



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE DOCTORADO

UN ALBERGUE EN LA ESCUELA: SENTIDOS COMUNITARIOS Y  
PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Doctorado en Ciencias de la Educación



Tesista: Patricia Roitman    Directora: Paula Ripamonti  
Co-director: Luis Ibarra

Mendoza, 2019

## Resumen

Esta tesis intenta comprender la configuración de los vínculos comunitarios en contextos escolares rurales a través del análisis de prácticas socioeducativas en una Escuela Albergue de Mendoza, Argentina. En este contexto las preguntas que orientan esta tesis son: ¿Cómo se configura la gestación del vínculo comunitario a través del lenguaje en los ámbitos educativos? ¿Qué tipo de vínculos promueven sentidos comunitarios a partir de la práctica socioeducativa que confluyen en la escuela?

Los sentidos comunitarios son discursos mediados por el lenguaje dentro de un proceso socio-histórico situado en la escuela. Los sentidos comunitarios son polivalentes, por ello los recortes teóricos que en esta tesis se convocan decantan en una narración por analogías como forma estética de singularidades expresivas. A partir del sustento teórico/metodológico de la Hermenéutica Analógica y la Etnografía interpretativa, la tesis Evoca porque interpreta, describe porque narra y propone porque crea.

**Palabras Clave:** sentidos comunitarios, prácticas socioeducativas, Escuela Albergue, analogías

## Abstract

In order to understand the configuration of community links regarding Rural students context, this thesis analysis socio-educational practices in a Escuela Albergue in Mendoza, Argentina. In this context the main questions are: How to configure the gestation of the community bond through language in educational fields? What kind of links promote community senses from the socio-educational practice that converge in the school? Community senses are language-mediated discourses within a socio-historical process located in the school. Community senses are versatile, therefore the theoretical cuts that are considered in this thesis are based in a narrative by analogies, as aesthetic form of expressive singularities. From livelihood Theoretical / methodological of Analog Hermeneutics and Interpretive Ethnography point of view, this thesis evokes since it interprets, describes because it narrates and proposes because it creates.

**Key Words:** Community senses, socio-educational practices, Escuela Albergue, analogies

## **Dedicatoria**

*A la infancia albergada en una Escuela Albergue de La Paz.  
A Heriberta Ramona, mujer del campo, indígena, mi bisabuela.*

## **Agradecimientos**

Todo proceso de formación académica está atravesado por relaciones. Su entramado depende de las intensidades y situaciones que las provocan. Esta tesis doctoral que presento, no hubiese sido posible sin personas dispuestas a escuchar, apoyar, impulsar, promover, cuestionar, disentir, asentir, acordar, dialogar. Todas y cada una de ellas, constituyen una constelación de verdades que acompañaron esta pesquisa.

Agradezco a la Universidad Autónoma de Querétaro y al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) por la beca otorgada durante tres años, sin la cual hubiese sido casi un imposible dedicarme al estudio. A la Facultad de Ciencias Naturales, que posibilitó las condiciones laborales para comenzar la travesía del norte del continente hacia el sur. Al Cuerpo Académico Consolidado Procesos Socioeducativos, al que pertenezco y que ayudó al desarrollo de esta investigación.

Agradezco a la Universidad Nacional de Cuyo, a la Facultad de Filosofía y Letras a través del Programa Personalizado del Doctorado de Ciencias de la Educación por brindar un tipo de formación que fortalece la autonomía a través de una modalidad en la formación que da libertad al pensamiento.

La Universidad Autónoma de Querétaro y la Universidad Nacional de Cuyo, se hermanaron a partir de diversas colaboraciones académicas, posibilitando no sólo esta tesis sino el intercambio entre pares a través de un Convenio de Colaboración que sigue y seguirá vigente. Agradezco a ambas Instituciones posibilitar el marco de cooperaciones tan necesarias hoy en nuestra América Latina.

Agradezco a la Escuela Albergue que abrió sus puertas a mis preguntas, que me alimentó, hospedó y acogió innumerables veces siempre dispuesta a compartir. A los respectivas Autoridades, maestros, padres/madres y niños y niñas. A todos ellos mi enorme gratitud por siempre estar.

Agradezco especialmente a Paula Ripamonti por creer en mi proyecto. Por su profundo acompañamiento, por enseñarme a pensar a través de sus preguntas, por ser su cuidado y sensibilidad hacia esta migrante que volvió a su lugar de nacimiento.

Agradezco a Marcelo Gutiérrez por su empatía e inteligencia para posibilitar retornos, crear puentes y encausar el “amor a la humanidad” a través de sus palabras,

su escucha y su infatigable compromiso con la infancia a través de su labor como el “Maestro Chelo”.

Agradezco a Jimena Aguirre, por gestar, promover, imaginar la academia como ella dice en clave latinoamericana, siempre con esa sonrisa dispuesta a enlazar sueños.

Agradezco a Luis Ibarra por saber estar, por su comprensión y apoyo en la travesía, por haber sido huésped de dudas que me confrontaron, por la sólida amistad.

Agradezco a Maricarmen Díaz por su fuerza, impulso, dulzura y escucha. Aguerrida mujer de la cual aprendo y con la cual me conmuevo pensando en el allá desde un aquí.

Agradezco a Lucía Morchio, Coordinadora del Doctorado en Ciencias de la Educación y a Gustavo Zonana, Vicedecano de la Facultad de Filosofía y Letras, por su acompañamiento institucional desde la calidez que ambos me procuraron. A Facundo Price, Alejandra Sánchez y Nohemí Cruz por lo invaluable de su labor. A Adrián Méndez que colaboró intensivamente en la búsqueda hemerográfica de la Biblioteca de la UNCuyo como en el Museo y Biblioteca Pública General San Martín.

Agradezco a los amigos y amigas que caminaron junto a mí en diversos momentos aquí y allá: Don Benito Ojeda, por su hospitalidad, humildad y cariño; Aldo, Rubén, Susana, Cinthya, Blanca, Virginia, Bertha, Edna, Roxana, Mily, Vero, Silvio...una lista larga llena de cosas lindas que atesorar, palabras y gestos que acompañaron en todo momento.

A mi querida familia en México y en Argentina, gracias por preservar la posibilidad ser en la diáspora que nos constituye. Héctor y Sara, gracias totales.

# Índice

Resumen.....	2
Abstract .....	2
Dedicatoria .....	3
Agradecimientos.....	4
Índice.....	6
Introducción .....	11
Antecedentes y Justificación .....	13
Capítulo I. Narrativas comunitarias mixturadas y sentidos comunitarios.....	21
Narrativa etnográfica y hermenéutica analógica.....	25
La Escuela Albergue como analogía.....	27
Unidad de análisis .....	31
Y usted...además de escribir... ¿qué hace? El proceso etnográfico como experiencia ..	33
La Tríada etnográfica: enfoque, texto y método .....	33
Acerca del enfoque: Analogía, empatía e intuición .....	37
Acerca del Método: Diario de Campo y procedimientos .....	43
Pasos del Registro/reconstrucción.....	47
Dimensiones sociales de la etnografía en la escuela y su contexto.....	56
Capítulo II. Polivalencia y Sentidos Comunitarios.....	59
El desafío aporético de la (s) comunidad (es).....	61
La posibilidad de otra (s) comunidad (es) .....	68
La (s) comunidad (es) como nación .....	71
Las no comunidades: lo ilusorio de lo comunitario .....	78
En la propia voz habita el destierro: comunidad (es) silenciada (s).....	81
Capitulo III. La Escuela Campo Adentro .....	87
Analogía de un gesto comunitario: Puesto El Milagro .....	87

Éxodo, refugio y tolderías.....	93
Virgen de Campamento y cuidado de la infancia .....	99
Capítulo IV. Prácticas socioeducativas desde la periferia .....	108
Esa Tercera Argentina .....	110
Lo singular de este espacio escolar.....	124
Orar, pagar y bailar: Fiesta de Campamento.....	125
Prácticas socioeducativas en la Escuela Albergue: Enseñanza, Crianza y Socialización.....	141
Escolarización Laica/Enseñanza .....	144
Vida Doméstica/Crianza .....	146
Culto Eclesiástico/Socialización .....	148
Del piso al pincel: retazos del aula y creación del mundo.....	151
Capítulo V. La escuela como lugar de pertenencia .....	161
¿Cuál es tu comunidad? .....	161
Garabatos (la materialización de algunas categorías) .....	163
Anhelos y pertenencias. La comunidad es afecto/ La Escuela es comunidad .....	166
Soy del Campo .....	177
Abandono y orfandad .....	181
Hacia una síntesis de lo nacional .....	188
Conclusiones.....	193
Recuperación del recorrido investigativo y nuevos interrogantes .....	193
Escuela Albergue: aportes desde esta tesis.....	201
Epílogo.....	206
Bibliografía.....	207
Discografía .....	219
Notas periodísticas.....	219
Informes .....	219
Anexos.....	220

Anexo Metodológico.....	220
Polivalencias y Sentidos Comunitarios. Miradas Teóricas.....	220
Cuestionario a los estudiantes de segundo y tercer ciclo .....	225
Cartas de Consentimiento Informado.....	226
Archivo Hemerográfico .....	227



## Índice de figuras

FIGURA 1. INFOGRAFÍA. ESCUELAS RURALES Y ALBERGUES EN MENDOZA .....	31
FIGURA 2. MAPA. LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA ESCUELA ALBERGUE.....	32
FIGURA 3. POSICIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO. ....	34
FIGURA 4. CRITERIOS Y SINGULARIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA.....	36
FIGURA 5. ENFOQUE, MÉTODO Y TEXTO. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.....	37
FIGURA 6. ARTICULACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO.. ....	44
FIGURA 7. PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA DEFINIR TIPO DE TEXTO.....	45
FIGURA 8. PROCESOS DE ARTICULACIÓN NARRATIVA. (2013) .....	46
FIGURA 9. PROCESO DE ORGANIZACIÓN INTERNA DEL DIARIO DE CAMPO. (2018).....	47
FIGURA 10. CRONOLOGÍA PROCESO ETNOGRÁFICO. ....	48
FIGURA 11. CRONOLOGÍA PROCESO ETNOGRÁFICO.....	49
FIGURA 12. CRONOLOGÍA PROCESO ETNOGRÁFICO .....	49
FIGURA 13. ITINERANTE. ....	50
FIGURA 14. GENERATIVO. ....	51
FIGURA 15. CATEGORÍAS SOCIALES.....	51
FIGURA 16. PRIMERA VERSIÓN DEL GUION DE LA TESIS (EJEMPLO). ....	52
FIGURA 17. VIRGEN DE CAMPAMENTO. FUENTE: FOTOGRAFÍA PROPIA. ....	101
FIGURA 18. CARACTERÍSTICAS DE LA TERCERA ARGENTINA.....	112
FIGURA 19. HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA EN ETAPAS.....	115
FIGURA 20. FUENTE: FOTOGRAFÍA PROPIA (2017) .....	129
FIGURA 21. FUENTE: FOTOGRAFÍA PROPIA (2017) .....	131
FIGURA 22. FUENTE: FOTOGRAFÍA PRÓPIA (2017) .....	132
FIGURA 22. FUENTE: FOTOGRAFÍA PROPIA (2017).....	133
FIGURA 24. FUENTE: FOTOGRAFÍA PROPIA (2017).....	136
FIGURA 25. FUENTE: FOTOGRAFÍA PROPIA (2017).....	138
FIGURA 26. FUENTE: FOTOGRAFÍA PROPIA (2017).....	139
FIGURA 27. FUENTE: FOTOGRAFÍA PROPIA (2017).....	140
FIGURA 28. ESPACIO ESCOLAR. DIARIO DE CAMPO (2016).....	142
FIGURA 29. CATEGORÍAS ESPACIALES Y PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS. (2019).....	144
FIGURA 30. FUENTE: FOTOGRAFÍA PROPIA.....	153
FIGURA 31. DINÁMICA. FUENTE: FOTOGRAFÍA PROPIA (2016).....	154
FIGURA 32. MOSAICO. ....	159
FIGURA 33. DINÁMICA. PINTANDO. FUENTE: FOTOGRAFÍA PROPIA (2016).....	162
FIGURA 34. CLASIFICACIÓN REPRESENTACIÓN GRÁFICA (DIBUJOS).....	164
FIGURA 35. ARTICULACIÓN CONCEPTUAL/ REPRESENTACIÓN GRÁFICA/CATEGORÍAS ANALÍTICAS .....	165
FIGURA 36. ANHELOS Y PERTENENCIAS. (2019).....	166
FIGURA 37. REPRESENTACIONES GRÁFICAS DE ANHELOS Y PERTENENCIAS. MOSAICO. DIBUJOS DE LOS NIÑOS.....	167
FIGURA 38. ALBERGUE. FUENTE: FOTOGRAFÍA PROPIA. DIBUJO DE ALUMNO (2016).....	168
FIGURA 39. SEÑO FUENTE: FOTOGRAFÍA PROPIA (2016). ....	170
FIGURA 40. INFOGRAFÍA. LA ESCUELA QUE CAMINA. SOY Y ESTOY SIENDO. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA. ....	172
FIGURA 41. LA ESCUELA QUE CAMINA .....	173
FIGURA 42. SOY DEL CAMPO I. FUENTE: FOTOGRAFÍA PROPIA DE DIBUJOS (2016).....	178
FIGURA 43. SOY DEL CAMPO II. FUENTE: FOTOGRAFÍA PROPIA DE DIBUJO (2016).....	179
FIGURA 44. ABANDONO Y ORFANDAD. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA BASADA EN DIBUJOS.....	182
FIGURA 45. REPRESENTACIÓN GRÁFICA. ABANDONO Y ORFANDAD. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA BASADA EN DIBUJOS. ....	183
FIGURA 46. FUENTE: FOTOGRAFÍA PROPIA DE DIBUJO (2016). ....	185
FIGURA 47. ¿QUÉ SIGNIFICA ARGENTINA PARA VOS? FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA BASADOA EN ENTREVISTAS.....	189

FIGURA 48. EL CIELO ES BANDERA. FUENTE: FOTOGRAFÍA PROPIA DE DIBUJO (2016). .....190  
FIGURA 49. LOS GUARDAPOLVOS. FUENTE: FOTOGRAFÍA PROPIA (2016). .....191  
FOTOS: ARCHIVO EN HEMEROTECA DEL MUSEO Y BIBLIOTECA PÚBLICA GENERAL SAN MARTÍN. 2018.....228

## Introducción<sup>1</sup>

La presente tesis se propone comprender la configuración de los vínculos comunitarios en contextos escolares rurales a través del análisis de prácticas socioeducativas en una Escuela Albergue de La Paz, Mendoza, Argentina.

Como todo trabajo de investigación, parte de supuestos. En este caso relacionados con la existencia de lazos comunitarios vinculados al lenguaje en donde la práctica socioeducativa escolar pareciera obviar algunas características de las singularidades locales. Provocados por la etnografía como método, los recortes teóricos son convocados como parte de un proceso reflexivo que decanta en la narración por analogías, mostrando la polivalencia de lo comunitario.

En la polivalencia de los sentidos comunitarios está implicada la diversidad desplegada en formas estéticas como singularidades expresivas; por ello, algunos conceptos de lo comunitario y de sus sentidos dan cuenta de voces histórica y políticamente negadas y otros conceptos están relacionados a la forma elemental del vínculo.

Los entramados comunitarios los comprendo como procesos socio-históricos que se manifiestan discursivamente en la escuela, tornándola como un nuevo espacio de indagación en la medida en que es una intersección de los ámbitos privados y públicos; la escuela pareciera se configura como una comunidad, un lugar de pertenencia ante el riesgo que viven jóvenes y niños en contextos periféricos<sup>2</sup>. La escuela se ha convertido en recinto de los anhelos humanos que conminan a la esperanza, la solidaridad y el encuentro con los otros.

Por sentido comunitario entiendo un discurso mediado por el lenguaje dentro de un proceso socio-histórico situado en la escuela. En este contexto las preguntas que orientan esta tesis son: ¿Cómo se configura la gestación del vínculo comunitario a través

---

<sup>1</sup> La escritura de la tesis exigió diferentes decisiones. Entre ellas la de optar por el uso de la primera persona del singular (en referencia al sujeto de la enunciación) y la otra, relativa al uso del lenguaje neutral en cuanto al género. Esto último, sin menoscabo de las marcas que en cada caso se respetaron a la hora de relevar y analizar información y sentidos de los discursos.

<sup>2</sup> Por periféricos se comprenden contextos socioeconómicos marginales de economías no industrializadas, específicamente de zonas rurales que María Eugenia Cepparo (2013) denomina una Tercer Argentina. Este concepto es tratado con mayor profundidad en el Capítulo IV.

del lenguaje en los ámbitos educativos? ¿Qué tipo de vínculos promueven sentidos comunitarios a partir de la práctica socioeducativa que confluyen en la escuela?

El objetivo general de la tesis fue comprender los sentidos comunitarios como prácticas socioeducativas desplegadas en un territorio escolar, cuyos significantes se recrean en el lenguaje en situacionalidad (Ver Capítulo I). Acompañado de la formulación de los siguientes objetivos específicos:

- Describir, analizar e interpretar las prácticas socioeducativas a través de discursos de maestros, estudiantes y actores comunitarios que se desarrollan en situaciones escolares.
- Describir, analizar e interpretar las situaciones fuera del ámbito escolarizado que reflejen los sentidos comunitarios del lugar de pertenencia.
- Identificar los vínculos que promueven sentidos comunitarios

Estos objetivos focalizan las prácticas socioeducativas como espacio de visibilidad de los sentidos comunitarios. En vista a este objetivo la decisión metodológica decantó en el desarrollo del método etnográfico que permitió abordarlas en términos descriptivos, analíticos e interpretativos.

Los antecedentes y la justificación de esta tesis están enmarcados en trabajos metateóricos de corte pedagógico. Esto es una decisión que tomo a partir de la escasez de trabajos sobre Escuela Albergue, y porque el binomio Escuela Albergue no es unívoco como tampoco lo es el concepto comunitario. De ahí que denominé a esta tesis: *un albergue en la escuela: sentidos comunitarios y prácticas socioeducativas*.

Es por esto y como marco de dichas interpretaciones, que esta tesis fue configurándose como un corpus narrativo sustentado en la hermenéutica analógica desarrollado en el *Capítulo I. Narrativas comunitarias mixturadas y sentidos comunitarios*. Allí explico el proceso metodológico y las decisiones tomadas para enmarcar la investigación que presento. Los sentidos comunitarios son forma estética de lo sensible y la narrativa es propuesta como tal.

El desarrollo del *Capítulo II. Polivalencia y Sentidos Comunitarios*, toma al concepto Comunidad como un desafío en términos de su inapelable pluralidad respecto a los sentidos que se despliegan de éste; lo que para algunos puede ser abordado como

marco teórico, aquí se presenta como *recorte de miradas* (Ver Anexo), sustentadas en diversas corrientes disciplinares: sociología, antropología filosófica y psicología social, en diálogo con corrientes del pensamiento crítico y poscolonial que ensaya sus vínculos reflexivos para no obturar qué se comprendería por lo común-comunitario- en la práctica socioeducativa en la particularidad de Escuela Albergue.

Parte de esta apertura, está relacionada a pensar al territorio como una forma de lo comunitario en tanto proceso gestual del pasado, situado en una invisibilización del presente y como significación que lo visibiliza al rescatar/perpetuar algunas prácticas heredadas y que otorgan sentido. Esto es tratado en el *Capítulo III. La Escuela Campo adentro*.

La secuencia de la tesis, busca entrar y salir a los mundos de sentido para distinguir escalas de las prácticas socioeducativas y sus vínculos con los sentidos comunitario/pedagógicos. En el *Capítulo IV. Prácticas Socioeducativas desde la periferia*, exploro una escala de las prácticas áulicas, del espacio escolar tan singular y de las hibridaciones culturales que se juegan en el marco espacial. Por ello en el *Capítulo V. La escuela como lugar de pertenencia*, abordo el entramado de los significantes más sensibles: desde la infancia que la dibuja respecto a lo que niños consideran un lugar/su lugar en el mundo.

Por último, se proponen conclusiones que pretenden proyectar posibilidades de investigación futuras dado que es urgente seguir estudiado no sólo a la Escuela Albergue en sí misma, sino las configuraciones de los sentidos comunitarios presentes en las escuelas, quizás no visibilizados u obviados.

## **Antecedentes y Justificación**

Una dimensión pedagógica, otra de orden educativo y el saber histórico ligado a la constitución de las Escuelas Albergues motiva esta investigación. En este sentido, las prácticas socioeducativas constituyen un saber de aproximación al conocimiento en donde la asociación de contexto es fundamental. La educación es un ámbito de socialización, como también lo es de conocimiento para y hacia el aprendizaje.

Por ello la Escuela Albergue es espacio de socialización, aprendizaje y sentido de lo comunitario que, siendo emanada del Estado Argentino de finales de la década de

los treinta y con mayor impulso durante las décadas entre el '50 y '60, tiene una impronta que bordea principios de igualdad, inclusión y cuidado de la infancia en el marco de un Estado Modernizador.

Los antecedentes están pensados para reflexionar sobre los sentidos comunitarios en una escuela que no se ha estudiado anteriormente. Por ello, más que un estado del arte, abordar la Escuela Albergue ha requerido de inventiva para enmarcarla como una creación pedagógica, de corte educativo tendiente a la aplicabilidad de la enseñanza en zonas rurales, de traza colectiva porque aglutina a poblaciones alejadas y dispersas, de raigambre nacional periférica en Latinoamérica.

Un primer marco de referencia pedagógico para ir dilucidando lo que genera el binomio Escuela Albergue, puede situarse mediante un entramado entre la pedagogía de Lev Vigotsky y de Antón Makarenko por un lado, y por otro, de la pedagogía de la Nueva Escuela<sup>3</sup> de Neil Sutherland. Las primeras pedagogías pre-rusas permiten situar el contexto como fundamento de la adquisición del lenguaje mediado por la cultura, el contexto socio-histórico como posibilidad de cambio de forma colectiva; y la segunda, porque se desarrolla en un contexto de encierro doméstico que ayuda a ubicar prácticas socioeducativas y *un* sentido de lo comunitario, por fuera de experiencias religiosas que desarrollan muchos proyectos educativos con base en la caridad como misión por los desprotegidos.

Los Modelos de Lev Vigotsky (1869-1934) y de Antón Makarenko (1888-1939) sentaron bases para el trabajo educativo con la juventud excluida de la Rusia pre-revolucionaria y orientaron la edificación de algo nuevo, sobre todo con la obra del segundo.

Lev Vigotsky desarrolló un Modelo Pedagógico cuyo sustento socioeducativo respecto al lenguaje y al juego como forma de socialización, obligaba a observar los contextos en el proceso de la adquisición de la lengua no mecánicamente, sino como una serie de interacciones que lo hacían posible. Pionero en este tema, se lo considera un autor fundamental para comprender el proceso cultural asociado al aprendizaje, es decir, la mediación cultural como juego en las interacciones que posibilitan, potencian u

---

<sup>3</sup>De acuerdo a George Snyder (1972) se comprende por Escuela Nueva Escuela o Nueva Educación aquellas que surgen de "decepciones y de lagunas que aparecen como características de la educación tradicional" (p.59). La educación tradicional en palabras llanas estaría situada como aquella que a través de prácticas y tradiciones se procura "la alegría que el niño siente en la comunicación con el modelo. Por lo tanto, el ejercicio, el esfuerzo y la exigencia del maestro sólo tienen sentido si el niño las siente realmente como parte integrante de esta alegría" (p. 38).

obturaran, el conocimiento. Este precursor del estudio de lo socioeducativo en la configuración del pensamiento a través del lenguaje, permite situar las prácticas de lo educativo mediadas por la cultura que la constituye. Su obra es introductoria al conocimiento de lo socioeducativo dado que considera al contexto histórico y social fundamental para aprender. Al observar a los niños excluidos, a la infancia negada zarista, Vigotsky pone el acento en el contexto histórico en el cual se desarrollan pensamientos y aproximaciones al conocimiento de manera diferenciada.

Por su parte Antón Makarenko, desarrolló un Modelo basado en la participación como agente de socialización educativo con fuerte énfasis en las preocupaciones sociales y colectivas del presente “el mundo presente, la vida presente de la comunidad” (Snyder 1972, p.138). Basado en el marxismo como idea fuerza de su propuesta, este pedagogo intenciona una idea de comunidad armónica con el valor de la igualdad como aspiración común. Como bien sintetiza George Snyder:

Se trata de partir de satisfacciones primitivas (una buena comida, una visita al circo)...llegar finalmente a proponerse el porvenir de una institución, e incluso el porvenir del país *como una meta perfectamente justa y seria*. Encontrar satisfacción en *una aspiración común hacia un mañana lleno de esfuerzos colectivos y de éxitos colectivos*. (p.142)

La escuela de Makarenko está situada como una de corte Progresista. Que no responde a la Educación Tradicional ni a la Nueva Educación. Lo progresista deviene de procesos histórico-políticos que decantan en una idea de progreso en la cual la colaboración y el colectivo son sustento; Makarenko es enfático respecto a la labor del maestro como principal impulsor de estos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro punto de vista pedagógico y que desafía a la institución escolar de los años veinte europea, es el trabajo de Alexander Neill Sutherland- *Summerhill, Un punto de vista radical sobre la Educación de los Niños*. Este psicoanalista-pedagogo situó las prácticas socioeducativas a partir de la convivencia entre niños y jóvenes (5 a 17 años) y adultos, quienes desarrollaban tareas comunitarias que posibilitaban un contexto de aspiración a la felicidad y en una firme convicción en la bondad del ser humano. Asimismo, creía que la sexualidad debía ubicarse como conocimiento social y el autogobierno como forma de regulación política/educativa de los implicados en un entorno comunitario. Retomo este trabajo porque al ser un contexto parecido a una escuela-hogar, y un clásico como referente de “experimentos pedagógicos de encierro”,

es pionero en términos de pedagogías progresistas versus pedagogías consideradas tradicionales, que además, se centran en una geografía doméstica para su desarrollo.

Al respecto diré que las propuestas brevemente descritas responden a experiencias de corte pedagógico: una aspiración del ser social en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos de exclusión y encierro. Ambos abonan a la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje, pero no son suficientes para ubicarlas dentro del marco epistemológico de la Ciencias de la Educación.

Para dar contexto a esta tesis y de acuerdo con Jean Claude Filloux (2016), las Ciencias de la Educación se distinguen de las pedagógicas porque su objeto es un hecho educativo. Filloux realiza una crítica a estos procesos para ubicar a las Ciencias de la Educación que considera al *hecho educativo* como núcleo de construcción pluridisciplinar. Al referirse a los hechos educativos nos dice que

el objeto epistémico de las ciencias de la educación está constituido por sujetos, no abstractos, sino en situación interactiva concreta. De allí (...) la necesidad de captar el proceso enseñanza-aprendizaje en su complejidad y en sus dimensiones multi-referenciales. (p. 41)

Una de estas dimensiones es la que considera el aprendizaje en contextos comunitarios. Esta dimensión de lo comunitario y sus sentidos, ubica a la práctica socioeducativa como hecho educativo complejizado a la luz de antecedentes que habilitan lo comunitario (véase Capítulo IV).

La Escuela Albergue es desafiante en cuanto a ubicarla como una institución educativa que planta cara a la pedagogía tradicional y a la progresista, podría decir que también a la llamada Escuela Nueva. La Escuela Albergue es un híbrido instituido desde el Estado cuyas prácticas ancladas en un territorio específico forman parte de su identidad: sin estar completamente estructurada como unívoca en su dimensión educativa ni tampoco social, está en ambos polos.

Los antecedentes pedagógicos de las llamadas Escuelas Nuevas, que sintetiza muy bien José Contreras (2003) son las que durante las décadas de los sesenta y setenta, se impulsaron en Estados Unidos y que tienen una impronta dejada por movimientos educativos europeos como Freinet, en Francia; Open Schools en Inglaterra, incluso el propio caso de Summerhill. El surgimiento de estos proyectos educativos que decantaron y aún decantan en las atmósferas sociales de nuestro planeta, han sido miradas por la tradición progresista como



experiencias de románticas, de utópicas, de elitista o de “experiencias aisladas”, esto es, de nada en lo que valiera la pena perder el tiempo, de lo que se pudiera aprender nada importante. En muchas ocasiones, preocupada la pedagogía “progresista” por la idea de escuela “estatal-pública”, ha pensado más como el legislador que busca un modelo igual para todos y ante lo que no era homogeneizable, ni “generalizable”, ni posible de realizar por todos, lo ha rechazado o ninguneado.

Ha quedado atrapada en la reacción crítica, que sigue quedando enredada en los propios esquemas de lo que se critica, en vez de estar pendiente y abierta a captar nuevas experiencias y realidades que han mostrado y que muestran otros caminos para la educación y para las escuelas (p.5 y 6)

Lo atractivo de la Escuela Albergue es que no podemos ubicarla fácilmente en los estatus tradicionales de la educación a pesar de estar reconocida legalmente. No existen parámetros claros para medirla y/o comprenderla, porque como se explica en capítulos posteriores es considerada como Rural y como tal, podemos estar entendiendo cualquier cosa.

En este marco, habría que considerar como antecedente - para comprender la escuela latinoamericana- la que desarrolla Simón Rodríguez: que busca revertir la desigualdad en América Latina como proyecto libertador. La exhaustiva labor intelectual que realiza el filósofo Walter Kohan- en su trabajo titulado *El maestro inventor. Simón Rodríguez, 2013*- da cuenta de esta intención incansable de Simón Rodríguez de fundar una escuela en cada ciudad que visitaba, impulsado por la desigualdad como injusticia social y la errancia como forma desafiante de lo establecido frente a ésta. Al respecto Kohan define al errante como:

es el que no se conforma con un estado de cosas o alguien para quien las cosas no tienen un estado fijo, sino que busca interrumpir y tornar imposible la continuidad de lo que está siendo; la errancia impide la fijación de un centro o núcleo al cual todas las cosas se remitirán. (p.61)

La idea que quisiera resaltar es la de movimiento que Kohan interpreta a partir de la propuesta de Simón Rodríguez como una “preocupación por el afuera”. Habla de un maestro cuya práctica educativa está relacionada a lo que “demanda atención” por quienes configuran en la errancia, formas de vida social que pudieran estar por fuera de la institución escolar, apela a la figura de un maestro que es sensible a los saberes del mundo (p.61). Además, la Escuela Albergue hay que situarla en el marco de su fundación como una escuela para aquellos que estando desplazados geográficamente, quedan fuera de los proyectos modernizadores del país y de protección a la infancia.

En el documento consultado vía internet denominado *La escuela primaria rural en la República Argentina*<sup>4</sup> aparece lo que los autores denominan como *Ensayos en nuestro país*, las conformaciones escolares cuya denominación son: Aldea Escolar, Hogares Escuelas y Albergues Escolares. Es interesante hacer notar que el documento es emitido por la Secretaría de Agricultura y Ganadería, no necesariamente Educación. Esta cualidad arrastra toda una incomodidad-ubicuidad respecto a la Escuela Albergue como se desarrolla a lo largo de esta tesis, en términos de estar en zonas rurales alejadas y haber sido creadas para el desarrollo agropecuario.

La Aldea Escolar está integrada por casas de familias levantadas en la zona o área. Creadas por Avelino Herrera *tendrían que estar dotadas de una superficie para las disciplinas rurales* cuya finalidad es definida para *satisfacer las necesidades económicas con el producto de la chacra y granja anexa*. A la letra el documento cita:

El estado tiene el deber de albergar, vestir y alimentar al niño, para colocarlo en condiciones de aprender...la población escolar diseminada en la extensa campaña está sin escuela. La distancia y la miseria la vuelven inaccesible. Otro punto de importancia, se refería a la dotación de internados en los establecimientos educacionales. En síntesis, la finalidad de la Aldea Escolar, era la de provocar el nucleamiento humano en torno a la escuela, convirtiendo a ésta, en lo que hoy denominamos "promotora de comunidad". (p.23)

Es interesante resaltar lo que se denominaba como promotora de comunidad ¿Qué se comprendía entonces por esto? Había un paralelismo entre Aldea y comunidad. Pero es a partir de la Ley No.12.558, emitida en septiembre de 1938 bajo la consigna de actuar en las provincias del Norte y Territorios Nacionales, que se menciona a los Hogares Escuelas

Estas escuelas debían tener superficie de tierra apta para cultivo y con agua de regadío. Contarían además con internado y, la enseñanza a impartir, sería exigida por los programas oficiales del Consejo Nacional de Educación, de acuerdo a los principios de las Leyes No. 1420 y 4874-Ley Lainez. Además, impartirían una enseñanza complementaria que iniciaría a los niños en la educación para el trabajo. (p. 23 y 24)

Como un primer criterio de inclusión, ambas formas de lo escolar estaban supeditadas al campo. Y será hasta la Ley N°. 14.470 emitida en septiembre de 1958,

---

<sup>4</sup> El documento no tiene una fecha de edición, pero puede consultarse completo bajo este nombre y en la siguiente página web: *La escuela primaria rural en la República Argentina. Fundamento y esquema de planificación*. Secretaría de Agricultura y Ganadería de la Nación, Dirección de Sociología Rural. Educación Cuadernos de Sociología Rural. Consultado en la página web <http://www.bnm.me.gov.ar>. 2019.

veinte años después de la primera, que los Hogares Escuelas comienzan a depender directamente del Consejo Nacional de Educación, especificando que:

Contempla esta Ley, la instalación de Hogares Escuelas en zonas rurales próximas y, con fácil acceso a centro poblados; con superficie no inferior a las 10 Has. De tierra apta para cultivos y agua suficiente. Expresa que la enseñanza manual complementaria, tendrá como finalidad la orientación y diferenciación vocacional. La capacidad máxima prevista por la ley, es de trescientos alumnos por cada escuela. Dispone que, el Consejo Nacional de Educación proceda a la instalación inmediata de cincuenta Hogares Escuelas determinadas por la ley, ampliando además las existentes. (p.24)

La mención por su parte de Albergues Escolares se emite en 1952 en la resolución 9/12/1952 expediente 6.838-M-48. Y en el documento aparecen como *algo similares a las escuelas hogares*.

En este marco, las diversas y variadas formas de rastreo del binomio Escuela Albergue, realizados tanto en bibliotecas digitales internacionales como locales en la ciudad de Mendoza *in situ*, no existen registros ni de tesis ni de libros ni de artículos que muestren la dupla Escuela Albergue como objeto de estudio. En los buscadores digitales cuando se escribe el binomio Escuela Albergue, las vinculaciones aparecen asociadas a trabajos de internados o instituciones de reclusión/encierro. La infancia en esas búsquedas aparece ligada a un concepto llamado el *Niño Institucionalizado*, que refiere a una especie de reclusión por problemas de adicciones, abandonos que remite a orfanatos. Es el caso del libro *Niños X, una aproximación al perfil de los niños institucionalizados* (Merlo, 1997), se aborda el tema desde el punto de vista psicológico basado en perfiles de esta naturaleza en contextos de encierro; el abordaje pedagógico está ausente. En este tenor también se encuentran los casos de asociaciones religiosas que albergan a niños y son responsables de su educación en marcos religiosos.

La Escuela Albergue es un tipo de escuela que me propuse estudiar por lo antes esbozado, pero también porque desafía los estatutos tradicionales de lo educativo como parte del Estado Nacional argentino, y al mismo tiempo, como formas no unívocas de lo comunitario dentro de un marco educativo.

Al ser los sentidos comunitarios y las prácticas socioeducativas los conceptos que se tensionan a lo largo de la tesis, intento dar cuenta de los procesos subjetivos que se juegan en la relación Estado-sociedad a partir de esta figura incómoda por ambigua, cuasi extranjera ante los ojos de quien intenta definirla como escuela o como Escuela Albergue. Los entramados comunitarios a la luz de esta unidad de análisis situada en

contexto mendocino constituyen parte de las preguntas que me generó. Los vínculos comunitarios otorgan diversos sentidos ¿cómo se configuran? ¿Qué prácticas socioeducativas las configuran?

# Capítulo I. Narrativas comunitarias mixturadas y sentidos comunitarios

Una narración es una construcción de sentido cuyo significante- en un principio- es desconocido por quien escribe. La acción de escribir va constituyéndose en pensamiento de algo o sobre algo sin forma definida *a priori*. Por ello, escribir y narrar no son lo mismo. La escritura propone una forma de narrativa. Y la narrativa intenciona un decir algo apelando a la escritura. Paula Ripamonti (2017) define narrativa como:

... un modo particular de relatar que es aquél que articula una experiencia desde un incidente crítico, un nudo problemático que tensiona, tracciona y atraviesa toda la comunicación (oral o escrita), incluyendo lo relativo a los modos subjetivos de vivir/ pensar lo vivido, las reflexiones provocadas. (p.90)

Se define incidente crítico como aquella instancia del relato en donde acontecen interrupciones que registra/vive nuestra subjetividad; perturban porque que no encajan dentro de los marcos cotidianos en los que nos desenvolvemos (Sardi, 2013; Ripamonti, 2017). Un incidente crítico puede provocar una investigación sobre prácticas socioeducativas. En mi caso, el incidente crítico estuvo marcado por el reconocimiento de que la escuela -como espacio de socialización y formación- crea sentidos entre quienes la habitan, transitan y forman; estudiantes y maestros con o sin un rumbo claro asisten a ella. Pero ¿cómo las habitan? ¿Qué sentido otorgan a su estar allí?

Jorge Larrosa (2018, p.261)- apoyado en Hannah Arendt invita a impedir que el mundo se deshaga y dice: “La escuela está para el mundo, para impedir que el mundo se deshaga”. Entonces me pregunto por dicha afirmación en un contexto que Arendt caracterizó como deshumanizante. Al respecto, Paula Ripamonti (2019) despliega en un ensayo sobre *El Derecho a narrar: una lectura cruzada entre los orígenes del totalitarismo y la Condición Humana.*- las articulaciones históricas que posibilitan esta deshumanización que vivimos como faltas de puestas en común atravesadas por la enunciación de los derechos proclamados en 1789. Deshumanización que ha implicado silencios forzosos. Por ello la pregunta sobre la pregunta es experiencia vital.

La ausencia de puestas en común, la inconsistencia en los acuerdos, la carencia del cumplimiento de los derechos humanos básicos, como el de la educación por ejemplo, convocaron al planteo de esta tesis para investigar sobre los sentidos

comunitarios en la escuela e indagar sobre las formas de la subjetividad que genera la deshumanización: agudizado individualismo, diferencias invisibilizadas o silenciadas, prácticas docentes vaciadas de sentido.

Al respecto Hannah Arendt (1957) reflexionó acerca de la *Crisis Educativa* diciendo que la Educación vive una de sus tensiones en no renunciar a la autoridad ni tampoco a la tradición y “sin embargo debe actuar en un mundo que no está estructurado por la autoridad ni sostenido por la tradición” (p.15). Por eso Arendt enfatiza diciendo que la crisis educativa es una crisis de *relación* en cuyo seno está la constitución del mundo como posibilidad de lo común, por lo que habría que separar al mundo educativo de la vida pública y de la política. Bajo esta mirada, la escuela es un reducto de salvación del mundo en la medida que separa a las nuevas generaciones del afuera, no para excluirlas sino para pensar junto a ellas un mundo mejor: una cosa es el estudio y otra la instrucción: “la función de la escuela es enseñar a los muchachos cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir” (Ibídem), porque el arte de vivir como instrumentalización de la vida, aleja al sujeto reflexivo que puede pensar el mundo, no ejecutarlo.

Pensar en lo común me llevó a preguntarme acerca de las escuelas que quizás estén salvando el mundo, en el sentido de reformularlo como posibilidad, de ahí que estimé la necesidad de investigar sobre las prácticas socioeducativas que en ellas se ensayan<sup>5</sup>. Las prácticas socioeducativas posibilitan la comprensión de formas de lo comunitario porque están vinculadas a los sentidos comunitarios que al mismo tiempo están inscritos en nuestras biografías (Suárez, 2017; Ripamonti, 2017) y porque ponen en juego las formas de estas subjetividades.

Por ello investigué lo que Daniel Suárez (2017) define como indagación narrativa, situada en contextos escolares en donde los docentes participamos, convirtiéndonos en sujetos mutuos de pesquisa dado que

estas modalidades de indagación pretenden proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales histórica y geográficamente

---

<sup>5</sup> Hay una escuela que se mueve, que es immanente a pesar de aquella que se prefigura hegemónica. El Estado no es un ente abstracto, las instituciones están constituidas de subjetividades en las que hay que mirar para comprender cómo y de qué manera se siguen sosteniendo las escuelas en el Siglo XXI.

contextualizados, sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, creencias, motivaciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones con “los otros”. (p.9)

Al mismo tiempo “construyen sus identidades, muestran la policromía y la polifonía de la vida social compartida” (p.13) generan con ello comunidades de indagación educativa<sup>6</sup>, que posibilitan pensar la escuela o las escuelas como procesos concomitantes a la escuela que se ha instituido o establecido.

Así enmarcada, y a partir de la investigación etnográfica que la sustenta, esta investigación socioeducativa puede ser abordada como indagación narrativa que crea una situacionalidad, dado que la situacionalidad considera un modo de ser (Mélích, 2016, p.87). Que defino como “aquella experiencia que puede abrir un campo de posibilidades, aquel que juega con la presencia de las ausencias, con las formas heredadas de facto o con aquellas posibles, imaginadas” (ibídem).

En este terreno cualquier situación es erigida, porque habilita al diálogo o las narraciones de aquellas voces del habla interna, las que no emergen en “cualquier” situación sino en situaciones, es decir, con otros que están en su situación (Roitman, 2018, p.16).

La situacionalidad es relevante en esta tesis porque ha estado tensionada bajo la siguiente pregunta: ¿Es lo mismo escribir acá que allá? Esta interrogación, construida de manera colectiva durante un curso impartido por Walter Kohan en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo en 2015, es un significativo experiencial encausado metodológicamente por analogías<sup>7</sup>, creando un territorio de paso (Larrosa, 2016), mixturado con las biografías (¿sentidos?) de muchos otros. A través de la analogía acá-allá y allá-acá, como parte de una narrativa errante, ensayé posibilidades sobre los sentidos comunitarios. Estar aquí y allá fue saberme dentro de una narrativa

---

<sup>6</sup> La comunidad de indagación es uno de los conceptos y un método creado por Matthew Lipman central en la Filosofía para niños; pretende a través del diálogo- la pregunta sobre la pregunta misma- transformar las aulas de clase en comunidades de indagación. La colaboración colectiva es parte fundante de una forma de pensamiento que se anida de manera consensada y que genera bases democráticas para la práctica filosófica en las aulas.

<sup>7</sup> Explico ampliamente en los párrafos subsecuentes qué entiendo como analogía y a qué tipo de analogía me refiero.

produciéndola con preguntas que (me) interrumpían y provocaban, afirmando que esta experiencia narrativa es una experiencia de la alteridad<sup>8</sup> en la medida en que:

De lo que se trata, quizá, es de pensar en qué es lo que nos pasa a nosotros cuando el otro interrumpe en nuestros saberes, en nuestras ideas, en nuestras palabras, en nuestras intenciones, en nuestros experimentos y en nuestras prácticas, pero no para reforzarlos o para mejorarlos, sino para socavarlos en su seguridad y en su estabilidad. (Larrosa, 2016, p. 190)

Esta alteridad, depende del conjunto de interacciones como encuentros múltiples y mediados, definidas por Denise Najmanovich (2008) como un *pensamiento interactivo* dado que "...todo conocimiento es una configuración actual del mundo producida en la red de interacciones e intercambios" (p. 134). Estos intercambios pueden generar sentido cuando se moviliza el pensamiento hacia la vida y actúa sobre la vida de unos y otros en interacción; esto significa que las preguntas interrumpen la realidad haciéndola partícipe de lo impensado y genera "una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido" (Ricoeur, 1995) (y una) 'Trama argumental, secuencia temporal, personajes, situación, son constitutivos de la configuración narrativa' (Clandinin y Connelly, 2000)." (Bolívar 2002, p.5).

La narración de esta manera es constitutiva de experiencia porque articula, desarticula, problematiza un incidente crítico: ¿Qué sentidos comunitarios se traman en/a partir/por la Escuela Albergue?

Esta investigación socioeducativa no fue planteada inicialmente como una investigación narrativa; su proceso partió de una investigación de corte etnográfico-interpretativo, que tomó a la hermenéutica analógica como sustento teórico/metodológico que propuso a la poética realista como forma de la escritura/indagación.

---

<sup>8</sup> (...) porque la interrupción de la alteridad es siempre lo que hace que la experiencia sea experiencia, es decir, que nos lleve más allá de lo que ya sabemos, de lo que ya queremos, de lo que ya hacemos o de lo que ya decimos (Larrosa 2016, p. 191)



## Narrativa etnográfica y hermenéutica analógica

Llamé narrativa etnográfica al proceso de reconstrucción de la experiencia, dado que esta tesis tuvo un punto de partida etnográfico. Como toda etnografía estuvo mediada por la cultura y por la impronta biográfica (Rockwell, 1987; Guber, 2001; Brandi, 2006), en el sentido de que es

la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos (Bolívar 2002, p.5)

La narración así es una mediación; confabula con la creación histórica de una realidad participada por/en/desde el lenguaje que se despliega en las tramas por los sentidos comunitarios. El lenguaje es mediación de la realidad: "(...) la realidad no es pues la realidad, sino nuestra realidad, o si ustedes lo prefieren, nuestra aproximación a la realidad" (Roig, 1995, p.1). Al ser una mediación, ensayé narrativamente una gestualidad de los sentidos comunitarios que habitan en la Escuela Albergue. La gestualidad de los sentidos comunitarios la comprendo como interpretaciones situadas históricamente y como lenguaje mediado culturalmente. Adriana Arpini y Paula Ripamonti (2017) proponen a la gestualidad como una posibilidad transformadora de la escritura que definen como *ensayo gestual*:

una escritura filosófica, es decir, problematizadora, argumentativa, activa, programática, interviniente, que pone en crisis los códigos, las jerarquías y los órdenes y puede forzar su reestructuración desde la interpelación de la facticidad social, que hoy nos reclama el campo de las reflexiones acerca de lo humano (p.82).

y este ensayo permite como menciona Guber (2013) que

el investigador elija<sup>9\*</sup> la información y recorte\* los datos pero a su vez el campo elija\* qué mostrarle al investigador al punto (...) que éste no sabe por adelantado qué es y qué no es un dato. Que lo sea depende tanto de la formación teórica, de la sagacidad y de la apertura del investigador, como de la peculiar configuración de las sociedad que él está conociendo (p. 84).

---

<sup>9</sup> \*En el texto original dice elige y recorta, para efectos de la consistencia gramatical se suplanta el elige por elija y recorte, respectivamente

Al ensayar gestualmente una narrativa, descubrí la propia mirada, observando e interactuando a ese otro dado que interpeló mi propia subjetividad y me permitió un registro de la realidad mediado y crítico. Ensayar análogamente estuvo sustentado en la propuesta de Mauricio Beuchot (2017; 2016; 2012; 2011) sobre la hermenéutica analógica. Lo analógico de esta perspectiva está directamente relacionado a su traducción griega: proporción (Beuchot 2017). Llamada así porque busca un equilibrio entre la hermenéutica de la tradición de la filosofía analítica y la hermenéutica posmoderna del relativismo cultural; Beuchot encuentra una oscilación entre estas dos formas de la hermenéutica y ve necesaria una filosofía por analogía. La hermenéutica no es unívoca ni relativista, sino análoga<sup>10</sup>.

Esta hermenéutica analógica será muy pertinente para nuestro tiempo, tiempo de crisis cultural, en el que la filosofía necesita reavivarse, ya que está distendida dolorosamente entre hermenéuticas científicas, que podemos llamar unívocas, y hermenéuticas relativistas en extremo, que podemos denominar equívocas, y ya hace falta abrir las posibilidades hacia una hermenéutica que vaya más allá de esos extremos opuestos, que señale la mediación, una hermenéutica analógica. (Beuchot 2011, p.94)

El autor insiste en el equilibrio como forma: ni obturar ni abrir tanto, sino proporcionadamente: postura intermedia y moderada “que no vea a las ciencias desde arriba, sino desde abajo, y que las acompañe en el diálogo entre ellas (...) Ese carácter dia-filosófico es propio de la hermenéutica, precisamente porque ella se encarga de la mediación y del diálogo” (Beuchot, 2011, p. 44); la propuesta trata de anudar para reconciliar polos y volver un tercero en perspectiva, sobre todo en su aplicabilidad a las humanidades que han estado ocluidas en la cientificidad o el relativismo. Por ejemplo en la literatura es la alegoricidad que se da en confluencia con el lector; en la antropología es la iconicidad que logre cierta universalización (p. 40). La analogía es proporción que se logra mediante la interpretación, que para el caso de la interdisciplina busca la peculiaridad de cada saber y coordine su aplicación (p.45).

Por ello, considero que el filósofo mexicano abre las posibilidades para un método narrativo: el realismo poético y el realismo analógico son propuestas como formas de

---

10 Retoma a George Gadamer, Paul Ricoeur y Martin Heidegger en tanto tres filósofos que aportan posibilidades de una hermenéutica; sin embargo, Beuchot se distancia de Heidegger por su esencialismo, se distancia de Gadamer por su relativismo estirando demasiado la posibilidad de la palabra, y Ricoeur a través de la teoría del signo que tampoco es posible sostenerla por sí misma. Beuchot pugna por una aplicación de la hermenéutica. Dado que ésta tiene juego con otras áreas del conocimiento con las cuales debe relacionarse; en lo que respecta a la filosofía es necesario un rescate ético, que además rescate lo ontológico para dar sentido (Beuchot, 2011; 2017).

análisis que se expanden –a su vez- como formas narrativas. El realismo poético es evocativo, icónico, desdobra imágenes. La analogía es metafórica, sujeta a la interpretación. La hermenéutica analógica pretende un sentido interpretativo al texto en el contexto acudiendo a la evocación.

Con la hermenéutica analógica, mediante la tensión entre un realismo poético y la analogía, abordé los sentidos comunitarios como grafía de indagación y como signo de narrativa. La tracción análoga que despertó el trabajo de campo, la posibilidad del sentido comunitario como expresión narrativa de su contexto, escribir aquí y allá, entrar y salir, tomar distancia y aproximarse, formaron parte de esta experiencia que tuvo como pregunta generadora ¿qué sentidos comunitarios promueve una Escuela Albergue? ¿Los sentidos comunitarios están relacionados a las formas polivalentes de lo comunitario?

Esta argumentación epistemológica - narrar para comprender los despliegues sobre los sentidos- se volvió experiencia en proceso narrativo. La Escuela Albergue es un primer ensayo de esta hermenéutica y generó un incidente crítico en mi práctica de investigación y docencia, porque interrumpió una forma de habitar la investigación que hoy muestro.

## **La Escuela Albergue como analogía**

La Escuela Albergue sitúa algunas narrativas relacionadas a los sentidos comunitarios que en/a través/por /junto a ella se crean como formas posibles de re-existencia (s) comunitaria (s) (Walsh, 2017; 2013).

La Escuela Albergue me llevó a preguntarme sobre la comunidad y sus sentidos ¿Es albergue o es escuela? ¿qué es una y otra en esa relación? ¿Es una comunidad? La conjunción Escuela Albergue es una analogía. Se espejean ambos conceptos en una relación paradigmática, que puede articularse mediante procesos análogos que han sido desplegados a lo largo de la investigación.

Desde su definición legal-formal, la conjunción Escuela Albergue está Institucionalmente reconocida. De acuerdo con la Ley provincial de Educación de la provincia de Mendoza, Argentina. En el *Apartado VI: otros regímenes especiales* la Escuela Albergue está respaldada en su artículo 79: se reconocen otros servicios

educativos, organizados para atender alumnos ubicados en zonas rurales, desérticas, de frontera, de población dispersa o zonas urbano-marginales que requieren adecuaciones especiales, refuerzos o compensaciones educativos y sociales, para garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades.<sup>11</sup>

De la definición legal anterior sobre Escuela Albergue resalto que aloja a población de zonas rurales, desérticas, de frontera, dispersa o urbano-marginales. Su definición como albergue está condicionada por estas características que configuran a la escuela como un centro de reunión de niños y adolescentes en donde se garantiza el derecho a la educación.

Hasta aquí su definición legal es clara. Lo que despertó mi curiosidad es la conjunción Escuela Albergue y lo que significa en relación a las dinámicas socioeducativas ¿Qué forma la Escuela Albergue? ¿A quién forma? ¿Con qué finalidad? ¿Qué significantes se traducen en ella para que otorgue sentido comunitario habitarla?

Para ir desentrañando poco a poco la urdimbre, quisiera detenerme en las acepciones greco/latinas que derivan del verbo albergar.

Una primera acepción deriva de *deversoorium*, cuya traducción es “alojamiento”. *Deverso*, a su vez, significa “invitado”. *Deversoorium recipiendis iuvenibus*: “alojamiento recipiente de jóvenes”. Y *deversorium hospitium*: “alojamiento pequeño”. (Del Col, 2007). Destaco: alojamiento, jóvenes e invitados.

En el rastreo sobre *hospitium* encuentro que:

Hospitium derivado de hospitium es indicativo de hospitalidad, acto de recibir como huésped (hospitium praeberere alicui, ofrecer hospitalidad a uno; alicui hospitem accipere, excipere, recipere, recibir como huésped a uno) | vínculo de

---

<sup>11</sup> Comprenden las escuelas albergue, las escuelas hogares y las escuelas de jornada completa. Art. 80. Las escuelas albergue ofrecerán un servicio educativo adaptado a las necesidades de los niños y adolescentes que viven en zonas alejadas, en comunidades aisladas, con población muy dispersa y que no cuentan con medio de transporte para asistir regularmente a clases. Se caracterizan por la permanencia de los alumnos en la escuela durante las 24 horas de todos los días, de varias semanas, alternando con períodos de descanso en la familia. Art. 83. Las escuelas hogares ofrecerán un servicio educativo adaptado a las necesidades de los niños y adolescentes de diferentes departamentos de la Provincia, que por situaciones problemáticas familiares, económicas y sociales no pueden estar en su hogar durante la semana. Se caracterizan por la permanencia de los alumnos en la escuela durante los días hábiles de la semana, retornando los días no hábiles con su familia. El gobierno escolar deberá garantizar condiciones similares a las de las escuelas albergue, teniendo en cuenta la importante función social que cumplen. <http://www.mendoza.edu.ar/institucional/>

hospitalidad (hospitium facere cum aliquo, comprometerse a prestarse mutuamente hospitalidad) | alojamiento, albergue. (Vox, 1964)

Me arriesgo<sup>12</sup> a una primera definición: albergar es alojar hospitalariamente a jóvenes. En tal caso, quien hospeda ¿invita? Quien invita ¿es la escuela? Y pregunto ¿Quién es la escuela? En esta primera definición se plantea un *vínculo de hospitalidad*, un comprometerse, prestarse mutuamente hospitalidad. Quisiera detenerme aquí en esta significación- no menor- que deriva en la hospitalidad.

Walter Kohan (2007) se pregunta junto a Derrida “¿la hospitalidad exige saber el nombre y la identidad del otro o, al contrario, la hospitalidad se da a otro sin nombre, sin identidad, sin palabra?” (p.14). El argumento que propone Kohan respecto a la hospitalidad está vinculado a la condición de la extranjería. En donde anfitrión y extranjero (visitante) se enfrentan a la paradoja de saberse implicados desconociéndose mutuamente, esto es, frente a la necesidad o no de conocerse albergados en un mismo lugar sin que ello represente quizás un lugar común: “puede excluir y discriminar en nombre de la acogida y del reconocimiento” (ibídem, p.15). Si retomamos un prestarse mutuamente hospitalidad, pudiésemos afirmar que maestros y estudiantes, son a su vez visitantes y a su vez anfitriones ¿De qué lugar?

Desde esta posibilidad que dan los autores citados en el párrafo anterior, el albergue es un lugar de hospitalidad que en el sustantivo Escuela adquiere un significante colectivo: la Escuela Albergue es un constructo social singularizado como forma de hospitalidad que permanece en el tiempo.

Otra declinación encontrada es una que relaciona albergar con un origen del gótico “haribaírgon”: su énfasis está dado sí por alojar, pero a una tropa (RAE 2018). Esto me permite enunciar lo siguiente: albergar es alojar hospitalariamente a jóvenes de una tropa. Si considero esta segunda interpretación pudiera jugar con una primera analogía: la Escuela Albergue en la que sitúo el trabajo etnográfico de investigación socioeducativa y cuya finalidad institucional está asentada en la Ley, está localizada geográficamente en un Puesto llamado Campamento. Entonces la Escuela Albergue

---

<sup>12</sup> Quien narra corre riesgo, se arriesga y arriesga aquello que lo excede. Lo sustantivo de la narrativa se juega en su vínculo con la experiencia. Ella se nos presenta como un texto que habitamos y que nos produce a nosotras/os mismas/os en el sentido en que nos comprendemos, nos contamos una historia, no solo de las constricciones que nos pesan, sino también de las estrategias de liberación, que en mayor o menor medida ponemos en juego, ensayamos, proponemos (Ripamonti 2017, p. 85)

puede ser definida de la siguiente manera: Aloja hospitalariamente a jóvenes de una tropa en Campamento, municipio de La Paz, provincia de Mendoza, Argentina. Tropa deviene en lugar en tanto Campamento (puesto) a territorio.

La Escuela Albergue es lugar y territorio porque en ella acontecen historias que se cuentan desde allí o se callan desde allí. Lugar y territorio son constitutivos de geografías y narrativas, respectivamente. Y son análogos como conceptos en tanto apelan a descripciones e interpretaciones fisiográficas, de desplazamientos colectivos, de silencios invisibilizados, de oralidades cuidadas y de prácticas significantes. Es territorio porque se huele un suelo y una vegetación específicos, porque allí hay un cielo que se recuerda sólo allí. Entonces deviene lugar:

lo que más me emocionó un día, que salí en medio de la calle, era verano, estaba todo oscuro y yo empecé a mirar el cielo y veía la curvatura de la Tierra ¡Es impresionante! Yo cuando vi eso me quedé maravillada, es impresionante estar ahí...y nos íbamos ahí al playón, o sea a solas y nos contábamos nuestras historias y nuestras historias de vida y nos apoyábamos (Entrevista a Ex-Directora de la Escuela Albergue, 28/10/2018)

La Escuela Albergue ¿es hospitalaria? ¿O el lugar en donde acontecen historias y geografías genera esa hospitalidad? ¿Las prácticas socioeducativas dan cuenta de esa hospitalidad al formar estudiantes de diversas procedencias? ¿Se enseña siendo hospitalario? ¿Se forma en la hospitalidad? De acuerdo a Kohan (2017) si extranjería se cambia por infancia el desafío es enorme. Porque ello implica repensar el lenguaje que la escuela y la infancia reproducen, re-significan o de-construyen.

Habitar la experiencia de investigar narrándola es deshabitarse, extrañarse (Ripamonti, 2017). En esta tesis, las analogías se constituyen en ensayos mediante narrativas a fin de re-significar la práctica de investigar/narrar.

Al mismo tiempo me cuenta- la narración- que allí estuve y que sigo estando, como visitante y anfitriona de miradas mutuas que se reconocían en sus diversas procedencias compartiendo ese cielo y su curvatura en un espacio y tiempo concreto del 2015 al 2018, en un desierto lacustre, de médanos desolados a 200 kilómetros de distancia de la capital de la provincia de Mendoza, Argentina y a 45 km. de su cabecera municipal, la Villa de La Paz, municipio del mismo nombre.

## Unidad de análisis

En los antecedentes se esboza una mirada pedagógica y de las Ciencias de la Educación, para comprender las prácticas socioeducativas que allí se reproducen. La unidad de observación en donde desarrollé por más de tres años el trabajo de campo, fue una Escuela Rural –modalidad albergue- localizada al sureste del municipio de La Paz (provincia de Mendoza), a 45 kilómetros de su cabecera municipal; el recorrido desde la capital mendocina es de 200 km sobre la carretera provincial 71 y la también conocida como Ruta Ganadera 77 (Ver figura 2. Mapa).

Para dar un contexto más amplio de esta unidad de análisis diremos que en la provincia de Mendoza existen 744 escuelas rurales, de las cuales 38 son Escuelas Albergues. Concentradas 16 en la Zona Regional Sur de la provincia y 12 en la Zona Regional Este, en la cual se encuentra la Escuela Albergue de esta tesis. Destaco que entre ambas suman 28 de las 38 en esta modalidad para dar cuenta que son las condiciones periféricas de distancia con respecto a la capital mendocina y naturaleza agropecuaria por su actividad económica, que 12 de la Zona Este abarquen los municipios de La Paz y Santa Rosa (Ver Figura 1).

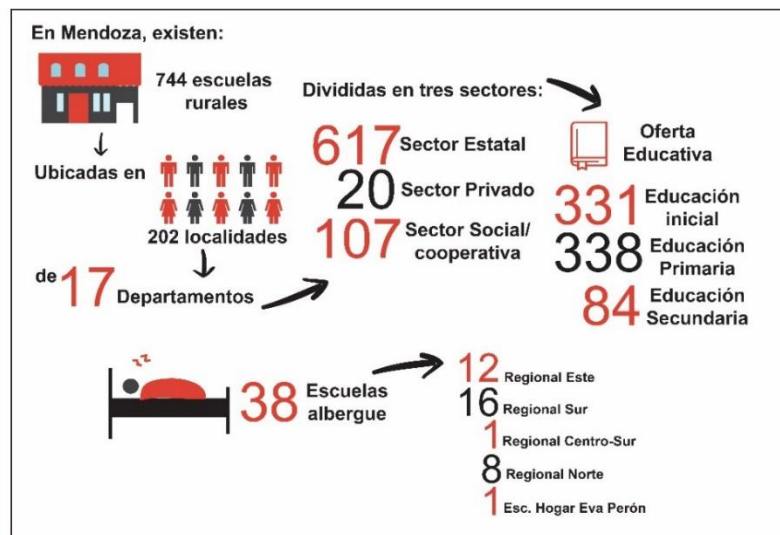


Figura 1. Infografía. Escuelas Rurales y Albergues en Mendoza. Fuente: elaboración propia. (2019)  
Basada en el Padrón Oficial de Establecimientos Educativos.  
<http://www.argentina.gob.ar/educación/planeamiento/info-estadistica/padrón-establecimientos>

Su contexto fisiográfico es desierto lacustre; la vegetación es característica del desierto, el suelo es arenoso y propicio para la actividad caprina.

La Escuela Albergue está localizada en el Puesto de Campamento (Ver Figura 2: Mapa y georreferenciación). Su composición estudiantil era de 24 niños y niñas (2015-2017) procedentes de Barrios de La Paz como Boggero, Santa Ana, Don Emerio, Barrio Unión, Barrio La Amistad, El Retamo y de diversos puestos como El Águila. Asimismo, la planta docente compuesta por tres maestros multigrado, además de un Director o Directora, provenientes del vecino departamento de San Martín y del propio municipio de La Paz; cuatro celadores y una nochera, todos oriundos de La Paz, tanto de su cabecera municipal como del campo.

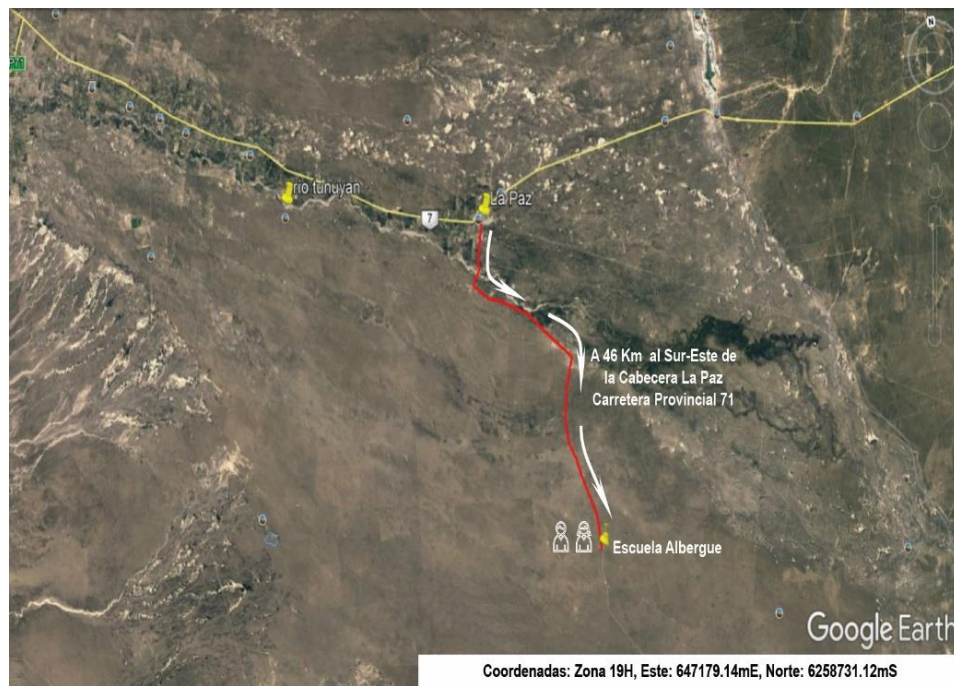


Figura 2. Mapa. Localización Geográfica Escuela Albergue. Puesto El Campamento, La Paz, Mendoza, Argentina. Fuente: Google Earth.



## **Y usted...además de escribir... ¿qué hace? El proceso etnográfico como experiencia**

“...es en la educación, no sobre la experiencia, sino desde la experiencia en la experiencia” (Larrosa 2016, p. 199), que esta tesis centra su trama argumentativa sobre los sentidos comunitarios que constituyen el ámbito educativo en su carácter geopolítico: maestros, alumnos, padres y madres de familia y comunidad en su conjunto. La etnografía socioeducativa que despliego es narrada como experiencia de investigación y encuentra en la hermenéutica analógica un cauce epistemológico en donde se afirma.

La etnografía invita con sus procedimientos a extrañarse de uno mismo y al mismo tiempo a generar empatía. La tensión entre empatía y extrañeza se da en todo momento. Al vivirla, se despiertan habilidades de comunicación, se inhabilitan otras, se escucha más que se responde, se está de una manera en ese mundo. La etnografía es la metáfora del viaje. Y los sentidos que se despiertan decantan en posibilidades y limitantes. La experiencia termina cuando reconoce los límites de esa realidad que la interpela. Cuando ya el riesgo de estar, implica permanecer.

### **La Tríada etnográfica: enfoque, texto y método**

La etnografía exige un posicionamiento epistemológico (Figura 2). No es método ni enfoque exclusivo de alguna disciplina en específico, aunque la Antropología es quien mejor la ha desarrollado así como la educación que es relativamente emergente en este campo, si se compara con la Antropología. Los trabajos de Elsie Rockwell son pioneros, dan cuenta de un campo para la etnografía en lo educativo.

En esta investigación me incliné por un enfoque epistemológico hermenéutico/interpretativo.

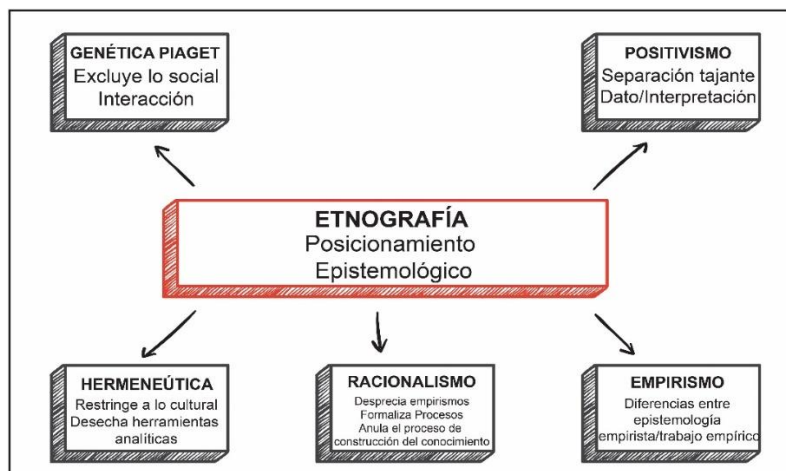


Figura 3. Posicionamiento epistemológico. Fuente: elaboración propia con base en Rockwell (1987, 2009)

Recurso a la hermenéutica etnográfica que será descrita como aquella que considera a las

situaciones de interacción donde los actores lejos de ser meros reproductores de leyes preestablecidas que operan en todo tiempo y lugar, son activos ejecutores y productores de la sociedad a la que pertenecen. Normas, reglas y estructuras no vienen de un mundo significante exterior a, e independiente de las interacciones sociales, sino de las interacciones mismas. Los actores no siguen las reglas, las actualizan, y al hacerlo interpretan la realidad social y crean los contextos en los cuales los hechos cobran sentido. (Guber 2001. p.17)

Afirmo entonces que el lenguaje es sustento de análisis en tanto los actores habitan contextos recreándolos, reinterpretándolos. Por tratarse de un constructo socioeducativo, la tesis se entrama con una etnografía de corte antropológico-cultural y educativo, dado que indaga sobre significantes en la escuela (Figura 3). Junto con Stella Brandy (2006) afirmo que la tesis aborda la cultura escolar en su dimensión socio-afectiva desplegada en la interacción entre sus miembros<sup>13</sup>.

Me detendré para enmarcar este recorte metodológico considerando la etnografía como enfoque, método y texto (Guber 2001) (Figura 4).

<sup>13</sup> De ahí la importancia de ubicar las situaciones de interacción conversacionales, por ejemplo, como parte de un proceso etnográfico. La conversación es parte de quien investiga ya que lo hace con una pregunta de indagación a la realidad, misma que se amplía en el proceso de interacción con otros, sus sujetos de estudio o de interacción investigativa.

- 1) Como enfoque se orienta a la comprensión de los sentidos en tanto creadores de prácticas significadas asociadas a un territorio; prácticas interpretadas que constituyen una forma de conocimiento que es guiada por el conjunto de *imprevistos* del propio trabajo de campo
- 2) Para lograr esta comprensión, me apoyé en el método que es definido como trabajo de campo como forma de acceso a un mundo desconocido vivenciado, teorizado e interpretado junto con los sujetos con los cuales interactué. El método está dado por un conjunto de actividades que son descritas e interpretadas en un Diario de Campo que se torna *texto* génesis.
- 3) El texto es concebido como una traducción, una representación y una interpretación. En él se recogen las expresiones culturales, socio-afectivas y lingüísticas que en trabajo de campo emergieron a partir de observaciones, entrevistas y participación de la vida colectiva en general.

De esta manera enfoque, método y texto son constitutivos de la Etnografía. Las formas de acceder, comprender, interpretar y co-crear la realidad es singularizarla. Porque la etnografía no niega que puede producir ciertos cambios al estar el investigador presente; tampoco niega que puede ser agente movilizador de reflexiones o de evidencia de conflictos; o que pueda su presencia no tener impacto alguno en los grupos o colectivos con los cuales el investigador se ha vinculado. Muy por el contrario, la etnografía afirma el proceso subjetivo inherente al conocimiento.

Las recomendaciones de Elsie Rockwell (1987; 2009) respecto a la elaboración de los criterios propios (Figura 4) para singularizar la experiencia etnográfica responden a un conocimiento situado porque a través de la reconstrucción particular del proceso etnográfico, promueve a biografías en interlocución.

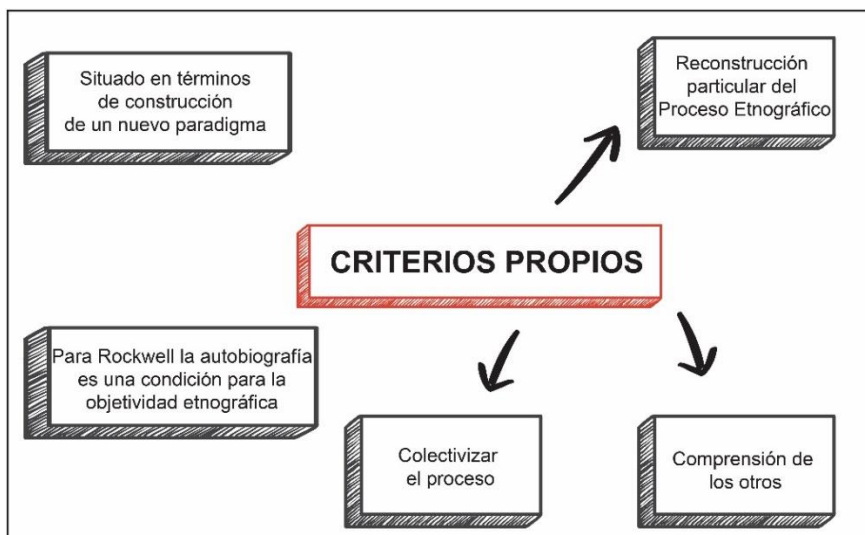


Figura 4. Criterios y singularización de la experiencia etnográfica. Fuente: elaboración propia con base en Rockwell (1987; 2009)

Utilizo los siguientes recursos teóricos como fuente de reconstrucción sobre lo hallado en campo (Figura 5):

- a) como Enfoque a uno de corte comprensivo adherido al conocimiento intuitivo propuesto por Fernández Christlieb (2018). A lo analógico como forma de expresividad de una poética realista propuesta por Mauricio Beuchot (2012). Por último, a la empatía como condición para el diálogo y la reflexividad.
- b) Como Texto, considero al ensayo gestual y a la hermenéutica analógica, siguiendo las propuestas de Arpini/Ripamonti (2017) y Beuchot (2012), que denomino *Narrativa Etnográfica*.
- c) Como Método, es el trabajo de campo y su articulación con el Diario de Campo que a través de diversos procedimientos (entrevistas, mapas, observaciones áulicas) documenta lo no documentado (Rockwel 2009; 1987)

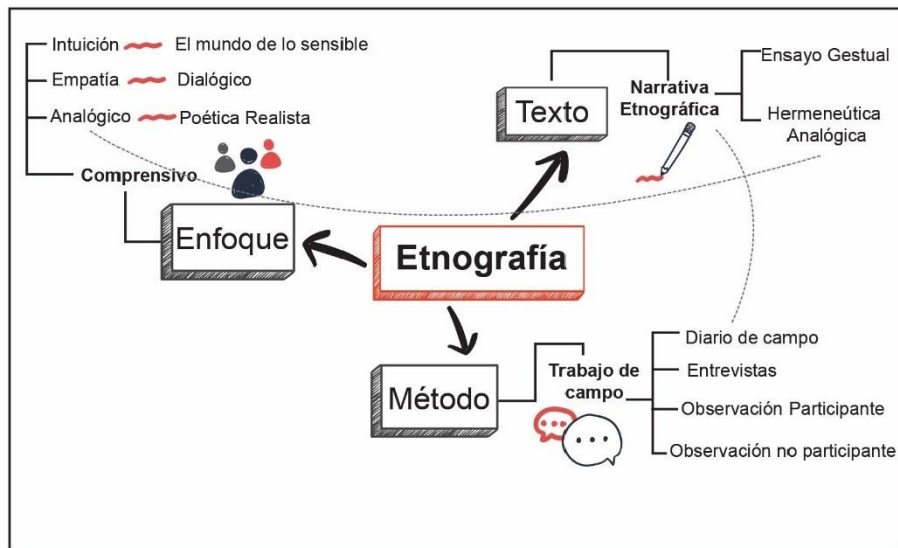


Figura 5. Enfoque, método y texto. Fuente: elaboración propia.

En síntesis el *enfoque* es de corte comprensivo, análogo porque valida a la poética realista como forma de la expresividad en el ensayo gestual (*texto*) que es interpretada desde una base empírica sustentada en la forma de Diario de Campo (*método*) como texto de origen.

### **Acerca del enfoque: Analogía, empatía e intuición**

#### ***Empatía y reflexividad***

En este trabajo de investigación hay un diálogo posibilitado por ciertas atmósferas, en un espacio y en un tiempo determinado, que defino como momentos afirmativos de las alteridades. Estas alteridades están relacionadas a la semejanza y la existencia humana, como forma igualitaria de relación. Lo otro, el alter, la otredad, categorías recurrentes en la conformación de *uno* y *otro*, son también- como lo comunitario- polisémicas y merecen precisiones de naturaleza epistemológica. En este sentido y como investigadora del área social, específicamente en comunidad formulo una indagación acerca de las formas de vida social afectivas (Poviña: 1945).

La etnografía permite crear un espacio de reflexión de la alteridad, porque no desconoce la implicación del sujeto que investiga, al contrario es un requisito definido en

la reflexividad y de su mano, la empatía como cualidad y condición. Con Rosana Guber (2001) afirmo que:

Admitir la reflexividad del mundo social tiene varios efectos en la investigación social. Primero, los relatos del investigador son comunicaciones intencionales que describen rasgos de una situación, pero estas comunicaciones no son "meras" descripciones sino que producen las situaciones mismas que describen. Segundo, los fundamentos epistemológicos de la ciencia social no son independientes ni contrarios a los fundamentos epistemológicos del sentido común (Ibid: 17)<sup>14</sup>; operan sobre la misma lógica. Tercero, los métodos de la investigación social son básicamente los mismos que los que se usan en la vida cotidiana (Ibid: 15). Es tarea del investigador aprehender las formas en que los sujetos de estudio producen e interpretan su realidad para aprehender sus métodos de investigación. Pero como la única forma de conocer o interpretar es participar en situaciones de interacción, el investigador debe sumarse a dichas situaciones a condición de no creer que su presencia es totalmente exterior. (p.18)

Lograr empatía y entrar a otros mundos requiere saber que la realidad no es un dato que se busca, es un proceso de participación de una forma de conocimiento necesario para comprender la diversidad que nos constituye. Para poder argumentar un enfoque de la empatía al asumir al realismo poético o analógico como síntesis entre conocimiento y afecto, recurrí a la mirada fenomenológica en tanto actitud natural<sup>15</sup>. La asocié- arriesgadamente- a una hermenéutica intersubjetiva y reconocí mi empatía como indispensable para poder dialogar/conversar/conocer.

Apoyándome en Irene Vasilachis (2009) esta idea de empatía dialoga con lo que ella denomina la Epistemología del Sujeto Conocido<sup>16</sup>:

Dado que es la persona el núcleo vital de la investigación cualitativa, y dado que el qué se transforma en quién, es menester señalar, una vez más, que ese quién, para la Epistemología del Sujeto Conocido, es esencialmente igual aunque existencialmente distinto del/la investigador porque el principio básico de la

---

<sup>14</sup> Para argumentar la influencia de la etnometodología sobre el método etnográfico y su relevancia social de interacción, la autora alude la cita a Cicaurel 1973; Garfinkel 1967, Heritage 1991:15 (Guber 2001, p.18).

<sup>15</sup> Para la fenomenología, la actitud natural (hacia lo distinto) se traduce en el lenguaje y en los signos, y en cómo se pone en juego su re-significación cuando el mundo finito de sentido se desvanece en el encuentro con lo otro. Aquello que también se re-significa en un ámbito particular intersubjetivo, cargado de sentido por quienes lo elaboran y asumen como dado; este desvanecimiento es la posibilidad de crear un mundo intersubjetivo en el cual dialoguen culturas diferentes, ello implicaría una disposición fenomenológica en el reconocimiento de la parcialidad constituyente del conocimiento del mundo, incluido el sí mismo liberado (Montero 2002), es decir, en la plenitud empática como camino.

<sup>16</sup> Con la Epistemología del Sujeto Conocido propongo renovados fundamentos ontológicos y epistemológicos para la investigación cualitativa porque el planteo ontológico de tal epistemología reposa en otra concepción de la identidad. Dicha concepción alcanza a los distintos sujetos que participan en la interacción cognitiva (Vasilachis, 2009, p. 39).

igualdad esencial es el fundamento de esa epistemología. (p.10)

La igualdad esencial a la que refiere es la de la humanidad compartida. Algo que quizás la epistemología del sujeto cognoscente<sup>17</sup> escinde entre comprensión cultural y comprensión humana. Este matiz nos permite observar hacia adentro, porque nuestra humanidad- como sujeto conocido- puede permitirse mayor riqueza en la medida que la relación con esos otros admite una subjetividad humanizante: posicionada desde el respeto de existencia de ese otro distante culturalmente y semejante en cuanto declara su existencia identitaria vital. Por eso Vasilachis habla de la identidad y la investigación cualitativa, porque refiere a las mediaciones subjetivantes que genera la pregunta de existir como la pregunta de la investigación ¿Acaso algunos no buscamos ese sentido al depositar en esos otros nuestra propia pregunta sobre el para qué y quiénes?

Para una epistemología de la empatía, recorro a lo que Maritza Montero (2002) denomina la analéctica<sup>18</sup> del sí mismo<sup>19</sup>. La categoría sí mismo es de naturaleza social, es un nosotros internalizado que significa y re-significa su expansión cuando reconoce que hay un sí mismo cuyas características de conformación estructural, responden a la misma operación conductual en una situación dada. La característica de esta situación, está dada por la reflexión de ambos sí mismos en relación. En este aspecto es central el acto de comunicación entendido como Mead (1973), dado que él explica que es allí en donde es posible que entre dos se modifiquen conductas: el yo generalizado sería esa adscripción auto-adjudicada y otorgada a ese otro en interacción.

---

<sup>17</sup> Esta epistemología se centra en el sujeto que conoce ubicado espacial y temporalmente, en sus fundamentos teórico-epistemológicos y en su instrumental metodológico. Tal sujeto, provisto con esos recursos cognitivos, aborda a quien está siendo conocido y a la situación en la que este se halla. Ese sujeto conocido podrá ser aprehendido presuponiendo o no que sus características son asimilables a las de un elemento exterior, objetivo y objetivable, según que la perspectiva del que lo conoce se aproxime o se aleje del paradigma positivista. Entonces, cuanto más cercana al paradigma interpretativo este la orientación del sujeto cognoscente más reducida será la distancia supuesta entre él y ese otro sujeto que está siendo conocido. No obstante, esta distancia, entre quien conoce y quien es conocido, haciendo del primero un observador imparcial y del segundo un pasivo receptor de su mirada (Savage 2000, p.328) subsiste, con frecuencia, aun en quienes realizando investigación cualitativa no se desprenden de la ontología y de la epistemología propias del empirismo (Vasilachis, 2009, p. 16).

<sup>18</sup> Lo analéctico como categoría dusseliana, da cuenta de la intención emancipadora de la relación entre colectivos, dado que lo analéctico implicaría pensarnos nuevamente; preguntándonos sobre una base de autorreflexión práctica para fines de la implicación con la realidad.

<sup>19</sup> Emanada – el sí mismo (Self)- como una categoría propia de la psicología social pragmática de George H. Mead (1973), en donde el juego de interacciones configura un acto de comunicación inusitado que vuelve a las entidades- yo/otro- interdependientes en diversas situaciones comunicacionales, esta categoría permite una mirada menos disociada entre lo uno y lo otro.

Asimismo, Pablo Fernández Christlieb (2018) define empatía como:

el acto de colocarse en una situación dada (...) mojarse de la situación hasta que uno se crea de verdad que está adentro de ella y que crea que tiene la situación metida hasta los huesos, como lluvia fría: impregnarse de la situación, infundirse en ella, como de la ciudad donde nació: uno nunca va a ser su ciudad natal ni su idioma materno ni su clase social, pero uno está tan adentro de todo eso que como si lo fuera, y no a grandes rasgos, sino en sus pequeños detalle...(p.13)

...a veces es resentir tan bien una situación que se le parece tanto que se le confunde. Por poco y es hacer literatura. Ciertamente, a esto se le llama ser sensible, receptivo a las impresiones (p.14)

La diferencia entre la sensibilidad de diario, ocasional e improvisada, y un conocimiento sensible sistemático, es que el primero recibe lo que le trae la circunstancia, y el segundo lo busca y se concentra y persiste en el objeto al cual hay que ser receptivo (Ibídem)

La empatía es una manera de acompañar a la realidad; tiene algo de pura compañía, como en el término 'compasión', que significa etimológicamente lo mismo, acompañar en su padecer; tiene algo de acto pasivo. Lo que es activo es en cambio la intuición, que tiene algo de desasosiego, de incomodidad, de la inquietud de la averiguación (p.15)

De ahí la importancia de la reflexividad como condición para el desarrollo de una etnografía interpretativa necesariamente toca a la empatía. Lo que otros autores llaman Otredad, aquí será sí mismo, porque trama las situaciones como narrativas a partir de lo observado/dialogado/conversado.

Como expliqué en párrafos anteriores el sujeto cognoscente transita hacia el *conocido* como forma de la nueva epistemología y una ruptura con los paradigmas anteriores a él. Puestas en diálogo Irene Vasilachis (2009) y Martiza Montero (2002) ayudan a que converjan epistemologías desde un sujeto conocido: sí mismo en interacción, en re-configuración, analéctico que guarda un otro que se constituye a sí mismo en la medida de un proceso previo a la conformación del yo, como un yo inesperado, que surge a partir de la diferencia; es una otredad que "se añade a la otredad construida por el uno" como totalidad (Montero, 2002). Por ello me pregunto ¿Cuáles son aquellos códigos compartidos y cuáles los que siguen dando sentido a unos y otros?

Uno de los desafíos en esta investigación fue crear un puente epistemológico entre un sí mismo reflexivo y un sí mismo reconocido en su colectividad mediante una narrativa. La narración entonces mediada es proceso porque la empatía en la afirmación de la alteridad es necesaria si se crean momentos o experiencias vividas que despliegan emociones y formas de conocer-construir-narrar la realidad, sujeta a interpretación.



## ***Realismo Analógico y Conocimiento Intuitivo***

De acuerdo a Mauricio Beuchot (2012), la analogía es mediadora dado que en ella habita la cultura; el autor desarrolla como recurso epistemológico tres conceptos fundantes para comprender la relación cognitiva-afectiva: realismo poético o icónico (metáforas, imágenes, diagramas), realismo analógico y la hermenéutica analógica.

El realismo analógico está compuesto por metáfora y analogía:

un realismo analógico trata de cambiar la realidad con la praxis humana a través de la imaginación o fantasía, la cual es portavoz del deseo, del ideal. Por eso abarca tanto lo pragmático como lo utópico (...) Aprovecha la metáfora...de la traslación o transferencia a lo ideal, tiende hacia la equivocidad; pero la analogía las junta y las equilibra. De esta manera se relaciona con la emoción, esto es, con la vida afectiva, y así capturamos toda intencionalidad del ser humano, tanto cognoscitiva como volitiva-afectiva (p. 85).

Lo volitivo-afectivo está dado por la situacionalidad<sup>20</sup> en la que se inscribiría una experiencia de conocimiento. En esta situacionalidad las expresiones que son registradas son imágenes que se reproducen en la vida cotidiana; el hecho de recogerlas es coherente con un sistema de conocimiento sensible que, al estar presente corporalmente a través de las palabras y los gestos, evidencia que una razón –como pensamiento científico- no es toda la razón sino es como varios pensamientos de lo científico (Beuchot, 2012)

se puede sustentar la idea de que tanto la imaginación o fantasía como las emociones, afectos o sentimientos toman parte activa en nuestros procesos de conocimiento. Inclusive por eso se tiene como asignatura pendiente la educación de los sentimientos. (p. 90)

más no se trata de que la poesía y la imaginación suplanten a la razón, sino de ampliar más la razón, hacia lo excluido de ella (p. 85)

Un realismo analógico, pues, es realismo porque no pierde la referencia de las expresiones, y es analógico porque trata de ampliarla hacia la creatividad basada

---

<sup>20</sup> En párrafos anteriores se define qué entiendo por situacionalidad, sin embargo, considero pertinente volverlo a definir. Jean-Charles Mélich (2016) considera un modo de ser en la situacionalidad (p. 87); esto es, como aquella experiencia que puede abrir un campo de posibilidades, aquel que juega con la presencia de las ausencias, con las formas heredadas de facto o con aquellas posibles, imaginadas (ibidem). En este terreno cualquier situación es erigida, porque habilita al diálogo o las narraciones de aquellas voces del habla interna, las que no emergen en “cualquier” situación sino en situaciones, es decir, con otros que están en su situación.

en las analogías de la referencia, en referentes analógicos (Ibídem).

La intuición como proceso de conocimiento es reconocer el ascendente de memoria que portamos, no de manera aislada sino en conjunto con esos otros que la recuerdan y nos la hacen recordar. Pablo Fernández Christlieb (2017) propone un conocimiento sensible que es intuición como forma de aproximación a la realidad, una especie de prima hermana de la empatía.

Intuición y realismo analógico podrían orientar el mundo del conocimiento sensible, mostrando que la primera es constitutiva de la forma en la que conocemos y, el segundo, es la forma de la palabra que crea lo que se va conociendo. Dado que la primera ha sido desechada por los repetidores de la ciencia dominante o hegemónica porque “los científicos la tratan con condescendencia para descalificarla mejor” (Fernández Christlieb, 2017, p.17).

Respecto a lo hegemónico y/o dominante al ser categorías que obligan a tomar una postura no hibridada ni relativista, sino alterna, ubico que la intuición como forma estética del conocimiento como propone Pablo Fernández Christlieb, representa dentro del campo de la investigación cualitativa, un riesgo que hay que correr para poder enriquecer las posibilidades que este paradigma invita a explorar. La apuesta es hacia eso que todavía no puede ser mirado como la ciencia sino como las voces de la ciencia en tránsito paradigmático; de lo contrario se cae en lo mismo que se critica. Es el conocimiento de lo sensible

(...) lo contrario de un conocimiento “racional”, discursivo, científico o lógico, de uno que sigue pasos, se verifica, se prueba, porque desconfía de su propia verdad ya que ésta es indirecta, mediada, y por ende nunca aprehende al objeto concreto, sino siempre a uno abstracto (Fernández Christlieb 2018, p. 17)

Entonces la intuición es

un conocimiento directo (sin intermediarios ni revoloteos) de un objeto concreto (i.e. preciso, definido, sea no obstante material o mental, como una cosa o una idea), que por lo mismo se da de manera instantánea o total. Croce, en alusión a Baumgarten, define a la “estética” como “ciencia del conocimiento intuitivo (1902, p.18). (Ibídem)

La estética como esta ciencia de la intuición en este caso es la narrativa que-complementando con el realismo poético- generan una posibilidad argumentativa, que sugiero como una epistemología de la empatía. Porque es a partir de ella que narré la

emergencia atmosférica que fui captando como investigadora mediante ese conocimiento que reconocí como cierto y que traduje como experiencia.

### **Acerca del Método: Diario de Campo y procedimientos**

De acuerdo a Rosana Guber (2013) el Diario de Campo es texto en sí mismo; es una narrativa que se vive en la experiencia de la alteridad; el investigador interroga a partir de sus propias categorías y encuentra la interacción con los otros posibilidades de categorías que van urdiendo un proceso narrativo.

El objeto que se crea es una negociación, dado que relaciona diferentes acciones de cierta manera entre muchas posibles (Rockwell 1987). La significación de un dato lo es en tanto constituyente de un corpus. Como mencioné en líneas anteriores la articulación empírica/teórica, como semántica constituyente de la narrativa que desarrolla al objeto de estudio, el Diario de Campo se torna fundamental; dado que es fuente de aproximación a la reflexividad necesaria para quien observa e interpreta lo que observa.

El Diario de Campo también es un cómo las categorías sociales que circulan en contextos específicos, se convierten en códigos a descifrar en el proceso de reconstrucción interpretativa a la luz de la teoría que se consulta. Por tanto el Diario de Campo es fuente viva de significantes para quien escribe, dado que no sabe bien a bien cómo descifrar el dato sino con relación a un todo que lo hila a la argumentación que se traza.

Las aparentes discontinuidades en el Diario de Campo pueden justificarse a partir de la definición del texto considerando el qué y el cómo éste se fue estructurando y ordenando. En la Figura 5 represento la sistematización que Rosana Guber realiza basándose en el Diario de Campo de Esther Hermite; la autora destaca que tácitamente en el diario como texto hay un Qué y hay un Cómo.

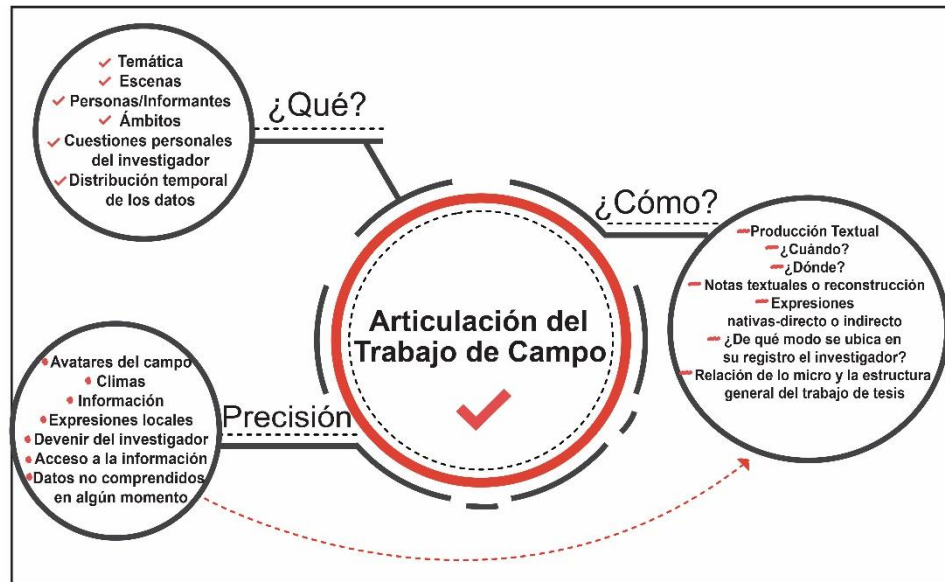


Figura 6. Articulación del trabajo de campo. Fuente: Rosana Guber. (2013) La articulación etnográfica. Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermite. Biblos.

De acuerdo a Guber puede re-leerse el diario en función de un qué en términos de escenas, temáticas, personas/informantes, ámbitos, cuestiones personales del investigador, distribución temporal de los datos. Es un qué no producido a priori, sino que va dando cuenta de un texto génesis que adquiere forma en la medida en que acude a la cronología de los días en los que la observación transcurre y en la cual aparecen algunas constantes y algunas interrupciones. Con respecto al cómo es el investigador situado y situando la investigación que produce, la espacialidad expresiva en términos macro y micro de la tesis que circula como argumento.

Guber señala ciertas preguntas orientadoras para ir definiendo el tipo de texto (Figura 7), tales como ¿qué orden evidente e implícito reconoce el texto y el índice? Esto es posible en una primera etapa de trabajo verlo limitadamente; sin embargo conforme el Diario de Campo toma su reposo, puede ir encontrando lo que constituiría la intuición como investigadora, dado que las prenociones con las que llegué parecerían provocaciones indagatorias a la realidad visitada por vez primera.

Indicios de Orden y Secuencia	Fechas
¿Cómo se ordenan los materiales?	Por tema
¿Qué orden evidente e implícito reconoce el texto y el índice?	Conceptual Secuencial Cronología por Jornada
¿Cómo visualiza el lector la secuencia textual?	Temático Temporal Recurrencia de algunos temas observables Frases alusivas al ambiente escolar

Figura 7. Preguntas Orientadoras para definir tipo de texto. Fuente: Rosana Guber. (2013) La articulación etnográfica. Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermite.

El Diario de Campo- para efectos de orden semántico/narrativo- es un artefacto; en él están contenidas las articulaciones asociadas a elementos técnicos que lo configuran: las observaciones participantes y no participantes; los registros documentales gráficos; las consultas a fuentes de datos confiables como libros o archivos, surgen a partir de este artefacto.

Lo que comienza como una narrativa acotada a la cronología del tiempo que transcurre en campo, se convierte en tejido conceptual interpretativo que relaciona significados que engarza los postulados que busca la pesquisa. El Diario de Campo es fuente de consulta y fuente de interpretación como fuente de refutación de categorías sociales en contraposición de las analíticas y viceversa. Y puede ser consultado cuantas veces lo requiera el investigador e incluso otros investigadores. Es más, no sólo consultado, sino re-interpretado en función de la relación teoría-empiría: el dato es un proceso acotado a tiempo y lugar determinado.

Rosana Guber propone que para generar una articulación conveniente en el Diario de Campo haya marcados cinco procedimientos: interpretación, reconstrucción, contrastación, contextualización y explicitación. En la siguiente tabla (Figura 8) explico y añado un apartado más que denomino entramados, dado que las etapas de los procedimientos no son lineales, sino dialogan entre sí en la medida que se crea el corpus narrativo de la tesis.

Etapas	Acciones	Entramados
Interpretación	Registro de léxico local/sentido/enunciados indirectos de la interacción.	Generación de categorías sociales y analíticas. Teoría/Diario de campo
Reconstrucción	Triangulación/observaciones/entrevistas/nuevas etapas de campo	Visitas al campo/constatación o no de situaciones/nuevos contactos e interrelaciones más profundas
Contrastación	Ejes comparativos que fortalecen el análisis	Analogía/Fuentes historiográficas/ Otras experiencias
Contextualización	Características singulares y relevantes que dan cuenta de los significantes	Escritura
Explicación	Objetiva categorías/registros como textos	Elaboración del Corpus Narrativo

Figura 8. Procesos de Articulación Narrativa. Fuente: Elaboración propia con base en Rosana Guber. 2013

En síntesis, estos procedimientos los he llevado a cabo de manera sistemática creando un juego de articulaciones entre el Diario de Campo, la teoría, las fuentes consultadas y la escritura como una forma de narrar- análoga y poética realista- para efectos de una argumentación ensayística gestual. Por ejemplo, en la etapa de Contrastación las acciones condensadas en los ejes comparativos que fortalecen el análisis se convierten en analogías cuyas fuentes son la historiografía y las experiencias narradas en el Diario de Campo. Lo que llama Contextualización, que se comprende como el conjunto de significantes y características singulares, es entramado en la escritura.

Por ello el Diario de Campo –como texto génesis- es el instrumento que hace explotar la heurística en la medida que registra la intersubjetividad. El conjunto de percepciones que llegan al papel quedan impresas en la reconstrucción interpretativa de los relatos escuchados, que se materializa en favor de un argumento abarcativo de un tiempo específico y de una singularidad a la vez, compleja.

A continuación muestro el cómo de la organización del Diario de Campo para esta tesis, basándome en Rosana Guber.

#### Organización del Diario de Campo y generación de categorías

Respecto al Diario de campo he abordado la fundamentación que tanto Guber como Rockwell consideran texto. Para que esto se lograra, la lectura del Diario de Campo

estuvo atravesada por varios momentos relacionados a la configuración del corpus analítico (Figura 9):

- 1) Escritura de lo observado
- 2) Lectura del registro de lo observado
- 3) Transcripción de lo registrado
- 4) Identificación y descripción de categorías sociales
- 5) Generación de Guiones
- 6) Lectura teórica en función del registro
- 7) Generación de categorías analíticas



Figura 9. Proceso de organización interna del Diario de Campo. Fuente: elaboración propia (2018).

Este proceso funda un vínculo entre lectura y escritura, que genera interpretaciones provocadas por las preguntas iniciales y también por las que van surgiendo. Se despliegan entonces un conjunto de categorías sociales y otras analíticas que muestro en función de los pasos de registro y reconstrucción.

### **Pasos del Registro/reconstrucción**

Los tres pasos para la organización del registro se entremezclan, son tipologías que denominé cronológico, itinerante y generativo, que se explican a continuación.

## 1) Cronológico

La cronología se establece como un punto de referencia del comienzo de los registros. En estos gráficos muestro que hay antecedentes y trabajo de campo de las diversas visitas realizadas.



Figura 10. Cronología proceso etnográfico. Fuente: elaboración propia.

El 4 de Abril inicia el primer contacto con la Escuela Albergue a través de una visita de reconocimiento. Esta visita permitió situar la unidad de análisis; en esa ocasión se hicieron observaciones no participantes y reconocí una primera atmósfera de registro de la zona y de la escuela y sus interacciones al interior.

La fase del mes de septiembre fue el inicio del proyecto pre-doctoral en donde realicé entrevistas informales y se continuó con la observación no participante y participante; esta última fue posible gracias a las visitas previas de reconocimiento.





Figura 11. Cronología proceso Etnográfico. Fuente: elaboración propia.

Durante el mes de marzo se hicieron varias incursiones a campo ya una vez definido el proyecto doctoral.



Figura 12. Cronología proceso etnográfico. Fuente: elaboración propia.

Como muestro, el trabajo de campo ha sido de manera presente en el territorio y virtualmente. La constante de trabajo de campo en el territorio fue acompañada por la vía del whatsapp, Messenger y Redes Sociales.

## 2) Itinerante

El gráfico muestra una extracción que realicé del Diario de Campo ya transcrito del original: escrito a mano en dos cuadernos tamaño francés a cuadros color naranja y verde. Quiero resaltar que la cronología de la transcripción del registro original varía conforme me fui ubicando dada la itinerancia como proceso de transcripción. Hago énfasis en el cuadro como muestra del proceso metodológico llevado a cabo.

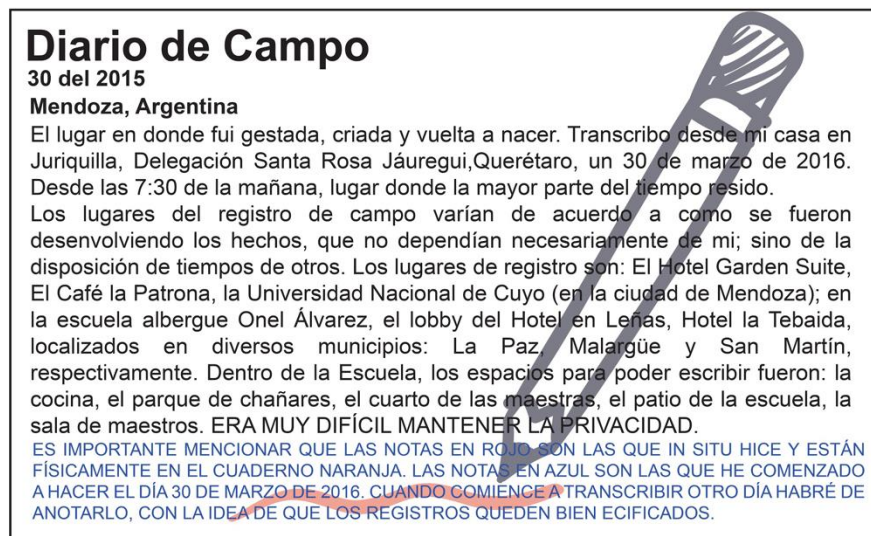


Figura 13. Itinerante. Fuente: elaboración propia.

## 3) Generativo

En este último paso extraigo de la observación y su registro categorías sociales, y adjudico a éstas un orden interno con descriptores marcados con colores distintos en momentos diferentes de la interpretación. Muestro el movimiento/estacionalidad del proceso de investigación.

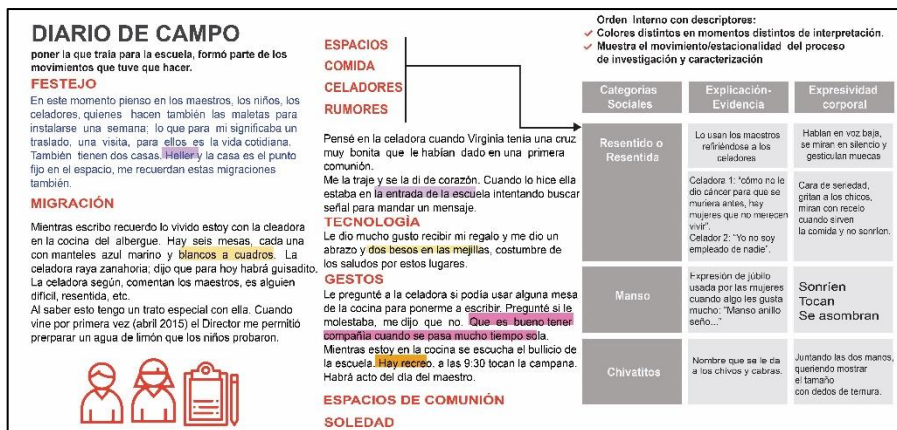


Figura 14. Generativo. Fuente: Elaboración propia con base Diario de Campo 2015/16/17 (2018).

Respecto a la etapa que he denominado generativo, generé las categorías sociales y analíticas que para efectos de análisis separé; pero para efectos de un corpus narrativo fueron utilizadas para mostrar esa realidad que intenta comprenderse. Elsie Rockwell (1987) nos dice que:

No se trata entonces (no es posible de hecho) de asumir como propias (y analíticas) todas las categorías sociales locales para ver la realidad tal como la ven los habitantes; tampoco se intenta desechar todas esas categorías como "prenociones" (Durkheim) carentes de significado científico. Al descubrir y describir esas categorías locales como tales, se interactúa con ellas de tal forma que algunas pueden ser utilizadas como categorías analíticas en la medida que expliquen mejor la dinámica observada y se integran al trabajo teórico. (p.18)

Categoría Social	Explicación-Evidencia	Expresividad Corporal
Resentido/a	Lo usan los maestros para referirse a los celadores Celadora 1: Como no le dió cáncer antes para que se muriera, hay mujeres que no merecen vivir. Celador 2: Yo no soy empleada de nadie	Hablan en voz baja, se miran en silencio y gesticulan algunas muecas Cara de seriedad, gritan a los chicos, miran con recelo cuando sirven la comida no sonríen.
Manso	Expresión utilizada por las mujeres cuando algo les gusta mucho: "Manso anillo seño"	Sonríen, tocan, se asombran
Chivatitos	Nombre que se le da a los chivos o cabras	Juntando las manos pretendiendo mostrar el tamaño, con dedos de ternura
Dos besos en la mejilla	El beso usado por lo general en esta región, por lo general del campo	Se roza la mejilla derecha y la izquierda
Se disecciona de nosotros	Los niños refiriéndose a su relación con el Director, dado que delatan su ausencia.	No es gestual dado que está escrito en carteles alusivos al día del maestro
Si alguien no me quiere, yo igual lo voy a querer	Los niños refiriéndose a la enseñanza de algunos maestros. Pareciera una confesión pública	No es gestual dado que está escrito en carteles alusivos al día del maestro
Gracias por enseñarme a querer a otras personas aunque ellas no me quieran	Los niños refiriéndose a la enseñanza de algunos maestros. Pareciera una confesión pública	No es gestual dado que está escrito en carteles alusivos al día del maestro
Cuidarnos	Evidencia de gratitud	Recurrentes búsquedas de abrazos, apapachos, tocar el pelo, sentarse en las rodillas, jugar y sonreír
Preocuparse por nosotros		
Madre		
Padre	Aunque no es frecuente la relación entre maestro alumno, a veces los chicos utilizan esta palabra como señal de afecto.	Se verbaliza y se busca el abrazo y la aprobación
Tío	Es recurrente que se refieran a los celadores o a quienes les cuidan por la noche	Ayudan a algunos mayores a levantar platos durante las distintas comidas y ayudan a servir los platos. Dan las gracias

Figura 15. Categorías Sociales. Fuente: Elaboración propia con base Diario de Campo 2015/16/17 (2018)

Al generar este proceso, de manera casi subsecuente elaboré diferentes guiones (Figura 16) que situaron a la escritura en una clave distinta que fue entramándose mediante las lecturas que en paralelo realicé. Pero esto no es un proceso lineal sino que como objeto de estudio es negociación. (Rockwell 1987, p.18)

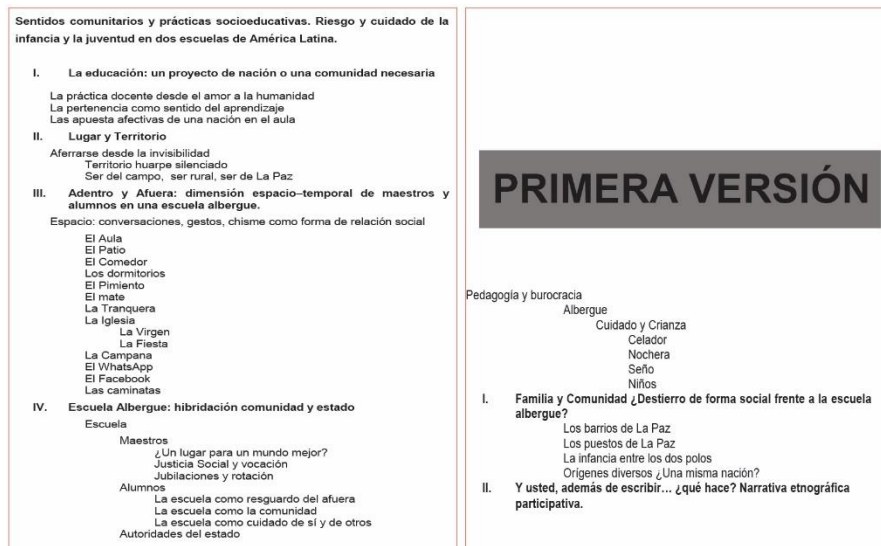


Figura 16. Primera versión del guion de la tesis (ejemplo). Fuente: elaboración propia.

El guión constituye esa negociación entre lo registrado, transcripto, interpretado y materializado en categorías.

### ***El acceso al campo***

La forma de acceso a esta escuela fue gracias a la amistad. Facilitado por el Facebook, intensificado por el contacto en WhatsApp y por una búsqueda de sentido a través de la educación. En la educación escolar desde 2014 decanta una conversación que a la fecha continúa como una forma del sentido de quienes conversan: un Maestro Alfabetizador en Argentina y una profesora universitaria en México; provoca dicho encuentro una red de redes que ha posibilitado hasta la fecha un conjunto de acciones insospechadas sobre todo en el vínculo académico/afectivo entre la Universidad Nacional de Cuyo y la Universidad Autónoma de Querétaro. Así como amistades que se siguen a través de las redes sociales antes mencionadas en las cuales están implicados

maestros, ex-estudiantes de la Escuela Albergue dirigentes Sindicales de La Paz, habitantes de La Paz y de algunos puestos, por ejemplo. En este sentido, la experiencia de la entrada al campo ha sido virtual, *in situ* mediante visitas y se sostiene por relaciones logradas en casi tres años de trabajo en campo de manera intensiva, que explicaré más adelante.

El acceso al campo estuvo enmarcado en un entorno de confianza, afecto y respeto de quienes me abrían sus puertas para conocer la experiencia de habitar una Escuela Albergue. Enunciar fechas es una forma de acotar el tiempo de la vivencia investigativa; otra está dada por el argumento que se crea a lo largo de los años, que es cíclico y que busca desde una perspectiva del saber acoger el sentido y su búsqueda como forma de habitar la incertidumbre en los ámbitos educativos. Incertidumbre que enmarca todo proceso de investigación, que nos atraviesa en tiempos de absoluto cambio en el sistema-mundo capitalista (Wallenstein, 2004).

Lo cíclico está relacionado a lo hermenéutico en términos de una espiral argumentativa. Lo que acompaña mi ingreso al campo entonces es un lazo de amistad, una búsqueda de pertenencia, una reafirmación de la identidad y una curiosidad imperante por saber qué era eso de la Escuela Albergue y cómo los sentidos comunitarios se creaban entre maestros, alumnos, puesteros, autoridades varias.

Asimismo, la entrada al campo no está condicionada sólo por una relación. Dado que de ella no puede depender el acceso ni mucho menos la permanencia. El conjunto de interacciones varía, en este caso concreto los niños, maestros, autoridades, padres de familia y población aledaña a la escuela, constituyen la atmósfera en la que se circunscribió la investigación etnográfica.

Como engarce metodológico dentro de la Investigación Educativa Etnográfica, las formas de una gestión educativa también condicionan el carácter de entrada al campo escolar (Brandi, 2006) y éste su vez, por las políticas educativas, ha sido visto como si uno fuese un espía, evaluador de lo que acontece. La forma de acceso al campo entonces juega con las interacciones que provoca la política educativa del momento. En este sentido enmarco que esto es proceso/resultado/síntesis del recorte de la investigación, dado que

El sentido del trabajo para uno mismo y para otros solo puede derivarse del significado teórico como práctico de construir conocimientos sobre una porción del mundo que se solía ver a través de los lentes normativos o ideológicos de

algún modo de sentido común, generalmente el de la autoridad. (Rockwell 1987, p. 53).

El trabajo de campo consiste en una colectivización del conocimiento, no en términos de recurrir a una Investigación Acción Participativa como método, sino de transparentar las intencionalidades de la investigación con la finalidad de brindar una mirada, de dialogar sobre lo andado, de lo que allí acontece que puede contribuir a una reflexión en términos de procesos pedagógicos situados en la escuela. Elsie Rockwell le llama a este proceso documentar lo no documentado (1987; 2009) porque quien participa de ello en términos de su escritura es el propio investigador que pregunta lo que quizás se pregunte o no de manera velada en el ámbito escolar específico, dejando materializado algunos fragmentos de esa realidad que se estudia como un sujeto vivo. Es decir, la pregunta se lleva en el afán de argumentarlas, interrumpiendo lo instituido como forma naturalizada tanto en el investigador como en el ámbito en donde investiga.

### ***Instrumentos y técnicas***

Durante el trabajo de campo realicé entrevistas individuales y grupales. Apoyadas en la concepción metodológica del diálogo y la conversación como herramientas del trabajo de campo, estas entrevistas estuvieron enmarcadas en lo que es llamado por Sanches Sampaio et. al. (2018) entrevistas que se convirtieron en conversaciones. Dado que “Las preguntas elaboradas a(s) realizada (s) era (n) apenas a(s) primeras (s), pois a própria resposta logrou levava o rumo da ‘entrevista’ para lugares outros.”(p.27).

Durante el trabajo de campo se dieron diversas conversaciones en distintos momentos, con escalas e intensidades diferenciadas. En un entorno como el de la Escuela Albergue era muy complicado tener conversaciones privadas, aisladas de la convivencia con el resto de sus integrantes. Los tiempos acotados en los espacios destinados para ello fueron excepcionales; la decisión de hacer o no entrevistas no dependieron sólo de mí, sino de un conjunto de interacciones que a veces se tornan aún más ricas que las entrevistas que se piensan estructuradamente. Las que se llevaron a cabo de manera particular (ocho entrevistas) se hicieron en diversas circunstancias y fuera de la escuela cuando pude contactar con personas próximas a los intereses finales del estudio: autoridades provinciales, directores de escuela, personal especializado en

materia educativa y padres y madres de familia. En estas entrevistas estructuradas la lógica que privó fue la de la pesquisa como proceso de terciarización de información obtenida en campo, en las cuales se profundizaron algunos aspectos que despertó la propia investigación de campo y contrastada teóricamente.

Las entrevistas/conversaciones realizadas se codificaron tomando como criterio a padres de familia del campo y de la ciudad; de los maestros, de las autoridades escolares y sindicales de nivel provincial y local (oriundos de La Paz); especialistas en el ámbito educativo; niños y niñas albergados en la escuela y puesteros. Aparecen citadas a lo largo de la tesis de la siguiente manera:

- I. Madre 1: Pertenencia Urbana
- II. Madre/Padre 2: Pertenencia Campesina
- III. M1: Maestro 1
- IV. M2: Maestro 2
- V. MJ: Maestra Jubilada
- VI. Conversaciones Maestros
- VII. Autoridad Escolar 1: Adscripción Provincial
- VIII. Autoridad Escolar 2: Adscripción Local
- IX. Autoridad Sindical 1: Adscripción Local
- X. Especialista 1: Adscripción Provincial
- XI. Ministra de la Eucaristía: Adscripción local
- XII. Niños y niñas

La observación participante y la no participante fueron el eje transversal técnico que permitió que el tipo de interacción-creadora de la situacionalidad- que pudiera darse. Los reportes densos a la luz de lo vertido como narrativa en el Diario de Campo fueron realizados como insumos de la investigación.

Por otro lado, las imágenes fijas y de vídeo constituyen en sí mismas un archivo valioso que documenta lo observado y ha sido fuente de consulta post-campo. El archivo de imágenes es instrumento y resultado de un proceso de observación-investigación, que puede ser fuente de consulta para diversas investigaciones y como legado para la propia memoria de la Escuela Albergue.

Las consultas a fuentes bibliográficas en archivo estuvieron relacionadas a la pesquisa para poder contextualizar la Escuela Albergue como unidad de análisis ampliada a un contexto provincial. En este sentido, las consultas al Archivo de la

Biblioteca Central de la UNCUYO y del Museo y Biblioteca Gral. San Martín, en la provincia de Mendoza, sobre todo en la hemeroteca, fueron pertinentes y enmarcadas con generosidad por quien se dio a la búsqueda de lo solicitado.

Asimismo, diversas páginas web de sitios específicos sobre educación, concretamente en lo que respecta a los formatos digitales de bases de datos consultadas- Padrón Nacional de Escuelas, por ejemplo- así como documentos digitalizados de décadas pasadas, ha permitido que a la distancia-México- de los archivos, puedan trabajarse aproximaciones históricas, aunque por supuesto este trabajo no responda a esa naturaleza y también de construcción de ciertos datos cuantitativos que ilustran la narrativa.

### **Dimensiones sociales de la etnografía en la escuela y su contexto**

He hablado hasta el momento del posicionamiento epistemológico que sitúa la tesis a partir de una hermenéutica analógica, que adquiere forma de una narrativa cuyo sustento empírico está mediado por el Diario de Campo como texto.

Todo lo registrado acontece en una Escuela Albergue; los sujetos son la base de la interlocución que se va tramando y documentando, para poder situar que el tipo de etnografía responde por un lado, a la forma de la poética realista de Mauricio Beuchot y a la forma de un tipo de conocimiento- el intuitivo- de acuerdo a Pablo Fernández Christlieb (2018), Elsie Rockwell (1987; 2009), Stella Brandi (2006), Irene Vasilachis (2009) y Rosana Guber (2003), dan las pautas que estructurarían no cualquier etnografía, sino la que acontece en la escuela.

Como un segundo nivel de análisis María Berteley Busquets (2000) menciona que hay tres niveles de reconstrucción epistemológica en la educación cuando se trata de etnografía:

- 1) Acción social significativa expresada en la vida cotidiana escolar
- 2) Entramado histórico y cultural de dicha acción
- 3) Modo en que se construye el discurso hegemónico y se distingue el juego del poder simbólico (p. 43)



Estos tres niveles configuran las dimensiones sociales que se anudan en la escuela como síntesis de lo económico, cultural e histórico. Se asume que cada escuela está conformada por grupos sociales diferenciados, dado que de fondo se critica el carácter homogéneo de las políticas educativas y programas escolares que el Estado Nacional configura. En este sentido, las escuelas representan diversos contextos socioculturales dentro de los cuales se construyen estilos particulares de gestión y prácticas curriculares específicas (Berteley Busquets, 2000, p.47). De esta manera se puede hablar de una cultura escolar.

Como ya he mencionado, no toda la cultura es posible aprehenderla de manera completa. Entonces uno de los procedimientos que escogí como etnógrafa de lo socio-educativo está relacionado con las situaciones empíricas que resultan significantes y relevantes. Es en este sentido en donde las preguntas que en un principio orientan la pesquisa, se vuelven guías que -llevadas al registro en el Diario de Campo- se transforman en niveles más finos del análisis de la cultura escolar. Las unidades de observación y las entrevistas son cruciales para poder dar cuenta de lo que acontece en la singularidad de la escuela en la que se está.

Al respecto la escuela tiene un adentro y un afuera y una geografía de frontera que se comprende como aquellos espacios de interlocución que se asumen en las diversas atmósferas que configuran los sujetos de pertenencia. Por ello la Escuela Albergue resulta enigmática, dado que pareciera haber un discurso dominante sobre ella en la medida que es tratada como un espacio comunitario, que no ha sido investigada a profundidad en las formas que despliega en su interior dada su relevancia como constructo social. Ya he documentado en las primeras líneas de este Corpus, que en la literatura local no he encontrado estudios al respecto. Lo que delata inclusive, que para una política educativa provincial y a pesar que hay una Ley que las habilita, no es relevante, en ese sentido.

Las unidades de análisis han sido delimitadas de acuerdo a lo que fui observando, leyendo e interpretando:

- La relación de interacción en el aula
- La relación de interacción en la escuela como espacio social de maestros, alumnos e intendencia
- La relación de interacción de la escuela con el entorno rural de pertenencia territorial

- La relación con los agentes institucionales educativos

Con Busquets (2000) puedo decir que "...a partir de un protocolo o pregunta de carácter comprensivo..." delimité estas dimensiones de análisis en "los espacios en determinados cuerpos o nociones teóricas" (p.45), haciendo explícitas mis pre-nociones. Una de estas explicitaciones está contenida en la creación de índices analíticos que conformaron un orden jerarquizado y respondieron al corpus que se va estructurando. Complementando lo anterior, estas interacciones configuran ritualizaciones verbales y no verbales, convenciones sociales que organizan la interacción: el espacio es interaccional (Brandi 2006, p.46) Uno de los nodos de las relaciones de este tipo es que existe una tensión permanente entre reciprocidades/solidaridad y defensa de la imagen propia dado que el territorio que habita quien investiga es habitado desde mucho antes por el resto; se cohabita el territorio y con ello esta tensión se vive de manera permanente, con matices y niveles dependiendo los momentos y circunstancias. Esto pasa porque "la investigación se convierte en una amenaza para la institución" tornando el acceso al campo una negociación permanente. Hay una dualidad que oscila entre deferencia y reparación en cada circunstancia en la cual se accede a ese territorio llamado escuela (ibídem).

La explicitación del por qué uno está allí, se hace constantemente; responde también a la confianza que va creándose, existe la "necesidad del investigador de contar con una mirada comprensiva que estimule y asegure la interlocución con sus informantes" (Berteley Busquets, 2000, p.48).

## Capítulo II. Polivalencia y Sentidos Comunitarios

Los sentidos comunitarios pueden concebirse como tramas narrativas mixturadas ¿cómo configurar analógicamente la trama conceptual de los sentidos?

Para poder desplegar la trama, reflexioné sobre la categoría comunidad. Esta categoría es polivalente y está puesta en tensión con las categorías de colonialismo interno, la nación y las conflictividades inherentes a lo comunitario. Transversaliza esta tensión la ontología de la comunidad como vacío, falta, anhelo, lucha y lugar de pertenencia afectiva; y la alimenta la herencia de los clásicos de la sociología, la filosofía existencialista de-construccionista y la psicología social de la afectividad. Bajo esta lógica, me abrí a la configuración de formas de pensamiento latinoamericano, recreando a partir de ciertos sustantivos emanados de la modernidad, su posible actualización para efectos de una lógica que sea pensada desde el Sur (De Sousa, 2011).

Polivalencia y sentidos comunitarios son expresiones de un marco social que pareciera desbordar las escuelas en cuanto a las directrices políticas y económicas, que encausan modelos de desarrollo nacional. Los estados nacionales y sus agentes socializadores, atraviesan una crisis por lo que resulta necesario indagar sobre los sentidos comunitarios respecto de la pertenencia y la utopía (Castro, 2012; Ibarra, 2010). Por ello, pensar lo comunitario como polivalente permite visibilizar formas de asociación por momentos negadas, subrogadas a discursos hegemónicos como parte de los dispositivos del poder. Lo polivalente de lo comunitario puede verse en dimensiones o capas, porque no sólo es constitutivo de la cultura, sino también de los sentimientos de pertenencia, de la acción colectiva, de la resistencia ideológica y de significantes del orden identitario.

Las comunidades se concretan en territorios, en donde habitan personas y esos territorios se convierten en lugares que articulan lenguajes, siempre re-interpretados. Los territorios son lugares. Y los lugares posibilidades de comunidad (es). Por esto, es imprescindible situar categorialmente los sentidos diversos de lo comunitario. La propia semántica polivalente de lo comunitario muestra que hoy no podemos hablar de una sola comunidad, sino de varias de ellas y sus sentidos.

Al realizar una revisión de autores que tocan de manera directa el concepto comunitario, el panorama es tan amplio que lleva a acotar miradas, las cuales desarrollo

en este capítulo a través de cinco<sup>21</sup>: mirada sociológica clásica y contemporánea; mirada antropológica y decolonial; mirada filosófica contemporánea-deconstructivista; mirada psicosocial y mirada pedagógica (Ver Cuadro Anexo: Polivalencia y Sentidos Comunitarios. Miradas Teóricas).

El apartado *-El desafío aporético de la (s) comunidad (es)-* muestra que los límites de modelos comunitarios heredados en Europa, sacuden el concepto de lo comunitario deconstruyéndolo; los autores tratados en este apartado, consideran que la comunidad es un imposible como horizonte en la medida que el miedo y el vacío no son reconocidos como fundantes del vínculo. Lo aporético es el tratamiento de imposibilidades de ciertas concepciones tradicionales de lo comunitario.

Pero al reconocer que las comunidades se co-crean, gestionan sus improntas políticas, encontramos comunidades agenciando el territorio y su lucha de sentido enmarcada en la relación hombre naturaleza, porque su cosmovisión está amenazada; en el apartado *-La posibilidad de otra (s) comunidad (es)-* vemos una apuesta gestada en Latinoamérica que busca sentidos comunitarios en los cauces colectivos políticos.

La nación y la educación quizás sean la pareja conceptual más desafiante de estos sentidos polivalentes, porque en ella se fincó la gran apuesta de la Revolución Francesa y su decantamiento por un mundo humanamente más justo, solidario y fraterno. Esta dupla hoy en crisis, da pie a pensarnos respecto a lo que significaría lo comunitario en ella. Está en la encrucijada. En el apartado de *La (s) comunidad (es) como nación*, trato de esbozar algunas vicisitudes.

Las comunidades se viven, permanecen y se transforman en sentidos habitando sus dificultades. Las negaciones afectivas conflictivas tratadas en el apartado *-Las no comunidades: lo ilusorio de lo comunitario-* muestra que se destruye un continuo tradicional, es decir, la idea que sobre lo comunitario se tenía.

En el último apartado de este capítulo- *En la propia voz habita el destierro: comunidad (es) silenciada (s)-* apelo a qué puede significar que haya voces silenciadas, sin posibilidades de articulación conocida. El cuerpo proyecta una voz. La voz es capaz

---

<sup>21</sup> Entiendo aquí por mirada una perspectiva teórica en función de un recorte epistemológico respecto de la amplitud del campo multi-disciplinar en el que se desarrolla la categoría de comunidad.

de narrar hacia sí misma una posibilidad de comunidad y sentido: somos esas otras voces.

Para comprender a qué responden los sentidos comunitarios fue indispensable preguntarme por la propia forma de crear ese sentido, formulada desde la Educación como una manera de estar históricamente situada. Geopolíticamente comprometida. Afectivamente corporeizada.

### **El desafío aporético de la (s) comunidad (es)**

La categoría comunidad aparece como un desafío aporético del pensamiento contemporáneo. El conjunto de acepciones ontológicas<sup>22</sup> de la misma es tan inmensa que un recorrido inicial arroja más de 40 nominaciones que nos advierten que lo comunitario es un asunto más que semántico, que pone en juego nuestras relaciones sociales y su conflictividad intrínseca, mostrando que las interpretaciones y significantes son heterogéneos e inconmensurables, por esto la encontramos como objeto de discusión y preocupación en la filosofía, sociología, psicología y antropología (Ver en Anexo Cuadro Referentes bibliográficos y concepciones de comunidad-RECORTE).

En este apartado- reúno para efectos de estas miradas hacia los sentidos comunitarios- las ideas de los pensadores de impronta sociológica y filosófica de lo comunitario apoyada por el análisis que realiza Alejandro Bialakowsky (2010) como síntesis sociológica de lo comunitario; el autor recurre a Max Weber, Jürgen Habermas y Anthony Giddens para generar matrices del pensamiento reflexivo/compreensivo de la acción social y la agencia como constituyentes del sentido de lo comunitario como ideas fuerzas.

Otro recorte es el que realicé a partir de la lectura de Virginia Cano (2009) sobre Roberto Espósito y de Alejandro Groppo (2011) sobre Jean Luc Nancy; la autora analiza los componentes semánticos de la comunidad y el diálogo con Federico Nietzsche en tanto sentido de vida. Y el autor-Groppo- da cuenta de lo comunitario como imposibilidad

---

<sup>22</sup> De acuerdo con Escobar (2016) se comprenderá lo ontológico como diseño de formas de definición de lo comunitario que operan en la vida cotidiana y que han sido producidas inicialmente por una racionalidad científica dominante. Nos dice que “cada herramienta y tecnología es ontológica en el sentido de que, por muy humilde o insignificante que sean inaugura una serie de rituales, formas de hacer y modos de ser” (p. 129).

de un vínculo. Este recorte filosófico existencialista, permite desmitificar los entramados de lo común constituyente de lo comunitario, aporta categorías como el *con del ser con*, como proceso que puede mediar la condición comunitaria para su realización. Los recortes para el apartado muestran una parte del pensamiento europeo respecto a la comunidad como imposible. Esto es importante porque contrasta con las ideas fuerza de la comunidad cuyas improntas políticas son distintas en contextos latinoamericanos; ambas escuelas de pensamiento sobre lo comunitario se tensionan con las narrativas que sobre la escuela como síntesis del estado moderno latinoamericano persisten en su cotidianidad, de ahí que fueron puestas en diálogo categorías como: vacío, falta, con del ser con, por un lado y por otro, diseño comunal, comunidad discursiva, territorio.

El debate sostenido por los sociólogos reflexivos y modernos clásicos, nos centra en una ontología más de la relación: la comunidad es relación. Y lo es en la medida fundante de esta mirada: la sociología weberiana:

Llamamos comunidad (*Vergemeinschaftung*) a una relación social en la medida que la acción social esté basada- en un caso concreto o en el tipo puro de acción o en la acción promedio- en el sentimiento subjetivo de pertenencia en común por parte de los partícipes (sentimientos de índole afectiva tradicional). (Weber, 2006, p. 134).

Toda relación mediada por afectos da sentido a la acción social. Weber descubre que los sentimientos intersubjetivos de pertenencia son los que movilizan la historia humana y la pertenencia en común, se da siempre y cuando los sentimientos de la relación social sean recíprocos, por tanto comunes. Pertenecer es una cuestión de sentir lo mismo; por ello podemos hablar de que una comunidad es cuando dos o más se relacionan.

Esta connotación asume que la comunidad es hacia sí misma dado que lo común es sinónimo de agrupamiento, que será definido en términos de su emocionalidad o su racionalidad instrumental, porque está asociada a la acción colectiva mediada por las relaciones que pueden o no constituir una comunidad pura; Weber (2006) reconoce que hacia sí misma la comunidad genera tipos y diferenciaciones que pueden llevar acciones coercitivas. De ahí que menciona que las relaciones sociales, en parte, tienen características de comunidad- en parte- de sociedad. La pertenencia en común se da siempre y cuando los sentimientos de la relación social sean recíprocos y:

Guíen su comportamiento de manera recíproca de unos respecto a los otros- y no sólo que cada uno de ellos lo oriente hacia el mundo exterior- Y sólo hay

comunidad si esta relación social expresa contiene un sentimiento de pertenencia común. (p.137).

Al mismo tiempo, Weber (2006) desglosa las propiedades de la exclusión e inclusión como concepciones de la sociología moderna misma que funda en términos de concebir la tradición como una propiedad de lo comunitario. Intenta distinguir lo social de lo comunitario, para comprender el sentido de la acción por tradición o por racionalidad instrumental.

Bajo esta perspectiva las comunidades pueden ser abiertas o cerradas siempre en función de la relación social explicitada en sus regulaciones internas:

Denominamos “abierta” a una relación social, con independencia de que sea una sociedad o comunidad, si su orden vigente no niega su participación en la acción social recíproca que la constituye a nadie que desee participar y esté en disposición de hacerlo. Por el contrario, una relación social es “cerrada” hacia fuera en la medida en que su orden vigente o su contenido excluyan la participación, la limiten o la sometan a condiciones. (AMBAS) puede determinarse en términos tradicionales o emocionales o en términos de racionalidad instrumental o de Wertrationalitat. (Weber, 2006, p. 139).

Nos instala en la ontología de la relación social y su acción como sentido mentado, obliga a reconocer de qué están hechas las relaciones sociales y a ubicarlas en su proceder. Por ello la relación social es la fundante del vínculo comunitario- y a su vez- el vínculo de lo comunitario es la acción que se deriva de esta relación. De ahí que Bialakowsky (2010) nos recuerde que

En el uso clásico de la comunidad existían tensiones que no permitían delimitarla fácilmente como exterior a la modernidad, ya sea como pasado o futuro, sino que tenía apariciones y prácticas concretas en las que se anclaba —más allá de los distintos posicionamientos acerca de ellas según el autor. (p. 24)

En algunos grupos sociales la explicación a la sociedad que viven está dada por esta determinación conservadora de ciertas tradiciones. Por lo general son comunidades cerradas de corte religioso-espiritual, o bien gremiales. Muchas de ellas tienen cabida en la sociedad actual. Responden a este sentido de la acción weberiana.

Gran parte de la literatura respecto a lo comunitario está guiada por cómo se genera ese vínculo. Bialakowsky (2010) nos muestra a través de Jurgen Habermas la necesidad de mirar los actos del habla o comunicativos para desplegar la intención que guardaría en la racionalidad individual su relación con *otro*. Aunque el antecedente de Habermas es el pragmatismo de George Herbert Mead, se desprende de él en la medida en que las comunidades de comunicación estarían dadas por las vertientes discursivas

en el sentido no de un corpus narrativo, sino de cómo los actos de comunicación generan sentidos y acción comunicativa. A diferencia de Mead que está preocupado por la generalización del otro en el acto o gesto, al respecto Bialakowsky (2010) dice:

La comunidad es el referente a partir del cual es posible toda forma social moderna. La comunidad de comunicación, con su complejidad dada por ser universal y particular a la vez, es el colectivo social, puesto en juego en cada acción comunicativa, que sustenta tal mundo de la vida. (p. 24)

Si el mundo de la vida se sostiene entonces por los actos comunicativos desplegados como un colectivo social, los trabajos de investigación en esta materia ahondan en las relaciones discursivas, partiendo de una racionalidad que dispone al actor a reproducir los símbolos lingüísticos de dicha acción. En otras palabras, no es el lenguaje en sí, sino la producción del mismo como contexto; de allí que se deriven alusiones a los discursos post-estructuralistas como los de Pierre Bourdieu para comprender relaciones de desigualdad estructural o de campos del conocimiento.

Por ejemplo, la sociología, como nos dice Bialakowsky (2010), debe hacer la revisión ontológica para conceptualizar lo comunitario. En la acción-relación-acto comunicativo-agencia me pregunto ¿qué acontece si estos contextos particulares habermasianos no escapan del ámbito interpretativo del actor social? Bialakowsky recurre a Giddens, quien considera la reflexividad como estructurante que habilita al actor en lo que puede o no ejercer desde su agencia. La estructura social condiciona la agencia, pero en última instancia, ésta es acción con sentido (Bialakowsky, 2010).

Al situarnos en la relación social de dos o más, la acción social muestra un fondo intencional que nos obliga a pensar en el sentido. La pregunta de para qué nos relacionamos genera múltiples sentidos, ahora bien ¿generan comunidad? Y si lo hacen ¿De qué modo? Para Bialakowsky (2010) como para los sociólogos antes mencionados, la comunidad es un concepto límite y “sólo puede ser afrontada con otra noción de la misma envergadura, el sentido” (p. 26).

Es por ello que los filósofos como Jean Luc Nancy (2000) o Roberto Espósito (2008) han dedicado gran parte de su obra a dilucidar qué es lo que constituye lo comunitario, qué genera sentido y cómo el constructo comunidad desde un punto de vista filosófico, deconstruye el sentido que precisamente está anclado en la visión sociológica de la modernidad primera.



Por su parte Zigmunt Bauman (2003) se acerca a algunos planteamientos de un sin-sentido de lo comunitario pero siempre ubicándolo dentro de contextos sociales cuyo marco estructurante de lo social explicaría algunas relaciones sociales mediadas por la ilusión de lo comunitario.

Esta ilusión de lo comunitario preocupa al ámbito filosófico en la medida que reconoce discursivamente lo ambiguo del concepto comunidad. Alejandro Groppo (2011) explora una comunidad paradójica o aporética que devela su propia imposibilidad onto-lingüística: “la comunidad es real en la medida de su imposible totalidad y sólo en la medida de su espacio histórico-empírico” (p.53).

La herencia occidental de la filosofía en voz de los post-fundacionistas, pareciera preocupase por deconstruir los conceptos que constituyen lo comunitario. Los decoloniales están más preocupados por no disociar la comunidad de sus prácticas situadas histórica y geopolíticamente. De esta forma una tradición –la europea- se inquieta por la lógica de la acción social mientras que los latinoamericanos decoloniales intentan visibilizar las prácticas que siguen sosteniendo la vida en común de colectivos que, influenciados por occidente, lo desafían en la relación social fundante.

Me pregunto si nuestras prácticas sociales y comunitarias pueden explicarse solo con una u otra mirada. Existe una encrucijada en la cual algunas realidades colectivas se realizan a pesar de las pretensiones teóricas, porque las condiciones de su marginalidad se dan en los paisajes agrietados ¿Qué sucede entonces con los colectivos diluidos en su invisibilidad ante la hegemonía neoliberal? Esto es abordado por vertientes teóricas decoloniales, mientras que algunos europeos citados privilegian el enfoque del sentido de la acción. Cuando la escuela es la última frontera de la visibilización ¿Cómo explicamos su funcionamiento vinculante? ¿Cómo pensar entonces la relación? ¿Hay relación?

Por ejemplo, para Jean Luc Nancy (2000) no hay vínculo comunitario, lo que existe es una impropiedad. El estar *en común*, el *con del ser-con*, es una manifestación de la exterioridad que responde a la lógica del adentro y afuera: la relación es siempre expuesta y abierta, porque el otro siempre será un extraño. Si asumimos que hay dos que hacen lo mismo la propiedad de lo *con del ser con* es inexistente, o bien, existe por esa relación exterior a ambas. La forma de sociabilidad se cierra sobre sí misma y remite a la singularidad abierta, y es plural en sí misma porque reconoce la pluralidad del *con del ser-con* dada la coexistencia de las singularidades que son reconocidas; la

comunidad no es absoluta ni tampoco singular, es el *con del ser-con* lo que rige su naturaleza ¿su vínculo?

Para pensar el vínculo y desde la categoría sujeto, Roberto Espósito (2008) afirma que la comunidad podría pensarse como falta:

(...) el sujeto no es un sí-mismo cerrado y homogéneo sino el lugar de una falla estructural: ...si el sujeto de la comunidad no es más el mismo será necesariamente otro. No otro sujeto, sino una cadena de alteraciones que no se fija nunca en una nueva identidad (Espósito, 2008, p. 38. Citado por Groppo 2010, p. 58).

El autor nos adentra a la cuestión de la identidad afirmando que no es fija, porque las cadenas de alteraciones subyacen como un sí mismo que parte de un vacío; de la nada surge la alteración proclive a ser modificada desde esa nada, que para Espósito (2008) es la falta. La falta es la relación fundante del vínculo que genera comunidad, de ahí que el sujeto sea constituyente del vínculo que promueve su relación con la comunidad.

Por eso para Espósito (2008) la comunidad es impolítica dado que a partir de un artificio discursivo se ha creado la democracia. La comunidad desde este punto de vista atrapa al sujeto, dado que no le permite ser, desnudando su vacío que es el que orienta el sentido de vida. Al pretender realizarlo -desde su no reconocimiento como sujeto- se esfuma esta posibilidad.

Si Roberto Espósito argumenta que el vínculo es promovido por la falta como fundante de la comunidad y en paralelo encausa un sentido comunitario para constituirla me pregunto ¿La configuración de lo comunitario ha sido hueca y en vano si se asocia a algunos principios rectores del Estado Nacional dada la pretensión de unir los vacíos? Esto es una paradoja dado que por un lado a la comunidad la convoca la falta, y por otro, el vacío del sujeto que intenta resarcir la falta es la búsqueda de sentido que no hace explícita la falta en sí.

Los dos pensadores pos-fundacionistas existencialistas que he convocado para mostrar esta paradoja deconstruyen lo que conocemos como vínculo. Uno ubicado en la relación- *con del ser con*- Jean Luc Nancy (2000) y otro, desde la falta y el vacío movilizante- Roberto Espósito (2008). Ambos desentrañan lo constituyente del sentido en función de del cuestionamiento paradójico fundante de lo comunitario: la falta y el vacío movilizan hacia la búsqueda de sentido que se tensiona a partir de la categoría de el *con del ser-con*, que es considerada como forma externa de lo comunitario.

La autora Virginia Cano (2009) aborda esta paradoja y da cauce a esta situación que uno y otro filósofo presentan con clara influencia nietzscheana dado los trazos de sentido de vida a partir de la aceptación de la muerte, de la ilusión provocada por la idea de la vida.

De acuerdo a Cano la comunidad es vida porque es sentido. Pero es muerte porque es vacía en la constitución de su concepción totalizante: no da sentido per sé, sino que asume su vacío como deuda. El fondo común es la nada. Es desde esta perspectiva que la propuesta de Espósito es brindar dos conceptos que muestran cómo internamente se articula la comunidad como concepto adquirido del latín:

Será en la etimología del término *communitas* que Espósito encuentre la cifra para pensar el ser-con en un nuevo campo semántico fértil para producir este desplazamiento en el pensamiento de la comunidad...a través del análisis del término *munus* (*officium*, *debitum*, *obligatio*), del que se derivan tanto la «comunidad» como lo «común», Espósito afirma que «[...] el *munus* que la *communitas* comparte no es una propiedad o pertenencia. No es una posesión, sino, por el contrario, una deuda, una prenda, un don-a-dar», es decir, una falta, una negatividad. Así ante la pregunta por lo que tenemos en común Espósito ha de responder que nuestro fondo común es la nada. (Cano, 2009, p. 90)

Si el fondo común es la nada, ignorar esta afirmación ha condicionado prácticas que silencian las deudas convocantes, con relación a exclusiones, omisiones y silenciamientos. Eric Wolf (2006)- en su libro *Europa y la gente sin historia* -, retrata esto que menciono: lo eurocéntrico marca y da pautas para pensar algunas realidades en contextos latinoamericanos, que han negado parte de su historia. Un ejemplo, está relacionado a los pueblos originarios, otro a una cultura de la migración de europeos exiliados que despliegan una geografía cultural diversa. Por ejemplo en La Paz, Mendoza, existen historias no contadas desde estas herencias y despojos, tanto de los originarios como de aquellos que migraron ya en la efervescencia de la modernidad en Argentina.

Desde esta perspectiva, los relatos no contados generan comunidad discursiva dado el territorio compartido. La acepción territorio como espacio material donde se desarrollan modos de producción -tierra es capital- da como resultado una comunidad en falta, por ejemplo. En este sentido el Estado Nación guarda una relación tan estrecha con un ser corporeizado en la escuela como su fuente de identidad, porque pareciera ser el último reducto intencional de reconocimiento de los anteriores a él. Arturo Roig (1995) señala que

los seres humanos construimos mapas y lenguaje y creemos haber dado, a través de ellos, con la realidad. Y pretendemos que los demás encajen en los estereotipos, como si todo estereotipo nos entregara la humanidad misma. Y hay casos que esos constructos han perturbado miles de años, estableciendo mediaciones desde las que se han sostenido relaciones humanas injustas y arbitrarias. (p.2)

Por ello sostengo que hay un cierto tipo de escuela que trata, como institución del Estado, con los sujetos mediados por formas de dominación estereotipadas. Quizás actúa desde esta falta manifiesta por Espósito. Desde ese vacío reconstruye su edificación; en ese sentido, la escuela es un anhelo de sentido para muchos, incluso para ella misma. Su realización es posibilitar la comunidad sabiendo que se estará siempre en falta. La escuela entonces como síntesis de lo nacional pone en tensión lo comunitario si no se atiende a lo que Nancy apunta en términos de sus vínculos fundantes: El *con* del *ser-con*. La relación nacional con lo comunitario y viceversa produce interrogantes La escuela ¿se pregunta por sí misma? ¿La nada produce algo? ¿Hay narraciones por descubrir?

Las interpretaciones se constituyen en relatos y éstos en mediaciones de sentido y el sentido no siempre es terreno de certidumbres. En movimiento, los sentidos están destinados – paradójicamente – a entramarse, el sentido es medio no fin, es proceso, es “cuento del cuento” no de *un* cuento, sino de aquel que es capaz de significar de maneras posibles, ideas de comunidad (Roig 1995).

### **La posibilidad de otra (s) comunidad (es)**

Una vertiente fuerte que rescata un sentido de lectura activa atravesada por las injusticias sociales, traducidas pedagógicamente, es la propuesta de pensar las comunidades desde América Latina o Abya Yala<sup>23</sup>, que localiza un saber geopolíticamente distinto de la historia. A partir de referentes que no niegan lo europeo pero que sí lo desafían como único referente de la llamada filosofía universal, la obra de Enrique Dussel se inscribe en esta vertiente con algunos matices específicos en su pensamiento filosófico. Como también los decolonialistas que desde Norteamérica piensan y describen a Latinoamérica como Walter Mignolo, Catherine Walsh, Arturo

---

<sup>23</sup> ABYA YALA, tierra de madurez o tierra de sangre vital, denominada así por el pueblo KUNA, anclado en Panamá, apropiado por el proyecto epistemológico decolonialista.

Escobar, Aníbal Quijano entre muchos otros, documentan experiencias que suceden en nuestra Abya Yala, como mirada epistemológica.

Como comenta Eduardo Restrepo (2016) los estudios decoloniales implicarán una postura política en la academia y por fuera de ella, poniendo énfasis en los colectivos indígenas y los afrodescendientes; compartiría junto con los poscolonialistas “fragmentar o desestabilizar certezas que han constituido el pensamiento occidental contemporáneo” (p. 4); pero no comparte el terreno político en la medida en que el poscolonialismo tiene por objeto estudios e indagaciones; el decolonialismo intenta conversar desde un lugar distinto, repensando con quién y qué se conversa: junto con el colectivo.

En el libro titulado *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*, Catherine Walsh (2013) aclara y propone desde las ideas de Franz Fanon y Paulo Freire un diálogo entablado que no disocia lo político de lo académico, por ello entreteje caminos como ella lo menciona; dando pie a que decolonizar el pensamiento es también diluir dicotomías, generar hibridaciones del lenguaje para recrear la epistemología que nunca debió operar los sistemas de clasificación que funcionaron como justificaciones de situaciones coloniales y decoloniales aún persistentes, por ejemplo las dicotomías: lo subjetivo de lo objetivo, lo racional de lo irracional, lo cultural de lo étnico, entre otras cosas.

Lo que quiero resaltar a efectos de este capítulo es que la estirpe de conquistador que nos configura como latinoamericanos, es parte de una herencia desde la cual, hacemos, pensamos, creamos y practicamos las comunidades<sup>24</sup>. Los nacidos en América, naturalizamos estas prácticas y con ello formamos parte de los silenciamientos de otros, sub-alterizados con relación a formas dominantes del lenguaje. Y esto implica al Estado Nacional y a la escuela y a la forma de ejercicio científico, negando saberes históricamente situados.

Ante este acontecer emergen propuestas dentro de una lectura política como las de Arturo Escobar (2006) en el capítulo- *La realización de lo comunal: formas no liberales de la política y de la organización social* – en el cual recapitula conceptos teóricos epistemológicos para situar lo que él llama *Diseño de lo Comunal*.

---

<sup>24</sup> Las comunidades hace referencia a las distintas acepciones que se muestran a lo largo del capítulo. Enuncio su plural no como la suma de las partes sino como la polivalencia contenida en su acepción.

Por ejemplo, menciona al feminismo decolonial que nos recuerda que la comunidad es “cuerpo, espacio, memoria y movimiento dentro de una visión cíclica y dinámica donde se ancla el vivir bien” (p. 208). O bien Gustavo Esteva (2014) quien denomina comunalidad a la forma de ser comunal como condición para la existencia comunitaria; así como a Paco Patzi (2016) quien subraya que “las sociedades indígenas no separan los ámbitos políticos, económicos, culturales y sociales como tampoco en lo interno y externo. Este modelo comunal es opuesto al liberal, aunque lo modifica y éste al sistema comunal” (p.205); lo comunal se intenciona y re-significa colectivamente, es analéctico en tanto liberador de una forma de contar su identidad, como un sujeto intersubjetivamente y críticamente narrado.

Arturo Escobar (2016) resalta y pareciera no poder dejar de tener cierta predilección por el pensamiento de Raquel Gutiérrez dado que habla de entramados comunitarios como

la multiplicidad de mundos humanos que pueblan y engendran el mundo bajo diversas normas de respeto, colaboración, dignidad, amor y reciprocidad y que no están completamente sometidos a la lógica de la acumulación de capital, aunque a menudo estén bajo ataque y abrumados por ella. (p. 203-204)

Gutiérrez apunta a descentrar la política y lo político del Estado, plantea un habitar distinto por fuera de sus leyes y normas. En esta línea, resulta pertinente el diálogo de Arturo Escobar con Silvia Rivera Cusicanqui. Ella describe la tensión de las formas liberales de organización y las comunales a fin de comprender lo que acontece como nación boliviana. Su trabajo ayuda a comprender algunas otras realidades.

Por último, cabría la aclaración en la que Aníbal Quijano (2014) sitúa: la colonialidad como herencia de una forma de conocer el mundo, de concebir la humanidad; y aunado a ello, el eurocentrismo como una perspectiva cognitiva del conjunto de los educados bajo su hegemonía, promoviendo la subsistencia de la colonialidad.

#### La distinción entre colonialidad y colonialismo

(...) se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El colonialismo es, obviamente, más antiguo, en tanto que la colonialidad ha probado ser, en los últimos quinientos años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser

impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado. (Quijano, 2014, p. 285)

Las/os autores que he puesto en diálogo en este apartado, reconocen la forma de lo comunitario apegados a lo Comunal como una forma distinta a la creación del Estado Nacional del siglo XIX. Aunque lo reconocen en la medida en que el lenguaje, del cual parten, es herencia del colonialismo y persistencia de la colonialidad. Están centrados en lo común como diferencia, singularidad, pluriversos diría Escobar.

En este apartado puse en tensión a lo polivalente de lo comunitario, junto a conceptos como acción comunicativa, mediación, colonialidad y comunal. Como primera aproximación a estos sentidos situé muy someramente, al racionalismo europeo, al decolonialismo latinoamericano y al existencialismo deconstruccionista. Ahora me propongo reflexionar sobre la comunidad como nación.

### **La (s) comunidad (es) como nación**

Este apartado entrama un sentido de lo comunitario como idea de nación. Tomé a Luis Villoro (1998) cuando define nación como una “esfera objetivada en lengua, uso de la tecnología, ritos, creencias religiosas, saberes científicos producidos, instituciones sociales creadas, es decir, que es un ámbito compartido de cultura” (p.14). Asimismo, la nación puede pensarse como comunidad en la medida en que sus miembros significan y/o eligen la pertenencia en este ámbito que conlleva la cultura que se comparte y que se recrea.

La idea de nación es movimiento, como tal responde a los flujos identitarios que en ella se desarrollan; para Luis Villoro (1998) esta idea de nación es la proyectada, es decir, la que decide voluntariamente su destino. El otro tipo de nación es aquel que es históricamente dado, relatado como discurso oficial que designa a través de sus instituciones la idea de nación que se asume como estático.

Nuestros países latinoamericanos han luchado, en correspondencia con su historia, por constituirse como naciones. En poco más de 200 años de independencia, los latinos aún nos discurrimos en ideas de naciones tan heterogéneas y polares que son constitutivas de nuestra identidad. La herencia criolla modeló la identidad a partir de la lengua española en común, que generó múltiples matices que singularizan las

regiones culturales de América Latina; nuestra historia es compleja por diversa, varios pensadores latinoamericanos se han ocupado del desarrollo de las temáticas que nos atraviesan, como muestra Adriana Arpini (2006)

(...) la diversidad, sus vínculos con lo universal, lo dado, la totalidad, y los modos de plantear la integración (...) temas recurrentes en la Historia de las ideas latinoamericanas. En las últimas décadas han sido explicitadas y trabajadas en profundidad, con enfoques diferentes, entre otros, por Arturo Andrés Roig (1981 y 2003), Enrique Dussel (1977 y 1998), Horacio Cerutti Guldberg (2000). (p.3)

Estos autores pensaron y aún piensan desde sus naciones quiénes éramos (somos) los latinoamericanos. Esta idea en realidad deviene en un posicionamiento de la nación proyectada, como señala Villoro (1998), en la medida en que se la piensa en proceso de creación. Roig (2008) al respecto dice que:

La confrontación adquirió nuevos matices cuando América, de ser el “lugar” de las utopías europeas, pasó a ser utopía de los propios americanos. Fue el momento que hemos caracterizado como el de la “utopía para sí”. Las naciones hispanoamericanas, recién surgidas a la “historia mundial”, organizaron su deber ser sobre un mundo de ideas reguladoras a través de las cuales se puso en ejercicio la función utópica. Era en verdad un acto de reconocerse como plenamente históricas, aun cuando lo que ahora decimos pueda aparecer como paradójal. Y no lo es, porque si bien la utopía necesita de un referente a-histórico, un “no-lugar”, su ejercicio implica una asunción de la Historia. Porque somos y nos sentimos históricos, utopizamos. (p. 284)

Roig alerta sobre la condición de trascendencia identitaria latinoamericana al situar la condición de ser para otros generacionalmente en términos de utopizar como forma históricamente situada; esto implica revisar las narrativas relacionadas a memorias colectivas como re-construcción significativa por quienes habitamos una nación desde su comunidad auto-referenciada como nación. Tal afirmación pone en juego la noción de comunidad concomitante con la de nación como una suma de voluntades de pertenencia a ésta, acto conscientemente colectivo que se visibiliza a través de la memoria colectiva.

Ahora bien, la nación no está desligada del Estado y éste es la representación de las fuerzas del orden legal instituido (Villoro, 1998). Desde esta concepción la creación de la nación responde a un acto voluntario y político que se enfrenta al poder de un Estado que no siempre la representa, dado que la nación histórica muchas veces es contraria a las demandas de minorías que pretenden inclusiones negadas históricamente. Por ello es importante situar el movimiento inherente a lo constitutivo de lo nacional como comunidad; es decir, en la emergencia de lo instituyente. De ahí los



movimientos de integración demandados hacia el Estado: aymaras en Bolivia, huarpes en Mendoza-Argentina, mapuches en Argentina y parte de Chile, zapatistas en Chiapas, son ejemplos de ello en la actualidad, definidas por Escobar (2016) como comunales.

Se torna necesario entramar la configuración de lo comunal para redefinir lo nacional, no desde lo patriótico, sino como un significante de puesta en común entrelazado a un devenir no siempre incluyente. La historia contada por quienes ganan el poder no es la memoria de quienes habitan las narrativas cotidianas de un territorio nacional, paradójicamente.

Hay un carácter plural que subyace invisibilizado bajo una narrativa oficial que muestra procesos de hegemonía y homogeneidad nacional. La dominación de ciertas ideas de nación son las que han excluido o tratado de incluir -desde un multiculturalismo disfrazado de pluralidad- las entidades nacionales y sus instituciones, como por ejemplo, la educativa.

Distinguiré entre nación, nacionalismo y patriotismo. Al nacionalismo lo comprendo como los valores de una idea de nación que se posiciona como dominante, cuya característica principal es la homogeneidad. El patriotismo como actos simbólicos de arrojo y pasión hacia la perpetuación de esa idea nacionalista. La nación la he definido- junto a Villoro- como ámbito compartido de cultura, cuya lengua, tecnología, ritos, saberes científicos se comparten. Para darle mayor complejidad a esto que pareciera una obviedad vale la pena detener la mirada en el concepto de cultura nacional, que es trabajado por Alejandro de Oto (2016), quien hace una lectura a partir de Franz Fanon. El concepto cultura nacional muestra la diversidad constitutiva de comunidades múltiples que, sin estar en la esfera política de decisión, movilizan su relación con el Estado Nacional, para reivindicar derechos desde una perspectiva de la política. De Oto (2016) dice que “la noción de cultura nacional es más que un concepto, funciona como campo político donde la experiencia decolonizadora se llevará a cabo, y como espacio retórico conceptual que permite reagrupar las subjetividades poscoloniales” (p. 89). Asimismo, el autor apunta al énfasis psicoafectivo que supondría una re-lectura de lo nacional en términos de reivindicación de lo colonial sobre los cuerpos/pieles negados por una cultura nacional esencialista de herencia colonial, cuyo énfasis está puesto en la constitución comunitaria “que resuena en la constitución comunitaria (que) se trama en contextos” (De Oto, 2016, p. 94). La cultura nacional así esbozada es reivindicativa de las grupos negados históricamente como comunidades de

pertenencia con adscripción nacional. Para poner un ejemplo, me detengo en un escrito de Ricardo Rojas (1882-1957) en el que menciona que en la Argentina de los años 20, en plena inmigración europea, las escuelas privadas eran provocadoras de una “disolución nacional” (Rojas, 1922, p. 98). A esto se refiere dada la inmigración de judíos a tierras argentinas, o bien a escuelas francesas reproductoras de lenguas distintas que son catalogadas como como inmorales o anti-argentinas. Al respecto dice:

Suelen ser escuelas coloniales o imperialistas, que atacan nuestra nacionalidad, sobre todo en los elementos primordiales de su idioma y de su carácter; o bien escuelas de viso mundano y pseudoreligioso que ciegan la fuente generosa de las viejas virtudes republicanas. (Rojas, 1922. p. 104)

Escuelas judías (...) si no sirven a ninguna nación organizada, sirven en cambio a una iglesia nómada y a una familia teocrática, difícil de fundirse con nuestra familia cristiana o laica, en homogeneidad nacional. (Ibídem. p. 99)

Lo que pretendo con estas alusiones discursivas es ilustrar ideas de nación fincadas en el nacionalismo que niega la procedencia identitaria de sus miembros. En este caso, son los inmigrantes judíos que llegaban a la Argentina a asentarse como comunidad diaspórica en una nación “cristiana o laica, en homogeneidad nacional”, los que en palabras de Rojas “no sirven a ninguna nación organizada”. Si la comunidad judía adscrita a una nación provocaba reacciones de rechazo respecto a formar parte de una cultura nacional a través de las instituciones escolares, resulta en una analogía de la modernidad pensar la escuela como efecto civilizatorio para aquellos pueblos originarios asentados en territorio nacional argentino que tampoco fueron considerados como parte de esa nación intentada por Rojas.

La discusión que el autor sostenía era con la privatización de la escuela como un peligro para forjar el nacionalismo argentino criollo. Para él era prioritario ser antes argentino que un judío o un francés. ¿Cómo integrar identidades a la cultura nacional que considera lo cristiano o laico como únicas formas de posibilidad de lo nacional? Cuando Rojas llama a estas escuelas “coloniales” comprendo que se trata de un llamado de alarma dado que *lo argentino* estaría en peligro de desaparecer por aquellas identidades reproductoras-en el ámbito educativo- de ritos distintos a los estipulados por el Estado Nacional argentino, dado que “se agrega la deplorable influencia intelectual de una instrucción mnemónica y sin pasión de patriotismo” (Rojas, 1922. p. 105).

Paradójicamente, Rojas compara la escuela con el ideal francés o inglés, aludiendo características intrínsecas de estas naciones como “puras” en su conformación poblacional.

Rojas no menciona en su *Crítica de la educación argentina y bases para una reforma en el estudio de las humanidades modernas* (1922), a los hoy llamados pueblos originarios, invisibiliza su mirada y señala a lo inmigrante como lo *otro*, ajeno, lo extraño en términos de amenaza. Los indígenas parecerían ignorados en su visión de lo argentino. Entonces ¿Qué nación es la que habla?

En este sentido, la institución educativa es heredera de una *racialización* a partir de los cuerpos y discursos que subvierten procesos culturales anclados en las configuraciones identitarias de los pueblos (de Oto, 2016). Ser del campo, ser mestizo, indígena o blanco son adscripciones racializadas de la distinción que ejecuta un cierto tipo de Estado Nacional, no de la pluralidad desde categorías más ricas como la de pueblo, grupo o comunidad. O bien como menciona Arpini (2006):

Los términos integración y diversidad –más precisamente reconocimiento de la diversidad– presentan una larga trayectoria en la historia intelectual de América Latina, que tiene un momento importante en los albores de la vida independiente de nuestras naciones; pero que puede ser rastreada desde el momento del desembarco de los españoles (y de otras potencias europeas modernas) en nuestras islas y costas del Caribe a partir del siglo XV. (p.6)

En el ámbito de la Educación en la Argentina se adoptan modalidades educativas que muestran los intentos de integración del Estado como por ejemplo Educación Rural, Educación Bilingüe, Educación permanente de Jóvenes y Adultos y que son definidas como:

opciones educativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personal y/o contextuales con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes modelos educativos. (Ley de Educación Nacional, art.17)

¿Podría pensar la integración y la diversidad desde un ángulo distinto al de un Estado que integra, sino al de un Estado Nacional que es diverso culturalmente?

Podría decir que hay un pensamiento colonizador de cierta idea de nación que no es la que demanda, por lo menos en la actualidad, ni la escuela pública argentina ni tampoco la mexicana. Diríamos que la escuela zapatista es la muestra de las

pretensiones fallidas de estados nacionales criollos. Podría hoy pensar en la inclusión de grupos bolivianos que reproducen formas culturales en sus escuelas o por fuera de ellas, pero en diálogo con agentes socializadores del Estado Nacional argentino, por ejemplo.

En este orden de ideas el decolonialismo evidencia la trama compleja de la injusticia de pueblos sometidos a partir de discursos racializados. Habría que pensar en pueblos incluso desterritorializados, migrantes por ejemplo. Alumnos que sin tierra habitan escuelas acogiendo símbolos que homologan la identidad, o configuran procesos de asimilación. Sin embargo, el problema de la diferencia aún está velado al aprendizaje social que implica pluralidad y diversidad.

En esta lógica, las Escuelas Albergues constituyen la parte visible de un entramado complejo en el cual confluyen tiempos históricos que significa la memoria colectiva y que el Estado Nacional denomina marginales, y que en esta tesis denomino periféricas (Ver Capítulo IV). Para estas comunidades educativas la recreación de los mitos fundacionales resulta necesaria para sobrevivir a los embates discursivos y prácticos de un Estado Nacional que se erige independientemente de estas narrativas comunitarias.

Por ello afirmo que es en las prácticas cotidianas de la escuela en donde se pueden ver expresiones de los pueblos, mediados por discursos del nacionalismo argentino que persisten y constituyen su identidad. La escuela pública y laica, podría ser constitutiva, de discursos del nacionalismo y no de cultura nacional, entendiendo por una cultura nacional aquella que muestre la diversidad constituyente de los territorios nacionales.

Siguiendo esta idea, me apoyaré en la hipótesis desarrollada por Alejandro De Oto al hablar de la impronta de Franz Fanon respecto a la cultura nacional. Éste no concebía la independencia nacional sin descolonización. De Oto (2016) dice que:

...Si aceptamos la relación de la escritura de Fanon con las prácticas no de su representación sino el hecho de su emergencia en el contexto de fuertes demandas morales y vitales articuladas en esas prácticas, entonces la noción de cultura nacional es más que un concepto, funciona como el campo político donde la experiencia descolonizadora se llevará a cabo, y como el espacio retórico conceptual que permite reagrupar las subjetividades poscoloniales. (p. 89)

Esta desracialización implicaría al maestro en términos de su práctica cuando incorpora o no, el color de piel como distinción sino como condición, inclusive, de su

razón o sentido de la práctica. Esto es: el maestro como agente de colonización debe descolonizar su práctica asumiendo la racialización de contenidos anclados en discursos de un Estado Nacional homogéneo que desconoce las implicaciones culturales de un paisaje cultural distinto. Esa sería una primera instancia. Dado que la práctica es la configuración de su quehacer cotidiano, la emancipación política devendrá en proceso pedagógico siempre y cuando se dé la comparación jerárquica de la que procede como un agente poscolonial.

Las pedagogías decoloniales están atravesadas por la emancipación del maestro y su cuerpo docente, por su filiación colectiva. En este sentido, la trayectoria frente a borramientos identitarios procedentes de políticas de exterminio, marca profundos distanciamientos entre maestro y alumno y viceversa. Podríamos decir que las máscaras del juego educativo serán las de las diversas capas que ocultan las historias que nos constituyen. De ahí que Roig interroga y conmine a utopizar ¿Utopizar la escuela? ¿Desracializarla?

Existen *sentidos sedimentados* que emergen en coyunturas políticas. A costa de pueblos sin voluntad expresada en el Estado Nacional, emergen prácticas comunitarias que encaran la sedimentación tangencialmente, sin la cual la escuela no existiría sino como reconocimiento de un territorio a donde llegó un Estado asimilacionista. Una de estas prácticas comunitarias puede quedar expresada en la adoración de una virgen, en la creación de un mito fundador sin el cual, la escuela no puede sustentar su sentido. No es la condición de marginalidad que la escuela llegue a estos territorios, sino quizás un acto velado de justicia a los territorios que fueron despojados de tierras a sus habitantes antes de las colonizaciones múltiples sufridas. La idea de civilizar a los salvajes a través de la escuela como institución del Estado Nacional argentino, omite el origen cultural, étnico, religioso de sus miembros como comunidades nacionales.

Me pregunto entonces ¿cuál es hoy el Estado? ¿Cuáles son entonces las prácticas que dan sentido a la permanencia de la comunidad en él? ¿Qué tipo de pedagogía es necesaria para pensarla? ¿De qué tipo de escuela estamos hablando?

Algunas respuestas a estas preguntas están siendo respondidas repensando al colonialismo, a la persistencia de la colonialidad, a la cultura nacional que reconocería a sus múltiples procedencias étnicas, nacionales, de género y clase social. Luis Villoro habla de naciones proyectadas, que ejercen la voluntad en el reconocimiento de su diversidad fáctica en el Estado Nacional como síntesis.

Pero para poder situar a la nación como un conjunto de comunidades será necesario distinguir las formas intrínsecas de ésta: una como un conjunto plural de comunidades y la otra, como disputa por el poder para ejercerse como Estado ¿La cultura nacional reconocería el lazo entre la fuerza política y el sentido de lo comunitario? En otras palabras una comunidad sin voz política nos habla de un tipo de nación que se habilita desde marcos contrarios a la pluralidad y convergencia. Una nación que instituya en sus prácticas subjetivantes la pluralidad y la polivalencia de lo comunitario enaltecería la forma de una nación post-independentista, y nos sitúa en la perspectiva de diseño de lo comunal, parafraseando a Escobar (2016).

De Oto pone en entredicho las homogeneidades pretendidas del Estado Nacional, situando al cuerpo como detractor de las dominaciones y resistencias. De esta manera lo nacional contribuye a su vez a pensar lo comunitario en una especie de representación ilusoria de su homogeneidad, pero que decanta en subjetividades cuya génesis están relacionadas a esta simbiosis mencionada. Las no comunidades forman parte de ello.

### **Las no comunidades: lo ilusorio de lo comunitario**

Siguiendo con la argumentación de la mediación, recuperemos visiones psicosociales y antropológicas que evidencian la amplitud del concepto. El sentido común como fuente de corrientes como las Representaciones Sociales, evidencia que se encuentran en los discursos de la vida cotidiana alusiones a la comunidad dando por un hecho que existe, que está dada y acotada y que presupone armonía, felicidad y pertenencia (Bauman, 2003; Delgado, 2009). Sin embargo, la práctica de lo comunitario<sup>25</sup> no pareciera desmentir esos presupuestos.

Las nociones comunes que aluden a la comunidad operan en términos de la representación (Jodelet, 1986) o como simbolización (Groppo, 2011) que tenemos de ella. Hacer de la comunidad una experiencia puede ser ilusorio porque como menciona Krause (2001): “mezclamos el deber ser de las comunidades con el concepto mismo” (p. 51) y esto nos lleva a mirar su estado ideal, experimentando la ilusión de la comunidad.

---

<sup>25</sup> Por práctica comprendo acciones discursivas verbalizadas, gestualizadas y ritualizadas que configuran la interacción humana y que es abarcativa del espacio material y simbólico.

Para Delgado (2009) lo común puede ser lo de todos “(...) aquello con lo que todos comulgan hasta convertirlos no sólo en un único cuerpo, sino (...) en una sola alma” (p. 53).

Esto quiere decir que lo común debiera ser la apuesta comunitaria a la que se aspira en términos de un romanticismo heredado, ingenuo al que convoca la tradición de Tönnies, luego seguida por Weber, entre otros, como ya se ha mencionado.

Algunas atmósferas sociales expresan una especie de desencanto porque se encuentran rupturas, fragmentaciones, inconexiones. Lo que diría Maffesoli (2000) tipo “mafia”, cuyas conexiones están más ligadas a una idea de orden, que priva a la diferencia de su manifestación o bien privilegia la uniformidad de la aspiración de lo común sin discutir, discernir, discrepar acerca de la inexistencia de comunidad. La comunidad aquí parece como visión de totalidad, uniforme, homogénea. Este discurso se inscribe en la negación del conflicto inherente a cualquier grupo social y con ello, las paradojas de la búsqueda de un espacio común que esté en permanente deconstrucción. Ya lo menciona Espósito (2003) ampliamente.

Una pregunta que como migrante con autoadscripción binacional me he hecho de manera constante es ¿cuál es mi comunidad? Esta pregunta la he realizado constantemente a los alumnos que ingresan en las diversas aulas en las cuales doy clases sobre este tema. La pregunta nos adentra al terreno de su construcción subjetiva dado que es el sujeto quien plasma una forma de ser y estar en el mundo en el cual quizás, aparezca una idea de lo que es *su* comunidad. Para Krause (2001) existe una representación de la comunidad como una constante en términos de las no comunidades ¿En qué consisten estas no comunidades?

Para esta autora existen cuatro ejes a los cuales he asociado algunas categorías emergentes de lo comunitario que operan en un sentido de lo no comunitario. Para Krause hay que *distinguir entre el concepto y su valoración*; hay que *relativizar el enraizamiento territorial de las comunidades*; *enfaticar la dimensión subjetiva (e intersubjetiva) en el concepto de comunidad*. Asimismo, considerar a la *comunidad* como identidad o construcción del *self* (proceso) y, por último, hacer uso de una relativización *de las nociones de continuidad y permanencia y de adscripción exclusiva a una comunidad* (Krause, 2001)<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Desarrollado ampliamente en el Capítulo VI de esta tesis

Estas categorías son algunas de las que desde la psicología social y el desarrollo comunitario emergen, como enfatiza Bauman (2003), como anhelos y por tanto, sus definiciones y apelaciones están dadas en esos contextos difusos, los cuales atraviesan al sentido común docente que es vivenciado en el aula.

Si estas categorías circulan como representaciones, los sentidos comunitarios estarán en una dimensión previa que niega el conflicto; quiero decir, junto a Espósito (2003) y Nancy (2000) que los conflictos parecieran negarse como inherentes a lo constitutivo de lo comunitario.

Entre conflicto y anhelo las no comunidades aparecen y desaparecen. Las evocaciones a ella si se dibujan<sup>27</sup>, se materializan en relaciones familiares, de amistad, territorios; categorías definidas por Krause como mistificadoras de lo comunitario. Esto es importante dado que la narrativa de los sujetos queda muda al evidenciar que nunca es suficiente plasmar la comunidad. Sino que apela a la limitación de la pregunta ¿cuál es mi comunidad? cuando en realidad podría pensarse en ¿qué sentido me otorga o deposito en términos individuales y colectivos pertenecer o relacionarme con mi, esa, aquella o la comunidad?

La acción comunitaria que Weber definiría como la estrategia que queda en los márgenes de relación de los que no pertenecen a la sociedad dominante, querría mostrar que las comunidades diversas son a partir del espacio que encuentran múltiples formas de manifestación comunitaria a pesar del Estado. Weber lo definiría como “mundos vitales” que pueden permanecer en estado fluido o informal o codificarse en organizaciones asociativas potentes (Fistteti, 2003). Pareciera que persisten las representaciones sociales de la comunidad como Weber las definió en el siglo pasado. Sin embargo, es menester de la investigación indagar en qué otras formas de comunidad es capaz de crear el individuo asociado, los colectivos en resistencia o bien las comunidades impolíticas que se han explicado brevemente.

Líneas arriba mencioné algunas definiciones ancladas desde la filosofía contemporánea (Nancy 2000; Espósito, 2003), desde la Sociología clásica (Weber, 2006; Durkheim, 1989), Reflexiva (Bauman, 2000; 2003; Giddens, 1987; Beck, 2007), desde la Psicología Comunitaria y colectiva (Montero, 2002; Wiesenfeld, 2006; Krause,

---

<sup>27</sup> Al representar en términos gráficos cuál es *mi comunidad*, los alumnos por lo general, dibujan relaciones familiares, de amistad, trabajo, escolares. Este ejercicio es parte de mi práctica docente y ayuda a comenzar a desentrañar este concepto escurridizo.



2001; Fernández Christlieb, 1999; 2000); algunas nominaciones ontológicas para dar cuenta de la dimensión de un concepto en boca de todos que circula proporcionalmente contrario al sentido buscado, vivenciado y quizás perdido de nuestra sociedad latinoamericana del siglo XXI.

Junto con Fistetti (2003) la invitación es a revitalizar las formas de ver lo comunitario: de qué forma hacer frente a colectivos institucionalizados en la escuela y des-institucionalizados desde los lugares de significación de dichos colectivos.

### **En la propia voz habita el destierro: comunidad (es) silenciada (s)**

Me detendré en Silvia Rivera Cusicanqui como la mujer que marca desde la sociología un camino de trazos diversos que desplazan y transgreden fronteras disciplinares, con una episteme coherente desde su narrativa tanto icónica como alfabetizadora de un nuevo pensamiento. La oralidad es su poderío y lo escrito el sustento de verosimilitud para la comunidad académica. Parafraseándola diría que Silvia Rivera Cusicanqui (2008) vio las estrellas que el resto no; y esto no es por una virtud especial, sino porque desde ese cielo narra su propio mestizaje de un ser antes *aymara* que se performatiza a partir de su vivencia como boliviana, entre otros aspectos.

Las enseñanzas epistemológicas de Silvia Rivera Cusicanqui son varias; pero la que resalto y retomo para efectos argumentativos está relacionada con la posibilidad de encontrar “la propia voz”. Esto significa poder encausar una narrativa que no mienta; una que sea evidente en su conformación subjetiva y contundente en las hazañas vertiginosas del conocer o, mejor dicho, de crear una realidad relatable desde el punto de vista de la ciencia social. Con un sello que reconozca su procedencia discursiva no como una camisa de fuerza, sino como la invención misma de un objeto interesante de comprender. Subjetivar la ciencia también es hacerla verosímil. “Un rasgo característico del ciclo liberal-republicano del colonialismo interno es la instalación de la doble moral como una brecha estructural entre las palabras y los hechos.” (Rivera Cusicanqui, 2008, p. 30). La episteme de la ciencia positiva no es igual a la práctica que de ella se ha hecho. Quiero decir que es la separación del método de su filosofía la que produjo una escisión de principios, como por el ejemplo el amor en el caso del Positivismo como Filosofía.

La racionalidad instrumental acerca de un método llevó al olvido de su fundación como anhelo. Lo cual no significa que haya partido de la subjetivación como aspiración, sino como punto de partida para separarse de ella ¿Acaso fue el positivismo o lo que se interpretó de él nuestra primera señal de haber sido conquistados, consustancial a la creación del Estado Nacional? ¿Silenciamos las voces de los saberes prehispánicos heredados de acuerdo a traducciones? ¿También de aquello subrogados durante la colonia y post-independencia?

Rivera Cusicanqui (2008) insiste:

El ciclo colonial (...) constituye un sustrato profundo de mentalidades y prácticas sociales que organizan los modos de convivencia y sociabilidad en lo que hoy es Bolivia, estructurando en especial aquellos conflictos y comportamientos colectivos ligados a la etnicidad, a través de lo que aquí denominamos colonialismo interno (p. 11)

Si cambiamos el toponímico Bolivia por México o Argentina, encontraremos que nuestras herencias como práctica científica de colonialismo interno, provienen del Positivismo que interpretaron quienes, instruidos en Francia, trajeron como palabra santa, principios anclados en el proyecto de los respectivos Estados Nacionales y sus primeras constituciones del siglo XIX.

Enrique Dussel propone en su Filosofía de la Liberación (1977) que habría que posicionar en el mapa a América Latina como parte de la historia universal, escarbar en la historia para descentrar el conocimiento hegemónico y totalizante y leer historia para narrar desde lo impensado, es decir, generar un conocimiento periférico. Aunque valga deslizar una crítica en tanto Dussel insiste en la totalidad como idea desde la cual puede ser fundante la explicación de lo *otro* como esa *otra* totalidad. Lo cual lo aleja de la propuesta de Rivera Cusicanqui en tanto la voz propia no antagoniza con la alteridad como totalidad sino como una *otra situada*.

Por otra parte, en el caso de Arturo Roig (1997) resalta cierta conciliación entre sus pensamientos herederos de lo hispano, legado de mediaciones sociales vinculadas a diversos escritos filosóficos de la época y a lo *local* como saber popular.

En este sentido, el desarrollo de las ideas en Latinoamérica- del cual es ferviente impulsor- fue crítica de las visiones del Positivismo. Esto aparece con claridad por ejemplo en el artículo “Una ya larga Historia: La Confrontación Europa-América” escrito en 1997, en donde a partir de la clasificación de *viejo* y *nuevo* mundo - idea heredada desde Las Casas hasta Rousseau-América es tratada como “...aquella (que tiene)

carencia de historia” que posteriormente “será la marca de su inferioridad (p. 283). En este texto Roig nos adentra a la posibilidad de re-pensar la historia desde lo que significó que la mirada disciplinar, histórica y la filosófica, partiesen de Europa, cuya concepción universal de ser dominó gran parte de la educación en América Latina. Para Roig es posible pensar en un re-descubrimiento en la medida de que el *topos americano* concebido desde los europeos del Siglo XVIII como “la ausencia de lugar”, “vacío histórico”, “utopía” pueda ser “...un intento, según la definición inicial dada por Alejo Carpentier, de dar con las inadvertidas riquezas de la realidad americana, la que es antes que nada y fundamentalmente, riqueza humana” (p. 288).

El sólo hecho de generar documentos que rastrean la incorporación de una mirada sobre fuentes hispanas, genera ya una indagación interesante que se ha convertido, por ejemplo, en modificaciones prácticamente revolucionarias a planes de estudio pedagógicos como es relatado por Lilian Álvarez Arellano, en “El estudio en la educación en La Filosofía de la Historia Latinoamericana” (2017); allí la autora relata cómo a partir de esta crítica mostrada someramente en párrafos anteriores lleva a los intelectuales latinoamericanos a reconocer que

La enorme literatura sobre problemas educativos de América Latina da por hecho las condiciones de explotación y miseria que privan en gran parte del continente sin cuestionar sus orígenes ni interesarse por su historia ni indagar las causas que la originan, justifican, mantienen y acrecientan. El discurso sobre los problemas educativos de América Latina es en gran medida colonizador porque al desinteresarse en las causas de los problemas educativos los oculta, y este disimulo impide su solución. (p.135)

Es decir persiste la idea de lo colonial en las propia currícula universitaria amén de considerar los estudios latinoamericanos como parte de un plan de estudios más amplio. El debate está vivo en este sentido.

En este orden de ideas, la contradicción latinoamericana es revelada por Adolfo Sánchez Vázquez en su libro *Rousseau en México* (2001); en él da cuenta de las implicaciones de este pensamiento introducido pero desde una perspectiva que muestra los riesgos que sufrieron quienes con la lectura de sus ideas liberales, se rebelaron en su momento contra la corona española. A pesar de sus muertes injustas trascendieron “los héroes que nos dieron patria” (Para el caso de México Hidalgo, Morelos, Josefa Ortiz de Domínguez, Allende) como esos “rubios” educados que si bien expandieron su

pensamiento liberal, dejaron deudas: los indígenas agrupados y marginados del “castilla” que profesaban unos cuantos<sup>28</sup>.

La idea de progreso (Leopoldo Zea, *el Positivismo en México* 1998) dominó durante casi los primeros 200 años asociado a la racialización denunciada por Franz Fanon (2009), Enrique Dussel (1997), Silvia Rivera Cusicanqui (2008) y Amartya Sen (1991) también desde la India, por ejemplo. Aunque en otro ámbito esta idea de progreso ha sido combatida desde varios frentes, la economía política de Sen es una.

Solo ilustro que nuestra formación como profesionales está cargada, manchada, subrogada a algunas ideas que si bien liberales en el principio fundador, están a su vez escindidas de la enseñanza heredada que no rescata los saberes orales, las prácticas culturales en los espacios destinados al “conocimiento”. Traerlos a esos espacios es reproducir un esquema de legitimación a quien domina ciertos espacios del poder.

...el liberalismo resultó en una recolonización de los espacios andinos y en una arcaización de las relaciones sociales, que continuaron gobernadas por discriminaciones coloniales y de casta, convirtiendo la política en un espacio de ejercicio retórico de la igualdad ciudadana. (Rivera Cusicanqui, 2008, p.31)

Este ejercicio retórico quizás toque las aulas y las prácticas docentes si miramos contenidos descontextualizados de la realidad de los alumnos, específicamente en escuelas rurales, albergues o con características de periferia. Discursos que disfrazan la igualdad, pero que están distanciados en prácticas gestuales más sutiles. Existen algunos maestros que se vinculan con distancia de esa realidad; su distinción con respecto a ellos es la de un colonizador disfrazado: el maestro que enseña y no aprende.

Paulo Freire (1993; 1989) al respecto evidenció esta relación desigual e instauró una pedagogía que por fortuna toca algunas prácticas incluyentes de mundos posibles. La retórica colonizadora está vigente, por ello la necesidad de mirar las rendijas por las cuales se cuelan prácticas no institucionalizadas tanto de la docencia como de la investigación, que dan juego a una transformación invisibilizada, es decir instituyente.

Existen procesos que escapan a los grandes relatos, parte de las propuestas metodológicas actuales invitan a analizar los intersticios (Sardi, 2013). Los sujetos tienen voz propia cuando dentro de la academia se impulsan procesos de intervención e

---

<sup>28</sup> El “castilla” es la acepción de la lengua española que los pueblos indígenas que habitan Chiapas le dan al español. Gustavo Esteva hace alusión a ella cuando dice que ante la diversidad de pueblos y comunidades de Chiapas reunidos en Los Caracoles, se hace necesario su uso como lengua franca...que no todos dominan bien (Esteva, 2014, p. 92).

investigación distintos a los dominantes, herederos de tradiciones positivistas como se enuncia brevemente en líneas anteriores. Bajo este paraguas de posicionamientos que constituyen en nuestra forma de indagar la realidad, el conocimiento situado empieza a ocupar gran parte de la literatura científica. Silvia Rivera Cusicanqui nos dice que la oralidad evidencia que no todo es ciencia formal. Asimismo, Roig (1995) nos alerta:

somos contruidos, o mejor, nos construimos con esa madera narrativa de la cual los cuentos infantiles no son más que una de sus diversísimas manifestaciones. Somos seres mediados y en tal sentido somos 'puro cuento', pura mediación. En unos casos para justificar las relaciones de superioridad, de poder y hasta de explotación; en otros, para levantarnos desde el cuento y mediante el poder del cuento, en actitudes de emergencia y de liberación. (p.1)

Por esta razón- la mediación socialmente construida- Silvia Rivera Cusicanqui interpeló mi subjetividad. Al leerla y escucharla tanto personalmente como en los videos que circulan en la web, mi propia voz quedó muda, porque la fragmentación comunitaria de la que parto se dio desde la expulsión de un grupo de judíos procedentes de una periferia: Ucrania y es desde ese silencio que provocan los exilios desde donde conozco, indago y pregunto. Querétaro es una ciudad a la que migré en mis 15 años y hoy mi retorno a Mendoza se constituye como giro epistémico en mí. Decir esto pareciera soberbio de mi parte, sin embargo, si acuso mi juicio y lo someto a un análisis crítico, las experiencias que constituyen mi saber se dan en el ámbito de la oralidad muda de la cual procedo.

Sobre la oralidad muda se puede decir que es posible entablar un posicionamiento epistemológico que esté vinculado a corrientes liberadoras, decoloniales, emancipadoras. Porque la justicia narrativa de otras voces antes extraídas y traducidas desde la única visión del investigador (siglo XIX), son algunas de las fuentes que debemos deconstruir para pensar las procedencias de esas voces; para hacerlas hablar de otra manera, interpelando la subjetividad de la que somos parte muy a nuestro pesar. Ideas aún ancladas en la colonialidad y no en un proceso reflexivo consistente en repensar las ciencias sociales, como nos diría Wallerstein (2004).

Como herencia coloniales ancladas en procesos políticos e históricos que dan cuenta de los cimientos de un tipo de Estado Nacional que hoy está en duda, las ciencias sociales han contribuido a la ideologización encubierta de buenas intenciones como lo denuncia Silvia Rivera Cusicanqui (2008):

El proceso de travestismo ideológico de las capas medias mestizas e ilustradas,

que el investigador ecuatoriano Andrés Guerrero llamó la "ventriloquia de las elites" (Guerrero 2000: 9), se reprodujo en el multiculturalismo oficial de los años 1990, e incluso se hace visible ahora en el proceso de reorganización estatal y política alentado por el MAS. De algún modo, la adopción verbal de ideas como pluralismo étnico y lucha por la soberanía encubren una agenda oculta de la clase política criolla, de continuar monopolizando la "capacidad de nombrar y de normar" (Rivera 1993:125), dando "voz a los sin voz" y neutralizando así sus visiones de futuro, sus prácticas organizativas y sus definiciones de la política y el buen gobierno (p.38)

Los elementos epistemológicos que Silvia Rivera Cusicanqui brinda se anclan en la enunciación de la voz propia como sujeto colectivo, nacido en un territorio específico en el cual ocurrieron y ocurren hechos históricos que silenciaron a dichas voces a través de procesos de ideologización encubierta. El travestismo ideológico como síntesis de estos procesos, se convierte en la máscara a describir y analizar.

### Capítulo III. La Escuela Campo Adentro

Este capítulo enuncia un gesto sustentando en la hermenéutica analógica, hace uso de la historiografía apoyada en recursos disciplinares antropológicos-filosóficos. Este gesto es la expresividad de un entorno invisibilizado en el contexto territorial y geopolítico de la Escuela Albergue, que sitúo como narrativa desde la lógica provocadora de ese cuento del cuento (Roig 1995). El Capítulo es análogo en tres sentidos: primero en un sentido de lo comunitario desarrollado en el apartado: *En la propia voz habita el destierro: comunidad (es) silenciada (s)*; otro en tanto la comunidad tradicional con persistencia de prácticas coloniales hibridadas y ancestralidades silenciadas y un tercero como desarrollo de una idea de lo nacional.

#### Analogía de un gesto comunitario: Puesto El Milagro

Llegar a este puesto fue prácticamente azaroso. Nada ocurre porque sí. Durante una de mis estancias en la zona, el Maestro Alfabetizador pudo dar con alguien, un puestero<sup>29</sup>, que creía podía ayudarme en mis búsquedas respecto a qué significantes comunitarios tenía el territorio en donde desarrollaba la investigación. Es así que entre los tres comenzó a tejerse un encuentro que me permitió indagar dónde estaba situada la Escuela Albergue, un dónde que es territorio, lugar de experiencias. (Diario de Campo, 2016)

De acuerdo a Arturo Escobar (2010),

el lugar continúa siendo una importante fuente de cultura e identidad; a pesar de la dominante des-localización de la vida social, hay una corporalización y un emplazamiento de la vida humana que no puede negarse (...) porque en las pasadas dos décadas, la academia en muchos campos de estudio (geografía, antropología, economía política, comunicaciones, etc.) ha tendido a restarle importancia al lugar y, por el contrario, ha resaltado el movimiento, el desplazamiento, el viaje, la diáspora, la migración, etc. Así, existe una necesidad por una teoría que neutralice este borramiento del lugar, la asimetría que surge por darle mayor importancia a lo “global” y la menor importancia al “lugar”. (Escobar, 2010, p. 24)

Lugar, como categoría que centra lo que allí ocurre, singularizando procesos que si bien son estructurales, son lugares en sí mismos valiosos precisamente porque son periféricos. A diferencia de Arturo Escobar (2010) que plantea los colectivos y sus luchas

---

<sup>29</sup> Puestero se refiere a la pertenencia a una unidad de producción agropecuaria; el puestero es quien pastorea cabras, ovejas y hasta ganado vacuno. De acuerdo a Olga Rodríguez (2011), “su economía está basada en la venta de animales a compradores mayoristas de las ciudades” (p. 325), como es el caso de varios puesteros de la zona.

ecológico/políticas, quisiera resaltar que en este caso el lugar aparece de manera nebulosa. Con ello quiero decir que las fuentes a las que recurrí como libros e historia oral de algunos habitantes, son siempre interpretaciones de sentido. Se trata de comprender lo que le confiere sentido a quienes habitan el lugar. Descentré la mirada política de lucha y me aboqué a describir el lugar de los relatos, como forma de identidades de lo local.

Para ello tomé como un gesto que ya ha sido explicado en el apartado metodológico, el Puesto El Milagro, donde habita Don Benito<sup>30</sup>. Podemos hacer mística del nombre de este puesto, devela algo que quizás aconteció en esos pagos elegidos por sus ancestros: huarpes y criollos descendientes de españoles. Por ello quizás me haya preguntado en ese tono que acompaña su guitarra: ¿Quién es, Doña Patricia, nuestra madre Patria?

Hay en este puesto una realidad corporeizada en la figura de Don Benito, apodado El Negro Ojeda, así le llaman dentro de esta zona puestera de La Paz. Rostro moreno, curtido por el aire de los médanos que circundan los pastizales de sus cabras, 1 000 hectáreas que vigila, cuida, pastorea por la madrugada y atardecer; su esbeltez de aproximadamente un metro setenta, viste las bombachas de un gaucho que acostumbraba a pagar en las fiestas del pueblo. Al parecer ya no lo hace más, la enfermedad detuvo su andar cantor, pero es de alguna manera su forma de hablar: payador que contagia la tonada<sup>31</sup>. “No me dejes solitario que la lucha será larga, tengo tantas cosas tristes que contarle al corazón que mi vida se hace lenta por las penas tan amargas, se hace lenta y si me dejas, me echaré a la perdición” (Vals “Las Quimeras”; 2016).

Su marcada soledad está rodeada de santos vigilantes cada uno en una capilla distinta. Por la ubicación del puesto sobre la Ruta 77 o ruta Ganadera, miran hacia el oeste, mirando hacia el sol y la cordillera, lugar, de acuerdo con Catalina Michielli (2012), de adoración, denominado el *Huncu Huar*, por el pueblo Huarpe<sup>32</sup>.

De acuerdo a los materiales de construcción con los cuales se han edificado las capillas, se puede inferir que son un reflejo del paso de varios miembros de la familia

---

<sup>30</sup> Tengo la autorización expresa de Don Benito Ojeda para usar su nombre tal cual.

<sup>31</sup> Su canto que queda grabado en un CD de 2016, que me regaló DB. Símbolo de su confianza y de la relación que se fue tejiendo por estas preguntas hacia la vida.

<sup>32</sup> Esta tesis no trata de ser un sello de autenticidad de los orígenes huarpes. La intención es evocar intuiciones que de acuerdo a Fernández Christlieb (2017) están inscritas en lo no dicho, en una forma de conocimiento de lo sensible.



que han habitado el lugar donde se asienta la casa, dado que son de adobe, de barro, de ladrillo y de cemento. Algunas capillas están pintadas y otras son de piedra pegada con cemento. La distribución no pareciera tener un criterio explícito, dado que ninguna capilla está pegada a la otra, a excepción de la capilla vieja de San Expedito, que goza de tres capillas distintas, la más reciente inaugurada en Abril de 2017<sup>33</sup>. Hacia el sureste, debajo de un árbol, se encuentra la capilla de la Difunta Correa, junto a ella, las botellas con agua como el símbolo que caracteriza a esta difunta milagrosa del desierto. Frente a ésta pero pegada a los pastizales, otra capilla de San Expedito. Hacia el Noreste San Vicente Ferrer. Las ofrendas en las capillas de forma ovalada (nichos) son piedras que están colocadas debajo del santo/a respectivo/a. De acuerdo a Michelli (2012) los huarpes al cruzar la cordillera depositaban ofrendas con piedras.

Al interior de la casa de Don Benito, sobre la mesa del comedor está el retrato de su padre cubierto por un vidrio, sobre éste reposa una bandeja revestida por un pañuelo que contiene objetos diversos: reloj, medicinas, linterna con pilas lista para usarse en caso de que la luz se vaya, herramientas y un cuchillo: “la vida no es fácil, por eso hay que cuidarse” me dijo al destapar con suavidad la bandeja. Estos objetos hablan de un cuidarse para sí hacia afuera y hacia adentro. La noche quizás acecha peligros, así como la vida puede generar la enfermedad.

Además de la casa y las capillas, el terreno es muy amplio, como pude constatar en una caminata tierra adentro junto a Don Benito y el Maestro Alfabetizador. En el pudimos ver las marcas dibujadas con cal de lo que fue una casa: la de sus abuelos y su madre. Vale la pena detenerse en lo que Olga Rodríguez (2011) describe como las

---

<sup>33</sup> Exactamente el día 19 de abril de 2017 a las 10 de la mañana. En esa ocasión la familia de Don Benito Ojeda y unos vecinos así como el cura recién llegado a La Paz, junto conmigo y una maestra de la escuela, presenciamos la misa de bendición a esta última capilla edificada con las propias manos de Don Benito. Una capilla que mide aproximadamente unos dos metros de alto por dos y medio o un poco más de largo. Tiene un altar, sobre el cual está una figura de adoración de San Expedito vestido de rojo y en su caballo. El cura, de origen boliviano, ofició una misa corta pero sentida, la ceremonia inició como a las 11 de la mañana. Lucrecia Ojeda, hermana de Don Benito, estuvo presente; así como su sobrina y algunos vecinos. Muy emocionada y tomada del brazo de su hermano caminamos hacia donde se oficiaría la misa, afuera de la nueva capilla. Las lágrimas de ambos hermanos fueron el gesto que refleja el amor hacia su lugar. Los demás acompañamos y fuimos invitados a comer chivo a la cacerola, pastelitos fritos (empanadas de carne picada con cebolla, fritas en grasa); ensalada y un vino tinto. Terminamos de comer y el postre fueron unas peras. La mesa estuvo ubicada afuera de la casa, a la sombra de un algarrobo. El clima fue de regocijo, soplaba un viento cálido típico de abril, en esa estación que no termina de definir los matices del otoño. La conversación versó sobre muchas cosas, pero el origen boliviano del cura, acaparó mi atención y la de él; quien comenzó a relatar que aunque llegó a los tres años de edad a Argentina, las costumbres en su casa continuaron, visitaron su lugar de origen con su familia; cuando lo contaba sus ojos brillaban, entonces la mesa se tornó en un relato lleno de diversidad, de abundancia, de compartir. Una comunidad espontánea se había creado, vivido y hoy significado a través de la amistad. (Diario de Campo 2017)

unidades familiares huarpes, quizás con similitud pudiésemos imaginar lo que los vestigios arquitectónicos relatan: “Su institución central es la familia extensa, que incluye hasta cuatro generaciones en el mismo núcleo habitacional, y constituida por lo regular, por al menos siete personas” (p. 324).

En el caso de Don Benito y Lucrecia (su hermana) llegaron a ser seis hermanos del matrimonio Orozco-Ojeda; los Orozco habitaron estos campos inclusive con el límite de San Rafael, llegando a ser 14 hermanos. Los rastros de la edificación de la vivienda original aún se muestran en blanco, a manera de cal sobre el piso, marcan los límites de la construcción; parados sobre éstos- lo que alguna vez fueron paredes- Don Benito habló de algunos hechos acontecidos que reflejaban tristeza, dado que al parecer, esa casa en algún momento fue tomada por gente que siempre ha querido sus tierras; este hecho no se relata abiertamente, pero Don Benito hizo referencia a ello en varias ocasiones. Don Benito llegó a compartir y con cierto pesar, que esas tierras que él cuida, difícilmente podrán ser heredadas; pareciera haber temor de que fueran expropiadas.

Las fotografías de sus abuelos y sus padres, están puestos en un cuadro que habita su cocina en donde Don Benito prepara y comparte- cuando es la ocasión- sus alimentos. La foto en donde aparecen es de color sepia, refleja las vestimentas de la época de los veinte. Ella de rasgos indígenas, él más español. Ambos son retratados/fotografiados y “blanqueados”, a la usanza criolla de la época; parafraseando las estigmatizaciones aparecen como gente ni bárbara ni salvaje, sino con la indumentaria propia de civilidad.

A propósito del blanqueamiento Diego Escolar (2007) nos dice:

...puede sugerirse que son precisamente las matrices argumentales de la asimilación no híbrida de indios en blancos las que habilitaban ahora la rápida racialización indígena actual (...) las racializaciones aborígenes positivas parecen hacer caso omiso de nociones de mestizaje o hibrideces en su redefinición de la continuidad indígena “pura”. (p.83)

Resalto como consecuencia cultural de la época que los objetos como la fotografía se blanquearan, persistiendo esa hibridación negada por un lado y por otro, tornándose nebuloso, poco claro, evocativo.

Los familiares de Don Benito lo visitan con frecuencia; pero él prefiere ese silencio de los días en donde la luz se apaga en el atardecer; mate empuñado, herencia de su bisabuela, se ceba en la silla cuyo cuero es de piel de puma, roja la madera que la estructura. En su casa que es de adobe, reposan objetos de otros que él comparte con

las visitas. Cuelgan en los tendederos improvisados pieles de cabra, alguno que otro trapo o camisa; ollas, sartenes, algunos utensilios de cocina; el piso es de tierra limpio como azulejo; los gatos son su compañía y un árbol de algarrobo es sombra en tardes donde acompaña el sol.

Escolar (2007) se refiere a un hombre cuya historia puede ser análoga a Don Benito

El Chicho, un hombre de unos cuarenta años, es muy reacio a marcarse como indio o descendiente, aunque otros pobladores lo señalen o connoten como tal. Sin embargo, su discurso momentáneamente puede quebrarse para establecer un vínculo positivo con los *antiguos*. (p.81)

De esta naturaleza ha sido la relación con Don Benito. Decir y no decir; largas pausas entre palabra y palabra. Compartir algunas ritualizaciones cotidianas, como por ejemplo llamarme subiéndose a una duna cercana a su casa; desde allí toma señal su teléfono celular, rústico como su entorno. Sus llamadas desde El Milagro hasta mi casa en Querétaro, México, acercan las palabras entrañables que se gestaron en los encuentros con él; todos en atmósferas de amigos que comparten una pregunta que él me realizó, mirándome fijamente a los ojos, casi susurrando enfrente de la foto blanqueada de sus abuelos “¿Por qué guardaban tantos secretos los anteriores?” (Diario de Campo 2016).

Como descripción de esta atmósfera reproduzco un fragmento extraído del Diario de Campo:

“El interior de su casa está compuesta por una chimenea en donde alguna vez la hogaza de pan se calentó; la mesa rectangular, los platos herencia de su abuela me fueron dados en señal de ser una visitante apreciada por él. Asado, leña, fuego. Elementos del campo en la estera luminosa donde reposaba la carne traída desde San Martín, Mendoza; vino tinto, soda, pan, servilletas de tela dobladas en las rodillas. La atmósfera de luz nos hizo tomarnos- los cuatro convidados- de las manos, regocijando el clamor de ser amigos; de compartir instantes que hacen a la vida”. (Diario de Campo, 2016)

Relación mediada por objetos y llamadas. Llamadas a la madrugada, en noche buena o año nuevo; piedras; virgen de Guadalupe, un artefacto de madera que me dijo que sólo yo comprendía. Ollas de cerámica que habían hecho sus abuelos. También aljibes edificados transportadores de agua. Abajo el suelo está hueco y según Don Benito hay agua por allí.

De hecho la hermana de Don Benito, es una de las pioneras alfabetizadoras de la región, reconocida- además- por las poesías que escribe publicadas por editoriales locales:

### **El Ruiseñor**

Me ha pedido un ruiseñor  
Que le dedique unas prosas  
Prepárese mi pequeño, voy a cantar en su honor  
¡Perdone!...si estos versos no tienen rimas preciosas  
Quiero cumplir con usted mi pequeño ruiseñor  
Le diré que en una madre son belleza y alegría  
Los sueños de un hijo mozo, después que sufrió un horror  
Son vísperas de esperanzas, sus palabras fantasías  
Sus caricias tan pequeñas que un hijo da con amor  
¿Sabe usted mi querido hijo quiénes son los ruiseñores?  
Son ruiseñores los pájaros, cuando cambian de su estío  
Las mariposas en los valles, cuando anuncian sus amores.  
Ruiseñor era mi niño, cuando yo lo acariciaba  
Ruiseñores las palomas, cuando traen sus mensajes  
Una madre cariñosa, haciéndose y admirada  
También es un ruiseñor, con pasión de enamorada  
De una madre tan sufrida, tan querida y admirada  
A un hijo tan mimosón, mimosón y cariñoso  
Estos versos le dedica, su madre muy apreciada  
Lucrecia Ojeda (2010)

Lucrecia y Don Benito muestran mucha sensibilidad y la han volcado en el canto y la poesía, bellas formas de la narrativa que les da una forma de identidad distinta a la que otros puesteros de la zona tienen, más abocados a las labores de la ganadería y otros oficios. Digamos que ambos son artistas de la palabra, cuidan una oralidad.

Como en toda sociedad, las estigmatizaciones acontecen. Nadie escapa a ellas. Algunas relacionadas a las que he escuchado respecto a Don Benito y su familia, son locuciones coincidentes con las ancladas en el Siglo XVI, como veremos en el siguiente apartado.

## Éxodo, refugio y tolderías

Supongamos que La Paz, departamento ubicado al este de la provincia de Mendoza es una extensión simbólica de Lagunas del Rosario, localizada en el extremo norte del departamento de Lavalle; Lagunas del Rosario hoy declarada comunidad Huarpe por decreto nacional, cubre con todos los requisitos para ser reconocida como comunidad huarpe y éste como un Pueblo Originario (Decreto 155/89).

Las suposiciones generan preguntas acerca de los antepasados que habitaron los territorios en el que hoy residen actores distintos. O quizás, distintos sólo en su proceder económico, no así cultural. Decir que La Paz es una extensión simbólica de Lagunas del Rosario, tiene fundamento en los principios de la organización evangelizadora emprendida durante los siglos XVI y XVII dada la pretensión de agrupamiento de los huarpes para reunir la dispersión de estos pueblos, y que dio origen a los primeros núcleos de población:

Con el fin de reunir a los “indios dispersos”, catequizarlos, “asegurar su pasividad” y lograr su colaboración en las actividades económicas, agrícolas y ganaderas, hacia fines del siglo XVI y principios del siglo XVII, son creadas las primeras doctrinas rurales- misiones de jesuitas, mercedarios y franciscanos. La preocupación central de éstas era la dispersión indígena en los montes y lagunas, la falta de “cuerpo de población” para la asistencia misionera (Verdaguer, 1929: 74). Así, en el siglo XVII son formados los pueblos del Valle del Diamante y Desaguadero, San Lorenzo de Uspallata, San Miguel, Asunción y Rosario de Las Lagunas, con sus respectivas capillas. A fines del siglo XVII, se ordena la realización de un padrón de indios en la totalidad de estancias, obrajes, asientos de minas y haciendas, que se instrumentalizaría para el control de la asistencia de los indios a la iglesia (Verdaguer, 1929). (Katzer 2011, p. 28)

Desaguadero como límite con la provincia de San Luis, se convierte hoy en unos de los lugares que aluden los pobladores de los puestos de La Paz con bastante naturalidad. Es decir, hay una comunicación regional importante que se habita, entre otras cosas, como lugar de estudio del Secundario de varios egresados de Escuela Albergue en la que sitúo esta investigación.

Los huarpes se dispersaron y asentaron en diversos lugares de la Región de Cuyo<sup>34</sup>; es decir, Mendoza, San Juan y San Luis, ésta última provincia límite con el

---

<sup>34</sup> Para las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis existen de acuerdo a datos del RE.NA.CI. (Registro Nacional de Comunidades Indígenas) 14, 633 huarpes de acuerdo a cifras vertidas en 2005 (Rodríguez, 2011).

municipio de La Paz, fue refugio de nómades *huarpeanos* (Rodríguez, 2011; Kátzer, 2011). Si seguimos suponiendo que hubo persecución y resistencia de algunos de ellos, podríamos recuperar algunas pesquisas que se encuentran de manera invisible a la luz, como se ha mencionado, de los procesos internos de colonización.

Siguiendo con los trazos históricos que evidencian la plasticidad del territorio al que aludo, la Villa de La Paz adopta el nombre de Villa a partir del establecimiento en Santiago de Chile de la Junta de Poblaciones en 1735. Se confinó a “Villas” a los indígenas a partir de las cuales se repartieron “(...) solares y tierras, y chacras y estancias a los naturales de las Lagunas, a (...) todos los indios” (Katzner 2011, p. 34). Corocorto era el nombre con la que se conocía a la hoy Villa de La Paz, tuvo la particularidad de ser una población “hechiza” como menciona Katzner (2011)<sup>35</sup> “donde se ha dado una forma mui regular poblándola con varias familias viciosas que había por las Lagunas de Guanacache y otras partes” (p. 35). Al parecer la reunión de los indios no se logra, pero sí quedan las construcciones de las capillas; como gesto iconográfico pueden tomarse las que se encuentran en casa de DB y familia, secuelas de esta forma de colonización. Mendoza formaba parte del Corregimiento de Cuyo y estaba dividido en tres cuartos: Valle de Uco, Mendoza y Corocorto.

1562 se inicia una lenta ocupación, a partir del establecimiento de estancias y FUNDOS, como La Dormida, El Negro, Las Catitas, y POSTAS como Corocorto.

Las postas eran lugares de descanso que fueron dando origen a las actuales poblaciones de Corocorto-hoy La Paz; Dormida-La Dormida;

Desde el sur partían caminos que transportaban sal a Corocorto. (Girini et.al.

---

Asimismo Leticia Kátzer en su tesis titulada *Praxis Indígena y Gubernamentalidad. Una Etnografía de los Procesos de Producción Territorial Huarpe en la Provincia de Mendoza*, tomando Notas citadas por el P. Enrich [1891], en: Vignati A. (1953: 106) “Aportes al conocimiento antropológico de la provincia de Mendoza”. Notas del Museo de La Plata. Tomo XVI. Antropología. N° 58), menciona y delimita fisiográficamente la Región de Cuyo que da cuenta de la georreferenciación del territorio huarpe extendido a través de “(...) los ríos Tunuyán, Mendoza, San Juan y Bermejo, con sus afluentes, se desparraman por unos extensos llanos, sitios en los confines de las tres provincias de Mendoza, San Juan y la Punta [hoy San Luis], casi en el centro de la que entonces era provincia de Cuyo, formando la cantidad inmensa de sus aguas una multitud de lagunas, que, uniéndose entre sí en el verano, cuando bajan las copiosas nieves derretidas de Los Andes, parecen un pequeño mar, dentro del cual se levantan como Islas los albardones de tierra que la llanura tenía, o que se han ido formando en torno de los matorrales. Éstas eran las guaridas de una parte de los indios, que nunca cayeron en poder de los españoles, y de otros muchos que se habían fugado de sus encomiendas (...) muchos de aquellos terrenos estaban aún por reconocer, y sus moradores por conquistar(...) siendo aquellas gentes un conjunto de diversas tribus, muchos no entendían ni el quichua ni el huarpe. Dueña esta gente de su voluntad, no fue posible convocarlos a determinados puntos (...)” (Kátzer, 2011, p.28)

<sup>35</sup> Archivo Histórico de Mendoza (en adelante AHM). Época colonial, sección militar, carpeta n° 30 documento n° 44, año 1798. (Kátzer, 2011)

2014, p.70-93)

La Villa de la Paz adquiere su nombre y presencia regional con mayor fuerza en 1850; en este año se consideraría La Villa de La Paz como sub-delegación colonial, que incluso incorporaba a la sub-delegación de Lagunas del Rosario; sin embargo esto no funciona dado que La Villa de la Paz “es demasiado extenso y que, por consiguiente, las disposiciones de la autoridad no pueden ser cumplidas con la oportunidad debida”, y vuelve a re-establecerse la sub-delegación de las Lagunas del Rosario bajo la denominación de sub-delegación del Rosario (1855) que en el año 1887 pasa a denominarse departamento de Lavalle (Kátzer, 2011, p. 35).

Esta delimitación en donde la Villa de La Paz tuvo esa importancia estuvo dada por la necesidad de controlar a los llamados “indios ladrones y no menos borrachos”<sup>36</sup>, es decir, la Villa de La Paz era una especie de frontera nómada, pero geográficamente muy distante para los fines administrativos coloniales.

Estos trazos esbozados quizás traen al presente algunos ecos expresados en formas culturales que, si bien no son predominantes en el contexto sociocultural de la Escuela Albergue, sí constituyen un fondo de agua al cual mirar, si se permite dicha expresión.

Rodríguez así como Kátzer (apoyada en notas de archivo de las ideas de etnógrafos de Mendoza del siglo XX), hacen alusión a ciertas categorías que aluden a la definición de huarpe: “descendientes mestizos de los primitivos huarpes” y a ser nominados como “habitantes del desierto de Lavalle”, “pobladores del desierto” o “puesteros” (...) “indio puro”, “lagunero”, “puestero”, “tipo mestizo huarpe con poca mezcla”, “mestizos pero de sangre india”, “chinitos” (Kátzer, 2011, p.30). Todas ellas categorías que buscaban como verdad esencial una identidad definitivamente pura. Lo que dio pie a que “puestero” sea la categoría asociada a la producción ganadera y que Rodríguez denomina como “una tipología de la ocupación del espacio a partir de una estrategia de supervivencia” (Rodríguez 2011:321). Consolidando así “un modo residencial que convive con el histórico modo residencial móvil de los “puesteros” (Kátzer, 2001, p.37). Por otro lado, Diego Escolar (2007) ha llamado a

---

<sup>36</sup> Lizárraga, que llegó al territorio de Cuyo a fines del siglo XVI, alude a que en Mendoza “los indios comúnmente se llaman Guarpes”, a quienes describe como “grandes ladrones y no menos borrachos” (Kátzer, 2011, p. 30)

las representaciones biológicas de alteridad...feno-mitos. Las racializaciones fenomíticas constituirán naturalizaciones de ciertas prácticas culturales, circunstancias sociales o experiencias históricas, cuya historicidad y carácter social se borra para los actores precisamente en el proceso que las inscribe como rasgos fenotípicos de “raza”, es decir, como rasgos biológicos considerados esenciales que se traducen en marcas somáticas observables. (p. 79-80)

El hecho de que se haya buscado un esencialismo identitario ha puesto en entre dicho las búsquedas de reconocimiento legítimo no sólo de los huarpes sino, por ejemplo, en la Patagonia, de los mapuches que hoy luchan por la reivindicación de sus tierras, como otros tantos pueblos de América Latina.

En el caso huarpe las múltiples nominaciones abonaron a la consolidación de “(...) un imaginario historiográfico y etnográfico que identificó a los Huarpes sólo como los “pobladores primitivos de Mendoza”, reduciendo sus componentes genético-culturales a la condición de “vestigios” del pasado en el presente en declinación selectiva, hecho por lo cual aún reconocía algunos restos “puros” o “mestizados” (Metreaux, 1929[1937]); Vignati, 1931; Rusconi, 1961), (*Ibidem*).

Esta multiplicidad de categorías además de consolidar lo mencionado anteriormente, permite que no exista diferenciación significativa en la representación que además de borrachos y ladrones, eran adjudicadas a los huarpes. Es enmascarar, en términos fanonianos, la piel para que todos los libertados en el siglo XIX fuesen esos blancos simbólicamente a educar. Es decir, que bajo esa premisa racializada de la búsqueda de progreso civilizatorio, se erigieron proyectos educativos, en donde no está exenta la Escuela Albergue.

En esta tesis se tomará la categoría “gesto” en términos de lo que representa un territorio en donde cohabitan puesteros, ganaderos de grandes extensiones, mujeres, hombres, jóvenes y niños, que son del campo y quizás, huarpes invisibilizados o los que relata Juan Domingo Durán<sup>37</sup>, de otros grupos indígenas del sur que huían de la esclavitud. Tampoco es menester de este trabajo vincular territorio y pueblo originario en una suerte de confinamiento administrativo, público y político a tratar en esta tesis. Sí lo

---

<sup>37</sup> Juan Guillermo Durán escribe un libro titulado “Un malón sobre la Villa de La Paz. El robo del vestido de la virgen paceña. Mendoza 1868”, es Sacerdote de la Arquidiócesis de Mercedes-Luján. Titular de la Cátedras de Historia de la Iglesia Moderna, Historia de la Iglesia Latinoamericana y la Argentina, en la Facultad de Teología de la Universidad Católica Argentina. Escribió este libro publicado en 2015 por la Editorial Ágape, de la misma Universidad de la que forma parte. Vale la pena recalcar que durante mi estancia en campo en la zona, el libro fue sugerido como una fuente de consulta por varios maestros y autoridades; me fue vendido en la Biblioteca municipal que lleva el nombre de Enrique Dussel, filósofo nacido en La Paz.



es mostrar algunas expresiones de un territorio a partir del encuentro con un hombre cuya fisonomía y costumbres parecieran hacernos pensar en los desplazamientos culturales ancestrales.

Me apoyaré en un frase para seguir el argumento de Rodríguez respecto a la negación ideológica de lo huarpe que declara la imposibilidad de la existencia de los huarpes actuales dado que éstos desaparecieron como etnia diferenciada en el siglo XVIII (Rodríguez 2011, p. 321). Rodríguez refuta con argumentos sólidos dicha negación y muestra un trabajo que me permite sostener algunas pesquisas gestuales de ello, que admiten narrar desde el lugar de observador de las expresiones racializadas hacia los huarpes y que como dice Kátzer, están en el imaginario mendocino, a saber:

La expresión escuchada a un mendocino cuyo campo agrícola es cultivado con diversas hortalizas y frutales que- a su vez- vive en la ciudad de Mendoza y es parte de un círculo selecto de la élite mendocina productora: “Los pueblos originarios de Lagunas del Rosario son muy berretas. Son unos vagos” (Diario de Campo, 2016) no muy distinto a lo que Lizárraga expresaba en el Siglo XVI. Se comprender que los decretos nacionales de constitución del reconocimiento distan de las representaciones racistas que acontecen cotidianamente en los contextos sociales, culturales y políticos de los mendocinos. Quiero decir con ello y apoyándome en Rodríguez, que existe en el lenguaje expresiones vivas de la historia por quienes quizás hayan colonizado al indio y lo siguen invisibilizando con crudeza ante estas expresiones cargadas de ignorancia.

Más allá de lo que podría comprenderse por *berreta*- término utilizado por argentinos que descalifican un objeto como corriente o de poca calidad- traigo a la tesis esta provocación del entorno mendocino y, por tanto, de un hábitat que mira al campo desde los prejuicios ciudadanos. Sacude la expresión en términos de pensar la educación como proceso de colonización en esos “territorios de vagos”. Ideas desarrollistas que acompañaron los proyectos diversos educativos modernizadores, cierto es que prescindieron, claro no todos, de miradas de lo invisible; y se aventuraron a diseñar integraciones seculares a los territorios argentinos desprovistos de una idea de Progreso.

Silvia Rivera Cusicanqui (2008) habla de la comunidad como ese paisaje que uno es. No disociado. Nos recuerda que somos parte de las estrellas que nos miran. Y que no todos somos mirados por las mismas estrellas. ¿Qué estrellas miraron o miran los

habitantes de los puestos de El Puntudo, El Algarrobo, El Balde Viejo, La Celada, La Represita, EL Águila, El Milagro, entre otros? ¿Cuáles los habitan?

De acuerdo a Juan Guillermo Durán (2015) refiere a los agravios del malón y sus descripciones que dan cuenta de que La Paz era -¿es?- un lugar complejo, en términos de haber sido frontera entre San Luis ampliado hasta La Pampa, refugio de indios de diversas procedencias étnicas: ranqueles en su mayoría en alianza con los gauchos oriundos de Córdoba, San Luis, San Juan y Mendoza. Las tolдерías son mencionadas como zonas de refugio y la invasión a La Villa de La Paz parecería estar relacionada a los agravios tierra adentro que algunos indígenas exiliados vivían al haber sido aquellos rebeldes de las grandes fincas, que de acuerdo a Durán comenzó durante el gobierno de Juan Manuel de Rosas (1829-1852) (Durán, 2015).

Haciendo uso de las fuentes consultadas, que parecieran generar una mistificación de los buenos contra los malos, gauchos vs. cristianos, indios contra autoridades, podríamos decir que se fragmenta la historia porque se calla en su oralidad. Hay un discurso hegemónico que pareciera tapar aquello de lo que se percibía como un territorio de refugio. Es claro que la conquista y su afán de congregar a los indios dispersos así lo diga, como es claro en el relato de Durán, cómo las alusiones a los vagos, rebeldes, borrachos persisten en algunas representaciones que muestran una comunidad, desde la escuela, que no rescata las raíces de esta historia callada, silenciada. ¿Qué anteriores y qué secretos guardaban...quiénes? Si bien no es propósito de esta tesis rastrear estas preguntas, trato de generar la inquietud de que entre malones y exilios de indios corridos de las haciendas, huyendo de la esclavitud, remarcan en el lenguaje una apropiación de la estigmatización de esos rebeldes.

En este sentido, el territorio actualmente anula visiblemente lo que alguna vez fue zona de refugio, pero por qué no pensar que lo sigue siendo para los niños que refugiados (albergados) en la escuela algunos, huyen de la persistencia de la colonialidad de un municipio que se apropia de una fiesta, que construye y edifica una simbolización en su entorno y que no es reconocido por aquellos que, siendo puesteros, se sienten invadidos. Dado que dicen no constituye *su* Fiesta, sino la de *ellos*, expresión de algunos actores de la región como por ejemplo “yo no voy con esas personas que son de afuera, que no conozco” (Diario de Campo, 2016).

## **Virgen de Campamento y cuidado de la infancia**

La existencia de patrones culturales da cuenta de que la zona guarda una estrecha relación con lo que sucede “campo adentro” y en la urbanización creada en la cabecera municipal de La Paz. Así como en el siglo XVI se intenta unificar a las poblaciones dispersas en el territorio, en pleno siglo 20 la escuela y sus pobladores recurren a esto mediante la edificación de la Capilla después de fundada la Escuela Albergue. Lo cual pudiera tomarse como un gesto análogo, siguiendo la metodología empleada, dado que el modelo de desarrollo nacional modernizador está asentado a su vez en un patrón colonial que responde al agrupamiento de población en las ciudades.

De acuerdo a entrevistas informales el director de ese entonces, al ver poca afluencia en la escuela, por parte de los puesteros de la zona, creó una especie de mito: la aparición de la virgen como sombra en las paredes de la escuela. Mismo que fue creada en 1995, seis años después de fundada la Escuela Albergue, durante el año 1989.

Es muy importante recalcar que la interpretación que desde el punto de vista de la investigación y, de acuerdo a procesos de gestión educativa, se puede hablar de este mito como estrategia, dado que es sintomático que la Capilla fuese construida después de que la Escuela Albergue se hiciera.

Sin embargo, desde el punto de vista de los pobladores, la presencia de la virgen no será interpretada de esa manera, sino como parte de la cultura del lugar en donde la creencia y la fe cristiana son cimiento de la vida comunitaria. Tan es así que no sólo está edificada la capilla desde hace más de hace tres años, sino que son 25 años de Fiesta de El Campamento como tradición del lugar. Esta Fiesta constituye uno de los eventos más importantes para la Escuela Albergue por varias razones que desarrollaré más adelante. Como todo evento, tiene hoy significantes para los diversos grupos que asisten a ella.

El camino que los puesteros de la zona hacían a La Paz tiene más de 60 años; pero no es el que ahora se utiliza que fue construido en 2004. Desde que la Escuela Albergue se edifica en el Puesto El Campamento, hay un nicho creado para la virgen, muy parecido a los encontrados en casa de DB: piedras dispuestas de forma ovalada y

adentro una imagen de la virgen llamada la Virgen de Campamento que tiene de manera permanente flores de plástico como ofrenda.

Siguiendo a María Andrea Nicoletti e Inés Barelli (2016) estos mitos, fiestas y deidades son parte de la construcción social identitaria del territorio.

La construcción social identitaria, en tanto estrategias simbólicas históricamente construidas, en clave de alteridad, articula representaciones del pasado con prácticas del presente (Chartier, 1992). Con esta perspectiva las devociones marianas, tanto desde la "actitud relacional (oración y contemplación), desde la celebrativa (liturgia, fiestas, devoción popular) (Esquerda Bifet, 1998), como desde sus patronazgos resultan una variable interesante para analizar los procesos sociales identitarios debido a que se presentan en una dimensión histórica, generan pertenencia y construyen territorialidad. (Nicoletti y Barelli, 2016).

En este sentido, pareciera que la cultura escolar estuvo implicada en la perpetuación identitaria de la advocación a la virgen del Carmen, llamada en este caso de la virgen de Campamento.

Figura 17. Virgen de Campamento



Figura 17. Virgen de Campamento. Fuente: fotografía propia.

De entre las cinco figuras de vírgenes que resguarda la capilla me llama la atención un lienzo de una Virgen que descalza viste un vestido muy sencillo color azul cubierto por un manto amarillo, sus cabellos son largos de color negro, su tez blanca; alza a un niño- no bebé- que quizás es de unos seis años, que tiene el pelo de color rubio. El lienzo menciona en letras imprenta tamaño grande *Virgen de Campamento* (Figura 17).

El niño muestra una actitud de curiosidad, su cabeza está inclinada hacia la de la madre, a la izquierda del corazón, de hecho suavemente levanta el manto descubriendo su pecho, su mirada es hacia el frente, sus ojos están abiertos, hay un diálogo entre el cobijo y la curiosidad, propio de una tierna infancia. El niño toca su corazón también, mientras que su madre mira hacia un horizonte de futuro contemplativamente; su brazo izquierdo sostiene a su hijo, mientras que su mano derecha pareciera anclarse en la tierra, la señala a manera de saberse firme, en una base de color verde que pareciera simular la fertilidad de la tierra. Ambos descalzos y con la mano en el corazón: humildad y amor. Tiene una corona, la de ser la reina de los cielos en la tierra, corona austera sin piedras ni joyas, pero corona al fin.

Conceder a las imágenes poderío por sí mismas implica dejar que la interpretación sea plural y cobre vida como significante colectivo. En la trama que se teje de acuerdo a las conversaciones, imágenes, olores, cánticos, registrados mediante la observación, la fotografía, se pueden hilar algunos trazos de consistencia identitaria de los grupos sociales. Para fines de esta investigación, la imagen es análoga a algunas hipótesis vertidas que, como se ha explicado anteriormente, busca en la poética realista una forma de comprensión del mundo de los sentidos comunitarios.

Asimismo, junto con Inés Barelli (2014) afirmo que:

El culto mariano puede ser estudiado como el núcleo de un conjunto de relaciones socioculturales históricas, como matriz social identitaria, así también como resignificación local o regional en la construcción del espacio material y simbólico. De esta manera, las devociones marianas resultan una variable original y compleja para analizar la construcción identitaria, en este caso de los migrantes, tanto desde la actitud relacional (oración, contemplación), como desde la celebrativa (liturgia, fiestas, devoción popular) (Esquerda Bifet, 1998). (Barelli 2014, p. 203)

Las figuras de madre e hijo constituyen parte de atmósferas en la Escuela Albergue, tanto en la Fiesta patronal como en la relación entre celadores, maestros y alumnos, así como en el municipio de La Paz, específicamente en su primera cabecera La Villa Antigua, y en los hogares de algunos puesteros, como es el caso de DB.

De acuerdo con Enrique Dussel- oriundo de La Paz, Mendoza- en todo pueblo hay una gestación de la proximidad:

La inmediatez madre-hijo se vive también siempre como relación cultura-pueblo. El nacimiento se produce siempre dentro de una totalidad simbólica que amamanta igualmente al recién llegado en los signos de su historia. Es en una familia, en un grupo social, en una sociedad, en una época histórica como el hombre nace y crece, y dentro de la cual desplegará su mundo de sentido. Antes que el mundo, entonces, ya estaba la proximidad, el rostro-ante-el-rostro que nos acogió con la sonrisa cordial o nos alteró con la rigidez, la dureza, la violencia de las reglas tradicionales, el *êthos* del pueblo. (Dussel 1977, p. 32)

Y siguiendo con la pregunta que interpela, incomoda y que se anota sin saber mucho para qué en el Diario de Campo, la conversación con Don Benito queda en pausa y se anuda en este apartado en forma de frase categórica registrada en un encuentro informal en su casa: “Los anteriores guardaron muchas verdades, pero la madre a un solo hijo le decía la verdad”. Esta alusión entre la verdad y el secreto invita a pensar que aquellas cosas que se callan, *los anteriores guardaban secretos decía Don Benito*, convierte a la figura de la virgen en cuidadora y veladora de una relación que al parecer está enmarcada en las orfandades que todos podemos padecer. Que, para efectos de la zona, resalta en varias formas de advocación de los lugareños, como se relató en lo específico en el caso del puesto El Milagro.

Por otra parte, el apelativo “madre” es uno muy recurrido en el campo, incluido la cabecera municipal de La Paz; específicamente en la escuela y el hablar cotidiano de su gente. Madrecita, madre por lo general afirma una relación de cuidado o protección, de cierta ternura, de respeto: “qué le sirvo madre, así no madre”, son por ejemplo, expresiones utilizadas.

En una ocasión, después de un terremoto en Chile que se sintió fuertemente en la Escuela Albergue, los niños consternados y asustados aún al día siguiente, vinieron a abrazarnos a los maestros cuando estábamos en un descanso, y fue tal la euforia que una de las niñas ante mi expresión de “¡che! pero qué tenemos” nos dijo: “¡hijos!”. Quizás esta pequeña que pasa cuatro semanas al mes, con interrupciones en fines de semana, sin ver a sus padres sintió esa orfandad y necesidad de resguardo cuando dijo eso.

El maestro se torna no sólo en el referente adulto sino en esa figura que da un cariño y cuidado especial, que tiene “la responsabilidad por el débil, por el que todavía no es, que tiene el que procrea hombres nuevos (los padres) o sistemas nuevos (los héroes y los maestros liberadores)” (Dussel, 1977, p.32). En la Escuela Albergue está presente esta constante, y se dirá como en cualquier otra escuela; la diferencia estriba en que ante la ausencia de los padres, si no hay maestro que cobije la orfandad es mucho más factible que se viva. Alejados de la inmediatez de la que habla Enrique Dussel (1977) la figura del maestro así como el de la virgen se tornan indispensables en tanto son los guardianes de ese *ethos* al que hace mención el autor líneas arriba. Esta vulnerabilidad se vive así mismo cuando ven a un maestro enfermo o que se ausenta, es más frágil la posibilidad de certezas en esas condiciones, de ahí que deba existir un culto que dimensiona la posibilidad de un resguardo no humano: “anterior al ser está la realidad del otro” (Dussel, 1977, p.33).

Madre, maestro, hijo, incluso tío son categorías presentes, sentidas desde este saber, tan es así que un principio de la obra de la Filosofía de la liberación de Enrique Dussel (1977) precisamente habla de la proximidad, no es casual que sea consecuente con el entorno cultural de La Paz, lugar donde fue su primera infancia. Los padres/maestros son anteriores al Pueblo que no es más que su *ethos* encarnado en cuerpos que reproducen y se crean en los lugares. De ahí la importancia por el que todavía no es, porque está siendo en la medida de su vínculo próximo con el anhelo de un ser adulto alguna vez siendo.

Y si me respondo por aquella pregunta del por qué algunas verdades son dichas a algunos hijos, quizás es porque algunos destinados al cuidado de esa otredad, resguardan la palabra, como aquella resguardada por Lucrecia, Don Benito y el Maestro Alfabetizador, cuerpos gestuales de algunos *ethos*.

La Virgen marcará distancia de estos *ethos*- por lo indecible en su deidad- dado que es a ella a quien le recitan los cánticos, a quien dirigen la palabra como vida. Un medio de subsistencia en el silencio del desierto ante la hostilidad de los que acechan campo adentro, esa VIDA:

#### **Ruega por nosotros**

Madre de los niños, de los jóvenes,  
del que sufre, de los que lloran,  
de los ancianos,

de los inmigrantes,  
de los sin techo,  
de los que trabajan, de los pobres,  
de los huérfanos,  
de los que ríen,  
de los que lloran,  
del que espera.

Podría pensarse en esta virgen como la madre de los excluidos, refugiados, rebeldes. Sin embargo, su advocación es algo propio de El Campamento y no necesariamente tiene que ver con la Virgen del Carmen localizada en la nueva capilla de la Villa Antigua de La Paz (1958) cuya figura es venerada cada 15 de Agosto (Durán, 2015; Ministra Parroquial, 2017).

La Virgen del Carmen fue protagonista de hurto por parte de un malón que durante 1868/1870 hizo aparición en la zona despojándola de sus ropajes por parte de los que lo conformaron. De acuerdo a Juan Guillermo Durán (2015) existen dos versiones que aluden a que la Virgen fue despojada de sus ropajes y que apareció tirada en un potrero “llevándose solamente el vestido, junto con un reloj y una cadena de oro, regalo de sus devotos” (p. 100). De acuerdo a este evento, cada año la virgen renueva el vestido donación de algún creyente. Me pregunto ¿qué significa desnudar a una imagen de una virgen? ¿Qué agravios subjetivos hay detrás de este hecho? ¿Qué historia es la que no está contada? ¿Cuál es la que se calló? Desnudar significaría un acto de furia, odio, humillación a aquellos que la conservaban en su lugar como devota de la zona.

Desde esta lógica y junto con Inés Barelli (2014) afirmo que:

El análisis de las devociones marianas conduce significativamente a la selección personal y colectiva del fiel y los fieles, que establecen una relación de continuidad histórica de memorias, como así también una resignificación local o regional a lo largo del tiempo y de las intencionalidades de los diferentes actores sociales que las produjeron y las pusieron en circulación. (p.204)

La cita anterior me permite afirmar que seguramente, como en toda historia oficial, los invisibilizados tratados como los *gauchos ladrones* o la *chusma* o *indiada*, debieron sufrir los embates que significaban las tolderías como zonas de huida de varios grupos “disidentes o rebeldes” escapados de la esclavitud de las haciendas. Digamos



que en el libro de Durán, se pone en evidencia que persistía una lucha por la libertad identitaria debatida entre los indios, gauchos y criollos.

Despojar de ropajes devela un acto de barbarie por quien lo relata- el cura Durán- y no como símbolo contra el sometimiento a través de la religiosidad y su cerco simbólico mediado por figuras de adoración como lo es una virgen. Pareciera que en este caso, esa proximidad de la que habla Dussel se convierte en el mito, edificado desde un relato oficial, y no en el hecho de encontrarse huérfanos de justicia quienes hicieron de la huida campo adentro- su defensa por la vida, es decir, por su identidad. Pudiera decirse también que “campo adentro” se unificaban sujetos de diversa índole cultural que es ubicada en el relato oficial como el *malón*. En ese sentido, un malón carece de racionalidad, responde a una masa bárbara y es homogénea ¡Qué mejor forma de posicionarse frente a la heterogeneidad de grupos dispersos que había que concentrar!

Por ello podemos decir que “campo adentro” se sigue viviendo distinto hacia el afuera que transcurre en La Paz como cabecera municipal, sobre todo cuando se trata de la Escuela Albergue como espacio de disputa territorial/identitaria por aquellos del campo y aquellos de la ciudad; que se representan en la figura de los puesteros y en los habitantes del Boggero, respectivamente.

Aun así esta Virgen convoca a todos en la Fiesta que cada año se celebra. Prima la armonía por encima de cualquier conflicto que pudiera evidenciar las contradicciones no homogéneas de cualquier historia. Durante el trabajo de campo fue persistente ya acercada la hora de la celebración que la gente de los puestos se refiriera como “los que vienen de afuera que quién sabe quiénes son” y un “nosotros”, aquellos que hicimos de la Fiesta una tradición y que nos conocemos todos.

En estas alocuciones puede pensarse que la comunidad se vive como una relación social cerrada:

Denominamos “abierta” a una relación social, con independencia de que sea una sociedad o comunidad, si su orden vigente no niega su participación en la acción social recíproca que la constituye a nadie que desee participar y esté en disposición de hacerlo. Por el contrario, una relación social es “cerrada” hacia fuera en la medida en que su orden vigente o su contenido excluyan la participación, la limiten o la sometan a condiciones. (AMBAS) puede determinarse en términos tradicionales o emocionales o en términos de racionalidad instrumental o de *Wertrationalitat*”. (Weber, 2006, p. 139)

Si se considera a la escuela como espacio de relación social, Weber pone en juego la singularidad del espacio de un vivirse adentro y un vivirse afuera. Mirta Teobaldo

(2005) dice al respecto que la escuela aparece en el espacio como “dignidad simbólica que excede a los sujetos que se implican en él, pero fija el conjunto de relaciones que se generan en su interior” (p.174). Al mismo tiempo como el vacío que queda dentro de puertas y ventanas en donde está la esencia de la escuela. Bajo esta perspectiva considero que la Escuela Albergue es totalmente funcional a los objetivos de la normalización pedagógica y política de inicios del Estado Nacional modernizador como se explicará más adelante.

Por ello afirmo que la nación- corporeizada en la figura de los maestros- se apoya en la religiosidad de sus habitantes en tanto forma de Escuela Albergue: refugio de aquellos que habiendo huido de la esclavitud, son acogidos por un hogar brindado por la nación argentina.

En esa línea es que se incorpora al análisis los planteos de Carballo (2009) y Sassone (2009), quienes distinguen que las creencias religiosas y los cultos no escapan a la necesidad de contar con el espacio para su reproducción y crecimiento sino que se funden en él, “dibujando fronteras que comparten un mismo territorio” (Carballo, 2009: 40). (Barelli, 2014, p. 204)

Una frontera compartida es entonces la escuela, el territorio y la nación, cuyo símbolo sincrético es la virgen y su devoción, que cíclicamente se reafirma con la Fiesta en su honor, entre otras cosas que implica una peregrinación junto a ella desde la Cabecera municipal de La Paz hacia campo adentro.

Peregrinación acompañada de gauchos a caballo y en donde también participan niños de la escuela. Como Barelli (2014) relata respecto a la virgen del Caacupé que es trasladada de Paraguay a Bariloche como fiel acompañante de los inmigrantes paraguayos hacia la ciudad patagónica de Bariloche:

La Virgen “territorializa” el espacio tanto desde las procesiones como desde las peregrinaciones, dos formas de exteriorización propias de la Iglesia católica y especialmente del culto mariano. Ambas manifestaciones se pueden abordar como marcadores territoriales o circuitos que construyen círculos sagrados “en los que se manifiestan con más exuberancia el sentido religioso y la devoción popular” (Rosendahl, 2009:51). Estos círculos se delimitan a partir de los circuitos religiosos que unen dos lugares: el de residencia de la Virgen, donde yace el altar con la imagen de devoción; y el lugar sagrado, hacia donde peregrina la imagen junto con sus devotos, “un segmento del espacio – una gruta, un tramo de un río, una floresta, una localidad rural o urbana – que se distingue del espacio por atributos cualitativos a partir y en torno de la hierafonía que allí se manifestó (Rosendahl, 2009:48). (p.121)

De una manera similar la Virgen del Carmen es traída de la Cabecera municipal cuya lejanía se diluye territorio adentro, cuando es adorada cada año durante la Fiesta

patronal en su honor. El culto de los habitantes “campo adentro” es señal de reivindicación de su identidad, de que son parte además del departamento de La Paz. Dado que asiste a la Fiesta gente de todo el municipio además de gente que habita los lugares limítrofes como la provincia de San Luis.

La territorialización pareciera recordar el antiguo límite anteriormente relatado significado esta fiesta mariana:

De esta manera, tanto las relaciones asimétricas que se observan en los intercambios materiales como el propio funcionamiento de la reciprocidad en la dimensión simbólica, nos llevan a pensar a la “Virgen” como un “artefacto sagrado” que si bien convoca a sus devotos y promueve la integración de los miembros hacia dentro de la colectividad, por el otro construye poder, distribuye posiciones sociales y en función de ello, genera disputas y conflictos hacia dentro de la comunidad. (Barelli 2014, p.219)

La paradoja es que la colonialidad persiste reforzando tradiciones impuestas desde la conquista, y reconquistando a través de la Escuela Albergue la idea de nación. Lo sublime es que otorga hoy sentido a aquellos que siendo del campo encuentran cobijo identitario para seguir siendo de él, y los que vienen de Boggero para salir de la pobreza opresora en la que viven, acudiendo a la virgen como protectora.

## Capítulo IV. Prácticas socioeducativas desde la periferia

Como territorio que habilita al espacio escolar, hasta el momento, he desentramado procesos socio-históricos que convergen en los diversos sentidos comunitarios que se relacionan a algunos aspectos de la práctica educativa, aclararemos qué se entiende por tal.

Algo que no puede disociar lo educativo es su aspecto social. Hacer énfasis en ello implica reconocer que los aprendizajes y, por tanto, la enseñanza no están exentos de lo que he propuesto como situacionalidad. En esta tesis he trabajado justamente este aspecto de lo social como interacción, mediación cultural y sentidos de lo comunitario. De allí que haya desplegado un Capítulo entero al entramado de un recorte sobre este concepto polisémico. La práctica educativa está enmarcada en estos desplazamientos.

Anahí Mastache (2013) en un artículo titulado “Algunas ideas sobre la noción de práctica en el campo educativo”, da cuenta de la amplitud de enfoques sobre este concepto. A partir de las visiones más pragmáticas de lo educativo pasando por la idea de transformación de la realidad, la práctica se entiende como interacción mediada cultural y afectivamente, cuyo agente en la figura del maestro moviliza acciones orientadoras a la reflexión, diálogo o instrucción. De acuerdo a Mastache (2013) desde Aristóteles y su búsqueda de la prudencia y Kurt Lewin y su noción de campo como interacción social, la práctica educativa aglutina al trabajo docente y al mismo tiempo, la complejiza respecto a los entornos institucionales que moldean, cierran, abren o persisten en el tiempo. Por ello, la práctica educativa abarca varios aspectos: saber práctico, saber racional; práctica como actividad cooperativa, transformadora; praxis, como situación problemática o como modalidad de investigación. Para esta tesis, la práctica educativa se comprende como aquellos saberes de un entorno social que los contiene y produce. Anahí Mastache (2013) nos dice que

Estos saberes acerca de la singularidad de las situaciones solo pueden ser producidos en las situaciones mismas a partir, por un lado, del reconocimiento de sus rasgos particulares y, por otro lado, de las referencias que aportan las significaciones universales (las instituciones y la tradición). Su producción requiere, pues, contar con conocimientos sobre dichas significaciones universales y, además, con formación para elaborar diagnósticos situados. (p. 404)

Al referirse a diagnósticos situados, la autora pone el énfasis en la experiencia de la práctica mediada por teorías que la impulsan y al mismo tiempo como significantes que se recrean *in situ*. Es esta tensión que al docente lo somete para reconocerse dentro o fuera de lo que dicta la política educativa y lo que necesita hacer al interior de su escuela/aula.

En este Capítulo presento una experiencia que permite aproximarnos a un acto pedagógico, enmarcado en la complejidad de la Educación<sup>38</sup>. Se presenta como una excepción a la regla, dado que como mencionó una de las entrevistadas en la Escuela Albergue “la educación social está ausente. Pareciera más de corte asistencialista que social” (Especialista1). Entonces la práctica educativa se reduce a contenidos y no a significantes; el cuidado como práctica de crianza y no una práctica de formación como contenido escolar social; la formación como proceso individual y no social. La Escuela Albergue tiene estas prácticas, el inconveniente es que no hay especificaciones institucionales para hacerlo. Quizás la disyuntiva entre educar y cuidar, se diluye si se piensa en lo que hoy considera la Educación Social o Pedagogía Social como corriente de conocimiento que tiene

...el compromiso que la pedagogía social y la educación social han de proyectar en su defensa radical de lo cívico y de la ciudadanía, de los derechos y deberes inherentes a la capacidad de elegir; pero también, en la posibilidad de contribuir a resolver conflictos, de ejercer la tolerancia y la solidaridad, de afirmar las convicciones éticas y morales, de vigorizar la democracia cultural y la participación social, de apreciar la paz, de contribuir a la formación e inserción laboral, o de poner en valor el respeto al medio ambiente y la diversidad cultural. Cuando esto ocurre, “lo” social deviene en pedagógico y educativo per se, aunque debamos precisar cuánto hay de contexto (realidad), pretexto (motivación) o texto (contenido y método) ajustado a tales propósitos (Caride et. al.,2015, p.7)

En la Escuela Albergue no hay formación en esta línea de trabajo, los maestros egresan de los Institutos de Formación Docente sin la especificidad en Escuela Albergue, algunos tienen la Formación en el post-título docente de Educación Rural.

A partir de la revisión sobre el emblemático trabajo que realiza Justa Ezpeleta (1989) respecto de las condiciones del trabajo docente en Argentina, interpreto que en algún sentido, la práctica educativa en espacios rurales debe conciliar homogeneidad vs. heterogeneidad, flexibilidad vs. rigidez. Las condiciones median la práctica educativa:

Lograr la calidad de miembro, de permanecer en la escuela, conservar el empleo,

---

<sup>38</sup> Ver Apartado Del Piso al pincel: retazos del aula y creación del mundo

implica apropiarse de todo esto; integrar los usos, costumbres, expectativas vigentes en cada lugar, a la propia manera de entender y realizar el trabajo. La apropiación es un paso inevitable. Adaptarse a las reglas, cambiarlas o producir conductas que combinan aceptación y crítica, son las opciones que permanentemente la acompañan. Su resolución, siempre personal, dependerá de la flexibilidad rigidez que impere en cada escuela tanto como de las convicciones personales o profesionales del maestro. Ambas cosas parecen ser azarosas y se despliegan sobre la base de una organización formal — las reglas escritas— hegemónizada por la rigidez. (Ezpeleta 1989, p.98)

En síntesis, la práctica educativa es aquella mediada por condiciones de trabajo en zonas periféricas, de formación educativa carente de formación en Educación Social, con enfoque rural no específico para albergues, cuya praxis está asociada al entorno territorial y espacial en el cual se combinan las prácticas de crianza, socialización y de educación.

Para dar cuenta del contexto periférico de las prácticas socioeducativas en la Escuela Albergue, haré antes un recorrido por lo que he denominado Esa Tercera Argentina.

### **Esa Tercera Argentina**

Existe una historia del territorio a la cual no escapa la Escuela Albergue que constituye esa parte del 80% de las escuelas rurales primarias que tiene menos de 100 alumnos (Zumer, 2004). Esta historia es una que trata de visibilizar a poblaciones que, no habitando el centro del desarrollo de una nación, habita en sus periferias. Están destinadas a no ser consideradas como parte fundamental de polos de desarrollo<sup>39</sup>.

Caracterizadas por la baja densidad de población, el aislamiento territorial de los habitantes por lo general aglutinados en puestos, generan dinámicas marcadas por ritmos económicos disímiles a los que se generan en las urbes que crean desigualdad entre las regiones y los habitantes. Esta desigualdad entre los habitantes de una misma nación como se sabe, no es condición de un lugar específico en el mundo, pero sí lo es en términos de hacer únicas las condiciones en las que se da esa desigualdad, en cómo

---

<sup>39</sup> Para el caso, María Eugenia Cepparo (2013) considera a estas periferias a “los territorios no pampeanos que se integraron tardíamente al proceso de desarrollo capitalista que adoptó Argentina en la segunda mitad del siglo XIX. Precisamente, la demora en la incorporación de relaciones plenamente capitalistas y la heterogeneidad con que esas dinámicas persisten aún hoy, implican un relativamente bajo nivel de desarrollo de los procesos productivos, tanto a nivel urbano como rural, que separa y aleja las modalidades de desarrollo dominantes de la Región Extra-pampeana con respecto a las de la Región Centro-Litoral” (p. 56).

se vive y en cómo se despliega como posibilidad o limitación en ciertos grupos o colectivos. Como señala Patricia Redondo (2015):

La cartografía de nuestro territorio muestra grandes espacios sin población, pero también y en profundo contraste presenta ciudades abarrotadas de millones de hombres y mujeres, niños, niñas que padecen la hostilidad de los conglomerados urbanos rodeados por barrios que como aros de cada vez mayor empobrecimiento conforman áreas metropolitanas que de manera degradada interaccionan con los centros urbanos. (p.154)

En lo que respecta al ámbito rural, la política educativa argentina ha considerado a lo largo de su devenir esta circunstancia. Pudiera decirse que atendiendo la desigualdad entre lo rural y urbano, ha respondido con políticas educativas generales, como por ejemplo:

La Ley de Educación Nacional (No 26.206) en su Artículo 17 define a la Educación Rural como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional (...) La presencia de la Educación Rural en la normativa de nivel nacional implica el reconocimiento de su peculiaridad y compromete las decisiones de política educativa. Su inclusión expresa las necesidades y particularidades de la población que habita en contextos rurales, lo cual exige al Estado el desarrollo de propuestas educativas adecuadas. ([Http://www.me.gov.ar/infod](http://www.me.gov.ar/infod). 2017)

Y ha adecuado estas modalidades

Atendiendo al número total de alumnos matriculados en la escuela se asigna la cantidad de cargos docentes. Por ello se agrupa a los alumnos de diferentes años en plurigrados. En función de la cantidad de grupos que se pueden conformar se constituyen unidades educativas uni, bi o tridocentes. (p.8)<sup>40</sup>

En la periferia, la garantía del cumplimiento del acceso a la educación como un derecho humano se materializa en los espacios físicos de infraestructura y en la contratación de la planta docente que atienda a los niños y jóvenes en edad escolar.

A pesar de lo anteriormente expuesto, la tensión entre el campo y la ciudad no está resuelta, persisten formas en las políticas económicas que repercuten en lo educativo y que generan exclusión y con ello *varias argentinas* (Cepparo, 2003). Una Argentina del margen "considerado como el patio trasero del modelo central y dio cobijo a todos los elementos que podían irrumpir en el modelo dado" (Cepparo, 2003. p. 81).

---

40 Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Ministerio de Educación. INFD. Área de Desarrollo Curricular. [Http://www.me.gov.ar/infod](http://www.me.gov.ar/infod). Consultado en 2017.

El artículo 11 de la Ley Orgánica señala que el Consejo de Educación (hoy Dirección General de Escuelas Primarias) "determinará la ubicación de las escuelas y fijará su categoría teniendo en cuenta la densidad de la población y su importancia social" (Ezpeleta, 1989, p.35)

Otra Argentina llamada *extra-pampeana*, esa que quedó fuera de la dominante Región Centro-Litoral. Y una Tercera Argentina

la de los campesinos e indígenas que viven relegados en las regiones con graves problemas ambientales, desarrollando actividades de subsistencia, combinadas eventual o periódicamente con trabajos temporarios estacionales. Es el caso de cosecheros, zafreros, *puesteros*, crianceros, pequeños agricultores o recientes productores rurales. (Cepparo, 2003. p. 81)

Llamaré periférica a esta zona para hacer énfasis la geopolítica que se dibuja con relación a las poblaciones que persisten en ser reconocidas en su adscripción nacional como habitantes de lo rural. Aunque su acción no sea la vía colectiva organizada explícitamente para ello-no en todos los casos- considero que su adaptación y resistencia están dadas por la cultura que las sostiene, que en el caso de la Escuela Albergue es fundamental, como se verá más adelante.

María Eugenia Cepparo (2013) describe estas zonas periféricas como habitadas por pequeños productores, en su mayoría descapitalizados, que poseen cadenas productivas incipientes. Pertenecen a fronteras agrícolas con limitaciones ambientales que condicionan, a su vez, las actividades productivas y generan economías de corto plazo y más dependientes de políticas nacionales.

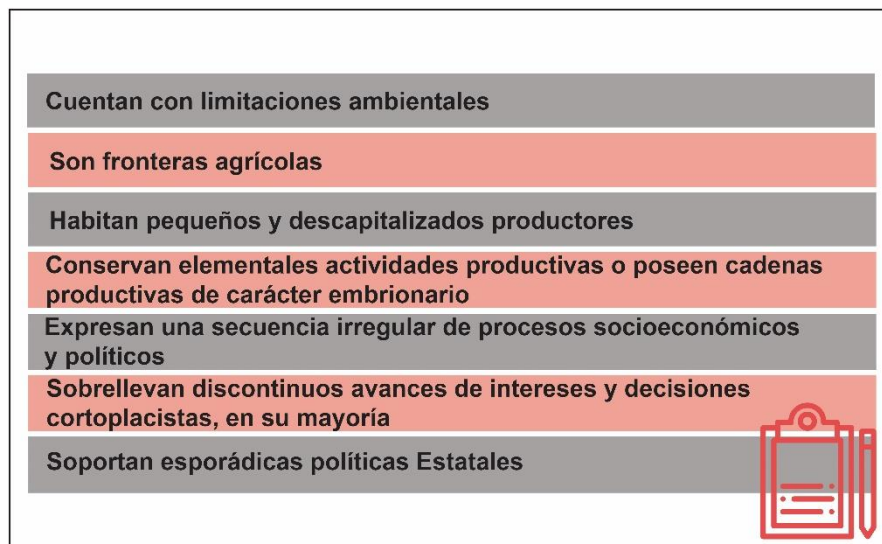


Figura 18. Características de la Tercera Argentina. Fuente: elaboración propia con base en Cepparo (2013).



Estas argentinas diversas ocupan territorios de una nación argentina denominada rural. Es una ruralidad periférica que tiene como raigambre nacional a la Escuela, fruto de la modernidad. Ésta, en las figuras de maestros e inspectores, es sinónimo de lineamientos de políticas educativas verticales, en su mayoría centralizadas y no singularizadas (Teobaldo, 2005; Ezpeleta, 1989).

En su trabajo clásico sobre escuelas rurales Justa Ezpeleta (1989) mencionaba que las escuelas se clasificaban:

como de primera, segunda y tercera categorías. Esta definición tiene un peso preponderante en la vida de cada establecimiento tanto como en la valoración social y profesional que los maestros hacen de ellos (p.35).

Dado que el tamaño de la escuela depende de la dimensión de la población, las de primera tienden a concentrarse en zonas urbanas y las de tercera en regiones rurales. Son muy pocos los casos en que se contradice esta combinación (...) Aunque puede inferirse, conviene destacar que no hay una correlación unívoca entre la categoría de la escuela y el origen social de sus alumnos. Las de primera categoría, por ejemplo, según su localización geográfica, ofrecen igualmente su servicio a sectores medios, populares y marginales. Del mismo modo, las escuelas rurales de tercera —según las regiones— tienen usuarios que pueden ser hijos de familias campesinas acomodadas o hijos de familias muy empobrecidas. (p.36)

Quiero resaltar de esta extensa cita la persistencia de las desigualdades que configuran la Tercera Argentina de la que nos habla Cepparo. Si hay una Tercera Argentina quizás también sea la de esta Escuela Albergue que en algún momento fue llamada por una política nacional como de tercera. La persistencia está en que siguen siendo marginales de los centros urbanos pero también como forma económico-social de mayor pobreza ¿Persisten formas de colonialismos internos? En este sentido la infancia rural argentina es una periférica y excluida. En el caso de esta Escuela Albergue además, conviven niños de zonas urbanas y rurales, por lo que la exclusión es de doble vía. Para el caso de las escuelas rurales han sido por su naturaleza territorial, habitadas por poblaciones cuyas costumbres y tradiciones, distan por lo general de las homogeneizaciones pretendidas<sup>41</sup> del Estado Nacional argentino.

Para ejemplificar esto, recuerdo que presencié una vez en la Escuela Albergue una discusión entre un maestro y un celador egresado de la primera generación de la Escuela Albergue y que también es puestero.

---

<sup>41</sup> Haré alusión a los símbolos patrios como una referencia arraigada en las costumbres de la escuela como forma homogeneizante. Sin embargo, la heterogeneidad de la que implícitamente hablo está relacionada al cómo se habita la ruralidad y si la escuela la cobija en sus prácticas educativas.

El maestro lo interrogó y le dijo algo en alusión a lo RURAL y éste le contestó que ÉL era campesino que no era alguien RURAL, que eso DE SER RURAL era como mencionaban por una cosa de hoy, haciendo alusión justamente a la política educativa. El maestro sin ser del campo catalogaba al puestero como rural, mismo que se autodenominaba campesino. (Diario de Campo 2016)

Algunos matices que muestro del habla, los símbolos culturales y gestuales manifiestan distancia entre maestros ciudadanos y campesinos, ambos habitantes del territorio argentino. Uno defendiendo su ser del campo y otro representando la modernidad civilizatoria como se ha ido describiendo. Las periferias definen su cultura frente a un Estado Nacional erigido sobre un modelo homogeneizante sobre aquel que privilegie la diferencia; el celador dijo enfáticamente: “antes los chicos que venían Sí eran de campo” (Notas del Diario de Campo, 2016).

En este mismo sentido, en una ocasión de mi llegada a la escuela, un niño, al que por cierto ya conocía y me conocía, me dijo efusivamente: “Hola seño ¡yo soy del campo!” (Diario de Campo, 2016). El hecho de enunciarlo parecía que daba una bienvenida a ese afuera que llega y el niño se hace cargo de corroborar la identidad que lo constituye. Sabe que es del campo ¿Sabrá que esos que llegan lo saben?

Algunas destrezas mostradas por estudiantes relacionadas a los aspectos de conocimiento de la flora y fauna del lugar dan cuenta de situaciones identitarias propias del campo. Asimismo, algunos celadores por ejemplo, lo muestran en la elaboración de artesanías como la cayagua<sup>42</sup>; en la preparación de la sopaipilla<sup>43</sup>; en usar bombachas de gaucho y alpargatas. Esta indumentaria es usada por algunos chicos durante el periodo escolar, es el ajuar utilizado durante las fiestas que se celebran en el lugar.

La Tercera Argentina es gesto, significante y está viva. Dentro de la historia de la Educación Argentina se pueden ubicar en qué contextos se le ha dado una mayor visibilización. Apoyada en Pablo Pineau (2010) ubiqué etapas históricas de la política educativa que permiten comprender las formas de la gestión escolar rural. Éstas consisten en cinco etapas desde el siglo XIX hasta nuestros días (Figura 19).

La educación y la relación inevitable con el ideario de nación pretendida después de la independencia, ponen el énfasis en la búsqueda de la identidad nacional argentina

---

<sup>42</sup> La celadora mencionó que ella borda y que lo hace para formar una CAYAGUA una especie de cigarrera que se hace con cuello del avestruz. Era una cosa, me cuenta, que usaba su abuelo y que quiere seguir haciendo. (Diario de Campo, 16 de marzo de 2016)

<sup>43</sup> Alimento preparado a base de harina de trigo frito en manteca propio de la región de Cuyo. También conocida como torta frita.

sancionando leyes como la Ley 1420 en donde se establecía la educación común, obligatoria, gratuita y laica o la ley 1579- llamada ley de Avellaneda- que organizó la administración y conducción de las universidades nacionales. Esta etapa llamada Preformativa pretendía “hacer del habitante un ciudadano” (Pineau 2010, p. 11-12) lo que representó para los grupos marginados un sentimiento de pertenencia a una nación argentina, a pesar del núcleo homogeneizador del cual partía en los contenidos básicos curriculares.

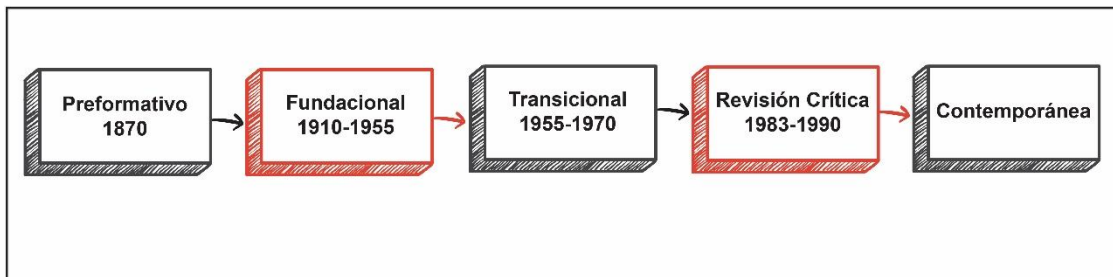


Figura 19. Historia y política de la Educación Argentina en etapas. Fuente: elaboración propia con base en Pineau 2010.

Una segunda etapa denominada Fundacional, pone el énfasis en el estado benefactor, habilitando a la educación como un derecho que permitía la movilidad social de los sectores poblacionales menos favorecidos. Asimismo la visión económica es la de una educación como inversión para el desarrollo del capital humano. La educación así se convierte en un mecanismo de estandarización del comportamiento hacia las urbes. Este Modelo persiste en lo que denomina el autor como etapa Transicional (1955-1970) (Pineau 2010) en la cual el Estado de ser benefactor transita hacia uno de carácter burocrático-autoritario que decanta en la crisis educativa que se sigue sosteniendo, en estrecha relación con las formas del Estado Nacional antes expuestas, pero sobretodo agudizadas por la dictadura militar de veinte años.

La etapa denominada de Revisión Crítica, tiene como símbolo emblemático: el Congreso Pedagógico celebrado en 1983 que da lugar a los procesos de democratización de la educación. Si bien la escuela diversifica su labor, los problemas económicos agravan su éxito, que se agudizan en los noventa con el achicamiento del estado y con ello la entrada, hasta la fecha, del Neoliberalismo como modelo del Estado Nacional argentino.

Es hasta 2003 que el Kirchnerismo intenta recuperar a la educación como un ascendente de movilidad social en donde se federaliza el papel del estado con una amplia participación de la sociedad civil. A partir del 2015 esta modalidad cambia su impronta y se regresa a un modelo de corte neoliberal y a políticas educativas marcadas por un control burocrático y un desincentivo a la educación como motor de la movilidad social.

Para recapitular se puede decir que la Escuela Albergue estaría más apegada a la huella ejercida por un estado benefactor que favorece la incorporación de poblaciones alejadas a una nación argentina pujante. En este sentido, la esperanza de que la educación sea una condición de movilidad social es “consecuencia indirecta de la relativa igualdad social” (Dubet 2012, p.43). Esta relativa igualdad de oportunidades tuvo su auge de postguerra y hubo una política que la favoreció quizás como nunca antes.

Hoy la Escuela Albergue está sometida a juicios morales que generan dicotomías entre el Derecho a la Familia vs. Derecho a la Educación, esto abre un debate añejo respecto a si la educación debe ser cuidado/socialización o educación como aprendizaje de contenidos, como si los conceptos fuesen contrapuestos.

Así lo menciona una de las autoridades escolares mendocinas:

Y...el albergue brinda, a ver, es un lugar muy cómodo también. Porque vos dejás tu niño ahí, hacés tu vida toda la semana, no tenés que gastar en comida, no tenés que gastar en nada, se hace el supuesto cuidado. Pero me parece que cuando uno opta por la maternidad o la paternidad, sabe que las reglas de todo cambian. (Texto extraído de conversación con Autoridad Escolar 1, Octubre de 2018)

Contrasta la reflexión de una mujer puestera que tenía- cuando la entrevisté- a sus dos hijas en la Escuela Albergue

Para mí... si es que yo más allá de que a mí no... me ha dolido muy... mucho dejarlas, me ha jugado muchas veces en contra ahí los sentimientos, pero... un honor de agradecimiento, para mí eso es el albergue. (Madre/Padre 1, noviembre de 2017)

Dejar a los hijos en la Escuela Albergue no significa comodidad necesariamente, el arraigo al campo es un valor que se refuerza teniendo a la escuela como una aliada, como un lugar de identidad. La entrevistada menciona que es un “honor de agradecimiento” tener a sus hijas allí.

La Autoridad Escolar 1 antes citada insiste que tener a los hijos en la Escuela Albergue es un asunto sujeto a la voluntad familiar y a una cierta comodidad, sin hacer alusión a que la pobreza es de índole estructural social y económicamente compleja; la autoridad insinúa esto en el siguiente extracto de la entrevista:

... si vos cobrás la asignación universal<sup>44</sup> por cuatro niños y los mandás a la escuela y esa plata te queda para vos, también es como... (Texto extraído de conversación con Autoridad Escolar, 1 Octubre de 2018)

En contraste, otra mujer también madre de hijos de la Escuela Albergue que vive en condiciones de pobreza urbana y que sí recibía en ese momento la asignación universal, que tiene nueve hijos en una casa que solo tiene dos cuartos, dice que la Escuela Albergue le representa:

Eh, bueno primero por eh, porque sé que ahí en esa escuela ellos tienen más tiempo de aprender.

Y bueno... y... y eso es lo primero, y lo segundo también por la situación económica, eh yo sé que ahí los atienden bien, y comen las dos veces que tienen que comer por día, comen a media tarde, el desayuno, todo (Madre 1)

Desde la perspectiva de la autoridad esta “comodidad” de la que hablan está relacionada a los supuestos cuidados que debe proveer la familia y no la escuela; y hace énfasis- además- que es una cuestión de voluntades y no sujeta a condiciones estructurales de la desigualdad “que ubica a los recién llegados al mundo en una posición de inferioridad y subalternidad desde el inicio. Esta situación es de una enorme gravedad ya que condiciona su existencia desde la cuna” (Redondo 2015, p.155). Esta existencia desde la cuna está relacionada a nacer en un lugar desprovisto de condiciones desiguales, lo cual es impensado por ingenuo.

El relato de la madre puestera entrevistada muestra que la dualidad campo-ciudad también la vive, tensionando su cotidianidad entre una y otra

Entonces no... es decir es como que... ya era un cambio muy radical para nosotros de venirnos del campo, de venirnos al pueblo y ya aquí ya se abandona

---

<sup>44</sup> En el caso argentino La Ley de Asignación Universal (AUH), que alcanza a más de tres millones y medio de niños y niñas, significó la salida de la situación de pobreza de la franja más vulnerable de la infancia y rompió una relación tutelar establecida en décadas anteriores, ya que los beneficios de las políticas focalizadas neoliberales durante los noventa tenían como contraparte el tutelaje y el asistencialismo. En este caso los modos de acceso a la asignación por cada niño o niña interrumpe la relación clientelar de las poblaciones excluidas con quienes se aproximaban con planes, beneficios o prebendas para instalar una asignación de protección social en términos más democráticos (Redondo 2015, p.160)

todo allá porque tampoco es que... nosotros tenemos todo allá.

Y la Escuela Albergue es eso, que nos da esa oportunidad de poder eh, mandarlas a las chicas ahí y que uno siga donde uno está (Madre/padre1).

Las entrevistas realizadas a supervisores de la zona, a ex-directoras y maestras/os y las conversaciones con diversas/os maestros durante las estancias que realicé en la Escuela Albergue, apuntan a que esta ambivalencia se viva quizás como dicotomía, como una especie de fragmentación, en cuyo sentido se depositan prácticas de diversa índole: enseñar a leer y escribir y saber hacer la cama, por ejemplo. Por eso la Escuela Albergue es una analogía cuya praxis transita dialécticamente entre los dos polos: albergar/cuidar y escolarizar/aprender.

Como menciona un entrevistado

lamentablemente, a aquellos que les pueda gustar o no, están asociados al inicio del Peronismo. Recuerdo a la formación de gremio, el tema de la educación pública para el peón...las leyes básicas educativamente para bien o para mal, es un proceso históricamente logrado por el Peronismo, es lo que constituyó la clase media argentina (Autoridad Sindical 1)

En este contexto discursivo es posible encontrar aun a la educación rural argentina, un sentido de justicia social como expresaron algunos maestros cuando les pregunté en ocasión de una charla informal ¿para qué formo a mis alumnos?

para ser personas que se puedan desenvolver en la vida diaria para insertarse en la sociedad en la que ellos viven (Conversaciones Maestros)

Palabras como insertarse, desenvolverse sin dificultad se asumen en contextos de formación como mandatos de cierta justicia social al saberse maestros de infancias de este margen, de estas periferias, de las otras argentinas.

Formo a mis alumnos para que en un futuro puedan desenvolverse en la vida sin dificultad, con responsabilidad (Conversaciones Maestros)

Escoger ser maestro de una Escuela Albergue también juega un papel que es cuestionado por la autoridad educativa. De forma deliberada algunas entrevistas realizadas arrojan una percepción que se comparte desde la autoridad educativa provincial, con conocimiento más superficial que científico. Esa percepción se sintetizaría a través de los siguientes enunciados:

1. Los maestros que están en Escuela Albergue están comprometidos con causas sociales

2. Se elige trabajar en la Escuela Albergue por una mejor jubilación con relación al desempeño en otras escuelas no rurales

3. La Escuela Albergue otorga estatus a quien la elige sobre todo ante la mirada de la gente local

4. Quienes acceden a cargos jerárquicos como supervisión no suelen optar en primera instancia a la Escuela Albergue y por lo general tienen bajos puntajes

Por otra parte, un componente agregado a la situación es el hecho de que las opciones de estudios superiores en las zonas de esta Tercera Argentina son escasas, es común que los docentes con residencia en La Paz, hayan optado por la carrera docente como única alternativa laboral. Dos con los cuales pude conversar en las incursiones a la escuela, dejaron ver que su vínculo con ésta también estaba relacionado con sus propias trayectorias, en términos de haber vivido cierta injusticia por no poder realizar o terminar otras carreras de grado.

Por ejemplo, uno de ellos estudió sin poder terminar por falta de dinero la carrera de administración. Dijo que no podía pagar el alquiler en Mendoza y que el día que terminó de pagar su bicicleta, fue asaltado con pistola en mano y decidió regresar a La Paz, en donde su madre tenía algunas propiedades. Es un maestro suplente y ejerce en varias escuelas de la zona como maestro de Educación Física. Otro ejemplo, es de una maestra también suplente que quiso estudiar Veterinaria en Río Cuarto pero no podía costearse la carrera y debió abandonarla a los tres años de su inicio. Esta situación, la lleva a narrar su vida desde esa trayectoria interrumpida que tiene a la Escuela Albergue como desenlace no totalmente deseado. De algún modo, la Escuela Albergue se constituye en un espacio de desembocadura de historias de vida no siempre conocida pero sí presentes en el quehacer cotidiano de quienes toman decisiones sobre qué y cómo enseñar (como el caso de elegir el área de ciencias naturales por haber tenido conocimientos de veterinaria). Esas decisiones poseen la marca y hasta la herida de esos itinerarios personales anclados en la injusticia social.

La itinerancia del personal de Escuela Albergue transita por la vía de contratación, no por la vía de la búsqueda del conocimiento per se- salvo excepciones y circunstancias particulares. Algunas veces, el maestro tiende a mimetizarse con el medio en donde está y no siempre es canal de búsqueda; al mimetizarse pierde identidad y esto en términos de la docencia es un arma doblemente filosa: por un lado en sí misma la docencia está disminuida y por otro, el medio al no estar siendo reconocido, sufre las

consecuencias de lo mismo que provoca su lejanía no sólo territorial sino de reconocimiento y visibilidad.

En ese sentido es importante reconocer el vacío de la comunidad en tanto rompimiento de pacto original. Es decir, el que persiste como idea de mundo armónico y que asume que la comunidad carece de conflictos. En la Escuela Albergue se juegan los sentidos comunitarios porque a veces hay pérdida de rumbo y de sentido entre los docentes que no encuentran eco o no son escuchados en términos de traducir lo que allí se vive. La mirada sobre las Escuelas Albergues es eso, una mirada desde la centralidad educativa que no comprende a esta Tercera Argentina. Me aventuro a decir que la juzga con pocos argumentos. Si como dice Ezpeleta (1989) en Argentina existía una calificación de escuelas de tercera, no quiero imaginar cómo eso se vivencia cotidianamente. En este sentido, vivirse carente, por fuera, periférico no ayuda a la conformación de una identidad cuyo valor sea la de la preservación de costumbres locales que pueden traducirse en saberes o en prácticas socioeducativas. Las decisiones de ser maestro pasan por varias vías. La formación docente debiera tener en cuenta las voces de sus profesores no como botines políticos sino como sujetos plenos. Justa Ezpeleta lo dice muy claro:

Dada la heterogeneidad de situaciones materiales y técnicas de las escuelas, este criterio de distribución presupuestaria implica descargar en los maestros — en tanto trabajadores individuales— la función de salvar las diferencias. De este modo se adjudica al docente un papel de muelle entre la normativa del sistema y la práctica educativa posible; entre las exigencias de la demanda y las alternativas que la administración elige para estructurar su oferta. (Ezpeleta, 1989, p.66)

Sistema y práctica educativa se conjugan en la disyuntiva individual. Por eso quien puede en dado caso abanderar algunas causas colectivas lo hace a través del Sindicato por sectores. Tampoco la zonificación es suficiente, ni las reuniones de supervisión. Lo que quizás pudiera plantearse sean mecanismos participativos de tomas de decisiones respecto a lo que se requiere o no formar. Para qué se forma en la Escuela Albergue es un cuestionamiento latente.

En esta tesis se alcanzan a vislumbrar posibles sentidos de esta formación: las ausencias de rescate de saberes locales con respecto a esa Argentina que está cerca en términos de docencia pero lejos en términos de sus contenidos. La historia de las regiones es una veta para explorar posibilidades formativas. Lo rural en abstracto sólo acerca pero no se lee el contexto situado.



Justa Ezpeleta en 2018 daba una entrevista y aclara este punto:

Hay cosas que es imposible prever desde el nivel Nación o desde el nivel provincia y que un director tiene claras en función de lo que le plantea su medio inmediato. Me parece que sería importante que los directivos aprendieran a pelear o construir sus espacios de decisión dándoles la relevancia que tienen a los componentes locales que ellos están manejando” (<http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/entrevista.htm>. 20 de septiembre de 2018. 17:30)

En este sentido, cabría preguntarnos la pertinencia de habilitar al Director como posibilidad de vínculo no sólo en procesos de índole burocrática-administrativa, sino como un promotor en la formación específica de Escuela Albergue cuya agenda pudiera darse desde los maestros y maestras.

Por estos vacíos, los maestros pueden sentirse retraídos, no escuchados y carentes de una voz que de cauce a demandas pedagógicas situadas. Porque si sumamos que el valor, el amor, la solidaridad que en determinado momento un solo maestro puede dar pero que no es reconocido por un entorno, aísla más y acentúa la pérdida de rumbo. Una pérdida de patria que sólo queda colgada en las banderas y en los guardapolvos del día del acto, pero que no es recuperable por la vía del sostenimiento de las Escuelas Albergues como política educativa. Tal es la magnitud que no hay trabajos escritos sobre ella y tampoco grupos de trabajo que posibiliten su visibilización. A esta Tercera Argentina se la niega, ningunea y desvaloriza. No hay política educativa que la reconozca, al contrario la diluye en la categoría “rural” que puede decirnos algunas cosas pero no todas, es necesaria su inclusión específica en planes de formación docente, por ejemplo.

Si bien se han realizado prácticas en educación inicial en la Escuela Albergue de maestras/os en formación pertenecientes a los Institutos de Formación Docentes Regionales, aún no está incluida en el curriculum, para resolver la tensión formación educativa y formación social que está latente en las Escuelas Albergues que no cumplen ni una cosa ni otra, por lo menos de forma instituida. Por eso el maestro no puede ni debe asumir ese rol a menos que sea capacitado como un educador social con habilidades para la enseñanza de procesos cognitivos y no al revés. De ahí que exista un ensimismamiento o aislamiento que deriva en una especie de comunidad vacía: junta pero no vincula. Los maestros no tienen instancias de reflexión misma que ayudaría a trabajar con la representación previa que el docente tiene en términos de su autovaloración.

Hay situaciones de encuentro respecto a las oportunidades para unos y para otros. De alguna manera la Escuela Albergue los acoge a maestros y alumnos dado que además, se viven situaciones de índole afectiva propiciada por la cercanía en su convivencia cotidiana: implica tomar los alimentos todos juntos, tener recreo en un espacio abierto pero juntos, dormir en cuartos separados pero verse el rostro cada mañana mientras desayunan, luego pasar a clase, luego almorzar, merendar y cenar, son actividades cotidianas que entrañan aprendizajes de orden cognitivo y, además, social.

En este sentido, la Escuela Albergue se torna una comunidad en la que el docente vive las emociones, los afectos y los sentimientos, los cuales quizás no estén contemplados en las secuencias didácticas de la planificación, pero sí en su vida. Y su vida también aunque sea por temporadas, se vive en el campo. El docente habita el campo, comparte el territorio, se suma a él desde su diferencia, pero también de su implicación con los más vulnerables. Son recurrentes los actos de solidaridad, como un sentimiento/costumbre que prevalece en este contexto de aislamiento de las urbes. Estos actos se inscriben en esa afectividad magisterial, representada bajo el mandato de ayuda al más pobre (Abramowski, 2010, p.59).

Como parte de una incertidumbre de la periferia, hasta el 2018 por lo menos con respecto a la provincia de Mendoza, los rumores de cierre de este tipo de escuelas circundan los pagos, literal y metafóricamente. Se vive bajo la sospecha de un cierre inminente, causado por un cálculo oficial costo-beneficio, que desde la vida cotidiana escolar resulta ajeno y difícil de comprender e incluso difícil de volver compatible con los criterios educativos con los cuales se reproduce esa cultura escolar. Pero esto es añejo, consultas en archivos municipales arrojan noticias que datan de 1998 en donde la Escuela Albergue vive en el riesgo de su cierre. La noticia que en concreto está referida a la Escuela Hogar Eva Perón, ícono de la provincia de Mendoza:

Nuevamente la Escuela Hogar Eva Perón se transforma en centro de controversia, a través de las denuncias formuladas por una diputada provincial y personal del establecimiento, que confluyen en la inquietud común que causa el progresivo “achicamiento” de que es objeto la Institución. (Los Andes, 1998, p.11)

Otra nota cuatro años antes, 1994, también mencionaba “Inquietud por el futuro de la Escuela Hogar” (Los Andes, 1994 s/). En ambos casos se trata de iniciativas de diputados del partido de la Unión Cívica Radical, solicitaban informes sobre las condiciones en las cuales están las instalaciones, y el latente hacinamiento o pérdida de

la naturaleza por la cual fueron creadas este tipo de escuelas. Acuña estas notas periodísticas dado que son los únicos referentes empíricos encontrados en archivos que hablan de este tipo de escuelas y de esta tensión que menciono que persisten durante 2018 (Ver Anexos I y II), alimentando la tensión que no se termina por resolver. Pareciera que a ciertas escuelas se la mira pero no se la estudia, al decir escuela me refiero al binomio Escuela Albergue. Incluso se habla en estas notas del origen social campo-ciudad de sus estudiantes y de los oficios que se enseñaban o no. Algo que es mencionado por Zumer (2004) que constituye parte también de un proceso de desestructuración de la educación técnica en argentina en los años posteriores a la década de los noventa. En el caso mendocino- que ella estudia- presentan inconsistencias respecto a las expectativas de desarrollo locales frente a las de desarrollos provinciales.

Por otro lado, como si se tratase de una disputa implícita del territorio encuentro que la representación que se tiene de la Escuela Albergue es distinta si se trata de un chico del campo al de una zona marginal periurbana como veremos más adelante. Cohabitan dos formas por lo menos de significaciones de la escuela: una de la adscripción identitaria y otra de índole económica.

Por ello, se puede decir que la cultura escolar (Berteley Busquets, 2000) de la Escuela Albergue dialoga con una nación argentina que pocas veces escucha estas periferias; de hecho no existe una normatividad en la actualidad que defina a la Escuela Albergue, sino que es tratada dentro de un homogéneo rural; habitado por aquellos que siendo de campo se benefician de un estado benefactor que sobrevive en la Escuela Albergue, por ejemplo.

Las escuelas primarias rurales de la actualidad comparten algunas características con aquellas que tuvieron su origen en los tiempos de organización del sistema educativo nacional. En épocas de construcción del Estado Nación la política educativa privilegió la instalación de escuelas allí donde estuvieran las comunidades para garantizar la educación común, conforme los lineamientos de la Ley 1420. (Infod, 2009, p.8)

La autoridad educativa encargada de la zona de La Paz en 2018 comenta:

Nosotros estamos esperando que salga una resolución, nosotros hemos presentado dos informes sobre la situación en los albergues, hemos presentado un proyecto para que estos niños que están, que son de afuera y que entran a los albergues tengan un lugar afuera donde se les pueda brindar más contención, más... o sea a las familias más vulnerables que tengan la posibilidad de que los chicos coman y estén cuidados en la escuela, pero que vuelvan a la casa a la

noche.

Hemos presentado dos lugares posibles...para que los chicos no tengan que entrar al albergue, no hemos planteado nada de los chicos de allá, porque esos chicos son de ahí y van ahí a la escuela y sería el lugar más cercano para sus papás también.

Eh, pero hace más de un año que lo hemos presentado, este año volvimos a presentar y a... y estamos así que me llaman, me preguntan como vos, yo cuento la historia, me dicen: "ya va a salir la reglamentación, apenas es la vía jurídica, pero acá estamos, esperando". (Texto extraído de conversación con Autoridad Educativa, 1 Octubre de 2018)

Es posible ver a través de esta opinión que el cierre inminente como amenaza que caracteriza la situación de estas escuelas es acompañado por diversas opiniones que abonan la necesidad de modificar su estructura de funcionamiento. Es llamativa la coexistencia de una gran variedad de opiniones respecto de estas escuelas y su continuidad, en contraste con la vacancia de estudios y juicios fundamentados, acerca de su historia, su función social, su especificidad institucional y lugar en el sistema educativo argentino y mendocino. De aquí que la reconstrucción de su genealogía se vuelva en muchos casos, una intensa tarea de recuperación a partir de escasos datos.

Se puede esclarecer una posible causa a través de la voz de la siguiente Autoridad Sindical:

es muy poca la información sobre las escuelas albergue (...) históricamente aparecen primero como escuelas hogar, que acompaña un proceso histórico del país"; asimismo recalca "que los trabajos que se hicieron, durante los procesos de represión, el periodo de dictadura han borrado mucho esa parte del proceso de la historia pedagógica y educativa, hay tareas educativas que se han perdido. (Autoridad Sindical 1, agosto de 2018)

## **Lo singular de este espacio escolar**

El espacio se constituye por el conjunto de significantes creados por grupos humanos y configura una singularidad en un tiempo determinado. Allí ocurre algo que siendo parecido a otros espacios, es análogo y permite repensar los universales en sus singularidades. Lo que allí ocurre se ancla en un territorio concreto que deviene lugar en tanto narrativas; es espacio cuando se concreta en símbolos que la interacción materializa. El territorio se habita como espacio heredado y se significa cuando es posible vivenciarlo en sus contradicciones ¿Qué permanece? ¿Qué cambia? El espacio y el tiempo juegan como estructuras de los grupos sociales para permanecer en el

tiempo; la identidad se configura a partir de las costumbres. Este apartado comienza con esta pregunta: ¿La capilla en la escuela o la escuela en la capilla?

Nos internamos hacia el campo a una velocidad de 60 km. Pudimos llegar a la escuela a las 10:30 aproximadamente. Cuando llegamos a El Campamento, me enteré que había una misa. El cura, Carlos, llegó a las 11 aproximadamente. Algunos padres de familia estuvieron presentes. En la misa estuvo toda la escuela, a excepción del Director, que profesa la religión Testigo de Jehová...

¿Por qué la escuela tiene que estar a un lado de la iglesia? (Diario de Campo Martes 15 de septiembre de 2015. Patio de la Escuela. 9 a.m)

El trabajo etnográfico tiene la cualidad de documentar lo no documentado (Rockwell, 1987). Lo que parece una obviedad para unos termina siendo un acto de curiosidad para otros. No queda excluido lo que despertó en mí la siguiente imagen que extraigo del Diario de Campo, cuyos registros son la base de un texto que voy entramando.

El Campamento se localiza en el kilómetro 8, después del terraplén de los 60 km, piedras de diversos tamaños alisan el camino hacia los puestos que se extienden a lo largo del territorio cercano a la escuela.

Orar, pagar y bailar son verbos anclados a la costumbre del lugar y se constituyen en prácticas sociales colectivas, en la medida en que son realizadas por colectivos organizados que pueden dar sentido comunitario a quienes las practican. De allí que pueda haber una misa, el día que inicia el ciclo escolar. De ahí que pueda izarse la bandera, una vez terminada la misa. Ambas formas sociales coexisten sin negarse mutuamente, aún más, se integran sin tensiones en la cultura escolar.

Como se verá en este apartado la Escuela Albergue asentada en territorio, que recrea un espacio singular, se delimita por prácticas socio-comunitarias y socioeducativas de índole diversa, plural, sin espejismos ni opuestos.

### **Orar, pagar y bailar: Fiesta<sup>45</sup> de Campamento**

La Fiesta de Campamento se realiza cada año a mediados de septiembre o principios de octubre; esta práctica comunitaria congrega a diversos grupos pertenecientes a La Paz, tanto del campo como de la cabecera municipal. En su mayoría

---

<sup>45</sup> A lo largo de la tesis la palabra Fiesta se escribirá con la primera inicial mayúscula, dado que alude a su importancia para efectos de la narrativa sobre su sentido.

la población que asiste a la Fiesta pertenece a zonas aledañas como El Desaguadero, La Dormida, así como oriundos de la provincia colindante de San Luis cuyos límites fisiográficos los acercan a esta Fiesta. Los puestos aledaños a Campamento son varios y sus familias asisten a la celebración, algunos son: El Águila, El Lechucito, La Esperanza, El Jilguero, La Represita, El Algarrobo, La Celada, El Balde Viejo, Puesto Fátima.

El motivo principal de la Fiesta es celebrar la advocación de la Virgen del Carmen –o Virgen de La Paz- cuyo nombre deriva en Virgen de Campamento. Esta convocatoria tiene como antecedente una práctica que data de hace 23 años, en donde los puesteros de la zona se reunían al aire libre para rezar y pedir por el cuidado y la protección de los niños, familias y población en general. La Capilla como está en la actualidad fue terminada entre los años 2014/2015.

Las celebraciones eclesíásticas que se realizan son bautizos, primeras comuniones, incluso casamientos. Gente que vive en el pueblo viene a celebrar los sacramentos hasta el Puesto Campamento bajo las mismas normas establecidas por la Diócesis de La Villa Antigua de La Paz. Durante mi estancia en octubre de 2017, de las 16 personas que asistieron para celebrar algunos de los sacramentos antes mencionados, sólo tres eran del campo, mientras que el resto de la cabecera municipal. Una vez más el patrón urbano/rural del que he hablado en párrafos anteriores se hace evidente. Tan es así que la gente de los puestos aledaños siente que su Fiesta ya no les pertenece, dado que, de acuerdo a diálogos con ellos, sienten que son extraños quienes vienen. Aun así en la escuela se preserva la Fiesta como posibilidad de encuentro comunitario.

La Fiesta/Celebración comienza con una peregrinación en caballos (cabalgata) que sale desde la Parroquia de Villa Antigua de La Paz, reposa en la escuela La Gloriosa y llega por la mañana a Campamento. Allí es recibida la Virgen antes de entrar a la Capilla. La ministra de la Eucaristía prepara la Capilla mientras la gente espera afuera de las instalaciones de la Escuela Albergue. Los participantes habituales llegan en autobuses, coches particulares, pero también los hay ocasionales:...como turistas o curiosos que ven el evento un suceso que escapa a la rutina cotidiana. Por otra parte la Fiesta convoca a otras formas de participación como por ejemplo y en esa ocasión, a un conjunto de ciclistas que acompañaron la procesión.

La gestión municipal es fundamental para sostener la Fiesta. La municipalidad tiene un papel muy activo en su organización en coordinación con la Pastoral y con la Cooperativa de la Escuela. De acuerdo a una entrevista realizada: “para la Fiesta de la virgen van y te montan en el playón la carpa, música, el sonido...no tenés que preocupar por nada.” (Autoridad Escolar 2). La entrevistada hace alusión a la logística que escapa a la Escuela Albergue, que responde a un orden de gestión municipal que no es exclusivo de esta escuela, sino que es parte del ejercicio político de la zona. Dice la entrevistada:

(es) una Fiesta donde la gente se reúne. Como se pueda dar en cualquier escuela rural, eso también ayudaba en algo y siempre la gente...los lugareños que se reúnen el día de la Fiesta de la escuela porque ahí es una Fiesta donde se reúnen todos y pasan bien...de última van a eso...capaz que la mitad de la gente o más de la mitad de los que van ni pasan por la capilla, ni entran a la capilla ni le dan bolilla a la capilla (Autoridad Escolar 2)

Este comentario se da en relación con la tensión que existe en términos de la separación iglesia/estado, cuestión que constituye un debate álgido en la Argentina de estos tiempos; a pesar de que es posible rastrear estas discusiones hasta el siglo XIX, en el contexto de los debates legislativos anteriores a la sanción de la Ley número 1420 de 1884. Tratar los asuntos laicos escolares como tema de política pública sin permitir la intervención de los ámbitos religiosos, es ahora un gran desafío para el país. Como vemos en la voz de la entrevistada no se trata meramente de una discusión teórica de qué corresponde a cada ámbito sino de prácticas comunitarias concretas que se articulan en la frontera de dos instituciones: escuela e iglesia, sobre un territorio en el que esos límites son difusos para ambas. De ahí el énfasis de la entrevistada en el carácter festivo de la celebración que es para la escuela un pretexto de reunión, de participantes que en un gran número “ni pasan”, “ni entran” “ni le dan bolilla a la capilla”.

Mi participación activa en la celebración produjo a lo largo de su desarrollo actitudes de compromiso y distanciamiento (Manzo, 2012) de mi lugar de observadora e investigadora- con propósitos de análisis crítico- a sentirme una más del festín, en una suerte de relación de empatía como forma de acompañar a esa realidad en los términos en los que se refiere Fernández Christlieb (2018).

Por ello, comprender de qué se trataba y participar de la Fiesta bailando, conmoviéndome y al mismo tiempo sentir una profunda ajenidad, implicaron que su narrativa se desplazara entre la algarabía, la expectación y la pérdida de referentes de comprensión en cuanto a la devoción que puede despertar una Virgen y al mismo tiempo, a sentir que la Escuela Albergue que había observado como investigadora educativa, se

convirtiera en un espacio alegórico de plegarias, canciones cuyanas, bailes regionales, comida paceña, caballos vestidos, niños siendo gauchos, no estudiantes.

Sobre las instalaciones de la Escuela Albergue se montó un escenario que pudiésemos llamar pintoresco para aquellos que visitaron el puesto por vez primera e hicieron turismo rural; para otros un pretexto de encuentro o ser consecuente con las tradiciones; para algunos la posibilidad de recibir los sacramentos eclesiásticos; para los niños el orgullo de mostrar su Escuela Albergue y para los maestros una participación en el ámbito social por fuera de lo escolarizado que saben que es fundamental para la cultura del lugar y también una captación de recursos que permiten obras de mantenimiento para la Escuela Albergue, por ejemplo.

En esta ocasión no hubo Diario de Campo, sino notas que fui tomando, que discurrían entre el armado de las carpas que el municipio gestiona, la limpieza de la iglesia, la llegada en camiones de la gente que arribaba desde las diez de la mañana a celebrar la misa y a participar de una Fiesta que duró en esa ocasión, hasta las dos de la madrugada. Me escondí tras los lentes de una cámara modesta y tomé pequeños fragmentos videograbados.

Acompañé a las niñas de la Escuela Albergue a esperar la peregrinación: ellas, expectantes porque allí vendría a caballo una de sus compañeras con su hermano. Ellos venían en caballo, en la cabalgata procedente de La Gloriosa. Es imposible sustraerse de la alegría que provocaba ese encuentro festivo, el que recuerda a esa infancia que participa, está allí presente, corriendo entre los adultos, yendo a las faldas de sus padres, madres, abuelos, celebrando estar en familia en la Escuela que los alberga todo el año. El espacio de la Fiesta abre la posibilidad de compartir su lugar, en donde pasan jornadas completas lejos de sus familias. La lejanía se diluye en ese momento porque es posible saberse completo: familia, maestros, virgen. El *ethos* al que refiere Dussel (1977)- ampliamente tratado en el apartado Virgen de Campamento y cuidado de la Infancia- se

congrega ese día, ese tan especial, por eso se cuida y se procura, porque muestra la reunión que quizás durante el año se añora. Fiesta es hogar y es la analogía que celebra estar juntos y vivos.





Figura 20. Fuente: fotografía propia (2017)

Pero no todo es algarabía. No siempre es posible asistir y estar presente. No siempre son bienvenidos todos. No siempre llegan los que son bienvenidos. La reunión también puede ser una larga espera. Y sin embargo, se privilegia al que sí está en nombre de los ausentes. Porque en una fiesta siempre llegan los que quieren, no los que se ven forzados a ir, y esto no es propio de Campamento, es propio de la naturaleza humana en colectividad. Ir a una fiesta ¿otorga pertenencia? Si no voy ¿de qué quedo excluido? ¿De qué me pierdo? Entonces la reunión otorga sentidos múltiples, incluso cuando no se participa de ella como el resto lo hace.

La Fiesta, como el espacio que describo, es socioeducativo en la medida en que la cultura es simbolizada a través de cuecas, cantos, comida y plegarias. Lo es también cuando pone límites dado que hay una infancia que se protege: la venta de alcohol es limitada, la Fiesta tiene horarios de finalización a las dos de la mañana, hay policías que resguardan la entrada para prevenir cualquier inconveniente que se suscite, la ambulancia también está afuera de las instalaciones de Escuela Albergue para cualquier inconveniente.

La secuencia de la Fiesta comienza con la Peregrinación, procedente de la Villa de La Paz. Posteriormente se recibe a la Virgen y se ofrece una misa religiosa, en la cual

los sacramentos de bautizo, comunión, incluso bodas, se celebran. Por eso en la misa están niños, padres, abuelos, jóvenes egresados, tíos.

Rescato una nota de campo para seguir describiendo la atmósfera previa a la llegada de la Virgen:

Antes de la celebración de la misa, cuando se montaba la carpa, estuve conversando con el hijo de quien había construido la capilla. Me habló con nostalgia de su tránsito por la escuela, que duró lo que su padre tardó en construir parte de ella. Me dijo que allí había sentido algo muy especial, que nunca pudo recuperar cuando tuvo que terminar sus estudios en la cabecera municipal de La Paz, un sentimiento de comunidad que no había encontrado posteriormente. Hoy formaba parte de quienes montaban la carpa cada año en la cancha de básquet. (Notas de campo, noviembre de 2017).

La Capilla es un lugar que se mantiene cerrado y que sólo se abre en ocasión de la Fiesta. La pared lateral que da hacia el terreno colindante fue en ocasiones para mí, el lugar de silencio y resguardo que me permitió muchas veces escribir- con cierta tranquilidad- en el Diario de Campo. Es allí en donde se me acercó este joven adulto contándome la sensación/evocativa del lugar.

En un momento posterior a la misa, la Virgen es llevada hacia la peregrinación interna en las instalaciones de la Escuela Albergue, por un conjunto de fieles que la cargan sobre un templete. Mientras se recorre el territorio, se recitan plegarias alusivas.



Figura 21. Fuente: fotografía propia (2017)

Las instalaciones de la Escuela Albergue se cierran, a excepción de la sala de maestros que se monta como tienda de surtidos de bebidas con y sin alcohol. Los baños se dejan abiertos. El resto de las aulas se cierran y se resguarda la integridad de la oficina que se ocupa como la Dirección. En la cocina están quienes escapan del barullo y conversan, por lo general los celadores, maestros y familiares de ambos, quienes descansan y platican sobre lo que acontece o está aconteciendo afuera. Se recorta una distinción entre territorio escolar y los espacio ocupados, en la medida en que no todos pasan al interior de la Escuela – instalaciones como aulas, cocina- pero sí todos participan del territorio en tanto celebración y Fiesta. De un modo muy concreto la Fiesta supone un encuentro y constituye una práctica que convoca por diversas razones a actores de instituciones co-habitantes de un amplio territorio, a saber: escuela, iglesia, municipio, puesto.

Una vez finalizada la peregrinación se desarrollan las destrezas ecuestres y los respectivos juegos. Gauchos en sus caballos, que representan diversos puestos y agrupaciones, inician las destrezas no sin antes entonar el Himno Nacional Argentino, en un momento de profundo respeto sostenido por el silencio en el descampado. Quienes protagonizan el espectáculo son hombres/gauchos, quienes lo presencian son hombres y mujeres, niños y niñas y jóvenes, de todas las edades. La cultura criolla, su folklore, forma parte de este escenario de la cultura escolar, y se constituye en una práctica socioeducativa del lugar.



Figura 22. Fuente: fotografía propia (2017)

Al respecto del folklore existe un debate abierto en términos de la distinción del folklore y el saber popular. Como menciona Alicia Martín (2015)

En general, la calificación de folklore le viene de afuera: son los intelectuales, los interesados en estas costumbres que les resultan exóticas, curiosas, tradicionales, los que le atribuyen esta condición. Pero muchas veces para el propio artista o protagonista del arte folklórico, lo que este hace es lo que haría siempre y lo que hicieron sus padres y no le resulta ni exótico ni extraño porque es su propia cultura. Por otro lado, como por definición estas prácticas son orales, no escritas, asistemáticas, reproducidas por la costumbre y por la experiencia, se trata de formas culturales que son registradas, valoradas y conservadas por sectores letrados ajenos a ese mundo que se documenta. De esta manera, el folklore tiene una especie de existencia virtual porque sólo aparece cuando se lo practica, cuando se lo ejecuta. Y se aprende, circula y transmite entre generaciones y entre pares de la misma generación de un modo experimental por imitación y repetición. (p. 26).

Para efectos de esta tesis la práctica de los bailes tradicionales, es asumida como folklore cuando se le considera una práctica socioeducativa escolar. Sin embargo, como parte de los estudiantes pertenecientes al campo es reproducción cultural, dado que bailar es parte de su cultura; no les resulta-parafraseando a Martín (2015)- “ajeno, ni exótico ni extraño”. Pero esto se tensiona con los mandatos escolares institucionalizados, dado que es interesante hacer notar que las referencias a los diversos bailes y tradiciones presentados ese día, están documentados como parte de la currícula escolar a través de la Dirección General de Escuelas. Esto quiere decir que la Escuela Albergue lo hace en una clave de mixtura entre lo instituido y lo que es propio

de la cultural del lugar. El baile es folklórico en términos de lo que Martín describe como desde afuera, intelectualizado y que en determinado momento, cualquier escuela debe hacer. Pero en este caso, el baile representa una cultura viva para los puesteros y para los niños de la Escuela Albergue, en donde se vive el baile, si pertenecen al campo y se aprende y aprehende el folklore si pertenecen a la ciudad.

La Fiesta es la ocasión para que los niños muestren a un colectivo lo que han aprendido y lo que son. Durante otros actos cívicos son poco los asistentes que los ven dada la lejanía. La Fiesta es la ocasión oportuna para que los niños y niñas muestren lo que aprenden en su Escuela, esa que los alberga. Su importancia atraviesa lo que la Escuela Albergue procura como acto culturalmente anclado en territorio de “campo adentro” y, al mismo tiempo, como impronta instituida escolarmente. Se entran ambas culturas: la escolar y la del campo. Como veremos en las siguientes descripciones respectivas a los diversos bailes y la estructura del acto escolar, hay una cultura viva y otra romántica (folklórica), ambas juegan en el escenario de la Fiesta.



Figura 22. Fuente: fotografía propia (2017).

Pasadas las cinco de la tarde, antes de abrir la peña, los niños y niñas mostraron distintos bailables, cuyos ensayos tantas veces presencié e incluso bailé durante mis estancias en la Escuela Albergue. El maestro de música se mostraba orgulloso por lo aprendido por parte de los niños y niñas de la escuela, que bailaron ataviados con los trajes típicos, que el municipio prestó, como cada año lo hace. Bailar renueva y re-significa los sentidos comunitarios que desde el espacio escolar se configuran como un



acontecimiento que lo excede. Lo que está en juego es pues la re- existencia y permanencia de la comunidad, desde prácticas identitarias que son tales no porque articulen esencialismos sino porque están vivas a través de los sentidos que se le otorgan.

Contenido escolar y baile se entran. Como contenido escolar, todos los bailes se ensayaron, a saber: cueca, chacarera simple, gato cuyano, chacarera doble, cueca cuyana y bailecito<sup>46</sup>. Cada uno contó con versos introductorios preparados por el Maestro Alfabetizador para tal fin. Ya en la Fiesta una forma estética que combina corporalidad y oralidad, hace que los versos aporten un carácter picaresco a las danzas en cuestión.

Los bailes fueron organizados por los maestros de la Escuela Albergue en una suerte de secuencia narrativa a través de tres momentos: unas palabras introductoras alusivas a la identidad argentina y sus tradiciones del campo; versos escritos a manera de diálogo entre un hombre y una mujer y un breve cierre de exaltación de tradiciones.

Transcribo las palabras de apertura al acto bailable:

Nuestro país presenta una diversidad de paisajes, variados relieve que ofrecen a los pobladores recursos naturales distintos. Así como los relieves son variados, los ritmos musicales de cada región también lo son. Hay algunos picarescos como los norteños y otros más tranquilos como los del sur. Argentina presenta dentro de su territorio, zonas folclóricas, cada una tiene su canción, sus danzas y sus instrumentos propios.

Alumnos de nuestra escuela nos invitan a soñar, dando un paseo por algunos

---

<sup>46</sup> Cueca Cuyana: La cueca es un género musical y danza de coreografía fija. Una cueca cuyana es una canción -por lo tanto, lo sonoro es un complejo texto musical y literario-, pero también es una danza, que invita al amor a través del diálogo de los pañuelos. <http://www.mendoza.edu.ar/folclore/Consultada> en 2019.  
Gato Cuyano: El gato es una alegre danza criolla que se bailó en Argentina desde antes de 1820 y que llegó desde el Perú. Representa un discreto juego amoroso de cortejo. El hombre persigue a la mujer con las mejores mudanzas de sus zapateos hasta obtener su correspondencia en la coronación final. Es de ritmo vivo. Se bailó en varias países americanos – Perú, Chile, Uruguay, Paraguay y hasta México – pero en nuestro país arraigó con mayor fuerza, y en nuestra provincia tomó raíces el gato cuyano, una variante con giro y contragiro después de la vuelta entera (tiene cuatro compases más que el gato común). <http://www.mendoza.edu.ar/folclore/Consultada> en 2019

Chacarera: es un ritmo y danza originarios de la provincia de Santiago del Estero que ha llegado a extenderse por toda la Argentina. Se ejecuta tradicionalmente con guitarra, bombo legüero y violín. Chacarera simple y doble, son derivaciones de la coreografía que se utiliza en la Chacarera tradicional. <https://www.educ.ar/recursos/buscar?q=Chacarera/Consultada> en 2019

Bailecito: El "Bailecito" tiene el mismo origen que todas sus hermanas de carácter "picaresco": una antigua generación de danzas europeas que se extendió por América, donde adquirieron una fisonomía propia, mediante la incorporación de nuevos elementos coreográficos y musicales, propios de cada región, para transformarse en auténtica danza nativa. Llegó a este continente aproximadamente a mediados del siglo XIX y se instaló primero en el Alto Perú, desde donde fue bajando hacia las provincias del noroeste argentino y comenzó a ser danza preferida en los salones de las provincias de Salta y Jujuy, hasta que se fue adentrando en las costumbres del pueblo en la campaña y siguió descendiendo hasta que llegó a Buenos Aires, ya a fines del siglo XIX. <http://elarondeolahistoria.com/el-bailecito/Consultada> 2019.

lugares de nuestra querida Argentina.

Aquí estamos, aquí vivimos, somos argentinos, debemos sentirnos orgullosos y trabajar con honestidad y humildad, valorando nuestra cultura y conservando nuestras tradiciones, hoy estamos de festejos, honremos a la patrona del lugar la Virgen de Campamento y festejemos con orgullo y tradición. (Palabras pronunciadas por la Directora de la Escuela Albergue el día de la Fiesta, noviembre de 2017).

Las palabras de apertura resaltan la diversidad y un paseo musical/dancístico que daría cuenta de la misma. Estas palabras fueron hechas a un auditorio sentado en la carpa, constituido por los padres/madres y familiares de los niños, además del resto de los asistentes a la Fiesta. La Directora en ese momento fue quien presidió el acto ataviada también con una falda larga a la usanza del lugar. Fue performativo dado que durante la peregrinación llevaba ropa que no era propiamente gaucha, este es otro elemento que da cuenta de la folklorización de la escuela con respecto al Campo. Cuando se ora es una cosa y cuando se preside un acto de bailables, es otra.

El diálogo- que a continuación transcribo- es entre un hombre (gaucho) y una mujer (chinita) del campo, mediadas por la mirada del MA quien escribió los versos. Esto tiene implicaciones culturales de quien da voz a ese campo, contribuye quizás a la folklorización, dado que sigue siendo la voz institucional que sabiendo de las tradiciones del campo que habita, modula para efectos performativos en mixtura con la cultura del lugar. El día del acto la Directora y el Celador, reproducían los diálogos para dar entrada a los diversos bailes preparados por los niños y niñas de la Escuela Albergue:

Hombre  
Yo soy un hombre argentino  
Que por dentro sufre un lamento  
Ni muy grueso ni muy fino  
Oriundo de Campamento

Mujer  
Yo También soy argentina  
Espero que no sea un cuento  
Pues me ha clavado la espina  
Y nada ha dicho de su lamento

Hombre  
Al ver sus ojos mimosos  
Que sienten lo que yo siento  
De pronto los veo llorosos  
Pues la injusticia es lamento

Hombre  
Disculpe, compadre y amigo  
No quiero ser impertinente  
Pero somos pan del mismo trigo  
A mí me duele lo indiferente

Mujer  
Las lágrimas son saladas  
Por Favor! Ya deje de llorar  
Después de unas empanadas  
Lo quiero invitar a bailar

Hombre  
A ningún sordo le ha tocao bocina  
Acepto su linda invitación  
Pues usted es una linda china  
Que llena mi corazón

Terminada esta parte de la conversación los niños bailan la Chacarera Simple. Se acepta la injusticia y el lamento como parte de la atmósfera del Campo, se invita a bailar como contrapeso de esta situación. ¡Por favor! ¡Ya deje de llorar! Seguido por invitar a comer las empanadas y ponerse a bailar.



Figura 24. Fuente: fotografía propia (2017).

Sigue la música convertida en historia oral a través de los versos:

Hombre  
Dentro de unos días festejaremos con emoción



Y con profunda alegría  
El día de la tradición

Mujer  
Pero un día no es suficiente  
Pa recordar nuestras tradiciones  
Mejor hagamos presente  
En todas nuestras acciones

Hombre  
Qué inteligente mujer  
Ninguno de estos hermanos  
A su lado han de padecer  
La avaricia de los villanos

Mujer  
Ay!...que se puso mimoso  
Piropero el ciudadano  
No se haga el perro mañoso  
Venga a bailar un gato cuyano

Suena la música del gato cuyano, los niños y niñas vuelven a bailar; la seducción entre el gaucho y la chinita, se da en el contexto de la injusticia antes mencionada. Pero en esta ocasión revelan que existe avaricia de algunos villanos y se resalta que un día no es suficiente para recordar nuestras tradiciones.

La conversación en verso veladamente muestra que la Escuela Albergue prepara un festejo de tradición pero que no es suficiente, que debiera mostrarse en todas "nuestras acciones". La práctica socioeducativa no es una de un día, es la de todos los días. Pero como he documentado, esto no es consistente a lo largo de las jornadas escolares. De alguna manera se resalta la tradición en la síntesis de un día, importante sin duda, pero que debiera reforzarse en la Escuela Albergue como parte no sólo de la materia de baile y música bien llevada por el maestro en turno- como pude observar- sino que quizás debería desarrollarse como parte de su currículum formal reconocido en la provincia. Por ella la Fiesta se vuelve tan importante también. Se muestra lo que "somos" en las voces de un hombre y una mujer, y los niños y niñas que danzan.

Siguieron los versos entre danza y danza y para cerrar este momento protagonizado por niños y niñas de la Escuela Albergue, se concluye así:

Sigamos valorando el mate, las reuniones familiares, las empanadas criollas, el asado, el gaucho, la guitarra, el campo, las peñas, el folclore, las salidas domingueras, la pasión por el deporte, los amigos, conservemos y valoremos nuestra tradición.

¡Fuerza argentinos! La patria no debe ser libre en vano, luchemos por ella, defendamos nuestras tradiciones, reconociendo nuestra identidad como país, a través de uno de los personajes más representativos del ser nacional, José Hernández, así lo reflejó en el gaucho Martín Fierro.



Figura 25. Fuente: fotografía propia (2017).

Quisiera resaltar algunas omisiones de este breve cierre que, constituyente del acto preparado por la Escuela Albergue, da un énfasis particular que se entrama con la cultura escolar nacional de la cual la Escuela Albergue es parte y fomenta. Una de estas omisiones está dada en no resaltar durante el acto lo que constituye en su singularidad identitaria a la cultura paceña; si bien es parte de lo nacional a través del Martín Fierro<sup>47</sup> ¿cómo es singularizada por la Escuela Albergue? ¿La omite? ¿La da por sentado? Hay un mensaje romántico de este ser argentino; los versos y alusiones al cogollo mendocino generan omisiones con respecto a las particularidades del lugar. La Escuela Albergue pudiera indagar más allá de la patrona del lugar y del Martín Fierro. Pensarse en otras narrativas para hallar algunas otras historias que contar. La visión romántica esconde

---

<sup>47</sup>En nuestro país, a comienzos del siglo XX, se va a consolidar una imaginaria que recurre a ciertos símbolos nacionales y que toma de la cultura folklórica y del movimiento tradicionalista algunos elementos regionales que fueron proyectados como símbolos nacionales. De esta manera, se va a nacionalizar al gaucho pampeano como gaucho argentino, como prototipo del ser nacional. Hay muchas variedades de gaucho, pero el que va a lograr esta proyección nacional va a ser el de la pampa, vía la obra literaria, básicamente el Martín Fierro y la literatura criollista (Cuadernos de educación artística-Danza. Ministerio de Educación/Presidencia de la Nación. 2015; p.20)

los conflictos, claro es una Fiesta. Se honra la alegría, pero se persiste en una suerte de colonialidad anclada en una idea de lo nacional que ha omitido otros saberes y otras historias, por ejemplo: estar en un desierto lacustre, de pasado convulso en donde no había pulquerías sino tolderías. La tradición aparece análoga a otra narrativa que no se traduce/visibiliza.



Figura 26. Fuente: fotografía propia (2017).

La expresividad oral de la Fiesta también se da en el canto de diversos grupos folclóricos que son invitados. En su mayoría de La Paz en donde la tradición del canto es parte importante de su cultura. No sólo en ocasiones de Fiesta sino también como forma de expresividad Campo adentro, en las casas en donde se saca la guitarra y se canta y baila. De hecho al terminar la Fiesta, pude desplazarme a otro puesto en donde también pude incorporarme cantando junto a grandes payadores de la zona. La conversación se sigue, la reunión es motivo de canto, baile y comida. La Fiesta culmina en la Escuela Albergue pero se desplaza hacia el interior de otras casas que quieren seguir festejando. La Escuela Albergue fija su límite espacial, mientras el territorio sigue vivo: lugar significado en el canto, por ejemplo.

La operación analógica de la Fiesta habilitada por la escuela consiste en constituir al territorio como lugar y al mismo tiempo es propuesta escolar. Con lugar me refiero a los símbolos culturales que se significan como parte de su reproducción social, en un

espacio delimitado. En ocasión de la Fiesta la Escuela Albergue redefine sus fronteras, desmarca el espacio cotidiano de la rutina educativa para recibir, para hospedar otros actores y otras prácticas por la temporalidad propia de ese día.



Figura 27. Fuente: fotografía propia (2017).

Dicho en los términos teóricos metodológicos que propongo en esta tesis la Fiesta es una extensión de la analogía que supone la Escuela Albergue, a través de esta práctica la escuela alberga: ¿qué alberga?, ¿a quiénes?, ¿cómo?, ¿por qué razones? En términos estrictos la analogía abre una brecha espacio-temporal en la que pareciera caber toda la diversidad, pero como he documentado, en el caso de la Fiesta sigue persistiendo una homogenización de lo nacional, folklorizándolo sin poner en juego otros saberes respecto a ese lugar en concreto, contando la historia, por ejemplo, de quienes lo habitaban antes de ser Escuela Albergue. Traigo la pregunta de Don Benito: ¿Por qué guardaban tantos secretos los anteriores? Me pregunto junto a él: los anteriores ¿qué secretos guardaban? ¿Quiénes fueron antes? ¿Qué silencios se impusieron?

Orar, pagar y bailar son verbos que se entran en las prácticas socioeducativas de ese día. Sin embargo, son la familia, la pareja gaucha, la exaltación de una virgen, etc. constituyentes de la matriz cultural que la Escuela Albergue procura. Las omisiones de pasados pre-modernizadores ¿serán esos secretos?

### **Prácticas socioeducativas en la Escuela Albergue: Enseñanza, Crianza y Socialización**

En el Puesto que se ubica la Escuela Albergue, delimita el espacio visiblemente una malla de metal que rodea la escuela. Sobresale un foco enorme que es señal de llegada cuando por la noche es visible su luz e irradia horizonte para quien llega desde el centro de La Paz. Unos portones más robustos de color blanco y enrejados, se entremezclan con la barda de malla, portones que durante la estancia de maestros, resguardan los coches de aquellos maestros que tienen uno.

La convivencia es intensa. Dado que desayunan, almuerzan y cenan juntos estudiantes, maestros, celadores. De éstos últimos, hay cuatro que se encargan de la limpieza, lavado de ropa y comidas. También son capacitados por las noches por algunos de los maestros. La cocinera dispone de los alimentos que son surtidos para la semana. La dieta es variada: carne, granos, fruta, carbohidratos. Los niños son medidos y pesados una vez al año en la ciudad capital mediante el programa PRISI (Programa de Integración Social y Sanitaria para escuelas Albergue), a través de la libreta sanitaria los niños evaluados nutricionalmente, llevándose un historial clínico de cada uno. El mismo programa cubre una modalidad de gratuidad en algunos padecimientos como los relacionados a la vista, por ejemplo.

En el área que ocupa la escuela hay tres espacios arquitectónicos que configuran el Espacio escolar (Figura 28). Desprendidos de las categorías espaciales, las prácticas socioeducativas y los espacios en los cuales se reproducen en la EA pudieran comprenderse como de Crianza, Enseñanza y Socialización (Figura 20).

Como una síntesis de este espacio escolar y si se mira la capilla de frente, se observa que la casa de los maestros se localiza entre ésta y el conjunto general correspondiente a la escuela (edificio escolar/mástil). Pareciera que hay un tránsito categorial (Figura 20) que no es lineal, sino que se entremezcla en términos de fiestas, tradiciones y relaciones, pero que hace de este espacio algo único en su género,

recordemos que Mirta Teobaldo (2005) menciona que el espacio escolar “fija el conjunto de relaciones que se generan en su interior” (p.174).



Figura 28. Espacio escolar. Fuente: elaboración propia. Diario de Campo (2016).

Este conjunto de relaciones se divide al interior de la Escuela Albergue conforme a las diversas actividades que se desarrollan en ella. En este sentido, reconstruyo al espacio edificado con las actividades que se realizan en su interior. El aula es un espacio; el patio de recreo otro; el patio de usos múltiples reproduce actividades que pueden ser compartidas para ensayar baile o bien de estar presente en algún acto escolar. Las aulas, aunque están separadas por muros, son interrumpidas por los alumnos de los diversos grados, es una dinámica que aunque no frecuente, recrea el ambiente sin tanta rigidez como la puede tener una escuela tradicional.

Las actividades y las relaciones espaciales están delimitadas asimismo por lo público y por lo privado. Aquellas actividades de convivencia entre adultos y niños se da

principalmente en la cocina, en el patio de recreo y en las aulas, obviamente. Las áreas privadas son las que están reservadas al descanso y la higiene. La capilla es de uso público cuando es requerido, pero permanece cerrada durante la jornada escolar con algunas excepciones. Por ejemplo, cuando el cura oficia misa como parte de su rutina eclesial.

A continuación muestro un cuadro síntesis de los espacios asociados a prácticas socioeducativas:

- La escolarización laica argentina está asociada a prácticas de enseñanza que se imparten en las aulas, patio de usos múltiples, Dirección, Sala de maestros, mástil, cancha, patio trasero.
- La Vida Doméstica está asociada a la Crianza/hábitos y transcurre en la casa de maestros, la cocina y el albergue.
- El Culto Eclesial está asociado a la socialización y se desarrolla en la Capilla.



Categoría	Edificio	Ritualización Cotidiana	Prácticas Socioeducativas
Escolarización Laica Argentina	Aulas Patio de usos múltiples  Dirección  Sala de maestros  Mástil Cancha Patio Trasero	Estudio. Ensayos, actos escolares, actividades que requieren más espacio y resguardo por el clima. Área de resguardo de las actas, lugar de visita de los inspectores. Lugar de encuentro para reuniones para planificación escolar, trabajo de cómputo, lectura. hombres a la bandera Área de deportes y de fiesta Recreo y Recreación	Enseñanza
Vida Doméstica	Casa de Maestros Cocina Albergue niñas y niños	Desayuno/ almuerzo/ cena Descanso Conversación Convivencia	Crianza/Hábitos
Culto Eclesiástico	Capilla Nichos	Misa, Celebraciones Marianas, Celebraciones de Sacramentos	Socialización

Figura 29. Categorías espaciales y prácticas socioeducativas. Fuente: elaboración propia (2019).

Describo a continuación cada uno de estos espacios y categorías derivadas.

### Escolarización Laica/Enseñanza

Dentro de la categorización en la que he dividido la práctica socioeducativa se encuentra la que está directamente relacionada al estudio, al ensayo, actos escolares, planificaciones escolares, trabajos de cómputo y ritualizaciones cívicas: izar la bandera, celebraciones propias del calendario escolar, día del maestro, día de la bandera, ceremonias de abanderamiento, etc.

Estas prácticas se llevan a cabo en las aulas, el patio de trasero, la cancha, la Dirección, el patio de usos múltiples. Destaco El Mástil y La Tranquera como espacios disímiles pero que son usados en el acto de enseñanza y de recreación. El aula es ampliamente tratada como espacio de la enseñanza y el aprendizaje en el apartado *Del Piso Al pincel: retazos del aula y creación de mundo*.

- Mástil

En el lugar donde se encuentra el Mástil se recibe a quien visita el lugar; es, como su nombre lo indica, el asta bandera que calza dos: la nacional y la provincial. Frente a



sí la entrada al edificio escolar, cuya puerta de doble ancho se abre hacia adentro y comunica de lado izquierdo a las oficinas de la Dirección, y como pasillo que conduce a un patio cerrado de baldosa roja en cuyo derredor se distribuyen tres salones o grados; dos utilizados como aulas y uno utilizado como sala de maestros. El espacio común “embaldosado” es utilizado como sala de usos múltiples en donde se realizan diversas actividades, desde ensayar los diversos bailes hasta ver por las tardes algo en la televisión; o bien los actos solemnes que están programados en la agenda escolar argentina. Allí es donde los niños y niñas recitan la Oración a la Bandera, todos los días al izar y al bajar la bandera. Eso sucede al iniciar las clases y al terminarlas.

#### Oración a la Bandera

Bandera de la Patria, celeste y blanca, símbolo de la unión y la fuerza  
con que nuestros padres nos dieron independencia y libertad; guía de  
la victoria en la guerra y del trabajo y la cultura en la paz.

Vínculo sagrado e indisoluble entre las generaciones pasadas,  
presentes y futuras.

Juremos defenderla hasta morir antes que verla humillada.

Que flote con honor y gloria al frente de nuestras fortalezas, ejércitos  
y buques y en todo tiempo y lugar de la tierra donde ellos la condujeran.

Que a su sombra la Nación Argentina acreciente su grandeza por siglos  
y siglos y sea para todos los hombres mensajera de libertad, signo de  
civilización

y garantía de justicia.

Autor: Joaquín V. González.

- La Tranquera

Como extensión del área de recreación y donde suelen ir a jugar los niños. Se encuentra a unos metros en dirección norte de la escuela. Allí se realizan carreras de caballos y los niños asisten a actividades extra escolares. Paseos de reconocimiento de flora o fauna, o simplemente jugar.

### **Vida Doméstica/Crianza**

La categoría “vida doméstica” asociada a la “crianza” responde a que el conjunto de relaciones al interior de la Escuela Albergue para efectos de la vida cotidiana, están separadas por principios rectores de niveles de educación social distintos.

Podríamos decir que la parte privada en la Escuela Albergue en términos de lo que se “aprendería” en casa es abordado mediante prácticas del cuidado que he llamado crianza, estrechamente vinculados a la creación de hábitos: comer todos juntos y agradecer por la comida<sup>48</sup>; recoger los platos al terminar de comer; colaborar con las tareas de distribución de alimentos; aseo personal diario después de terminadas las horas de clase; tender la cama cada uno y recoger las pertenencias personales; cuidar del compañero. Un acto muy simbólico es que por la mañana las niñas del albergue se peinan mutuamente, compartiendo el cepillo, el peine, por ejemplo; esperar el turno para poder pasar al baño y asearse; pedir permiso para levantarse de la mesa o bien querer repetir un plato de comida. Todas actividades de formación de hábitos que se realizan en ámbitos espaciales distintos: el albergue, los baños, la cocina, la casa de maestros y celadores, estos últimos espacios resguardan la intimidad de los adultos que es compartido solo entre adultos, y está también separado en área de hombres y mujeres, como el propio albergue de los niños y las niñas.

---

<sup>48</sup> Este hábito de gratitud hacia la comida durante mis estancias tuvo dos momentos distintos: uno en donde se agradecía en voz alta mediante un rezo hacia dios; esto, posteriormente se cambió por agachar la cabeza en gesto de respeto y en silencio agradecer como cada quien quisiera. Es curioso que siendo el estado quien provee los alimentos no tenga un lugar como tal. Y con ello quiero decir que el espacio de crianza es un espacio en donde el estado provee pero el donde el pueblo agradece a su manera. Analogías de la gratitud que ponen sobre la mesa la relación de la creencia vs. Las garantías constitucionales del derecho de la infancia a una alimentación sana.

- Albergue

Los alumnos duermen en cuartos separados entre hombres y mujeres; ambos localizados en el área que está detrás de la cocina. Las camas son literas, cada una con sábanas, almohadas, frazadas y cubrecamas; cada niño y niña es responsable de su cuidado; hacer la cama todos los días es parte del aprendizaje. Los celadores, maestros y nocheros colaboran en que esto se realice cada mañana y por la noche estén dormidos a las horas dispuestas como habituales.

- Cocina

Una descripción extraída del Diario de Campo ilustra este espacio:

Hay seis mesas cada una con manteles azules marinos y blancos a cuadros. Caben alrededor de seis personas por mesa. X, la cocinera raya zanahoria; dijo que para hoy habrá guisadito. Cuando vine por primera vez (abril de 2015) pude mediante la autorización del Director preparar un agua de limón y los niños la probaron. (Diario de Campo abril 2015)

La cocina es un espacio de reunión, de convivencia, de aprendizaje solidario entre los chicos. Todas las mesas se comparten, los chicos por un lado y los profesores por otro. Pero todos reunidos en torno a la comida que es guisada por los celadores en turno. La comida se compra en función de una planeación semanal que se realiza entre la directora y el o la celador. Allí en la cocina por la noche se platica, se toman mates, se cuentan los aconteceres del día.

- Casa de Maestros

A un lado del espacio destinado a la cocina que en sí misma es importantísima para la escuela, se encuentra la casa de los maestros que está separada por sexos y jerarquía: si el director es hombre le corresponde vivir allí junto a los maestros hombres o si la Directora es mujer, comparte el espacio con las maestras mujeres en ejercicio. Ambas situaciones las he vivido, por lo que la constante de su uso corresponde básicamente a roles de género y jerarquías institucionales.

- Casa de Celadores

Separada completamente del área de la escuela y de la capilla se encuentra la casa de los celadores. A esta parte del espacio escolar no tuve acceso durante mis estancias; por lo cual no tengo información que lo describa con mayor amplitud.

### **Culto Eclesiástico/Socialización**

Las actividades que se realizan en la Capilla sólo acontecen el día de la Fiesta y si realmente hay una solicitud por parte de las personas de los puestos aledaños para celebrar algún tipo de misa. Pero La Capilla se utiliza en la más importante Fiesta que se celebra en la Escuela, descrita en el apartado anterior. Durante la jornada escolar semanal permanece cerrada y bajo llave.

- Capilla

Del lado izquierdo si miramos de frente la fachada de la escuela, se encuentra la capilla de adoración de la Virgen de Campamento. Previa a la construcción de La Capilla hay un nicho construido a base de piedras en cuyo interior descansa una imagen de la virgen de Campamento, cuyo rostro está desdibujado por el pasar del tiempo y las inclemencias del clima. Hay en su interior ofrendas compuestas por flores de plástico y algunas piedritas pequeñas, parecidas a las que Don Benito resguarda en sus múltiples capillas.

La capilla está hecha con material de cemento y su revestimiento es de madera, lo que la enaltece y la distingue de la escuela y la casa de los maestros que carecen de ella. La capilla es edificada después que fue construido el edificio escolar.

Resalta antes de la fachada de la capilla un pequeño bosque de chañares; árboles cuyo tronco pelón de color verde, resalta con el desierto circundante en donde tiene lugar la escuela.

La descripción de los espacios como el conjunto de relaciones al interior de la escuela (Teobaldo, 2005) documenta un saber que pudiera ser retomado para efectos de comprensión respecto a las prácticas socioeducativas de Escuelas Albergues.

Los espacios delimitados a partir de ciertas prácticas de crianza, socialización y escolarización son análogas en tanto sistema comunitario. Aquí vale la pena considerar lo análogo en términos de dimensiones macro/micro. Por ejemplo -en un escenario ideal- si un niño de la ciudad se desplaza de su ámbito privado (hogar) a su escuela, implica una separación espacio-temporal anclado en la vida cotidiana, en donde literalmente se separa: en uno aprende hábitos de crianza (el hogar) y en el otro hábitos de estudio, socializaciones diversas. En el caso de la Escuela Albergue esta separación es intensamente activa en tanto roles de los maestros en su interior: maestros y celadores dedicados al fomento de hábitos que he denominado de crianza y maestros dedicados al hábito de estudio. Esta dualidad que hemos mencionado a lo largo del documento, es delimitada a su vez, en los diversos espacios en los cuales las prácticas socioeducativas se despliegan.

El espacio es análogo a lo que sucede por lo general en las ciudades en términos de funciones y en el cual se reproducen similares prácticas, sólo que en la Escuela Albergue suceden en un territorio rural cuya base de reproducción cotidiana es el edificio escolar que funciona como albergue y funciona como albergue que educa/cría/socializa. Es un espacio que Michel Foucault (1966) denominaría como heterotópico<sup>49</sup> en tanto disruptivo de lógicas temporales y espaciales convencionales. Por lo general un espacio heterotópico tiene “tiene como regla yuxtaponer en un lugar real varios espacios que normalmente serían, o deberían ser incompatibles.” (p.6). Si esto lo pensamos como analogía, podrían circunscribirse estas posibilidades que da la heterotopía en términos de “cortes singulares del tiempo” (p.7), lo que Foucault define como heterocromías: síntesis espacio temporales: “heterotopías del tiempo que se acumula al infinito” (ibídem). La Escuela Albergue vive en ese lugar en tanto su espacio y tiempo habita esos otros lugares. Su tiempo no es el tiempo del afuera, sino justamente interrumpe los espacios educativos instituidos en tanto éstos resguardan una forma del tiempo cronológica, lineal y que promueve ciertas lógicas de encierro respecto a la mirada que sobre la EA he escuchado con frecuencia. Pero ¿qué sucede si el espacio que habita EA es visto en su movimiento? Es decir ¿en diálogo con otros lugares y tiempos?

---

<sup>49</sup> Se inscribe lo heterotópico dentro de la ciencia de la heterotopología que es definida por Michel Foucault (1966) como la que estudia los contraespacios o dicho de otro modo “cuyo objeto sería los espacios diferentes, esos otros lugares, esas impugnaciones míticas y reales del espacio en que vivimos. Esa ciencia no estudiaría las utopías -puesto que hay que reservar ese nombre a aquello que verdaderamente carece de todo lugar- sino las heterotopías, los espacios absolutamente otros. Y, necesariamente, la ciencia en cuestión se llamaría, se llamará, ya se llama, la heterotopología. Pues bien, hay que dar los primeros rudimentos de esta ciencia cuyo alumbramiento está aconteciendo (p.4).

Singularizar este espacio escolar a través de ciertas prácticas socioeducativas vinculadas: crianza, socialización y escolarización sitúa otro lugar en tanto su dimensión espacial y temporal dentro de la escuela.

La educación tiene componentes de crianza, de socialización y de escolarización; al parecer la Escuela Albergue equilibra estos componentes en su práctica cotidiana que es vista desde la planeación institucional educativa como formas separadas. Hay un debate teórico al respecto en donde separar el cuidado de la educación nos hablaría de que el contenido y su forma social estarían desvinculados. Pero plantearlo como espacio heterotópico pudiera ayudarnos a reflexionar con mayor complejidad y sutileza- parafraseando a Foucault- estos espacios que se inventaron en los sueños de alguien más, lugares que habilitan una forma social

concebidos en la cabeza de los hombres, o a decir verdad en el intersticio de sus palabras, en la espesura de sus relatos, o bien en el lugar sin lugar de sus sueños, en el vacío de su corazón; me refiero, en suma, a la dulzura de las utopías (Foucault, 1996, p.2)

Las utopías si bien

tienen un lugar preciso y real, un lugar que podemos situar en un mapa, utopías que tienen un lugar determinado, un tiempo que podemos fijar y medir de acuerdo al calendario de todos los días. Es muy probable que todo grupo humano, cualquiera que éste sea, delimite en el espacio que ocupa, en el que vive realmente, en el que trabaja, lugares utópicos, y en el tiempo en el que se afana, momentos ucrónicos (Foucault, 1996,.3).

Resistimos a que el sueño sea ese lugar concreto fulmina la idea de creatividad como otros lugares. Las utopías concebidas como invenciones humanas, en esos intersticios de la palabra como lo llama el autor, dan cuenta de movimiento, inventiva y sincronicidades ¿analogías? Las heterotopías provocan la relación del tiempo y el espacio y como menciona Paula Ripamonti (2019)

Localizadas, yuxtapuestas, diferentes, porosas, atravesadas por el tiempo al modo de corte o extensión, las heterotopías (escolares, pedagógicas, educativas, comunitarias,...) son los contraespacios que tienen efectucción, que están en los espacios instituidos resistiéndolos. (p.513)

Desde esta resistencia pedagógica y a partir del análisis de este apartado alcanzan relevancia las siguientes preguntas que provocan aperturas y al mismo tiempo, ofrecen algunos elementos para responderlas: ¿con cuales dispositivos pedagógicos cuenta la Escuela Albergue para reconocer esta dimensión espacial que he mostrado como otro lugar en tanto su naturaleza heterotópica? ¿Qué lugar ocuparía este

conocimiento en las políticas públicas de la educación rural y en concreto de estas escuelas? La forma de habitar el espacio/territorio que deviene como otro lugar ¿la convierte en una posibilidad para repensar la Escuela y la infancia desde la cual puedan diseñarse escolarizaciones con sentido comunitario? Cuando Escobar (2016) habla por ejemplo, del diseño de lo comunal, refiere a órdenes colectivos que subvierten condiciones del Estado Nacional en tanto ya no funcionales para éste, sino incómodos, pero que bien podrían seguir argumentando, nutriendo espacios otros, saberes y memorias territoriales ¿heterotópicos?

### **Del piso al pincel: retazos del aula y creación del mundo**

El aula es un espacio social constituido no sólo por alumnos y maestros, sino por las relaciones que se establecen en el estudio que los convoca: la escuela. ¿Quiénes la hacen posible? ¿Qué significantes se crean hoy en estos espacios llamados escuelas albergues?

En este apartado- llamado Del piso al pincel: el retazo del aula y creación de mundo- un Maestro Alfabetizador al que estuve observando y con el que sostuve largas conversaciones- logró en una clase que la teoría sea a la práctica lo irrepetible y al mismo tiempo, su constante. Irrepetible porque en el acto de plasmar posibilidades para el aprendizaje se juegan situaciones impredecibles, cambiantes y desafiantes. Constante, porque el sustento teórico parte de principios que el maestro tiene como esa caja de herramientas de las que dispone para enseñar/jugar, incitar a la reflexión. Este es el caso.

Este maestro juega con los saberes locales de sus estudiantes, pequeños de 4 a 7 u 8 años; aula multigrado, que implica que el aprendizaje deba ser colectivo, compartido, significado por todos considerando procesos de alfabetización que responden a principios y métodos.

La enseñanza de la escritura y la lectura está basada en modelos que estructuran la planeación didáctica y la impronta pedagógica. Los Modelos que el MA estudia y configura como referentes de su práctica son: Método Alfabético y Deletreo; Fonético o fónico; Silábico; Palabras normales; Global y Ecléctico. Cada uno de estos modelos está

basado en corrientes teóricas diversas: las analíticas sintéticas, las relacionadas al cognitivismo conductista y las relacionadas al constructivismo.

La práctica de enseñanza de este Maestro Alfabetizador dialoga con una alfabetización constructivista de raíces vigotskianas y freirianas. Lo interesante es que incorpora procesos de alfabetización basados en las leyes, procedimientos y aportes desarrollados por intelectuales destacadas. A saber:

- 1) De Berta Braslavsky (1913-2008) toma las estrategias de comprensión lectora;
- 2) De Emilia Ferreiro (1937-), se basa en las hipótesis de alfabetización como instrumento de medición del posicionamiento del niño con relación a la adquisición de la lengua escrita
- 3) De Marta Zamero (1956): retoma las etapas de alfabetización-aunque se comprende como un continuo- para poder situarse él como maestro en cuanto a los contenidos necesarios que el niño tiene que adquirir para establecer las leyes que rigen a nuestro sistema de escritura.

El Maestro Alfabetizador respeta a través de su aplicación, aquellas técnicas de alfabetizaciones insoslayables y propias de este campo como contenido que adapta a la realidad situada en aula en este espacio campo adentro que he descrito ampliamente.

La guía, los manuales y secuencias didácticas ordenan y disponen la práctica de forma gradual. Por esto, este maestro a cargo de un aula múltiple debe provocar prácticas alternativas que desafían sus propios materiales. Él no puede sino partir de los saberes de experiencia de cada niño y disponerlos como momento efectivo del aprendizaje colectivo y a la vez específico en niveles de abstracción para cada grado. Como veremos, todos los alumnos aportan a la resolución de un problema; dado que el maestro los provoca a pensar vinculando saberes de experiencia y saberes que se adquieren abstractamente.





Figura 30. Fuente: fotografía propia.

En el aula situada del lado izquierdo si tomamos en cuenta la entrada al área común a la EA- a 200 kilómetros de la ciudad, se dispone al piso como el escenario perfecto para pensar en colectivo, esta vez multiplicando. A la pregunta del maestro ¿cuánto es  $6 \times 3$ ? los alumnos apoyados en conocimientos previos de operaciones matemáticas, utilizaron lengüetas de madera para responder la consigna de manera colaborativa. Una operación no reactiva sino reflexiva, llevó a correr las bancas hacia las paredes del aula. Cada uno de ellos sentados en sus sillas, levantaban la mano para ir colocando en el centro del piso, las lengüetas y tratar de responder sin disponer de una tabla de multiplicar, sino de reproducir el proceso por el cual  $6 \times 3$  es más que un resultado.

¿Qué diferencia en este caso una simple respuesta a la formulación del proceso de manera significativa para los niños? Al ser una multiplicación, el área es más que la suma de las partes; se constituye en abstracción conceptual y se operacionaliza ¿Con qué recurso didáctico? En un área rural un recurso es lo que en concreto constituye parte de la identidad de sus alumnos. El maestro lleva el campo al aula ¿Cómo? En este caso, preguntando de qué manera imaginan que con las lengüetas de madera pueden calcular cuánto es  $6 \times 3$ .



Figura 31. Dinámica. Fuente: fotografía propia (2016).

Se inicia un diálogo. El Maestro Alfabetizador está sentado en una silla; gesto de humildad, porque escucha a la misma altura (física) que sus alumnos al estar parados; lanza la pregunta como motor de búsqueda. Los alumnos en silencio comienzan a imaginar ¿De qué manera representar con las lengüetas cuánto es  $6 \times 3$ ? ¿Podríamos poner las lengüetas en el piso y ver qué pasa? Los alumnos inician poniendo las lengüetas de diversas maneras: líneas paralelas, inclinadas, en un momento dado alguno la usa de camino y pasa sobre ellas; sin embargo, el maestro insiste en que no se consigue aún representar la consigna matemática. Los más chicos desarmen lo armado, lo vuelven a poner, algunos se enojan porque lo que habían hecho es destruido por otros, sin embargo, se mantiene la tensión expectante de la búsqueda. Comienzan a participar los más grandes; parecieran desconfiar de lo establecido, hasta que uno de ellos dice ¡ya sé! ¡Es como un corral de chivatitos (chivas crías)! Y entonces el piso se torna corral y se genera un área que al ser de seis por tres, es contenida por un significante cultural que como enseña Freire (1969; 1993; 1989), significa más que una abstracción una experiencia de mundo.

Un maestro que se pregunta por el mundo puede salvarlo. Su impronta traiciona las pretensiones de homogeneidad. Ese maestro está salvando el mundo, pero no lo hace solo. Encuentra alumnos que se preguntan sobre ello sin siquiera saberlo aún, pero

salva el *corral* en el mundo que habita una escuela fuera de él en apariencia. El corral inicialmente saber de experiencia, deviene en un saber escolar que permite comprender una operación matemática. A través del corral maestro y alumnos habitan el aula, la tornan común y no solo asisten a ella, sino en ella se encuentran: generan una comunidad de diálogo posible a partir de experiencias didácticas fuera de consignas pre-establecidas, elaboradas para una educación graduada y que responden a un sentido común urbano, en cuyo contexto un campo y un corral aparecen como un lugar de visita y no como un lugar cotidiano.

¿Por qué salvar el mundo? Interpelada por Jorge Larrosa (2018) y junto a él me pregunto:

... ¿qué es el mundo? ¿De qué está hecho el mundo? ¿Qué cosas conforman el mundo? ¿Qué es lo que hace que los seres mundanos, que no sólo vivan en la tierra, sino habiten el mundo? ¿Qué significa que el mundo sea, o pueda ser, un mundo común, hecho en común y puesto en común?. (p. 261)

Paula Ripamonti (2018) responde parcialmente “Nacer es llegar siempre a un mundo ya habitado” (p.4). La pregunta que surge entonces es ¿en qué mundo nacemos? ¿En qué re-comienzos de la historia nacemos? (Roig, 1995) Nacer ¿implica comenzarnos a narrar? ¿Qué condiciones requiere hacerlo? ¿Qué supondría habitar el mundo de la Escuela Albergue en cuanto a su sentido de comunidad? Este maestro que salva ese mundo ¿Qué características pedagógicas ha desarrollado a lo largo de su práctica educativa?

No se pretende recurrir a una descripción de la personalidad del Maestro Alfabetizador, sino de reflexionar a partir de lo observado en su práctica áulica, qué herramientas didácticas incorpora cómo dispositivo pedagógico para significar el contenido como proceso, es decir, en un marco social, cultural y afectivo, para preguntarnos cómo se salva el mundo en una Escuela Albergue.

Este maestro en particular, destacaba por buscar formas de inclusión para el aprendizaje. Al estar frente a un aula multigrado, la predisposición hacia la colaboración es una condición para la enseñanza. Deviene en aprendizaje cuando los niños de manera colectiva pueden reflexionar juntos y aprender no solo a sumar y restar o las letras del abecedario, sino a escuchar a sus compañeros en situación de igualdad para aprender. Los saberes compartidos se generan dialógicamente y esto requiere un

esfuerzo didáctico que puede traducirse como intuitivo y/o experiencial, mediado por reflexiones sobre la práctica que supondría estudiar.

En varias ocasiones las conversaciones con el Maestro Alfabetizador rondaron las premisas sobre lo que acontece en la práctica educativa de la Escuela Albergue, una de ellas por ejemplo es que existe inconsistencia entre lo que se aprende durante el proceso formativo como maestro y la lectura de contexto de la cual se carece para situar el aprendizaje. Si bien esto, pudiese ser común a varios docentes, la particularidad de la Escuela Albergue favorecería el rescate de los saberes de experiencia locales que no son recogidos ni por las instancias formadoras como los institutos, ni tampoco por los procesos de educación continua como son las Jornadas anuales de capacitación. Entonces la lectura de contexto para facilitar el aprendizaje pareciera sujeta a las habilidades del maestro y no tanto a las condiciones institucionales.

El registro de lo observado en clase me permite hacer una síntesis de su práctica. Parte del interés por la alfabetización como campo de investigación, sabe que el aprendizaje colaborativo es beneficioso para ello, reconoce los saberes culturales y les da lugar en el aula. Genera un ambiente de aprendizaje alegre como sustento afectivo traducido en juego. Al ser un maestro perceptivo, sensible a la niñez que lo interpela, articula los saberes de experiencia a los saberes que están en juego en los planes educativos provinciales y nacionales.

Lo que pude observar es que este maestro tenía un interés manifiesto en alfabetizar siguiendo leyes establecidas para ello, pero con una fuerte lectura crítica hacia los métodos. Este maestro en cuestión es un estudioso de este campo y ha generado su propio método, además de estudiar de manera autodidacta, al mismo tiempo que transita hacia ámbitos educativos como formador de maestros para el nivel inicial en Institutos de Formación docente de la región. Esto representa una excepción dado que implica reconocerse como investigador de su práctica, característica no frecuente en sus colegas. Me interesa destacar esta característica especial dado que en general, la matriz escolar vigente posee como mandato una codificación de la práctica centrada en secuencias didácticas. Es común escuchar en situación de diálogo a los docentes más preocupados por estas planificaciones que por el sentido y la transformación de su propia práctica.

Una característica de este maestro también es la de tener una escucha atenta, la de propiciar la colaboración de diversas maneras, aunque el diálogo es la premisa, por ejemplo, como documento en el Diario de Campo:

Mientras el Niño 1 y Niño2 se seguían portando mal, hay otros niños que se pelaron entre sí. El MA los pone a dialogar y se empiezan a decir qué hacer y las reglas que se deben llevar a cabo. Hay una incitación a la reflexión.

Los chicos se juntaron en el recreo debajo del pirul y estuvieron conversando. Se veían como hombres grandes

Niño1 fue regañado, pero terminó pidiendo disculpas (anotaciones de Diario de Campo, 14 de marzo de 2016)

Entre una resolución de conflicto extra aula y una resolución de un problema abstracto en el aula, resalto que el Maestro Alfabetizador, sabe escuchar los silencios ante la consigna a resolver, se da el tiempo y les da el tiempo para generar en los alumnos el pensamiento crítico.

Por ejemplo, una forma de propiciar el diálogo es disponiendo los muebles del aula de forma circular; los niños utilizan mucho el piso para intervenirlo como parte de su apropiación del espacio. Por ejemplo, la experiencia que he ido desarrollando terminó con una actividad de pintura: hacer lo que ellos quisieran, yo incluida porque era parte de la clase, de hecho mi nombre como parte de la práctica de alfabetización, se incorporó en una ocasión para aprender nuevas letras y asociaciones.

Las pinturas se hicieron de la siguiente manera: pintar lo que cada uno quisiera en una hoja, la singularidad de cada niño plasmada en el dibujo, pero compartiendo cada uno de los colores disponibles: el Maestro Alfabetizador repartió botes de pintura con un color específico, dentro del bote un pincel; si los colores eran siete el número de pinceles también, esto es que los niños ante la escasez de materiales disponibles para todos, debían forzosamente compartirlos, negociar, dialogar y administrar su tiempo a partir de la siguiente consigna: cuando quieras pintar con otro color que no tengas, solo lo pides a cambio del que estarías dispuesto a dar. Cuando había conflicto por el mismo color, el maestro atendía propiciando el diálogo y apelando a la paciencia y respeto por el uso del color en cuestión.

Resolver una operación matemática, sobre la base del goce y el goce sobre la base consciente de que el hallazgo es premio gratificante a la necesidad de saberse

humano porque se logra llegar a lo abstracto, desde lo concreto; porque si hay sonrisas hay descubrimientos.

El aula es expresión compleja de lo pensado de forma diversa y por diferentes caminos, pero al mismo tiempo funciona para pensar una y otra vez: es un pedazo de una totalidad llamada escuela. El "6 x 3" no será lo mismo si el sentido del número se pierde, da sentido el corral, el piso, las lengüetas, la tercera dimensión de lo que en apariencia es plano.

Lograr ir del piso a la duda y de la pregunta a las posibilidades objetivas, da cuenta de la naturaleza intrépida del niño que explora, que es impulsado por un maestro que reconoce esa certeza ampliando su horizonte. El niño goza su goce de saberse niño resguardado en la abstracción escolar, en la concreción de la calidez y rigurosidad de este Maestro Alfabetizador que sabe que su labor es un acto de amor a la humanización de un ser, como en varias ocasiones me lo expresó.

Es decir es un goce concreto, situado en el aula. El maestro no está solo pero es quien en última instancia, marca una diferencia. Sólo enfatizo junto con Manuel Ghiso (2017):

Procurar una práctica educativa generadora de entusiasmo en todos, por medio de un quehacer alegre, grato, gratificante se logra reconociendo los avances y progresos del grupo, brindando posibilidades, sugiriendo caminos, señalando capacidades, facilitando condiciones para que los educandos se sientan responsables y valiosos en el grupo. Esto es hacer partícipe a otros en una práctica capaz de producir satisfacciones; observar y valorar el modo en que compartimos, agradeciendo lo compartido, ver, crear, representar, exponer, producir lleva a que, ese nosotros que se educa, se sienta realizado, capaz. Esto alegra la vida de un grupo y promueve un sentir profundo de agradecida alegría; de ahí que el encontrarnos satisfechos y gratificados hace parte de la potencia transformadora de las prácticas educativas humanizantes. (p. 21)

Las prácticas educativas humanizantes desprovistas de sentimientos no serían tales. George Snyder (1972) nos recuerda algunos principios de la alegría en Makarenko que quisiera resaltar para efectos del caso en cuestión: "No se trata de limitarse a este modo de satisfacción, pero tampoco de suprimirlo; tiene según las circunstancias, su papel que juega; marcará un momento real en la ascensión de los placeres" (p.143) Y agrega: "La intervención del maestro tiende a (...) conferir alegría, coherencia y organización, y así es como las satisfacciones primarias se transforman en 'alegrías complejas y ricas en significados' es un entusiasmo tranquilo" (p.142).

Por eso Snyder le llama una alegría de lo real. Recuerda que el Modelo pedagógico de Makarenko privilegia la acción directiva del maestro, dado que “los modelos no pueden ser aprehendidos de ninguna manera a partir de la una experiencia espontánea, por lo cual es indispensable la dirección rigurosa de un maestro: la conciencia inmediata queda sometida a todas las ilusiones del idealismo” (p.145).

En este sentido el Maestro Alfabetizador (2019) ha incorporado a su práctica educativa la Filosofía con niños desarrollada por Walter Kohan; en una publicación reciente de su autoría, el Maestro Alfabetizador dice que la Filosofía con niños “permite aprender a pensar dentro del grupo, aprender a escuchar, respetando y valorando al compañero, su pensamiento y sus argumentos, saber que otros pueden tener ideas diferentes a las propias y ser útiles para todos”. (Gutierrez, 2019, p. 161)

Si la práctica educativa de este Maestro Alfabetizador no hubiese estado mediada por el propio desempeño con respecto a la Alfabetización, quizás la Filosofía con niños no tendría cabida.



Figura 32. Mosaico. Fuente: elaboración propia.

Quiero decir con ello, que la pregunta sobre la base de saber que el niño sabe y que produce pensamiento en la medida que se pregunta por el mundo, está formulada desde la búsqueda de sentido con respecto a la enseñanza de la lectura y escritura. Lo cual rescata en ese capítulo en particular, en el cual se muestran los diálogos/base del proceso de enseñanza sobre el cual se mueve buscando que el contexto comunitario y social no desaparezca, sino por el contrario brille. Es por ello que podemos decir que ir del piso al pincel es una abstracción que deviene de una posibilidad de haber sido orientado por el maestro a pensar para ser libres en el acto de gozar. La obra de arte no es la pintura en sí sino los procesos que llevaron a los niños a ser libres porque hubo diálogo, pausa, parsimonia para lograrlo. La práctica educativa entre maestro y estudiantes es colaborativa.



## Capítulo V. La escuela como lugar de pertenencia

### ¿Cuál es tu comunidad?

En este apartado muestro las diferentes formas en las que los estudiantes de la Escuela Albergue representaron *su* comunidad. Antes algunas aclaraciones: la pregunta por *¿Cuál es tu comunidad?* responde a un ejercicio que con frecuencia hago en las aulas mexicanas con diversos grupos de estudiantes. Esta pregunta tiene que ver- en un primer momento- con lo que las personas significan como *su comunidad*<sup>50</sup>.

Para situar en el contexto de los niños de la Escuela Albergue traduje la pregunta a la siguiente consigna: dibuja el lugar donde te sientas mejor. La transición de esta interrogante “¿cuál es tu comunidad?” al de la consigna *el lugar donde te sientas mejor*, fue parte del proceso de traducción/diálogo que tuvimos que hacer entre todos, para poder generar la situación lo mejor posible. Logramos ponernos de acuerdo después de varias preguntas que los chicos hicieron al respecto: ¿debe ser uno? ¿Debe ser feliz? ¿Qué debo dibujar? ¿Le puedo poner colores? ¿Puedo ponerle palabras? ¿Puedo ponerle mi nombre?

El ejercicio lo hicimos antes de la hora de la cena, cuando los chicos, después de bañados, tuvieron tiempo y los maestros dispusieron el espacio que se comparte de área común. Todos sentados/acostados en círculo con papel y lápices en las manos dibujaron lo primero que se les vino a la cabeza.

El ejercicio pretende entrar al mundo de la narrativa sobre comunidad<sup>51</sup>. El relato fenoménico (imágenes/dibujos) y su posterior interpretación van mostrando un conjunto de anhelos, aspiraciones y contradicciones. Las imágenes narran lo que para cada uno es su comunidad. La narrativa se constituye a partir y en los dibujos dado que son evocativos, responden a una hermenéutica-analógica.

---

<sup>50</sup> En Argentina la palabra comunidad no se usa como en México, que evoca inmediatamente a zonas rurales marginales, a lugares en donde la naturaleza da por sentada una sensación de armonía. La expresión de trabajo en comunidades es habitual entre académicos y estudiantes mexicanos. En el caso de Argentina se trabaja en el Campo.

<sup>51</sup> Las imágenes que sobre la propia comunidad se configuran pueden ser contradictorios y se pueden avizorar en este tipo de ejercicios que hay una frontera casi invisible entre lo individual y lo colectivo. De ahí su naturaleza psicosocial.

Para orientar las interpretaciones sobre los dibujos que abren una forma de narrativa que habita los niños, me centré en el texto de Mariane Krause Jacob (2001)- *Hacia una redefinición del concepto de comunidad-cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta*”- La autora se centra en lo que he desarrollado en el Capítulo III como las no comunidades o las comunidades negadas: aquellas que niegan conflictos inherentes a cualquier configuración y que también buscan esencialismos territorializados y que decantan en purismos identitarios.



Figura 33. Dinámica. Pintando. Fuente: fotografía propia (2016).

¿Cuál es mi comunidad o el lugar o donde me siento mejor? Hago más estas preguntas y junto con los niños interrogo ¿Qué es lo común de la comunidad? Manuel Delgado (2009) menciona que lo común “puede ser lo de todos (...) aquello con lo que todos comulgan hasta convertirlos no sólo en un único cuerpo, sino (...) en una sola alma” (p. 53). Esto quiere decir que lo común debiera ser la apuesta comunitaria a la que se aspira en términos de un romanticismo heredado, ingenuo al que convoca la tradición de Tönnies (Ver Cuadro Anexo Referentes Bibliográficos y concepciones de comunidad-Recorte).

Para el caso de este ejercicio, lo común es el sentido y anhelo de pertenencia. Por lo general si experimentamos la alegría de la pertenencia la evocamos, el anhelo es esa felicidad que podemos experimentar, pero también desear. Como dice Krause (2001) “Mezclamos el deber ser de las comunidades con el concepto mismo” (p.51) y por ello la tendencia evocativa de *lo comunitario* es a reconocer los estados ideales de la comunidad. Por ello y por lo general, algunas narrativas se inscriben en la negación

del conflicto, inherente a cualquier grupo social. Al hacerlo se niegan las paradojas de la búsqueda de algo en común; lo común deviene en que está en permanente movimiento con respecto a sus significantes culturales y socio-afectivos, es decir, lo común se re-significa porque quienes lo constituyen son seres humanos en situacionalidad.

Los estados ideales de la comunidad muestran más los anhelos en el sentido de saberse parte de ellos por momentos, reflejando la inmanencia de la vida. Lo que da certeza de lo común es saber que hay anhelos vividos y deseos de pertenencia experimentados, de orden atmosférico-sensorial.

Con este ejercicio traté de reconocer cómo se significan la EA, los hogares y entornos de los niños. Hice también dos ejercicios más respecto a la idea de nación argentina y de los lugares de pertenencia de los estudiantes: campo o ciudad<sup>52</sup>, para recrear una narrativa de pertenencias y sentidos a partir de la Escuela Albergue en voz de sus niños.

### **Garabatos (la materialización de algunas categorías)**

Para dar cuenta de algunos sentidos de lo comunitario recurro al texto citado párrafos anteriores de Krause Jacob (2001) para leer/interpretar la representación gráfica de las narrativas de los niños de la Escuela Albergue.

De acuerdo a la autora, existen cuatro ejes en la Psicología Comunitaria que con frecuencia son usados acríticamente en la práctica de la disciplina. En el mismo sentido invita a que recurramos a una mirada crítica para deconstruir los discursos asociados a lo comunitario como unívoco/romántico/idílico. Por ello, estos ejes que desgloso a continuación los presento de forma asociada a las categorías que encuentro en los dibujos elaborados por los niños. Para abrir las posibilidades de adscripciones/sujeciones/pertenencias y sentidos comunitarios respecto de la infancia escolarizada-albergada en territorio huarpe silenciado.

---

<sup>52</sup> En el capítulo anterior explico la relación de las diversas argentinas con relación a su territorio y clasificación. La Escuela Albergue es categorizada como rural, pero en su interior se vive la separación campo-ciudad. Un interior también condicionado por la gestión escolar. Lo rural se urbaniza. Los niños que habitan lo urbano, conviven al interior con niños campesino, que son minoría. De allí que exista una frágil condición de permanencia de la Escuela Albergue que se origina para atender a los chicos del campo. Aunque termina atendiendo a chicos de zonas marginadas de las urbes cercanas.

### Eje Conceptual 1: “Distinguir entre el Concepto y su Valoración”

Mezclar “deber ser” con el concepto mismo de comunidad. Esto es que los adjetivos con los cuales describimos comunidad son idealizaciones que prefiguran una comunidad: apelan más al estado ideal que al real.

### Eje Conceptual 2: “Relativizar el Enraizamiento Territorial de las Comunidades”

Considerar al territorio no como exclusivo y condición necesaria para establecer comunidad. El territorio es un pretexto para partir y para llegar, pero en los nexos, en los puentes suceden cosas que quizás sean las que configuran lazos y relaciones con mayor posibilidad de realidad que aquella que está contenida en un amurallado espacio territorial.

### Eje Conceptual 3: “Enfatizar la dimensión subjetiva (e intersubjetiva) en el concepto de comunidad”

Hay una superposición entre la definición de comunidad y los componentes del sentido de comunidad que ponen énfasis en la pertenencia, interdependencia y símbolos compartidos.

### Eje Conceptual 4: “Relativización de las Nociones de Continuidad y Permanencia y de adscripción exclusiva a una comunidad”

Habría que flexibilizar la dimensión temporal dada la “inflexibilidad” que guarda una definición de comunidad en donde se enfatiza la durabilidad y permanencia como un requisito indispensable. Así como la posibilidad de pertenecer a múltiples comunidades y no a una sola.

Estos ejes los asocié a las clasificaciones iniciales que hice sobre los dibujos o representaciones gráficas (Figura 34). Posteriormente, generé categorías analíticas que responden a los diversos sentidos comunitarios (Figura 35).

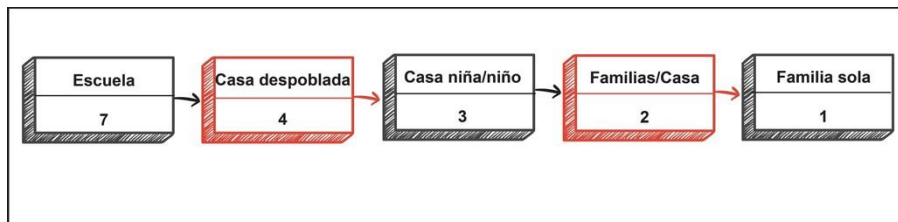




Figura 34. Clasificación Representación Gráfica (dibujos). Fuente: elaboración propia.

De un total de 14 niños que participaron, la mitad considera a la escuela como el lugar donde mejor se sienten. Dibujan la escuela sola siete niños; casas despobladas, cuatro niños; tres lo hacen dibujando una casa junto a niño; dos más lo hacen dibujando familias/casa; y una sola niña dibuja a su familia sola, sin referentes ni de casa, ni de escuela.

A continuación asocié los ejes conceptuales con la representación gráfica y generé categorías analíticas. No todos los dibujos caen *puramente* en los ejes ni en las categorías por lo que algunos dibujos configuran una o más categorías y viceversa, lo que me llevó a re-agruparlas generando las siguientes categorías:

- Anhelos y pertenencias
- Soy y estoy siendo (tránsito)
- Abandonos y orfandades

	Ejes Conceptuales	Representación Gráfica	Categoría Analítica
<b>Anhelos y pertenencias</b>	1. Distinguir el concepto de su valoración	Escuela (7 dibujos)	Comunidad es afecto
	3. Enfatizar la dimensión (inter) subjetiva en el concepto comunidad	Familias/Casa (2)	Escuela es comunidad
<b>Soy y estoy siendo (tránsito)</b>	2. Relativizar el enraizamiento territorial de las comunidades	Familias/Casa (2 dibujos)	Soy de campo
	4. Relativización de las nociones de continuidad y permanencia y de adscripción exclusiva	Escuela (7 dibujos)	Escuela que camina
<b>Abandono y orfandad</b>	3. Enfatizar la dimensión (inter) subjetiva en el concepto comunidad	Escuela (7 dibujos) Niños/Casa (3 dibujos) Familia sola (1 dibujo) Casa despoblada (4)	Identidad/construcción del sí mismo Campo/ciudad Abandono/orfandad

Anhelos y Pertenencias

Figura 35. Articulación conceptual/ representación gráfica/categorías analíticas Fuente: elaboración propia.

Las categorías que se presentan a continuación se describen a partir de los dibujos, anotaciones de campo y entrevistas realizadas. Las tramas se van creando a

partir de un dibujo que evoca, una anotación que describe, una entrevista que interpela. Junto a Mauricio Beuchot (2016) propongo narrativas que evocan posibles interpretaciones.

### Anhelos y pertenencias. La comunidad es afecto/ La Escuela es comunidad

Anhelos y Pertenencias			
	Ejes Conceptuales	Representación Gráfica	Categoría Analítica
Anhelos y pertenencias	1. Distinguir el concepto de su valoración 3. Enfatizar la dimensión (inter) subjetiva en el concepto comunidad	Escuela (7 dibujos) Familias/Casa /2)	Comunidad es afecto Escuela es comunidad

Figura 36. Anhelos y pertenencias. Fuente: elaboración propia (2019).

Para decir qué es Escuela, los niños hacen uso de símbolos como la Bandera Nacional en el mástil; el ómnibus que los transporta; el huerto sembrado; los dormitorios. En su mayoría la escuela aparece en primer plano, ocupando prácticamente toda la hoja. Llamó mucho mi atención que se dibujan dentro de ella ya sea durmiendo o participando, como si hubiese expectativa. También mirando siempre de frente. Quizás pueda atribuirse esto a las limitaciones del dibujo, pero como veremos en otros puede no haber figuras humanas presentes.



Figura 37. Representaciones gráficas de Anhelos y pertenencias. Mosaico. Dibujos de los niños. Fuente: elaboración propia.

Encuentro en los dibujos que la escuela representa esa comunidad anhelada y vivida. ¿Por qué anhelada?, porque a la escuela se va a aprender, a socializar, a jugar, pero no es el hogar permanente. Aquí la analogía. Escuela Albergue cobra un significado especialmente claro: es Escuela y es Albergue: de forma notoria 7 de 14 la dibujan sin “dudar”. Para la mitad de los niños puede representar un anhelo en el sentido de que saben que deben irse a sus casas. Pero éstas no les brindan lo que la Escuela Albergue sí.

Por ejemplo, resalto un dibujo en particular que se relaciona con lo expresado anteriormente. El alumno dibuja la parte del albergue, la del reposo. Es la parte íntima de la estancia en la escuela, la parte en donde es posible *descansar*. El infante elige dibujar rostros/cabezas que aparecen recostadas en las camas: son rostros sonrientes, el resto del cuerpo no aparece. La puerta está cerrada. Pareciera que allí puede sentir seguridad. Para este alumno es el albergue adentro de la escuela, dado que aparece el mástil, el huerto y quizás sea la capilla del lado izquierdo.

La puerta cerrada es un indicador de seguridad/certeza/descanso/privacidad y los rostros sonrientes evocan la sensación de alegría que produce el descanso, el tener una cama propia, el saber que concluyó la jornada.

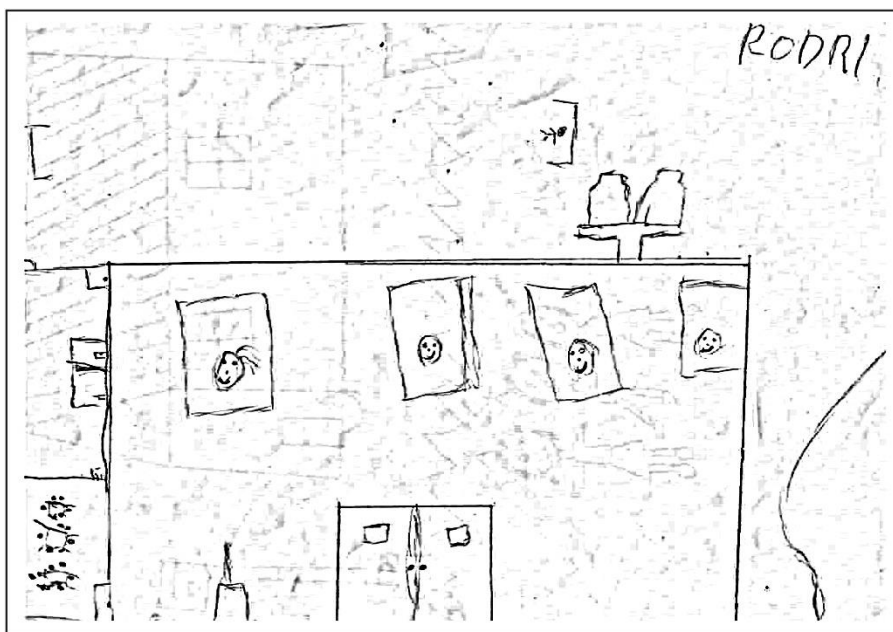


Figura 38. Albergue. Fuente: fotografía propia. Dibujo de alumno (2016).

Varios de los estudiantes de la EA, no cuentan en sus casas-habitación con las condiciones mínimas de descanso, no tienen cuartos propios o comparten con más de un miembro de la familia un cuarto. A diferencia de la EA, en la cual los niños duermen en literas (cuchetas) y cada uno tiene su propio lugar.

Cada uno es responsable de hacerse la cama cada mañana, así como de sus artículos personales. La misma disciplina se aplica a las niñas y a los niños. La maestra<sup>53</sup> nochera vela el sueño de los niños cebando mate en la cocina junto con algún celador.

Cada mañana los niños se asean, se peinan, esperan el turno de cepillarse los dientes; muchas veces entre ellas se hacen peinados como trenzas o una coleta alzada. Adormilados la jornada comienza temprano (7 am, aproximadamente). El autocuidado y el cuidado del otro entre ellos se expresa en estos gestos.

A partir de este dibujo que realiza el/la estudiante cabe la posibilidad de pensar en la escuela como espacio de libertad. Como alguna vez una alumna de los últimos grados me dijo al oído: (la escuela es el) “lugar donde soy libre porque aquí no me pasa

---

<sup>53</sup> Durante las estancias, sólo me tocó maestras mujeres que cumplieran esa función, aunque pudiesen estar acompañadas por celadores hombres y mujeres. La Directora o Director también pueden y hacen funciones de nocheras cuando así lo designa la Supervisora.



nada, porque mantengo la guardia baja, porque encuentro serenidad” (Diario de Campo, 2016). Esto ocurrió después de haberles leído un cuento mexicano que había llevado llamado *Soñé. Canto contra la violencia* (Olmos, 2013)<sup>54</sup>. Los estudiantes de la Escuela Albergue escucharon con mucha atención lo que el cuento decía. En realidad el temor de quienes hicimos la actividad- el Maestro Alfabetizador y yo- era que desatara indiferencia por tratarse de un país muy lejano (México de Argentina y viceversa). Pero esto no fue así. México y Argentina se encontraron en esa (s) infancia (s) violentada (s): en la hostilidad procedente de modelos capitalistas neoliberales que ocasionan pobreza, exclusión social y situaciones de violencia globalizadas a partir del narcomenudeo, la escasez de empleo, entre otros fenómenos.

A partir de la lectura del cuento los alumnos comenzaron a tener expresiones de empatía: “*qué feo lo que están viviendo los chicos en México*”, “*que triste*”. Sin embargo, en algún momento esta realidad tan lejana se volvió una muy cercana para ellos y comenzaron a expresar situaciones violentas que viven en sus barrios; despertó la tristeza y al mismo tiempo la expresión de comunidad de pertenencia a la Escuela Albergue como un lugar de resguardo ante esa violencia. En ese contexto la frase: “lugar donde soy libre porque aquí no me pasa nada” (niños y niñas albergados en situación de conversación con la investigadora), se constituye como un significante afectivo enorme.

Para enfatizar el binomio libertad-violencia y el sentido de pertenencia, puse en juego algunos relatos de los anhelos ante las violencias o situaciones que los estudiantes viven. Por ejemplo, en el siguiente relato leído en voz alta por dos estudiantes durante el día del maestro en 2015<sup>55</sup> y escrito en una hoja de papel pegada sobre una pared- llena de otras frases, dibujos alusivos a los maestros - resalta lo que enseña una maestra y significa el niño. Pero también lo que estos niños - a propósito de las violencias que viven- son capaces de narrar.

El relato narrado en la oralidad colectiva cobra un significado distinto. Hay un desafío para la escucha como también para el compromiso de la propia voz que lo emite. Los dos alumnos que lo escribieron lo leyeron en voz alta, mientras un maestro se ponía

---

<sup>54</sup> El cuento hace alusión a la violencia que experimentan los niños de México en los territorios del norte del país respecto al combate o guerra contra el Narcotráfico emprendida a inicios del 2012.

<sup>55</sup> La situacionalidad creada fue como ya mencioné, un acto alusivo al Día del Maestro que los/as alumnos habían preparado. En este acto, celebrado con ornamentos hacia Sarmiento (flores/retrato/himno), los alumnos dispusieron de las paredes y sus palabras para mostrar las señales de afecto y gratitud hacia ellos.

detrás de ellos tomándolos de los hombros, gesto que podemos interpretar como respaldo.

A continuación transcribo:

Había una vez un niño y una niña que vivían en el bosque se llamaban sebi y mili y eran hermanos. Jugaban con los animales del bosque hasta que un día llegó la bruja negra que se llevó a sebi y mili. Los niños Iván muy asustados pero la bruja no se detuvo, los padres salieron inmediatamente a buscar a sus hijos que no volvieron a casa.

Pidieron ayuda a los animales del bosque por si sabían algo, y la bruja a sebi lo encerró en una jaula para engordarlo, por Quería comerlo todo los día lo hacía mostrar El dedo pero sebi le mostraba un hueso, a Mili la tenía como sirvienta hasta que un día Mili lo saco a sebi de la jaula y la bruja estaba prendiendo fuego y sebi le pego una Patada, y la bruja callo al fuego y mili y sebi salieron corriendo a su casa los niños se Encontraron con sus papa los chico se hicieron grande hasta que un día llegó una Princesa y un príncipe la princesa se enamoro de Sebi y el príncipe de Mili los dos Se casaron, estaban muy contentos Mili tubo una perrita de mascota y tuvieron un hijo Ariel era igual al príncipe, sebi también tubo una hija llamada como la madre Bianca

Todos vivieron felices para siempre

FIN

El relato termina con letras grandes diciéndole a la maestra:

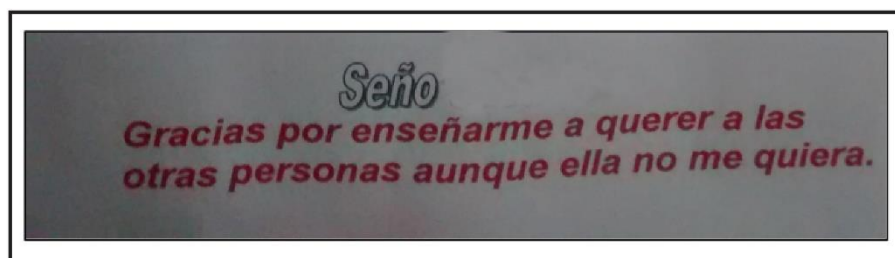


Figura 39. Seño Fuente: fotografía propia (2016).

En el relato de forma escrita podemos encontrar faltas de ortografía y sintaxis; aquí se juegan algunas tensiones de la formalidad o la informalidad en la educación ¿Resaltar la forma por sobre el fondo o viceversa? Para el caso de la Escuela Albergue como lugar de pertenencia, el fondo es lo importante. Porque aquí la infancia es posible como valor y no como etapa de cognición/instrucción desligada de su afectividad.

Resalto que el proceso de alfabetización en el ciclo inicial es asombroso, como vimos en el Apartado “Del Piso al pincel: retazos del aula y creación de mundo”. Si este relato se desarticula de los significantes escolares que son múltiples no se comprenderían algunos sentidos comunitarios que tienen lugar en la Escuela Albergue.

Quisiera resaltar que la relación intersubjetiva entre alumnos y maestros justamente genera que la infancia puede ser tomada en su vivencia comunitaria. En ese relato se trama la relación maestra/alumno con respecto a la familia o integrantes de ésta: “gracias por enseñarme a querer a las otras personas aunque *ella* no me quiera”. La escritura posibilita el relato (aprendizaje cognitivo) pero la oralidad es su forma narrativa comunitaria (aprendizaje social), porque es experiencia vital aprendida y aprehendida en el espacio escolar.

Retomo a George Herbert Mead-citado por Odair Sass (2012) para interpretar este aprendizaje de orden psicosocial que se sitúa en la escuela “Para una educación consciente de sus fines el niño se torna social por el aprendizaje. Debe ser social para que puede aprender” (p.138). Me pregunto entonces ¿qué es ser social allí en la Escuela Albergue? La educación es social dado que se configura el *self* y éste en las etapas tempranas de la infancia configura no sólo una personalidad, sino predispone y practica una serie de valores que se tornan aprendizaje para la vida; escribir aunque con faltas de ortografía implica que puede nombrarse algo y- desde esta perspectiva- narrar y posibilitar otra forma de estar en el mundo.

Escribir cosas alusivas a cada maestro por su día; que el maestro llore con un abrazo que algún niño le da; que el maestro ponga las manos sobre los hombros de los niños mostrando respaldo; gestos de ternura ante actos en apariencia frío. La enseñanza no sólo son contenidos sino procesos formativos de amor al otro. Para el caso de los alumnos de la Escuela Albergue ¿qué sería de ellos y ellas sin ésta?

Una maestra jubilada (MJ) que en ese momento cumplía funciones administrativas en la Escuela Albergue, a través de su comentario, refleja las dificultades para expresar la complejidad del rol de la Escuela Albergue y lo hace de una manera polar: “la escuela deja de cumplir el rol de instruir para cumplir el rol de contención física y emocional” (MJ) Como menciono anteriormente, son circunstancias las que orillan a estos niños a través de sus padres a buscar una especie de “salvavidas”. Dado que en sus propias palabras: “nosotros (los maestros) les damos lo que nadie les da en la familia: tiene una cama, un colchón, comida... somos una comunidad” (MJ). Cuando el

invierno es muy crudo, como lo es en la región, los niños también tienen un cobijo material: manos agrietadas y manteca de cacao para sus labios son parte de un escenario vivido en la escuela albergue. Es frecuente entre niños y maestros sacarse piojos entre ellos, al recordarlo la maestra se ríe. Hay en ello actos de amor. Hay abrazos permanentes. Hay a necesidad de buscar el afecto y aprender a través del mismo.

Asimismo, para que los estudiantes y maestros puedan encontrarse en el amor o en *lo en de lo en-común*, es necesario decir que los actos simbólicos laicos y religiosos que se desentrañan en la Escuela Albergue constituyen parte de estos gestos que generan pertenencia: izar la bandera; saludar a cada maestro; dar las gracias por los alimentos antes de comer; portar el guardapolvo lavado, planchado reluciente de blanco; sonreír cuando se está llevando la bandera; colocar el talit<sup>56</sup> sobre el guardapolvo; las flores honrando a Sarmiento. Resalta una forma de definir comunidad nacional que está representada por la bandera, lo rural, lo urbano, el tránsito.

¿Por qué si es pertenencia? La mitad de los dibujos lo expresan sin duda. Está firmemente representada. Acotada a límites precisos que hablan de un lugar que da seguridad y pertenencia. Pudiera parecer contradictorio el anhelo de la pertenencia, pero son análogas dado que está como vivencia temporal, porque invita a pensar a una *Escuela que camina*, como describo a continuación.

	Ejes Conceptuales	Representación Gráfica	Categorías Analíticas
Soy y estoy siendo (tránsito) Soy del campo	2. Relativizar el enraizamiento territorial de las comunidades.  4. Relativización de las nociones de la continuidad y permanencia y de adscripción exclusiva	Familia/casa (2 dibujos)  Escuela (7 dibujos)	Soy de campo  Escuela que camina

Figura 40. Infografía. La escuela que camina. Soy y estoy siendo. Fuente: elaboración propia.

Estas categorizaciones resultan muy atractivas para desmitificar al territorio como unívoco respecto a la pertenencia, algunos niños logran plasmar la pertenencia a dos o

<sup>56</sup> Se le llama TALIT a la banda azul y blanca de la bandera Argentina, que queda atravesada sobre el pecho de estudiante desde el hombro derecho hasta la parte de la izquierda de la cintura. Curiosamente el TALIT en el judaísmo es un manto que cubre los hombros para venerar la palabra de Dios.

más comunidades: viajan, son errantes. La sub-categoría derivada *Escuela que camina*, la analizo como un estar siendo: un desplazamiento de saberse adentro y afuera. Un saber en el campo. Un saber fuera de él.

Para ello, destaco el dibujo de un estudiante perteneciente al último ciclo escolar: representa el autobús que entra los lunes campo adentro y sale los viernes a la ciudad. No se sabe si a quienes dibuja están llegando o se están yendo. El ómnibus o micro en donde dibuja al chofer sentado al volante, representa la posibilidad de entrar y salir del campo; moverse es parte de habitar la Escuela Albergue. Lo es para todos. Recorrer el camino, avizorar animales, ver el paisaje, convivir en su interior, hacer las maletas para irse y para regresarse ¿adónde? Como migrante, en el *estar aquí y allá* me reconozco, entonces escribo en mi Diario de Campo:

En este momento que transcribo pienso en los maestros, los niños y los celadores quienes hacen también las maletas para instalarse una semana; lo que para mí significaba un traslado, una visita, para ellos es su vida cotidiana. ¡También tienen dos casas! Heller y la casa es el punto fijo en el espacio me recuerdan estas migraciones también... (Diario de Campo, septiembre 2015)



Figura 41. La escuela que camina

Porque el transporte los conduce, comunica a los lugares que significan como propios. Pareciera que los niños son dueños de ese territorio y que su guía posibilita esa

libertad. Por lo general este transporte es usado por los chicos de la ciudad; los del campo, son recogidos por sus padres que se acercan a la escuela el día viernes<sup>57</sup>.

Asimismo, se puede avizorar un letrero que dice “Bienvenidos”, evoca que el lugar al que se llega es una bienvenida afectiva. No es algo menor. El sol dibujado redondo y los árboles a un lado de la escuela, representan esa vida que es bienvenida. Los tránsitos también son destinos de pertenencia y en este caso, la escuela es un lugar al que se llega, no tanto del que se va.

En el dibujo puede verse esta representación de los niños con los pelos parados simulando un estilo punk, la maestra al parecer es la que está dibujada con un vestido, es posible distinguirla porque está ligeramente distanciada del resto de los alumnos.

Para el caso de los maestros quienes también se desplazan muchas veces utilizan sus propios coches o motos. En pocas ocasiones me tocó presenciar que los profesores viajaran todos en el micro, por lo general lo hacían quienes van encargadas del resguardo de los niños y que son maestras que viven en la cabecera municipal de La Paz.

El relato de una ex-directora de la Escuela Albergue ayuda a comprender lo que los maestros también deben hacer para adaptarse a condiciones de aislamiento territorial.

es más yo tenía un Peugeot 206, lo tuve que vender, imposible entrar, un rollo allá (...) y me compré una Eco. Y sí la vendí ahora porque compré otro (...) Estaba enamorada de mi Eco, por qué dije yo, no, no sé si porque me gusta o porque con ella entré y salí...hice tantas cosas que no lo hubiera sino... (Autoridad Escolar 2)

Para los maestros y sobre todo para personal directivo, el coche es fundamental. Dado que entran y salen con regularidad debido a las reuniones a las que se deben asistir. Sin el coche o moto, sería imposible permanecer al día y vivir un adentro y afuera, tal como menciona la anterior entrevistada. Cabe destacar que los maestros pagan los coches y la gasolina de su propio bolsillo; una forma de ahorro de combustible es el coche gasolero, que es más económico a la larga, y los viajes compartidos.

---

<sup>57</sup>Por ello en este mismo eje, articulo el dibujo de los chicos del campo, porque su vivencia es distinta, como explico más adelante.

Varias veces me tocó escuchar los relatos que algunos maestros hacían respecto de quedarse tirados en el campo por algún tipo de avería del coche, hasta que alguien los asistiera. Asimismo que “pincharan” ruedas y tener que cambiarlas; escapes sueltos. Hay un desarrollo de habilidades en ese sentido que se ponen a prueba ante el desafío de entrar y salir al lugar de trabajo.

Sin embargo, algunas medidas tomadas por la administración escolar provincial respecto al transporte, están afectando la movilidad. Aunque el micro (transporte) es pagado por la municipalidad, la medida de la supervisión estatal genera incertidumbre respecto al mismo. Como menciona una entrevistada:

la nueva supervisora, no les permite a los maestros viajar en el micro El micro tiene que ir solo el chofer y los niños...no tienen ni el mínimo conocimiento de lo que puede pasar (...) no quiere que viaje nadie de afuera, no quiere que viajen los maestros con los niños, que los maestros vayan solos, que se manejen solos los niños en él...yo pregunto un día, dios no lo permita, ese micro tiene un accidente, el chofer con todo esa cantidad de niños de las dos escuelas ¿quién los va a auxiliar? No hay señal de teléfono, no tenés...pueden pasar media día y no pasa nadie ¿qué hacés? (Autoridad Escolar 2)

Y enfatiza: “si querés ser supervisor/a de albergue, conocé albergue...metete en un albergue y quedate una semana...y transitar y después ser supervisor/a (...) ¿cómo podés mandar a un chofer con un micro lleno de niños solos? (Ibídem)

El argumento de la Autoridad Escolar provincial es el siguiente:

Pues nosotros acá nos hemos planteado por ejemplo el hecho de generar albergues afuera y en lugar de que entre un micro que pagamos todos, el micro que lleva a los niños a la escuela, que lo paga la dirección general de escuelas, ehh en lugar de entrar a los niños que tienen problema afuera, sacar a los niños, que entre el mismo micro y saque a los niños del campo y tener una escuela urbana. Para que los chicos también se conecten con el siglo XXI, que puedan tener acceso a internet...a los bienes culturales que se manejan en la ciudad y que nunca van a tener allá en el campo. (Autoridad Escolar 1)

Hago énfasis en lo que desde la ciudad se considera como un adentro y un afuera. Por un lado, el transporte representa un gasto. La lógica costo/beneficio que da cuenta de la *tercera argentina* que he descrito en párrafos anteriores, considerando que los chicos del campo no habitan en el siglo XXI, sino en otro que está alejado de los “beneficios” de la ciudad vinculados a la tecnología. Por otro lado, la movilidad de los chicos del campo estaría supeditada a que fuesen los propios padres quienes deben llevarlos a la escuela, lo cual no siempre es posible dado que no todos tienen transporte, además del costo que eso implicaría.

Desde la mirada de la autoridad escolar el campo pareciera un riesgo: un adentro que se expresa de la siguiente manera:

Sin tener que llevar al niño 30 kilómetros adentro de un campo, por un camino que cuando llueve no se puede salir o se vuelve una trampa mortal donde puede volcar el micro que los lleva. O sea ¿qué necesidad? Si el niño está en un lugar donde tiene acceso a la salud, tiene acceso a un club...y lo llevamos al campo y lo dejamos ahí, eso me parece terrible. Que, en el hecho de buscar una solución, me parece peor el remedio que la enfermedad. (Autoridad Escolar 1)

Medir los riesgos es una forma de ver el cuidado. Otra, como he mencionado, es el resguardo que sí provee la escuela como lugar de pertenencia ante las hostilidades que algunos viven en barrios y al interior de las familias. El adentro y al afuera ¿acaso no son análogos del orden público y el privado?

Una de las preguntas que surgieron durante las diversas estancias en la Escuela Albergue fue ¿cuál es su adentro y su afuera? En otras palabras ¿cómo se delimita la vida privada de la comunitaria/colectiva/escolar? Ya describí los diversos espacios en los cuales se organiza la escuela. ¿Cuándo se llega al espacio y cuando se parte de él? ¿Cómo se delimita la vida escolar y la comunitaria? ¿Cómo se reconfigura el llegar y el partir? Acudo al concepto de heterotopía trabajado en el apartado de esta tesis. Lo singular de este espacio escolar, para recordar que los espacios del tiempo son lugares también de enunciación (Ripamonti, 2019) como lo expresaba el Maestro Alfabetizador, acudo a algunas notas de campo:

En un momento de la clase del Maestro Alfabetizador hoy por la mañana, el pase de lista de la semana es parte del aprendizaje y la enseñanza (primer ciclo). X pasó, se subió a la silla y comenzó a distinguir los nombres y a fijarse si estaba escrito el suyo. El maestro se puso a completar la lista con un plumón negro. A la pregunta de necesitás ayuda me contestó: “no gracias, necesito no sentirme maestro un rato”...en un mismo sentido e hilando otras maestras me comentaban “los momentos de soledad son fundamentales para mí”. Los maestros se entregan a la enseñanza durante las jornadas matutinas; durante las horas de convivencia parecieran horas de crianza.

Este es un adentro y un afuera vivido desde el respiro. En medio de bullicio el resquicio de silencio se da en un acto de separación dado por anotar con un plumón, abstraerse y no pensar. Me encantó la sinceridad. (Diario de Campo, marzo 2016)

Los momentos de soledad se buscan en las caminatas que los maestros realizan solos o acompañados. Otros prefieren una siesta, un baño después de las actividades.

Para una de las entrevistadas un afuera era



“tomar mate afuera y...y ver las estrellas, darme cuenta de cómo era la curvatura de la tierra, porque la vi en el medio del campo”

ehhhh a media mañana cuando los chicos tenían recreo largo, yo dejaba lo que estaba haciendo en la dirección y me iba con ellos, con los maestros y los chicos al patio, y ver a los chicos jugando mientras que nosotros charlábamos y nos reíamos y tomábamos un mate, para mí eso es impagable. (Conversaciones maestros Autoridad Escolar 2)

Lo que quiero resaltar es que al fin y al cabo todos se mueven aunque estén allí. El tránsito de entrar y salir del campo puede encontrar eco en el territorio que es habitado por la Escuela Albergue. Como he desarrollado en los apartados sobre *Éxodo, exilio y tolderías*, este territorio fue tránsito de muchos otros grupos. La analogía con su historia es memoria que se ritualiza como formas dinámicas comunitarias. Esta forma es constitutiva de la identidad. Lo cierto es que hay un adentro y un afuera de la escuela que todos sus integrantes viven. Todos errantes. Porque es justamente lo que les da identidad.

## **Soy del Campo**

Los únicos dos dibujos que representan la casa habitada, corresponde a niños del campo. A los cuales “les cuestan los lunes” dado que deben dejar sus hogares para poder recibir educación.

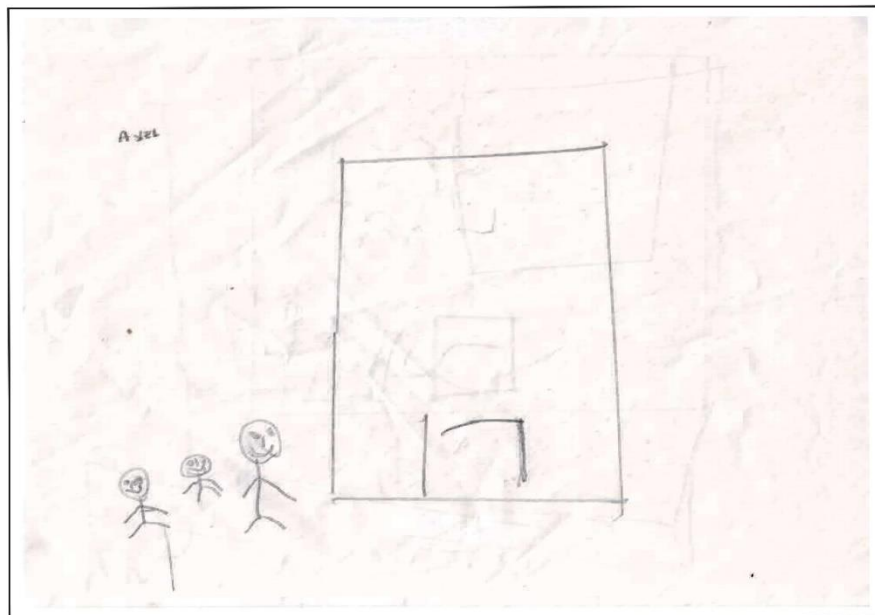


Figura 42. Soy del Campo I. Fuente: fotografía propia de dibujos (2016).

Los chicos que son del campo, que allí pasan los fines de semana y las vacaciones, tienen una identidad que se refuerza en sus prácticas cotidianas: montar a caballo, cuidar chivitos, caminar por el descampado, conocer acerca de la flora y de la fauna nativas. Como se ha mencionado en el capítulo sobre el espacio, La Tranquera es un lugar habitual para ellos dado que allí se celebran las carreras de caballos. Para ellos y ellas estar en el campo es pertenecer. De ahí que representen muy bien el entorno familiar en casas estructuradas y habitadas. La escuela se torna en un lugar en donde se está añorando, quizás, su entorno del campo.

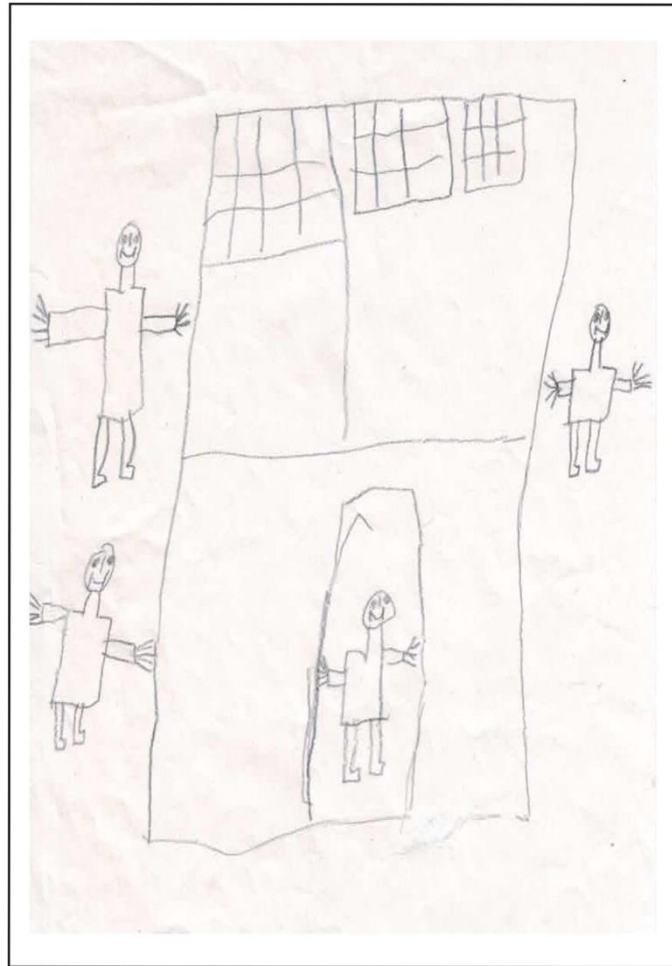


Figura 43. Soy del Campo II. Fuente: fotografía propia de dibujo (2016).

En una ocasión, llegó un niño que en vez de presentarse con su nombre, llegaba cohibido, pasó al frente y se puso a hacer pasos de malambo<sup>58</sup>. Esa fue su presentación inicial, posteriormente, dijo su nombre. Como este acto, existen otros del habla; los chicos que pertenecen al campo añoran y llevan sus relatos a la escuela. En una de las entrevistas, una de las ex maestras de la escuela reproduce el siguiente relato:

Niña: Seño...me levanto en la mañana el sábado, ensillo el caballo en la casa de mi abuela, me preparo el bolsito con el cuchillo y el salero y me voy al campo....

Maestra: ¿para qué llevas el cuchillo y el salero?

Niña: ¡¿cómo usted me pregunta eso?

---

<sup>58</sup> Baile tradicional del folclore argentino que consiste en un particular zapateado.

Maestra: bueno yo no sé, yo no voy todos los días al campo, contame y explícame...

Niña: ¿y si me encuentro un carpincho? ¿qué hago? Yo lo limpio, llevo siempre una botellita con agua, hago un fueguito y...le echo un poquito de sal y comemos en el campo.

La valentía de la niña que decide irse sola al campo y ese saber que despliega adquirido por esa pertenencia, pocas veces se traducen en acciones pedagógicas en el aula, dado que los programas deben seguir pautas que homogeneizan la identidad nacional. Llama la atención que no existan programas que focalicen esas prácticas que puedan traducirse en contenidos o bien en proyectos sociales al interior de la escuela.

Algunas actividades por fuera de lo educativo retoman pero no de forma consistente los saberes que los niños y niñas tienen de su entorno. Quien lo hace es una excepción y habitualmente se realiza en horas extra-aula, por las tardes y sujetas a la voluntad del docente.

Durante las visitas realizadas durante los tres años de trabajo de campo, el único proyecto que realizó la escuela fue el de un huerto; allí podían desplegarse algunos saberes locales, e incluso aprender todos de ese conocimiento compartido.

Una entrevistada menciona

(a los chicos) les tenés que dar herramientas porque son chicos o sea más allá de la seriedad de los programas que se imparten, un 10 o un 20 por ciento de los chicos son del campo y estos son de La Paz...y son con problemas...me parece que les tenés que dar herramientas para que ellos se defiendan, porque no sabés si todos van a llegar a un nivel superior final. Entonces hay que darles herramientas, enseñarles a hacer cosas. Enseñarles algo práctico...carpintería, que hagan huertas...no sé conocimiento básicos de algo (Autoridad Escolar 2)

La entrevistada recalca algo importante:

Vos te sorprendés de las cosas que son capaces de hacer los chicos (Ibídem)

Y reconoce

(el campo) es su lugar....salíamos en las tardes y recolectábamos las distintas hierbas, el (un chico del campo) decía: sabés qué es esto? No le digo, explícame...bueno es tal cosa y sirve para esto, para esto, sabe de todo y esto se prepara así...mejor que un médico! ...(él) me daba todas las explicaciones...un día hizo que un maestro recogiera un chicle que había tirado en el suelo...le dijo recójalo y tírelo a la basura...ustedes no sabe que los pajaritos ven y o buscan, pero se les queda acá y se mueren..vaya y levántelo! (Autoridad escolar 2)

Como he mencionado en los antecedentes, este tipo de escuelas originalmente estuvieron creadas para reforzar saberes del campo y crear posibilidades a partir de este entorno. Sin embargo, no están siendo retomados estos saberes en el currículum formal, como tampoco de formación docente.

Por otro lado, desde las autoridades provinciales los padres de los niños albergados e incluso para algunos maestros, crean un estigma respecto al cuidado de los niños, que se traduce en “desentenderse de los niños” al tenerlos albergados.

Una de las autoridades provinciales entrevistada menciona:

Más allá de esto que hagan los docentes, me parece que lo que tenemos que priorizar son los chicos. Me parece que los chicos tienen derecho a vivir en familia. Y la escuela no es la familia, es una escuela...las escuelas funcionaban como un hogar de niños, donde los cuidaban, les daban de comer, la pasaban divertido, pero se había olvidado el rol de la escuela que es enseñar. O sea los chicos que iban a la escuela no aprendían suficiente. (Autoridad Escolar 1).

Las miradas sobre la infancia en albergue generan la controversia que la sustenta: albergar es estar en un lugar que los niños y niñas reconocen como propio, aunque extrañen a sus familias. Las familias no siempre están para ellos y esto no es una cuestión moral sino de procesos que rebasan a la escuela, a la propia familia, al Estado Nacional en su conjunto. La infancia tiene un resguardo al menos, aunque no aprendan suficiente. Además, habría que reflexionar en torno a qué significa aprender y sobre todo allí. Asimismo jugar con otras categorías: estudio, saber, conocimiento, cobijadas bajo la pregunta de ¿para qué educamos?

Para el caso de los chicos del campo, al conversar con algunos padres, se puedo decir que estar albergado es seguir en el campo. Porque la idea es

“que se queden en campo” porque “siempre hemos formado la familia allá en el campo”...”y la Escuela Albergue es eso, que nos da esa oportunidad de poder mandarlas a las chicas allí y que uno siga donde está” (Madre-Padre1 2018)

Estar en el campo y en la escuela permite que se despliegue esa identidad. El ir al pueblo- cabecera municipal de La Paz- y entrar al campo es una forma de vida. La Escuela Albergue se torna en un lugar que permite esta continuidad y no estar marginal o aislado, sino en el lugar de pertenencia.

## **Abandono y orfandad**

Caso contrario a los cuatro dibujos de casas deshabitadas, están los pertenecientes a algunos niños de la ciudad, estas imágenes que evocan casas solas ¿Quién las deshabita? ¿Dejar la casa e ir a la escuela simboliza lo que los hace felices? Las casas deshabitadas pueden constituirse en las no comunidades respecto del sentimiento contradictorio que provoca estar en ella y estar lejos de ella.

Abandono y orfandad			
	Ejes Conceptuales	Representación Gráfica	Categoría Analítica
Abandono y orfandad	3. Enfatizar la dimensión (inter) subjetiva en el concepto comunidad	Escuela (7 dibujos) Niños/casa (3 dibujos) Familia sola (1 dibujo) Casa deshabitada (4 dibujos)	Identidad/Construcción del sí mismo Campo/Ciudad Abandono/Orfandad

Figura 44. Abandono y orfandad. Fuente: elaboración propia basada en dibujos.

Entrevistas realizadas refieren a que las casas son lugares en donde los niños que habitan la ciudad significan lugares de no acogimiento, hostiles, violentos. Dibujarlas vacías también pudiese remitirnos a estas situaciones. Pudiéramos hablar de categorías que se infieren: abandono, orfandad.

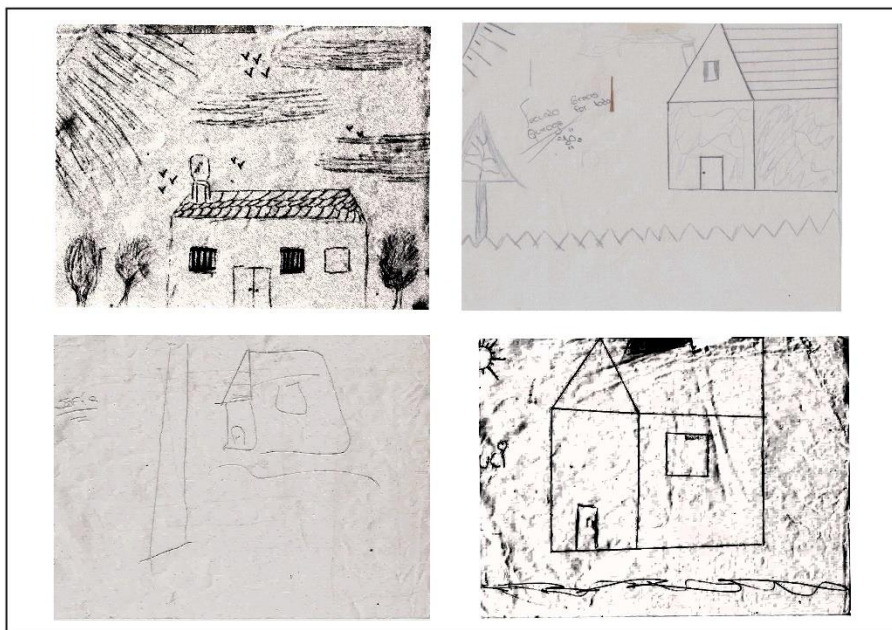


Figura 45. Representaciones gráficas Abandono y Orfandad. Fuente: elaboración propia basada en dibujos (2016).

Algunas infancias de estas realidades son puestas en tensión por las instituciones garantes de la misma: la familia, la escuela, el Estado Nacional. Estas tres categorías son las que están presentes en los discursos y en las ausencias. ¿Quién debe hacerse cargo de estos niños? Y allí radica la discusión. Decir que la Escuela Albergue no es o es un depósito de niños<sup>59</sup>, reduce la discusión a cuál debiera ser la respuesta no modelada respecto a qué es educar y cómo.

Los lugares de retorno hacia fines de semana de varios de estos niños y adolescentes son hostiles. En la Pascua de marzo de 2015, hicieron huevos de chocolate y se los comieron antes de llegar a sus casas, en donde también es frecuente que les roben sus pertenencias. Antes que compartir con sus familias prefirieron endulzarse con su propio logro (Diario de Campo, 2015).

<sup>59</sup> La falta de compromiso de los padres es algo de lo cual es distinguido por X como uno de los principales problemas a los que se enfrenta hoy la escuela en general y en lo particular, en El Campamento. Para este maestro de segundo ciclo, experto en historia y comprometido con la gestión política de su gremio magisterial, hay una pérdida de la función de modalidad albergue por la de “depósito de niños”. Acaso termina siendo una salida temporal a problemas sociales de mayor envergadura en donde no es solo la escuela la implicada. Esto lo manifestó como una especie de queja, dado que muchas veces los contenidos son relegados hacia cuidados atendiendo circunstancias del niño en cuestión (Diario de Campo, 2016)

Asimismo, dejar la casa que se habita puede evocarnos a la comunidad vacía como anhelo de pertenencia. Lo vacío se reconoce porque el YO que la constituye la deja. De ahí que lo que quiera representarse sea un anhelo: habitar la casa. Cuando lo que se habita es la escuela.

Por otra parte los niños que lograron plasmarse a sí mismos y a sus casas, parecieran que no dudan en esa pertenencia afectiva vinculante. La cercanía de su figura y la de sus casas pareciera evocarnos esa posibilidad interpretativa.

Por lo general la mayoría de niños y niñas provienen de familias ensambladas, constituidas por miembros no sanguíneos, por historias cruzadas, atravesadas por diversas circunstancias que incluyen abandono, descuido, asunción de roles adultos, etc. Esta situación desde la perspectiva de los docentes, es vista como un contexto de inestabilidad para los niños. Esto provoca que la Escuela Albergue sea vivida como un espacio de características opuestas a las del grupo familiar del que provienen, relativas a la contención, el cuidado, la escucha y una vida de infante.

Hay un único dibujo en donde aparece solo la familia (Figura 31). En este dibujo, el sustento es el pasto, el sol alumbrá, todos están juntos y sobre ellos hay una nube. Los miembros dibujados son hermanos y padre; este último es más alto y todos pueden ser identificados por su nombre. De acuerdo con la representación gráfica, la familia constituye el lugar elegido para significar su pertenencia. Al mismo tiempo, es el anhelo de la familia y la reafirmación de su pertenencia a pesar de los periodos de temporalidad y estancia con ellos. En otros dibujos, como se muestra, la familia no aparece están con la misma fuerza.





Figura 46. Fuente: fotografía propia de dibujo (2016).

La Escuela Albergue como espacio social, genera una cultura escolar que al mismo tiempo se entrelaza con las culturas locales. De ahí que sea importante para el Campo y su gente conservarla. También da seguridad, porque ante la desolación que puede provocar que un estado no garantice los derechos básicos de infancias urbanas (Redondo, 2015), la Escuela Albergue proporciona la vida en comunidad.

Para autores como Valenzuela (2005) hay que situar las infancias y juventudes en contextos de violencia enmarcados en la precariedad y su relación con significantes distintos respecto a la educación. Ésta como una primera vía de la deserción es explicada por la pobreza, el abandono familiar y un estado benefactor desdibujado. Este último, ha posibilitado la entrada al crimen organizado creando subjetividades violentas que se dan en el espacio público y en el privado. Hay un sujeto que ejerce la violencia y un sujeto que la padece. En ambos casos podemos hablar de jóvenes que la ejercen y jóvenes que la padecen.

Roberto Espósito (2008) nos dice que nos unen las faltas, las deudas y las carencias. Que dejemos a un lado la idea de comunidad que sólo posterga la fatal desilusión de lo común como un anhelo anclado en la igualdad entre los hombres. Espósito es cruel pero certero cuando desarma a partir de la etimología el significante

de *communitas*<sup>60</sup> algo que podría utilizar la metáfora: “desde el desamor nos amamos”. Que tampoco pasa por la conciencia de ser seres desamados sino precisamente por ser conscientes de lo opuesto, de amarnos sin saber por qué. Dado que el amor es falaz si se pretende seguir en la burbuja de lo establecido. No nos amamos sino nos desamamos y por ello la falta es la que nos convierte en seres que compartimos en común “algo”.

Encuentro que lo común se transpropia en la categoría abandono como esa forma de la falta o deuda; como una especie de abandono del propio abandono, de su no reconocimiento. Fenómenos que esconden el abandono es la migración, es el desvínculo entre los hombres, la falta de empatía, narcotráfico, consumo de estupefacientes, desempleo, violencia de género. Pareciera como dice Coronado (2012) que la escuela es receptora de este abandono “social” a educar y del abandono por tanto de su labor fundamental *para* educar.

Claro que el maestro ante esas criaturas que vienen de lugares hostiles, debe postergar algunas labores de enseñanza (contenidos principalmente) en el afán de procurar contención emocional. Algunas miradas cómplices entre maestros en la procuración del cuidado de los niños, evidencian que hay un resguardo común entre ellos por la infancia: hablar en voz baja, no evidenciar conductas reprobatorias sino saber manejarlas en tercera persona, por ejemplo. Procurar atención a los recién llegados. Gestualidades de la ternura ante la sospecha o presunción de existencia de hostilidad en algunos hogares de los niños y niñas.

Un ejemplo de esto lo sitúo en ocasión de un sismo ocurrido en una tarde de septiembre 17 de 2015, transcribo de mis notas de Campo:

Temblor-Tsunami de 8.4 grados con epicentro en La Serena, Chile. El Maestro Alfabetizador y yo en La Tranquera viendo el atardecer y conversando de bueyes perdidos. La tierra debajo de mis pies. Es preciso decirlo: debajo de mis pies. Ni siquiera porque allí estaba sentía certeza. La única gran certeza es saberse parte de algo más grande que uno.

Esperamos sentados a que pasara el temblor, se nos hizo raro haber visto un zorro, pasó lento, muy cerca. Puse las manos sobre mi cabeza del mareo que sentía. Nos miramos y nos dijimos: “esto no para”. Al pararnos y acomodar las sillas plegables nos dirigimos a La Tranquera y los dos percibimos el mismo olor:

---

<sup>60</sup> Por lo tanto, *communitas* es el conjunto de personas a las que une, no una “propiedad” sino justamente un deber o una deuda. Conjunto de personas unidas no por un “más”, sino por un “menos”, una falta, un límite que se configura como un gravamen, o incluso una modalidad carencial, para quien está “afectado”, a diferencia de aquel que está ‘exento’ o ‘eximido’ (*immunitas*) (Espósito, 2003, p. 29-30).

era como tierra quemada, según el Maestro Alfabetizador era azufre. Comenzamos a caminar rápido hacia la escuela; el Maestro Alfabetizador muy preocupado por su familia; yo no atinaba a dimensionar lo que había pasado. El Maestro Alfabetizador sí dijo “esto es en Chile y es un tsunami”. Y tuvo toda la razón de acuerdo a lo confirmado.

Nos dirigimos al patio de la escuela y allí estaban los niños, todos juntos en un círculo, en el mismo que está representado en la cancha de básquet; con mantas y diciendo que estaban asustados. Celadores y Maestros parados a su alrededor, buscaban señal con el celular; todos mostraban en sus rostros preocupación por sus respectivas familias. Yo estaba en una especie de silencio expectante.

Lo que hice fue sentar a los chicos y comenzamos a hacer respiraciones profundas con la nariz y soltar por la boca, suspirando y logramos reírnos mientras sacábamos el aire (¿el miedo?). Se comenzaron a liberar riéndose. Nos quedamos sentados un momento. Los chicos recurrentemente veían la campana de la escuela, que se movía si temblaba. Era una especie de sismógrafo...eso les daba a ellos la certeza; se preguntaban acerca de sus familias. Uno de los niños que tiene a su padre en Chile comenzó a llorar. Los hombres mayorcitos miraban hacia el campo en sus distintas direcciones, manos en los bolsillos y miradas en silencio.

Contuve a quien lloraba. Lo abracé por la espalda, con las niñas hice lo mismo. Comenzamos a cantar, hubo calma y poquito de tranquilidad.

Siguió temblando durante seis horas. Hubo hasta las dos de la mañana 39 réplicas. Televisor prendido, comprendimos la dimensión de lo vivido. Cenamos todos juntos fideos con pescado, yo sólo pescado servido con esa firmeza del Celador en turno, un ser tan especial.

Hoy mi mundo es absolutamente subjetivo. Como la tierra en mi cuerpo y su movimiento no puedo separar sentir de estar, ser y objetiva. Soy un todo.

Ningún padre de familia llamó. Por lo menos no hubo registros de ello.

Estar aquí me hizo sentir impotencia por no poderme comunicar con mi familia, pero comprendo que aquí tenía que estar. Estos niños necesitan tanta contención que abruma. (Diario de Campo, septiembre de 2015)

Lo vivido por todos generó miedo en toda la comunidad. Al día siguiente, diferentes niños se mostraban con una fuerte necesidad de contención afectiva. La expresión de una pequeña llamó mi atención. Ella en un determinado momento se abalanzó buscando proximidad a los docentes, y ante la sorpresa y la pregunta de uno de ellos: “¡eh!, ¿pero qué tenemos nosotros?” (Aludiendo a la constante demanda de proximidad), ella respondió: “¡hijos!”. En un mismo sentido un niño se dirigió al maestro diciendo: “¡ya terminé tío!”. El maestro contestó: “yo no soy tu tío, ¿sabés?”. Y el niño contestó: “¡ya terminé maestro!”

La frontera de las palabras confunde no sólo los papeles, intersecciona diversos vínculos y los entrama. El maestro es capaz de poner límites, aunque se sienta interpelado por la demanda del niño. Podría entonces pensarse en una comunidad carencial desde la cual Espósito define la deuda o la falta como aquello que estructura comunidad, dado que está pensando lo común desde los lugares más incómodos porque todos carecemos, todos hemos sido empujados por el desamor a buscar formas que perpetúen el ideal de amor gestado en sociedades modernas del siglo XIX. No somos dueños de nada, no hay propiedad por tanto no podría existir un YO tan YO como para pensar en su idealización con otro YO. En una Escuela Albergue qué lugar ocupa la carencia ¿Carecer entonces es una condición para educar? La educación habita la frontera de la hostilidad y la ternura: ¿de qué modo? Podemos argumentar que la hostilidad del desamor es la deuda y la falta; la carencia de un pensamiento crítico diluido en la invisibilidad del accionar de la Escuela Albergue en las políticas educativas, que se refleja en el desconocimiento del acontecer cotidiano escolar y de las interacciones de algunos alumnos y maestros que demandan pertenencia ante la carencia de amor que contenga en sus hogares y en la sociedad en general. La hostilidad del desamor convoca a los carenciados, ávidos de ternura.

El análisis de estas imágenes permite releer en cada una de ellas, las diferentes formas de significar la Escuela Albergue como analogía. El vínculo por la carencia finalmente repara, liga, vincula y es lugar acogimiento. De este modo los sentidos comunitarios se conforman en estos procesos coadyuvando a que la infancia sea habitada por lugares de la errancia como vivencia de un tiempo y espacio heterotópico.

### **Hacia una síntesis de lo nacional**

Ya en el Capítulo II he mencionado que las ideas de lo nacional constituyen un sentido de lo comunitario. Mediante un ejercicio similar al de los dibujos sobre la comunidad, les pregunte a los niños y niñas ¿Qué significa Argentina para vos? ¿Cuándo alguien dice Argentina, qué sentís? Además de haber contestado por escrito (Figura 32), acompañaron a estas respuestas el 100% con dibujos de la bandera Argentina. Entonces me pregunté ¿qué significa representarla así?

Las pertenencias y las identidades son procesos atravesados por múltiples vivencias. Sin embargo, en una escuela los sentimientos patrios nacionales pueden

generar lazos desde el amor en su práctica, que edifica posibilidades que en los hogares pueden no encontrarse. O bien generar responsabilidad para con ella si las relaciones con un entorno territorial se afianzan además mediante fiestas y celebraciones.

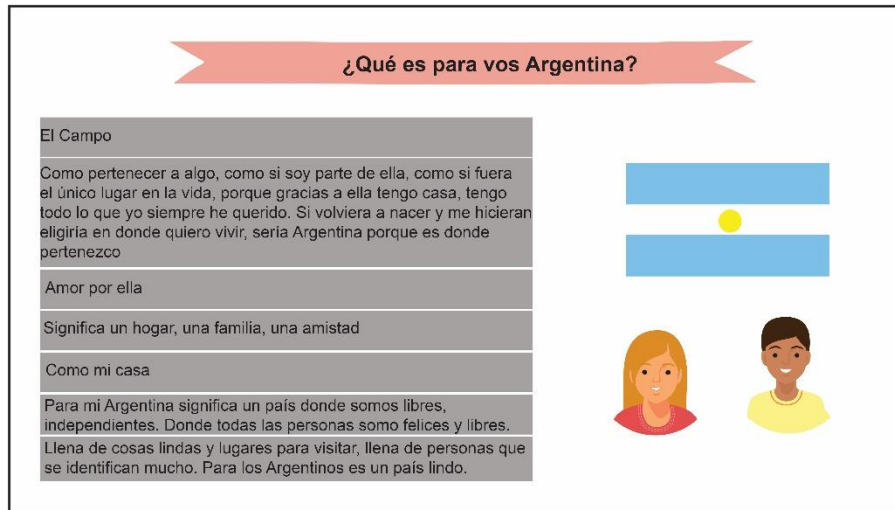


Figura 47. ¿Qué significa Argentina para vos? Fuente: elaboración propia basados en entrevistas.

Izar la bandera diariamente, recitar *Bandera de mi Patria*, celebrar actos conmemorativos como el Día del Maestro, el Día del Libertador de Los Andes, honrando a la figura del Gral. José de San Martín, celebrar los fines de ciclo escogiendo quién portará la bandera, todos son actos que representan al estado argentino. Independientemente de que puedan celebrarse otros eventos que tienen un ascendente distinto respecto a la laicidad, como hemos visto.

En la Figura 47 se muestran las alusiones hacia Argentina que son de orden afectivo: amor por ella, un hogar, como mi casa, un país donde somos libres, llena de cosas lindas, el Campo, Argentina es donde pertenezco. Las expresividades son afectivas, de pertenencia, de una comunidad nacional que está incorporada en los actos patrios y que la propia escuela promueve.



Figura 48. El cielo es bandera. Fuente: fotografía propia de dibujo (2016).

Durante mis estancias, siempre me llamó la atención la rigurosidad con que se celebraron las prácticas escolares propias del estado argentino. Rodeados por símbolos patrios, en la lejanía y soledad que puede representar la distancia de los centros urbanos, allí en medio del campo, los guardapolvos están blancos cuando deben estarlo, la bandera lista para usarse y resguardada en la Dirección, el retrato de los próceres y las flores de tela para honrarlos. La presencia del Estado Nacional argentino se preserva en los simbolismos.



Figura 49. Los guardapolvos. Fuente: fotografía propia (2016).

En este sentido, uno puede percatarse de que *las argentinas* que cohabitan son múltiples: campo, ciudad, laicidad, religiosidad, sentido de pertenencia plasmado en la bandera nacional. El amor al *suelo* es un componente que no puede obviarse, que está presente. Con todo y sus falencias y desatinos.

Como Jorgelina Loza (2016) menciona: “Sin lugar a dudas, el amor a la patria, la identificación con una comunidad política y la construcción de significados en torno a esta resultan aún hoy una fuente de luchas, adhesiones, estrategias y lecturas sobre el mundo” (p.153).

Sin embargo, la nación también es sus exclusiones, sus omisiones, sus invisibilizaciones. Un ejemplo concreto: al plantearme buscar datos de dónde y cuántas Escuelas Albergues existen en la provincia, me percaté de su invisibilización a pesar de los poco más de ochenta años de su existencia. Esto no es menor en términos de cimentar políticas educativas que integren a este tipo de Escuelas en sus estudios y prioridades. Al contrario la amenaza de su cierre de manera constante, en una especie de fantasmagórica presencia del estado punitivo, genera una incertidumbre que se recogen en los testimonios de sus habitantes. Esta *tercera argentina* de la que habla el capítulo IV, sí es una que se invisibiliza.

Aun así, lo nacional se torna paradójico y desafiante, pero que debe persistir en no ser lugar de pluralidades negadas. Las herencias coloniales que insisten en negar el

ascendente étnico de nuestras naciones, continúa. Los colores de la piel siguen siendo factores de exclusión; la negación de la historia local como descendientes de pueblos originarios no está asentada en los libros escolares ni tampoco en las prácticas socioeducativas observadas. Ser del campo se torna en una enunciación/reclamo de inclusión: ¡Seño soy del campo! Presentarse -como se relata en capítulos anteriores- bailando un malambo, edifica identidades que suceden en la escuela. Aprender a leer y escribir habilita ser un ciudadano, quizás pudiera ser complementado con una lectura que recoja pertenencias identitarias, memorias colectivas corporeizadas desde los silencios y negaciones locales, regionales ¿ancestrales?

Loza (2016) al analizar la idea de lo nacional en Rodolfo Stavenhagen, nos dice que la situación al interior de la periferia- que hemos llamado *tercera argentina*- ha institucionalizado la naturaleza asimilacionista al mismo tiempo menciona que "...no es posible sostener que la historia latinoamericana esté exenta de racismo, y que la "idea de nación" en América Latina, está basada en la negación de las culturas indígenas" (Stavenhagen, 1986, p. 453, en: Loza 2016, p.167). En el caso que nos ocupa, se exalta la imagen religiosa por encima del pasado indígena del lugar. Es decir que se absorben las relaciones interétnicas en el afán de integrar. Eso es también la nación argentina.

Los estudiantes de la escuela, incluso los maestros al estar habitando una escuela, pueden decir que Argentina es un lugar en el mundo. Su propio lugar. Sin embargo, cabría preguntarnos qué significa en términos de demandas de inclusión para regiones que están incorporadas- presupuestalmente, nunca suficiente- y que pudiesen edificar un tipo de educación nacional que pueda ser distinta en tanto reconocida, edificada sobre la base de valores de la pluralidad y no de la homogenización.



## Conclusiones

### Recuperación del recorrido investigativo y nuevos interrogantes

Una de las aspiraciones de la hermenéutica analógica es la búsqueda del equilibrio. Evoca porque interpreta, describe porque narra y propone porque crea. Desde esta mirada epistemológica, la tesis presentada como una propuesta narrativa de investigación en el campo de las Ciencias de la Educación- fue configurándose mediante preguntas que tensionaron la primer analogía que se presenta: Escuela Albergue. Afirmo que es una primera analogía porque desde su estructura semántica, se desprenden interrogantes que interpelaron lo que en un primer momento pensaba estudiar: los sentidos de lo comunitario en la escuela a través de sus prácticas socioeducativas. Es importante retomar las preguntas iniciales de esta investigación:

¿Cómo se configura la gestación el vínculo comunitario a través del lenguaje en los ámbitos educativos? ¿Qué tipo de vínculos promueven sentidos comunitarios a partir de la práctica socioeducativa que confluyen en la escuela?

Estas preguntas orientaron las observaciones, entrevistas y registros diversos en la unidad de análisis escogida. Al ser guías, permitieron crear un marco conceptual que fue consistente en tanto recuperación de la polisemia de lo comunitario desde diversas disciplinas que denominé miradas y que se desarrollaron en el Capítulo II.

La Escuela Albergue se constituyó a lo largo del recorrido de investigación en el objeto de investigación. En el sentido de mixtura de preocupaciones teóricas sobre los sentidos comunitarios, su articulación educativa y la conformación de los mismos por analogía en un espacio institucional específico. En términos de su analogía con el mundo de la Educación y en paralelo, porque me condujo a preguntarme sobre el mundo que la contiene, la configura, la hace propia o la excluye. Obligó a pensar en la hospitalidad de este mundo en tanto configuración social e histórica análoga de nuestros tiempos de individualidad y diferenciación acentuada.

A través del desarrollo de investigación, la tesis se inscribió como una narrativa-propuesta desarrollada en el Capítulo I- cuya unidad de análisis permitió recurrir a la plasticidad del lenguaje para jugar con la analogía: un *albergue en la escuela*. Escurridiza y atractiva, la analogía Escuela Albergue permitió visibilizarla como forma de lo

comunitario inscrita en la cultura nacional y escolar, en donde los sujetos que le dan vida son infancias errantes, maestros que yerran y escuela que ensaya, en un lugar, espacio y territorio en reconfiguración.

De allí que los sentidos de lo comunitarios en las prácticas socioeducativas fueron los hilos que motivaron reflexiones, no verdades ni esencialismos. Sino vetas que se abren a otras indagaciones que debieran impulsarse para seguir estudiando las configuraciones comunitarias que acontecen en este tipo de escuelas.

La Escuela Albergue no puede ser definida unívocamente. Esto se relaciona con lo comunitario como polivalente y también con una búsqueda de pertenencia por quien la habita y la construye o forma parte de ella. Por ello recorto las siguientes preguntas como relevantes acerca del mundo de la Escuela Albergue- ¿qué es? ¿Quién es? ¿Dónde está?- Estas preguntas me condujeron a narrar la experiencia de investigar ligada a procesos y procedimientos que la investigación de corte etnográfico permitió. El Diario de Campo como texto base, la formulación de categorías sociales como emergentes, las analíticas como orientadoras de una hermenéutica analógica, constituyen el almacén-esqueleto de lo que presento y concluyo.

Nombrar a la investigación como experiencia narrativa da cuenta de las decisiones metodológicas respecto a las formas de interpretación y la construcción de categorías analíticas que sostienen aquellas. Y por eso el proceso requirió habitar la tensión entre lo observado y estas categorías. La escritura de la tesis ensayaba lo que observaba y observaba lo que ensayaba: ensayé gestualmente una narrativa como forma de una hermenéutica analógica.

Para lograr la escritura de la experiencia de investigación, los entramados de la articulación narrativa presentados en el apartado del Capítulo I: Narrativa etnográfica y hermenéutica analógica (Figura 7), constituyeron lo que Rosana Guber (2013) sitúa como explicitación que denomino Elaboración del Corpus Narrativo. Para lograrlo, hice explícito que el Enfoque de la etnografía era de corte comprensivo adherido al conocimiento intuitivo propuesto por Fernández Christlieb (2018), enlazado a lo analógico como forma de expresividad de una poética realista propuesta por Mauricio Beuchot (2012). Consideré al ensayo gestual siguiendo las propuestas de Arpini/Ripamonti (2017), cuyo texto base fue el Diario de Campo. El entramado entonces fue un juego de articulaciones entre el Diario de Campo, la teoría, las fuentes

consultadas y la escritura como una forma de narrar- análoga y poética realista- para efectos de una argumentación ensayística gestual.

Pablo Fernández Christlieb (2018) menciona que la estética puede ser equiparada a una ciencia de la intuición. Desde esta perspectiva, esta narrativa puede considerarse entonces como una expresión de esa ciencia, que se apoya en el realismo poético y que es analógico porque recreó atmósferas interpretables, sujetas a preguntas que desatan otras formas de tramar la realidad. En un mismo sentido, Mauricio Beuchot (2012) me desafió: lograr un equilibrio como postura intermedia y moderada “que no vea a las ciencias desde arriba, sino desde abajo, y que las acompañe en el diálogo entre ellas (...) Ese carácter dia-filosófico es propio de la hermenéutica, precisamente porque ella se encarga de la mediación y del diálogo” (Beuchot, p. 44); La analogía es proporción que se logra mediante la interpretación, que para el caso de la interdisciplina busca la peculiaridad de cada saber y coordina su aplicación (p.45). Desde esta perspectiva, la tesis es un aporte a las Ciencias de la Educación.

Para que haya considerado la intuición y la empatía como formas de la experiencia sensible de investigar, la reflexividad no es solo un concepto al que acudí. Sino a que es la forma de la interacción necesaria para un tipo de trabajo etnográfico hermenéutico. La reflexividad es la posibilidad de haber conversado. Y esto no es un proceso de control de variables, sino un proceso inacabado de preguntas que se abren y que intuyen respuestas ensayándolas, es decir, crearon situaciones narrables al participar de atmósferas que siendo ajenas a mi plena comprensión, atravesaron mi propia forma de narrar, se incorporaron como experiencia y desde allí una propia voz, una distinta pudo emerger en tanto investigación. Con Guber (2001; 2013) digo que aprehendí las propias maneras de interpretar la realidad de quienes habitan el territorio escolar: evocaciones, plegarias, versos cuyanos. Me atrevo a decir que a lo largo de la escritura de la tesis, hubo versos alusivos en tonos “cuyaneados” que generaban tensiones con el corpus formal de la tesis. Hay otra tesis, otro texto que fue análogo más del orden poético que realista, que se fue estructurando.

Los sentidos comunitarios los fui entramando mediante las categorizaciones derivadas de los capítulos desarrollados: comunidad invisibilizada, comunidad vacía, comunidad de pertenencia, comunidad como nación, comunidad afectiva, comunidad cerrada. En los capítulos se describen estas categorías y su narrativa las implica con

relación a los discursos atmosféricos, dialógicos, que permitieron su despliegue que es propuesta de búsquedas y reflexiones.

Desde la intencionalidad marcada por los objetivos es necesario traer un concepto que los articuló con respecto al contexto de la investigación en su dimensión de interacción: el de situacionalidad. El concepto es provechoso dado que como experiencia de investigación permitió un campo dialógico entre quien investigaba- generando preguntas- y quienes participaban de éstas. El discurso justamente se dio en la situacionalidad que recogió las atmósferas del espacio escolar en el lugar y en el territorio de la unidad de análisis.

En los Capítulos IV y V desarrollé el primer objetivo formulado: describir, analizar e interpretar las prácticas socioeducativas a través de discursos de maestros, estudiantes y actores comunitarios que se desdoblaban en situaciones escolares. En ambos capítulos puse en juego escalas de análisis en donde el espacio escolar como cultura habilita prácticas socioeducativas desde el aula hasta la celebración de la Fiesta. Encontré que las prácticas socioeducativas no pueden comprenderse por fuera del espacio en el cual se desarrollan, atraviesan el aula como la cocina o el lugar del recreo, el lugar de descanso y el paisaje, éste último evocativo de prácticas de conversación y diálogo entre maestros y maestras.

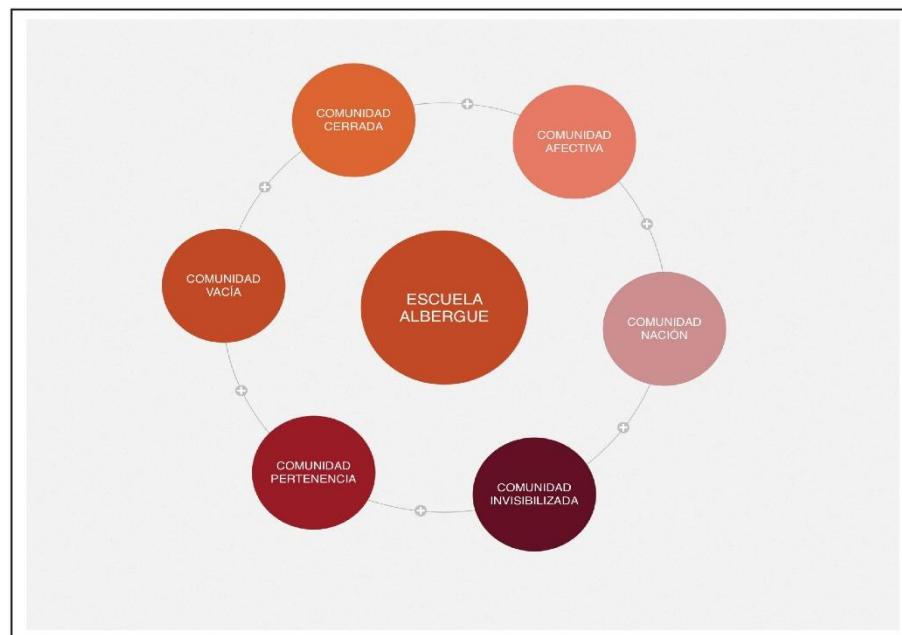


Figura 50. Diagrama escuela albergue. Fuente: elaboración propia (2019).

Las categorías que propongo: crianza, socialización y escolarización constituyen prácticas situadas en el espacio de la Escuela Albergue. Estas prácticas socioeducativas configuran la labor del maestro en Escuela Albergue, esté frente al grupo en aula o esté en las labores por fuera de ella, porque su figura es flexible ante el cuidado, la participación en las celebraciones locales, como es la Fiesta. La figura del Maestro en Escuela Albergue trastoca y moviliza a esta flexibilidad porque una cultura escolar lo demanda, como se he estado explicando a lo largo de la tesis.

El segundo objetivo que tuvo como finalidad describir, analizar e interpretar las situaciones fuera del ámbito escolarizado que reflejaran los sentidos comunitarios del lugar de pertenencia, lo desarrollé en los capítulos que aluden a la historia del territorio en el cual está asentado la escuela y que nos hace pensar a la cultura también como omisiones. Es decir, como aquello que no siendo visibilizado desde una historia oficial, es tratado como parte de una memoria colectiva del orden del olvido: que no es nombrada como forma de su identidad y que pudiera abordarse por la Escuela como parte de su historia/memoria, y no como el lugar de lo interesante o folklórico para efectos de la atmósfera del Campo.

En el Capítulo III- La Escuela Campo adentro- retomé relatos históricos acudiendo a las figuras míticas de la Virgen y a la de un hombre solitario que habita un puesto y que es posiblemente de origen huarpe; ambos relatos gestualizan la narración en tanto posibilidad de re-comienzos de la historia: ser cuento del cuento, ser narrativa de una nueva narrativa.

Por eso y dentro de la narrativa se convirtieron en interpelaciones pedagógicas para pensar la Escuela como territorio de larga duración y no solo como institución escolar de impronta modernizadora. Considerando la lectura de los decolonialistas respecto de las matrices geopolíticas que la componen, omitir que el pasado lacustre nómada<sup>61</sup> así como de sus tolдерías y refugios, tensiona la versión histórica de sus habitantes en tanto colectivos invisibilizados. Lo huarpe es análogo a la invisibilización y ésta a los procesos racializados denunciados por las corrientes de pensamiento fanonianas como De Oto (2016) documenta cuando habla de cultura nacional.

En el marco analítico de esta tesis el uso de la imagen de la Virgen de Campamento, como advocación a la Virgen del Carmen, la interpreté dentro del contexto

---

<sup>61</sup> Reconstruido en el Apartado Analogía de un gesto comunitario: Puesto El Milagro

narrativo como símbolo del cuidado de la infancia; insinúo cuando narro una de sus imágenes pintada a mano, que remite a la separación que los padres de los niños campesinos deben hacer cada semana y que al mismo tiempo, configuran como un sentido de lo comunitario respecto del cuidado de sus hijos ante su ausencia temporal. La Virgen es la guardiana de los desprotegidos, de los refugiados, de los pobres, de los guarecidos como versan sus plegarias evocadas durante la Fiesta, y entonces es la custodia de una infancia que supondrían estas narrativas. Encontré que constituye parte de las prácticas que por fuera de la escuela se introducen en su interior como análogas al cuidado/ausencia/protección. La Virgen es análoga a la ausencia protectora de los padres y es análoga a los refugiados del lugar como símbolo civilizatorio. Reposa en la Escuela Albergue justamente por eso.

Ante el relato documentado por Durán, J. G. (2015). *Un malón sobre la villa de la paz. El robo del vestido de la virgen paceña*- la Virgen del Carmen se torna icónica cuando es desnudada por los “salvajes”; podríamos considerar entonces que una Virgen que es desnudada y su co-relato que insiste en una suerte de “pobre virgen que fue desnudada por los salvajes (sic)”, invita a pensar a que la barbarie no se impusiera como forma de una sociedad que se encontraba convulsa, que peleaba en el territorio siendo refugio de gente que huía de la esclavitud de las haciendas norpatagónicas, que se rebelaba anticipando luchas territoriales; relatar la desnudez y arroparla como parte de una historia del lugar, justifica la presencia de un Estado Nacional que “civiliza” a través de la educación y la reunión de los “indios dispersos”. Podemos decir que la Virgen de Campamento también es análoga a la aceptación de un grupo que- otrora huarpe- la acoge y le da cobijo ¿Quién hospeda a quién? Juguemos con estas interpretaciones como apertura a la reconstrucción de la memoria del lugar para futuras investigaciones.

Por tanto puedo decir que figuras en tanto símbolos de relatos que se visibilizan y otros que no, constitutivas de un territorio anclado en desierto lacustre perteneciente a la Delegación Lagunas del Rosario, y cuyo reconocimiento estatal dado por estatus municipal en cónclave de puestos dispersos en él, evocan analogías de una historia nacional/provincial/municipal como formas de narrativas que-siendo elaboradas en el marco de investigación de una tesis doctoral- generan sospecha respecto de su pasado colonial en tanto dominio de los cuerpos por sobre los relatos. Y del silencio en nombre de la barbarie como vínculo comunitario de un lugar en donde hubo luchas territoriales de envergadura, resistencias desdobladas en zonas de refugio.

El tercer objetivo de esta tesis: identificar los vínculos que promueven sentidos comunitarios, me llevó a la conclusión que los vínculos en tanto definidos como reunión y permanencia en el tiempo, crean sentidos. Reunión como constructos de subjetividades en la vida cotidiana escolar. Permanencia, porque ser consistente en el tiempo como proceso educativo, social y de cuidado. El Capítulo IV retoma específicamente este último objetivo. Se concreta en las prácticas socioeducativas que se traducen en la descripción del espacio que posibilita algunas prácticas: en la Fiesta y en el aula en la práctica educativa concreta de un docente. Las prácticas socioeducativas reúnen en la medida que crean subjetividades, y éstas son desarrolladas ampliamente en el último capítulo: la escuela como comunidad de pertenencia.

Los vínculos son posibles porque las personas los reproducen en colectivos convocados por la Escuela Albergue; vínculos en tanto su permanencia en el tiempo como marco social de la memoria. Esto quiere decir que estar vinculado es significar prácticas que crean sentidos diversos. La narración que evocan las imágenes que los niños reproducen, es una forma de existencia del vínculo. Como lo es también la forma en la que se aprende porque hay un Maestro que enseña provocando pedagógicamente la colaboración en colectividad. En este tenor, la Fiesta es espacio social que visibiliza la forma de la reunión comunitaria.

Respecto de las formas de vínculo y como síntesis de la tesis, encontré tres formas de vínculo que promueven el sentido comunitario, las presento como tendencias o tipos ideales weberianos:

- ✓ por costumbre/creencias que fomenta símbolos universales como forma tradicional de lo comunitario del tipo weberiano,
- ✓ por significativo subjetivo de pertenencia al interior de la escuela desde la infancia que la habita
- ✓ por afectividad en el cuidado de la infancia entre maestros, padres y niños.

Asimismo y como mencionan tanto Roberto Espósito (2003) como Jean Luc Nancy (2000) la comunidad es vacío en tanto experiencia vinculante desde una carencia no reconocida. A través de las categorías que se desprenden del trabajo de investigación: anhelos y pertenencias y orfandades es posible enunciar que el miedo y la hostilidad están presentes en las vidas de los niños y niñas que asisten a la Escuela Albergue; los alumnos no están desligados de su historia personal/familiar/barrial, sino

precisamente por ella, son capaces de reconocer que la Escuela Albergue es su lugar de pertenencia en tanto anhelo y resguardo en los momentos de mayor vulnerabilidad en los hogares que habitan. Por ello la Escuela Albergue es una que crea vínculo, camina.

Es en el Capítulo final de esta tesis trabajé un ejercicio que fue poderoso porque obligó a pensar en la no claridad del concepto de comunidad y por tanto a modificar mediante la búsqueda de referentes teóricos qué estamos entendiendo por ella. Sin proponérselo a priori, el ejercicio permitió puntos de entrada y salida que son importantes en cuanto a la narrativa de la identidad (Gergen, 2003; Krause, 2001), dado que implica una construcción del relato vital sensible, importante si lo que se pretende es indagar en los presupuestos que establecen a la identidad como inamovible y muestra que es movimiento, inconcluso, que a veces guarda una dosis de confusión y orilla en algunos casos a replantearse una y otra vez cuál es la comunidad de pertenencia.

Las categorías que arrojó el ejercicio: la comunidad es anhelo de pertenencia, escuela que camina y abandono y orfandad, permitieron abordar la construcción colectiva de las evocaciones sobre la comunidad y los sentidos comunitarios.

Al parecer ni las escuelas ni las familias son lugares seguros para la infancia y para la adolescencia. Es a partir de las grietas que encontramos posibilidades. La vía inmunitaria habrá que rehacerla en función de sueños menos grandes pero sí más asertivos, porque como nos dice Cano (2010) “será morada inevitable y a la vez (im) posible de la que debemos partir, la *communitas* nos arroja inmediatamente a su reverso: la vía inmunitaria” (p. 92).

He hablado de la hostilidad y la ternura y puedo considerarlos forjadores de la *inmunitas* que se co-crea. Dado que no hay propiedad común sino faltas. El mercado ha pervertido hasta el más mínimo acto de compasión al otro, aunado a ello, desconociendo que es el propio ser humano quien ha creado artefactos deshumanizantes. Con Cano (2010) concluyo: “Tanto la muerte como la vida, la inmunidad como la comunidad, el don como la ingratitud, la negatividad y la positividad, son siempre unas intrusas de las otras. Entremezcladas, enlazadas, huéspedes una en la otra; y por eso indisociables” (p.100)

Por ello la hostilidad y ternura conviven; sus dominios sub-sumen los intentos de un Estado que desprotege a sus individuos. Historizar al sujeto en esta tesis, dio pautas para descubrir el *en* de lo *en-común*. Una vía pedagógica fue el diálogo y lo es en la medida que co-crea sentidos de lo comunitario anclados en la interacción. En ese



sentido, podemos establecer lazos narrativos de la comunidad latinoamericana que crea desde lo local los desbordes de la modernidad y borra las fronteras. Las realidades de la infancia y la adolescencia son lacerantes respecto a fenómenos que las descuidan en favor de intereses supranacionales que nada tendrían que ver con las particularidades culturales de las zonas en donde ocurren. De ahí la necesidad de particularizar no las deudas ni las faltas, sino lo que constituiría la características de los lugares en los cuales se reconfiguran lo fenómenos globales, es decir, su *vía inmunitaria* ¿El desamor como condición existencial y el amor como un lugar en el mundo?

### **Escuela Albergue: aportes desde esta tesis**

El desarrollo de la tesis me permite decir que la Escuela Albergue es una construcción analógica porque se conjugan diversas formas de lo educativo y de los sentidos comunitarios: las fronteras del cuidado, la pertenencia y la socialización que allí se tejen, desafían las formas instituidas de lo educativo como entidad homogénea síntesis del Estado Nacional Argentino.

La Escuela Albergue es movimiento porque permite habitar el territorio que configura espacios de socialización, de un estar siendo cotidiano que es detenido en el tiempo. Movimiento porque hay entradas y salidas y porque permanece en el tiempo como propósito de pertenencia en su reconocimiento. Porque ella (la Escuela Albergue) es análoga en el sentido de la reflexividad que genera si es comparada con otras formas escolares bien definidas en apariencia y que invitan a que la imaginación de cuenta del saber que en ésta se encuentra.

En la Escuela Albergue se viven sentidos de lo comunitario. Ya he hablado de la comunidad vacía; en este caso haré énfasis en lo vacío como condición de lo periférico que desarrollé en el Capítulo III La Escuela Campo Adentro. Estar aislado de las políticas que se dictan desde el Centro puede producir encierro, ensimismamiento, es cuando la comunidad que se habita no trasciende en su adentro y su afuera. Si bien se entra y se sale, las condiciones periféricas descritas imposibilitan el diálogo como instancia extra colectiva hacia afuera, pero sí hacia adentro. La paradoja está en la posibilidad de propiciar el diálogo educativo, algo que quizás tampoco está presente en otras escuelas. Quiero decir, que a partir de crear instancias de estudio de lo que allí acontece pudiera revertir la condición en la autoformación de los maestros. Son pocos los que trascienden

el adentro en términos de capacitaciones que no dependan de las instancias formadoras provinciales.

La tesis también mostró que la decisión de los maestros de formar parte de una Escuela Albergue está atravesada por el compromiso social como forma de vida, como causa política cuya reminiscencia de injusticia social lo moviliza a estar. El caso de la alfabetización como justicia inclusiva que puede revertir la movilidad social de un ciudadano en formación, es también una motivación que encuentro como causa trascendente para pertenecer a la Escuela Albergue.

En este sentido, pensar al maestro como errante desde la perspectiva de Walter Kohan (2013), nos ayuda a plantear un sentido comunitario cuyo sustento en principios de igualdad y justicia está latente y que se manifiesta en la participación sindical. Sin embargo, encuentro ausencias de espacios colectivos independientes de la política y de las capacitaciones que se impulsan desde la centralidad educativa, en donde el Supervisor no es percibido como un aliado pedagógico sino como una vigilancia normativa.

Si no hay formación continua, implica que en algún momento el maestro se mimetice con el ambiente volviéndose “chato”, como fue mencionado por una entrevistada (Especialista 1). Tensiono lo que ella daba como ejemplo de lo “chato”: hay maestros que no saben prender las computadoras. Yo agregaría que sí saben cómo hacer sopaipillas para compartir y afianzar sentidos de pertenencia. Focalicemos la tensión a partir de los objetos computadora y sopaipilla, como artefactos que educan, es la tensión que subyace a la pregunta de ¿qué debiera educar la Escuela Albergue? Encuentro que se pone énfasis en los tecnicismos y no en el *sentido* a educar. Porque las instancias de formación post-título o de capacitaciones no son co-creadas sino generadas a partir de las expectativas dictaminadas incluso desde los organismos internacionales. Poner en la agenda educativa a la Escuela Albergue como instancia educadora de ciudadanos es un pendiente, y esto no está relacionado a colores ni banderas políticas en turno, sino a la mirada que sobre esta tercera argentina se ha tenido, es decir, es consustancial a la política educativa del país desde su formación. Esto se relaciona con la función social que la Escuela Albergue tiene y que *descuida* el aspecto educativo formal, con lineamientos nacionales que homogeneizan, estandarizan. Lo cual es consistente con respecto a lo que los maestros conversaban al respecto de pensarse como cuidadores y no como maestros.

Es por esto que llamé a esta tesis un albergue en la escuela: su pertinencia social educa para la formulación de posibilidades de escuelas distintas. Los modelos pedagógicos a los que recurrí para ubicar a la Escuela Albergue en los antecedentes de esta tesis, bien podrían ser guías para generar reflexiones en torno a la propuesta de este tipo de escuela. Esta investigación orilló a pensarla para re-pensarla y abrir posibilidades de nuevos mundos, en el sentido de la Larrosa (2018). Por ello, recae en la figura del maestro la exigencia de cuidar o educar. Y esto a su vez abre un debate que subyace a qué hacer con la infancia que está en la Escuela Albergue. La analogía la Escuela Albergue nos plantea una posibilidad para repensar la relación de la igualdad desde la diversidad y sus formas campesinas como formas de creación de vida comunitaria. ¿Qué infancias educa la nación argentina en un modelo como este? ¿De qué la aleja? ¿A qué la acerca?

Es más albergue que escuela en un sentido en donde no solo se aprenden contenidos, es una escuela en donde el contenido es el lazo y es a partir de éste que se transmite: la palabra y su significado, más allá de lo técnico es un aprendizaje social, de orden comunitario. La escuela toca la comunidad. La comunidad es tocada por la escuela. Esta construcción socio-histórica, la de nuestros convulsos días ¿Pone fin a la segregación y la exclusión? ¿Cómo hacer del diálogo el recurso de aprendizaje y creación de lo común con alumnos, docentes y comunidades que viven en una democracia incipiente? ¿Los métodos, procesos de aprendizaje, la didáctica dentro y fuera del aula lo fomenta? ¿Cómo pensar el aula y su lejanía o cercanía con el mundo que habita por fuera de la escuela?

Entrar y salir, estar adentro o afuera implican analogías también en la medida que la Escuela Albergue desafía la movilidad. He llamado tránsito a esos adentros y afueras que implican desplazamientos de muchos tipos. La comunidad como un territorio que unívocamente la constituye se muestra frágil ante los relatos que nuestro. Dado que la Escuela Albergue es una que camina. Y lo digo en varios sentidos: se desplaza territorialmente porque está constituida por personas del campo y de la ciudad, oriundos de departamentos cercanos; porque además, habita un territorio nómada; porque es mirada por autoridades escolares que la vinculan con las políticas nacionales y estatales respecto a la Educación; camina porque es en ella en donde se detiene el tiempo, porque los chicos manifiestan que encuentran libertad. El reposo es un espacio de libertad. Camina porque es un lugar de expresión cultural ancestral, vinculado a creencias que

reflejan un antepasado silenciado: el huarpe. Camina porque la errancia de maestros que entran y salen, transgrede las posiciones administrativas que si bien son estímulo, no son determinantes para vivir y permanecer en ella. Camina porque ha sido un lugar de búsquedas de sentido en donde se ha encontrado y en donde se ha perdido. Porque la orfandad habita en la errancia y el nomadismo permite seguir buscando. Camina aunque a veces pause su andar.

Como he mencionado, en esta tesis no me propuse estudiar inicialmente a la Escuela Albergue y sin embargo, hay argumentos que se desplegaron para poder pensar este tipo de Escuela como otra dentro del conjunto de escuelas del Estado Nacional Argentino. Por ello esta tesis es un aporte a la historia de la educación provincial desde el lugar que ocupan las Escuelas Albergues, reconociendo que como todo aporte, abre posibilidades para posteriores estudios.

Desde esta perspectiva, contribuye a repensar las políticas educativas provinciales, nacionales y latinoamericanas, dado que sobre su materialidad como espacio educativo concreto, permite reflexionar entorno a las prácticas socioeducativas para las infancias que habitan este tipo de escuelas. La niñez latinoamericana está atravesada por situaciones que requieren no sólo de una atención social, sino también de encausar sentidos respecto de su pertenencia e identidad, este tipo de Escuelas son una posibilidad como modelo colaborativo que propicia una forma de lo comunitario desplegado en prácticas solidarias y de contención, que da cuenta de los sentidos comunitarios que en ella se entraman, que reconoce los conflictos constitutivos de cualquier grupo social.

Los sentidos comunitarios se entramaron con las prácticas socioeducativas y amalgamadas, generaron un enfoque interpretativo del espacio, el territorio y el lugar, habilitando una narrativa de las polisemias comunitarias que contribuye a que la mirada sobre la Escuela Albergue no sea dicotómica sino pensada desde su analogía. Y ello permite analizarla como una construcción del Estado Nacional argentino desde los sujetos que la han construido, sin negar sus conflictos ni tampoco sus limitaciones. Pobladores del Campo, niños, adultos, jóvenes, maestros, celadores, autoridades, le dan vida, desde esta perspectiva la tesis es un trabajo inédito en el campo de las investigaciones educativas en la provincia de Mendoza.

La Escuela Albergue interpela los mandatos educativos comunes, por ello no se la ha podido estudiar como bloque, en ella convergen formas sociales de lo diverso que

hospeda porque tiene una impronta solidaria de pertenencia y adscripción que el Campo adentro da. La tesis también mostró las tensiones que constituyen sus problemas, documentando desde la subjetividad que la nombra su complejidad.

El enfoque narrativo permitió hilvanar y crear una matriz que posibilite futuros estudios que profundicen lo que significa albergar hoy a la infancia mendocina, argentina y latinoamericana. La narrativa es un re-comienzo, sigamos ensayando las preguntas, aquí y allá.

Quizás todo empieza con una pregunta o todo principia con una búsqueda o encabece el sentido de hacernos algunas interrogantes. Si son preguntas o búsquedas, serán pretextos para encontrar algo. Y ese algo devolverá el halo, siempre intempestivo, incierto, efímero de un quizás...estar siendo. Desde acá-allá y desde allá-acá. (Diario de Campo, 2017)

## Epílogo

Al cierre de esta tesis y gracias a la posibilidad de la conexión a través de redes sociales, llegó a mis manos el borrador de una propuesta de reglamentación de las Escuelas Albergues, elaborada por la Dirección General de Escuelas. Dicha propuesta puede generar posibilidad de diálogo y al mismo tiempo, una confirmación de la necesidad de un estudio transversal sobre las Escuelas Albergues en la provincia de Mendoza. En dicha reglamentación si bien hay cuestiones generales para su atención que se proponen para su mejoría, existen otras de carácter específico ausentes y en la que esta tesis hace hincapié: el cuidado de la infancia no sólo como un Derecho a la Educación, sino como forma de pertenencia comunitaria que necesita ser visibilizada en su singularidad, que haga una genealogía del territorio como parte constitutiva de su currícula, que de voz a quienes habitándola como docentes, infantes y pobladores, ven en ella una posibilidad de re-existencia comunitaria.

La Escuela Albergue como una forma análoga de Otras escuelas que sin estar en esta modalidad, albergan infancias que transitan en ellas, es potente como constructo de formas inconclusas de la identidad, de formas de colaboración consistentes con la pertenencia afectiva de sus miembros.

La Escuela Albergue es analogía de un tiempo en el que habita la orfandad: adultos, jóvenes y niños, la experimentamos. Desde esta idea fuerza invito a pensar esas Otras escuelas, esas Otras infancias y esas Otras formas de los sentidos comunitarios como aperturas, como movimiento, como re-invencción del mundo.

## Bibliografía

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Cuestiones de Educación.
- Adorno, T. (1986) Tabúes relativos a la profesión de enseñar. En *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*. Ediciones El Caballito, SEP. México.
- Álvarez Arellano, L. (2017). El estudio de la educación en la filosofía de la historia latinoamericana. 133-143. En *Discurso y descolonización en México y América Latina* Octavio Quesada García; Lilian Álvarez Arellano; Adalberto Santana (coordinadores). UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Fondo de Cultura Económica. Trilce. Flacso Argentina. Biblioteca de Ciencias Sociales.
- Arednt, H. (2019). La Crisis de la educación. Extracto "The Crisis in education" Between Past and Future (1957), Londres Penguin Books (1977). Traducido por Juan Manuel Romero. Cuaderno Gris Sugerencias y Frustraciones. Disponible en: <https://www.phandalucia.es/app/download/5809824315/La+crisis+de+la+Educación.PDF>
- Arpini, A. (2006). Valores y educación. Vigencia del pensamiento educativo de Augusto Salazar Bondy. Disponible en: <http://bdigital.uncu.edu.ar/593>.
- Arpini, A. et. Al. (2005). Espacio público conflictividad y participación. Reflexiones desde américa latina. Argentina. CETYL.
- Arpini, A. y Paula, R. (2017) De interrupciones y sospechas sobre la Antropología filosófica: experiencia para una política de traducción y transformación curricular universitaria en filosofía HERMENÉUTICA INTERCULTURAL REVISTA DE FILOSOFÍA N° 27, 2017. ISSN: 0719-6504 pp. 69-84
- Barelli, A. I. (2014) "La "Virgen del Carmen" en San Carlos de Bariloche: devoción, pertenencia chilena y construcción identitaria: (1970-1994)". En: *Revista de historia americana y argentina*, Vol. 49, No. 1, Tercera época, p. 167-197. Disponible en: <http://bdigital.uncu.edu.ar/7929>. Fecha de consulta del artículo: 12/03/18.
- Barelli, A. I. (2014). Bolivianos y paraguayos en San Carlos de Bariloche. Mecanismos de integración y apropiación simbólica del espacio social. *Revista Párrafos Geográficos*. Vo. 13, N°2-2014. p.p.202-233. ISSN 1853-9424 [http://igeopat.org/parrafosgeograficos/images/RevistasPG/2014\\_V13\\_2/22-9.pdf](http://igeopat.org/parrafosgeograficos/images/RevistasPG/2014_V13_2/22-9.pdf)

- Batallón, G. & Neufel Maria R. (2011). *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela.* Buenos Aires, Argentina. Editorial Biblos.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil.* SIGLO XXI. España.
- Bauman, Z. (2000) *Modernidad Líquida.* Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Beck, Ulrich. (2007). *Un Nuevo Mundo Feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización.* Bolsillo Paidós. Barcelona.
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, colección Maestros y enseñanza núm. 6,* México: Paidós.
- Beuchot, M. (2011). *Una hermenéutica para el mundo actual.* Revista Comprende. Vol. 13/1. Año 2011. P-98-107.
- Beuchot, M. (2012). *Capítulo 4: hacia un realismo analógico.* Pp.81-95. En *Perfil de una nueva epistemología.* Mauricio Beuchot y Luis Eduardo Primero Rivas. Editorial CAPUB, Colección Biblioteca de Filosofía y Educación.
- Beuchot, M. (2016). *Hechos e Interpretaciones.* 2016. *Hacia una hermenéutica analógica.* Fondo de Cultura Económica. México.
- Beuchot, M. (2017). *Hermenéutica analógica, mediadora en las Humanidades/ Hermenéutica analógica y filosofía de la educación.* En *Perspectivas Hermenéuticas. Siglo XXI.* Editores. México. P.47-58
- Bialakowsky, A. (2010) *Comunidad y sentido en la teoría sociológica contemporánea: las propuestas de A. Giddens y J. Habermas.* CONICET - Universidad de Buenos Aires. Papeles del CEIC ISSN: 1695—6494. Volumen 2010/1. # 53 marzo.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación.* Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bourdieu, P. (2003). *Capital Cultural, escuela y espacio social.* Fondo de Cultura Económica. México.
- Brandi, L.S. (2006). *Conocimiento escolar y cultura institucional. La Transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados.* Editorial Miño y Dávila. Argentina.



- Cano, V. Del don a la ingratitud: vida, comunidad e inmunidad en Roberto Esposito y Nietzsche. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, vol. XV (2010), pp. 85-103. ISSN: 1136-4076 Departamento de Filosofía, Universidad de Málaga, Facultad de Filosofía y Letras Campus de Teatinos, E-29071 Málaga (España).
- Caride, J. A., Gradaille, R. y Caballo, M.V. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. En *Perfiles Educativos*. Tercera época | Volumen XXXVII | Número 148 | Suplemento 2015. P.p.2-11
- Cepparo, M. E. (2013). Las áreas rurales marginales de las economías regionales argentinas. Problemáticas y alternativas. *Boletín de Estudios Geográficos* N° 101.
- Colectivo Indocentia. (2016/20/02). Entrevista. Disciplinar la investigación, devaluar la docencia: cuando la Universidad se vuelve empresa. [eldiario.es](http://eldiario.es)
- Contreras Domingo, J. (2003). Hay Otras escuelas. *Cooperación Educativa/Kikiriki*, N° 70, pp. 39-43. Universidad de Barcelona.
- Coronado, M. (2012). *Padres en fuga. Escuelas Huérfanas. La conflictiva relación de las escuelas con las familias*. Ediciones Novedades Educativas. p.180
- Del Col, J. J. (2007). Diccionario auxiliar español-latino para el uso moderno del latín - Bahía Blanca: Instituto Superior Juan XXIII. 1250 p.; 23x17 cm. ISBN 978-950-9771-34-5
- Delgado, M. (2009). Espacio público y comunidad. De la verdad comunitaria a la comunicación generalizada. En *La Comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*. COLMICH/UNICACH. 2009.
- Diccionario de la Real Academia Española. (2018). Consulta electrónica. <https://dle.rae.es/>
- Diccionario Ilustrado Vox. Latino Español-Español Latino, edición de 1964. Bibliograf S/A Ediciones. 1964. España.
- Dirección Nacional de Gestión curricular y Formación Docente. Gobierno de la Nación. Página web oficial. <http://www.me.gov.ar/curriform/edrural.htm>
- De Oto, A. (2016). Capítulo 4. Frantz Fanon y el lugar de la "cultura nacional". En *La Idea de Nación. Ensayos sobre Max Weber, Hannah Arendt, Carlos Astrada, Frantz Fanon, José Aricó, Nikolái Luhmann y Rodolfo Stavenhagen*. Editor Esteban Vernik. 1ªed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos: 2016. 177pp.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Revista Nueva Sociedad* N°. 239, ISSN: 0251-3552.

- Durán, J. G. (2015). Un malón sobre la villa de la paz. El robo del vestido de la virgen paceña. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Agape libros.
- Durkheim, E. (1989). *Las reglas del método sociológico*. México, D.F. Premiá editora.
- Duschatsky, S. & Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Ciudad autónoma de buenos aires. Editorial Paidós voces de la educación.
- Dussel, E. (1977). *Filosofía de la Liberación*. CLACSO. Versión digital. Argentina.
- Escalante, G. F. (2015). Los años setenta. Breve historia del Neoliberalismo. 1 de Revista Nexos. Mayo 2015. Consultada el 20 de febrero de 2016. <http://www.nexos.com.mx/?p=24790>
- Escobar, A. (2010). Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vidas, redes. Departamento de Antropología. Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill. Envió Editores. Popoyán, Colombia.
- Escobar, A. (2016). Autonomía y Diseño. La realización de lo comunal. Editorial Universidad del Cauca.
- Escolar, D. (2007). Los dones étnicos de la Nación. Identidades huarpe y modos de producción de soberanía en Argentina. Prometeo Libros. Buenos Aires, Argentina.
- Espósito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu/Editores. Mutaciones. Argentina.
- Esteva, G. (2014). Nuevas Formas de Revolución. Notas para aprender de las luchas del EZLN y de la APPO. Universidad de la Tierra, Oaxaca. México.
- Ezpeleta, J. (1989). Escuelas y Maestros. Condiciones de trabajo docente en Argentina. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid, España. Ediciones Akal.
- Fernández Christlieb, P. (1999). *La afectividad colectiva*. Taurus. México.
- Fernández Christlieb, P. (2011). *Lo que se siente pensar o la cultura como psicología*. México: editorial Taurus.
- Fernández Christlieb, P. (2018). El método de investigación o el conocimiento sensible. En prensa.

- Fernández Christlieb, P. (2000). El territorio Instantáneo de la comunidad posmoderna. En *La Vida Cotidiana y su espacio-temporalidad*. Lindón, Alicia (coord.). ANTROPHOS. España.
- Fistetti, F. (2003). *Comunidad Léxico de política*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- Foucault, M. (1966). Topologías. En *Fractal*, N°48, enero-marzo, 2008, Año XII, Vol. XII.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1989). Confesiones de un educador. En *Pedagogías de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI editores. 2015.
- Freire, P. (2015). La construcción de la escuela democrática en el sistema de enseñanza pública. En *Pedagogías de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI editores.
- García Masip, F. Comunidades aporéticas. *Tramas 34 • UAM-X • México • 2011 • pp. 47-73*.
- García Plata, Y. (2015). Vulnerabilidad familiar, prácticas alimentarias y sobrepeso u obesidad en Ajuchitlán, Colón, Querétaro, México. Tesis de Maestría en Nutrición Humana. Facultad de Ciencias Naturales. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós. Buenos Aires.
- Gergen, K. (2003). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós. Buenos Aires. 2003.
- Ghiso, M. (2017). *Conversaciones*. Antioquia, Colombia. P.p. 1-25.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Girini, L., Medico, C., y Vicchi, J. (2014). Paisaje Vitivinícola en el Departameto de San Martín, Mendoza. Resultados de Investigación-Proyección. ICAU-Universidad De Mendoza. Pp. 70-93
- Giroux, H. A. (2015). Democracia, Educación Superior y el Espectro del Autoritarismo. *Revista Entramados - Educación Y Sociedad*. Año 2, N°.2, Septiembre. Pp.15-27.

- Glazman, R. (1986). *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*. México, D.F. Ediciones El caballito.
- Grosso, A. (2011). Tres versiones contemporáneas de la comunidad: Hacia una teoría política post-fundacionalista. *Revista de Filosofía y Teoría Política*. N°. 42, 49-68.
- Guber, R. (2013). *La articulación etnográfica. Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte*. Argentina. Editorial Biblos.
- Guber, R. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad. En *Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. 146 p.
- Gutierrez, Marcelo. (2019). La Filosofía como herramienta para pensar el mundo. Filosofía en Nivel Inicial y Primer Ciclo. En *Filosofía para/con niñas y niños. Reflexiones y Acciones*. Laura Pitluk, Coordinadora. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- Heller, A. (1993). Teoría de los sentimientos. Fontamara.
- Ibarra R, L. R. (2011). Educar, dialogar y pensar. Perfiles Educativos. Vol. 35, N°. 141. México.UNAM.
- Instituto Nacional de Formación Docente INFOD. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares-Educación Rural- Ministerio de Educación*. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular. <http://www.me.gov.ar/infod>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En *Psicología Social II (Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales)*. Sergei Moscovici. Editorial Paidós, España. Pp. 470-494.
- Kátzer, L. y Samprón, A. (2011). El trabajo de campo como proceso. La 'etnografía colaborativa' como perspectiva analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N° 2. Año 1. Oct. 2011 - Marzo 2012. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 59 - 70. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/26/21>
- Katzer, L. (2011b). Praxis Indígena y Gubernamentalidad. Una Etnografía De Los Procesos De Producción Territorial Huarpe En *La Provincia De Mendoza*. Facultad De Ciencias Naturales Y Museo Universidad Nacional De La Plata.
- Kátzer, L. (2016) «Diferencia-como-colonia», gubernamentalidad/biopolítica y Vivir bien (en-común): derivaciones decoloniales del pensamiento de Derrida, Foucault y la crítica poscolonial. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.25: 317-362. ISSN 1794-2489. Julio-diciembre.

- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de Filosofía y educación*. Del estante Editorial. Buenos, Aires. Argentina.
- Kohan, W. (2013). *El maestro inventor*. Simón Rodríguez. Miño y Dávila. Editores. Buenos Aires.
- Krause, M. J. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad-cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta-. *Revista de Psicología*, año/vol X. Número 002. Universidad de Chile. Ñuñoa Santiago, Chile. Pp.49-60. Consultada en [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org).
- Larrosa, J. (2016). Palabras para una educación otra. En *Experiencia y Alteridad en educación*. Skliar y Larrosa, comp. FLACSO/Homosapiens, Ediciones.
- Larrosa, J. (2018). Impedir que el mundo se deshaga. Con algunas escenas escolares y una conversación sobre la transmisión, la comunización y la renovación del mundo. *Filosofía e educação em errância: inventar escolar, infâncias do pensar*. Allanó Rodríguez; Simone Berle; Walter Kohan (org.) Río de Janeiro, NEFI. 2018. p. 277-288.
- López, A. A. (1985). La educación de los antiguos NAHUAS 2. SEP/CULTURA. Ediciones El Caballito. p. 119-152.
- Loza, J. (2016). Capítulo 7. Stavenhagen y la nación. Etnicidad, comunidad y proyecto político. En *La Idea de Nación. Ensayos sobre Max Weber, Hannah Arendt, Carlos Astrada, Frantz Fanon, José Aricó, Nikolái Luhmann y Rodolfo Stavenhagen*. Editor Esteban Vernik. 1ªed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Biblos. 177pp.
- Maffesoli, M. (2000). El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas. Siglo XXI. 2000.
- Maldonado, M. M. (2000). Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90. Argentina. Eudeba.
- Manzo, E. G. (2012). La sociología del conocimiento de Norbert Elias. *Sociológica*, Vol. 27, N° 77, septiembre-diciembre. pp. 35-70.
- Mardones, J. M. & Ursua, N. (2003). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México. Ediciones Coyoacán.
- Martín, A. (2015). Cuadernos de educación artística-danza. Ministerio de Educación/presidencia de la Nación.

- Mastache, A. (2013). "Algunas ideas sobre la noción de práctica en el campo educativo. *Confluencia*, Año 6, N° 13, p. 379-408. Disponible es: <http://bdigital.uncu.edu.ar/5650>
- Mead, George H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires. Paidós.
- Medina-Moya, J. L. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (14), 39-54.
- Mélich, J. Ch. (2016). Antropología de la situación (una perspectiva narrativa). Siklar, C. comp En *Experiencia y Alteridad en educación*. (p.79-95). Santa Fé, Argentina, FLACSO/HomoSapiens ediciones.
- Merlo, S. (1997). *Niños X. Una aproximación al perfil de los niños institucionalizados*. Editorial Nuestras Manos.
- Michieli, C. T. (s/d). Aportes documentales al conocimiento de la conformación étnica y social de los indígenas del sur de San Luis y zonas vecinas (fin del siglo XVII y comienzos del siglo XVIII). Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo. Universidad Nacional de San Juan. Disponible en: [http://etnohistoria.equiponaya.com.ar/htm/13\\_articulo.htm](http://etnohistoria.equiponaya.com.ar/htm/13_articulo.htm)
- Michielli, Catalina T. (1994). *Antigua historia de Cuyo*. San Juan. Ansilta Editora.
- Michielli, Catalina T. Comp. (2012). *Huarpes, Españoles y Jesuitas En Cuyo (Siglos XVI A XVIII)*. Universidad Nacional de San Juan Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo "Prof. Mariano Gambier" San Juan – Argentina. Publicaciones 29 (nueva serie).
- Poder Ejecutivo Nacional. (1989). *Comunidades Indígenas. Decreto 155/89 Reglamentación de la Ley No 23.302*. Bs. As.
- Montero, M. (2002). Construcción del Otro. Liberación de sí mismo. *Revista Utopía y Praxis latinoamericana*. Año 1. N°. 16. pp. 41-51, Venezuela.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*. Num. 2 Otoño. Disponible en [http:// blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf](http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf). 2002.
- Najmanovich, D. (2001) *La complejidad: De los paradigmas a las figuras del pensar*. Presentado en el Primer Seminario Bienal de Implicaciones Filosóficas de las Ciencias de la Complejidad. La Habana, Enero. Publicado en la Revista *Emergence* (en prensa).

- Nancy, J.L. (2000). *La Comunidad Inoperante*. Santiago de Chile: Universidad de Artes y Ciencias Sociales.
- Neill, A.S. (1986). Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. México. Fondo de cultura económica.
- Nicoletti, Ma. A y Barelli, I. (2016). *La virgen del Nahuel Huapi y la Virgen del Carmen en San Carlos de Bariloche. Relatos iconográficos y dinámicas identitarias*. En Araucanía-Norpatagonia. Discursos y representaciones de la materialidad. Aperturas Sociales. Editorial UNRN. Argentina.
- Ojeda, B. V. (2016). "Las Quimeras" dedicado a la Sra. Elba. Del Álbum Auténticos Cuyanos *El Milagro*. 1 voz y ritmo. Grabado en Marzo de 2016, La Paz, Mendoza
- Ojeda, L. (2010). Lejanos Tiempo Vividos. Colecciones El Aula. Mendoza.
- Pérez, L. A. (2010). ¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo. Buenos Aires, Argentina. Editorial Biblos.
- Pineau, P. (2010). Historia y política de la educación argentina. 1ª. Ed. Buenos Aires: ministerios de educación de la Nación. ISBN 978-950-00-0768-9. Instituto Nacional de Formación Docente. I Título.
- Poviña, A. (1945). El Humanismo Integral de lo Colectivo. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Revista Mexicana de Sociología. Número 2. Año IX Vol. IX. 1945.
- Pujol Llombart, M. (2004). La identidad (el self). Capítulo II de Introducción a la psicología social. Ibáñez, Tomás. Coord. Barcelona. Editorial UOC.
- Quezada, G. O. et. Al. (2017). *Discurso y descolonización en México y América latina*. México. Colección debate y reflexión.
- Ramallo, F. (2016) El "giro decolonial" y la educación en América Latina: conversaciones con Eduardo Restrepo. Revista de Educación. 2016 Año 7 N°9 | 2016. pp. 371-380
- Redondo, P. (2015). Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo. Latin American childhood(s), between social and educational. Espacios en Blanco - Serie indagaciones - No 25 - Junio 2015 (153-172)
- Restrepo, E. (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas Envión Editores Departamento de Estudios Culturales Pontificia Universidad Javeriana Bogotá.

- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas. Notas epistémico-metodológicas. En *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana / Alejandro De Oto[et al.] ; editado por Mariana Alvarado ; Alejandro De Oto. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.*
- Ripamonti, P. 2018. El derecho a narrar: una lectura cruzada entre Los orígenes del totalitarismo y la Condición humana. VI Jornadas Internacionales Hannah Arendt. Conflicto, discurso y política. A 60 años de La Condición humana. Universidad Nacional de La Plata, FaHCE, 22 al 24 de agosto de 2018. Disponible en: <http://eventosciifi.fahce.unlp.edu.ar/jornadas-internacionales-hannah-arendt/vi-ijha/actas/Ripamonti.pdf>
- Ripamonti, P. (2019). Entre topías, utopías y heterotopías. Notas acerca del lugar y las modalidades de la práctica docente en contextos de formación. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá. v. 28. n. 68. p. 507-520. maio/ago. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8404
- Rivera Cusicanqui, S. (2008). *Gestión Pública Intercultural. Pueblos Originarios y Estado*. La Paz, Bolivia. Azul Editores. INAP. SNAP.
- Rivera Cusicanqui, S. (2008). *Gestión pública intercultural pueblos originarios y estado*. Azul Editores. La Paz – Bolivia.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y Cultura en los procesos educativos. Voces de la Educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Rodríguez, O. (2011). Identidad y Territorio del Pueblo Huarpe. En *Culturas Subandinas. Huarpes y Dieguitas*. Arturo Volantines Ediciones. p. 311-333.
- Roig A, A. (2008). *Para una lectura filosófica de nuestro siglo XIX*. Mendoza, Argentina. Editorial de la facultad de filosofía y letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Roig, A. A. (1995) Cuento del cuento. Conferencia. Disponible en: <https://epistemologiaum.files.wordpress.com/2013/08/roig.pdf>
- Roitman, G. P. (2012). *Fronteras borrosas. Las formas inconclusas de la identidad*. Santiago de Querétaro, Querétaro, México. Fundap.
- Roitman, P. et.al. (2018). Afectividad escolar y práctica educativa. *Revista SOMEPSO* Vol.3, núm.1, enero-junio.



- Roitman, P. y Gutierrez, M. (2017). Alfabetizar sentimientos. Reflexiones sobre la palabra y el lenguaje en la práctica docente. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación* / ISSN 2525-2089 / Vol. 2 (2017). Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/795>
- Rojas, R. (1985). La restauración nacionalista. En *Doce textos argentinos sobre Educación*. Ana carolina Ibarra, comp. Consejo de Fomento educativo, SEP. México. Pp 95-109.
- Sanches Sampaio, C. et. al. (2018). Conversa como metodologia de pesquisa. Uma metodologia menor? En *Conversa como metodologia de pesquisa*. Colección Ciencia e pesquisa em questão. Brasil.Editorial Ayvu. p. 21-40.
- Sánchez Vázquez, A. (2011). Rousseau en México. Ediciones Itaca. México.
- Sass, O. (2012). Psicología social y educación: la perspectiva pragmática de George Herbert Mead. *Revista de Educación y Pedagogía*. Vol. X, N°, 26-27.
- Sen, A. (1991). *Desarrollo y Libertad*. México. Editorial Planeta.
- Snyder, G. (1972). *Pedagogía Progresista. Educación tradicional y educación nueva*. Biblioteca del Educador. Ediciones Marova. Madrid.
- Souza Silva, J. (2015). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del “buen vivir”/“vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo. En *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Querétaro. México. Editorial en Corito que es pa` largo.
- Suárez, D. H. (2017). Docentes, Narrativa e Investigación Educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. Universidad de Buenos Aires y Laboratorio de Políticas Públicas – BA.p.1-36
- Teobaldo, M. (2005). Inspectores: representaciones y discurso. Capítulo 4. En Historia de los inspectores escolares. En Teobaldo, M., García, B. y Nicoletti, M.A. *Hoy nos visita el Inspector. Historia e historias de la Inspección y Supervisión escolar en Río Negro y Neuquén, 1884-1992*, General Roca: Publifadecs.
- Valenzuela Arce, J. M. (2005, septiembre). El Futuro ya fue. Anales de la educación común. / Tercer siglo / año 1 / número 1-2 / Adolescencia y juventud / septiembre de 2005. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Versión digital del artículo publicado en pp. 28 a 71 de la edición en papel.

- Vasilachis de Gialdino, I. (2009) Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. Volumen 10, N°. 2, Art. 30 Mayo. (ISSN 1438-5627). Volumen. 10, N°. 2, Art. 30 Mayo 2009.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. España.
- Villoro, L. Estado plural, pluralidad de culturas, México, Paidós-Facultad de Filosofía y Letras UNAM, 1999, pp. 13-29 y 39-62.
- Viñas, D. (2013). *Indios, ejército y frontera*. Buenos Aires, Argentina. Galerna.
- Wallerstein, I. (2004) *Impensar las Ciencias Sociales*. Siglo XI.
- Walsh, C. (ed). (2013). *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Editorial en Corito que es pa` largo. Querétaro. México.
- Walsh, C. (ed). (2017). *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo II. Editorial Abya Yala. Quito, Ecuador.
- Weber, M. (2006). *Conceptos Sociológicos Fundamentales*. Edición de Joaquín Abellán. Sociología, Alianza Editorial.
- Weiss, E. (2017). *Hermenéutica y Descripción Densa Versus Teoría Fundamentada* *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 22, Núm. 73, p.p. 637-654.
- Wiesenfeld, E. (2006, primavera) *El rescate de las comunidades en el marco de la Globalización*. *Athenea Digital*. N°. 9, pp. 46-57.
- Wolf, E. R. (2006). *Europa y la gente sin historia*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Zea, L. (1990). *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México. Fondo de cultura económica.
- Zumer, M. (2004). *Soledad Estado, Sociedad y Educación. El Caso de las Escuelas Técnico Agropecuarias de la Provincia de Mendoza*. Tesis Maestría. Universidad nacional de Cuyo; Flacso-Fidips.
- Escalante Gonzalbo, F. (2015). *Los años setenta. Breve historia del Neoliberalismo*. *Revista Nexos*. Disponible en: <http://www.nexos.com.mx/?p=24790>
- Secretaría de Agricultura y Ganadería de la Nación. (2019). *La escuela primaria rural en la República Argentina. Fundamento y esquema de planificación*. *Cuadernos de Sociología Rural*. Consultado en: <http://www.bnm.me.gov.ar>

Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Ministerio de Educación. INFD. Área de Desarrollo Curricular. [Http://www.me.gov.ar/infod](http://www.me.gov.ar/infod).

## **Discografía**

Vals “Las Quimeras” dedicado a la Sra. Elba. Del Álbum Auténticos Cuyanos *El Milagro*. Benito Ojeda- 1 voz y ritmo. Grabado en Marzo de 2016, La Paz, Mendoza.

Archivo hemerográfico y de Informes del poder Ejecutivo

## **Notas periodísticas**

“Inquietud por el futuro de la Escuela Hogar” Diario Los Andes. 29 de mayo de 1994. S/N.

¿Quieren clausurar la escuela hogar Eva Perón? Diario Los Andes. 29 de Julio de 1998.

## **Informes**

Mendoza. (1951). Agua, Vivienda y Salud. Oficina de prensa e informaciones del Poder Ejecutivo. Apartado: La Fundación, Eva Perón en Mendoza. p.p. 147-152, p.p. 243-249.

Ministerio de Educación/Presidencia de la Nación. (2015). Cuadernos de educación artística-Danza.

## Anexos

### Anexo Metodológico

#### Polivalencias y Sentidos Comunitarios. Miradas Teóricas.

#### Referentes Bibliográficos y concepciones de Comunidad-Recorte.

Autor	Referencia	Argumento, características	Nominación Ontológica
<b>MIRADA FUNDACIONISTA. SOCIOLOGÍA CLÁSICA Y CONTEMPORÁNEA</b>			
Weber, Marx.	Conceptos Sociológicos Fundamentales. Edición de Joaquín Abellán. Sociología, Alianza Editorial. 2006.	<p>“Llamamos comunidad (Vergemeinschaftung) a una relación social en la medida que la acción social esté basada- en un caso concreto o en el tipo puro de acción o en la acción promedio- en el sentimiento subjetivo de pertenencia en común por parte de los partícipes (sentimientos de índole afectiva tradicional) Pp 134. “...constituye la contraposición más radical de la lucha (...) la lucha y la comunidad son conceptos relativos” Pp. 137. Aunque reconoce que hacia sí misma la comunidad genera tipos y diferenciaciones que en parte pueden llevar acciones coercitivas. De ahí que Weber menciona que las relaciones sociales EN PARTE tienen características de comunidad y en parte de sociedad.</p> <p>La pertenencia en común se da siempre y cuando los sentimientos de la relación social sean recíprocos y “guíen su comportamiento de manera recíproca de unos respecto a los otros- y no sólo que cada uno de ellos lo oriente hacia el mundo exterior- Y sólo hay comunidad si esta relación social expresa contiene un sentimiento de pertenencia común” Pp.137</p> <p>Cada una de estas comunidades son tales en la medida en que Weber desglosa las propiedades de la exclusión e inclusión. No hay que olvidar que para el son algunos sinónimos de tradición desde la modernidad fundante de la Sociología que propone. Es decir, se configuran de esta manera por amenazas externas. Sirve la distinción dado que lo externo las configura pero no las determina. ES FUNDAMENTAL EL CONCEPTO DE RELACIÓN SOCIAL, DE LO CONTRARIO NO SE COMPRENDERÍA.</p> <p>“Denominamos “abierta” a una relación social, con independencia de que sea una sociedad o comunidad, si su orden vigente no niega su participación e a acción social recíproca que la constituye a nadie que desee participar y esté en disposición de hacerlo. Por el contrario, una relación social es “cerrada” hacia fuera en la medida en que su orden vigente o su contenido excluyan la participación, la limiten o la sometan a condiciones. (AMBAS) puede determinarse en términos tradicionales o emocionales o en términos de racionalidad instrumental o de Wertrationalität” Pp. 139.</p>	<p>Pertenencia subjetiva afectiva COMÚN a sus miembros</p> <p>Tradicional (fraternidad espiritual, relación erótica, nacional, familiar)</p> <p>Cerradas, gremiales, consumidoras. OJO SIEMPRE EN TÉRMINOS DE RELACIÓN SOCIAL.</p>
Alejandro Bialakowsky CONICET - Universidad de Buenos Aires Papeles del CEIC ISSN: 1695—6494 Volumen 2010/1 # 53 marzo <a href="http://www.i">http://www.i</a>	Comunidad y sentido en la teoría sociológica contemporánea: las propuestas de A. Giddens y J.Habermas	<p>“En el <u>uso clásico</u> de la comunidad existían tensiones que no permitían delimitarla fácilmente como exterior a la modernidad, ya sea como pasado o futuro, sino que tenía apariciones y prácticas concretas en las que se anclaba — más allá de los distintos posicionamientos acerca de ellas según el autor—. Por la otra, en los escritos contemporáneos, encontramos también tensiones alrededor del término comunidad” Pp24</p> <p>“<b>Habermas</b>, donde es central la cuestión de las patologías sociales (fundamentalmente la imposibilidad de reproducir simbólicamente el mundo de la vida —por colonización y desertificación—), la comunidad es el referente a partir del cual es posible toda forma social moderna. La comunidad de comunicación, con su complejidad dada por ser universal y particular a la vez, es el colectivo social, puesto en juego en cada acción comunicativa, que sustenta tal mundo de la vida” Pp24</p> <p>“En <u>Giddens</u>, la comunidad estará relacionada al problema del registro reflexivo y la reflexividad institucional en aumento tanto en la temprana modernidad, como</p>	<p>Cerrada</p> <p>Comunidad de Comunicación</p> <p>Agencia-Saber mutuo</p>

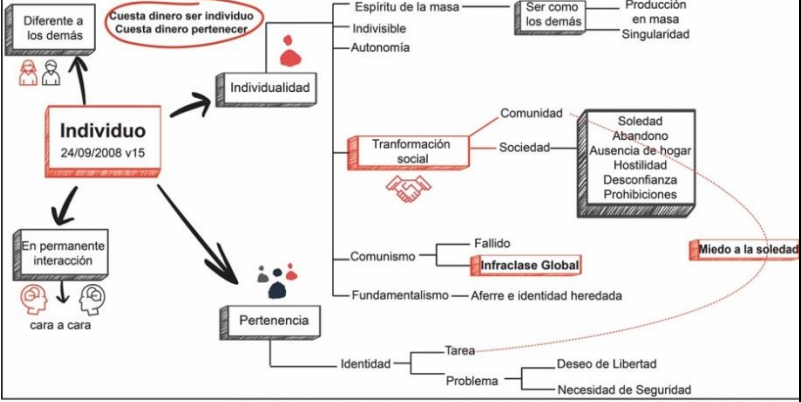
dentidadcol ectiva.es/pdf/53.pdfcom		aún más en condiciones de modernidad tardía. Las comunidades que emergen y re-emergen sólo podrán ser comprendidas si se establecen las correlaciones necesarias con los conceptos de saber mutuo y agencia".  "La comunidad, como concepto límite, sólo puede ser afrontada con otra noción de la misma envergadura, el sentido" Pp. 26	
<b>POST-FUNDACIONISTA-MIRADA FILOSÓFICA POLÍTICA DECONSTRUCCIONISTA</b>			
Gropo, Alejandro	Tres versiones contemporáneas de la comunidad: Hacia una teoría política post-fundacionalista. Revista de Filosofía y Teoría Política. 2011. No. 42, 49-68	El real de la comunidad sería la distancia inasible, lo radicalmente inasimilable que hace posible y obliga a la vida en común, pero marca al mismo tiempo los límites de la comunidad, haciendo imposible que ésta se presente como eterna y universal (...) Una <b>comunidad real</b> es aquella que presenta y hace visible la brecha entre la postulación de un ser de la comunidad y la instanciación histórico-empírica de dicho proyecto. Como esa brecha es inerradicable, <b>ningún discurso</b> sobre la comunidad puede alcanzar la totalidad. Pp,53	Paradojal Aporética
		<b>Jean-Luc Nancy</b> la postula como una apertura, como lo otro del punto donde una forma de sociabilidad se cierra sobre sí misma. No hay incorporación posible (singularidad) ni inclusión del uno por el otro porque el uno ya está con el otro (pluralidad). Hay apertura o un dejar ser al otro en su alteridad respecto de sí mismo. No hay autenticidad ni propiedad, sino el <b>desarrollo de una inherente impropiedad</b> . Pp, 54. <i>Significa que lo propio está sin esencia, pero expuesto [...]</i> El nosotros, el estar en común, el <b>con del ser-con</b> , el juntos de la ontología de Nancy no refiere a una interioridad pura, directa, sino que remite a un exterioridad: "la lógica del 'con' es la lógica singular del adentro-afuera" (Nancy 2000, p. 104).pp.55 El <b>espacio propio de la comunidad es el espacio</b> , la brecha que se hace visible entre una <b>interioridad que nunca puede ser plenamente cerrada</b> (precisamente por la presencia del afuera) y un <b>afuera que nunca puede ser absoluto</b> precisamente por la co-existencia de singularidades. Pp56	Política No-esencialista Expuesta No hay vínculo comunitario Otro como extraño
		<b>Roberto Espósito: la comunidad como falta</b> . La tesis de Espósito es que la relación entre la política moderna y la comunidad es de una tensión irresoluble. Esta tensión se da entre una tendencia a la nada de la vida en común, a la imposibilidad misma de lo común, y la tendencia contraria, inmunizadora, su contrapunto semántico, que preserva y garantiza la vida individual. Según Espósito, lo inmunitario es lo opuesto a lo común. Pp.57 (...) para Espósito el <b>sujeto</b> no es un sí-mismo cerrado y homogéneo sino el lugar de una <b>falla estructural</b> : ...si el sujeto de la comunidad no es más el mismo será necesariamente otro. No otro sujeto, sino una <b>cadena de alteraciones que no se fija nunca en una nueva identidad</b> (Espósito, 2008, p. 38). Pp.58. (...) la falta no es puramente negativa sino que implica una dimensión positiva, su <b>presencia como falta</b> . Ese es el único nivel de positividad que presenta la comunidad, una positividad vinculada y dependiente del hecho de indicar y señalar la <b>falta constitutiva</b> . Esta falta es constitutiva, primordial, precisamente porque no viene a cortar, castrar, prohibir, tachar una plenitud previa, sino que <b>es ella</b> misma previa (...) Pp58. Afirma Espósito que la "referencia de la democracia no es la comunidad sino su ausencia [...]"; <b>la democracia no es otra cosa que la ausencia de comunidad</b> ". (1996, p. 48). Pp60 El desafío teórico de Espósito es presentarnos una visión de la comunidad como el <b>espacio que nos impide ser sujetos</b> , como lo que obstaculiza la formación de una identidad plena. P.p. 61	Falta No propio Deuda-carga-deber Vacío-Extrañamiento Impolítica  [Sujeto: cadena de alteraciones; sin identidad fija]
		<b>Ernesto Laclau: política, comunidad y hegemonía</b> . (...) el discurso sobre la comunidad es a la vez constativo y performativo. Está a la vez mirando <b>hacia atrás lo que dice representar</b> , y configurando hacia delante, enunciando ya explícitamente y dándole cuerpo definitivo e inauguración social y política a eso acerca de lo que está hablando. <b>La temporalidad propia del performativo que origina la comunidad es la del pasado-futuro</b> . Es en ese sentido que, desde el post-fundacionalismo, se afirma que todo <b>enunciado inaugural político de una determinada institucionalidad</b> (ya sea el estado o la comunidad) es básicamente aporético (es decir, tiene una estructura ambigua e indecidible en su interior). Pp.66	Catacrética.  Indecible  Ambigua  Toda comunidad es discursiva
Virginia Cano UBA- CONICET (Argentina)	Del don a la ingratitud: vida, comunidad e inmunidad en Roberto Espósito y Nietzsche. Recibido: 12-02-2009 Aprobado	En un ensayo sobre Espósito y Nietzsche, dilucida el entramado semántico de la propuesta de Espósito. Sólo haré referencia al artículo que ayuda a comprender mejor a este autor. "Será en la etimología del término <i>communitas</i> que <b>Esposito</b> encuentre la cifra para pensar el ser-con en un nuevo campo semántico fértil para producir este desplazamiento en el pensamiento de la comunidad. a través del análisis del	Propiedades de lo Comunitario en tanto inmunitas, <i>communitas</i> .

	<p>definitivamente: 30-06-2009.          Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, vol. XV (2010), pp. 85-103.          ISSN: 1136-4076          Departamento de Filosofía, Universidad de Málaga, Facultad de Filosofía y Letras          Campus de Teatinos, E-29071 Málaga (España)</p>	<p>término munus (officium, debitum, obligatio), del que se derivan tanto la «comunidad» como lo «común», Esposito afirma que «[...] el munus que la communitas comparte no es una propiedad o pertenencia. No es una posesión, sino, por el contrario, una deuda, una prenda, un don-a-dar»,14 es decir, una falta, una negatividad. así ante la pregunta por lo que tenemos en común Esposito ha de responder que nuestro fondo común es la nada” Pp. 90.  <u>Asimismo, apela a Nietzsche con relación al concepto de Bios e Intrusión.</u>          “La vida, en tanto voluntad de poder, quiere dar libre curso a sus fuerzas, lo cual logra a través de un doble movimiento afirmativo-negativo”. Pp.97          Este aspecto afirmativo de la actividad de la vida se orienta a resaltar la posibilidad de las fuerzas de erigirse en perspectivas, puntos de vistas, o interpretaciones que le dan distintos «sentidos» a la misma. Tal como lo expresa Nietzsche en sus escritos póstumo, la «logización», «sistematización» y «racionalización» constituyen los «recursos propios de la vida».43 así Nietzsche nos advierte que: «[...] se desconoce la esencia de la vida, su voluntad de poder; [si] con ello se pasa por alto la supremacía de principio que poseen las fuerzas espontáneas, agresivas, invasoras, creadoras de nuevas interpretaciones, de nuevas direcciones y formas, por influjo de las cuales vienen luego la ‘adaptación’; con ello se niega en el organismo mismo el papel dominador de los supremos funcionarios, en lo que la voluntad de vida aparece activa y conformadora».44 Esta parece ser aquella «capacidad adquisitiva» de la que habla Esposito, capacidad que implica algún tipo de positividad: la positividad o afirmación de la erección de formas y modalizaciones de la vida (fuerzas directrices que le dan algún sentido a la misma). Pp.97 y 98.          Luego sacará su conclusión, la cual anotaré para apoyarme en algunas ideas. “Así la lógica de la comunidad –negatividad– y la inmunidad –positividad o negación de una negación– no hacen otra cosa que reproducir la dinámica propia de la vida tal y como la entiende Nietzsche. En ambas nos encontramos con la imposibilidad de pensar el aspecto negativo con prescindencia del aspecto positivo. Ahora sí estamos en condiciones de comprender la esfera de lo vital, y en las coordenadas que ella plantea a la lógica de la comunidad y la inmunidad: ambas pueden ser comprendidas bajo una misma lógica, la lógica de la intrusión. Si como bien sostiene Nancy el pensamiento de la vida y la muerte no debe darse nunca más que de modo entrelazado, cosa que hemos intentado mostrar en lo que antecede a partir del tratamiento nietzscheano de dicho tema; lo mismo le cabe a la comunidad y la inmunidad. Tanto la muerte como la vida, la inmunidad como la comunidad, el don como la ingratitud, la negatividad y la positividad, son siempre unas intrusas de las otras. Entremezcladas, enlazadas, huéspedes una en la otra; y por eso indisociables” Pp. 100          “(...) En esta inadecuación propia de la vida, en esta carencia que se profundiza a medida que se intenta colmarla, la vida se excede siempre a sí misma. Es por esto que estimamos que la vida constituye el espacio privilegiado de la comunidad, y por consiguiente, de la inmunidad. De modo que ahora podemos pensar en una communitas vitae, que es pensar también en una immunitas vitae; es decir, en una comunidad y una inmunidad que constituyen las valencias propias de la vida y la posibilidad de que la misma se mantenga siempre en estado de cambio y diversificación. Bios, immunitas y communitas habitándose y ocupándose mutuamente, moradas (im)posibles en su aislamiento, y sin embargo siempre posibles en tanto intrusas unas de otras” Pp. 101</p>	<p>Sentido de vida   <i>Comunidad como Vida</i>; la carencia es el impulso al sentido...la nada que es propia de la vida</p>
<b>MIRADA ANTROPOLÓGICA POLÍTICA-DECOLONIAL-AUTONÓMICA</b>			
<p>Escobar, Arturo</p>	<p>Autonomía y Diseño. La realización de lo comunal. Editorial Universidad del Cauca. 2016.</p>	<p>En el capítulo <i>La realización de lo comunal: formas no liberales de la política y de la organización social</i>. Escobar recapitula conceptos teóricos epistemológicos para situar lo que él llama Diseño de lo Comunal, que se sitúa dentro de una lectura política. Despliega un acervo de varios autores que denominan de diversas maneras este aspecto.  <u>Feminismo decolonial</u>: “cuerpo, espacio, memoria y movimiento dentro de una visión cíclica y dinámica donde se ancla el vivir bien”. Pp. 208  <u>Esteva</u>: denomina comunalidad a la forma de ser comunal como condición para la existencia comunitaria  <u>Rivera Cusicanqui</u>: tensión de formas liberales de organización y comunales.  <u>Raquel Gutiérrez</u>: habla de entramados comunitarios como “la multiplicidad de mundos humanos que pueblan y engendran el mundo bajo diversas normas de respeto, colaboración, dignidad, amor y reciprocidad y que no están completamente sometidos a la lógica de la acumulación de capital, aunque a menudo estén bajo ataque y abrumados por ella” Están centrados en lo común. Apunta a descentrar la política y lo político no centrada en el Estado. Pp.203-204.</p>	<p>Comunal (diseño relacional y ontológico)           Comunalidad           Entramados Comunitarios (dignidad-autonomía-cooperación)</p>



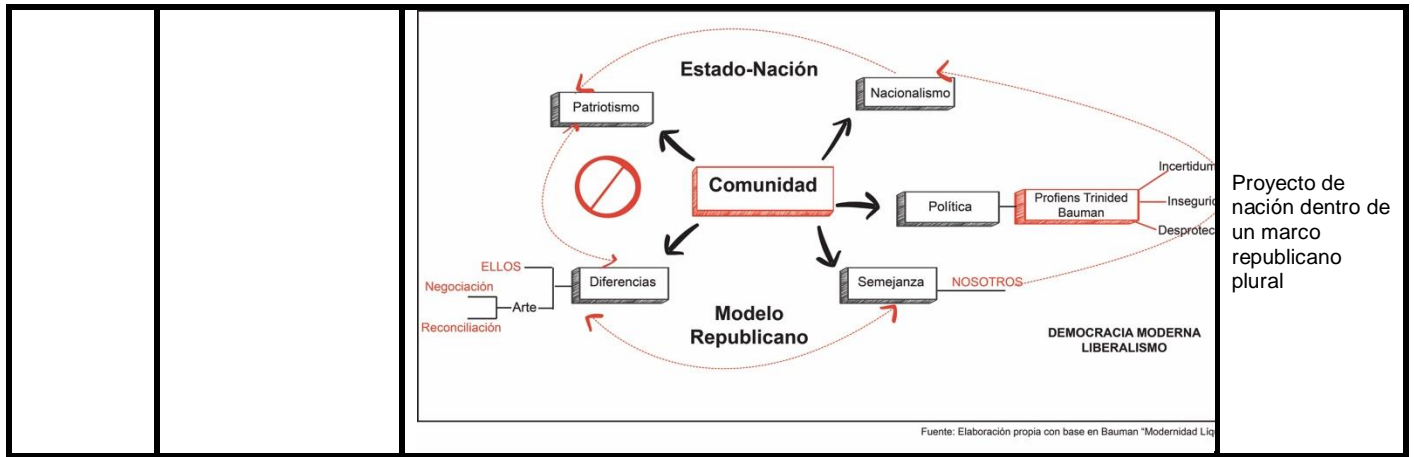
		<p><u>Patzí</u>: las sociedades indígenas no separan los ámbitos políticos, económicos, culturales y sociales, no hay diferenciación en estos ámbitos, tampoco en lo interno y externo. Es opuesto al liberal aunque lo modifica y éste al sistema comunal. Pp 205</p>	Sistema Comunal

**MODERNIDAD REFLEXIVA-MIRADA SOCIOLOGICA NEO-MARXISTA**

<p>Bauman, Zigmunt</p>	<p>Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. SIGLO XXI. España.2003.</p>	<p>La idea general del autor es que el nuevo cosmopolitismo inaugura una era en la que las identidades, como las comunidades buscan la singularidad dentro de un patrón constante sujeto al mercado. No hay vínculos, territorios, lazos sino son líquidas dado que no permanecen.</p> <p>Dentro de este contexto existen dos tipologías predominantes que alimentan el discurso en boga de lo comunitario:</p> <p><u>Comunidad ELUSIVA</u>. Engloba a la <u>Comunidad Estética</u> o <u>Comunidad Percha</u>: desmantela o construye identidad por una necesidad de la experiencia. Puede autopertuarse o autoanularse; es superficial y episódica, vinculadas al consumo cultural, estilístico, no hay compromisos a largo plazo.</p> <p><u>Comunidad ética</u>: de largo plazo, de derechos inalienables y obligaciones para planear el futuro.</p> <p><i>Es interesante destacar que en el último párrafo del capítulo sobre las dos fuentes del comunitarismo, Bauman plantea que "las notorias contradicciones que los separan (discursos anteriores) se presentan EQUIVOCADAMENTE como problemas filosóficos y como un dilema a resolver mediante el refinamiento del razonamiento filosófico, en lugar de describirse como productos de genuinos conflictos sociales, que es lo que realmente son". Pp.87</i></p> <p><u>Comunidad Imaginada</u>: despierta un sentimiento cálido al cual llegar, es soñada.</p> <p><u>Comunidad realmente existente</u>: es aquella que promete tu seguridad a cambio de tomar tu libertad.</p>  <p>Fuente: Elaboración propia con base en Bauman "Comunidad en busca de seguridad en un mundo hostil/Saborit", Vidas adosadas</p>	<p>Estética o percha, lazos carnaval o carnavalescas. <b>ELUSIVA</b></p> <p>Comunidad ética</p> <p>Comunidad = identidad</p>
------------------------	---	--	--

<p>Sennet, Richard</p>	<p>La Corrosión del Carácter</p>	<p>Fuente: Elaboración propia con base en Bauman "Modernidad Líquida".</p>	<p>Énfasis en las relaciones</p>
		<p>Fuente: Elaboración propia con base en Barbero "Comunidad en busca de seguridad en un mundo hostil/Barbero", Sociedad y Comunidad en trabajo comunitario.</p> <p>Fuente: Elaboración propia con base en Barbero, Sociedad y Comunidad en trabajo comunitario.</p>	<p>Énfasis en las formas viabilidad</p> <p>Comunidad como Redes. Red de redes</p>

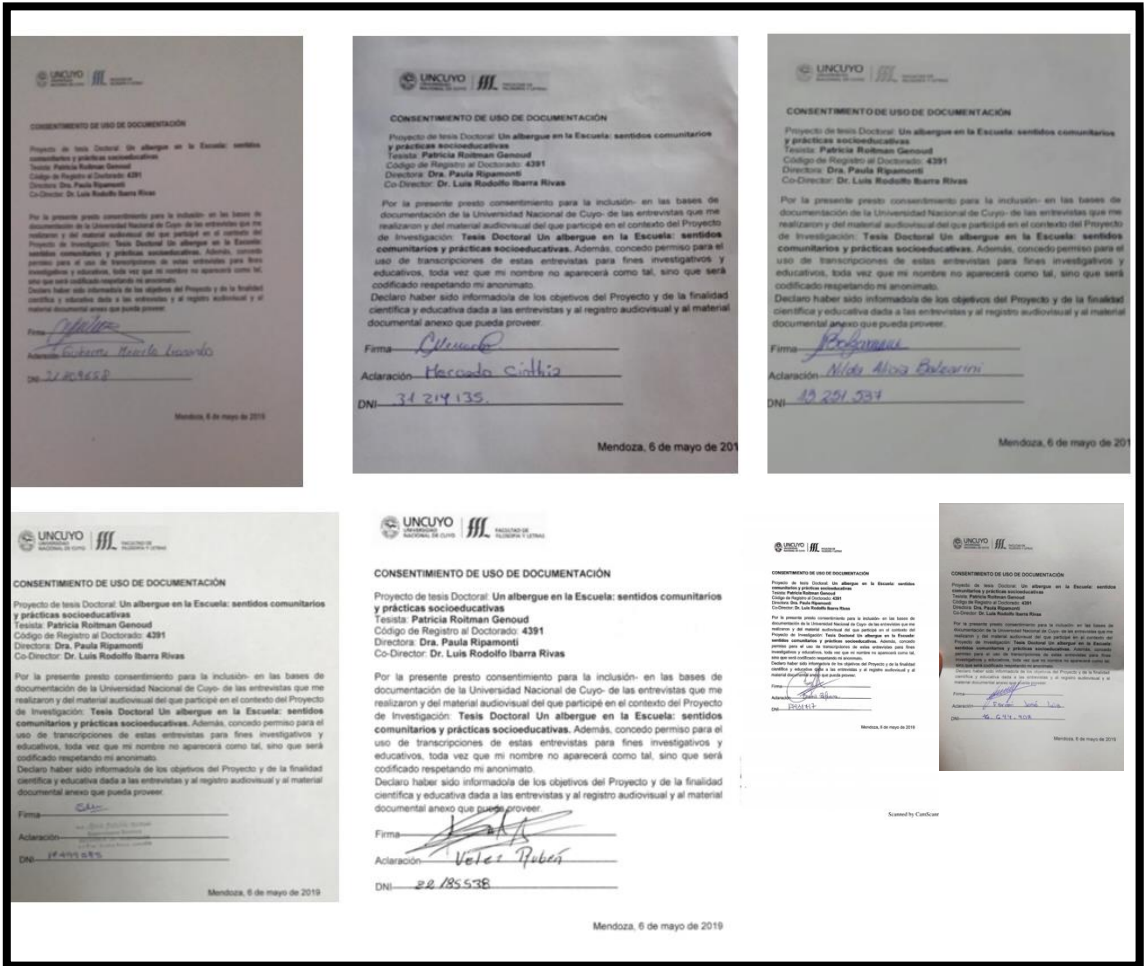


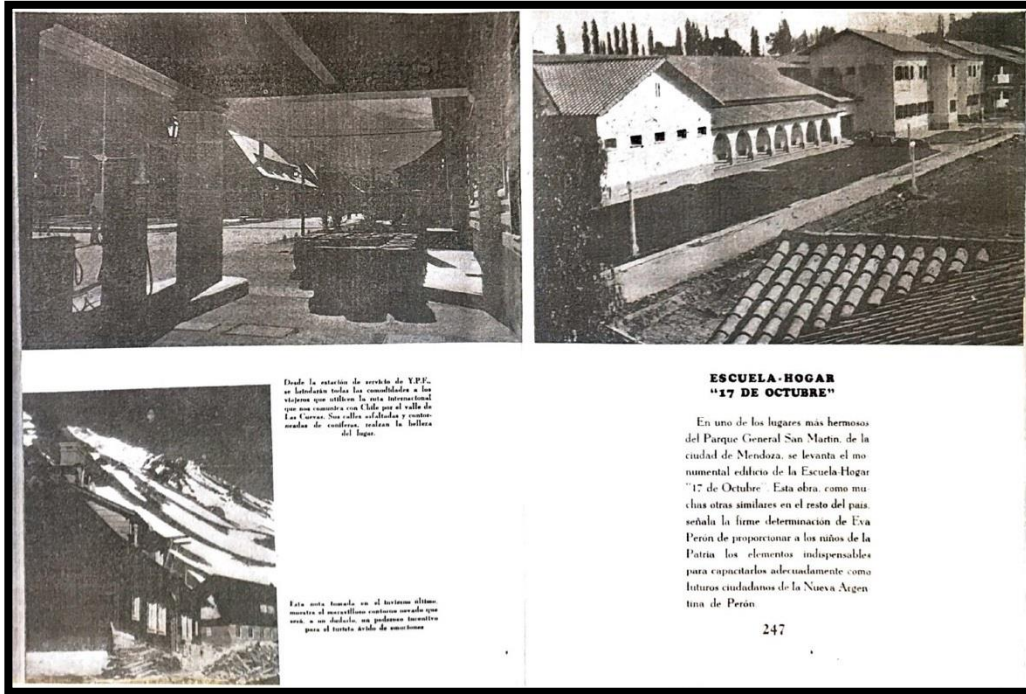


### Cuestionario a los estudiantes de segundo y tercer ciclo

Nombre del Barrio donde vivo	Lo que más te gusta del lugar donde vivís y ¿por qué?	Lo que menos te gusta del lugar donde vivís y ¿por qué?	¿Si tuvies algo que elegir de La Paz que sería? y ¿por qué?	¿Qué te gustaría que hubiera en la Paz que no hay?	Escribi una palabra que sea propia del lugar donde vivís o con la que más te identifiques
Bodeguero	Cancha de fútbol, porque puedo jugar	No puedo tener pájaros, para que la policía no venga	Mi familia, porque los quiero mucho	Que hubieran picadas de motos	Re copado, esto es la posta
Santa Ana	Los caballos	Las espinas, porque me pincan	Las nubes	Patos	La posta
Don Emeterio	El campo, porque puedo andar a caballo y pillar cuchillo	No me gusta estar solo porque me aburro	La ciudad, porque hago amigos y compañeros	Ser amistoso o ser más unido	Guachin/pibe
El Retamo	Andar a caballo	La violencia	No me gustaría que le hicieran algo a mi casa	Tiendas nuevas	La ciudad, porque hago amigos y compañeros
Un barrio	Estar tranquila dibujando afuera de mi casa, porque es lindo	Que tren basura atrás del patio, porque se ve horrible	Mis amigos, porque los quiero	Que hubiera un escalador	No me gustaría que le hicieran algo a mi casa
Boggero	Mi familia, porque estoy con ellos y comparto	Limpiar, porque soy floja	La Plaza, porque está muy bonita	La felicidad	Mis amigos, porque los quiero
Barrio Unión	Ahí está la gente que quiero y la que me agrada, bueno hay unos que no me agradan pero es el lugar que más me gusta	Intento llevarme bien con la gente que no le agrado y cuando lo intento no me hablan y no sé qué hacer	No cambiaría mi barrio, porque es el lugar donde nací	Lo que yo quiero es que haya paz, amor, felicidades y muchas más	La Plaza, porque está muy bonita
Boggero	Los árboles, porque me gusta jugar	Los yuyos, porque me pincan	Mi casa, porque es donde vivo y donde me crié	Un cine	No cambiaría mi barrio, porque es el lugar donde nací
Barrio la Amistad	Jugar a la pelota	Mucho comentario	Cuando se juntan a jugar a la pelota	Autos ferrari	Mi casa, porque es donde vivo y donde me crié
Campo	Caballos	Que hubieran picadas de motos, porque recopado esto es la posta		Que no cambie mi campo	Cuando se juntan a jugar a la pelota

# Cartas de Consentimiento Informado





Desde la estación de vereda de YPF, se lanzarán todas las bombas de las viejeras que usaban la ruta internacional que nos conecta con Chile por el valle de Las Cuevas. Sus calles edificadas y caminos de concreto, rodean la belleza del lago.

Esta casa, tomada en el terreno último, muestra el nivel de construcción que se usó, a un lado, una granja beneficiosa para el turista, área de recreación.

**ESCUELA-HOGAR "17 DE OCTUBRE"**

En uno de los lugares más hermosos del Parque General San Martín, de la ciudad de Mendoza, se levanta el monumental edificio de la Escuela Hogar "17 de Octubre". Esta obra, como muchas otras similares en el resto del país, señala la firme determinación de Eva Perón de proporcionar a los niños de la Patria los elementos indispensables para capacitarlos adecuadamente como futuros ciudadanos de la Nueva Argentina de Perón.

**EDUCACIÓN**

La creación de escuelas y aulas adicionales en las escuelas de Mendoza. Entre sus programas, el de la escuela primaria.

**LA EDUCACION PUBLICA EN MENDOZA**

Dentro de los lineamientos de la política social del Gobierno de Mendoza, la escuela especial pertenece al desarrollo de los alumnos discapacitados o con problemas de aprendizaje, a la población rural y a las zonas marginadas y a tener para una educación integral. Así se explica el aumento de la matrícula escolar que se refleja en la siguiente estadística correspondiente a los tres últimos años:

1949	55.884 alumnos
1950	60.661
1951	65.303

179

**EDUCACION**

Asamblea de Comendador... La escuela muestra la participación de los alumnos en la vida escolar. En un momento de la clase se observa a los alumnos...

180

**EDUCACION**

La escuela muestra la participación de los alumnos en la vida escolar. En un momento de la clase se observa a los alumnos...

181

182

**EDUCACION**

La escuela muestra la participación de los alumnos en la vida escolar. En un momento de la clase se observa a los alumnos...

183

**LEGISLACION**

Una ley que permite a los alumnos que no han terminado el curso de la escuela primaria... El texto de la ley...

184

185

# PASOS PERDIDOS

Pedirá un informe el radicalismo

## Inquietud por el futuro de la Escuela Hogar

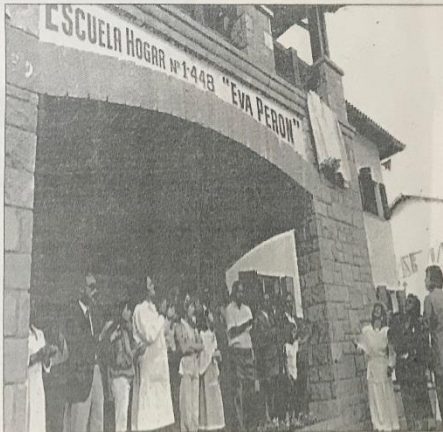
Lo que podría considerarse como una "refuncionalización" de la tradicional Escuela Hogar ubicada en el parque General San Martín ha provocado preocupación en diputados del radicalismo, que temen, en concreto, que la cesión de instalaciones dispuesta sea el camino hacia el definitivo cierre del establecimiento.

El viernes fue dado a conocer un proyecto de resolución del diputado radical Raúl Levirino, que también era la firma de la nueva diputada Ana María Zicato, impulsando un edicto de informes a la Dirección General de Escuelas.

Concretamente, desde la oposición se pretende una explicación e las razones que habrán llevado al organismo gubernamental a ceder parte de las instalaciones de la Escuela Hogar Eva Perón al Instituto de Educación Física.

Aducen los legisladores haber recibido las inquietudes de los docentes del establecimiento, "quienes han manifestado su preocupación por el futuro de la institución ante esta determinación inconstante del gobierno provincial". Se teme, por parte de los diputados del radicalismo, que la determinación ocasiona "graves perjuicios" en el normal funcionamiento de la escuela.

En los fundamentos del pedido de informe -cuyo tratamiento separata será pedido en la sesión del miércoles- Levirino y Zicato aluden a "la importante función social que cumple la Escuela Hogar desde su creación, en 1953, brindando la verdadera protección y orientación a la niñez desvalida y albergado en sus comienzos a alrededor de 1.600 alumnos provenientes de zonas rurales" de gran parte de la provincia.



Una posible refuncionalización de la Escuela Hogar ubicada en el parque San Martín dio lugar a un pedido de informes de diputados del radicalismo, que dudan de la continuidad del establecimiento.

Consignan que en la actualidad la cantidad de alumnos se limita a unos 400, "en razón de la reducción del espacio físico, entre otras cosas. Estos niños -agregan en los fundamentos- continúan recibiendo



una orientación educativa y formativa, con talleres laborales, sin apartarse del diseño escolar que les brinda una inmediata salida laboral".

Acota el proyecto presentado que "estos objetivos se han cumplido aun cuando en la actualidad se cuenta con un plantel de docentes profesionales y auxiliares de mantenimiento por debajo de la óptimo y con falencias edilicias y de servicios, si bien es cierto que desde 1987 no se han efectuado nombramientos de personal docente y existiendo cargos vacantes para tal efecto".

En la amplia argumentación se indica que "no es aconsejable que esta refuncionalización, como la llama la Dirección de Escuelas, se trate de suar en un mismo ámbito físico, con niños de distintas edades y aspiraciones y jóvenes provenientes de medios con posibilidades económicas diferentes".

También hacen mención al "cercenamiento del espacio", que "no podrá ser resuelto con lo propuesto por el gobierno en relación al uso de caschetas, ya que esto producirá un verdadero hacinamiento, con las consecuencias lógicas de probables accidentes en la población escolar".

Finalmente, más allá del informe que se pedirá a la Dirección General de Escuelas, los autores del proyecto sugieren realizar un minucioso análisis de la situación, solicitando que se efectúen estudios de nuevas posibilidades para resolver la realidad del Instituto de Educación Física sin llegar a afectar las instalaciones de la Escuela Hogar.

Fotos: Archivo en Hemeroteca del Museo y Biblioteca Pública General San Martín. 2018