

Educación en la diversidad **#9** **Noviembre 2023**

Antropología para los procesos interculturales y educativos en defensa de las territorialidades

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Erik Said Lara Corro
Tatiana Mendoza von der Borch
Elsie Rockwell
Malena Castilla
Mariana Schmidt
Alma Patricia Soto Sánchez
Daniel Hernández Rosete
Bruno Hennig
José Albar Chavelas Mendoza
José Luis García
Ariadna Isabel López Damián

Boletín del
Grupo de Trabajo
**Educación e
interculturalidad**

Educación en la diversidad no. 9 : antropología para los procesos interculturales y educativos en defensa de las territorialidades / Erik Said Lara Corro ... [et al.] ; coordinación general de Ana Carolina Hecht ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2023.

Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-662-2

1. Relatos. 2. Narrativa. 3. Mujeres. I. Lara Corro, Erik Said. II. Hecht, Ana Carolina, coord.

CDD 306.432

PLATAFORMAS PARA EL DIÁLOGO SOCIAL



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Marta Paredes, Rodolfo Gómez, Sofía Torres,

Teresa Arteaga y Ulises Rubinschik

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina.

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875

<clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>



Coordinadores

Ana Carolina Hecht

Secretaría de Investigación y Posgrado

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Argentina

anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Gabriela Czarny

Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo

México

gacza_2006@yahoo.com.mx

Patricia Ames

Centro de Investigaciones Sociológicas,

Económicas, Políticas y Antropológicas

Pontificia Universidad Católica del Perú

Perú

pames@pucp.edu.pe

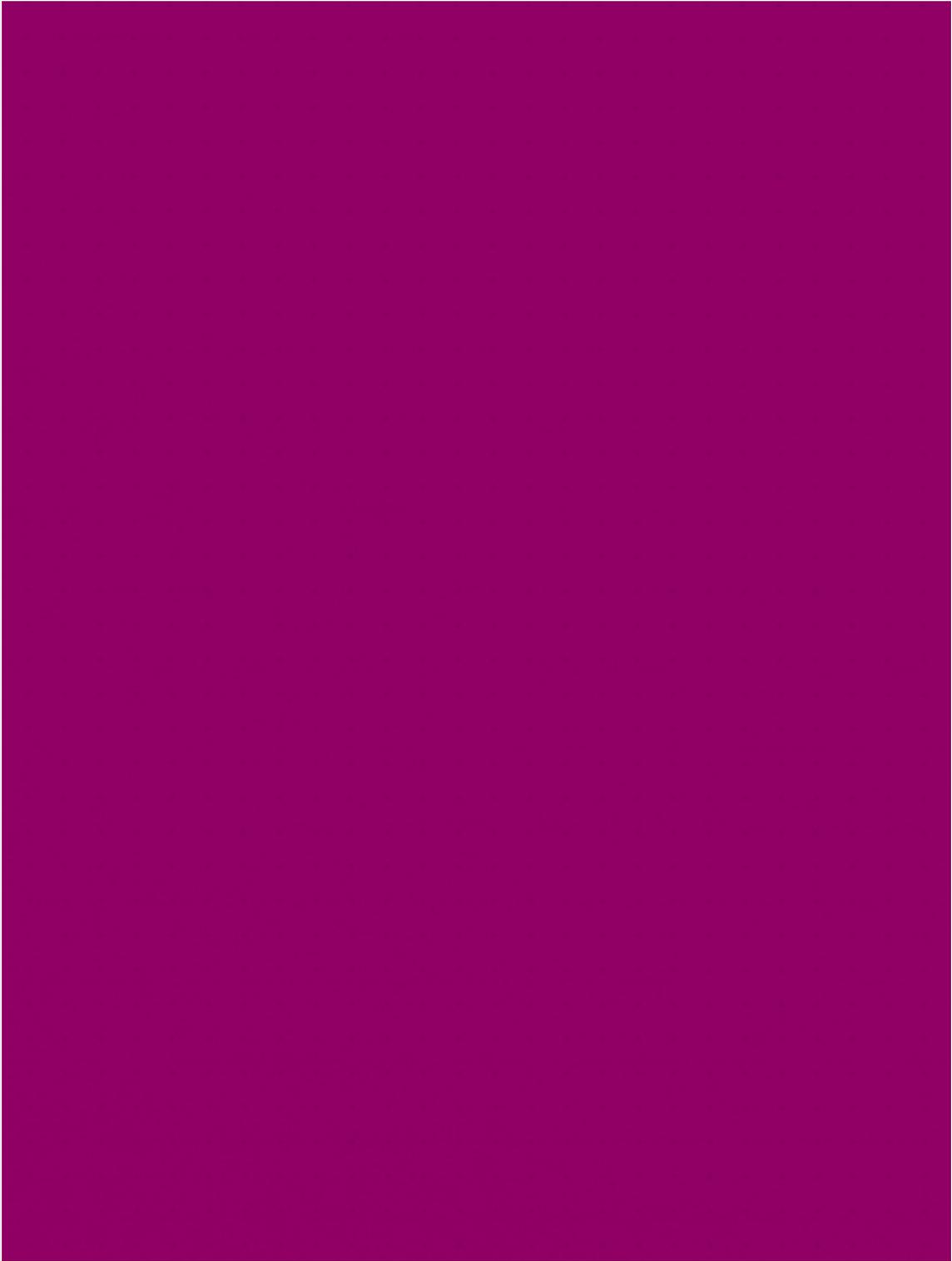
Coordinador del Boletín

Erik Said Lara Corro



Contenido

- 5** Presentación
Erik Said Lara Corro
- 13** Ríos de memoria, pérdida y vida
Relatos de niñas y niños sobre la cuenca del Atoyac
Tatiana Mendoza von der Borch
Elsie Rockwell
- 25** Narrativas sobre el territorio y la población chaqueña en tiempos de interculturalidad y extractivismo
Malena Castilla
Mariana Schmidt
- 37** Mujeres jóvenes tejiendo futuros en los territorios indígenas
Interaprendizajes desde la Investigación Acción en proyectos etnopolíticos de Educación Superior Intercultural
Alma Patricia Soto Sánchez
- 48** La escuela pública frente a la migración étnica internacional y el narcotráfico
Notas etnográficas sobre la vida en la Villa Cildañez
Daniel Hernández Rosete
- 57** La educación trashumante como territorio ingobernable
Una reflexión etnográfica
Bruno Hennig
- 64** La Asamblea Comunitaria de la CRAC-Policía Comunitaria
Un espacio educativo en la lucha territorial contra las mineras en Guerrero (2011-2013)
José Albar Chavelas Mendoza
José Luis García
Ariadna Isabel López Damián
- 76** Entre los caminos olvidados y los caminos que conectan
La acción territorializada en San Andrés de Giles
Erik Said Lara Corro
- 





Presentación

A esta altura de los tiempos, sería inaceptable que, como científicxs sociales, ignoremos las problemáticas que plantea la cuestión territorial. Me refiero al uso social, cultural y político de la tierra y el territorio, pero sobre todo a la “territorialidad” construida y vivida entre personas o grupos. Consideremos que dicho tema no se trata de una moda o una preocupación pasajera. Más bien, representa una respuesta a las condiciones que han sido testigo de la historia compartida y que están remodelando nuestra comprensión de diversos fenómenos epocales.

La complejidad de las relaciones sociopolíticas actuales, marcada por las guerras, las redes criminales, los extractivismos, los flujos migratorios, las pandemias, los grupos poblacionales objeto de racialización y despojo, así como los efectos de las redes socio-digitales y la expansión del capital, ha generado una constante resignificación del “territorio”. Esta categoría se extiende a diversos ámbitos que involucran procesos de subjetivación, lenguas y hablantes, experiencias formativas, relaciones dinámicas entre seres diversos provistos de vida, ya sea del mundo o del cosmos. También abarca prácticas culturales, económicas y políticas, así como redes de contención, militancias y luchas.

La noción de territorio no es nueva en el campo de la antropología; ha sido empleada desde hace bastante tiempo. Un ejemplo de esto es la utilización que hizo Lewis Henry Morgan (1877) en su trabajo entre tribus iroquesas al considerarla como un criterio para distinguir las formas de gobierno. Morgan diferenciaba entre “societas” y “civitas”, donde las primeras se basaban en la organización social fundamentada en el linaje,

la fraternidad y la tribu, propia de la sociedad antigua (salvajismo y barbarie), mientras que las segundas se apoyaban en el territorio y la propiedad, característica de la sociedad moderna (civilización).

La idea fue retomada con la misma función en la obra editada por Meyer Fortes y Edward Evans-Pritchard (1940). En la introducción, realizaron un acercamiento metodológico y una clasificación de los sistemas políticos africanos, dividiendo estos en dos tipos de sistemas que distinguen entre unidades territoriales con un poder centralizado, es decir, el Estado, y sociedades con un poder descentralizado, o sea, sociedades sin Estado. Los ensayos describen la organización política de las tribus, donde algunas estaban arraigadas en la propiedad territorial, mientras que otras se basaban en el rol de los sistemas de linajes.

Cuando el “giro ontológico” comenzó a tomar forma en la antropología, influenciado por la obra de autores como Marilyn Strathern y Eduardo Viveiros de Castro, se exploraron diversos planteamientos epistemológicos, ontológicos y metodológicos. Esto permitió avanzar en el cuestionamiento de dicotomías tradicionales, como la de naturaleza y cultura, y reivindicar otros sistemas de conocimiento, como las creencias o los saberes culturales. Desde esta perspectiva, las conceptualizaciones desarrolladas a partir de diversas etnografías, como las de Marisol de la Cadena o Philippe Descola, han permitido problematizar la racionalidad moderna eurocentrada que considera el territorio como un escenario en el cual tiene lugar “la cultura”, y explorar universos ontológicos y prácticas que recrean territorialidades.

Varias experiencias etnográficas han logrado desentrañar procesos de reconfiguración territorial generalmente invisibilizados. No obstante, las lecturas multiculturalistas y los discursos ambientalistas han obstaculizado la superación de concepciones estáticas, dicotómicas y esencialistas que consideran los territorios como meros “contenedores”. Para superar este reduccionismo, es necesario enfatizar la visión del territorio como una ecología de saberes y prácticas. Reconocemos, entonces, que

las relaciones de clase, étnicas y generacionales, las jerarquías sociales, las diversidades de género, así como los conflictos internos y externos influyen en la producción del territorio.

Desde la geografía crítica y la ecología política latinoamericana, varios autores, como Milton Santos, Carlos Porto-Gonçalves o Rogério Haesbaert, han destacado que el territorio no es solamente un espacio geográfico, sino también un lugar apropiado material y simbólicamente, impregnado de historia. Precisamente, como señalaran en diversos trabajos, el proceso apropiación (territorialización) involucra diferentes significados (territorialidades) que se inscriben en procesos dinámicos y cambiantes, dando lugar a una configuración territorial específica en cada momento.

Las territorialidades no son estáticas ni poseen identidad; más bien, tienen un carácter relacional y procesual resultado de relaciones heterogéneas, conflictos y tensiones, así como factores diversos que las atraviesan. Tal reconocimiento nos permite considerar que diversas agrupaciones sociales no se limitan únicamente a un territorio, sino que abarcan prácticas y acciones diferenciadas. De hecho, los grupos pueden no tener la “dominación” concreta de un territorio, pero sí tener una “apropiación activa” de los productos culturales que conforman las relaciones espacio-temporales. Estos elementos presentan un desafío a las formas de sociabilidad, tanto de las personas que se van, como de aquellas que se quedan.

Las relaciones que entretengan las territoriales son expresión de la posición de las personas y grupos frente a un modelo de desarrollo homogeneizador, excluyente, violento, destructivo e insostenible. Esto evidencia la tensión constitutiva y creativa relacionada con las territorialidades, como señalara Porto-Gonçalves. La territorialidad, como signo que organiza la actuación estratégica de las personas, se convierte en una dimensión para navegar en un mundo interconectado, donde los límites son a menudo difusos, pero, sobre todo, para comprender, cuestionar y encabezar los desafíos de nuestra época, ofreciendo caminos de memoria,

conexión y lucha. En este sentido, es importante no romantizar la defensa territorial, pues hacerlo invisibiliza las tensiones internas, las tomas de decisiones y las disposiciones ideológicas. El despojo y la lucha territorial son procesos difíciles, agotadores y desafiantes que las personas enfrentan día a día.

Por eso, abogamos por una antropología *para* las territorialidades que subraye una labor crítica y propositiva, que irrite al campo político-empresarial y, por qué no, al cientificismo ortodoxo. A pesar de que nos enfrentamos a desafíos en nuestro oficio, como la creciente precarización de nuestras condiciones, pocas veces nos sumergimos en un análisis propositivo de la situación. En su lugar, tendemos a reproducir dinámicas endógenas y productivistas, y no dedicamos los esfuerzos necesarios al capital político requerido para explorar otras rutas y construir acuerdos de colaboración mutua.

Necesitamos embarrarnos más en el terreno, en el nombrar y denunciar. Aún persiste el reto de pasar del observador objetivo participante de Malinowski hacia el del analista “ubicado” y “activo” de Rosaldo. La consecuencia más grave es el imperativo categórico del “deber ser” y la mantenida excesiva imparcialidad. Esta situación se evidencia en una observación realizada por una antropóloga en un simposio: “lo peor de todo es nuestra incapacidad de ubicarnos en las relaciones humanas”.

A mi parecer, abogar por una antropología para los procesos territoriales plantea dos aspectos que pueden dar lugar a otras sugerencias y propuestas: (a) sumergimos en las complejas interacciones entre “territorio” y “personas”, reconociendo que no existen separaciones y que ambas se originan en las relaciones que establecen, como Marisol de la Cadena señaló en *Earth Beings*, y (b) examinar la eficacia simbólica de la territorialidad en procesos heterogéneos, como los interculturales y los educativos, considerando la complejidad y la controversia que a menudo implican las políticas y los procesos políticos. Pero sabemos que estas cuestiones involucran un desarrollo y una labor que exceden este espacio.

Las territorialidades como producción de sentido

En este número ponderamos la idea de territorialidad como sustantivo. Esta cuestión implica una visión del territorio como un espacio de encuentro dialógico de procesos dinámicos, lo que a su vez abarca las tensiones y contradicciones dentro del propio orden social. En estos ensayos, el lectorado encontrará un entramado de memorias y lecturas del mundo, una ecología de saberes, espacios de coordinación, redes de solidaridad, estrategias creativas y pedagogías entre personas y grupos que tejen la territorialidad. Además, los textos ilustran la interrelación entre la posición de clase de los actores y las disputas que surgen en relación con el acceso a bienes, las perspectivas de futuro y las condiciones generales de vida.

Hay una apuesta compartida en las contribuciones del número nueve de *Educación en la diversidad*: visibilizar las prácticas y los sentidos de personas y grupos que recrean territorialidades. Para ello, los autores se sumergen entre infancias, mujeres, sectores populares, redes sociales y archivos, explorando sus relaciones con los efectos de las políticas estructurales en un contexto donde las territorialidades, a menudo subalternizadas, están ancladas entre prácticas y practicantes que tejen estrategias, historias y trayectorias que no resultan inmediatamente accesibles y comprensibles al etnógrafo.

La primera parte de este número congrega cuatro contribuciones que describen producciones de sentido que recrean territorialidades. Enfocadas en una serie de relatos de niñas y niños sobre los ríos de la cuenca del Atoyac, Tatiana Mendoza von der Borch y Elsie Rockwell destacan que las conversaciones e ideas de las infancias evidencian la crisis socioambiental ocasionada por las dinámicas de industrialización que el estado de Tlaxcala (México) experimentó desde mediados del siglo XIX a través de diversas políticas de desarrollo. Estas transformaciones atraviesan las experiencias vitales de las infancias, donde, por ejemplo, “el olfato, sobre

todo, provee una medida” de la contaminación. A pesar de esto, como señalan Mendoza y Rockwell, las infancias siempre florecen.

En un contexto de conflictos relacionados con la pérdida de bosques nativos y políticas de ordenamiento territorial en el norte de Argentina, Malena Castilla y Mariana Schmidt analizan una serie de documentos y manuales emitidos por dependencias provinciales de educación y ambiente de la región chaqueña. Castilla y Schmidt argumentan que tales instrumentos desempeñan un rol fundamental en la construcción y socialización de representaciones sobre un territorio y una población particulares. A pesar de los avances en la significación del territorio, en su análisis, evidencian que en los documentos persisten visiones tradicionales que limitan la participación histórica y económica de las poblaciones originarias, pasando por alto las consecuencias para la vida debido al avance del agronegocio.

En cuanto al análisis de iniciativas etnopolíticas que promueven la apropiación social de la universidad, como el caso del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en el estado de Oaxaca (México), Alma Patricia Soto Sánchez se enfoca en las perspectivas territoriales de mujeres jóvenes. Soto Sánchez destaca la experiencia de las estudiantes jóvenes que, a través de un proceso de investigación-acción, generan un conocimiento colectivo e intersubjetivo sobre las territorialidades. Este proceso dio forma y contenido a lo que Soto Sánchez describe como la “organización desde las mujeres”, un elemento crucial para la autonomía de las comunidades. Las voces de estas mujeres jóvenes contribuyen a la creación y reproducción de “otros” territorios, influyendo en la educación y profesionalización que atraviesan sus perspectivas de futuro.

Las crisis humanitarias expresadas a través de flujos migratorios complejos, como las que ocurren en Argentina con familias provenientes de Bolivia, Paraguay y Perú, evidencian retos específicos para las infancias, sobre todo relacionados con los procesos de inclusión/exclusión. En este contexto, Daniel Hernández Rosete analiza cómo la vida escolar pública

es atravesada por la racialización y la xenofobia, la violencia en las calles, como las balaceras, las redes de microtráfico, como la venta de “paco”, y la violencia policial y organizada contra las personas de la Villa Cildañez. A pesar de que la escuela puede encontrarse rebasada por estos contextos que se articulan en diversas dimensiones de la vida barrial, este ensayo nos invita a considerar la escuela como productora de territorialidades, lo que nos permite pensar en aquellos espacios de reivindicación y contención que se configuran desde tales nidos.

En la segunda parte del boletín, tres escritos examinan cómo las relaciones y las acciones territorializadas de redes y asambleas constituyen un lenguaje político en sí mismas. Haciendo eco al primer texto, Bruno Hennig nos introduce a la Red Trashumante, fundada en 1998 en la provincia de San Luis (Argentina). Esta red opera como un “enlace reticular”, donde organizaciones, comunidades y personas se reúnen para problematizar sus territorios a través de prácticas localizadas y ambulantes de educación popular, como talleres de reflexión-acción. Hennig destaca que en estos “territorios diversos”, los cuerpos y las experiencias se convierten en voces disonantes respecto del orden social hegemónico. Es aquí donde se produce el “tiempo del territorio”, una categoría nativa marcada por las dinámicas espacio-temporales que tejen la territorialidad Trashumante.

La lucha de las organizaciones y redes sociales contra los efectos de diversas políticas desarrollistas ha generado un escenario de tensiones y una trama de relaciones, como veremos en los dos últimos manuscritos. El texto de José Albar Chavelas Mendoza, José Luís García y Ariadna Isabel López Damián describe la experiencia educativa no escolarizada de la “Asamblea Comunitaria” dentro de la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias - Policía Comunitaria en el estado de Guerrero (México). Retomando la noción foucaultiana de “saber político”, Chavelas, García y López señalan que, a partir de las disputas y las zonas de contacto territoriales, la Asamblea se convirtió en un espacio de discusión, articulación de experiencias formativas y de militancia, donde las personas

aprenden las formas de *hacer* comunidad y política, defender el territorio y valorar sus saberes y conocimientos enraizados en sus cosmovisiones.

Finalmente, en un contexto marcado por el avance de los agronegocios y la creciente precarización de la vida, presento mi contribución en la cual describo las acciones entre algunxs gilenses que conformaron una red llamada “Caminos Rurales”. A raíz de sus experiencias territoriales y formativas en el Centro Educativo para la Producción Total, examinó las interacciones entre integrantes de la red con vecinxs, funcionarixs locales e instituciones en el partido de San Andrés de Giles (Argentina). En el análisis considero que las estrategias de acción territorializadas por parte de quienes “ponen el cuerpo” han generado un campo de relaciones entre subjetivaciones políticas y formas de estatalidad, marcadas por símbolos de defensa territorial.

¡Les deseo una lectura enriquecedora y reflexiva!

Erik Said Lara Corro
Coordinador del Boletín



Ríos de memoria, pérdida y vida

Relatos de niñas y niños sobre la cuenca del Atoyac¹

Tatiana Mendoza von der Borch*

Elsie Rockwell**

Tlaxcala es el estado más pequeño de México y a pesar de ello tiene una gran diversidad geográfica, social y cultural. Domina el sur del estado un volcán extinto, la Matlacueye, que significa en náhuatl “la que posee una falda verde”, llamada así por los oriundos debido a los densos bosques que la rodeaban. El volcán es ahora conocido como ‘La Malintzi’, en alusión a la consorte nativa de Cortés, el conquistador de Mesoamérica. Según los tlaxcaltecas, Matlacueye era la diosa de las lluvias y de las aguas terrestres, y en sus cuevas se solían hacer rituales todavía en el siglo xx, pues la creencia era que de ella nacían las nubes que derramaban el líquido vital. Se dice que en ese tiempo había hombres llamados *tezitlahzquez*, con el don de controlar las tormentas que se formaban como serpientes en el cielo y amenazaban con tirar granizo sobre las milpas (chacras).

* Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.

** Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

¹ Escribimos este texto durante la estancia posdoctoral de Tatiana Mendoza en la Universidad Autónoma Metropolitana, para la cual ella tuvo apoyo Conahcyt (cvu 167541). También se contó con apoyo parcial del Proyecto Conahcyt cb A-1-S 52363, 2019-2023 de la Dra. Rockwell.

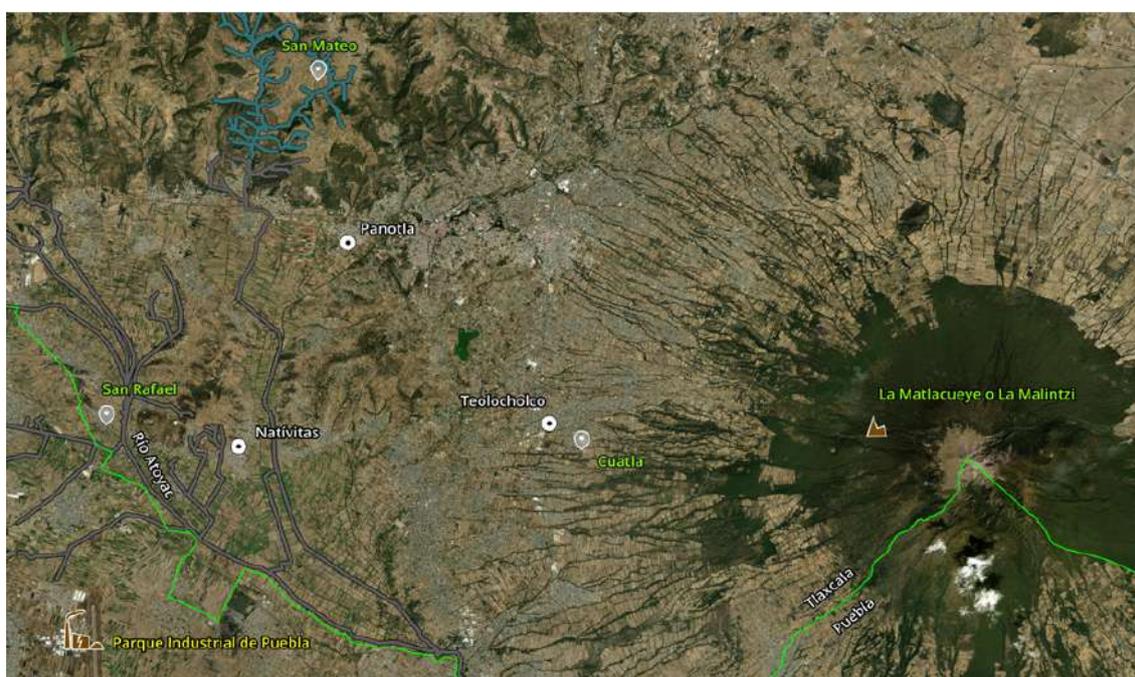
Desde cualquier punto de Tlaxcala también se miran los dos mayores volcanes de México, el Popocatepetl y el Iztacíhuatl. A vista de pájaro, se observan decenas de ríos y barrancas que bajan de estos tres volcanes, y recortan el paisaje hasta desembocar en los afluentes de los ríos Zahuapan y Atoyac, que atraviesan el estado. Resaltan en las fotos por lo verde de la vegetación en sus cauces.

Esta confluencia forma una cuenca, una compleja red de humedales – nacimientos de agua, riachuelos, barrancas, lagos y ríos– que llevan el agua temporal o subterránea hacia el río Atoyac, que colinda con el estado de Puebla. Actualmente, la falda verde de la Matlacueye se ha reducido mucho; los pinos y oyameles están sufriendo por el escarabajo descortezador y la tala clandestina. Las barrancas, que hasta hace poco bajaban el agua de lluvia se han ido desecando. A pesar del crecimiento urbano, los valles cercanos al río Atoyac tienen parcelas agrícolas dedicadas al cultivo comercial del maíz, frijol, haba y calabaza. El agua que riega a esas tierras llega cargada de unas cien sustancias tóxicas depositadas por las industrias cercanas.

Tlaxcala fue tempranamente seleccionado para promover la industria de exportación. Dada su ubicación céntrica, a mediados del siglo xix, el primer ferrocarril en el país atravesó el estado, conectando la capital de México al puerto de Veracruz en el Golfo. Hacia finales del siglo xx, se desarrolló un corredor industrial en el estado colindante de Puebla, con la industria automotriz y farmacéutica creciente, que también generó cientos de talleres de menor tamaño y trabajo a destajo a lo largo del río Atoyac. El progreso prometido por estas empresas ha llevado a una severa crisis socioambiental que ha generado considerables pérdidas en términos de biodiversidad, salud humana, alimentación, trabajo y vida comunitaria.

Ese es el escenario de los relatos de este texto, que provienen de conversaciones con niñas y niños en escuelas de tres localidades de la cuenca. La primera escuela está en San Rafael Tenanyecac, en el municipio de

Nativitas, cerca de la zona industrial del Atoyac. Las narraciones de estos niños y niñas provienen de los escritos, audios y dibujos que hicieron para el Museo Memorial del Río Atoyac.² Fuimos a otras dos primarias también localizadas en la cuenca, una en el barrio de Cuatla en Teolocho y otra en San Mateo Huexoyucan en la sierra del municipio de Panotla. Ahí observamos clases, y además Tatiana Mendoza hizo actividades con algunos de los grupos para conocer mejor las historias de niñas y niños que viven cerca de barrancas ya casi secas, o de ríos donde todavía pueden gozar del agua.



Mapa SEQ Mapa * ARABIC 1. San Rafael, Cuatla y San Mateo, tres localidades en la cuenca del Río Atoyac, Tlaxcala. Elaborado por Erik Said Lara Corro con información de las autoras y datos vectoriales del INEGI (2023).

2 El Museo fue desarrollado por la Red Comunidad, Ciencia y Educación. Para más información: <https://red-comunidadcienciaeducacion.org/index.php/museo/>

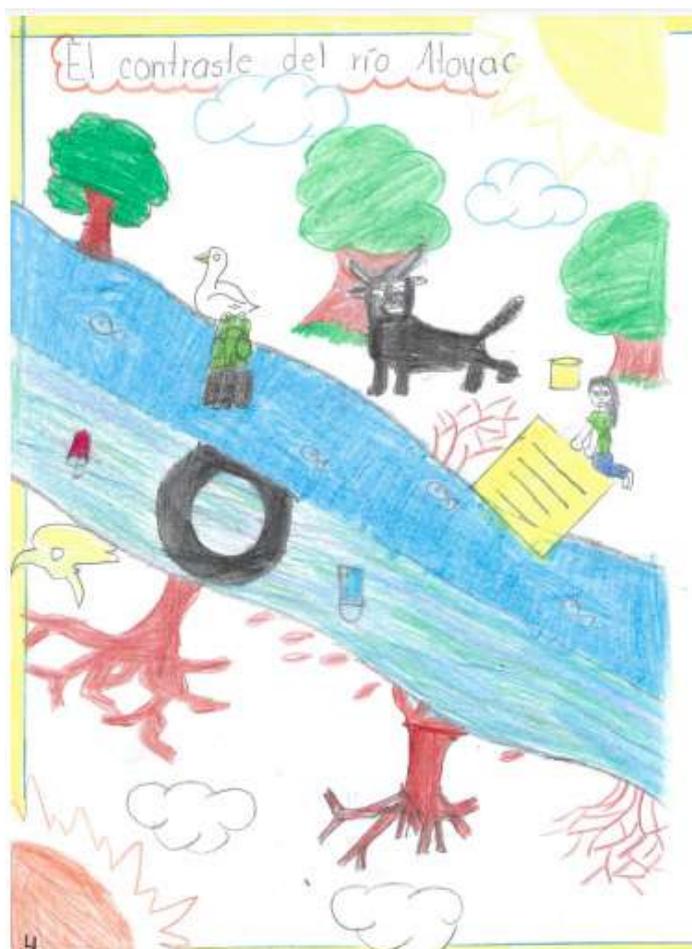
El río Atoyac en la memoria. Una experiencia de deterioro ambiental

Los niños y niñas de San Rafael Tenanyecac describen un río que lleva agua negra o azul oscura, que se ha convertido en un gran basurero, donde hay animales muertos, y del que “todos cuando pasan al lado corren por su olor apestoso que tiene”. Gracias a las historias que les cuentan sus padres, tíos y abuelos, saben que no siempre ha sido así. Un niño escribió: “ese río tan hermoso se perdió”. En sus textos y dibujos, los niños y niñas explican que, hasta hace cuatro décadas, las familias hacían guisos con los animales del río, como los acociles, pequeños crustáceos endémicos de México. Además, tenían animales domésticos que llevaban al río a comer hierba y tomar agua. Las familias también se alimentaban de plantas nativas como el capulín y de sus hortalizas. Los niños y niñas dibujaron las herramientas y objetos que antes se usaban en la siembra, como la concha de armadillo para recoger semillas. Ahí “era feliz hasta el sol”, escribió una niña.

Adrián entrevistó a su abuela, quien tampoco conoció esos animales y plantas, pero le contó lo que a ella le contó su padre:

Adrián: ¿Y los peces eran de mar?

Tía: No hijo, eran peces de agua dulce... era posible tomar de ahí agua, pero mira ahorita, es un foco de infección.



Los niños y niñas han escuchado de sus mayores que en ese río se reunían las mujeres para platicar y lavar ropa, que las familias iban a nadar y a estar juntas los domingos. Escribieron también sobre unos duendes “que eran como muñecos pequeños y se ponían a jugar y si se enojaban te llevaban a la orilla del río y te ahogaban”. Es decir, siguen escuchando las leyendas, pero siempre en pasado: “los duendes no vienen más, se han perdido como se perdieron los acociles”. Ese río “solo queda en la memoria”, escribió un niño.

Adrián siguió preguntando a su abuela sobre cómo ocurrió el deterioro del río:

Adrián: [El agua] ya está sucia, porque ya la gente ya echó su basura...

Su abuela lo interrumpe: Lo principal es el drenaje, y las fábricas ya también echaron sus desperdicios (...) ya ahorita lleva químicos de las fábricas

(...)

Adrián: Entonces las personas echaron ahí sus drenajes, su basura, las fábricas, y entonces ahí empezaron a morirse todos los peces

Abuela: (...) Lo que es el jabón de la ropa y la mugre de uno como persona (...) no es tan sucio como para que mate los animalitos (...) ahora ya no hay ni hierbas (...) ya no se da nada

Los niños y niñas hablan de la nostalgia y el cariño de sus abuelos por los tiempos anteriores a la llegada de las industrias. Expresan su tristeza por no haber tenido las experiencias de sus abuelos, las ganas de haber podido meter los pies en esa agua que, como muestran muchas imágenes en las iglesias de Tlaxcala, antes era considerada milagrosa.

Los ríos vistos como barrancas. Entre la apropiación y el deterioro

A 25 kilómetros de San Rafael, en el barrio de Cuatla hacia la falda del volcán, un grupo de alumnos de tercer grado expuso por equipos la investigación que su maestra les pidió de tarea sobre la formación de los ríos. Mostraron sus maquetas y dibujos en cartulinas, explicaron que los ríos se forman en las cuencas hidrográficas, por el agua que baja de las montañas como granizo o nieve, formando pequeños arroyos que bajan a lugares “a donde la gente nada, y luego el río sigue”. Cuando terminaron, la maestra invitó a Tatiana a platicar con el grupo, y ella preguntó a los alumnos cómo es Teolocholco.

Tatiana: Por ejemplo, ya que estaban hablando de los ríos, ¿por aquí hay un río?

Alumnos a coro: ¡¡¡¡Nooooooo!!!

En Teolocholco hay barrancas, decían los alumnos, señalando hacia todas las direcciones. Algunos contaban que ya no van a la barranca que está cerca de su casa, en la que sus padres nadaban y jugaban durante su infancia, porque ahora huele muy feo, está lleno de basura, hay animales muertos y tuberías de drenaje, y a veces se escuchan los gritos de una persona que murió ahí. Bajan solo para recoger la pelota cuando se les cae. Dos niñas sí van a su barranca cada martes saliendo de la escuela, quieren hacer un plan para recoger la basura y construir ahí una casita en un árbol. Otros niños y niñas viven cerca de barrancas limpias, secas salvo cuando llevan agua de lluvia, a las que van frecuentemente con sus hermanos, primos, amigos de la escuela, padres y tíos. Ahí se han construido canchas donde ellos juegan futbol y a las atrapadas. Un niño contó que en su barranca sí hay agua y se puede atrapar peces. A veces, sube en su bicicleta a dos primos y una amiga de la escuela, la maneja cuesta abajo hasta que de repente frena, la bicicleta se voltea, hace que todos salgan volando y caigan al agua donde se quedan jugando. Otro niño más, platicó que un poco más lejos de Teolocholco hay un lugar a donde llevan a su abuelo a meter los pies al agua para que se alivie cuando se siente mal.

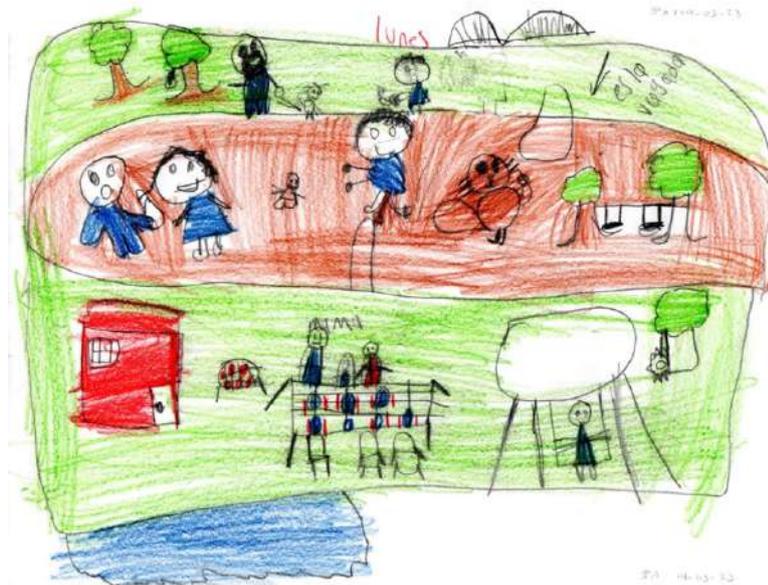


Figura 2. Dibujo elaborado por una alumna de tercer grado que representa el centro y las laderas de la barranca cercana a su casa. Registro de campo: Tatiana Mendoza (marzo de 2023).

Al día siguiente, la maestra contó a los alumnos que investigó de dónde provienen esas barrancas: son afluentes del río Atoyac. Habló con ellos de los cambios que ha habido en la comunidad, uno de los cuales es la contaminación industrial. Más de la mitad de los alumnos dijo que su papá o su mamá trabaja en alguna de las fábricas que producen asientos para automóviles, cuero para cinturones, tazas de baño. También hay papás carpinteros, mamás costureras.

Tres meses después, fuimos a la escuela y Tatiana propuso a este grupo y el de segundo que hicieran un mapa de Teolocho. Los niños y niñas querían incluir varios lugares en ese mapa: la escuela, el parque, el hospital, la heladería, el mercado, la iglesia, el reloj de la iglesia, la carretera, “el militar” de la ciudad de Santa Ana. También propusieron “la montaña” y “el Popo”, es decir, los volcanes Malintzi y Popocatepetl. Al dibujar esos lugares, pusieron una ambulancia junto al hospital, los arándanos que vendía una señora en el mercado, un helicóptero del que caían soldados heridos del cuartel militar. Muchos querían trazar también caminos o una calle con carritos. Mientras dibujaban, recordaban lugares que habían omitido: “¿Por qué no dibujamos el río?”, preguntó uno de los niños que hicieron el cuartel militar. Otra también mencionó un jagüey, pozo donde se junta el agua de lluvia.

Cuando había desacuerdos sobre dónde tendría que estar, por ejemplo, el banco o el mercado en el mapa, los resolvían a partir del recorrido para llegar a ese lugar desde la escuela. Una referencia constante en las descripciones de esos recorridos eran los barandales de contención de los puentes construidos para atravesar las barrancas, que son amarillos: “es que mira, te vas por aquí, das la vuelta, te vas para abajo... aquí está el puente amarillo...”. Las barrancas, de las que tanto se habló en nuestra primera visita, aparecieron en el mapa como puentes necesarios para recorrer Teolocho.

El río como flujo de agua cristalina. La vida en la naturaleza

La primaria bidocente de San Mateo, en el municipio de Panotla, está en una región muy verde, llena de cerros, a menos de 30 kilómetros tanto de San Rafael como de Cuatla. Tiene un grupo de primero a tercero y otro de cuarto a sexto. Al preguntarles cómo es vivir ahí, lo primero que respondieron los grandes es que en sus casas tienen toros, caballos, borregos, gallos de pelea. De pronto, un niño gritó: “¡hay un río!”

Los dos grupos hablaron muy pronto del río. Todos contaron que van seguido, que ahí festejaron el Día del padre, que se meten al agua: “es muy bonito, yo aquí me siento libre”. Señalaban hacia varios lugares para indicar por dónde pasa: “hay un río por acá... otro por acá... una cascada por allá... hay otra, pero no sé por dónde”. De hecho, a San Mateo bajan varios afluentes del Río Atoyac, tantos que ni se conocen los nombres.

Tatiana: ¿Y está muy lejos el río?

Alumno: En cinco minutos llegas

Los niños y niñas dan muchas indicaciones, gesticulando los brazos y con explicaciones, para llegar desde la escuela: “... luego para abajo... hasta aquí llega el carro y tienes que caminar, o te vas de resbaladilla... donde Don Antonio das vuelta, ahí vas a ver un perro amarrado y ahí es mi casa y de ahí sigues...”

Ante la tarea de dibujar un lugar al que les guste ir, casi todos eligieron el río. Le pusieron piedras y árboles que dan mucha sombra. “¡Te faltó el sol!”, le dijo una niña a otra. De pronto, una alumna de las pequeñas cambió de opinión, decidió dibujar la playa, a la que nunca ha ido, pero tiene muchas ganas de conocer. Le puso caracoles, tiburones, tortugas y palmeras. Los niños y niñas hablaron mucho de los animales que hay en San Mateo. Sabían los nombres de muchos pájaros y contaban, con un tono y gestos como de quien sabe que se trata de un privilegio, que

a veces encuentran águilas. En el grupo de los pequeños, todos se arrebataban la palabra para contar algún encuentro que han tenido con serpientes, y resaltaban distintos detalles de esos encuentros: una niña puso el acento en que fue ella, antes que su tía que la acompañaba, quien vio a la serpiente; y que decidieron salir corriendo porque si le aventaban una piedra se iba a enojar y las iba a perseguir. Durante el recreo, varios niños y niñas se fueron a jugar en el capulín que está sembrado junto al patio de la escuela, un árbol que es parte de la flora de la región desde antes de la conquista.



Figura 3. Dibujo elaborado por una alumna de primaria alta sobre el río, el lugar al que le gusta ir. Registro de campo: Tatiana Mendoza (junio de 2023).

Casi todos dijeron que los animales que más les gustan son los que tienen en sus casas: los gatitos, perros, conejos; los toros porque cornean.

Tenían muy presentes a estos animales también en sus clases: cuando una maestra, después de enseñarles las unidades convencionales para medir longitudes, les dejó de tarea medir cinco cosas con decímetros y centímetros, un alumno preguntó “¿puedo medir a mi caballo? Lo malo es que no se deja agarrar”. Al hablar de San Mateo, ningún niño mencionó el olor, del que hablaron con frecuencia en San Rafael y Teolocholco. El olfato, sobre todo, provee una medida del deterioro.

Hacia un posible futuro que recupere el pasado

Las visiones de los niños y niñas de las primarias en las tres localidades muestran la diversidad de perspectivas que se forman acerca de los ríos que recorren la cuenca. Estos puntos de vista también dejan ver los múltiples efectos de la devastación ambiental en la infancia, además de las pérdidas en biodiversidad y salud humana. La contaminación modifica su mundo cultural porque en lugar de los duendes, están los gritos de una persona muerta; modifica su espacio porque en lugar de vivir en una comunidad que se puede recorrer hasta “de resbaladilla”, hay que pasar seguido por una zona que repele por el mal olor; modifica su relación con los animales domésticos, porque en lugar del caballo que no se deja agarrar, se tienen las historias de los animales que los abuelos llevaban al río a tomar agua. La infancia, por supuesto, siempre florece: los niños juegan en las barrancas secas y van a la heladería, pero el agua es cada vez menos parte de esos juegos.

La promesa del ‘progreso’ que traería el modo de producción industrial ha dejado parajes desolados y envenenado el agua en incontables regiones del mundo. Quienes estudian estas regiones han pugnado por la enseñanza de estos temas en estrecha vinculación con las experiencias vitales de los alumnos de cada escuela, explicándoles las consecuencias para la vida de los elementos tóxicos que causan el mal olor. Asumir este propósito implica el reto de pensar con los alumnos las perspectivas de futuro, es decir, es asumir que el diálogo con las niñas y niños estará

permanentemente atravesado por una enorme incertidumbre: ¿serán las experiencias de quienes viven en localidades como San Mateo las que pasarán a la memoria y después al olvido? ¿o es posible para niñas y niños de comunidades como San Rafael la creación de una esperanza de nadar algún día en un río otra vez lleno de acociles?



Narrativas sobre el territorio y la población chaqueña en tiempos de interculturalidad y extractivismo

Malena Castilla*

Mariana Schmidt**

Hacia fines del siglo XX, los Estados nacionales latinoamericanos reconocieron su carácter intercultural a través de reformas constitucionales, nuevas legislaciones y cambios institucionales. En ese marco, las luchas de los pueblos indígenas en defensa de sus derechos históricamente negados (entre otros, al territorio y a la educación) cobraron nuevo impulso. En paralelo, en ese mismo periodo, distintos emprendimientos extractivos avanzaron de modo inédito sobre territorios indígenas a través del acaparamiento de bienes comunes como los bosques y el agua.

En este artículo nos preguntamos por las características que asume la tensión entre interculturalidad y territorio en la región chaqueña en Argentina. Particularmente, indagamos en las provincias de Salta y Chaco, donde las políticas interculturales en educación y los reconocimientos legales a las poblaciones originarias coexisten y tensionan con una

* Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM/CONICET), Argentina. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Estudios Críticos del Desarrollo Rural.

** Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG-UBA/CONICET), Argentina.

escalada de conflictos territoriales en el marco de la incorporación de tierras al agronegocio.

Luego de señalar las sucesivas avanzadas territoriales en el Gran Chaco y sus poblaciones originarias desde los tiempos coloniales hasta la actualidad, presentamos un breve análisis de una serie de manuales utilizados en ámbitos educativos. Entendemos que estos manuales se constituyen en instrumentos privilegiados para la construcción y socialización de imaginarios sobre un territorio y una población particulares (Schmidt, 2011). Hacemos foco en los contenidos relacionados con la caracterización del territorio y la población indígena, en la búsqueda de interpretaciones que den cuenta de un abordaje histórico y conflictivo del territorio y de los actores en conflicto.

De “territorio vacío” a territorio vaciado

Desde inicios de la época colonial, la región del Gran Chaco fue considerada un territorio “desierto”, disponible para ser colonizado y apropiado. Su naturaleza impenetrable e indómita fue también remitida a la multiplicidad de pueblos originarios que lo habitaban, catalogados como ‘salvajes’ y ‘hostiles’ al impulso civilizatorio. El proceso de consolidación del Estado nacional argentino desde finales del siglo XIX impulsó su definitiva conquista y pacificación a través de diferentes dispositivos, y la ocupación territorial comenzó hacia 1870, a partir de sucesivas expediciones militares que expandieron las fronteras geográficas y simbólicas de la nación. Hasta entrado el siglo XX, la acumulación capitalista avanzó sobre la región al compás de emprendimientos agrícolas, azucareros, tanineros, forestales e hidrocarburíferos, que transformaron el ambiente y las formas de habitar y utilizar los territorios para las poblaciones originarias (Gordillo, 2006; Trincherro, 2007).

Hacia fines del siglo XX, el antes “desierto chaqueño” se convirtió en un espacio virtuoso para la expansión del agronegocio, a partir del

desarrollo de infraestructuras y proyectos de integración regional. Los avances biotecnológicos vinculados a semillas transgénicas, resistentes a agroquímicos y adaptadas a las condiciones climáticas del norte del país, permitieron ampliar las fronteras de la producción agrícola y ganadera. Desde inicios del siglo XXI, este proceso de agriculturización y sojización se instaló con fuerza sobre territorios que se constituyen en el hábitat y sustento cotidiano de pueblos indígenas y pequeños productores campesinos, a través de desalojos y desplazamientos (Castilla & Schmidt, 2021; Schmidt, 2013).

La superficie cultivada aumentó en un 81% en Chaco y en un 301% en Salta para el período 1990-2020 y, según datos para la campaña agrícola 2020/21, Chaco cuenta con 1.327.495 ha sembradas y Salta posee 1.245.632 ha bajo cultivo. Gran parte de la superficie destinada a la agricultura y ganadería intensivas tienen como contracara la deforestación y la expulsión de la población ancestral. Cabe recordar que la región chaqueña posee la mayor extensión de bosques nativos de Argentina y que las provincias de Salta y Chaco contabilizan cerca de 13 millones ha de superficie boscosa. Entre 1998-2018 se perdieron en el país alrededor de 6,5 millones ha de bosques nativos y, de ese total, el 43% ocurrió a partir de 2008, luego de la sanción de la Ley No. 26.331/2007 de Presupuestos Mínimos de Protección Ambiental de los Bosques Nativos. Esa pérdida se localizó en un 87% en las provincias de la región chaqueña, entre ellas Chaco (14%) y Salta (21%) (MAyDS, 2020).

De territorios y poblaciones chaqueños a través de materiales educativos y ambientales

El avance sobre los territorios habitados por comunidades indígenas y campesinas, reseñado anteriormente, tuvo lugar en el marco de una serie de reconocimientos legales e institucionales que otorgaron visibilidad a la cuestión ambiental y étnica. Desde fines del siglo XX, una diversidad de tratados internacionales y legislaciones nacionales han establecido

normas de protección ambiental y han reconocido la existencia y pre-existencia de los pueblos originarios.⁵ Ahora bien, la institucionalización de la interculturalidad y el ambiente en los diferentes ámbitos de gobierno se dio de manera simultánea con la consolidación del agronegocio, lo que ha generado numerosas consecuencias sociales, económicas y ambientales a partir de la expansión sin precedentes del mapa extractivista.

En adelante, analizamos estos procesos a través de documentos y manuales confeccionados por los gobiernos provinciales y utilizados en el ámbito educativo. Nos interesa profundizar en la formulación y circulación de narrativas territoriales en el contexto actual: cómo están expresados o invisibilizados los cambios productivos y las tensiones con los pueblos indígenas hasta aquí reseñados. Con este objetivo, nos centramos en dos periodos diferentes. En primer lugar, trabajamos con dos manuales para el nivel primario distribuidos en 2007 y 2008 por el Ministerio de Educación de la provincia de Salta. En segundo lugar, analizamos un material generado en 2023 por el Ministerio de Ambiente de Chaco para difundir en diferentes espacios, entre ellos, las escuelas. Ambos momentos responden a períodos de alta conflictividad ambiental y social, en los que en las provincias se puso en discusión la política de Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos (OTBN) derivada de la sanción en 2007 de la Ley Nacional No. 26331 de Bosques Nativos: en el caso de Salta, son los años en los que se debatió la ley nacional, que buscaba regular la pérdida de superficie boscosa que ocurría en el país desde inicios del 2000 en la región chaqueña, y que a nivel provincial llevó a la sanción (no exenta de conflictos) de la Ley No. 7543/2008. En el caso de Chaco, desde 2022 existe una disputa entre diferentes sectores por la actualización del mapa

- 5 Entre las normativas ambientales destacamos: Ley 25675/2002 General del Ambiente y Ley 26331/2007 de Presupuestos Mínimos de Protección Ambiental de los Bosques Nativos. En materia indígena, algunas de las normativas fueron: el Artículo 75 inciso 15 de la Reforma de la Constitución Nacional (1994), Ley 23302/1985 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes, Ley 24071/1992 de Adopción del Convenio No. 169 oit, Ley 26160/2006 de Emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras originarias, y Ley 26206/2006 de Educación Nacional que incluyó a la Educación Intercultural Bilingüe (eib) como modalidad del sistema educativo.

de otbn provincial, que fuera sancionado en 2009 por medio de la Ley No. 6409.

En Salta la reforma constitucional de 1998 adaptó su articulado a los derechos enunciados en la Constitución Nacional modificada en 1994, y la Ley No. 7121/2000 de Desarrollo de los Pueblos Indígenas de Salta es la normativa específica en materia intercultural. Por su parte, en 2008 se sancionó la Ley No. 7546 de Educación Provincial que, en sintonía con la ley nacional, reconoce la modalidad Intercultural Bilingüe (Hecht & Schmidt, 2016). Por entonces, los manuales escolares para el nivel primario elaborados desde el gobierno remarcaban las potencialidades del territorio salteño para insertarse en el agronegocio que por entonces se encontraba en expansión:

“La amplia extensión territorial de la Provincia de Salta, especialmente la variedad de su clima y de sus suelos, le confieren una extraordinaria aptitud para la agricultura. Las nuevas tecnologías, unidas a la experiencia de los productores de la tierra y a la equilibrada intervención promocional del Estado, posibilitaron a la agricultura salteña el mejor futuro” (2007, p. 31).

Tras enumerar los avances en las superficies sembradas con legumbres y oleaginosas de exportación, como la soja y el poroto alubia, junto con la ganadería “tan antigua como el establecimiento de los primeros colonizadores españoles” (2007, p. 37) se afirmaba:

“La llegada del desarrollo, las inversiones privadas, las políticas implementadas por el Gobierno de la Provincia, las obras de infraestructura, las posibilidades concretas para la incorporación de tierras en forma sostenible, el manejo racional de los recursos ambientales son algunos de los factores que movilizan y reactivan poblaciones enteras que han vivido en la marginalidad, posibilitando su inclusión en el trabajo formal, el acceso a la salud y la educación, revirtiendo el éxodo del campo a las ciudades” (2007, p. 37).

En particular, estos avances se destacan en el caso de la región chaqueña, que “atrajo a muchos emprendedores que hoy están desplegando la agroindustria en diversas formas y modalidades, tanto para el mercado interno como el internacional” (2008, p. 30). Ahora bien, cabe señalar que el año 2007 fue emblemático en Salta por el avance de los desmontes en los departamentos pertenecientes al Chaco salteño, con el objetivo de impulsar el cambio en el uso del suelo con destino a la producción agrícola. En efecto, en el transcurso de ese año se entregaron autorizaciones de desmontes sin precedentes, mientras en el Congreso nacional se debatía la Ley de Bosques Nativos. Al año siguiente, recién asumida una nueva gestión provincial, la legislatura provincial debatía y sancionaba su ley de otbn, en un contexto de amplios debates en torno al destino de los bosques salteños y los modelos de desarrollo para su territorio y su población (Schmidt, 2013).⁶

En los materiales analizados no se especifica quiénes son los actores en tensión por el uso y acceso del territorio, ni las responsabilidades de los actores vinculados al agronegocio en las transformaciones ambientales y territoriales ocurridas. Del mismo modo, tampoco se problematizan los problemas estructurales de acceso al agua y las situaciones de acaparamiento o contaminación del recurso, sino que más bien se lo naturaliza: “hay zonas del este donde casi no hay agua para beber. Es el ‘desierto’, en los Departamentos de Anta y Rivadavia” (2007, p. 20).

Entre los principales afectados por la pérdida de amplias superficies boscosas se encuentran las poblaciones originarias, que históricamente han habitado y usufructuado de este bien común. No obstante, a lo largo de las páginas, la población indígena del Chaco salteño queda relegada a un modo de vida tradicional y, en cierto modo, inmutable, donde no

6 Los dos manuales escolares corresponden al período de cambio de gestión gubernamental en Salta: 2007 fue el último año de Juan Carlos Romero como gobernador (1995-2007), mientras que 2008 fue el primer año de Urtubey, quien ocupó el cargo hasta 2019. Más allá de algunas modificaciones de redacción, ambos manuales gubernamentales contienen textos muy similares.

existirían alteraciones en sus modos de vida como resultado del avance de las fronteras extractivas:

“Viven en comunidades situadas en las cercanías de poblados blancos, en medio del monte o sobre la ribera del Pilcomayo o Bermejo, con líderes tradicionales y elegidos por la comunidad. Comparten con otras etnias el resurgimiento de la organización de la lucha por la tierra. Participan con sus representantes en el espacio reconocido por las leyes del aborigen” (2007, p. 118).

Si bien el fragmento refiere a la organización y lucha por la tierra en el marco de las leyes indígenas, persiste una visión estereotipada y romantizada de pueblos que “aún” viven en contacto con la naturaleza, cumpliendo “roles indígenas”. Se desconocen los procesos de expulsión territorial y de migración hacia ámbitos urbanos, y no se problematizan las profundas consecuencias en las formas de producción y reproducción de la vida de las poblaciones originarias derivadas del avance del agronegocio y su impulso deforestador:

“Aunque han ido perdiendo la cultura propia de los pueblos cazadores y recolectores, muchos aún hoy practican la recolección de frutos y miel del monte, cazan y pescan manteniendo las costumbres de vida relacionadas con la dependencia plena de la naturaleza. Otros trabajan en obrajes madereros, en desmontes o son cosecheros temporarios en campos ajenos. Tallan la madera del palo santo, tejen objetos artesanales con fibras de chaguar y hacen una utilitaria alfarería que venden también. Conservan alimentos de su rica cosmovisión, su lengua y la práctica de las curaciones naturales” (2008, p. 166).

Dos décadas después, algunas de estas narrativas persisten en los materiales analizados para el caso de Chaco. En esta provincia, la reforma constitucional tuvo lugar en el mismo año que la nacional, si bien ya en 1987 se sancionó la Ley No. 3258 del Aborigen Chaqueño donde, entre otras cuestiones, se garantiza el acceso a una educación bilingüe y se promueve el acceso de las comunidades indígenas a la propiedad de sus “tierras y recursos”.

En este análisis, nos parece relevante recuperar el manual “Monumentos Naturales de la provincia del Chaco”, elaborado por el Ministerio de Ambiente del Chaco (2023) y presentado en diferentes establecimientos educativos. Dicho material se elaboró y difunde en un contexto donde se discute la actualización del mapa de otbn luego de su sanción inicial hace 14 años. A partir de la demora en su actualización, la justicia provincial estableció en 2020 la prohibición de desmontes en la zona. Sin embargo, a partir de esa prohibición, diferentes sectores con intereses contrapuestos discuten propuestas sin reconocer la última zonificación elaborada por el Ministerio de Ambiente y aprobado por el Gobernador de la provincia a través del decreto No. 2157/2022. En este contexto de disputa y deforestaciones ilegales que no cesaron a pesar de la prohibición judicial, el organismo ambiental presentó el documento, donde se sostiene que los monumentos son:

“La máxima categoría de conservación que el Estado Provincial le puede dar a una especie de la flora y de la fauna, un objeto, individuo o un área, por su importancia o por estar en peligro de extinción” (2023, p. 4).

A lo largo del manual, se desarrollan cuáles son estos monumentos, como el Yaguararé o el Tapir, entre otras especies que habitan los territorios chaqueños. En diferentes pasajes, se sostiene que el Tatú Carreta, por ejemplo, se encuentra afectado por la deforestación o caza furtiva para el consumo de carne, pero no establece quienes son los principales actores involucrados:

“Su población está fuertemente afectada por la deforestación que causa pérdida y fragmentación de su hábitat. Son animales que tienen poca capacidad de adaptación a ambientes modificados. Otra de las amenazas es la caza furtiva para el consumo de su carne y el comercio ilegal para tenerlos como mascota o usar su caparazón para colecciones privadas o trofeos” (2023, p. 19).

Es decir, en este material, prima un análisis sobre la importancia que tienen tales monumentos y algunas de las causas de su extinción, pero

existe una ausencia de cuestionamiento sobre el modelo de producción regional que transforma estos territorios en zonas de sacrificio. Tampoco se menciona la contaminación del agua con agroquímicos, la desertificación de los suelos, las infraestructuras que transforman la naturaleza y la expansión del agronegocio a partir de la connivencia entre actores gubernamentales y empresariales. La responsabilidad por la preservación de los monumentos parece recaer en todos los habitantes de la provincia por igual. En tal sentido, se reconoce que los ecosistemas proveen bienes y servicios a los ‘seres humanos’ quienes, a su vez, ‘tenemos la responsabilidad de asegurar su existencia’:

“Todas las especies tienen derecho a la vida, permanencia en el planeta y en su hábitat natural, y los seres humanos, como única especie, con la capacidad de darse cuenta del estado del planeta, de los ecosistemas y de las especies, tenemos la responsabilidad de asegurar su existencia. En términos económicos, entendiendo que el capital natural de los ecosistemas proporciona un flujo de valiosos bienes y servicios para presentes y futuros. La conservación mantiene las funciones ecológicas de los ecosistemas” (2023, p. 44).

Dicha afirmación invisibiliza la efectiva responsabilidad que asumen los diferentes actores en el territorio. No son las comunidades indígenas y campesinas las principales responsables por asegurar su existencia a futuro, sino que las consecuencias negativas sobre la flora y fauna regionales son principalmente resultado de las actividades extractivas que se despliegan en los territorios. Por otra parte, entre las acciones ejecutadas por el organismo ambiental para revertir este escenario se mencionan las capacitaciones “dirigidas a la comunidad, orientadas hacia el conocimiento y puesta en valor de la fauna de nuestra provincia” (2023, p. 44), negando las acciones de preservación y conservación que las propias comunidades realizan.

En relación con ello, al analizar parte del prólogo del manual publicado bajo autoría de la Ministra, observamos que el ‘aprovechamiento de los recursos’ debe realizarse de manera sostenible por parte de la sociedad

chaqueña, sin interpelar a los empresarios agroganaderos o forestales, por ejemplo. Asimismo, se sostiene que las políticas públicas tienen que elaborarse a partir de un proceso de diálogo con los actores locales y regionales, a pesar de que, hasta el momento (julio de 2023) no han podido consensuar un mapa de otbn entre las diferentes carteras del mismo gobierno:

“La sociedad está llamada a la acción del cuidado y protección del ambiente, lo que implica involucramiento y responsabilidad colectiva (...) Los chaqueños y chaqueñas tenemos el derecho a acceder a una educación ambiental integral que contribuya a vivir en una sociedad capaz de usar y aprovechar los recursos naturales y bienes comunes en forma sostenible. Esto implica, además, que desde los organismos estatales diseñemos programas y políticas públicas adecuadas a las necesidades sociales, culturales, económicas y políticas, a través de procesos de diálogo y desde una mirada local y regional para mantener nuestra identidad biocultural” (2023, p. 3).

Por último, nos interesa señalar que en el material existen mínimas referencias a las comunidades indígenas que habitan estos territorios. Las únicas menciones que encontramos refieren a los nombres en lengua originaria que se le da a alguna de las especies en qom y moqoit. Asimismo, en un solo párrafo que refiere a la importancia de preservar estas especies, establecen que: “para muchas culturas, en especial las culturas indígenas, los fenómenos naturales, y los seres vivos, forman parte integral de la cosmovisión” (2003, p. 44), sin explicitar que dichas comunidades disputan por el uso y acceso de esos territorios y su biodiversidad, las cuales se ven afectadas en dinámicas productivas y reproductivas.

Reflexiones finales

En estas páginas, analizamos la manera en que las consecuencias del avance del agronegocio en la región chaqueña argentina se plasman en materiales de uso escolar, específicamente en las provincias de Salta y

Chaco. Pudimos constatar la persistente invisibilización de estas problemáticas, así como de los principales actores afectados y responsables, en continuidad histórica con aquellas narrativas que catalogaron a estos espacios como ‘desiertos’ y que, por acción u omisión, no reconocen la presencia ancestral y la capacidad de agencia de las comunidades originarias.

Nos basamos en manuales elaborados y utilizados por distintas dependencias provinciales (educación y ambiente) en contextos de amplia conflictividad y debate público en torno a la pérdida y degradación de los bosques nativos y sus impactos ambientales, sociales y sanitarios en las poblaciones locales. No obstante, en los materiales analizados hemos podido señalar cómo se invisibilizan las consecuencias y afectaciones que padecen los pueblos originarios y las familias campesinas, producto del avance de las fronteras agroganaderas, los desmontes y las fumigaciones, negando, a su vez, la efectiva responsabilidad que recae en actores empresariales y organismos gubernamentales, entre otros, por dichas transformaciones.

Si bien podemos señalar ciertos avances en la interpretación del territorio como resultado de un proceso histórico y conflictivo, así como la preocupación por distinguir los distintos actores sociales que intervienen o intentan influir en la configuración del territorio, detectamos la coexistencia de estos contenidos con interpretaciones tradicionales que reenvían a los pueblos indígenas a una historia pretérita y a una relación “esencial” con la naturaleza, despojándolos de toda capacidad de intervención histórica y económica en el territorio chaqueño.

REFERENCIAS

- Castilla, Malena y Schmidt, Mariana (2021). "Se quedan con todo, no nos queda nada". Acaparamiento de tierras y aguas en la región chaqueña, provincias de Chaco y Salta (Argentina). *HALAC*, 11(3), pp. 178-208. <https://doi.org/10.32991/2237-2717.2021v11i3.p178-208>
- Gobierno de la provincia de Salta (2007). *Siempre Salta: Manual de Ciencias Sociales - Escuela Primaria*. Salta: Inti Raymi.
- Gobierno de la provincia de Salta (2008). *Enciclopedia de mi provincia: Salta. Enciclopedia básica de la provincia de Salta*. Salta: Inti Raymi.
- Gordillo, Gastón (2006). *En el Gran Chaco. Antropologías e historias*. Buenos Aires: Prometeo.
- Hecht, Ana Carolina y Schmidt, Mariana (Comps.) (2016). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Schmidt, Mariana (2017). *Crónicas de un (Des)Ordenamiento Territorial. Disputas por el territorio, modelos de desarrollo y mercantilización de la naturaleza en el este salteño*. Buenos Aires: Teseo.
- Schmidt, Mariana (2011). Educación, Interculturalidad y Territorio en Salta. *Revista Latinoamericana PACARINA de Ciencias Sociales y Humanidades*, (1), pp. 63-83. <http://www.youblisher.com/p/419107-Educacion-e-Interculturalidad/>
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (MAyDS). (2020). *Causas e impactos de la deforestación de los bosques nativos de Argentina y propuestas de desarrollo alternativos*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/ambiente/bosques/desmotes-y-alternativas>
- Ministerio de Ambiente de la provincia de Chaco (2023). *Monumentos naturales de la provincia del Chaco*. Recuperado de: https://drive.google.com/drive/folders/li-qpoDbdtcp73Nz6s3D9g7daBXCg_MyzX
- Trincheró, Héctor Hugo (2007). *Aromas de lo exótico (retornos del objeto). Para una crítica del objeto antropológico y sus modos de reproducción*. Buenos Aires: Editorial SB.



Mujeres jóvenes tejiendo futuros en los territorios indígenas

Interaprendizajes desde la Investigación Acción en proyectos etnopolíticos de Educación Superior Intercultural

Alma Patricia Soto Sánchez*

Introducción

La apropiación etnopolítica de la universidad encuentra una de sus expresiones en el surgimiento de proyectos de educación superior (esi) con pertinencia cultural, política y territorial. Se gestan impulsados por organizaciones y comunidades, y se van constituyendo a partir de sinergias, negociaciones y traducciones, con organizaciones de la sociedad civil, religiosa, y finalmente del estado –en la búsqueda de tramitar la validez oficial–; tal es el caso del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (isia). El análisis de estas iniciativas, desde lo etnopolítico, profundiza la construcción y disputa en distintas dimensiones y escalas: desde las personas, en las comunidades, en los entramados regionales; contracorriente del

7 * Conahcyt/CIESAS Pacífico Sur, Oaxaca, México. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

racismo institucional y las violencias hacia los pueblos indígenas; insertos en la geopolítica de los proyectos de despojo y desarrollo y enraizadas en los movimientos sociales y los procesos de autonomía (González Apodaca, 2008; Soto-Sánchez, 2016; Soto-Sánchez, 2021).

El presente artículo busca analizar las perspectivas territoriales de mujeres jóvenes que son estudiantes en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. Esto se lleva a cabo desde un proceso de Investigación Acción Participativa (iap) realizado por la autora del texto. Dicho proceso se enmarca dentro del proyecto “Políticas de Interculturalidad en educación superior en Oaxaca: proyectos educativos etnopolíticos”, que forma parte de las Cátedras Conahcyt en el Ciesas Pacífico Sur.

La iap se construye con base en preguntas que son compartidas y construidas con los proyectos de esi. Estas son: ¿cómo hacer una educación que sirva a los pueblos? y, ¿cómo favorecer la permanencia de las y los jóvenes en las comunidades de origen? En este sentido, se buscan, a la par que el análisis de los proyectos universitarios, las formas de co-construir la misión que se plantean los proyectos gestados desde movimientos etnopolíticos. En el caso del isia, esta misión es “Formar profesionales interculturales que, situados desde el contexto y experiencia de las comunidades, impulsen el desarrollo integral-sustentable y fortalezcan la libre determinación de los pueblos indígenas”.

Así, a partir de la iap, desde el ser docente-investigadora en el isia, se ha buscado con las y los estudiantes y docentes, el construir experiencias colectivas de interaprendizajes, desde los cuales se desenvuelven relaciones múltiples hacia una multiplicidad de territorios, ya que no todos los que ahí conviven son de la misma comunidad. Desde este proceso, se piensa en la construcción de la defensa del territorio y de la producción de autonomía como ejercicio cotidiano de resistencia y de re-existencia, desde la imaginación, la afectividad y la vida en tiempos y espacios discontinuos (Walsh, 2009), donde los jóvenes y para el caso, las mujeres jóvenes son los principales detentores de saberes y sueños.

Por ello, en este artículo se retoman los procesos de conocimiento desde la construcción de intersubjetividades, tejidas desde las estudiantes con sus territorios, su manera de percibir la autonomía y su relación con su comunidad, desde sus propias narrativas de futuro. Se aborda así, la experiencia de las mujeres jóvenes indígenas, estudiantes, como tejido denso, que expresa una manera de estar y vivir, de saber y pertenecer a comunidades indígenas, de manera diferenciada. Las reflexiones se gestan desde el trabajo con mujeres jóvenes que formaron parte de dos cursos que me invitaron a facilitar: Organización Comunitaria, Gobierno Local y Municipal y Metodología para el Desarrollo Comunitario en el segundo semestre de 2018 y 2019, respectivamente.

En el artículo se presenta un primer apartado donde se aborda la Investigación Acción “en tiempos de guerra” (Rockwell, 2010), como elemento central para entender la epistemología y la metodología, a partir de las cuales se gestan las narrativas y reflexiones en torno al tema que nos preocupa y nos ocupa, que es la relación con los territorios, y como esto hace que más que presentar un caso de estudio que podría ilustrar una teoría, se presentan conocimientos contruidos de manera conjunta, a partir del diálogo y la interacción, y por tanto son situados, parciales, corporeizados, políticos e interculturales (Huerta, 2018; Joy *et al.*, 2007).

Desde este entender el conocimiento como un tejido contingente y posicionado, se presenta en una segunda sección el territorio y la organización comunitaria, desde la voz de las estudiantes, entretejida con el proceso de discusión y diálogo grupal, donde la relación motivacional/cognitiva/afectiva (Melucci, 1999) con sus territorios y comunidades construye y genera narrativas e identidades, posibilidades, preocupaciones e ideas de futuro, que se inscriben en posicionamientos a favor y en búsqueda de la vida digna y la autonomía, además de sus perspectivas de la reflexión sobre la participación de las mujeres en la vida comunitaria. Recuperando y profundizando las distintas aristas de lo territorial, lo comunitario y la autonomía, como cuestiones disputadas en sus sentidos, su forma de percibirlas, entenderlas y de vivirlas desde su ser mujeres

jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas. Por último, presento algunas reflexiones finales sobre las mujeres jóvenes y sus relaciones e interacciones con sus comunidades y sus territorios.

La investigación acción en “tiempos de guerra”

La investigación acción implica una aproximación a la investigación que busca involucrar a las personas como participantes en el proceso de producción de conocimiento colectivo. A través de la investigación acción, no sólo surge una visión colectiva, sino que, en este caso particular, también se revitaliza del sentido de pertenencia a la comunidad (Stringer, 2007). El proceso de investigar y los aprendizajes hacen que esta práctica opere en el nivel intelectual, pero también en el nivel cultural, social, político y emocional (Dietz, 2012; Stringer, 2007).

Es por esta razón que, desde dos asignaturas: “Organización Comunitaria, Gobierno Local y Municipal” y “Metodología para el Desarrollo Comunitario”, se produjo conocimiento que se construye desde la subalternidad, pero que también conlleva la construcción de alternativas y re-existencias (Walsh, 2009).

Así, se reflexionó sobre la guerra y la forma en que, a través de múltiples violencias (simbólica, sistémica y subjetiva), se está generando no sólo la muerte cotidiana, que se explica desde la necropolítica (Grzanic, 2012) y el capitalismo gore (Valencia, 2010), sino también desde el etnocidio hormiga (Barrón, 2011), mismo que sufren -y reproducen- de manera particular las y los jóvenes pertenecientes a los pueblos originarios, a través de la exclusión de las formas de relación con los territorios de los que forman parte (Barrón, 2011; Rockwell, 2010; Soto-Sánchez, 2016).

Entonces, reconociendo la relación indisoluble entre *conocimiento* y *poder*, en específico en contextos interculturales, retomo la propuesta de María Berteley-Busquets (2011), para buscar a partir de mi rol de facilitadora-docente en el ISIA, crear “espacios vivenciales de interaprendizaje

intercultural entre indígenas y no indígenas y entre los mismos indígenas” (Bertely-Busquets, 2011), y con ello buscar subvertir relaciones de dominación, propiciando que las y los jóvenes imaginen como posibles modelos de sociedad alternos desde la relación sociedad-naturaleza que existe y ha existido en sus comunidades de origen.

Por ende, un elemento central en el proceso fue el reconocimiento de la diversidad cultural, que, desde el proceso de interaprendizaje, lleva a dialogar desde una perspectiva crítica cuestiones que en marcos culturales de las comunidades tienen sentidos profundos y que desde ciertos marcos de desarrollo-intervención son poco consideradas, o se tiene por norma “dejarlas de lado”, porque se pierde la objetividad al hablar de ellas. Por ejemplo, la consideración de elementos religiosos y espirituales, que representan un fuerte bastión de resistencia y relación con el territorio y con los otros seres que lo habitan.

La IAP, especialmente por tener como base las comunidades de las jóvenes, buscó, por tanto, el cambio en las dinámicas tanto sociales como personales, de manera que se propicie mejorar la vida de aquellas que participan y sus relaciones e interacciones (Stringer, 2007). Por ello, se presentan a lo largo de este texto, reflexiones generadas junto a las mujeres jóvenes estudiantes, a partir de ejercicios propuestos como parte de las asignaturas y desde la discusión colectiva, donde se resaltan formas -nuevas y de permanencia- en la relación con sus comunidades, sus territorios y con sus propias perspectivas de futuro.

El territorio desde la percepción de las jóvenes

Las percepciones, conceptualizaciones y vivencias del territorio serán influenciadas por factores como el género, la edad (las experiencias compartidas como generación), la cultura y el bagaje de quien lo experimenta; aunado a esto, el acceso al mismo será diferenciado por la posición de poder que ocupan al interior del grupo (Gupta & Ferguson, 1992). Por

lo tanto, habrá que considerar las experiencias y la relación motivacional/cognitivo/afectiva (Melucci, 1999) desde las que se percibe, concibe y vive el territorio de manera diferenciada por estas jóvenes mujeres que provienen de comunidades indígenas (Lefebvre, 1991).

La experiencia, como proceso encarnado (Varela, 2000), será entonces lo que da anclaje y subjetividad constituyente a los afectos y sentires hacia los territorios. Esta experiencia, personal y colectiva, estará afectada por las relaciones intersubjetivas y las formas en que se piensa el futuro tanto de las jóvenes como de las comunidades y sus territorios. Así, las formas en que las jóvenes se involucran con el territorio dependerán tanto de sus experiencias durante el crecimiento, como de las formas en que la comunidad permite y motiva dicho involucramiento (Soto-Sánchez, 2016; Soto-Sánchez & Robles-Gil, 2008).

A continuación, se presenta el extracto de un texto elaborado por una mujer joven zapoteca, a partir de un ejercicio que se propuso de hacer un texto sobre “su comunidad en el 2030”:

Nos encontramos sentados bajo la sombra de un árbol, el único árbol que quedo después de la siembra del maguey, ¡que calor se siente!, ni para decir que vamos a bañar al río, pues la parte que tiene más agua está muy retirada. Empiezo a recordar las anécdotas que contó papá, cuando decía que eran felices nadando por mucho tiempo en el río, y también recuerdo ese columpio que él me puso, mientras el sembraba y arreaba la yunta yo lo observaba columpiándome bajo la sombra y aquel viento tan fresco rozaba mi cara. Miro a mi alrededor y me doy cuenta el poder que tiene el dinero, y la ambición tan grande de las personas, (...) si veo que mis padres y no solo los míos, dicen: ve a estudiar para que no termines en el pueblo ya que la vida de aquí es más dura.

La vida aquí no es dura, vivir en la tierra que nos ve nacer es lo mejor, correr libremente, disfrutar la lluvia y de su olor que desprende al caer a la tierra, tomar un café en casa de la abuela y escuchar como a pesar de las necesidades pudo sacar a nuestros padres adelante, y me dice: “antes tenía uno más que comer, comías más sano, no nos enfermábamos tan

seguido, y si te enfermabas con un té de yerba buena ya te componías, ahora no, puro doctor y luego ni sanas” (...) pero hay algo muy importante que ella mencionó, “esos líquidos, que empezó a utilizar uno, ahora ya lo utilizan todos también, están vendiendo sus tierras a empresas extranjeras para sembrar maguey” y dicho maguey lo utilizaran para hacer licores y otros productos ya muy procesados, dejándonos pobres, cuando en realidad el mejor licor lo hacemos aquí (el mezcal) y no lo valoramos, queremos que porque el que lo trabaja es nuestro amigo, nos lo regale, en cambio al desconocido que se aprovecha de nuestra tierra se lo compramos a un precio más alto (Paola Ángela Vásquez Canseco, 2019).

Este relato ejemplifica como las jóvenes alcanzan a mirar no sólo un entramado local, sino una lógica geopolítica, desde la cual se devela la guerra, y los proyectos neoextractivistas, como expansión de la destrucción que origina el proyecto de modernidad capitalista (Bartra, 2013). Se presentaron además de en estos dos relatos, en la de varias otras estudiantes, la voracidad en la que desde distintas caras: la minería, los parques eólicos, la ganadería y la plantación de monocultivos con agroquímicos – como el maguey y el limón son fuertemente impulsados y empujados por los territorios de los que ellas forman parte (Bartra, 2001). Así, en múltiples territorios la sequía se anuncia casi como inevitable, y por la propia dinámica de preocupación económica, los mismos pobladores se muestran desconectados de la naturaleza, desorganizados y en una carrera furiosa contra la tierra por producir recursos.

Estas realidades retratadas en los relatos elaborados, nos llevó a cuestionarnos cómo es que estamos vinculándonos con la tierra, de qué forma tenemos que pensar algo más que: ¿cómo producir más? – entendiendo que esta es la idea base que se impulsa para la disminución de la pobreza; por otro lado, se discutieron las formas en que se ataca la organización desde distintas fuentes, muchas desde proyectos que significan dinero, para desmembrar y fragmentar los tejidos comunitarios.

Se dialogó a partir de lo que se narraba, acerca de cómo se nos ha hecho creer que: “las exclusiones, desigualdades e injusticias son ‘problemas

técnicos' que se dan a consecuencia del carácter incompleto de la modernización", sin reconocer los propios desencantos, injusticias y desigualdades que tal modernidad ha generado (Aparicio & Blaser, 2008, p. 73; Blaser *et al.*, 2004). Así, se discutió como el modelo de desarrollo que se promueve tiende, de acuerdo con lo que retratan ellas mismas, a generar una disminución en la calidad de vida, a producir divisiones y a expulsar a los propios pobladores, entre ellos las y los jóvenes. Estas historias sirvieron como base para la selección del ejercicio práctico "Agua para el futuro", que se realizó como trabajo grupal de la materia de Metodología para el Desarrollo Comunitario que se continuó a lo largo del curso.

Por otro lado, estas mismas jóvenes describen una relación con sus comunidades, y con sus territorios: la montaña, el mar, el bosque, que se tejen con los propios procesos presentes de resistencia, se rehúsan a dejar de soñar que otro futuro es posible, se encarna la experiencia de la desolación que muestra el rumbo que toma la guerra y frente a esto, se plantea el quehacer como profesionistas, y como miembros de la comunidad desde una perspectiva de organización comunitaria, que no sólo es necesaria sino urgente. La relación de las mujeres con el territorio, muchas veces parece estar fuera de los centros de interés, ya que no se centra en la organización política, la tenencia de la tierra o la producción agrícola; pero cuando se dialoga entre mujeres, se ve distinto, al comprender la importancia que tiene este saber diferenciado del territorio y de la vida comunitaria para la urgente tarea de trabajar por la vida digna y la autonomía (Agarwal, 2009).

Fueron describiéndose las prácticas de la autonomía de facto, que se acompañan de aprendizajes compartidos desde su ser niñas, con abuelas, madres y otras mujeres de la familia extendida, como el cuidado y selección de las semillas, la recolección de plantas y raíces para el autoconsumo, así como una variedad de recetas y formas de prepararlos, como elementos clave en la soberanía de la producción y la alimentación; los conocimientos sobre plantas medicinales y el cuidado de la salud; el cuidado de las personas mayores y de los niños, que implicaba a su vez la transmisión de la lengua, historias, enseñanzas y principios de relación

con los animales, plantas y las formas de agradecimiento a la tierra y a los espíritus que las protegen y habitan, y con ello, las relaciones que da sentido y vida a la montaña, el río y los parajes que se encuentran en la comunidad (diario de campo, octubre 2018).

Reflexiones finales

El territorio, ya sea bosque, mar, selva, selva caducifolia, como trama de relaciones intersubjetivas entre el habitar, el sentir, el pensar, el comer, sanar, el producir alimento se significan desde las mujeres jóvenes frente al despojo y la guerra como procesos de resistencia que es menester reforzar y recuperar; así, un futuro que asoma gris, se tiñe de esperanza frente a las comunidades que se organizan y buscan su autonomía y desde el proceso de profesionalización del que están haciendo parte, que les conlleva pensarse y pensar otros futuros que se enraízan en sus propios saberes y conocimientos que son compartidos con las mujeres de su familia y sus comunidades.

La investigación acción en “tiempos de guerra” produce un conocimiento colectivo, intersubjetivo y multiespacial, donde se delineó claramente un mapa de lo que posteriormente reconoceríamos como “organización desde las mujeres”, que pudimos apreciar como punto nodal para la autonomía de las comunidades.

Se tejen “otros” territorios desde las voces de mujeres jóvenes que son parte de estas mujeres comunitarias que al caminarlos los producen y re-producen, y que muestran las formas en que la educación y la profesionalización desde un enfoque etnopolítico disputan el futuro, no sólo de los jóvenes sino de sus comunidades y territorios, y no sólo en lógica productiva, sino desde la autonomía, que habita en el cocinar y sanar. Se hace geopolítica al soñar, al pensar esos territorios en horizontes que se tiñen de autonomía y de una relación con la naturaleza que se recuerda, y se recupera, para volverla a sembrar.

REFERENCIAS

- Agarwal, Bina (2009). Gender and forest conservation: The impact of women's participation in community forest governance. *Ecological Economics*, 68(11), pp. 2785-2799.
- Aparicio, Juan, y Blaser, Mario (2008). The "Lettered City" and the Insurrection of Subjugated Knowledges in Latin America. *Anthropological Quarterly*, 81(1), pp. 59-94. DOI: <https://doi.org/10.1353/anq.2008.0000>
- Barrón, Juan Carlos (2011). *Theorizing Intercultural Relations: A Reflection on Cultural Identities, Violence and Emotional Affects in Mexico* [Doctoral thesis]. School of International Development, University of East Anglia.
- Bartra, Armando (2001). SUR. Megaplanes y utopías en la América equinoccial. En Armando Bartra, *Mesoamérica. Los ríos profundos: alternativas plebeyas al Plan Puebla-Panamá*. CDMX (México): Instituto Maya, AC.
- Bartra, Armando (2013). Con los pies sobre la tierra "No nos vamos a ir." *Alegatos*, 27(85), pp. 715-750.
- Bertely-Busquets, María (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos*, 33, pp. 66-77.
- Blaser, Mario; Harvey, Feit y McRae, Glenn (2004). *In the Way of Development: Indigenous Peoples, Life Projects, and Globalization*. London: Zed Books, IDRC.
- Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González Apodaca, Erica (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en territorio mixe*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Casa Juan Pablos.
- Grzanic, Marina (septiembre, 2012). Biopolitics and Necropolitics in relation to the Lacanian four discourses. *Simposium Art and Research: Shared methodologies. Politics and Translation*, Barcelona.
- Gupta, Akhil y Ferguson, James (1992). Beyond "Culture": Space, Identity, and the Politics of Difference. *Cultural Anthropology*, 7(1), pp. 6-23.
- Huerta Velázquez, Erick (2018). La compar-tencia: bases para la formación en comunicación indígena [Tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco]. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/1327>
- Joy, Annamma, Sherry, John F., Troilo, Gabriele y Deschenes, Jonathan (2007). Writing it up, writing it down: being reflexive in accounts of consumer behavior. In R. Belk

- (ed), *Handbook of Qualitative Methods in Marketing and Consumer Research* (pp. 345–60). Northampton, MA: Elgar Press.
- Lefebvre, Henri (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Melucci, Alberto (1999). Los Movimientos sociales en la sociedad contemporánea. En *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia* (pp. 69–93). México: El Colegio de México.
- Rockwell, Elsie (2010). Repensando el trabajo educativo y cultural en tiempos de guerra. En E. Rockwell, *Vivir entre escuelas: relatos y presencias* (pp. 811–826). Buenos Aires: CLACSO.
- Soto-Sánchez, Alma (2021). La defensa de los territorios como parte de la propuesta educativa del Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 2(30), pp. 147–166.
- Soto-Sánchez, Alma (2016). *Desenmarañando la disputa ontológica: los jóvenes y los territorios entretnejidos con las violencias hacia los pueblos indígenas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco]. Repositorio institucional. Disponible en <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/1308>
- Soto-Sánchez, Alma, y Robles-Gil, Juan Carlos (2008). *Construcción de la identidad de los jóvenes del istmo de Tehuantepec en sus ámbitos cotidianos de interacción y participación*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco]. Repositorio institucional. Disponible en <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/1140>
- Stringer, Ernest (2007). *Action Research*. London: SAGE Publications.
- Valencia, Sayak (2010). *Capitalismo gore*. España: Melusina.
- Varela, Francisco (2000). Cuatro pautas para el futuro de las ciencias cognitivas. En F. Varela, *El fenómeno de la vida* (pp. 239–256). Santiago de Chile: Océano.
- Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Melgarejo (comp.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 27–54). México: UPN, CONACYT, Plaza y Valdés.





La escuela pública frente a la migración étnica internacional y el narcotráfico

Notas etnográficas sobre la vida en la Villa Cildañez

Daniel Hernández Rosete*

*Para Guillermo Laurino, profesor y director del plantel.
Por su compromiso ejemplar con la escuela pública.*

La migración internacional: cambios y reconfiguraciones étnicas

En años recientes, las rutas de migración internacional se han reconfigurado y ha aparecido un flujo denominado migración sur-sur (Bologna & Falcón, 2016; Elizalde, Thayer & Córdova, 2013), que involucra a países de África y Asia con América Latina, el caso más notable es el de migrantes de Senegal, Nigeria, China y Corea en Argentina, Brasil y Uruguay. Existe, además, un proceso migratorio regional que en el Cono Sur ocurre entre países limítrofes, es el caso de Bolivia, Colombia, Paraguay y Perú cuyos flujos de población se desplazan a Argentina para insertarse en los

* Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, México. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

mercados de trabajo urbano, pero también para acceder a servicios de salud y educación. Estos contingentes tienen, además, la notable condición étnica.

Algunas de estas migraciones expresan crisis humanitarias, por eso, es necesario analizarles con base en los derechos humanos y no como un problema de seguridad nacional. Argentina, por ejemplo, ha mostrado políticas públicas amigables a las migraciones. Si bien ha logrado definir procesos de inclusión económica de estas poblaciones, persisten formas de discriminación y xenofobia que se hacen evidentes en espacios públicos. Existen, sin embargo, contextos como la escuela pública que devienen en recursos humanitarios para incluir a estas poblaciones.

En este trabajo interesa analizar la migración aimara y guaraní de origen boliviano en Argentina y su proceso de inclusión en la vida escolar pública en una villa al sur de Buenos Aires. Se hace énfasis en algunos contextos de violencia barrial relacionados con la producción y venta de estupefacientes con el fin de ubicar el papel histórico de la escuela villera como ámbito de contención. Considero que el término “villa” es discriminatorio, pero lo empleo en reconocimiento a las voces de mujeres que me dijeron asumir la vida villera como un acto de resistencia y, además, evoco la imagen de crítica contracultural que hace Verbitsky (2003).

Retomo las aportaciones etnográficas hechas por María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (1999), Gabriela Novaro *et al.* (2008), Ana Carolina Hecht (2010), entre otras, para sugerir que la escuela es productora-reproductora de etnocentrismos discriminatorios. Además, hago énfasis en la contracultura que existe como práctica de sobrevivencia entre estas poblaciones indígenas. De ahí el interés por visibilizar el papel de la escuela pública como espacio de contención y enriquecimiento intercultural en una sociedad que experimenta la política de puertas abiertas con poblaciones de países limítrofes, pero que no parece haberse librado del todo de los discursos que naturalizaron el genocidio de Estado (Campione & Bayer, 2006) y que nutren el racismo estructural en Argentina.

La escuela pública y la reconfiguración identitaria de las villas en Buenos Aires

La atención a la salud y la educación pública parecen ser dos factores importantes de atracción migratoria hacia Argentina. Sin embargo, los mercados de trabajo urbanos juegan un papel decisivo pues los sueldos, en conjunción con el tipo de cambio frente al dólar, terminan por ofrecer condiciones de vida sumamente atractivos, especialmente para poblaciones provenientes de Bolivia, Paraguay y Perú. Finalmente, aparece una política de Estado en Argentina que, definida por arreglos internacionales con países limítrofes, ha favorecido esta migración.

La escuela pública Argentina sufre un desprestigio ligado al hecho de que es un lugar de acogida de poblaciones indígenas y migrantes. En especial llama la atención el estigma del migrante y su impacto en la construcción de un discurso oficial como el de Mauricio Macri, cuando gobernaba la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2007-2015), quien produjo una opinión pública que creía en el adelgazamiento de la calidad educativa como un problema relacionado con la migración y restaba importancia a los recortes financieros en educación.

Este discurso en apariencia pasa por desprecio de clase, pero en el fondo también implica un asunto de discriminación etnolingüística. Es decir, no es la pobreza, sino la etnicidad que portan los migrantes lo que parece suscitar tanto rechazo a las aulas multiétnicas. La gravedad sociológica de este proceso es que coloca en segundo plano el derecho a la educación, además cancela el debate de la escuela como contexto intercultural y, sobre todo, omite el complejo papel de la enseñanza estandarizada de la lectoescritura en español (Hammel, 2001).

Para analizar estos fenómenos me aproximé a la vida escolar a través del método etnográfico de corte fenomenológico y constructivista. Entreviste en profundidad a nueve jefas de familia bolivianas de origen guaraní y aimara, cuyos hijos asisten a la primaria del barrio. También se

exploraron las narrativas de siete mujeres de origen argentino residentes en el barrio, además, se entrevistó al director, a seis especialistas de apoyo académico extraescolar y a seis docentes de diferentes grados. El trabajo de campo se hizo en tres fases, la primera entre octubre y diciembre de 2014, la segunda de octubre a diciembre de 2015 y la tercera entre noviembre y diciembre de 2018.

La escuela como contención de pobreza y violencia

La escuela pública sufre el desprestigio por la presencia de población migrante, sin embargo, el plantel analizado representa un medio de contención ante la pobreza y la violencia estructural, como el narcotráfico y el trabajo infantil. El director, la trabajadora social, la psicóloga y el docente frente a grupo han sido figuras estratégicas en la detección y atención de estos fenómenos. Por ejemplo, una profesora me contó que durante el invierno pidió a dos niñas de origen boliviano que asistieran al colegio aseadas, de preferencia bañadas. A la mañana siguiente, las encontró en los baños intentando lavarse brazos y piernas con agua helada del grifo.

En su relato esta profesora no pudo contener el llanto y me habló de un sentimiento de culpa porque ella no imaginaba que las chicas ocupan una vivienda con dos habitaciones y el baño lo comparten con tres familias. El hacinamiento cancela la posibilidad de atender la higiene personal. Este relato no es menor, permite reiterar que el problema del estigma de poblaciones indígenas pasa por un discurso higienista que atribuye el mal olor de las aulas a las poblaciones indígenas y no a la pobreza que estructura su vida cotidiana. Un tema trascendente porque algunos docentes, al interactuar desde sus miradas higienistas, caen en cuenta de la magnitud del perjuicio: el miedo a los otros como uno de los problemas más comunes en contextos de educación intercultural.

Otro caso es el de un chico que llegó con el tobillo lastimado, no podía caminar. Para el profesor de educación física parecía un despropósito que aquel chico hubiera asistido al colegio. Al indagar que había ocasionado la lesión, el niño explica que el día anterior había entrado la policía a la villa para desarticular la venta de PACO (Pasta Básica de Cocaína). A su casa entraron porque vieron la puerta abierta y aquel chico se enfrentó al allanamiento de su morada: el policía no dudó en agredir al niño.

Para el director del plantel la escuela representa un espacio de tranquilidad, especialmente para chicos de familias violentas. Además, es un espacio en donde no tienen que compartir sus alimentos con sus hermanos ni tienen que competir para ser atendido por la madre. Es como el espacio de reconocimiento a su persona, en donde pueden llegar a adquirir límites sin ser agredidos, ni verbal, ni físicamente. El papel de la escuela es central en medio de una vida comunitaria con antecedentes de violencia estructural.

Otro ejemplo de contención escolar consiste en que la venta del Pasta Básica de Cocaína (PACO) genera balaceras entre bandas rivales, hay historias de alumnos asesinados al quedar atrapados en medio de fuego cruzado en balaceras. Por eso, la participación del director del plantel y de la trabajadora social en la vida comunitaria logró restaurar el tejido social pues se ha dado una coordinación entre autoridades escolares, la iglesia local y las jefas de familia guaraníes. Si bien es innegable que se trata de un barrio violento, no todos sus habitantes están dispuestos a aceptar la venta y fabricación de PACO.

La vida escolar se ve afectada por balaceras y colapsa cuando algún estudiante queda atrapado en el fuego cruzado entre bandas de narcotraficantes. El caso más reciente tuvo que ver con una niña boliviana de 8 años que iba a la tienda y al doblar en la esquina una bala la fulminó. Al día siguiente hubo una inundación: el arroyo Cildañez se desbordó (2 de abril de 2013) y el único lugar para atender la emergencia era precisamente el plantel escolar que fue construido sobre pilotes de dos metros

de altura. De modo que el colegio se convirtió en el refugio para los damnificados de aquel desastre, pero en la vida barrial corría ya la idea de que la sangre derramada por la niña fungía como sacrificio que la Pachamama reclamaba. La comunidad guaraní creía que el desbordamiento del río había sido provocado por una deidad potente que planteaba una limpieza profunda del mal comunitario causado por la venta del PACO.

La escuela se vuelve un espacio para contener estos duelos pues apoyó a la familia de la niña con asesoría jurídica y trámites legales. Pero, además, el director y los docentes hicieron protestas pacíficas y lograron que el barrio fuera atendido y apoyado a través de módulos de atención de Estado. Por ejemplo, se instalaron oficinas ambulantes del gobierno para regularizar el proceso migratorio y otorgar condiciones de ciudadanía, que hacen legítimo el derecho al trabajo, a la educación y a la salud pública. Surgen Centros de Salud con gabinetes de atención psicológica, destaca incluso la aparición de opciones de formación de oficios y capacitación para el trabajo, esto justamente durante los horarios vespertinos y nocturno de la escuela.

El nacionalismo argentino y el aula multiétnica

Para algunos profesores es incomprensible que los chicos nacidos en Buenos Aires, pero de padres originarios de países limítrofes, se nieguen a saludar los símbolos patrios, como la bandera y especialmente el himno a Sarmiento. Ambos son actos con una semántica compleja, pero sobre todo apela a sentimientos nacionales que parecen dar legitimidad al rechazo de aquellos que no atienden este mandato. Sin embargo, la postura institucional de la escuela ante este dilema es de respeto, pero esto genera conflictos entre los estudiantes.

Existen además estereotipos que racializan la vida escolar. Por ejemplo, predomina el término “bolita”, pero también el de cabecita negra, una frase propia de Eva Perón para referir a la clase campesina recién llegada

a la ciudad, que es usada entre bolivianos al margen del contexto en que surge. Al preguntar por el término “bolita” los chicos lo refieren como un uso peyorativo para aludir al boliviano, pero ninguno me supo explicar de dónde proviene la frase “cabecita negra”, más allá de las razones del fenotipo. Este término tiene su origen en el peronismo y fue usado por clases medias para referir a las poblaciones migrantes que llegaron a Buenos Aires en pleno contexto de industrialización. Se trataba de poblaciones indígenas provenientes del Chaco y Misiones.

Algunos de estos discursos son aprendidos desde el barrio y se reproducen en el aula, es decir, la escuela no necesariamente construye patrones de violencia étnica, pero sí los reproduce y aunque juega un papel relevante en la contención, suele estar rebasada por los contextos de discriminación estructural que se articulan y legitiman desde la vida barrial.

Por otro lado, detecté el uso de variantes lingüísticas del español porteño, como el “vesre” y el lunfardo, tan ligados al lenguaje carcelario. Ambos aparecen en los patios escolares como recursos de distinción entre niños paraguayos y bolivianos, que parecen querer reafirmar su identidad como argentinos porteños. Existe, a contracorriente, una búsqueda lingüística para ubicarse en un lugar identitario que otorgue sentido de pertenencia a la nación de arribo. La escuela pública, quizá sin proponérselo, parece que también cumple con ese propósito.

Conclusiones

Como actor público, la escuela se enfrenta al desprestigio inducido por los medios. Este bombardeo refuerza la idea de que la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas públicas es la principal causa del deterioro de la calidad educativa. Pero, en realidad, un aspecto que sí incide en la calidad educativa tiene que ver con los recortes fiscales a la educación pública que por años ejerció el gobierno de Macri en Buenos Aires.

El gobierno promueve políticas interculturales que permiten incluir a niños migrantes extranjeros en la vida escolar pública, pero además existen diversas formas de resistencia contracultural, la más visible tiene que ver con la apropiación de espacios públicos. Es el caso del cementerio de Flores, el cambio en la nomenclatura de la rotonda de Los Virreyes ahora conocida como plaza Túpac Amaru. Por eso, el colectivo aimara y guaraní reivindica el derecho a la ciudad y lo hace desde una praxis social estrictamente ligada a la agencia de poblaciones que no sólo aprenden a ciudadanizar su estancia, sino que transforman su posición étnica frente a un mundo históricamente violento contra poblaciones originarias. Sin embargo, se advierte que, en la villa, la escuela sigue representando un espacio de reconocimiento y de atención de ciudadanías multiculturales.

La escuela pública de este barrio, aunque logra un nivel de reconocimiento de la diversidad étnica, sigue ubicada en el lugar hegemónico de enseñanza de lectoescritura en español. Esto es innegable, pero no necesariamente le resta mérito a su papel como espacio de contención humanitaria, pues en la mayoría de los casos sus estudiantes, extranjeros y nacionales, parecen encontrar en sus aulas y comedores espacios de reivindicación de su derecho a la ciudad y a la educación.

REFERENCIAS

- Campione, Daniel y Bayer, Osvaldo (2006). *Argentina. Estudios demográficos y urbanos, Historia de la crueldad en Argentina*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación. 31(3), pp. 729-773.
- Bologna, Eduardo y Falcón, María (2016). Migración sur-sur: factores relacionales e inserción segmentada de la población boliviana y peruana en la ciudad de Córdoba, Elizalde, Antonio; Thayer, Luis y Córdoba, María (2013). Migraciones sur-sur: paradojas globales y promesas locales. *Polis*, 12(35), pp. 7-13.
- Hammel, Enrique (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México.

- Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. En Roberto Bein (ed.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad* (pp. 143-170). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Hecht, Ana Carolina (2010). Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), pp. 981-993.
- Neufeld, María Rosa, y Thisted, Jens Ariel (1999). El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (comps.), *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 23-56). Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Novaro, Gabriela; Bortón, Laureano; Diez, María Laura, y Hecht, Ana Carolina (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), pp. 173-201.
- Parrenas, Rachel (2001). Transgressing the nation-state: the partial citizenship and “imagined (global) community” of migrant Filipina domestic workers. *Sign*, 26(4).
- Verbitsky, Bernardo (2003). *Villa miseria también es América*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
-



La educación trashumante como territorio ingobernable

Una reflexión etnográfica

Bruno Hennig*

Este trabajo es el resultado de una investigación etnográfica, desde un abordaje cualitativo, para mi tesis de maestría (Hennig, 2022). Se realizó observación participante durante dos años en los procesos de educación popular de la Red Trashumante (Hennig, 2023), una organización que realiza prácticas de educación popular en distintos lugares de Argentina. La presente elaboración se basó en una etnografía crítica, caracterizada por el posicionamiento del investigador que asume una posición de denuncia por medio de sus escritos, diferenciándose de la distancia con el sujeto investigado en tanto forma de compromiso con una objetividad comprendida de ese modo (Soto Méndez, 2018; Hennig, 2022). Toda experiencia en educación popular trabaja desde la investigación cualitativa, que en parte consiste en qué y cómo las personas están sintiendo, viviendo y compartiendo un espacio común (diario de campo, 2015).

En el marco de las Ciencias Sociales, suele pensarse el territorio como anclaje de cartografías situadas que desborda los intentos geopolíticos de fijar límites. Ahora bien, ¿qué puede suceder si empezamos a considerar a los territorios como cuerpos móviles e inestables? En este escrito, se trata de comprender el territorio como cuerpo y a este último como territorio, considerando ambos en tanto configuraciones pantanosas.

* Universidad Nacional de Lanús (UNLa/CONICET), Argentina. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas. brunohennig1@gmail.com

Pensamos que las Ciencias Sociales tienen un compromiso que desborda la explicación y la descripción para volverse denunciante de las realidades sociales que expresan las claves emancipatorias de la opresión (Zaldúa & Bottinelli, 2010).

En cuanto a la educación popular, ésta puede presentar distintas formas, según los marcos epistémico-políticos que se le impriman. Para la Red Trashumante, la educación popular consiste en construir círculos por los que transiten la palabra rebelde, el gesto desafiante, el abrazo esperanzador, la reflexión-acción, el mate amargo, una educación problematizadora de la realidad dominante (semi)consensual.

La Red Trashumante, que emerge en 1998 en la provincia de San Luis, Argentina, lleva adelante prácticas de educación popular en diversos territorios. Se desplaza por las distintas tierras de nuestro país para llevar procesos de problematización sobre la realidad, que siempre se dirime entre lecturas que ponen en juego lo estructural y la coyuntura. Esta labor implica levantar las voces de denuncia de los proyectos deshumanizantes y promover el anuncio de la utopía, a pesar de lo primero. Cuenta, para ello, con una movilización autogestiva mediante la cual concretiza movimientos hacia la autonomía con el fin de agitar conciencias organizadas en distintos puntos del país. Su autonomía es respecto del Estado, de los partidos políticos, de la Iglesia y de los sindicatos. Tal como expresara Freire, “la transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño” (Freire, 2015, p. 75).

Además, la Red Trashumante tiene un autobús armado como casa rodante denominado Quirquincho, con el cual realiza, cuando el contexto lo posibilita, giras por Argentina para concretar talleres de educación popular. Su apuesta es por lo ambulante, donde mediante sus prácticas, escriben su paso por los territorios, grabando en los cuerpos desobedientes la ruptura respecto de la norma (Nievas, 1999). A través de talleres de reflexión-acción, la Red Trashumante propone desordenar las fuerzas

instituyentes que producen un efecto de naturalización de la realidad donde lxs de arriba oprimen a lxs de abajo.

Comprendemos la educación popular como ese territorio que propicia los flujos vinculares y las prácticas que posibilitan saberes colectivos para la construcción de relaciones sociales emancipatorias (Korol, 2007). Los círculos de educación popular de la Red Trashumante buscan problematizar en cada territorio las dinámicas de opresión que se expresan en la cotidianidad de grupos y sujetos vulnerados. Cada territorio presenta sus particularidades y configura de distinto modo la experiencia formativa, en este caso por medio de la educación popular. Desnaturalizar la pobreza y la violencia estructural de la desigualdad es un ejercicio posible cuando no se utiliza un discurso que legitime ciertas prácticas y realidades junto a una maquinaria conceptual destinada a justificar un modo particular de apropiación del mundo (Rivera Cusicanqui, 2013). Así, *desnormalizar* el mundo es una tarea que empieza por los cuerpos situados como territorios posibles de ser andados y desandados. Cuerpo y mundo están estrechamente anudados: mi experiencia con y a través del cuerpo marca mi experiencia con el mundo, donde la motricidad del cuerpo propio históricamente es lo que hace aparecer un mundo (Lachaud & Neveux, 2007).

Además, la Red Trashumante opera como un conector y un punto de encuentro reticular, donde distintas organizaciones, comunidades y sujetos se reúnen para problematizar las realidades de cada territorio, que son distintas y, al mismo tiempo, algunas presentan elementos comunes. Es fundamental como parte de la formación política justamente las realidades diferentes de grupos que se encuentran (diario de campo, 2015) porque la diferencia es lo que permite confrontar y aprender a percibir otras capas de la realidad compleja pero no por ello ininteligible si se comparten los saberes de unxs con otrxs. La formación política es un proceso constante, donde en educación popular no hay un aprendizaje correcto al que llegar (diario de campo, 2015). De este modo, la Red Trashumante propone un territorio suspendido en el medio, donde los saberes

académicos se mezclan con los conocimientos populares, haciendo una re teorización popular, ya que la teoría es un instrumento primordial de la lucha (Galindo, 2013).

La educación trashumante imprime trazos desobedientes en los cuerpos al anunciar que hay otros mundos posibles. Primero, para ello, desenvuelve procesos disruptivos en territorios diversos que se vuelven cuerpo y experiencias disonantes respecto del orden social dominante. Los talleres de educación trashumante hacen circular redes mediante las cuales apresan, problematizan y resemantizan preocupaciones comunitarias y promueven el afecto y la organización popular para desestabilizar verdades que son por naturaleza inestables, aunque primero se presenten como estáticas, incuestionables. El orden social dominante se autopercebe y se impone como el único posible y en tanto orden natural inquebrantable. Resquebrajar las certezas y promesas del capitalismo es plantar una duda inquietante. ¿Es acaso posible cambiar los términos en que las relaciones intersubjetivas son puestas en juego?

Recorrer el otro país, el oculto, el arrasado, el invisibilizado, es una de las propuestas de la Red Trashumante, y por ello muchas veces andan por territorios donde la escuela y la universidad no llegan, para que las reflexiones se produzcan *abajo*. Y es ahí donde se dinamizan y adquieren complejidad ideas como la del *tiempo del territorio*, una noción indígena (diario de campo, 2015) que marca que no se trata del tiempo del reloj capitalista-moderno-colonial sino de las dinámicas propias de cada territorio. Cada territorio tiene su dinámica de grupalidad (diario de campo, 2015). Desandar el tiempo del reloj para buscar comprender el tiempo del territorio es una apuesta por los aprendizajes lentos, profundos, abajo y por no quedar atrapado en las lógicas del sistema capitalista y la productividad. Desmontar la subjetividad capitalista y volver a situar al cuerpo como blanco de procesos semio-políticos implica remontar *el tiempo del territorio* como un cuerpo que puede ser habitado, escrito, leído y resignificado. El territorio de la Trashumante es volátil, fugitivo, ingobernable, lejos de las esferas del Estado.

Las prácticas de la Red Trashumante buscan armar y solidificar redes de solidaridad en un contacto estrecho con las clases populares. En los encuentros de educación popular que fomenta la Trashumante es posible hallar una malla comunitaria, tejida al calor de canciones colectivas, representaciones teatrales, ejercicios lúdicos y dinámicas grupales para co-producir un saber colectivo, relacional. Su lucha no es solamente por un mundo mejor, más justo y democrático, sino también una batalla contra la idea del individuo de la modernidad, deterritorializado hace siglos y que ha destruido eso que justamente instituye los fenómenos humanos: se trata del individuo como una fuerza que se pretende sin ley y sin fe, y que valora en tanto búsqueda fundamental su propio interés y su propia felicidad (Benasayag, 2013). En cambio, la Red Trashumante promueve mediante ejercicios lúdicos, dinámicas de reflexión, problematización, imaginación, interacción verbal y no verbal, las tramas biográficas comunitarias donde lo *interafectivo* se constituye en tanto dispositivo relacional y tiene un lugar primordial, en oposición a la sociedad del individuo, que es la sociedad de la separación (Benasayag, 2013).

Según Le Bretón (2002), entre los siglos XVI y XVII surge el Ser de la modernidad, un sujeto separado de sí mismo, ya que opera una división ontológica entre cuerpo y sujeto, separado de los otros (es el cogito cartesiano y no el *cogitamus*) y desarraigado del resto del universo. De este modo, en el mundo de la modernidad donde los individuos se hallan separados de sí mismos y de los otros, reterritorializar la experiencia desde prácticas afectivas y comunitarias es un gesto desafiante. Ello, porque cuando la vida es reducida a coleccionar experiencias, solamente las que sean gratas, la experiencia misma es puesta entre paréntesis, aunque más bien estaríamos hablando de una no-experiencia, de una suspensión de la posibilidad propia de experimentar nuestra relación con el mundo (López Petit, 2015).

Finalmente, en un encuentro de educación popular de la Red Trashumante nos dividimos en subgrupos y la propuesta fue construir cartografías: un mapa geográfico de nuestras luchas, dónde las hacemos. Otro

mapa, estelar, que refleje nuestros sueños. Y un tercer mapa en el que elaboremos nuestras dudas. En el grupo en el que participé, formamos un mapa geográfico no cerrado del todo, un mapa conceptual, donde figuraron categorías y prácticas: feminismo, autogestión, autonomía, educación popular, red y arte. En el mapa de sueños, por su parte, expresamos que son muchos, pero es hora de despertar. En este mapa también consignamos que nuestros sueños sean los proyectos por los que luchamos. Y, en tercer término, el mapa de dudas: ¿qué desafíos tenemos en la conformación de redes en este contexto electoral? ¿estamos abiertos a las críticas? ¿y qué autocríticas nos hacemos desde la educación popular? (diario de campo, 2015).

Por último, en cuanto al desfase entre el mapa y el territorio, cabe reflexionar sobre coordenadas y proponer un interrogante: ¿cómo construir desde abajo para que se desmorone la opresión de lxs de arriba?

REFERENCIAS

- Benasayag, Miguel (2013). *El mito del individuo*. Argentina: Topia Editorial.
- Freire, Paulo (2015). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Galindo, María (2013). ¡A despatriarcar! Feminismo urgente. Buenos Aires: Lavaca.
- Hennig, Bruno (2022). *Diálogos entre educación popular y salud colectiva en tanto prácticas contrahegemónicas. La Red Trashumante: una construcción colectiva del conocimiento* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSAM. Disponible en <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/2242>
- Hennig, Bruno (2023). “El proyecto contrahegemónico de la Red Trashumante a través de la educación popular. Apuestas contrarias a la educación bancaria”. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. Editada por la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. En prensa.

- Korol, Claudia (Comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre.
- Lachaud, Jean-Marc y Neveux, Olivier (Dir.) (2007). *Cuerpos dominados, cuerpos en ruptura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Bretón, David (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- López Petit, Santiago (2015). *Hijos de la noche*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Nievas, Flabián (1999). *El control social de los cuerpos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (Comp.) (2013). *Alternativas epistemológicas. Axiología, lenguaje y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Soto Méndez, María del Rosario (2018). "La etnografía crítica y los relatos de vida: un estudio de caso de alumnos indígenas en la escuela secundaria". *VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS)*. Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Zaldúa, Graciela y Bottinelli, María Marcela (Comps.) (2010). *Praxis psicosocial comunitaria en salud. Campos epistémicos y prácticas participativas*. Buenos Aires: Eudeba.





La Asamblea Comunitaria de la CRAC-Policía Comunitaria

Un espacio educativo en la lucha territorial contra las mineras en Guerrero (2011-2013)

José Albar Chavelas Mendoza*

José Luis García**

Ariadna Isabel López Damián***

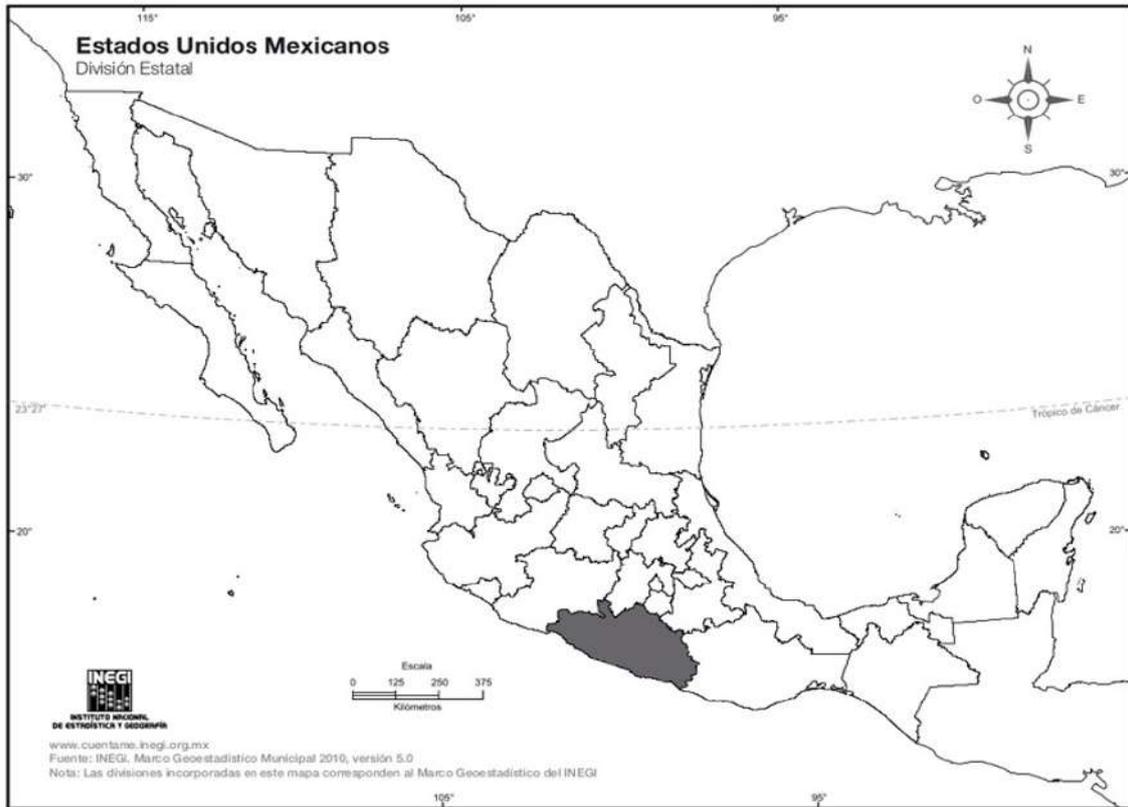
El objetivo del presente artículo es hablar de una experiencia educativa fuera del ámbito escolarizado, centrándonos en la figura de la “Asamblea Comunitaria” en el caso de la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias - Policía Comunitaria (crac-pc) en el estado de Guerrero, México (ver mapa 1). Dicha institución ha servido históricamente a los pueblos indígenas para la toma de decisiones comunitarias. En particular, para los pueblos indígenas *me'phaa* (tlapanecos), *na savi* (mixtecos), *nan cue ñomda* (amuzgos), nahuas y afromexicanos, así como para los mestizos que conforman la Policía Comunitaria, la crac-pc ha sido fundamental para ejercer su autonomía y establecer estrategias en defensa de lo que han denominado “territorio comunitario”. Esto se volvió especialmente

* Escuela Superior de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), México.

** Facultad de Filosofía y Letras de la UAGro, México. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

*** Facultad de Filosofía y Letras de la UAGro, México.

relevante frente a las mineras transnacionales que pretendieron establecerse en la región entre 2011 y 2013.

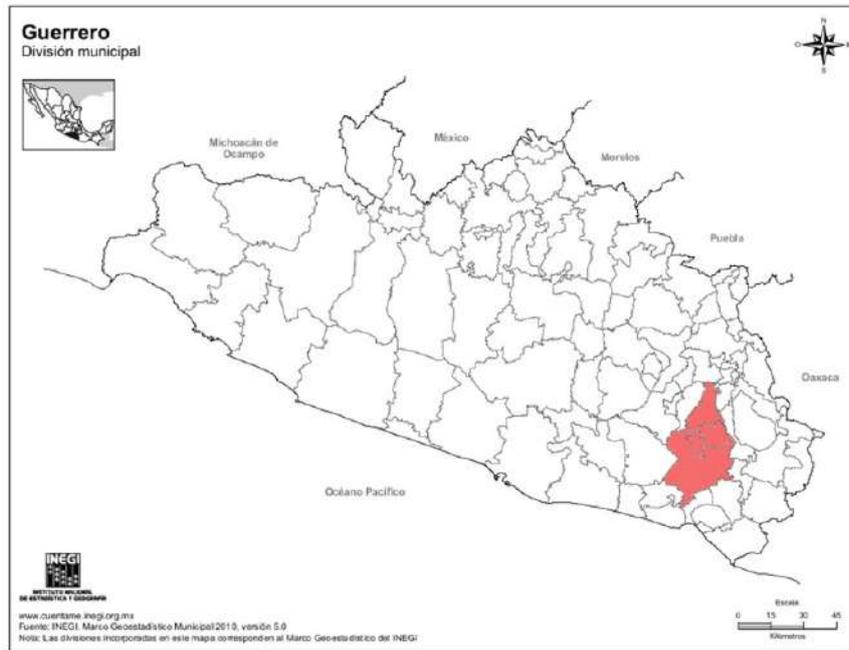


Mapa SEQ Mapa * ARABIC 1. Estado de Guerrero, México

La Asamblea Comunitaria fue el instrumento principal para la creación de la crac-pc a partir de 1995, cuando las comunidades enfrentaban asaltos, asesinatos y violaciones en los caminos de la región Costa-Montaña (ver mapa 2).¹ No sólo fue un mecanismo de respuestas a estos desafíos, sino también un espacio para impartir una nueva forma de justicia y la

1 Esta región se encuentra en los municipios de San Luis Acatlán, Iliatenco y Malinaltepec. Es importante destacar que se ha definido como región con particularidades que sobrepasan las divisiones administrativas municipales, debido a las relaciones entre *na savi*, *me'phaas* y mestizos, a las experiencias organizativas que se han desarrollado en ella, así como las condiciones geográficas que han permitido el cultivo del café.

“reeducación”² en 1998. Con su madurar, se convirtió en el motor de una propuesta más amplia de autonomía en 2010, que incluía proyectos como la creación de emisoras de radio, servicios de salud y desarrollo comunitario, así como una mayor visibilización de la participación de las mujeres. A su vez, fue el eje de la lucha ante la presencia de mineras extranjeras que pretendieron instalarse en el territorio comunitario en 2011 (ver figura 1). Así, la Asamblea Comunitaria ha sido el espacio para la construcción de un saber político (Foucault, 1979), que implica un proceso de educación comunitaria en el que las nuevas generaciones aprenden las formas de *hacer* comunidad, defender el territorio y valorar sus saberes y conocimientos indígenas, todos ellos enraizados en su cosmovisión.



Mapa SEQ Mapa ARABIC 2. Región Costa-Montaña (1995). Elaborado por Daniele Fini.

- 2 La reeducación es un método de sanción de faltas que consiste en el trabajo comunitario del infractor durante 15 días en una comunidad diferente, periodo tras el cual éste recibe una constancia de buena conducta por parte del comisario de la comunidad. Esto se repite hasta que el infractor cumple su periodo de reeducación, dictado por los comisarios, si se trata de un delito menor, o los coordinadores regionales, si es un delito mayor.

La presencia de las mineras canadienses en el territorio comunitario inició con la exploración mediante vuelos rasantes de aeronaves para detectar las zonas con mayor concentración de minerales. Pronto, desde diferentes ámbitos gubernamentales y privados, se operó un proceso de acumulación por desposesión (Harvey, 2003) y un recrudescimiento de las políticas neoliberales. Esto se evidenció en la articulación de un decreto para establecer una reserva de la biosfera, que pretendía despojar a las comunidades de sus territorios. Además, se produjo la irrupción violenta del narcotráfico en el territorio comunitario, la militarización de este y la cooptación de algunos dirigentes por parte del gobierno. Todo esto se entrelazó con la participación de la crac-pc en el movimiento magisterial-normalista. Por un lado, se opusieron a la Reforma Educativa del expresidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), que, de acuerdo con el magisterio disidente, pretendía privatizar la educación pública y precarizar las condiciones de trabajo. Por otro, se unieron a la exigencia de aparición con vida de los 43 estudiantes de Ayotzinapa.



Figura SEQ Figura 1 ARABIC 1. Río Chiquito, San Luis Acatlán. Territorio comunitario. Registro de campo: José Albar Chavelas Mendoza (enero de 2016).

En este contexto, el papel de la Asamblea Comunitaria como espacio de discusión (ver figura 2) y articulación de experiencias y, por consiguiente, de educación, posibilitó que, en 2010, 63 comunidades integradas a la crac-pc en 11 municipios se unieran para proteger sus territorios, ejercer su autonomía y convertir su saber político en un instrumento de combate ante la embestida de acumulación por desposesión mencionada. Dicho saber político podemos entenderlo como “conocimiento de su condición, memoria de sus luchas, experiencia de estrategias” (Foucault, 1979, p. 33), o como el proceso por el cual estas poblaciones se habían convertido en “sujetos políticos” que reivindicaban su derecho a la autonomía.



Figura SEQ Figura * ARABIC 2. Asamblea comunitaria en San Luis Acatlán. Registro de campo: José Albar Chavelas Mendoza (febrero de 2016).

Este proceso tiene raíces en la tradición asamblearia generada inicialmente por los *me'phaa* en su lucha por controlar el proceso productivo

del café, desde su producción hasta su comercialización, en los ochenta. También incluye la participación de líderes indígenas de la región en las movilizaciones del Consejo Mexicano 500 Años de Resistencia Indígena, Negra y Popular a inicios de los noventa, en respuesta a la pretensión de los gobiernos mexicano y español de conmemorar el “Encuentro de dos mundos”, olvidando el genocidio y colonialismo. Además, se relaciona con las actividades de la Pastoral Social y el Consejo de Autoridades Indígenas (cain), que involucró a la Iglesia católica en la concientización de los habitantes de la región en la misma década. Asimismo, se vincula con la lucha de estas organizaciones por el desarrollo regional, que incluyó gestiones y movilizaciones para lograr la construcción de una carretera que actualmente comunica las regiones administrativas estatales de La Montaña con la Costa Chica, la construcción de una sede de la Universidad Pedagógica Nacional (upn) en la zona indígena y la creación de la Universidad de los Pueblos del Sur (UniSur) para brindar educación a los jóvenes de la región.

Las asambleas se empezaron a configurar como espacios en los que se privilegia la palabra, el discurso y la acción, al mismo tiempo que se fomenta la persuasión y la argumentación. De esta manera, tales entornos sirven como escenario para la toma de acuerdos colectivos a través de la discusión acalorada (Sánchez Serrano, 2012), constituyéndose en el instrumento principal de la vida política regional. Cabe resaltar que la Asamblea Comunitaria articula también el sistema de cargos de los pueblos de la región. En ellas participan sus autoridades, como los *principales*, es decir, los ancianos y sabios de la comunidad y aquellos que hubieran pasado por todos (o casi todos) los cargos del sistema; así como los comisarios, que eran elegidos en el marco de estas (ver figura 3). Participar en el sistema de cargos a través de estos roles implica un compromiso, no sólo de los individuos, sino también de las comunidades. Además, otorga una legitimación del carguero ante la comunidad, aunque también un peso económico para el mismo, ya que en la mayoría de las ocasiones estos cargos no se retribuyen económicamente.



Figura SEQ Figura 3. ARABIC 3. Asamblea tomando protesta a nuevas autoridades en San Luis Acatlán. Registro de campo: José Albar Chavelas (febrero de 2016).

De esta forma, la Asamblea Comunitaria es el eje articulador de la vida de los pueblos indígenas de las regiones referidas. En el marco de la crac, hay de diversos tipos: 1) *Asamblea Comunitaria*, que reúne a los habitantes de una comunidad para tomar decisiones en su jurisdicción; nombrar a su comisario, que resuelve conflictos menores, y su comandante de policía comunitaria, encargado de la seguridad. 2) *Asamblea Micro-regional*, que se realiza fundamentalmente en San Luis Acatlán, donde opera la Casa Matriz de la crac. 3) *Asamblea General Comunitaria*, que articula todo el Sistema Comunitario de la crac y aborda casos graves de seguridad y justicia, además de definir la postura ante el gobierno. Esta última nombra a los coordinadores regionales, encargados de impartir justicia y reeducación, y a los comandantes regionales, responsables de garantizar la seguridad en el territorio comunitario.

Entendemos aquí la Asamblea Comunitaria como un espacio educativo debido a las diversas funciones que ejerce, como el nombramiento

de autoridades mediante una lógica distinta a la electoral partidista e indirecta, la resolución o gestión positiva de conflictos, la aplicación de sanciones donde se propicia la reconciliación, así como la organización de celebraciones y la administración y defensa del territorio. Además, tal estructura organizativa se ha transmitido de generación en generación, formando una tradición y un saber político. Así, esta estructura fue el eje en la defensa del territorio en el marco de la crisis socio-ecológica de violencia neoliberal que enfrentó la crac-pc entre 2011 y 2013.

Así, en agosto de 2011, se decidió en asamblea realizar una campaña de información y movilización que involucró a 700 policías comunitarios de 63 comunidades en 11 municipios donde la crac tenía presencia. Esta campaña tenía como finalidad la defensa del territorio y la oposición contra las mineras. En octubre de 2012, se realizó el “Foro Regional por la Defensa de nuestros territorios y rechazo total al decreto federal de la Reserva de la Biosfera en la Montaña Alta y Costa-Montaña de Guerrero”. Durante este encuentro se tomaron acuerdos clave: 1) realizar una campaña de información en núcleos agrarios, y 2) llevar a cabo foros mensuales en diferentes comunidades. Además, se constituyó el “Comité de Defensa de los Territorios y contra el Proyecto de la Reserva de la Biosfera en la Montaña de Guerrero”, con la participación de 18 autoridades indígenas y actas levantadas en 13 núcleos agrarios rechazando el proyecto, que se registraron ante el Registro Agrario Nacional (ran). Como resultado de estas presiones de las comunidades, el 15 de mayo de 2013, la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (semaren) anunció cancelación del proyecto minero y de reserva de la biosfera (cdhmt, 2012), poniendo fin a 2 años de amenaza minera en la región de la Costa-Montaña.

Ante esta misma amenaza en octubre de 2015, la comunidad *me'phaa* de San Miguel del Progreso (*Júba Wajiín*, en *me'phaa*), ubicada en el municipio de Malinaltepec, en La Montaña Alta de Guerrero, logró una sentencia inédita al interponer un amparo que luego fue atraído por la Suprema Corte de Justicia de la Nación (scjn), el máximo tribunal del país.

Este amparo logró que las mineras renunciaran a sus títulos de posesión debido a la posibilidad de que se analizara si la Ley Minera del país era acorde con la Constitución federal y los tratados internacionales suscritos por México. Cabe resaltar que los efectos de esta crisis socio-ecológica derivaron en un conflicto intercomunitario que mermó el crecimiento de la crac-pc y detuvieron el proyecto de autonomía amplia, que incluía no sólo la seguridad, justicia y reeducación, sino también salud, desarrollo y comunicación comunitarios. Además, produjo la represión contra la Policía Comunitaria, incluyendo encarcelamientos, como el caso de Nestora Salgado y otros líderes, y la aparición de autodefensas, que en algunos casos han derivado en lo que Achille Mbembe (2011) ha llamado “máquinas de guerra”.

Pese a esto, el saldo positivo que destacamos es que la Asamblea Comunitaria desempeñó un espacio de diálogo, construcción de conocimientos y transmisión de saberes políticos. Esto impidió que las mineras se instalaran en territorio comunitario y respaldó el movimiento magisterial entre 2012 y 2014, así como a las familias y compañeros de los 43 estudiantes de Ayotzinapa. Todo este proceso evitó que un territorio, que durante una década había sido un lugar seguro y con estabilidad ecológica por el resguardo de los pueblos indígenas y la organización comunitaria, se transformara en una zona de devastación neoliberal, a pesar de enfrentar momentos que lo transformaron en un “campo social minado” (Rodríguez Garavito, 2012), convirtiendo así el territorio en un “lugar privilegiado de disputa” (Svampa, 2010).

La importancia de la Asamblea Comunitaria radica en su papel fundamental como espacio educativo donde se generan estrategias para la defensa del territorio. En este contexto, se buscan alternativas legales dentro de las leyes nacionales y tratados internacionales, como el derecho a la consulta del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (oit), con el fin de garantizar el respeto del territorio. Además, la Asamblea contribuye a la formación de un saber político expresado en una tradición de lucha, reconociendo que a través de la movilización de

las propias fuerzas de las comunidades se ha logrado defender el territorio comunitario de la amenaza tanto minera como “de conservación”. Estas acciones beneficiaron a 240 comunidades indígenas, que abarcan un total de 1,768,346 hectáreas de núcleos agrarios que formaron parte del Consejo Regional de Autoridades Agrarias en Defensa del Territorio (craadt) (ver figura 4) en las regiones de La Montaña y la Costa Chica de Guerrero.



Figura SEQ Figura * ARABIC 4. Representantes ante el Consejo Regional de Autoridades Agrarias en Defensa del Territorio en Xochistlahuaca, Guerrero. Registro de campo: José Albar Chavelas Mendoza (abril de 2017).

La labor formativa de la Asamblea Comunitaria no ha concluido y sigue siendo fructífera. Así, apenas unos meses después de terminado el conflicto en 2015, que también enfrentó a comunidades al interior de la Policía Comunitaria, las autoridades, promotores y asesores de la crac comenzaron a realizar asambleas desde la Montaña Alta, pasando por la Región Centro hasta la Costa Chica del estado. El objetivo principal era rearticular a las comunidades que pertenecían al sistema comunitario de la crac-pc y reformar el reglamento interno para impedir que los errores cometidos durante el conflicto pudieran repetirse.

En la actualidad, la Policía Comunitaria de Guerrero (ver figura 5) opera en cinco Casas de Justicia,³ con la Casa Matriz ubicada en San Luis Acatlán en la Costa Chica. La organización se ha reinventado y retroalimentado a raíz de conflictos que han surgido en algunas de sus regiones. Por ejemplo, en 2021, después del caso de la niña Angélica en Cochoapa el Grande, uno de los municipios más empobrecidos del país y situado en territorio del comité de enlace de Dos Ríos, dependiente de la Casa Matriz. En dicho caso, la niña fue vendida por usos y costumbres, y sufrió abuso sexual por parte de su suegro. Esta situación, en la que intervino la Policía Comunitaria de la comunidad y cuya participación vulneró los derechos humanos de la niña, llevó a que la Asamblea Regional de la crac-pc abordara el caso y reformara su reglamento interno para sancionar la venta de niñas, una práctica respaldada por usos y costumbres en algunas comunidades de la Montaña Alta de Guerrero.



Figura SEQ Figura 5 ARABIC 5. Policías comunitarios desfilando en San Luis Acatlán. Registro de campo: José Albar Chavelas Mendoza (octubre de 2015).

- 3 Las Casas de Justicia son los lugares físicos donde los coordinadores regionales imparten justicia y son la base de operaciones de los policías comunitarios. Éstas se ubican en San Luis Acatlán; Espino Blanco, municipio de Malinaltepec; Caxitepec, municipio de Acatepec; El Paraíso, municipio de Ayutla y Zitlaltepec, municipio de Metlatónoc.

A manera de conclusión, la Asamblea Comunitaria desempeña un papel crucial en la politización de las comunidades que integran la crac-pc en el estado de Guerrero, México. El saber político generado en esta institución ha sido la columna vertebral en la lucha contra la amenaza minera en las regiones mencionadas. Dicho saber continúa retroalimentándose con nuevos retos que se presentan a la Policía Comunitaria y que se gestionan y tratan en el marco de la Asamblea Comunitaria.

REFERENCIAS

- Centro de Derechos Humanos de La Montaña Tlachinollan (CDHMT). (2012). *Informe XIX. Digna Rebeldía. "Guerrero, el epicentro de las luchas de resistencia"*. México: CDHMT.
- Foucault, Michel (1979). *Microfísica del poder*. España: Las Ediciones de la Piqueta.
- Harvey, David (2003). *El nuevo imperialismo*. España: Akal.
- Mbembe, Achille (2011). *Necropolítica*. España: Melusina.
- Rodríguez Garavito, César (2012). *Etnicidad. gov. Los recursos naturales, los pueblos indígenas y el derecho a la consulta previa en los campos sociales minados*. Colombia: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad.
- Sánchez Serrano, Evangelina (2012). *El proceso de construcción de la identidad política y la creación de la policía comunitaria en la Costa-Montaña de Guerrero*. México: UACM.
- Svampa, Maristella (2010). *Movimientos sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina*. Alemania: Universidad de Kassel.





Entre los caminos olvidados y los caminos que conectan

La acción territorializada en San Andrés de Giles

Erik Said Lara Corro*

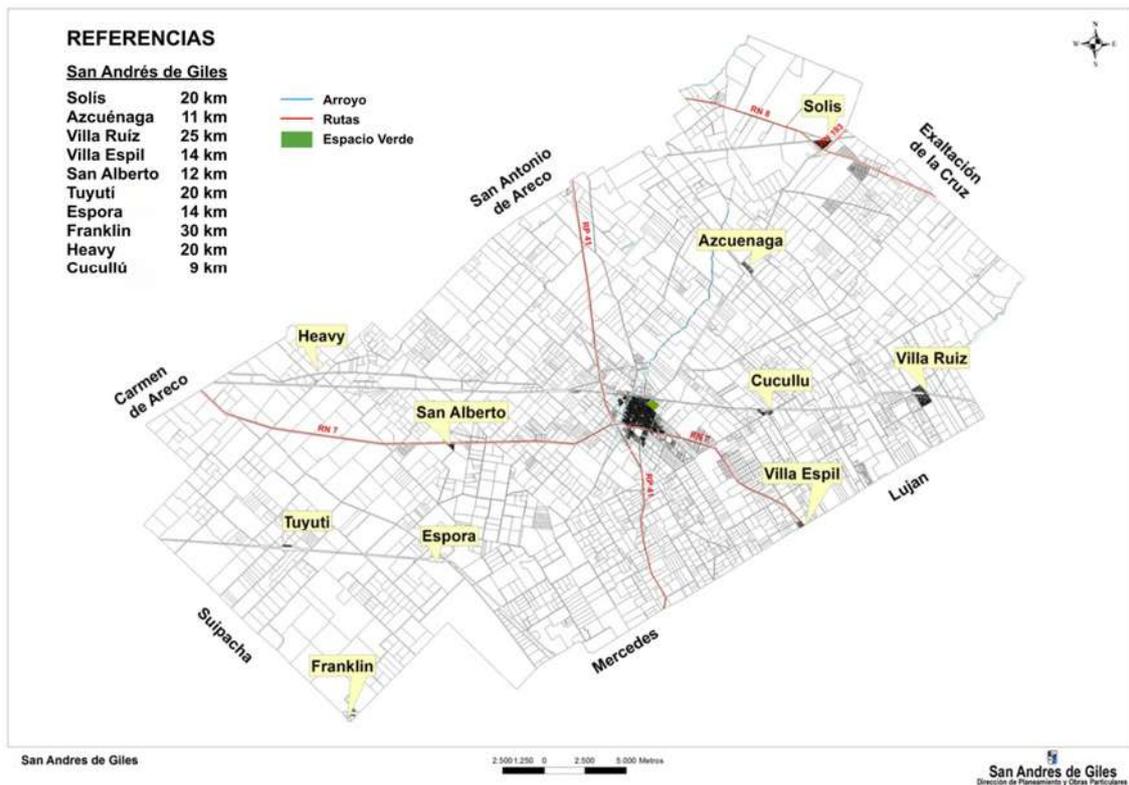
Cuando realicé trabajo de campo¹ en San Andrés de Giles, provincia de Buenos Aires, asistí a una serie de capacitaciones en promoción comunitaria llamadas “Desde el pie”². Durante largas jornadas se discutieron ciertas problemáticas que captaron mi atención: las luchas judiciales de las poblaciones fumigadas por agrotóxicos, el desarraigo de los habitantes (sobre todo jóvenes), el aumento de los robos y hurtos, el cierre de escuelas rurales, y las condiciones deplorables de los caminos rurales. Estos temas están marcados por el avance de los agronegocios, cuya trama social, económica y productiva ha generado un contexto de vida

* Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH-UNSAM/CONICET), Argentina. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

1 A partir de mi investigación doctoral “La producción social de la ‘cogestión’ en la educación rural. Estudio socioantropológico en una localidad del nordeste de la provincia de Buenos Aires”, con el acompañamiento de las Dras. Elisa Rita Cragnolino y María Amalia Miano. El proyecto es financiado con una beca otorgada por el conicet y está adscrito al pict-2019-01539 dirigido por la Dra. Miano.

2 “Desde el pie” se presentó como una estrategia formativa por parte de la Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total (facept). El programa se desarrolló en un total de diez encuentros, desde octubre de 2017 hasta marzo de 2019. Su propósito principal fue promover el “desarrollo local comunitario” mediante la creación de un espacio comunitario impulsado por equipos promotores, en su mayoría mujeres, que representarían a cada uno de los 35 cept de la provincia de Buenos Aires.

donde los problemas locales son más evidentes y comenzaron a hacerse públicos.



Mapa SEQ Mapa Nº ARABIC 1. Distancias de parajes y localidades con respecto a la cabecera municipal. Fuente: Dirección de Planeamiento y Obras Particulares (noviembre de 2021).

Tales contenidos surgieron de animadas charlas, principalmente entre mujeres dedicadas al trabajo docente, al cooperativismo y la producción de subsistencia. Ellas solían reunirse en pequeños grupos durante los recesos o almuerzos de las jornadas de capacitación en las instalaciones del Centro Educativo para la Producción Total (cept). Este centro es una escuela agraria oficial de nivel medio que organiza su proceso escolar de manera “alternada”, es decir, los estudiantes tienen periodos de permanencia entre el centro educativo y sus hogares. Dicha modalidad permite adaptar la estructura escolar a los tiempos de producción en las unidades domésticas y aumenta las posibilidades de asistencia estudiantil, pues

muchas veces el traslado desde y hacia el establecimiento es difícil debido a las largas distancias y las precarizadas condiciones de los caminos.

El partido de San Andrés de Giles se encuentra a 103 km del área metropolitana de Buenos Aires (amba), que constituye el epicentro de la actividad industrial, económica y logística más importante de Argentina. La ciudad homónima, comúnmente denominada entre los gilenses como “Giles” o “el pueblo”, es accesible a través de la Ruta Nacional 7 y la Ruta Provincial 41, que conecta con los partidos de Mercedes y San Antonio de Areco. Giles tiene una población aproximada de 26.474 habitantes, según cifras provisionales del censo poblacional de 2022, de los cuales alrededor de 7.000 personas habitan las localidades y los parajes circundantes.

Las descripciones que presento forman parte de conversaciones que sostuve en octubre de 2018 con Angélica, quien en aquel momento tenía 37 años y ocupaba el cargo de consejera (actualmente es presidenta del consejo de administración).³ Ella es exestudiante del cept y participó en las jornadas “Desde el pie”. También recupero relatos en distintos momentos entre 2018 y 2023 proporcionados por Juan, quien actualmente tiene 54 años. Él desempeñó el rol de cap⁴ en el cept de Giles desde 2007 hasta su jubilación en 2018. Tanto Angélica como Juan tienen una reputación reconocida entre lxs gilenses, pues se les considera “referentes” debido a su “vocación de servicio” y su conocimiento de los circuitos para abordar demandas y estrategias de presión.⁵

- 3 A saber, los cept están gestionados por la “Asociación del Centro Educativo para la Producción Total (accept)”, conformada por un consejo de administración. El consejo está compuesto en su mayoría por “caseros”, encargado del parque del campo que vive en una casa proporcionada por el dueño de la tierra como parte de su retribución. La asociación cuenta con personería jurídica provincial; se encarga de la promoción y el sostenimiento de estos centros.
- 4 El equipo de conducción técnica del cept está compuesto por la directora, el secretario, las coordinadoras de área y el coordinador de alternancia y producción (cap).
- 5 Opté por emplear nombres ficticios para las personas involucradas en este proceso, preservando únicamente los nombres de funcionarios con una notoria visibilidad pública.

El manuscrito se divide en tres secciones que entrelazan memorias del pasado y el presente, dando lugar a representaciones de “territorialidad” y la relación de un grupo de personas con el funcionamiento local del “estado”. Estos procesos tienen una historia marcada por experiencias de formación y activismo, sobre todo desde lo propuesto en los noventa con el Programa cept, cuyos atributos de cogestión, participación y alternancia, así como de organización comunitaria y desarrollo local, conforman la configuración y las posibilidades político-educativas del cept. A mi modo de ver, en un contexto donde las acciones territorializadas se centran en la mejora de las condiciones de vida, las interacciones de algunxs gilenses con las instituciones y los funcionarios locales generan un campo de prácticas y relaciones sociales, incluidas las relaciones políticas, marcado por símbolos de defensa territorial.

Caminos olvidados

Antes de ir a almorzar, la mayoría de quienes asistimos a la octava jornada “Desde el pie” salimos a tomar sol. Me reuní con Angélica en compañía de otras profesoras del equipo promotor de Giles. En algún momento, ellas comenzaron a charlar con efusividad sobre el desinterés de la municipalidad y el trabajo estructural incompleto respecto a los caminos rurales. Claro, no fueron los únicos temas. Cuando ellas realizaron una brevísima pausa, comenté: “qué tema el de los caminos”. Angélica suspiró y agregó que “es difícil llegar a que te reconozcan”. Mencionó que ellas han pasado “por poner el cuerpo y pelearla bastante” y por discusiones a través por grupos de *WhatsApp* y *Facebook* para hacer públicas las demandas. “Si no, no llegás al intendente”, señaló.

Angélica hizo referencia a un hecho ocurrido en 2012 respecto a los numerosos intentos de algunxs gilenses y familias del cept para “llegar a la municipalidad” a través de notas colectivas para resolver problemáticas. En este caso, instar la reparación de uno de los tantos caminos rurales “rotos”. La histórica ineficiencia técnica y material, relacionada con los

trabajos de mantenimiento y conservación, ha llevado a que quienes habitan los parajes y localidades de Giles padezcan cotidianamente las malas condiciones de los caminos. En diversas instancias de mi trabajo en terreno, tanto Angélica como Juan, al igual que otras personas, describieron que muchos propietarios desagotan el agua de sus campos hacia los caminos, lo que provoca el anegamiento de estos debido a problemas de cuneteo o rotura de alcantarillas. La frecuente circulación de maquinaria agrícola pesada en los caminos que aún permanecen con barro provoca su rotura y la formación de pozos y huellones. Tales observaciones, así como reclamos de la situación, surgieron de las numerosas “visitas”⁶ realizadas a las familias por parte del equipo de conducción del cept.

Sin embargo, como en intentos previos, las notas de reclamo de aquellos que “patearon las puertas” parecían haber caído en oídos sordos por parte del Departamento Ejecutivo de la municipalidad.⁷ Angélica, quien habita en el paraje de Franklin, se reunió con otra vecina del paraje de Espora para ir a las oficinas del intendente Luis Ghione (Frente para la Victoria, 2007-2014) con el fin de abordar el problema de los caminos. Un joven de Tuyutí, otro paraje con caminos rotos, las acompañó y tomó una medida inusual: llegó a la oficina del intendente con una pequeña torta (pastel). Explicó al funcionario, en tono muy enfadado, que esa torta la hizo para festejar el aniversario de un pozo que llevaba en el olvido durante un año en un camino de tierra muy transitado que conecta con Azcuénaga, una localidad ubicada a 11 km de la cabecera municipal. A pesar de su creativa estrategia, tampoco pareció dar resultados.

- 6 La propuesta político-pedagógica de los cept se enfoca en promover la “educación por alternancia” y el “desarrollo local”. Para ello, el equipo de conducción trabaja instrumentos pedagógicos específicos, como la Visita, donde se mantiene la continuidad del trabajo escolar, se observa el proyecto productivo del estudiante y se abordan cuestiones que afectan a la familia.
- 7 La gestión del gobierno municipal está conformada por el Departamento Ejecutivo, encabezado por el intendente, y el Concejo Deliberante, que está conformado por 12 concejales.



Figura SEQ Figura * ARABIC 1. Lo que parece ser un río es en realidad un camino de diez metros de ancho que se encuentra en el paraje Los Manueles. La familia que reside allí y cuyo hijo asiste al CEPT quedó atrapada debido a una inundación. Esto ocurrió porque algunos chacareros (productor familiar capitalizado) canalizaron lagunas para que desagotaran en sus campos, pero los caminos estaban sin cunetear debido a la falta de mantenimiento. Foto: Caminos Rurales. Registro de campo: Erik Said Lara Corro (junio de 2022).

Ante la falta de avances, optaron por un enfoque diferente y organizaron una “red”, así nombrada por sus integrantes, llamada “Caminos Rurales”. Esta red involucró al equipo de conducción del centro educativo y a las muchas familias que vivían en los parajes y localidades que compartían caminos de tierra. Quienes participaron, entre ellos Juan, se reunieron en la plaza para hacer “una movida en la municipalidad” y llamaron a periodistas de diarios locales. “Vos si querés explotar algo acá, tenés que llamar a los medios”, dijo Juan. En ese proceso, Angélica asumió el liderazgo, creó un grupo de *WhatsApp* y se encargó de llamar al intendente para solicitar una reunión sobre la situación de los caminos. Al principio, el intendente no sabía quién era ella, pues las notas ingresadas previamente quedaron relegadas en el tejido burocrático de las mesas de entrada.

Angélica había dejado varias notas de demandas colectivas a la secretaria encargada de los registros y los sellos. “Pero el intendente no las ve.

Supuestamente le va a llegar la nota”, indicó con enfado. Sin embargo, gracias a las presiones, finalmente consiguieron una reunión. A través del grupo de *WhatsApp*, establecieron contacto con personas de los parajes y localidades afectadas con el fin de que cada lugar tuviese un representante. Lograron reunir alrededor de 25 personas. Cuando se presentaron en la reunión, Angélica percibió que “el tipo [les] empezó a reconocer”. Después del encuentro, ella estableció un canal directo con el intendente a través de su contacto de *WhatsApp*, lo que les permitió comunicarse “con facilidad”. Esto generó un enlace que antes parecía inalcanzable: “un mensaje y al ratito me contesta [el intendente]. Ya tenemos conexión. Él ya sabe quién soy yo”.

No obstante, la red continuó ejerciendo presión mediática al difundir fotos, videos y relatos procedentes de grupos de *WhatsApp*, así como de perfiles de *Facebook* de integrantes y familias caseras vinculadas al cept y a otros espacios de organización. Además, enviaron notas a la prensa y a la radio local. Los esfuerzos se centraron en exponer el desinterés entre funcionarios, pero, sobre todo, en visibilizar las necesidades de lxs vecinxs debido al prolongado período en el que las máquinas no realizaran trabajos de alteo, cuneteo y bacheo.⁸ También destacaron los problemas de los caminos rotos, identificaron los canales clandestinos que desaguan en los caminos, y subrayaron la necesidad de reparar las alcantarillas no funcionales. Además, se aseguraron de que se controlara el acacio negro, un árbol considerado “maleza invasiva” que estrecha los trabajos de cuneteo. A raíz de estas presiones y esfuerzos mediáticos, se percibió una mejora aparente en la situación.

- 8 Estas son técnicas utilizadas en trabajos de mantenimiento y construcción de caminos de tierra. El “cuneteo” consiste en la creación de zanjas a lo largo de los bordes del camino, las cuales sirven para desviar el agua de lluvia u otras fuentes de humedad. El “alteo” consiste en elevar la superficie del camino por encima del nivel del suelo circundante; esta técnica se utiliza en áreas propensas a inundaciones o donde los caminos se ven afectados por el exceso de agua. El “bacheo” implica reparar o rellenar baches o irregularidades en una superficie para mejorar su transitabilidad y seguridad.

Las estrategias permitieron que la red obtuviese contacto directo con las autoridades responsables de los caminos rurales. En este caso, el jefe de Obras y Servicios de la municipalidad y otro joven encargado de caminos rurales, cuya función era estar a cargo de la maquinaria y arreglar los caminos. Ambos funcionarios de nivel inferior en la estructura municipal tenían un modo particular de operar en sus funciones oficiales. A veces, a mi parecer, mostraron cierta actitud bravucona hacia los demandantes o, como escuché de dos personas, en su voluntad de aceptar “coimas” (sobornos) por parte de “unos terratenientes” para privilegiar demandas. Todos esos canales de contacto, valorados como “efectivos”, fueron logrados mediante una persistente presión en la gestión de infraestructura. Como señaló Angélica:

“Nosotros antes teníamos contacto con el que maneja el tema de caminos rurales, pero no nos daban ni bola. Entonces, pasamos de ahí a tener contacto o tratar de tener contacto con el encargado de obras. De ahí, como ese tampoco nos daba bolilla, presionamos al intendente. Y bueno, ahora todos llegamos, y ahora demasiado bien [risas].”

Caminos que conectan

Con el tiempo, la agenda territorial de la red adquirió un propósito más amplio. Además de temas de infraestructura vial, sus integrantes comenzaron a abordar situaciones de emergencia y temas de seguridad pública. Poco después de “patear las puertas” de la municipalidad en 2012, algunxs de sus integrantes invitaron al comisario de la patrulla rural: “se decidió incorporar, más bien varios lo invitamos por el tema de seguridad. Ante un problema, le mandábamos a él directamente o al teléfono de la patrulla”, dijo Juan.

Lo anterior permitió establecer un canal para garantizar respuestas ante situaciones de emergencia, delitos o casos de hurto. En octubre de 2021, durante conversaciones que tuvieron lugar con salamines, pan y vino, los infaltables, Juan recordó que en muchas ocasiones utilizaron los canales

de comunicación de *WhatsApp* de la red de caminos para, por ejemplo, contactar al cuartel de bomberos, del cual es presidente desde hace varios años. Lo hacían con el fin de alertar sobre algún siniestro, como los incendios en campos, o para guiar al cuerpo activo de bomberos en las rutas.



Figura SEQ Figura * ARABIC 2. Camino que bifurca hacia la derecha en dirección a Tuyutí y hacia la izquierda en dirección a Franklin. El tramo que conecta con Franklin estuvo cortado por años debido a un pantanal que impedía el tránsito. A partir de las demandas coordinadas por Angélica, "se pudo canalizar y levantar". Registro de campo: Erik Said Lara Corro (2021).

A partir de esos alcances, algunxs integrantes operativizaron asuntos y demandas a través de un mapeo artesanal coordinado por Juan, utilizando como punto de partida los croquis elaborados para las visitas. Quienes participaron de esa labor tenían un amplio recorrido debido a las acciones territoriales realizadas desde el cept, lo que les permitió identificar a las familias en distintos puntos del partido. El resultado del mapeo dividió a Giles en cuatro zonas, tomando como referencia la Ruta Nacional 7 en ambas direcciones y cruzándola con la Ruta Provincial 41 en ambos sentidos también. A partir de esas instancias, Juan dijo que establecieron

conexiones con otros vecinos que no formaban parte del centro educativo, y los incorporaron al proyecto:

“Teníamos entonces a cada familia, a cada zona y a los caminos que por ahí conectaban. Cada uno iba diciendo, bueno, acá tenemos esta problemática, acá está el otro, ¿y si nos organizamos para ir? Fue la única forma de que fueran escuchados los vecinos. Todos crecimos en el campo, había que acompañar. Y bueno, se formó una linda red”.

Las demandas y necesidades implicaron la planificación y el seguimiento de estrategias dentro de la organización de la red para abordarlas de manera práctica en acciones concretas. Esto fue destacado tanto por Angélica como por Juan, quienes enfatizaron que “no sólo es la queja”, sino que también debe generarse “un canal de solución”. Para lograrlo, es necesario: “utilizar una herramienta del estado”, la cual, en muchas ocasiones, es “canalizada por nosotros [haciendo referencia al cept]”. En el caso de los caminos, esto ha conllevado la solicitud de recursos materiales (maquinaria y herramientas) y humanos (inspectores, choferes, observadores). También involucra la aplicación de conocimientos técnicos (tipo de camino, obra de mantenimiento y operativización), la movilización de apoyos (sobre todo económicos), así como la coordinación de esfuerzos y presiones para activar soluciones.

En un informe sobre caminos elaborado por el Consejo Deliberante en 2012, se mencionó lo siguiente: “Solicítense al Departamento Ejecutivo informe a este Cuerpo cuáles son los motivos por los cuáles no se ha terminado la obra del camino Solís-San Andrés de Giles [...] nos informe por qué no se realizó el bacheo del camino anteriormente mencionado” (comunicación no. 550/12, 2012). Tanto Angélica como Juan recordaron que el tramo en cuestión es un camino de tierra de 22 km que conecta Giles, Azcuénaga y Solís con la Ruta Nacional 193, que lleva al partido de Zárate. La inadecuada ejecución de trabajos de mantenimiento ha convertido ese tramo en un desafío para los habitantes que transitan diariamente. Particularmente, la población de Azcuénaga ha experimentado un deterioro continuo en sus caminos, ha registrado numerosos incidentes

automovilísticos y ha observado un proceso de gentrificación en sus espacios debido al turismo rural.

A finales de 2018, durante la gobernatura provincial de María Eugenia Vidal (Propuesta Republicana, 2015-2019), en la gaceta municipal se anunciaron trabajos de reparación de caminos que conectan con las localidades de Solís y Azcuénaga, financiados a través de programas de Vialidad Nacional. Sin embargo, tales obras fueron encausadas en un régimen de “desarrollo” complejamente mediado y cuyos arreglos estructurales fueron señalados como “insuficientes y superficiales”, pues las obras se limitaron a bacheo y sellado de fisuras, generando entre incertidumbre entre la población acerca de la transitabilidad y la seguridad a mediano plazo de quienes transitan los caminos.

Recientemente, Juan visitó la casa de Angélica en Tuyutí y se mostró preocupado por la presencia de grandes pozos en el camino. Manifestó que esta situación puede ser particularmente peligrosa durante la noche, especialmente para aquellas personas que no están familiarizadas con los diferentes caminos. Desde la red, en diversas ocasiones, denunciaron que los canales políticos institucionalizados no proporcionaron soluciones adecuadas a las demandas, o bien, sólo se realizan “lavados de cara” (arreglo superficial) por parte del Departamento Ejecutivo. “Si hoy en día [junio de 2023] alguien tiene que ir a casa de algún vecino a buscar a alguien con una ambulancia a alguno de los parajes, es un problema”, señaló Juan.

Retrospectivamente

Si bien hoy diversos caminos continúan olvidados en el entramado municipal y provincial, esos caminos –devenidos espacios de vida– no encuentran olvido por quienes participan en diversas direccionalidades a través de la acción vivida. Las interacciones no sólo fueron transacciones prácticas, sino que también estuvieron marcadas por la expresión

de preocupaciones y demandas que pusieron en atención el significativo “territorio” en un campo de disputas, como la percepción de necesidades prioritarias o la asignación de recursos. Y es precisamente en terrenos de acción, como la red de “Caminos Rurales”, donde se generaron lógicas históricamente arraigadas en una extensa red de vínculos, producto de relaciones sociales entre, en este caso, familias, integrantes del cept, medios de comunicación y funcionarios municipales.

En su análisis del territorio como escenario contencioso, Maristella Svampa (2010) destacó la formación de espacios de coordinación y redes de solidaridad centrados en la defensa del territorio y el ambiente, como muestran otros textos de este número. La red, como ámbito de construcción y circulación de conocimiento, tejió diversas lecturas y lenguajes de lo que se disputa, así como mecanismos y modalidades de gestión. Los conocimientos administrativos y técnicos entre quienes “ponen el cuerpo” son el resultado de un largo recorrido de “patear las puertas” y “ganar por cansancio” para operativizar acciones y encontrar los canales de solución. Como mencionó Angélica: “sabés cómo llegarle, lo aprendí acá [en el cept]”.

Lo que parece revelarse en este recorrido es que las acciones condensaron subjetivaciones políticas y formas de estatalidad. Es decir, los procesos que dieron forma al “Programa cept”, junto con las representaciones de problemáticas históricas (como los caminos olvidados, que no solo son una preocupación práctica, sino también una metáfora de un problema más amplio) y el rol de la municipalidad (simbolizado por la torta como negligencia gubernamental), mostraron cómo el “estado” se construye en un entramado de relaciones y prácticas localizadas, como Akhil Gupta (2015) señaló en su trabajo etnográfico entre aldeanos de Alipur, donde analizó los discursos de corrupción y las relaciones con el Estado.

Si bien la red no se ajustó a los procedimientos normativos típicos ni a las estructuras de representación establecidas, sus integrantes, sobre todo mujeres, asumieron la dirección y la iniciativa en distintos procesos

que no reconstruí en este manuscrito. Lo hicieron para llevar adelante proyectos y sancionar ordenanzas ante diversos representantes del Departamento Ejecutivo o el Consejo Deliberante de la municipalidad. Las demandas relatadas en este texto, no se limitaron a estrategias que bifurcaron elementos de “colaboración” y “resistencia”, ni cuestiones que oponen a los de “arriba” con los de “abajo”. Más bien, implicaron negociaciones entre un entramado de actores, redes y plataformas que posibilitaron *hacer* política.

De ahí que, según el argumento de Sherry Ortner (2016), bajo estas formaciones culturales y sociales, las personas producen y organizan sus vidas, generando una complejidad de elementos estratégicos en su agenciamiento y en los sistemas de intercambio entre funcionarios estatales y habitantes. Lo hicieron poniendo el cuerpo, como dijo Angélica, tanto en el espacio público como en los nidos donde pudieron emplazarse, incluso en situaciones precarizadas que les obligaron a reinventar sus estrategias de acción. En este escenario, las personas reclaman y defienden la tierra y la territorialidad, encarnando de esta manera su accionar.

REFERENCIAS

Gupta, Akhil (2015). Fronteras borrosas: El discurso de la corrupción, la cultura de la política y el Estado imaginado. En *Antropología del Estado* (pp. 71-144). México: Fondo de Cultura Económica.

Ortner, Sherry B. (2016). *Antropología y teoría social: cultura, poder y agencia*. San Martín: UNSAM Edita.

Svampa, Maristella (2010). *Movimientos sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios políticos en América Latina*. Hesse: Universität Kassel.



Boletín del Grupo de Trabajo
Educación e interculturalidad

Número 9 · Noviembre 2023