procesos productivos, la de comprender a la infancia y la juventud. Este abordaje es para nosotros una tarea necesaria en la conformación de un bloque histórico —en el sentido gramsciano del término—.

En este trabajo pudimos demostrar que los sujetos se constituyen desde la infancia y la juventud en una trama de conflictos y tensiones, en espacios y ámbitos donde se despliega la vida cotidiana tales como el trabajo, el juego, la literatura popular, los juegos, la música popular, la religiosidad, la escuela.

Nos hemos planteado abordar las tensiones entre la lengua hegemónica y el habla de los grupos migrantes que concurren a escuelas de alfabetización de adultos en Bahía Blanca. Relación conflictiva que se nos presenta atravesada por fenómenos de pérdida de la lengua *mapuche* en el habla cotidiana y su mantenimiento en el plano simbólico, menor prestigio lingüístico de esta lengua, que es en muchos casos la lengua materna y su caída en desuso; pudimos observar la no transmisión de la lengua originaria a los hijos en la infancia de los narradores chilenos o *mapuches* en el presente y en el caso de las migraciones recientes desde Bolivia. Nos encontramos también con fenómenos de bilingüismo individual, así como de diglosia o uso compartimentado de la lengua *quichua* sólo para ocasiones de encuentros entre "paisanos" o conversaciones "de adultos", situación que de no mediar acciones de políticas lingüísticas se corre el riesgo de que se dé el desplazamiento de esta. Pudimos registrar el aprendizaje en la infancia de los narradores de dos lenguas y su manejo en la vida cotidiana en el marco de relaciones interculturales.

También podemos afirmar que la particularidad que otorga a la cultura de los grupos con quiénes trabajamos, el haberse reproducido y producido oralmente, se halla presente en los modos de transmisión de saberes. Una cultura en la que el correcto uso de la lengua, la memoria, la atención y la precisión se ejercitan a través del habla cotidiana, la memorización, las rimas, las adivinanzas, la improvisación de cuentos.

Junto a la oralidad, la acción es otro de los modos de producción y reproducción de la cultura: el aprendizaje por imitación y la inserción temprana en el proceso productivo es claro que han sido unas de las estrategias a través de las cuales se incorporaba a los niños a la sociedad. Hallamos un aprendizaje que recupera la experiencia social, un modo de aprender a partir de la indagación, la curiosidad y la recuperación de la experiencia.

Nos planteamos indagar en los atravesamientos que la institución escuela ha realizado en torno de las prácticas y concepciones de la cultura popular. Podemos afirmar luego del trabajo realizado que la escuela estaba distante tanto "espacialmente" como en función de los contenidos transmitidos. La escuela plasmó concepciones y prácticas que van desde la misma organización del tiempo y espacios sociales, que como vimos en nuestra investigación, muchas veces colisionaron con las de la cultura popular, no se podía ir a la escuela porque había que trabajar, por las distancias, por las obligaciones domésticas. Hoy la lógica escolar conforma y define valoraciones y concepciones de la cultura popular, es parte de ella, dicha cultura aparece conformada por esas concepciones hegemónicas instituidas por la lógica escolarizante. Concepciones sobre la inteligencia, la capacidad o incapacidad para aprender, son sólo un ejemplo.

En general no se plantea que la escuela sirviera como espacio social comunitario de generación de conocimiento relevante. El saber popular y la institución escolar han estado y, a partir de nuestro trabajo podemos afirmar que, en alguna medida siguen estando, en permanente conflicto. La acción hegemónica operada por el estado a través de la institución escuela ha sido lo suficientemente eficaz como para construir valoraciones y definiciones de sí mismos y de la propia cultura descalificatorios.

Pudimos explicar cómo la exclusión abierta o la inclusión excluyente han sido y son las estrategias del sistema educativo respecto de las clases subalternas y de las mujeres y pueblos originarios. En esto estamos realizando un aporte a la educación de adultos al contribuir a las reflexiones en torno al eufemismo que se esconde detrás de la denominación de "adultos", nosotros podemos afirmar que atravesamientos de clase, de género y de etnicidad definen a los sujetos hombres y mujeres analfabetos, que asisten a las escuelas de adultos.

En la educación del presente -al momento de realizar el trabajo de campo, un momento de profunda crisis económica y política en el país- nos encontrábamos con políticas educativas que ponen al mercado por sobre las necesidades e intereses de los suejtos, a la formación profesional como prioritaria y al servicio de las necesidades del mercado, en un "como si", con una sobrevaloración de las posibilidades del sistema educativo respecto del sistema económico. Los hombres y mujeres aparecen invisibilizados en las políticas educativas.

Podemos afirmar a partir de este trabajo, fundamentalmente a partir de las observaciones participantes en los centros de alfabetización, que hay una falta de significatividad o relevancia de los contenidos que circulan, así como una valoración de la escuela como espacio social al que desean acceder, pero en el que temen "no aprender". El desafío cognitivo de la lectoescritura y elementos básicos del cálculo es vivenciado casi como una utopía para quienes ya mayores de edad o incluso jóvenes. En la construcción de la exclusión, los mismos excluidos asumen el discurso que el sistema ha construido acerca sí mismos, medicalizando las diferencias, naturalizando la exclusión, generando

autoidentificaciones como "*estar enfermo*", "*no me da*" o "*no aprendo por mi enfermedad*".

Respecto de la infancia podemos afirmar que la concepción de niño, tal como se la conoció en occidente en la modernidad, no fue la concepción que en estos lugares de América donde se constituyeron como niños estos hombres y mujeres con quiénes trabajamos; esto a partir de lo que nos narran desde las propias vidas –niños trabajando en latifundios, minas, con responsabilidades- ; en las crónicas y trabajos etnográficos en la zona de la Araucanía chilena y pampa y Patagonia argentinas en el pasado también hallamos una infancia diferente a la de la modernidad europea: o bien niños criados en libertad, o con responsabilidades pero ambas descripciones alejadas de aquél niño moderno. Hemos podido analizar en los trabajos producidos por Manquilef a principios de siglo que la modernidad estaba "inventando" al niño como concepto en esta región del continente, —en un proceso que han dado a la luz las teorías post coloniales—, en este caso el niño mapuche, a imagen y semejanza de la que el normalismo positivista planteó para inventar la niñez nórdica y europea. Esta aproximación a la infancia y las prácticas pedagógicas que realiza Manquilef, a partir de taxonomías y clasificaciones que no tiene su correlato en otras crónicas y que tampoco lo tiene con las prácticas pedagógicas tal como las narraron en los talleres puesto que la experiencia lúdica era menos pautada que la que él describe, da cuenta de este proceso de colonialismo que se desarrolló en el ámbito de la educación formal.

Pudimos aproximarnos a la cultura popular y los procesos pedagógicos a partir de los juegos. La clasificación de los mismos fue realizada a partir de los espacios sociales donde los mismos se desarrollan, en el ámbito doméstico o festivo. Hemos podido recopilar testimonios donde el juego y los juguetes son elaborados con la técnica del bricolaje, con lo que se tiene a mano; vemos la dificultad de escindir las actividades en tanto juego y trabajo, hay diversas situaciones en las que el juego es trabajo o el trabajo es parte de la fiesta, de un espacio comunitario y muchas veces recreativo; esto nos habla de una práctica particular diferente a la relación juego-trabajo en la sociedad capitalista.

Hemos podido apreciar la estrecha vinculación entre trabajo, fiestas, vida familiar, juegos. Los espacios comunitarios tan propios de la vida campesina y mapuche y las relaciones sociales que en este ámbito se han dado, se han perdido en el ámbito urbano, en el marco de relaciones sociales y espacios que segmentan la vida cotidiana.

En el mismo sentido nos hemos aproximado a la música popular, desenvuelta como parte de la cultura popular en espacios colectivos comunitarios, así como en la vida cotidiana. Vemos también que se da una creatividad popular respecto de los instrumentos, que da lugar también a la construcción de estos con los materiales que se tenían a mano, tal es el caso de la charanga. Hemos logrado documentar este instrumento musical popular resultado de una sincresis y de la creatividad popular.

Respecto del trabajo, los niños eran parte del proceso productivo, colaboraban en los trabajos del mundo adulto. En la memoria social se registra aún el trabajo comunitario propio del mundo mapuche, tanto en la trilla, como en la marcación de animales o la construcción de viviendas, se habla de las *mingas o mingacos* como una experiencia de trabajo comunitario. Hemos documentado las tensiones en el contexto del trabajo asalariado, la explotación, el empleo precario y la desocupación. En un contexto laboral como el que se vivía por los años 1999-2003 pudimos resignificar dichas tensiones.

Hemos empleado la categoría género para entender que los aprendizajes en la infancia han sido en menor medida diferenciados, el aprendizaje del hilado ha sido casi exclusivo para ellas, así como el trabajo doméstico. La cría de animales ha sido indistinta, han participado mujeres y hombres, así como la práctica misma de andar a caballo. Hemos

accedido a testimonios que dan cuenta de una definición de la mujer alejada del arquetipo de mujer hegemónico, dedicada sólo al espacio doméstico. La mujer era parte del proceso productivo, capaz de tareas como la esquila, la cría de animales, la venta en el campo, el andar a caballo, en las crónicas se la ve también en el marco de guerras. Las mujeres han sido mayormente excluidas de la posibilidad de apropiación de la lectoescritura mientras que los hombres muchas veces aprendieron ésta en el servicio militar.

Los hombres han trabajado en el campo, en la cría de animales, trabajo con los cereales. El lugar de los hombres en las minas, en la madera, el conocimiento en carnear animales, en la siembra, la esquila es posible verlo en los testimonios.

Podemos apreciar las rupturas en las historias laborales y las continuidades. En la infancia las mujeres trabajaban en el campo, muchas se criaron ya como empleadas domésticas. En la juventud las vemos a casi todas en el ámbito urbano, como empeladas domésticas, en asilos de ancianos, hotelería. En los años en que realizamos el trabajo de campo (1999 - 2003) pasaron a percibir planes sociales a contraprestación de trabajar en trabajos similares a aquellos que hacían en el campo, interpretamos en las palabras, expresiones, en la forma en que vivencian estos trabajos una sobreadaptación.

Un hecho único en la historia de la educación de adultos en el país pudimos registrarlo en el trabajo de campo, cuando, desde las políticas públicas se definió que el asistir a espacios educativos comenzaba a ser considerado como contraprestación de los programas sociales, es decir como empleo.

Respecto de la transmisión del relato oral, de la literatura popular en la infancia, hallamos que hay una experiencia social ligada a la transmisión de saberes y experiencias sociales a través de la misma. Hallamos que se dan procesos similares a los de la literatura infantil de tradición oral ya consagrada, que han pasado por procesos de depuración. Pudimos ver que hay un interés de que la cultura subalterna emplee códigos y formatos de la cultura hegemónica, y para ello los mismos sujetos realizan estrategias de adaptación de estos relatos. Relatos dramáticos sobre la mortalidad infantil han devenido en canciones de corro festivas y alegres, motivos que tienen que ver con el trabajo infantil o la explotación son recreados por estas mujeres que vivieron los mismos dolores, cuentos picarescos que resultan mutilados en el contexto escolar, tal como ha sucedido con la literatura universal ya consagrada.

Hemos podido ver que la narración resulta un contenido-forma en la cultura popular; que ambos son indisociables. En los relatos el contexto de narración es considerada parte del mismo relato en el presente.

Acerca de la relación entre historia colectiva e historia escolar, historia enseñada e historia vivida en las escuelas de adultos pudimos acceder a algunas conclusiones relevantes. En las políticas oficiales hay una tendencia a invisibilizar a los sujetos, en algunas propuestas como el P.N.A, ha habido intentos de recuperar la cultura popular del lugar, pero queda igualmente planteada sin un puente con las propias vidas de los estudiantes, cuando la historia es recuperada desde las propias vidas, vemos que hay una experiencia social ligada a procesos trascendentes de la historia latinoamericana: la historia de los pueblos originarios, la referencialidad que tiene San Martín en tanto libertador, la experiencia de las migraciones, cómo significan las dictaduras y la relación de las mismas con la experiencia de clase. Esta experiencia social conforma el inventario respecto de nosotros mismos con el que nos desafiara Antonio Gramsci y la pedagogía crítica, así como resultan elementos sustanciales en la conformación del Bloque Histórico. Consideramos que la historia familiar, del propio grupo, resulta un eje desde donde los hombres y mujeres migrantes con quiénes trabajamos significan la Historia, la misma no solo se asocia con los hechos considerados

históricos, sino también es la historia del cotidiano del propio grupo. Esto resulta un aporte relevante para la enseñanza de la historia.

Nos propusimos en los objetivos, reconocer los nodos de conflictividad en las concepciones y prácticas educativas en torno a la religión, al cuerpo y a la sexualidad. Al respecto, otro de los problemas abordados fueron las experiencias ligadas a la sexualidad y los partos, problemáticas ligadas a la salud sexual y reproductiva, encontramos por un lado prácticas ligadas al parto no medicalizado, domiciliario, que en general es vivido desde la autonomía de la mujer, como un hecho familiar. Contrariamente las prácticas en el marco del sistema sanitario en las ciudades son vividas con ajenidad, pérdida de agencia; aquellas prácticas resultan invisibilizadas, negadas o censuradas por el modelo médico hegemónico.

Al vincularnos con las instituciones del entorno escolar, resultaron relevantes en la experiencia social las iglesias evangélicas y la relación escuela – iglesias; asisten a las escuelas en el plano manifiesto para aprender a "leer la biblia", libro que suelen aprender de memoria y al que asignan un poder casi mágico. Podemos afirmar que las iglesias resultan espacios sociales donde los sectores subalternos concurren y significan positivamente: son espacios de encuentro, de estrechar lazos de compadrazgo, también de regulación de la vida social ante la situación de desorientación, ausencia de horizontes claros y de proyecciones ciertas… Resultan espacios de certezas en situaciones de profunda crisis civilizatoria. Las escuelas en las iglesias cumplen una función de acción social por sobre la pedagógica en sí; son instituciones de asistencia social que articulan frecuentemente con el estado para esta asistencia. Ha sido para nosotros importante ahondar en las relaciones entre protestantismos tradicionales y el pentecostalismo en relación a la educación, concluyendo en que no habría lazos de continuidad entre ambos, contribuyendo a las reflexiones que afirman que estaríamos ante religiones propiamente latinoamericanas de un carácter chamánico cercanas a los cristianismos populares. Los niños y jóvenes hallan espacios de recreación, desarrollo de intereses, de participación, así como también son espacios de disciplinamiento y control social (en lo que hace a la alimentación, contenidos-formas de la educación). Entendemos que es preciso asumir perspectivas teóricas que nos permitan "ver" a los sujetos y las resignificaciones que realizan respecto del "dogma" —pudimos ejemplificarlo en las creencias en la inexistencia de pecados, por ejemplo— y en este sentido ver a la participación en las iglesias como estrategias ante la desintegración de la vida comunitaria. Las iglesias en un contexto de desintegración podrían ser la máxima forma de conciencia posible.

Respecto de las creencias pudimos ver también como las creencias en los duendes, propias del mundo indígena y campesino del que provienen los narradores tienen vinculación con momentos de profundas crisis sociales, de desorientación, de crisis existenciales. Frente a un mundo campesino que tenía un orden comunitario —en relación con el calendario, las festividades en relación con el mismo, a los trabajos, los rituales como el nguillatun— podemos observar el impacto y la colisión del mismo con el aislamiento de la vida en la ciudad.

Respecto de los aportes de esta tesis en relación con el marco teórico-metodológico, resulta este trabajo un aporte a la investigación en educación, puesto que demostramos que es posible acceder al mundo de la vida mediante un trabajo de campo etnográfico y fundamentalmente a través de la historia oral y en especial de espacios colectivos de evocación y memoria. En nuestro caso este trabajo nos permitió demostrar la existencia de procesos de hegemonía que se dan en los procesos pedagógicos en el marco de la vida cotidiana.

Pudimos asimismo reflexionar en el transcurso del trabajo de campo y en las etapas de análisis del material acerca de la importancia del relato oral, tanto en una dimensión epistemológica como desde su valor social. Dar el lugar a la palabra, a los silencios, invitar a recordar, el incentivar a narrar-pensar el pasado por hombres y mujeres "anónimos", "comunes", no de grandes personalidades y validar esta voz permitió generar espacios de intercambio entre docentes, vecinos y otras instituciones del barrio. Podemos señalar que es preciso dar lugar a la validación de las historias subalternas en las instituciones, reflexionar acerca de los lugares que ocupan en las ciudades los grupos migrantes y sus descendientes, esto tanto desde su validez teórica como desde sus consecuencias prácticas y sociales. Este trabajo aporta también a la construcción de una historia social de la educación y la visibilización de los sujetos en la misma por sobre las estructuras.

El estudio que realizamos nos ha permitido también tensionar las relaciones entre recuerdo y memoria. La historia oral es la posibilidad de dar lugar a la palabra, al recuerdo, para pasar a un pensarse como colectivo, de reconstruir un pasado que aparece fragmentado, de armar un relato del pasado con todo lo que colectivamente y desde lo personal implica realizar este proceso. Pudimos ver que hay usos de la memoria, formas de recordar, procesos psicológicos que tienen connotaciones sociales y culturales. Retomando la perspectiva gramsciana, es la filosofía de la praxis la perspectiva que orienta el trabajo de historia oral que pudimos realizar.

Podemos afirmar también que la triangulación de fuentes y metodologías tiene proyecciones insospechadas para el trabajo en historia social de la educación. El trabajo con fuentes escritas de siglos pasados en claves gramscianas y de las teorías sobre colonialismo es aún incipiente y tiene proyecciones importantes en lo que hace a recuperar conflictos y visiones subalternas y procesos de hegemonía y de colonialismo, así como de resistencias. Es una tarea y son posibilidades en los trabajos que se desarrollen en el futuro.

A lo largo de la investigación hemos pretendido tensionar estas culturas con la legitimidad que da el conocimiento hegemónico. Hemos pretendido acceder, a partir de la oralidad, a los significados y sentidos de los sujetos que viven, experimentan, sostienen pautas culturales no hegemónicas y que pertenecen a los sectores subalternos. Hemos podido acceder a significados muchas veces contradictorios, a testimonios que lejos están de aquellos discursos que nos hablan de un pasado común sin fisuras.

Las posibilidades que nos brinda la lectura de la realidad a partir de la filosofía de la praxis, las reflexiones sobre la vida, la crianza, el trabajo, la historia, el analfabetismo, contribuyen a confirmar aquel planteo de que todo hombre es filósofo; así como la realización del inventario de lo que somos desde la historia y la cultura, contribuyen a visibilizar aquella tradición que tiene que ser parte de la conformación de un nuevo bloque histórico. Esta perspectiva, como hemos podido apreciar a lo largo de este trabajo, nos brinda posibilidades para estudios posteriores, para seguir pensando los cruces entre educación, cultura y política, atravesamientos que consideró en sus planteos Paulo Freire y la corriente de educación popular en América Latina, experiencia social ligada a procesos de transformación social en nuestro continente. Esta corriente en educación, profundamente nutrida de categorías gramscianas, es la que nos ha permitido ver desde una perspectiva no hegemónica a las escuelas "de adultos" y a los hombres y mujeres que allí concurren.

Avanzar desde la perspectiva de los estudios postcoloniales podrá ser una línea de trabajo a dar continuidad a partir de esta tesis, sobre todo para la lectura de fuentes de siglos pasados que han sido aún escasamente analizadas desde la educación. Profundizar en las diferentes prácticas llevadas a cabo por la acción hegemónica en los distintos países es

otra de las líneas de trabajo abiertas, por ejemplo, el accionar de las órdenes religiosas en Argentina, Chile y Bolivia por ejemplo.

Asimismo, es una línea de trabajo a proseguir el avanzar en estudios comparativos respecto de migrantes limítrofes de otras regiones y las concepciones que subyacen en sus prácticas y acciones respecto de la educación, de la lengua, de la escolarización, del trabajo en la infancia, de las migraciones.

# Parte 6
# Bibliografía general

## Bibliografía del prólogo

MORGADE, Graciela., 2001, *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación, esbozo de un programa de acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

WALSH, Catherine, 2008, Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado, *Tabula Rasa* (Bogotá), 9, julio-diciembre.131-152.

WALSH, Catherine E., 2014, Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala, *Revista entramadas*, N° 1: .17-31

## 6.1 / Libros

ACEVES, J., 2006, *Historia oral. Ensayos y aportes de investigación,* Buenos Aires, CIESAS.

ACHILLI, E., 1999, "Educación indígena en la pampa gringa argentina". *Revista de la Escuela de Antropología*, V.0, N°1.

_____, 2001, "Antropología y Construcción de las diferencias (Reflexiones…)", en: *IV Jornadas rosarinas de antropología sociocultural* (EN CD). , Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

_____, 2002, "Educación Intercultural y Bilingüe. Relato de Una Experiencia", en: *Antropología y educación. Re-conociendo la cotidianeidad escolar,* Rosario, Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

ACHILLI, E. y SÁNCHEZ, S., 2000, "Los Toba (Qom). Rosario A Fin del Milenio. La lucha por los derechos en la ciudad del desempleo y la marginación" en *Revista de la Escuela de Antropología*, V.5, N°1, p.77 – 92.

ACUÑA M., Y MENEGOTTO, A., 1992, "Las lenguas de los mapuches argentinos", Buenos Aires, Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología.

ADAMOVSKY, E., 2001, *Historia y sentido. Exploraciones en teoría historiográfica*, Buenos Aires, El cielo por asalto.

AGUADED RAMÍREZ, E. y otros, 2008, "La importancia de las redes sociales en el desarrollo de competencias de ciudadanía intercultural de las familias de origen inmigrante y autóctonos", En Portularia, Vol. VIII, N°1.2008, 1153-1671, ISSN 1578-0236. ® Universidad de Huelva.

ALMEYDA, M., 1999, *Sociolingüística*, Santa Cruz de Tenerife, Universidad de La Laguna.

ALONSO, M., 1995, "Ciencias Sociales sin proceso histórico. Análisis crítico de los nuevos contenidos básicos comunes de ciencias sociales ara la educación general", en *Entrepasados, Año V, N°8, UBA,* Buenos Aires.

ÁLVAREZ, G., 1968, *El tronco de oro*, Neuquén, Editorial Pehuén.

ALVARADO, M., y YEANOTEGUY, A., 1999, *La escritura y sus formas discursivas*, Buenos Aires, Eudeba.

ALVARADO, C, VISOTSKY, J., BENVENUTTO, A y MIRABELLA, C., 2001, "Educación popular y arte en salud: el taller como espacio de acción", ponencia presentada en *Primer Congreso Internacional de Educación Artística*, Escuela Superior de Teatro, UNICEN, Tandil.

ALVARO, D., 2010, "Los conceptos de 'comunidad' y 'sociedad' en Ferdinand Tonnies", en *Papeles CEIC*, N° 1, Universidad de La Rioja, La Rioja.

ANTOGNAZZI, I., y LEMOS, M.F, 2006, *Nicaragua, el ojo del huracán revolucionario*, Buenos Aires, Editorial Nuestra América.

APPLE, M., 1989, Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación, Barcelona, Paidós/M.E.C.

_____, 1997, "Educación, identidad y papas fritas baratas" en *Cultura, Política y Currículo,* Buenos Aires, Losada.

ARIES, P. y DUBY G., 1992, *Historia de la vida privada* Madrid, Taurus.

ARRUÉ, W. y KALINSKY, B., 1991, *De "la médica" y el terapeuta*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

ARPINI, A., 2006, "El humanismo en los ensayos de Aníbal Ponce: alcances y limitaciones", en *CECIES, Pensamiento Latinoamericano y alternativo*, http://www.cecies.org/articulo.asp?id=79. 8-08-11.

AUGUSTA, F., 1934, *Lecturas Araucanas*, Santiago de Chile, Padre Imprenta y Editorial San Francisco.

BALBO, O., 1995, "El sujeto de la educación de adultos –otra mirada sobre el analfabetismo", exposición en el Encuentro Provincial de Educadores de Adultos, ATEN, Zapala.

BALBO, O., 1995, El sujeto de la educación de adultos –otra mirada sobre el analfabetismo-, exposición en el Encuentro Provincial de Educadores de Adultos, ATEN, Zapala, 1995.

BARABAS, A., 1994, *Religiosidad y resistencia indígenas hacia el fin del milenio*, Quito, Biblioteca ABYA-YALA.

BARCO, S., 1994, "Las orientaciones pedagógicas de la Ley Federal de Educación", en *Revista Argentina de Educación*, N°22, Buenos Aires, EGCE.

BARETTO, J. Y BARETTO, V.; 2000, "A formaçao de los alfabetizadores" en Gadotti, M. (Org*). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta,* São Paulo, Cortez IPF, pp.79-87.

BARETTO, J., 1990, "El agente social en los círculos de cultura y en los grupos operativos", en Instituto Pichón Riviere, *Seminario El proceso educativo según Paulo Freire; y Enrique Pichón Riviere*, Buenos Aires, Editorial Cinco.

BARRANCOS, D., 1997, "Problemas de la 'historia cultural'. Triangulación y multimétodos", en: Cuccuzza, R. (comp.), *Historia de la Educación en Debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

BARRANCOS, Dora, 1997, "Socialistas y la suplementación de la escuela pública: la Asociación de Bibliotecas y Recreos infantiles (1913-1930)", en: Morgade, G. (comp.), *Mujeres en la educación,* Buenos Aires., Miño y Dávila.

BASTIAN, J.P., 1994, *Protestantismos y modernidad latinoamericana. Historia de unas minorías religiosas activas en América Latina*, México, Siglo XXI.

BATALLAN, G. Y GARCÍA, F., 1988, "Trabajo docente, democratización y conocimiento", en *Cuadernos de Antropología Social*, V1, N°2, 1988, pp. 19-28.

BAYCE, R., 1993, *El devenir histórico del poder y prestigio sociales del médico, en La medicalización de la sociedad*, Editorial Nordam-Comunidad. Montevideo Uruguay.

BEIN, R. y otros, 1999, *El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica,* Buenos Aires, UBA, Instituto de lingüística.

BELTRÁN Y OTROS, 2000, *Lenguaje y metacognición en las puertas del conocimiento*, Serie Lingüística y Educación, Vol. 5, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.

BENECIA, R. y GAZZOTTI, A., 1995, "Migraciones limítrofes y empleo: precisiones e interrogantes", en: *Estudios migratorios latinoamericanos,* N°31: 573-609, Buenos Aires.

BENVENUTTO, A., 1997, "La salud de los descendientes de *Mapuche* en Bahía Blanca", ponencia presentada en *XXXI Congreso Nacional de Pediatría*, Mendoza.

BENVENUTTO, A. y HERNÁNDEZ, G., 1997, "La salud y la enfermedad entre migrantes chilenos-*mapuche* y no *mapuche* de la Patagonia Argentina, en tres barrios de Bahía Blanca", ponencia presentada en *II Simposio La salud de los pueblos indígenas.*

_____ 2000, "Salud materno-infantil: un espacio de debate y abordaje socio- cultural a la problemática del género". Ponencia presentada en el *I Congreso de la Salud en Bahía Blanca.*

BERTEAUX, D, 2000, "Los relatos de vida en el análisis social", en http://www.cholonautas.edu.pe/memoria/bertaux4.pdf. 10-07-11.

BET'EILLE, A., Desigualdad (traducción de la cátedra de Antropología Sistemática, UBA, 2000). En BARNARD, A. Y SPERBER, J. *Encyclopaedia of social and cultural anthropology*, Routledge, London, New York, 1988.

BIGOT, M, RODRÍGUEZ, G y VÁZQUEZ, H., *Programa de Educación Bilingüe e intercultural de orientación pluralista (Modelo de mantenimiento) para niños tobas de los asentamientos de Rosario*, en Papeles de Trabajo. Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-Sociales, Universidad Nacional de Rosario, Nov. 1997.

BIGOT, M., 1997, *Programa de Educación Bilingüe - intercultural para niños tobas de los asentamientos de Rosario*, en Actas III Jornadas de Lingüística Aborigen, Instituto de Lingüística, Buenos Aires, UBA.

BLANK, G., 2000, "Vygotsky en el año 2000: la leyenda y la historia", en Silvia Dubrovsky (Comp.). *Vygotsky. Su proyección en el pensamiento actual*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

BOLÍVAR, S., 2009, *Doctrina del libertador*, Prólogo: Augusto Mijares. Compilación, notas y cronología: Manuel Pérez Vila. Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas, Editorial Arte, República Bolivariana de Venezuela. BONFIL BATALLA, G., 1972. El Concepto de Indio en América: Una Categoría de la Situación Colonial, Anales de Antropología, vol. IX, México, UNAM.

_____ (org.), 1981. Utopía y Revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina, México, Nueva Imagen.

_____, 1983. Lo propio y lo ajeno. Una aproximación al problema del control cultural. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, N°103, México, UNAM.

_____, 1988, La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos, en Anuario Antropológico/88: 13-53, Brasilia, Editora Universidad de Brasilia/Tempo Brasileiro.

BORÓN, A., 2000, *Tras el búho de minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo*, Buenos Aires, CLACSO.

_____.,2009, De la guerra infinita a la crisis infinita, en http://www.atilioboron.com.ar/search/?q=crisis+mundial+ (Fecha de consulta 12-4-2011).

BORSOTTI, C., 1984, *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz.

BOURDIEU, P. y PASSERON, 1970, La Reproducción, Madrid, Laia.

BRAVO, H., 1994, *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos,* Buenos Aires, CEAL.

BRIONES, C., CORDEU, E., OLIVERIA, M., SIFFREDI, A., 1990-1992, Reflexiones para el estudio de la cuestión étnica, en: *Relaciones,* Tomo XVIII: 53-64.

BRITTO GARCÍA, L. 2003, "La deuda cultural", en *Cuadernos para la Emancipación*, Buenos Aires.

BRUSILOVSKY, S., 2007, *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción,* Buenos Aires, Novedades Educativas.

_____ y CABRERA, M.E., 2012, *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea,* Mexico, CREFAL.

BURIN, M., 1998, "La familia y las instituciones educativas. Sus relaciones desde una perspectiva de género", en Mabel Burín e Irene Meler, *Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.

CANDAU, J., 2002. *Antropología de la memoria,* Buenos Aires, Nueva Visión.

CARBONELL I SEBARROJA, J., 1996, *La escuela, entre la utopía y la realidad: diez temas de sociología de la educación*, Madrid, Eumo Editorial. Edic. Octaedro.

CARRO, S., 1992, "Prácticas discriminatorias en la política y la interacción cotidiana de una escuela", en: Margen, Año II, N°2.

CAVALLO, G. y CHARTIER, R., 1998, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, Madrid.

CAVIASCA, G., 2007, "Poder popular, Estado y revolución", en: AA.VV., *Reflexiones sobre poder popular*, Buenos Aires Edit. El Colectivo.

CAVOUR ARMAYO, E., 2011, *Etimología de la palabra charango*, en http://ernestocavour.com/files/50-121.pdf (10-10-11)

COBEN, D., 2007, *Gramsci y Freire. Héroes radicales de la educación de adultos*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

COLOMBRES, 1991, A., *La colonización cultural de la américa indígena*, Buenos Aires, Ediciones de Sol.

COÑA, P., 1984, *Memorias de un cacique mapuche*, (Comp. Ernesto W. de Moesbach), Santiago de Chile, Pehuén Editores.

COOK GUMPERZ, J., 1988, "Alfabetización y Escolarización: ¿Una ecuación inmutable?", en: Jenny Cook Gumperz, *La construcción social de la Alfabetización*, Madrid, Paidós.

CORDEU, E., y SIFREDI, A., 1971, *De la algarroba al algodón, Movimientos mesiánicos de los Guaycurú*, Buenos Aires, Juárez Editora.

CROMPTON, R., 1994, *Clase y Estratificación. Una introducción a los debates actuales,* Madrid, Tecnos.

CUCUZZA, R, 1997, "Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación", en Rubén Cucuzza (comp.), *Historia de la Educación en Debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

DE LA CRUZ, L., 1910, Viage a su costa del Alcalde Provincial del muy Ilustre Cabildo de Concepción. En: Pedro de Angeli. Colección de Obras y documentos, Tomo 1, Librería Nacional de J. Lojouané y Cia Editores, Buenos Aires.

DENZIN, N. *Interpretative Biography,* SAGE, California, 1989. Cap. 3. (Traducido por Norma Godoy, Revisado por Raúl Díaz).

DENZIN, N. y LINCOLN, 1994, Introduction: Entering the field of qualitative research" en: Denzin N. y Lincoln (eds.) "*Handbook of Qualitative Research*". Cap. 1. California, Sage Publications.

DEVOTO, Fernando, 1992, *Movimientos migratorios: historiografía y problemas*, Buenos Aires, CEAL.

Di LISCIA, M.H. y Di LISCIA, M.S., 1997, "Mujeres, Estado y Salud: de la persecución a la integración", en Di Liscia, María Herminia y Maristany, José, *Mujeres y Estado en la Argentina. Educación, Salud y Beneficencia*, Buenos Aires, Ed. Biblos.

DÍAZ, R., 1998, *La neo-narrativa de la educación intercultural y la refiguración del para qué de la escuela*, en Papeles de Trabajo, Rosario. Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-Sociales, N°7.

DÍAZ, R., 1997, Rituales, Nacionalidad y Política, en *Actas Pedagógicas*, Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, Cipolletti, Universidad Nacional del Comahe.

DÍAZ-POLANCO, H., 1995, "La rebelión de los indios zapatista y la autonomía", en *Chiapas insurgente. 5 ensayos sobre la realidad mexicana*, Navarra, Txalparta Editorial, Tafalla.

D'ORBIGNY, A., 1998, *Viaje por América meridional I*, Memoria Argentina, Buenos Aires, Emecé.

DUSCHATZKY, S., 1999, *La escuela como frontera*, Buenos Aires, Paidós.

DURAN, L., 1991 (6ta edición), "Cultura popular y mentalidades populares", en Adolfo Colombres (Comp), *La cultura popular*, Puebla, La red de Jonás Premia Editora.

DURKHEIM, E., 1974, *Educación y Sociología*, Schapire Ed., Buenos Aires.

_____, 1977, "La educación, su naturaleza y su papel", en Nartorp, Dewey y Durkheim, *Teoría de la educación y sociedad*, Buenos Aires, CEAL.

EDELSTEIN, G., y RODRÍGUEZ, L., 1974, "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica" en: *Revista de Ciencias de la Educación, Año IV, n°12*, Buenos Aires.

EDWARDS V., 1990, "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico", *Colección etnográfica N°4*. Santiago de Chile, PIIE.

EMBER, C. y EMBER, M., 1997, *Antropología Cultural*, Madrid, Prentice Hall.

ERIZE, E., 1987, *Mapuche* 2, Buenos Aires, Ed. Yepun.

ESCUDE, C., 1990, *El fracaso del proyecto Argentino*, Instituto Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Tesis.

FAINHOLC, B., 1996, *Hacia una escuela no sexista*, Buenos Aires, Aique.

FALASCHI, C., (Dir) 1998, Informe Final Proyecto de Investigación C- 003 "*Los adolescentes en escuelas de adultos. Parte II. El encuadre histórico en Educación de Adultos*", Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipoletti.

FEDERCI, S., 2010, *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, Buenos Aires, Tinta Limón.

FERNÁNDEZ, A., 2000, *Los idiomas del aprendiente*, Buenos Aires, Nueva Visión.

FERNÁNDEZ, A.M., 1993, *La invención de la niña,* Buenos Aires, Unicef.

FERNÁNDEZ, L., 1996, Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en Situaciones Críticas, Buenos Aires, Paidós.

FERNÁNDEZ, C., 1995, *Cuentan los mapuches*, Buenos Aires, Nuevo Siglo.

FERNÁNDEZ GARAY, A., 1997, *Testimonios de los últimos tehuelches meridionales*, Buenos Aires, Nuestra América, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

FERRAROTTI, F., 1990, *La historia y lo cotidiano,* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

FISHMAN, J., 1995, *Sociología del lenguaje*, Madrid, Catedra.

FLEURI, R., 1993, *Interdisciplinaridade: meta ou mito?* Revista Plural, N°4, año 3, Florianópolis.

FONTANA, J., 1982, *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica.

FOOTE, S. A., 2005, *Pascual Coña: Testimonios de Sobrevivientes*. *Acta lit.* [en línea] N°30 [citado 05/31/2011], pp. 111-119. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-68482005000100009&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0717-6848. doi: 10.4067/S0717-68482005000100009. 10-08-11.

FOUCAULT, M., 1992, *La vida de los hombres infames*, Buenos Aires, Caronte Ensayos, Ed. Altamira.

_____, 1995*, Historia de la sexualidad*, Buenos Aires, Siglo XXI.

_____, 1995, *Cuerpo y Poder*, en Zona Erógena, N°27, pp.42-44, Buenos Aires.

_____, 1999, *Vigilar y Castigar*, Madrid, Siglo XXI.

_____, 1999, *Los anormales*, México, FCE.

FRADKIN, R., 1998, "Enseñanza de la historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes", en *Anuario IEHS*, Nº13, Tandil, Facultad de Ciencias Humanas, Univ. Nac. Del Centro.

FREIRE, P. Y SHOR, I, 1986, *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor,* Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FREIRE, P., 1969, *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI.

_____, 1972, *Sobre la acción cultural*, Santiago de Chile, ICIRA.

_____, 1973, *¿Extensión o Comunicación?,* Buenos Aires, Siglo XXI.

_____,1974, *Concientización*, Buenos Aires, Ed. Búsqueda.

_____, 1985, *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

_____, 1987, *Aprendendo com a própria história,* Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____, 1991, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México.

_____*, 1993, Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar,* São Paulo, Olho D'Agua.

_____, 1994*, Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.

_____, 1997, Pedagogía *de la autonomía,* Buenos Aires, Siglo XXI.

_____,1997a*, A la sombra de este árbol*, Barcelona, El Roure.

_____, 1997b, *La educación en la ciudad,* México, Siglo XXI.

FRIGERIO, A., 1994, "Estudios recientes sobre el pentecostalismo en el Cono Sur: problemas y perspectivas". En Alejandro Frigerio (comp.) *El pentecostalismo en la Argentina*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

FRONTERA, L., 1991, *El país de las mujeres cautivas*. *Sexualidad y despotismo en la Argentina*, Buenos Aires, Ed. Galerna.

FUNES, G. y otros, 1992, Las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria, Neuquén, Universidad Nacional del Comahue.

FUNES, G., 2003, "Significaciones de la historia enseñada", en: *Reseñas de enseñanza de la historia*, Córdoba, APEHUN.

GADOTTI, M., 2000, *Educacao de jovens e adultos: teoría, práctica e proposta*. Sao Paulo: IPF, Cortez.

_____, 2001, *Pedagogía de la tierra y de la sustentabilidad.* Mimeo.

_____, 2001, *Licoes de Freire; cruzando fornteras: tres hablas que se completan*. Sao Paulo: IPF.

_____, *2002, A interdisciplinaridade: atitude e método. Um pouco de sua história*, IPF, Brasil.

_____, 2011, "Por qué debemos continuar leyendo a Gramsci?", Prólogo a: Flora Hillert y otros, "*Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*", Buenos Aires, Novedades Educativas.

GAGLIANO, R. Y CAO, C., 1995, "Educación y Política: apogeo y decadencia en la historia argentina reciente (1945-1990)", en Adriana Puiggrós y Claudio Lozano (Comp), *Historia de la Educación Iberoamericana*, México, Miño y Dávila.

GALASSO, E. y RAVALLION, M., 2003, "Social Protection in a Crisis: Argentina's Plan Jefes y Jefas", en: *Development Research Group* - World Bank, Washington DC, wwww.worldbank.org, 7-09-03.

GARAY, L., 1994, *Algunos conceptos para el análisis de las instituciones educativas,* Córdoba, Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba, Mimeo.

GARCÍA CASTAÑOS Y GRANADOS MARTÍNEZ, 2002, *Inmigración, educación e interculturalidad, en Héctor Muñoz, Rumbo a la Interculturalidad en Educación*, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica y Departamento de Filosofía de la UNAM.

GARCÍA, J. y BATALLÁN, G., 1994, "Antropología y participación. Contribución al debate metodológico", en: GARCÍA, José, *La racionalidad en política y en ciencias sociales*, Buenos Aires, CEAL.

GEERTZ, C., 1994*, Conocimiento Local*, Paidós Básica, Barcelona.

_____, 1995*, La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

GENTILI, P., 2000, "Mentiras que parecen verdades: argumentos neoliberales sobre la crisis educativa", en *Congreso Internacional de Educación, Educación, Crisis y Utopías. Tomo 1. Análisis político y propuestas pedagógicas*, Buenos Aires, Aique.

GIANOTTEN, V. y DE WITT, T., 1985, "Orientación de la investigación participativa hacia la practica: el papel del intelectual orgánico", en: Isabel Hernández, *Saber popular y educación en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda – CEAAL.

GIBERTI, Eva y otros, (1996), *Hijos del Rock,* Buenos Aires, Losada.

GIDDENS, A., 2001, *Sociología*, Madrid, Alianza Editorial.

GILMAN, C., 2003, *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*, Buenos Aires, Siglo XXI.

GINZBURG, C., 1994, *El queso y los gusanos,* Muchnik Editores, Barcelona.

GOFF y PIERRE NORA (Comp.), *Hacer la Historia*, Volumen I, Nuevos Problemas, Madrid, Editorial LAIA.

GRAMSCI, A., 1966, El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Crocce, en: Antonio Gramsci, *Obras escogidas*, La Habana.

_____, 1972, Los intelectuales y la organización de la cultura, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.

GRIMBERG, M., 1992, Proceso de salud-enfermedad-atención y Hegemonía, Documento de trabajo, ICA-UBA, Buenos Aires.

GUEVARA, T., 1913, *Las últimas familias i costumbres araucanas*, Santiago de Chile Imprenta, litografía i encuadernación "Barcelona".

GUEVARA, E., 2003, *Diarios de motocicleta*, Buenos Aires, Ed. Planeta.

_____, 2006, *Punta del Este. Proyecto Alternativo de desarrollo para América Latina*, La Habana, Edit. Ocean Sur.

GUBER, R, 1990, *El salvaje metropolitano*, Buenos Aires, Paidós.

_____,2001, *La etnografía*, Buenos Aires, Ed. Norma.

HACHÉN, R. y Otros, 1997, *Lenguaje, cognición e identidad en el ámbito escolar*, Serie Lingüística y Educación, Vol. 2, Rosario, Univ. Nacional de Rosario.

HALBWACHS, M., 2004, "*Los marcos sociales de la memoria*", Barcelona, Anthropos.

HAMERSLEY, M y ATKINSON, P., 1994, *Etnografía. Metodología de la investigación*, Paidós, Barcelona.

HERNÁNDEZ, G, 1997, *Análisis de cuentos del zorro recopilados entre mapuches residentes en Bahía Blanca*, en Actas de las II Jornadas Chivilcoyanas en Ciencias Sociales y Naturales, Centro de Estudios en Ciencias Sociales y Naturales de Chivilcoy, Chivilcoy.

_____, 1994, *La mujer indígena del sur argentino-chileno en las últimas déc*adas, ponencia presentada a las Jornadas Aportes de la universidad a los estudios de la mujer, Mar del Plata.

_____, 1994, *Naturaleza y cultura, una relación de alianza en dos cuentos Patagónicos*, Revista de Antropología, Año X, Nro. 16: 54-60, Nov. Buenos Aires.

_____, 1996, Mujer, analfabetismo y alfabetización, en*: Temas de Mujeres. Perspectiva de Género*, Tucumán, Fac. de Filosofía y Letras, Univ. Nac. De Tucumán.

_____, 1996, La mujer indígena del sur argentino-chileno en las últimas décadas, ponencia presentada a las Jornadas Aportes de la universidad a los estudios de la mujer, Mar del Plata.

_____1996, El tejido en la cultura *mapuche*, en *Antropología Social*, Tomo IV, Segundas Jornadas de Etnolingüística. Universidad Nacional de Rosario, Escuela de Antropología, pp. 148-153.

_____, 1997, *El tejido en la cultura mapuche*, en: Jornadas de Antropología de la Cuenca del Plata. Antropología Social. Universidad Nacional de Rosario. Tomo IV: 148- 152.

_____, 1997, Mujer, analfabetismo y alfabetización, en: *Temas de Mujeres,* perspectivas de Género, CEHUIM, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

_____, 1998, *Historia de Vida de una mujer mapuche radicada en Bahía Blanca, ponencia* presentada a las V jornadas de Historia de las mujeres y estudios de Género, Santa Rosa.

_____, 1989, Una forma de significar en la cultura araucana, en: *Revista de Antropología, Año IV,* N°8, pp. 56-59.

_____, 1999, Historia Oral e Historia Escrita en la cultura *mapuche*, según el análisis del testimonios de *mapuches* contemporáneos", en: *Actas de las III Jornadas Chivilcoyanas en Ciencias Sociales y Naturales*, Centro de Estudios Sociales y Naturales de Chivilcoy, pp.: 101-106

_____, 2000, Historia de vida de una mujer *mapuche* radicada en Bahía Blanca, en: *Mujeres en Escena,* Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, pp.: 345-354.

_____*, 2001,* Mito, ritual y parentesco, en las culturas indígenas de Patagonia y Tierra del Fuego*,* Viedma, Fundación Ameghino.

_____, 1994, *Unas formas de significar en la cultura araucana*, Revista de Antropología Nro. 8: 56-59, Nov. Dic. Buenos Aires, 1989; Nuevos estudios sobre el Cherrufe araucano, En: Humanismo siglo XX, Estudios dedicados a Juan Adolfo Vázquez, 197-204, San Juan, Fundación Editorial de la Universidad Nacional de San Juan.

_____, 2001, "Migraciones y religión. Evangelismo pentecostal en un barrio pobre de Bahía Blanca", En: María Caggiano (compiladora) *Milenio*, Chivilcoy, Centro de Estudios en Ciencias Sociales y Naturales de Chivilcoy, pp. 12-16

_____, 2001, "Evangelismo pentecostal y migración rural en Bahía Blanca", 2001 en: *Milenio,* compilado por Amanda Caggiano, pp. 12-16, Centro de Estudios De Ciencias Sociales y Naturales de Chivilcoy, Hernández, Graciela, 2001, Historia oral y estudio de movimientos religiosos contemporáneos, en: CD *Investigación metodología y prácticas*, del V Encuentro Nacional de Historia Oral, del 13 al 15 de agosto de 2001, Capital Federal.

_____, 2002, "La acción social de las iglesias evangélicas pentecostales en sectores urbano en Bahía Blanca, desde mediados de la década del noventa hasta el presente". En: CD *II Jornadas de la Cuenca del Plata. Antropología sin fronteras,* Actas 16, 17 y 18 de octubre.

_____, 2002, "La acción social de las iglesias evangélicas pentecostales en sectores urbano en Bahía Blanca, desde mediados de la década del noventa hasta el presente", Publicado en forma de CD en: *II Jornadas de la Cuenca del Plata. Antropología sin fronteras,* Actas 16, 17 y 18 de octubre.

_____*, 2002, Relato Oral y Cultura*, EdiUNS, Bahía Blanca.

_____, 2003, "Historia oral y estudios de alternativas religiosas contemporáneas. Evangelismo pentecostal y cultura *mapuche* en el contexto urbano de Bahía Blanca". En*: II Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense*, Secretaría General de Comunicación y Cultura, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, pp. 191-204

_____, 2003, "Religión e Identidad. La identidad evangélica pentecostal en un contexto migratorio de origen indígena y rural de la Patagonia argentina y de Chile, en la ciudad de Bahía Blanca" En: CD *Noticias de Antropología y Arqueología 2003*, Equipo Naya.

_____, 2006, *Cruces entre la religiosidad popular y la historia oral*, Bahía Blanca, Ediciones de Barricada.

_____, 2006, "En tiempos del malón. Testimonios indígenas sobre la "Conquista del Desierto"", en Memoria Americana, Cuadernos de Etnohistoria, N 14, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letra, Instituto de Ciencias Antropológicas.

_____2007, "Leyendas acerca de tesoros escondidos. Versiones *mapuches* registradas en Bahía Blanca (Argentina)". Culturas Populares. Revista Electrónica 4

(enero-junio 2007), 13pp. http://www.culturaspopulares.org/textos4/articulos/hernandezg1.pdf 3-09-11.

HERNÁNDEZ, G. y VISOTSKY, J., 1999, *"Aventuras y Desventuras de 'la historia' y de 'las historias' en las escuelas de adultos",* Ponencia presentada a las VII Jornadas Interescuelas-Departamentos de historia, Neuquén.

_____, 2000, La 'Cultura' y 'las culturas'. Una propuesta de educación intercultural en un barrio popular de Bahía Blanca, ponencia presentada en: II Congreso Internacional de Educación. "Debates y Utopías", Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A.

_____, 2000, *"La 'Cultura' y 'las culturas'. Una propuesta de educación intercultural en un barrio popular de Bahía Blanca"*, Ponencia presentada al II Congreso Internacional de Educación "Debates y Utopías", Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A, julio de 2000.

_____2001, *Historia y Vida Cotidiana en la Educación de Adultos*, ponencia presentada en las VIII Jornadas interescuelas-Departamentos de Historia, Salta.

_____, 2001, *Cultura popular. Cultura indígena. Una experiencia de educación popular en escuelas de adultos*, Bahía Blanca, Museo Histórico Municipal.

_____, 2001, "'*Dorcas' o 'Señoritas'*, el lugar de las mujeres en las iglesias evangélicas en barrios pobres de Bahía Blanca", en *Voces en Conflicto, Espacios de Disputa. Actas del I Congreso Latinoamericano de Estudios de las Mujeres y de Género*, FFyLL, UBA, Buenos Aires (Versión CD)

_____, 2012, "Educación y Género: reflexiones sobre la educación de adultos/as y las teorías feministas", en Visotsky, J. y Junge, G., *Inventamos o Erramos. Educación popular y lucha de clases. Un aporte desde la Universidad Pública a la praxis en educación popular de los/las trabajadores/as,* Neuquén, Educo (en prensa).

HERNÁNDEZ, I., 1985, *Saber popular y educación en América Latina*, Buenos Aires, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda – CEAL.

_____, 1993, *La identidad enmascarada. Los mapuche de Los Toldos*, Buenos Aires Eudeba.

_____, 2003, *Autonomía o ciudadanía incompleta. El Pueblo Mapuche en Chile y Argentina,* Santiago de Chile, Pehuén/CEPAL Naciones Unidas.

HERNÁNDEZ, S., 1972, "El desarrollo capitalista del campo chileno", en *Sociedad y Desarrollo*, Revista del CESO (Centro de Estudios Socioeconómicos de la Universidad de Chile en co-edición con Editorial Prensa Latinoamericana), N 3, Santiago de Chile.

HERNÁNDEZ SALLÉS y otros, 1998, *Diccionario ilustrado Mapudungun, Español, Inglés*, Santiago de Chile, Ed. Pehuén.

HILLERT, F. y otros, 2011, *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina,* Buenos Aires, Novedades Educativas.

HONETT, A, 1999, "Comunidad. Esbozo de una historia conceptual", en *Isegoría N° 20* 5-15, Madrid.

IMEN, P., 2000, "Para la desigualdad educativa", en *Rev. Propuesta*, N°507.

IREPS, 1997, *Paulo Freire, Educador, Maestro, Compañero*, Ficha IREPS Nº 16, Neuquén-Cipolletti.

JACOVKIS, G., 2012, Las voces comunes del exilio, en http://www.plataforma-argentina.org/spip.php?article59, fecha de consulta 12-05-12)

JELÍN, E, 1998, *Pan y afectos. La transformación de las familias*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

JOUTARD, P, 1986, *Esas voces que nos llegan del pasado*, México, FCE,

JULIANO, Dolores, 1992, "Estrategias de elaboración de la identidad", en: *Etnicidad e Identidad,* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

_____, 1993, *Educación intercultural. Escuela y Minorías étnicas*, Barcelona, Edit. Eudema.

_____, 1993, *Las minorías étnicas en Argentina. La autorreproducción social y el tratamiento escolar de la diferencia*, Barcelona*,* Mimeo.

_____, 1987, El discreto encanto de la adscripción étnica voluntaria, en: *Procesos de contacto interétnico*, Buenos Aires, Edic. Búsqueda.

JUNGE, G., 1990, *Educación de Adultos en América Latina y en Argentina*, Documento de Trabajo del P.E.A., Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti.

_____, 2013, "Educación de Jóvenes y Adultos y Teoría del Capital Humano", en Jessica Visotsky y Gustavo Junge, *Inventamos o erramos*, *Educación popular y lucha de clases,* Neuquén, Edit. Educo (en prensa).

KALINSKY, ARRUÉ Y ROSSI; 1993. *La salud y los caminos de la participación social*, CEAL, Buenos Aires, Biblioteca Política.

KIRK, G., 1970, *El mito*, Buenos Aires, Paidós Studio Básica.

KLEINMAN, A., M., 1974/75, Estructuras cognitivas de los sistemas médicos tradicionales: manejo, explicación e interpretación de la experiencia humana de enfermedad, *Ethnomedizi*n III, 1-2.

KLIMOVSKY, G., 1994, *Las desventuras del conocimiento científico*, Buenos Aires, A-Z Edit.

LALIVE D' ESPINAY, C., 1974, "Les religions au Chili entre l'aliénation et la prise de consciencie", In: *Social Compass,* Social Compass Nº 10, pp. 85-100.

LASALA, M., 1997, *Relaciones entre el conocimiento natural y el conocimiento científico*, Material de cátedra, Univ. Nac. del Comahue, Cipolletti.

LASTRA, Y., 1992, *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*, México, El Colegio de México.

LATCHAM, R., 1924, "La organización social y las creencias religiosas de los antiguos araucanos", en: *Publicaciones del Museo de Etnología y Antropología de Chile, Tomo III, N°2, 3, 4: 245-868*, Santiago de Chile.

LENIN, V.I., 2007, *El estado y la revolución*, Buenos Aires, Longseller.

LENZ, R., 1897, "De la literatura araucana", en *Revista del Sur, Año 1, N°7.*

LEVI, G. y SCHMITT, J.C (Dir.), (1995), *Historia de los jóvenes. De la antigüedad a la Edad Moderna*, Madrid, Taurus.

LEVI-STRAUSS, C., 1961, *Antropología Estructural*, Buenos Aires, Eudeba.

_____,1971, *El origen de las maneras de mesa*, México, Siglo XXI.

_____,1997, *El pensamiento salvaje*, Buenos Aires, FCE.

LEWIN, H., 1989, "Analfabetismo: una lectura de la pobreza latinoamericana", en: *Alfabetización para la Democracia*, Sgo. de Chile, CEAL.

LLOVET, J.J., 1997, "Transformaciones en la profesión médica...", ponencia presentada al IV Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales y Medicina, Cocoyoc, México.

LÓPEZ CORRAL, F., 2007, "Fue primicia: el triunfo de Crónica TV" ponencia presentada en las "*II Jornadas Humanidades*", Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca. http://www.jornadashumha.com.ar/PDF/2007/Fue%20Primicia.%20EL%20triunfo%20de%20Cronica%20TV%20-%20Francisco%20Lopez%20Corral.pdf. 3-07-11.

LÖWY, M., 1999, *Guerra de dioses. Religión y política en América Latina*, Buenos Aires, Siglo XXI.

MACEDO, D., 1997, "Nuestra cultura común: una pedagogía engañosa", en Manuel Castells y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Buenos Aires, Paidós.

MADERA, M., 1999, "Identidad de grupo y funciones de la lengua en el análisis de la desaparición y mantenimiento de una lengua" en Yolanda Lastra y Aninta Herzfeld (Ed.), *Las causas sociales de la desaparición y mantenimiento de las Lenguas en las Naciones de América*, Hermosillo, Universidad de Sonora.

MALLON, F., 2010, "*La 'doble columna', y la 'doble conciencia' en la obra de Manuel Manquilef*", en http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/antropologia/PDF/21/Florencia_E_Mallon.pdf 8-07-11.

MALVESTITI, M., 1996, "Algunas conclusiones sobre actitudes en el bilingüismo *mapuche*-español", en *Etnolingüística 1*, Segundas Jornadas de Etnolingüística, Rosario, pp. 256-264.

MANQUILEF, M, 1914, *Comentarios del Pueblo Araucano*, Revista de Folklore Chileno, Tomo IV, Santiago de Chile.

MANSILLA, L., 2004, Una excursión a los indios ranqueles, Buenos Aires, Ed. AGEBE.

MARIÁTEGUI, J., 1969, *El problema de las razas en la América Latina*, en Ideología y Política, Lima, Biblioteca Amauta.

_____, 2000, *La unidad de la América Indo Española*, Edic. Variedades, Lima.

_____,2000, *Antecedentes y desarrollo de la acción clasista*, preparado para el Congreso Constituyente de la Confederación Sindical Latinoamericana, Montevideo 1929, primera edición: En Ricardo Martínez de la Torre, Apuntes para una interpretación marxista de la historia social del Perú, tomo II, Lima, 1948; En

Confederación General de Trabajadores del Perú, Mariátegui: Presencia y acción del sindicalismo clasista, Lima.

MARTI, J., 2005, Nuestra América, Caracas, Fundación Biblioteca Ayacucho, Editorial Arte.

MARTIN, M.E, 2005, "Una lectura crítica de la temática estado, educación y trabajo en el escenario de los '90", ponencia presentada en *VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo,* ASET, http://www.aset.org.ar/congresos/7/11025.pdf 4-06-11.

MARTÍNEZ SARASOLA, C., 1993*, Nuestros paisanos los indios*, Buenos Aires, Emecé.

MARX, C. y ENGELS, F., 2006, *Manifiesto comunista,* Santiago de Chile, Editorial Quimantu.

MARX, K., 1970, *Introducción a la Crítica de la Economía Política*, Buenos Aires, Cuadernos de Pasado y Presente.

_____, 1873, *La lucha de clases en Francia de 1848 a 1850*, Buenos Aires, Ed. Anteo.

MC CAA, R. Y MILLS, HEATHER, 1999, "Is education destroying indigenous languages in Chiapas?", en Anita Herzfeld y Yolanda Lastra (eds.), *Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas en las Naciones de América*, Hermosillo, Ed. Unison, Universidad de Sonora.

MENÉNDEZ, E., 2000, Presencias y ausencias en la Antropología actual, Conferencia Inaugural del VI Congreso Argentino de Antropología Social, en Actas del VI CAAS, UNM.delPlata, (Versión CD).

MENDIZÁBAL, N., 2007, "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa", en VASILACHIS DE GIALDINO, I, 2007, *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.

MERCANTE, V., 1932, *Metodología especial de la enseñanza primaria*, Buenos Aires, Cabau.

MERLO, S., D'AMATO, N., AUDIFFRED, L. Y BOSIO, A., 1996, "Experiencia docente de las escuelas de la comunidad Toba de Rosario". Conformación del Consejo de idóneos y selección de maestros, en *Actas II Jornadas de Etnolingüística*. Jornadas de Antropología de la Cuenca del Plata, Antropología social, Tomo IV, U.N.Rosario, pp. 290-294.

MESSINA, G. 2009. *La educación de personas jóvenes y adultas: el olvido de la política*.En: Rev. La Piragüa N° 29, México, CEAAL.

MIJARES, A., 2009, "Prólogo" a *Doctrina del libertador* de Simón Bolívar, Compilación, notas y cronología: Manuel Pérez Vila, Caracas, Fundación Biblioteca Ayacucho", Editorial Arte.

MILSTEIN, D. y MÉNDES, H., 1999, *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

MONSALVO, J., 2008, Algunas reflexiones acerca de los paradigmas, la crisis del paradigma científico y su relación con la salud. Disponible en: http://www.altaalegremia.com.ar/paradigmas/LOS%20PARADIGMAS%20Algunas%20reflex....htm. 28-12-08.

MONTESINOS, M.P y PALLMA, S., 1999, "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia", en: *De eso no se habla...los usos de la*

*diversidad sociocultural en la escuela,* de Neufeld, M.R y Thiested, J., Buenos Aires, Eudeba.

MONTESPERELLI, P., 2004, *Sociología de la Memoria*, Buenos Aires, Nueva Visión. MONTEVERDE, A., 1996, "Entrevista a Silvia Brusilovsky. Educación de adultos ¿problemática significativa?", en: *Revista IICE, Año 5, N°8,* Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

MORGADE, G., 1992, *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

_____, 1996, "Aportes de la teoría del género a la utopía pedagógica" en *Versiones*; N°6, Buenos Aires, EUDEBA.

_____, 1997, *Mujeres en la Educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

_____, 2000, *Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos, recorridos, nudos resistentes*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

_____, 2001, *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón…*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

_____y Alonso, G., 2008, *Cuerpos y sexualidades en la escuela,* Buenos Aires, Paidós.

MOSCOVICI, S., 1993, *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.

MOSS, W., 1991, "La historia oral: ¿Qué es y de donde proviene?", en: Dora Schwarztein (Comp.), *La Historia Oral,* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, pp. 21-35.

MOVIMIENTO DE TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA, 1992, *Cómo fazer a escola que queremos*, Caderno da educaçao N°1, Sao Paulo.

NEUFELD M. Y THIESTED, J, 1999, "El 'crisol de razas' hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento", en NEUFELD, María Rosa y THISTED, Jens (Comp.) *De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela,* Buenos Aires, Eudeba.

NEWLAND, C., 1997, "La Educación elemental en Hispanoamérica en el silo XVIII: permanencia y cambio en un entorno colonial", en MARTÍNEZ BOOM, A. y otros (Comp). *Escuela, Historia y poder,* Buenos Aires, Novedades Educativas.

NICOLETTI, M., 2007, "Ceferino Namuncurá: un indígena virtuoso", en Revista *RUNA*, UBA, FFyLL, Instituto de Ciencias Antropológicas, Buenos Aires, pp. 121-145.

NOGUEIRA, A., 2002*, La formación del (de la) educador(a) a través de proyecto e - investigación: la ciencia es un sueño posible*, Mimeo.

NORAMBUENA CARRASCO, C., 1996, La chilenización del Neuquén, en Jorge Pinto Rodríguez, *Araucanía y Pampas, un mundo fronterizo en América del Sur*, p.p. 212-238, Temuco, Ediciones Universidad de la Frontera.

NÚÑEZ DE PINEDA Y BASCUÑAN, F., 1863, "Cautiverio Feliz y razón individual de las guerras dilatadas del reino de Chile", en http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Literaturachilena/FranciscoNunezdePineda/CautiverioFeliz/. 4-04-10.

NÚÑEZ HURTADO, 2005, Carlos "Educación Popular. Una mirada de conjunto". En: *Revista Decisio Nº 10* enero-abril 2005, México, CREFAL.

ORLOG, Y VIVES, 1999, "La normativa migratoria. Su papel en la producción de discursos y representaciones sobre los inmigrantes", en: *"De eso no se habla". Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* de M.R. Neufeld, Eudeba, Buenos Aires

OUVIÑA, H., 2010, "El joven Antonio Gramsci y la experiencia de la escuela de L' Ordine Nuovo", en *Batalla de Ideas*, *Año I, N°1*, Setiembre de 2010, Buenos Aires

_____2010 (a), "El joven Gramsci y el desafío de la renovación del marxismo. Primera parte'' [CLASE], en el curso: "Teoría y praxis en el pensamiento de Antonio Gramsci: sus aportes para analizar la realidad latinoamericana". (Programa Latinoamericano de Educación a Distancia, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires, marzo 2010).

_____ (b) ''El joven Gramsci y el desafío de la renovación del marxismo. Segunda parte'' [CLASE], en el curso: "Teoría y praxis en el pensamiento de Antonio Gramsci: sus aportes para analizar la realidad latinoamericana". (Programa Latinoamericano de Educación a Distancia, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires, abril 2010).

_____2011, "La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura", en Flora Hillert y otros, *Gramsci y la Educación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

OTEIZA, E., 2006, "Inmigración y derechos humanos", en *Amerique Latine: Historie y Mèmoire*, http://alhim.revues.org. 3-03-11.

OYARZÚN, A., 1927, *Los aborígenes de Chile*, Santiago, Imprenta de Chile.

PAGÈS, J., 2003, "Ciudadanía y enseñanza de la historia", en: *Reseñas de enseñanza de la historia*, Córdoba, Universitas, APEHUN, pp. 11-44.

PAIN, S., 1982, *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.

PALERMO, M.A., 1988, La innovación agropecuaria entre los indígenas pampeano-atagónicos. Génesis y Procesos, Anuario del IEHS, III, Tandil.

_____, 1994, "El revés de la trama, Apuntes sobre el papel económico de la mujer en las sociedades indígenas tradicionales del sur argentino", *Revista Memoria Americana, Cuadernos de etnohistoria*, N°3, Buenos Aires.

PAOLI, A., 1984, *La lingüística en Gramsci*, Puebla, La Red de Jonás Premià Editora.

_____, 2003, *Educación, Autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales,* México DF, UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación.

PARRAT, T., 1989, *La salud comunitaria y la participación en salud popular en el sistema de salud de Nicaragua*, I.U.E.D. (Institut Universitaire d' Etudes du Développement, Geneve) y C.I.E.S. (Centro de Investigaciones y Estudios de la Salud (MINSA), Managua, Ginebra (Mimeo).

PAVIGLIANITI, N., 1988, Diagnóstico de la Administración central de la Educación. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.

PEREDO, I, 1970, *Mi campaña con el Che*, Cochabamba, Imprenta Universitaria.

PÉREZ PÉREZ, E., 1999, "Educación endógena e impacto de los servicios educativos en los Pueblos Tzotziles de los Altos de Chiapas", San Cristóbal de las Casas, Chiapas, Universidad Pedagógica Nacional Subsede San Cristóbal.

PETRAS, J., 1997, *Neoliberalismo en América Latina. La izquierda devuelve el golpe*, Rosario, Homo Sapiens.

PINEAU, P., 2001, "¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'", en Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Carusso, *La escuela como máquina de enseñar*, Buenos Aires, Paidós.

PLATH, O., 1986, *Origen y folclor de los juegos en Chile*, Santiago de Chile. Ed. Nascimiento.

NÚÑEZ DE PINEDA Y BASCUÑAN, F., 1863, "*Cautiverio Feliz y razón individual de las guerras dilatadas del reino de Chile*", en: http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Literaturachilena/FranciscoNunezdePineda/CautiverioFeliz/. 09-03-11.

PINO SAAVEDRA, Y., 1987, *Cuentos Mapuches de Chile*, Santiago de Chile, Edic. de la Univ. de Chile.

PINTO RODRÍGUEZ, J., 1988, "Frontera y misioneros en Chile y Araucanía (1600-1900)" en Jorge Pinto Rodríguez, *Misioneros en la Araucanía, 1600-1900, un capítulo de historia fronteriza en Chile*, Temuco, Ediciones Universidad de la Frontera.

PIÑA, C., 1986, "Sobre las historias de vida y su campo de validez en las ciencias sociales", en *Revista Paraguaya de Sociología*, Año 23, Nº84.

PONCE, A., 1950, *Educación y lucha de clases*, Buenos Aires, Ed. Iglesias y Matera.

POPLACK, S., 1983, *Lenguas en contacto*, en Humberto López Morales (coord.), Introducción a la lingüística actual, Madrid, Playor.

PORTANTIERO, J.C. Y DE ÍPOLA, E., 1987, Estado y Sociedad en el pensamiento clásico, Buenos Aires, Ed. Cántaro.

POULANTZAS, N., 1979, *Estado, poder y socialismo*, México, Siglo XXI.

POZO, J., 1994, "El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción", en: A. Rodrigo, *Contexto y desarrollo social*, Síntesis 4.

PRIMER ENCUENTRO DE LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA POR LA PAZ Y LA HUMANIDAD, 1999, Conclusiones de la mesa de trabajo de las caravanas e invitados especiales, Aguascalientes, Chiapas, México.

PUIGGRÓS, A., 1992, *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Editorial Galerna.

_____, 1997, "Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana", en: CUCUZZA, R. (comp.), *Historia de la Educación en Debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

QUILAQUEO RAPIMAN, D, FERNÁNDEZ, C.A., QUINTRIQUEO MILLÁN, S. (Editores*). Interculturalidad en contexto mapuche.* Neuquén: EDUCO-Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, 2010.

REBELLATO, JOSÉ LUIS, 1998, "Paulo Freire: educación y proyecto ético-político de transformación", en: *Documentación social, Revista de estudios sociales de sociología aplicada*, N° 110, enero-marzo, Cáritas española, pp. 93-107.

RICOEUR, P., 2002, "Memoria y filosofía", en *¿Por qué recordar?,* Foro Internacional Memoria e Historia, Unesco, La Sorbonne, 25 y 26 de marzo de 1998, Prefacio de Elie Wiessel, Barcelona, Granica. pp. 24-28.

RODRÍGUEZ, L., 1991, "La educación de adultos en la Argentina", en Adriana Puiggrós (Dir.), *Sociedad Civil y estado en los orígenes del Sistema Educativo Argentino*, Buenos Aires, Galerna, p.177-223.

_____, 1992, "La educación de adultos y la construcción de su especificidad", en Adriana Puiggrós (Dir.), *Escuela, democracia y orden: 1916-1943*, Buenos Aires, Galerna, pp. 257-297.

_____, 1995, "El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos", en Adriana Puiggrós (Dir.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955),* Buenos Aires, Galerna, pp. 259-284.

_____, 1996, "Educación de adultos (EA) y actualidad", en: *Revista del IICE*, Año V, N°8, Buenos Aires.

_____, 1997 "Pedagogía de la liberación y educación de adultos", en Adriana Puiggrós (Dir), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983*), Buenos Aires, Editorial Galerna.

_____, 2008, *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina,* Pátzcuaro, México, CREFAL.

RODRIGUEZ M., 2012, "La construcción de la "gobernabilidad democrática" o cómo educar el consenso a través de la educación de jóvenes y adultos: el caso de Río Negro", en Visotsky, J. y Junge, G., *Inventamos o Erramos. Educación popular y lucha de clases*… Educo, Neuquén, En prensa.

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España, Archivos Analíticos de Políticas Educativas, en http://epaa.asu.edu/epaa. (12-3-12).

ROMAINE, S., 1994, *Language in Society. An introduction to Sociolingüistics,* New York, *Oxford University Press*.

ROHR, E., 1997, *La destrucción de los símbolos culturales indígenas*, Quito, Baya-Yala.

ROSALES, D., 1989, *Historia General del Reino de Chile,* Santiago de Chile, Edit. Andrés Bello.

ROSALDO, R., 1991, *Cultura y verdad*, Buenos Aires, Grijalbo.

ROSBERRY, W., 1996, *"Hegemony, power and languages of contention", in: The politics of difference*, Chicago, The University of Chicago Press.

ROTAEXE AMUCHÁSTEGUI, K., 1990, *Sociolingüística*, Madrid, Síntesis.

RUBIN, G., 1989, "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad". En: Carole Vance (comp.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, Madrid, Ed. Revolución.

SAAB, J., 1998, "El lugar del presente en la enseñanza de la Historia", en *Anuario IEHS*, N°13, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro, Tandil.

SALAS A., 1992, *El mapuche o araucano*, Madrid, Mapfre.

SALTALAMACCHIA, Homero, 1992, *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*, Puerto Rico, Edic. CIJUP.

SARLO, B., 1998, *Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires, Ariel.

SAUTU, R., 2003, *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Buenos Aires, Ediciones Lumiere.

SCHÜTZ, A., 1974*, El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.

SCHWARZTEIN, D., 1991, *La Historia Oral,* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

SCOTT, J., 1993, "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en *De mujer a género*, Buenos Aires, CEAL.

SEGATO, R., "Cambio religioso y desetnificación: la expansión evangélica en los Andes Centrales de Argentina" *Etnía* N° 38-39, Olavarría, 1993: 85-124.

SENET, R., 1988, "Psicología infantil: Prefacio, 1911", en Vezzetti, Hugo, *El nacimiento de la psicología en la Argentina*, Buenos Aires, Puntosur.

SEPÚLVEDA, F., 2002, "*Ya se va para los cielos. Entrevista con Fidel Sepúlveda*", en http://www.nuestro.cl/notas/rescate/angelitos.htm. 6-07-11.

SIFFREDI, A., BRIONES, C., 1989, Discusión introductoria sobre los límites teóricos de lo étnico, *Cuadernos de Antropología* 3: 5-24, Buenos Aires, Eudeba.

SILVA-CORVALÁN, C., 1989, *Sociolingüística. Teoría y análisis*, Madrid, Alhambra Universidad.

SIRVENT, M.T., 1994, *Educación de Adultos: investigación y participación*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

_____, 2000, *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

_____, 2004, "El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico", en: *El proceso de Investigación*, 2º ed. (revisada), Buenos Aires, Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL), UBA.

SIRVENT, M.T. y LLOSA, S.; 1998, "Jóvenes y adultos en situación Análisis de la demanda potencial y efectiva", en: *Revista IICE*, Año VII, N° 12, Buenos Aires, Miño y Dávila, FFyLL, UBA.

SIRVENT, TOUBES, LLOSA Y TOPASSO; 2007, "Nuevas leyes, viejos problemas en EDJA" en http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/524/245/ *7-06-11*.

SORS, A., 1921, "Historia del Reino de Chile, situado en la América Meridional". En: *Revista Chilena de Historia y Geografía, Tomo XXXIX:* 163-199. Santiago de Chile, Imprenta Universitaria.

SOUZA MINAYO; M. C., 1997, *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*, Buenos Aires, Lugar editorial.

SPIVAK, G. 2003, "¿Puede hablar el subalterno?" en: *Revista Colombiana de Antropología, vol. 39,* pp. 297-364, Instituto Colombiano de Antropología e Historia

Bogotá, Colombia.

STRAUSS Y CORBIN, 2002, *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Antioquía, Universidad de Antioquía.

SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2001, "Oxímoron", en Ignacio Ramonet, *Marcos, la dignidad rebelde*, Buenos Aires, Le Monde Diplomatique.

_____2003, "El mundo, siete pensamientos en mayo de 2003", en *Revista Rebeldía, N°7.*

SUTEBA, 2000, El pacto federal educativo II, mimeo.

SVAMPA, M., 2000, *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*, Buenos Aires, Biblos, Universidad Nacional General Sarmiento.

TADEU DA SILVA, T., 1995, *Escuela, Conocimiento y Currículum*, Buenos Aires, Miño y Dávila Edit.

TAMARIT, J., 1990, *Estado, hegemonía y educación*, en Rev. Propuesta Educativa, Año 2, N°2, Buenos Aires.

_____, 1992, *Poder y Educación Popular,* Buenos Aires, El Quirquincho.

_____, 1994, *Educar al soberano: crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

_____, 1997, *Escuela crítica y formación docente,* Buenos Aires, Miño y Dávila.

_____, 1999, Prólogo a: *La escuela en el cuerpo*, de Diana Milstein y Héctor Méndez, Buenos Aires, Miño y Dávila.

TAYLOR, S.J. y BODGAN, R., 1986, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós.

TENTI FANFANI, E., 1993, "La política educativa radical: 1983-1988", en *Rev. Cauces,* Buenos Aires.

THOMPSON, E.P., 1989, Folklore, antropología e historia social en *Rev. de Historia Social*, N°3, Madrid.

_____, 2000, *Agenda para una Historia Radical*, Barcelona, Ed. Critica.

THWAITES REY, M., 2010, "Bases materiales de la hegemonía, bloque histórico y crisis orgánica en el pensamiento gramsciano" [CLASE 9], en el curso: "*Teoría y praxis en el pensamiento de Antonio Gramsci: sus aportes para analizar la realidad latinoamericana*". (Programa Latinoamericano de Educación a Distancia, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires, mayo 2010.

TODOROV, T., 1990, *La Conquista de América. El Problema del otro*, México, Siglo XXI Editores.

TRILLAS, J., 1985, *Ensayos sobre la Escuela*, Barcelona, Laertes.

URIBE GUTIÉRREZ, S., 1988, "Las misiones capuchinas en Araucanía en la segunda mitad del siglo XIX (1848-1901)", en Jorge Pinto Rodríguez, *Misioneros en la Araucanía, 1600-*

*1900, un capítulo de historia fronteriza en Chile*, Temuco, Ediciones Universidad de la Frontera.

VAN DE CASTEELE, S Y VOLEMNAN, D., *1992, Fuentes orales para la historia de las mujeres*, en Ramos Escandón, C., (comp.*); Género e Historia: la historiografía sobre la mujer,* México, Instituto Mora.

VANCE, C. (Comp.) ,1989. "El placer y el peligro: hacia una política de la sexualidad". En *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, Madrid, Ed. Revolución.

VASILACHIS DE GIALDINO, I, 1993, *Métodos Cualitativos I*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

_____, 2007, *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.

VÁZQUEZ, H.*, 2000, Procesos identitarios y exclusión sociocultural*, Buenos Aires, Biblos.

VEGA, C., 1946, *Los instrumentos musicales aborígenes y criollos en Argentina*, Edic. Centurión, Buenos Aires.

VENEGAS, P., 2011, "Niños Mapuche juegan al "paco y al Mapuche", en *Avkin Pivke Mapu. Komunikación Mapuche* http://www.avkinpivkemapu.com.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=2739&Itemid=15. 9-07-11.

VYGOTSKY, L, 1979, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.

VILLAR, D. Y ZINK, M., 1998, Madres, padres e hijos. Etapas vitales y proceso de enculturación de niños y jóvenes en las sociedades indígenas de la región pampeano nordpatagónica (siglo XIX), en La Aljaba, segunda época, Vol. III.

VISOTSKY, J., 1996, *Descripción de la realidad sociolingüística de un centro de alfabetización de adultos en Bahía Blanca.* Inédito.

_____, 1996, Evaluación del Plan Municipal de Alfabetización, Inédito.

_____, 1998, Presencias y Ausencias del rosa en los textos. Positivismo y Escuela Nueva, en Mujeres en Escena, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa.

_____, 2000, " La problemática de género en las teorías educativas. Positivismo y Escuela Nueva. Presencias y Ausencias del 'rosa' en los textos", en *Mujeres en Escena*, Actas de las V Jornadas de Historia de las Mujeres y Estudios de Género, Santa Rosa, U.N. La Pampa.

_____, 2001, *Mapuches en la ciudad y su presencia en escuelas de adultos. El aprendizaje y el lenguaje en la historia de vida de una mujer*, ponencia presentada a las IV Jornadas de Etnolingüística, Rosario, CD. ISBN N°950-673-227-9.

_____, 2001a; "*Mapuches en la ciudad y su presencia en la Escuela de Adultos" en Actas de las* V Jornadas de Etnolingüística, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Arte, Rosario. (Versión CD).

_____2001b; "*La escuela en el relato. Testimonios de grupos migrantes que asisten a centros de alfabetización en la ciudad*", en Actas del V Encuentro Nacional de Historia Oral, Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, Agosto de 2001 (Versión CD)

_____, 2003, "Analfabetismo-alfabetización en Bahía Blanca. Conocer: identidad y cambio", en: GADOTTI, Moacir, GÓMEZ, Margarita y FREIRE, Lutgardes, *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*, Buenos Aires, CLACSO-IPF, pp. 161-209.

VISOTSKY, J. y BENVENUTTO, A., 2002, La cultura popular: los caminos de su medicalización. Publicado en forma de CD en: Actas *II Jornadas de la Cuenca del Plata. Antropología sin fronteras,* 16, 17 y 18 de octubre, 2002.

VISOTSKY, J., BENVENUTTO, A., ALVARADO, C. y MIRABELLA, C., 2001, "Educación Popular y Arte en Salud: El taller como espacio de acción", Ponencia presentada en 1° Congreso Internacional de Educación Artística, Tandil, Argentina.

VISOTSKY, J. y GATTARI, V., 2004, "Rescate de un olvido, treinta años después… Luchas por la hegemonía, luchas por la pedagogía", participación en el Panel titulado "Las innovaciones pedagógicas en la universidad: pasado y presente", como cierre de las *3ras. Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria*, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, UNS, 5 junio de 2004 (publicado en CD).

WAAG, E., 1982, *Tres entidades "Wekufu" en la cultura mapuche,* Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

WEBER, MAX, 1979, *5º* edic., *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona, Ed. Península.

WHITE, H., 1992, *El contenido de la forma,* Barcelona, Paidós.

WILLIAMS, R., 1980, *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

WILLIS, P., 1988, *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera,* Madrid, Akal.

WRIGHT, P.1989, Presencia protestante entre aborígenes del Chaco argentino n: *Scripta Ethnologica, Vol. VII,* Buenos Aires.

YANOULAS, C., 1992, Meninas de/na rua y la socialización en la calle, en *Propuesta Educativa*., Octubre de 1992.

_____, 1996, *Educar: ¿Una profesión de mujeres?,* Buenos Aires, Kapelusz.

ZIBAS, D, 1993, "Entrevistas. Paulo Freire. La Pedagogía del oprimido treinta años después" en: *Revista Propuesta Educativa,* Buenos Aires.

ZUG, G., 1993, *Herpetology, an introductory biology of amphibians and reptiles*, Academic Press, London.

### 6.2 / documentos

BANCO MUNDIAL, *Prioridades y Estrategias para la educación*, Washington, 1996.

CAVALLERO, 1989, E., *Sistematización del Plan Nacional de Alfabetización. Zona XVII.* Municipalidad de Bahía Blanca.

CEPAL, 1992, "*Educación: eje de la transformación productiva con equidad*", Naciones Unidas, Santiago de Chile.

CONAFEP, 1984, Seminario Taller sobre estrategias para el desarrollo del Plan Nacional de Alfabetización, Ministerio de Educación y Justicia Buenos Aires

_____, 1985 (a), Plan Nacional de Alfabetización. Lineamientos Generales, Buenos Aires

_____, 1985(b), Plan Nacional de Alfabetización. Cartilla de Unidad Nacional, Lectura y Escritura, Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires

_____, 1985©, Plan Nacional de Alfabetización. El país de todos, Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires

_____, 1986, Plan Nacional de Alfabetización. Sugerencias para el Alfabetizador, Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires

CONFEDERACIÓN *MAPUCHE* NEUQUINA, 2000, Educación para un Neuquén Intercultural, en *Werken Fvrvf-Mensajero del viento*, Neuquén.

_____, 1997, *NORGVLAMTULEAYIN, Educación Autónoma Mapuche,* Neuquén.

_____, 1994, *¡Marici Weu!*, Búsqueda de AYLLU, Concepción del Uruguay.

FIEL (Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas) y el CEP (Centro de Estudios Públicos), 2000, "*Una educación para el siglo XXI*", Propuesta de reforma.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2004*), Alfabetización inicial para jóvenes y adultos*, La Plata.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL, (a) s/f, Programa: Infancia y Salud.

_____, (b) s/f, Los docentes del Conurbano Bonaerense del Nivel Inicial. Su problemática y especificidad, Dirección de Educación Inicial.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 1997, Plan Social Educativo, Terminalidad de primaria para adultos a distancia, Ciencias Sociales. Módulos para docentes, República Argentina, Ministerio de Cultura y Educación.

_____, 1997, Terminalidad de primaria para adultos a distancia, Ciencias Sociales.1 y 2, República Argentina, Ministerio de Cultura y Educación.

MATTE, C., 1946, (52° ed.) "*Nuevo método (Fonético-Analítico-sintético)",* Sociedad de la Instrucción Primaria de Santiago de Chile, Santiago de Chile.

OCASTAFE (Organización de Comunidades Aborígenes de Santa Fe), 1995; *Proyecto de reglamentación Ley 11.078. Provincia de Santa Fe*. Santa Fe.

ESPINA REYES, AREVALO VILUGRON, RUBILAR SEGUEL Y SEVERINO MAUNA, 1971, *Sugerencias para la alfabetización,* Programa de Educación de los Trabajadores, Ministerio de Educación Pública, Santiago de Chile.

ZONA EDUCATIVA, N°35, "Los indígenas en la transformación educativa", Año 4.

ZONA EDUCATIVA N°33, "Políticas lingüísticas y procesos participativos", Año 4.

El Puentecito

### 6.3/ Leyes y normativa

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 2003, Ley Federal de Educación N°24.195

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 2006, Ley Nacional de Educación N° 26.206.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Res. Min. N°431/99

OCASTAFE (Organización de Comunidades Aborígenes de Santa Fe), 1995; *Proyecto de reglamentación Ley 11.078. Provincia de Santa Fe*. Santa Fe.

CAMARA DE DIPUTADOS DE LA NACIÓN, 2004, Ley de Derechos de Padres e Hijos durante el proceso de Nacimiento, N° 25.929.

### 6.4 / Periódicos

CLARÍN, *La Tribu de los Cristianos,* 17 de setiembre de 1999, SI. Suplemento Joven, p.6.

LA NUEVA PROVINCIA, 11 de abril de 1999, p. 1.

LA NUEVA PROVINCIA, 14 de noviembre de 1999, pp.6-7.

LA NUEVA PROVINCIA, 5 de agosto de 2001, por Cuchereno, K., *Cuando la crisis no sirve de excusa*.

PAGINA 12, 24 de agosto de 2001, Lipcovich P., "El alto costo de la pobreza".

RÍO NEGRO, 16 de febrero de 2003, por Mellado, J., 2003, "Crudo diagnóstico de la salud de los pobladores de la Región Sur", en *Diario*, pp. 6-7.

# Parte 7
# Anexo

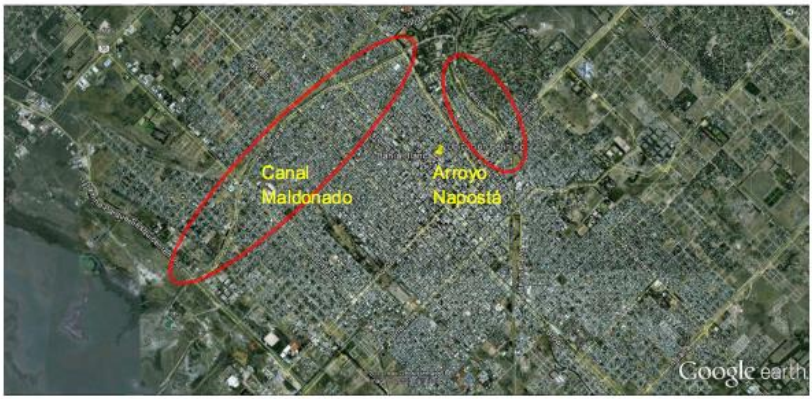


Foto aérea con señalización de los arroyos que atraviesan la ciudad, donde se asentaron los migrantes en la década del '50-'60

Croacia y se clasificó

a suspender sus ventas

Construirán un parque público

# Erradicaciones en Villa Rosario

**Casi 200 familias recibirán viviendas.**

En poco tiempo más las tortuosas e intrincadas callejuelas que caracterizan a Villa Rosario sólo serán un recuerdo del desorden urbanístico que aún evidencian varios sectores de la ciudad.

Gracias al aporte del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se invertirán 3 millones de pesos para la erradicación de casi 200 familias.

Los vecinos beneficiados con el programa serán trasladados a un sector aledaño, en el Barrio Rivadavia, donde se construirán viviendas dotadas de todos los servicios.

El proyecto fue elaborado por la Municipalidad de Bahía Blanca, la secretaría de Desarrollo Social de la Nación y distintas áreas del gobierno provincial.

La zona afectada comprende ambas márgenes del arroyo, entre las calles Honduras, en proximidades de la terminal de ómnibus, y Esmeralda.

El sector, según anunció la secretaria municipal de Salud y Acción Social, doctora Virginia Linares, será transformado en un parque público, con espacios recreativos, salón de usos múltiples, canchas de fútbol y una iglesia.

El proyecto también sumará el aporte del Instituto de la Vivienda provincial y se construirán varios puentes peatonales para comunicar ambas orillas del arroyo y evitar que los vecinos erradicados pierdan los lazos comunitarios entablados con el sector consolidado de Villa Rosario.

Precisamente, esta comunidad también se verá beneficiada directamente, por cuanto la demolición de las viviendas construidas a orillas del curso de agua, posibilitará la ejecución de varias obras postergadas, como el cordón cuneta. Más información en la página 12.

Foto de Sebastián Cortés

▲ **Hoy** la zona evidencia un gran deterioro, no sólo urbanístico sino también ambiental, por cuanto registra altos niveles de acumulación de residuos y las aguas servidas son arrojadas directamente sobre el cauce del arroyo.

Titular diario La Nueva Provincia 11-14-99