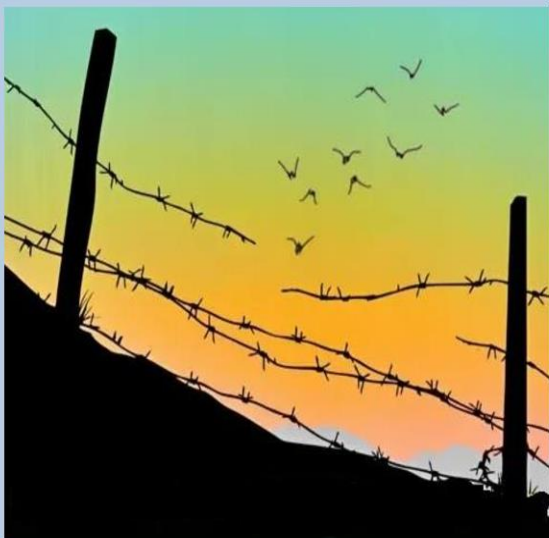


“¡A desalambrar!”  
Resistencias, desigualdades e  
itinerarios posibles  
en sociedades latinoamericanas

Celia Cristina Basconzuelo,  
V́ctor D́az Esteves  
Antonio Aravena Carrasco  
Editores



Internacional del Conocimiento



**¡A desalambrar!**  
**Resistencias, desigualdades e itinerarios posibles en sociedades  
latinoamericanas**

Celia Cristina Basconzuelo  
V́ctor D́az Esteves  
Antonio Aravena Carrasco  
Editores

**¡A desalambrar!  
Resistencias, desigualdades e itinerarios posibles en sociedades  
latinoamericanas**

Celia Cristina Basconzuelo  
V́ctor D́az Esteves  
Antonio Aravena Carrasco  
Editores

ISBN: 978-956-6095-61-3

Santiago de Chile

Primera edici3n, julio 2022

Gesti3n editorial: Ariadna Ediciones

<http://ariadnaediciones.cl/>

<https://doi.org/10.26448/ae9789566095613.44>

Portada: La foto de portada pertenece a Exceso de equipaje y  
G. Cuellar, ©Daniel Viglietti, 2019

Los textos publicados en la presente obra han sido evaluados mediante  
el sistema de pares ciegos (doble ciego)

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribuci3n



Obra indexada en plataformas internacionales: REDIB, Book Citation Index, ProQuest, OAPEN, ZENODO, HAL, DOAB, Digital Library of the Commons, SSOAR, Open Library (Internet Archive) Catalogue du Syst`me Universitaire de Documentation (SUDOC, Francia); UBL (Universidad de Leipzig), BookMetaHub (ScienceOpen)

## ÍNDICE

PRÓLOGO.....	7
PRESENTACIÓN.....	11

### Primera parte

#### Procesos políticos, derechos y ciudadanía

##### Proceso constituyente y ciudadanía en Chile

<i>Antonio Aravena Carrasco</i> .....	17
---------------------------------------	----

##### El proceso de territorialización en la ciudad de Cascavel (Paraná, Brasil): apropiaciones y desigualdades

<i>Marcos Aurelio Saquet y Caroline Scheffer Nogueirai</i> .....	36
--	----

##### Ciudadanía migrante en Chile y Sudamérica:

##### políticas migratorias, integración y demandas en el siglo XXI

<i>Nicolás Gissi, Claudia Silva y Nicolás Rojas Pedemonte</i> .....	56
---	----

##### Viviendas sociales segregadas y el derecho a la ciudad. Construcción de ciudadanía en San Ramón, Región de la Araucanía, Chile

<i>Jaime Garrido, Luis Vergara, Sylvia Soto y Arturo Vallejos</i> .....	84
---	----

### Segunda parte

#### Desigualdad en educación, digitalización y pedagogías críticas

##### Desigualdad y educación intercultural en América Latina. Alcances desde el liderazgo dialógico y la pedagogía crítica

<i>Víctor Díaz Esteves</i> .....	106
----------------------------------	-----

##### Discursos sobre lo escolar en territorios digitales:

##### sobre los grupos de *WhatsApp* en escuelas de Córdoba, Argentina

<i>Alicia Olmos, Yair Buonfiglio, Stella Maris Méndez, Daniela Leiva Mora, Agustina Grigioni, Claudina Canter, Gabriel Cerutt, Juan Pablo Bono</i> .....	127
--	-----

##### Educación, virtualización y exclusión en México

<i>Israel Tonatiuh Lay Arellano</i> .....	151
---	-----

##### Investigação-Ação-Participativa e diálogos de saberes: perspectiva para sentipensar experiências na América Latina

<i>Pamela Cichoski, Marlize Rubin-Oliveira y Josiane Carine Wedig</i> .....	160
---	-----

Más historias, menos silencios. Por una educación  
en las emociones y una pedagogía de la memoria en la escuela  
*Stephany Hernández Mabecha*.....179

### Tercera parte

Resistencias, conflictos, medio ambiente y género

Movimentos sociais na América Latina:

O MST e a luta pela terra

*Fernando Antonio da Costa Vieira y Afranio de Oliveira Silva*.....203

¿Cómo estudiar las protestas sociales en clave local?

*Celia Basconzuelo, María Virginia Quiroga, Iván Baggini, Claudia Kenbel,*

*Marcela Brizzi, Eugenia Isidro*.....221

Mujeres, Pueblos Originarios y problemática pública durante la  
pandemia en sectores vulnerables de Guatemala

*Kristie Alejandra Guancin Peláez y ixkik' Chajal Siman/ Alicia C. Herrera*..243.

La construcción social del género en la influencia criminal del  
feminicidio íntimo en México

*Laura Aida Pastrana Aguirre y Ana Karen Juárez Martínez*.....255

Agronegocios y conflictividad en América Latina

*Mariana Arzeno*.....272

Tradición ancestral de pesca y consumo de los bivalvos (chipichipi), en  
municipios de la media Guajira, como estrategia de turismo comunitario

*María Curiel Gómez, Rebeca Curiel Gómez, Nicolas Amaya López, Remedios*

*Pitre Redondo, Caridad Brito-Ballesteros*.....300

### Epílogo

Itinerarios posibles desde el pensamiento latinoamericano

O desenvolvimento do pensamento científico na América Latina:  
sistemas, ecossistemas, geo-sistemas, transpensamentos e comarcas  
académicas

*Carlos Túlio da Silva Medeiros*.....316

## PRÓLOGO

Un prólogo es un espacio que sirve para muy diversos objetivos según la intencionalidad del autor. En éste me propongo dos, con el fin de ubicar el contexto de la obra. En el primero, me ocupo muy brevemente del contexto socio histórico y en el segundo, del sentido epistémico. Para desarrollar el primero de los objetivos es menester indicar que este libro se compila y publica en el tiempo en que la pandemia de Covid-19 está pasando a fase de endemia, luego de dos años de incertidumbre global y prácticas de aislamiento social.

Los sistemas de comunicación de desplazamiento de las personas se detuvieron como una de las medidas para controlar la diseminación del virus, que en su primera oleada acarrió el aumento en tres del índice de mortandad global. Las políticas del miedo y la abstinencia fueron las tácticas de control inmediatas, en lugar de generar las mejores estrategias para fortalecer los mecanismos naturales del sistema inmunológico. De esa circunstancia se derivan multiplicidad de explicaciones sobre lo sucedido, desde las teorías conspiracionistas hasta las que entienden el suceso como un acontecimiento natural del desarrollo de la vida.

No obstante, ni unas ni otras niegan el impacto sobre la economía, la salud física y mental, así como sobre las tramas de redes que sostienen la vida en el sentido más amplio. Sin duda, los estudios que se enfocan en este período nos permitirán comprender la complejidad del acontecimiento que tiene como consecuencia el aumento de la pobreza y altos índices de crisis a nivel de la salud mental, mientras algunas personas en el mundo ven incrementada su riqueza individual.

Por otra parte, en cuanto a los equilibrios políticos hay que señalar que en el principio del siglo XXI, en distintas partes del mundo se visibilizaron las expresiones de la derecha y la extrema derecha. Por proximidad, señalamos aquí solo dos de ellas, el gobierno de Trump en Estados Unidos (2017-2021) y de Bolsonaro en Brasil (desde 2019).

Con mayor distancia, pero no por eso con menor afectación sobre la vida del continente, las guerras siguen siendo una táctica validada para dirimir algunos problemas, siendo su última versión la confrontación entre Rusia y Ucrania. Guerras que se explican por la ambición de poder de unos sobre otros, diagramadas por lógicas de dominación imperialistas y extractivistas que persisten.

No obstante, en otra dirección se fortalecen otros paradigmas sobre las modalidades para la convivencia y el buen vivir de todes, todas y todos. En esa dirección es menester mencionar a las teorías desarrolladas por los feminismos descolonialistas, las perspectivas verdes de la vida que ponen el acento en el equilibrio de los ecosistemas

y critican tanto el extractivismo como la intervención irresponsable sobre las diversas formas de la vida y, sin pretender agotar la lista menciono en último término, el desarrollo epistemológico de las teorías del Sur.

Parecieran mundos aportes, sin embargo, se pueden identificar algunas trazas del cambio cultural como, por ejemplo, políticas que incentivan el cambio en la matriz energética para pasar de la explotación de los combustibles fósiles a energías renovables y verdes. En términos de derechos se proclaman leyes que amparan la denuncia de los abusos en los vínculos ya sea de pareja y de género, como laborales, al mismo tiempo que la difusión sobre los derechos de niñas, niños y adolescentes consigue promover leyes y estrategias de cuidado. En la misma dirección la promoción de tolerancia a lo diverso ya sea raza, religión, sexo y capacidades, promueve políticas de inclusión en algunos casos con tácticas de discriminación positiva, en otros con cambios en el mobiliario de los espacios públicos para facilitar la accesibilidad, etc.

Desde mi parecer, en esta compleja red, la comprensión performativa de las prácticas sociales promueve conocimientos que aportan densidad a la construcción de las culturas de responsabilidad ético-políticas que se interesan por el buen vivir y el bien común con perspectiva geoeco-histórica (Bañuls, 2013). Es decir que para explicar la complejidad de los sucesos es necesario adoptar una mirada compleja sobre la producción de subjetividad y la subjetivación de las personas, los pueblos y los países incorporando al análisis la relación mutuamente determinante con el ecosistema, tanto en su dimensión de proximidad como global.

Pasemos ahora a ocuparnos del segundo objetivo, ubicar el sentido epistémico de la obra. Para ello, iniciamos con una reflexión sobre el título del libro. Su elección no es inocente, condensa la intencionalidad del trabajo editorial, en especial, su intencionalidad comunicativa. Por esta razón, el título de este libro merece ser comentado. “*A desalambrar*” remite a una canción del cantautor uruguayo, Daniel Viglietti (1939-2017) que integra el cancionero Latino Americano. En ella el estribillo reza:

A desalambrar a desalambrar  
Que la tierra es nuestra  
Tuya y de aquél  
De Pedro y María  
De Juan y José



Se trata de una canción con profundo espíritu humanista y comunitario que aboga por la inclusión social. Ella misma es un manifiesto que condensa una perspectiva sobre los problemas sociales.

Yo pregunto a los presentes  
Si no se han puesto a pensar  
Que esta tierra es de nosotros  
Y no del que tenga más

Al tiempo que denuncia los efectos de la “colonialidad”:

Si molesto con mi canto  
Alguno que venga a oír  
Le aseguro que es un gringo  
O un dueño de este país

Sin duda Viglietti, es uno entre tantos, que incidió en las construcciones subjetivas de resistencia al autoritarismo, a la intolerancia y a la apropiación abusiva que promueve el capitalismo en América Latina.

En continuidad, el título de la presente compilación se acompaña con un subtítulo que en sí es una actualización de la intencionalidad comunicativa de aquella canción: “Resistencias, desigualdades e itinerarios posibles en sociedades latinoamericanas”. Ahí, en el subtítulo, es donde emerge la novedad que los organizadores aportan: itinerarios posibles en América Latina. Así, desde el título sabemos que se trata de un libro que denuncia y propone alternativas. Ofrece perspectivas críticas sobre algunos de los problemas de las sociedades del continente y al mismo tiempo, enuncia vías de resolución.

En esa intención de los compiladores subyace la riqueza de la obra. Sus páginas se construyen con el resultado de arduo trabajo de académicos e investigadores de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Guatemala y Uruguay.

A mi entender, este libro permite aproximarnos a algunas dimensiones que se configuran en los diversos territorios con una mirada compleja a través de las problemáticas actuales. Se trata pues, de una producción que podemos ubicar dentro de los desarrollos enmarcados en las llamadas epistemologías del Sur.

Las epistemologías del Sur es una construcción conceptual inaugurada por Boaventura de Sousa Santos (2009) como una categoría en la que incluyen los desarrollos académicos que se ocupan de hacer visible las explicaciones y los conocimientos producidos por grupos sociales y pueblos que han sido acallados por las prácticas

colonizadoras, el capitalismo global y los cómplices de esas formas de vida. Es decir, Sur no es un punto geográfico si no un espacio simbólico instituido desde lógicas dualistas que organizan el mundo en arriba y abajo, donde el arriba es el norte y el abajo el Sur.

Por lo tanto, epistemologías del Sur refiere a todo el conocimiento que contribuye con una comprensión compleja, antiimperialista y descolonizadora de las prácticas sociales que tiene como efecto visibilizar la diversidad de los pueblos en relación con sus historias y sus entornos. En suma, se trata de una mirada deconstructivista compleja que incluye las dimensiones historizante y ecológica.

Este prólogo es pues, un agradecimiento a los compiladores y a los autores por su preocupación y compromiso por el buen vivir común y al mismo tiempo, una invitación al lector para tomar cada trabajo desde las perspectivas de las epistemologías del Sur e interrogarse sobre sí mismo en la construcción de la sociedad comunitaria.

*Dra. Gabriela Bañuls Campomar*  
Montevideo, 2022.

## **Referencias**

- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce-Extensión universitaria, Universidad de la República.
- Bañuls, G. (2013). Sociedad de la información. La educación en contexto geoeco-histórico. In M. y G. J. M. Báez. (Ed.), *Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región* (pp. 121-143). Flacso.

## PRESENTACIÓN

Las sociedades latinoamericanas atraviesan actualmente por circunstancias particularmente difíciles, derivadas de las fuertes desigualdades, complicaciones para sostener en el largo plazo el crecimiento económico, crecientes niveles de pobreza e indigencia en muchas de ellas, elevado endeudamiento externo, asimetrías en los estándares educativos, desequilibrios regionales, brechas en la distribución del ingreso, entre otras problemáticas. Ciertamente, algunos de estos indicadores son estructurales, otros de más reciente data agravados por la implementación de políticas neoliberales que si en un primer momento mostraron índices alentadores, desencadenaron costos sociales altísimos y, en varios planos, persistentes. Frente a este panorama, podría decirse que las potencialidades del desarrollo en el corto y mediano plazo encuentran un horizonte incierto. Algunos observadores internacionales ya lo han anticipado; como por ejemplo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, más conocida como CEPAL, quien en octubre de 2016, mediante un documento titulado “La matriz de la desigualdad social en América Latina”, advertía que la región atravesaba un escenario de gran inequidad.

Con todo, y en la presente coyuntura, los autores de este volumen entendemos que los cientistas sociales podemos realizar un significativo aporte en la discusión de algunas de esas dimensiones, no solo apuntando elementos de análisis para el diagnóstico de situación, recalando en argumentaciones históricas y presupuestos epistemológicos, sino además señalando núcleos de problematización teórico metodológica y entreviendo posibles alternativas u horizontes más promisorios. Con este propósito entonces convocamos a investigadores y equipos interdisciplinarios. Nos alienta la intención de recorrer algunas de esas cuestiones en los países de la región durante los últimos decenios y en la actualidad.

La tarea organizadora del volumen tiene una doble particularidad. En primer lugar, pretende integrar a través de grandes ejes (ciudad, educación, sociedad, medio ambiente y ciencia) una actualización de los debates teóricos alrededor de una importante cantidad de problemáticas que cada uno de ellos articula. Las dimensiones conceptual y metodológica particularmente resultan atendidas en cada capítulo, a la vez que se sostienen en rigurosas investigaciones empíricas que han requerido el señalamiento de técnicas y procesamiento de datos. En segundo lugar, se emprendió este desafío intelectual sin desconocer algunas limitaciones evidentes, pues la pretensión no es ahondar en todos y cada uno de los países de la región sino proporcionar una visión de los problemas en distintas escalas, áreas

de interés, ámbitos de gestión, a la vez contemplando actores, señalando conflictos, y trazando perspectivas.

Lógicamente, entendemos que las discusiones aquí vertidas son provisorias, están sujetas a contrastaciones, en algunos casos todavía en vías de construcción; sin embargo, responden a la inquietud de trabajar los grandes temas de América latina contemporánea desde una perspectiva multidimensional e interdisciplinar. Ello explica tanto la convocatoria realizada a científicos sociales de diferentes áreas del conocimiento como la estructura que adopta la presentación de este volumen.

La primera parte delimita un panorama donde el análisis se detiene en ciudades y comunidades para indagar en esos espacios cuáles son las situaciones, políticas y procesos donde las inequidades sociales están presentes y de qué manera en algunos casos se intenta corregirlas, generándose un escenario con alternativas diversas y a la vez propias de los países que aquí están analizados.

El capítulo que inicia la discusión instala el escenario político y ciudadano en el nuevo contexto chileno, cuyo autor es Antonio Aravena Carrasco (cap. 1). En él se reflexiona sobre el proceso constituyente liderado por una mujer mapuche y los factores que permiten entender sus causas, principales hitos y posibles proyecciones.

La siguiente contribución que es autoría de M. Saquet y C. Nogueira (cap. 2), examina procesos de crecimiento horizontal urbano situado en la ciudad de Cascavel, Paraná Brasil, donde las transformaciones ocurridas en la periferia, sólidamente documentadas a través de entrevistas y un registro fotográfico muestra cómo las apropiaciones de terrenos, la reterritorialización solo ha acentuado desigualdades sociales y espaciales. Frente a ello, los autores proponen criterios para encarar una gestión territorial que permita construir otras relaciones posibles de igualdad y de respeto.

Las migraciones transnacionales y los desplazamientos de personas que tanto caracterizan el mundo contemporáneo, a Sudamérica en particular y dentro de este marco regional a Chile, es un tema objeto de análisis por parte de N. Gissi, C. Silva y N. Rojas Pedemonte (cap. 3). La política migratoria desde la perspectiva teórica de la integración se constituye en el eje vertebrador de esta propuesta que focaliza en los procesos donde los migrantes venezolanos constituyen el foco de atención con sus desplazamientos en los países latinoamericanos. Cuestiones relacionadas con el derecho al trabajo, la remuneración, el acceso a la vivienda y la seguridad social son puestas en discusión y tensión. Los autores concluyen con un conjunto de propuestas a ser adoptadas tanto por los organismos internacionales como por las autoridades locales y nacionales.

La segregación urbana en relación con las posibilidades y las limitaciones para el acceso a la vivienda en la región de la Araucanía Chile es el foco de atención del capítulo propuesto por J. Garrido, L. Vergara, S. Soto y A. Vallejos (cap. 4). Con un vasto conocimiento sobre el tema y partiendo de una conceptualización que permite entender los procesos de segregación espacial y exclusión social, los autores examinan la prevalencia de antiguas estructuras, la emergencia de nuevos problemas, la recomposición socio-territorial que atañe a esa comarca mostrando cómo se evidencia la distribución espacial de la desigualdad, apelando a la necesidad de políticas de vivienda social que permitan superar la problemática de la precariópolis.

La segunda parte de la obra recalca en las problemáticas educativas contemporáneas, mediante un acercamiento a escenarios diversos. Abre el texto de V. Díaz Esteves que discute la desigualdad en América Latina como categoría permanente y su afectación directa al mundo de la educación, atravesada por la interculturalidad. Se proponen horizontes posibles tras la búsqueda de enfoques desde la pedagogía crítica y el liderazgo dialógico en Chile.

Seguidamente, el trabajo colectivo desarrollado por A. Olmos, Y. Buonfiglio y et al (cap. 6), trabaja con una problemática de candente actualidad, el discurso sobre la escuela que circula en los grupos de WhatsApp donde los padres de los estudiantes son los voceros. Concentrando la investigación en las escuelas de Córdoba, República Argentina, y apelando a una conceptualización que permite entender los dispositivos comunicacionales, a través de una metodología aplicada e ilustrada en el texto, así como mediante el estudio de grupos y el contenido de sus conversaciones, los autores intentan desentrañar cómo las familias conceptualizan el aprendizaje de sus hijos en los entornos escolares, al mismo tiempo que se deslizan las brechas de género y las desigualdades en el acceso a la tecnología.

Cómo generar un modelo de inclusión educativa en sociedades atravesadas por fuertes desigualdades y con la experiencia reciente de la virtualización de la enseñanza es una pregunta que atraviesa el trabajo propuesto por I. Tonatiuh Lay (cap. 7), situándose en México. A través de un exhaustivo análisis de investigación se discute de qué manera y pese a los esfuerzos hechos por la plataforma virtuales, el acceso de los estudiantes especialmente aquellos que presentan alguna discapacidad, se ha enfrentado con obstáculos importantes.

¿Existe un modelo alternativo de producción de conocimiento al eurocentrico? Los autores del capítulo centrado en la investigación acción participativa y el diálogo de saberes, P. Cichoski, M. Rubin-Olivera y J. Wedig, (cap. 8), entienden que es posible avanzar en este desafío en la medida que permite construir una reflexión sobre la

realidad social, promover procesos de valorización de sujetos y de colectivos sociales, junto con prácticas participativas críticas y emancipatorias.

Por su parte, S. Hernández Mahecha (cap. 9), sostiene qué es posible un horizonte político claro, una educación en las emociones y una pedagogía de la memoria, revalorizando la Cátedra de Paz en la escuela y ofreciendo una fundamentación pedagógica para su empleo. La autora expone una serie de argumentos a lo largo del trabajo a los efectos de sostener la validez de esta formación en Colombia: un país atravesado históricamente por los conflictos.

La conflictividad social y las desigualdades localizadas, así como las problemáticas ambientales que atraviesan a las sociedades latinoamericanas en su conjunto, constituyen el núcleo de problemas que se abordan en la tercera parte. Allí F. da Costa Vieira y A. de Oliveira Silva (cap. 10), se ocupan de los movimientos sociales más emblemáticos de América Latina que han resistido y luchado en torno a la tierra. Entre ellos, el MST, con su forma de lucha y organización, su inserción en la sociedad brasilera y las reacciones a su actuación. Desde una perspectiva histórica el aporte de los autores busca desentrañar la labor de ese movimiento en torno a la producción de alimentos y las tensiones con el gobierno nacional.

El artículo colectivo de C. Basconzuelo, M. V. Quiroga y et al (cap. 11), titulado ¿Cómo estudiar las protestas sociales en clave local?, representa una doble contribución teórico metodológica para el abordaje de estas formas de acción contenciosa que han sido objeto de estudios contemporáneos y, sin embargo, merecen ser revisitadas mediante una propuesta teórica que articula dimensiones provenientes de un diálogo interdisciplinar y muestra en su operacionalización los conflictos sociales acaecidos en una ciudad del interior de la Argentina, Río Cuarto.

La desigualdad que atraviesa también las cuestiones de género y particularmente las que afectan a los pueblos originarios que están presentes en el artículo colectivo de K. Guancin Peláez y *ixkik' Chajal Sivan/A. Herrera* (cap. 12). Las autoras exponen la situación de la cultura maya quiché de Guatemala, analizando las políticas públicas y sociales, particularmente durante la pandemia. Un análisis a partir del cual se muestran los aspectos más deficitarios al momento de atender los sectores más vulnerables de la población, como son las mujeres y los niños de las poblaciones nativas.

El feminicidio, una problemática de candente actualidad atravesada por las situaciones de violencia, es objeto del artículo colectivo de L. Pastrana Aguirre y A. Juárez Martínez, ambientado en México (cap. 13). La indagación por las teorías que permiten interpretar el problema y la

perspectiva de género sustentan el campo teórico de esta contribución. Entre otros interrogantes las autoras intentan responder cómo influye la construcción social de género y los roles diferenciados entre hombres y mujeres para el ejercicio del poder y la dominación de uno sobre el otro, qué conductas criminales pueden ser atribuibles a esta diferenciación y qué herramientas socioculturales pueden aplicarse para la erradicación de dichas prácticas.

El agronegocio en América Latina, los procesos socioespaciales, las estrategias de lucha, el problema de la deforestación así como la contaminación por agroquímicos integran los núcleos principales de los conflictos que emergen en este campo y que son tratados por M. Arzeno (cap. 14). Se discuten críticamente enfoques que contribuyen a comprender la complejidad de tal problema para concluir con un horizonte alternativo que emerge a partir de considerar organizaciones y movimientos.

La revalorización del patrimonio cultural alimentario colombiano entendido como una estrategia que favorece el turismo comunitario constituye el núcleo principal de la argumentación que es autoría de M. y R. Curiel Gómez, N. Amaya López, R. Pitre Redondo y C. Brito Ballesteros (cap. 15). Mediante una variedad de técnicas de investigación y de recolección de datos, los autores indagan alrededor de las prácticas desarrolladas por las comunidades pesqueras en torno al propósito de generar turismo comunitario resaltando hábitos de consumo ancestrales y locales.

La última contribución a cargo de C. T. da Silva Medeiros (cap. 16), nos interpela como pensadores investigadores latinoamericanos. Recuperando el aporte de escritores clásicos del continente y argumentando acerca de la oportuna construcción de los mecanismos necesarios para afirmar un pensamiento independiente de los círculos hegemónicos, se desarrolla este artículo que presenta una propuesta sugerente y alternativa mediante la cual invita a los autores de esta compilación, también a los lectores y a todos aquellos interesados por las problemáticas de nuestro continente, encontrar *en el Sur y desde el Sur* horizontes posibles.

Por lo demás, los compiladores de esta obra expresamos que las opiniones vertidas en cada uno de los capítulos son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Los Editores  
Julio, 2022

**PRIMERA PARTE**

**PROCESOS POLÍTICOS, DERECHOS Y  
CIUDADANÍAS**



# Proceso constituyente y ciudadanía en Chile

ANTONIO ARAVENA CARRASCO<sup>1</sup>

## Introducción

El propósito de este capítulo es describir el proceso constituyente que ha tenido lugar en Chile, esperando que ello posibilite reflexiones más amplias en nuestra región sobre la relación entre modelo de desarrollo, democracia y participación ciudadana. Este proceso, que surgió como respuesta a una profunda crisis política, ha llevado a replantear múltiples concepciones y prácticas, generando debates en áreas tan diversas como las relativas a sistema político, sustentabilidad ambiental, plurinacionalidad, descentralización, derechos sociales, feminismo, entre otras. Lo que está en juego son cambios estructurales, posiblemente los más importantes de los últimos 40 años.

En pocos años se han sucedido episodios particularmente importantes, con un marcado sentido épico, como los ocurridos en octubre de 2019 (el “estallido social”) o el inicio del trabajo de la Convención Constitucional, órgano presidido en su primera etapa por Elisa Loncón. Se ha producido un cuestionamiento al modelo económico y a sus bases institucionales e ideológicas, pero, al mismo tiempo muchas orientaciones y dinámicas instauradas en las últimas décadas siguen vigentes. Por tanto, hay una pugna entre esas antiguas disposiciones y otras que parecen emerger. Por cierto, estos acontecimientos han sido objeto de muchas interpretaciones.

Un hito importante a inicios de septiembre cuando se realice el plebiscito de salida que permitirá aprobar o rechazar la propuesta constitucional. Los últimos meses han tenido evidentes cuotas de emoción y entusiasmo, pero también de incertidumbre. Al respecto, cabe consignar el crecimiento de las “fakes news” que se han convertido en un problema para la deliberación democrática y transparente. Con todo, un horizonte de cambios se ha instalado en Chile. Esperamos en

---

<sup>1</sup> Dr. en Sociología, Universidad Alberto Hurtado. Investigador Postdoctoral de la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales (Proyecto N°3200904, ANID-Chile). Co-investigador Proyecto Fondecyt Regular N°1181041. Docente en Escuela de Sociología y Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Alberto Hurtado.

las siguientes páginas recuperar algunos de sus principales rasgos y tensiones.

El capítulo se estructura a partir de cuatro apartados que muestran momentos distintivos del proceso constituyente e incorpora literatura y material de prensa que permitirá dar cuenta del ambiente político y social que lo ha caracterizado. Asimismo, recoge las reflexiones que hemos compartido en diferentes seminarios y jornadas como AMET, ABET, Foro Global por la Democratización del Trabajo, Conferencia de CLACSO, por citar sólo algunos.

## “El modelo neoliberal nace y muere en Chile”

Uno de los aspectos más relevantes del proceso político y ciudadano por el que ha atravesado Chile es la crítica a las bases institucionales e ideológicas del modelo neoliberal impuesto en la dictadura de Pinochet. Cabe recordar que en ese período se produjeron drásticos giros en materia de educación, salud, seguridad social, trabajo, entre muchas otras áreas. Se trató de una refundación capitalista, una modificación total de la sociedad, erigida a partir del Golpe de Estado de 1973, que acabó con el modelo desarrollista y afianzó nuevas lógicas y maneras de entender el Estado, así como nuevas élites políticas y económicas, (Gárate, 2012; Valdés, 2020). Ese nuevo orden constituyó una de las revoluciones capitalistas armadas más radicales de nuestro tiempo (Cooper, 2002) y tuvo efectos tanto en las dos décadas de régimen represivo de Pinochet como en el modo que se hizo la transición política a partir de la década de los noventa del siglo pasado. El neoliberalismo se afianzó en Chile sobre la base de un conjunto de instituciones difíciles de modificar y el disciplinamiento social, con preeminencia del mercado, el consumo y la deuda. Se impuso a través de la persecución y aniquilamiento de miles de chilenos y chilenas, pero también creando instituciones y leyes que parecían imposible de modificar. Por esta razón, lo que ha sucedido en los años recientes adquirió tanta importancia.

En las marchas se exhibían eslóganes que hacían referencia a estas ideas. Por ejemplo, se decía “El modelo neoliberal nace y muere en Chile”, “No son 30 pesos, son 30 años”, “Chile despertó”, “No más abusos de poder”, “Hasta que la dignidad sea costumbre”, “La educación no se vende, se defiende”, “No más negocios con nuestros derechos”, “5 años estudiando, 15 años pagando”, entre muchas otras. Todos estos lemas expresaban una crítica al corazón del modelo y a los abusos en diferentes ámbitos. Era una experiencia vital asociada a frustraciones acumuladas, muy transversales, que remitían a una diversidad de problemas. La crítica al sistema político y especialmente a

los partidos también fue notoria, lo que se pudo observar a la ausencia y rechazo a sus emblemas y muchos de sus representantes. Las ideas relacionadas con el fin o la crisis del neoliberalismo comenzaron a circular en medios de comunicación y jornadas académicas y populares, lo que representaba una gran novedad considerando la distancia que hasta ese momento se había promovido entre el mundo de la política y la ciudadanía. Un cambio en el ámbito de la subjetividad y la conciencia social estaba ocurriendo.

Fue habitual la conformación de espacios donde los ciudadanos podían conversar sobre el papel del Estado, el rol del mercado, los derechos sociales, los grupos económicos, la desigualdad salarial, por mencionar sólo algunos tópicos. Por mucho tiempo se había instalado la idea, promovida fuertemente por la derecha, que a la población no le interesan los “temas políticos”. Eran resabios de la cultura política instalada en dictadura, que permaneció durante la transición, y que dejaba en las élites y cúpulas políticas las principales decisiones de interés nacional, mientras que la población participaba casi exclusivamente a través de su voto. Una participación que incluso fue disminuyendo progresivamente después de la promulgación de la inscripción automática y el voto voluntario en 2012.

Estas controversias coinciden con un debate que se estaba produciendo no sólo en Chile, sino que también a nivel internacional (Román, 2021; Cristi, 2021; Laval, Dardot, 2017; Escalante, 2015). Según Stiglitz las políticas neoliberales no han generado el crecimiento ni los beneficios esperado en los países ricos y pobres. La globalización ha dejado a los países con posibilidades muy estrechas de controlar sus destinos y la legitimidad de la democracia se ha debilitado. Es decir:

Hoy la credibilidad de la fe neoliberal en la total desregulación de mercados como forma más segura de alcanzar la prosperidad compartida está en terapia intensiva, y por buenos motivos. La pérdida simultánea de confianza en el neoliberalismo y en la democracia no es coincidencia o mera correlación: el neoliberalismo lleva cuarenta años debilitando la democracia (...) Las élites aseguraron que sus promesas se basaban en modelos económicos científicos y en la «investigación basada en la evidencia. Pues bien, cuarenta años después, las cifras están a la vista: el crecimiento se desaceleró, y sus frutos fueron a parar en su gran mayoría a unos pocos en la cima de la pirámide. Con salarios estancados y bolsas en alza, los ingresos y la riqueza fluyeron hacia arriba, en vez de derramarse hacia abajo (Stiglitz, 2019).

Lo anterior no implica que se abandonen los valores y criterios que han orientados la acción individual, colectiva o institucional en los últimos años. Son procesos complejos, con múltiples contradicciones.

Por un lado, se observan anhelos de transformación, pero, por otro, esfuerzos por conservar algunas estructuras, estilos de vida o un orden que se considera positivo y que se ve amenazado. El modelo neoliberal había sido colocado en jaque, aunque no se extinguía necesariamente. Para ejemplificar lo anterior se puede recordar el rechazo que tuvo en el Senado el proyecto de reforma constitucional que reconocía el agua como “un bien nacional de uso público” (Bordel, 26/01/2020) o la imposibilidad de superar el Plan Laboral que se impuso en dictadura, particularmente en aquellas normas que confieren más poder a los sindicatos (Doniez, 2017; Aravena, Núñez, 2011). Entonces, si bien existen críticas al Estado subsidiario y a la idea de “Estado mínimo”, las “leyes de amarre” o la falta de voluntad política han impedido o dificultado en distintos momentos cambios profundos. De ahí la relevancia que tiene el cambio de la Constitución y el plebiscito de septiembre.

Las críticas a las políticas neoliberales han sido diversas y se observaron desde el mismo momento en que fueron instauradas. Cabe recordar, por ejemplo, el protagonismo que en distintos períodos han tenido pobladores, trabajadores, mujeres o estudiantes (Varios autores, 2021; Bravo, 2017; Dubet et al, 2016; Araya, 2015; Aravena, Núñez, 2009). Sus acciones y esfuerzos son indispensables de considerar para comprender las luchas y conflictos actuales. En ellos se ha disputado el sentido de la democracia, la participación ciudadana, las instituciones, la justicia y la dignidad. En algunos casos los conflictos fueron de gran magnitud y derivaron en discusiones sobre reformas estructurales, cambios institucionales y derechos sociales, como ocurrió a propósito de la “revolución pingüina” de 2006 (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010). En otros, como sucedió en el ámbito del trabajo, las situaciones de injusticia, exclusión y desigualdad propiciaron una recuperación de la capacidad de articulación y protesta de los trabajadores, significativa e inedita en distintos sentidos en postdictadura, aunque no llevó a un cambio sustantivo de la legislación laboral en términos de derechos colectivos. En el caso de los trabajadores del cobre, por ejemplo, su lucha por mejorar condiciones laborales ha conducido a duros enfrentamientos con fuerzas policiales. Junto con sus reivindicaciones laborales y salariales, la preocupación por problemas estructurales ha sido constante, lo que se expresa en los lemas que suelen exponer en sus manifestaciones: “El cobre es Chileno”, “El cobre para Chile. El cobre para la educación”. “Ni un muerto más por luchar. Nelson Quinchillao-Héroe del pueblo”

## “Santiago en llamas”

Las recientes movilizaciones se deben entender, entonces, en un marco más amplio de luchas y resistencias. Cabe recordar igualmente el último intento de modificación constitucional en el segundo gobierno de Michelle Bachelet que se expresó en un proyecto de ley presentado casi al finalizar su mandato y que el Gobierno de Sebastián Piñera descartó rápidamente al asumir en marzo de 2018 (CNNChile, 07/12/2019). Como sea, en esta trayectoria octubre de 2019 constituye un mes clave en el reciente ciclo político; es el mes de la “revuelta” o “estallido” social (Ruiz, 2020; Fernández, 2020; Garcés, 2020). Octubre fue un mes de marchas, saqueos y violencia a gran escala, que luego dieron paso a diversas formas de deliberación popular. Los estudiantes fueron actores centrales en estos acontecimientos, aunque progresivamente se involucraron diferentes sectores sociales, entre los que destacó el movimiento feminista (Hiner, López, 2021). Según hemos indicado en otro momento:

Todo se inició con el anuncio de alza del pasaje del Metro, que llegaría a \$830 (poco más de un dólar) en el horario de punta. Los estudiantes reaccionaron con jornadas de evasión en diferentes estaciones del Metro de Santiago, lo que alcanzó su punto más álgido cuando varias de ellas fueron destruidas. A partir de ese momento y en muy corto tiempo la rabia y sensación de abuso comenzó a crecer, vinculándose con otras situaciones de atropello, arbitrariedad o trato desigual. Así, por ejemplo, escaló la irritación por el sistema de pensiones y las vergonzosas jubilaciones que condenan a muchos chilenos a condiciones de pobreza; la crisis de la salud pública, expresada en la deuda hospitalaria, falta de médicos, compra de servicios a clínicas privadas, etc.; los bajos sueldos y las condiciones precarias de trabajo que hacen que una parte importante de la población se ubique en escenarios de inseguridad, quede atrapada en el endeudamiento o caiga en problemas de salud mental; las dificultades en la educación pública...” (Aravena, 2020, p. 37).

Subió la crítica a las instituciones políticas, empresariales, armadas y policiales, así como a un modelo que reproduce la desigualdad en diferentes planos y niveles. La prensa destacó que lo ocurrido correspondía a hechos de vandalismo, cuyas principales consecuencias tenían que ver con la destrucción de infraestructura pública, la alteración del orden y la vulneración del Estado de Derecho. Algunos titulares del 19 de octubre hicieron referencia al “Caos en Santiago” (La Segunda) y alertaron porque “Santiago se queda sin Metro” (Las Últimas Noticias). Lo que se había producido se exponía del siguiente modo: “Vandalismo deja la capital sin metro tras 44 años

de servicio. Jornada comenzó con evasiones masivas y derivó en ataques incendiarios a edificios y a más de diez estaciones del tren (que quedó inutilizado por varios días), saqueos y graves disturbios por toda la ciudad que sobrepasaron a Carabineros” (El Mercurio, 19/10/2019). “Emergencia de un Metro. Los ciudadanos de Santiago vivieron un día de furia contra el tren subterráneo, el gobierno y carabineros. Incendios, barricadas, gritos de lucha y conciencia social fueron la tónica” (La Cuarta, 19/10/2019).

En virtud de esta mirada el presidente de la República decretó Estado de Emergencia entre el 19 y 28 de octubre de 2019. La medida no logró resolver los problemas y, al contrario, incrementó las críticas a la gestión del gobierno. A la vez, hizo crecer el malestar social y la necesidad de hacer un giro en el modelo de desarrollo. Sebastián Piñera ofreció iniciar un proceso de diálogo amplio sobre la base de una agenda que se haría cargo de los problemas que ya estaban en la discusión nacional: salud, educación, pensiones, impuestos, entre otros. No obstante, la credibilidad del gobierno y del presidente se encontraba en franco retroceso, situación que creció ostensiblemente luego de la medida que llevó a los militares a copar las calles de Santiago. Esto no hizo más que relacionar su gobierno con la dictadura militar. Incluso, tanto en manifestaciones públicas como en debates políticos se comenzó a plantear la idea de pedir la renuncia al presidente. Respecto del balance de la acción represiva se estimaba en cerca de 20 fallecidos y 1.200 heridos producto de enfrentamientos entre fuerzas policiales y la ciudadanía (France24, 28/10/2019; es.statista, 02/07/2021).

Entre octubre de 2019 y marzo de 2020 la violación a los derechos humanos fue un problema de primer orden y para muchos ha sido una de las peores herencias del Gobierno de Sebastián Piñera. Lo que sucedió en este breve período condujo a una reflexión amplia sobre el tema y la pertinencia o no de una acusación Constitucional en contra del presidente por su responsabilidad en esos hechos. En este sentido, Julio Pinto, Premio Nacional de Historia, sostuvo lo siguiente:

Hay un discurso muy fuerte sobre la importancia de los derechos humanos desde que terminó la dictadura, pero también hay omisiones importantes, como por ejemplo, en la conducta de Carabineros en estos dos últimos meses y que demuestran la falta de una política efectiva de internación de una cultura en derechos humanos en esa Institución. Antes del estallido social, tuvimos una serie de hechos de violencia en la Araucanía y el asesinato de Camilo Catrillanca, además de muertes sospechosas de dirigentes ambientalistas. Creo que es necesario tipificar y sancionar penalmente el negacionismo, pero no basta con eso, hay que profundizar y desarrollar una política de apropiación plena de la sociedad en este tema (USACH al día, 10/12/2019).

Amnistía Internacional catalogó de grave lo ocurrido y el 28 de octubre sostuvo que “Nunca pensábamos que un contexto así se podría dar en Chile” (INDH, 28/10/2019). En tanto, el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) presentó acciones judiciales en representación de 120 personas sólo después de una semana por casos de violación de derechos humanos. Según indicó Rodrigo Bustos, jefe jurídico de la institución en aquellos años, “aquí ha habido graves violaciones de derechos humanos”, “de las situaciones observadas directamente por el INDH, constatamos más de 3500 personas detenidas desde el 17 de octubre. De ellas más de 1100 han sido heridas, y de estas casi 600 están lesionadas por armas de fuego de distinto tipo” (INDH, 28/10/2019). Las acciones judiciales relacionadas con represión en manifestaciones pacíficas, detenciones ilegales, golpizas y tratos vejatorios a los detenidos, casos de tortura a niños, mujeres y personas LGBT+, violencia con carácter sexual, entre otras, generaron alto impacto dentro y fuera del país (BBC News, 25/10/2019).

Sebastián Piñera estaba en el centro de las denuncias de organismos de derechos humanos nacionales e internacionales, haciendo crecer el paralelismo con lo ocurrido en dictadura. Según la directora para las Américas de Amnistía Internacional, Erika Guevara, "En vez de equiparar las manifestaciones con un 'estado de guerra' y a quienes protestan con un enemigo del Estado, estigmatizando de forma generalizada a tales personas y allanando el camino para justificar abusos en su contra, el gobierno del presidente Piñera debería escucharlas y atender seriamente sus legítimos reclamos" (BBC News, 25/10/2019). Años después Amnistía Internacional en Chile señaló que el legado de Sebastián Piñera en materia de derechos humanos era “sombrio” y que son las nuevas autoridades quienes deben dar solución a las deudas existentes (El Mostrador, 29/03/2022).

Cabe recordar que luego de los hechos del 18 de octubre Sebastián Piñera había sostenido que “estamos en guerra contra un enemigo poderoso, implacable, que no respeta a nada ni a nadie, que está dispuesto a usar la violencia y la delincuencia sin ningún límite” (BBC News, 25/10/2019). Más aún, muy difundido fue el audio filtrado de su esposa, Cecilia Morel, esposa del expresidente, donde indicaba que:

Adelantaron el toque de queda porque se supo que la estrategia es romper toda la cadena de abastecimiento, de alimentos, incluso en algunas zonas el agua, las farmacias, intentaron quemar un hospital e intentaron tomarse el aeropuerto, o sea, estamos absolutamente sobrepasados, es como una invasión extranjera, alienígena, no sé cómo se dice, y no tenemos las herramientas para combatirlas”, “Por favor, mantengamos nosotros la calma, llamemos a la gente de buena

voluntad, aprovechen de racionar las comidas y vamos a tener que disminuir nuestros privilegios y compartir con los demás” (biobiochile, 21/10/2019).

Esto hacía crecer el malestar, la sensación de que era el momento para que el pueblo recuperara lo perdido en dictadura y en los años de la democracia pactada (la evaluación del legado de la Concertación se intensificó en este período). También fue motivo de discusiones en medios de comunicación y diversos sitios de debate lo ocurrido con las víctimas de trauma ocular, es decir, quienes perdieron total o parcialmente su visión producto de la acción represiva de fuerzas policiales. De hecho, se creó una fundación, “Los ojos de Chile”, que hizo registros y prestó apoyo a las víctimas. También se creó la Coordinadora de Víctimas de Trauma Ocular que ha exigido reparación por “todas las víctimas y supervivientes del terrorismo de Estado” Al respecto, “De acuerdo con cifras de la Fiscalía y del INDH compiladas por Amnistía Internacional (AI), a fecha de marzo de 2021 se contabilizan más de 8.000 víctimas de violencia estatal y más de 400 casos de trauma ocular fruto del actuar policial durante la ola de protestas iniciada en 2019” (El Mostrador, 05/11/2021).

En este contexto, las manifestaciones ciudadanas y populares se multiplicaron en el país. Así, el 25 de octubre de 2019 se realizó una jornada de protesta, la más grande desde el retorno a la democracia, que sólo en el centro de Santiago congregó a más de un millón 200 mil personas (Garcés, 2020, BBCNews, 25/10/2019). En la ocasión, “Miles de manifestantes llegaron a Plaza Italia para participar en la actividad que denominaron como la marcha más grande de Chile”. Tal como se expresó: “una movilización convocada a semana desde que inició el estallido social en Chile, que ha incluido que varias regiones del país se encuentren en estado de emergencia, militares en las calles y con toques de queda durante las noches” (biobiochile.cl, 25/10/2019).

Esta jornada y otras realizadas a lo largo del país se caracterizaron por la masividad, transversalidad, alegría y creatividad. El carácter festivo al que aludimos antes se expresaba en una multiplicidad de expresiones artísticas, los eslóganes que unían a quienes participaban en las marchas (“No son 30 pesos, son 30 años”, por ejemplo) o las canciones que se cantaban una y otra vez, en diferentes versiones. “El baile de los que sobran” de Los Prisioneros o “El derecho de vivir en Paz” de Víctor Jara mostraban precisamente el ánimo festivo y los objetivos comunes. Una de sus estrofas de “El baile de los que sobran” dice: “A otros le enseñaron secretos que a ti no. A otros dieron de verdad esa cosa llamada educación. Ellos pedían esfuerzo, ellos pedían dedicación. ¿Y para qué? Para terminar bailando y pateando piedras”.



Este ambiente de festividad se cruzaba con eventos de violencia, pillajes y destrucción, así como con la aparición de nuevos protagonistas del estallido, como fue la denominada “Primera Línea”, manifestantes que enfrentaban en las calles a fuerzas policiales utilizando escudos, lanzando piedras y, en general, asumiendo una actitud más temeraria. Se planteaba una crítica al modelo económico y la necesidad de superar la desigualdad estructural, los privilegios y abusos. En este marco, para una adecuada comprensión de los fenómenos, se planteó la necesidad de mirar las experiencias y percepciones cotidianas de los individuos es decir, no sólo el malestar, sino también el mal-estar, las experiencias cotidianas de una vida dura y agobiante (Martuccelli, 2021). Es decir, a propósito de lo ocurrido el 25 de octubre el autor propone la siguiente hipótesis:

Lo que se hizo visible ese día fue la eclosión (más que la emergencia) de un gentío, una constelación de individualidades atravesadas por ciertas experiencias comunes (por sobretodo la experiencia de la vida dura y sus sofocaciones), pero sin identidad colectiva. Haremos la hipótesis de que la eclosión del gentío hizo visible la forja de un nuevo grupo social, las clases popular-intermediarias, en cuyo mal-estar posicional residen las razones, los horizontes y las promesas del estallido social (p. 10).

## De los cabildos autoconvocados a la salida institucional

Un hecho llamativo fue que a fines de octubre de 2019 se comenzaron a generar cabildos autoconvocados. Es decir, la propia ciudadanía se mandataba a pensar una nueva Constitución. Estos espacios (cabildos autoconvocados, asambleas populares, etc.) operaron como mecanismos de formación y deliberación ciudadana, formas de presionar políticamente a las autoridades que comenzaban a verse superadas. Antes de 2019 ya se había planteado el ejercicio de la política fuera de los márgenes convencionales. Existía una crítica, no sólo en Chile, sino que a nivel Latinoamericano, a la democracia representativa y los mecanismos de participación. Al respecto, Gabriel Salazar sostenía que “Hacer política desde la calle marchando y presionando, haciendo un carnaval de la petición, está demostrado que produce un efecto mínimo en cuanto a los resultados valederos, pero es una manera de hacer política desde fuera del sistema” (DiarioUchile, 03/10/2017). Los cabildos autoconvocados implicaron un florecimiento de las organizaciones y asambleas territoriales, con activa participación de dirigentes vecinales, sindicales, estudiantiles, mujeres y jóvenes. Se constituyeron mesas territoriales, con un carácter horizontal, donde la ciudadanía discutía y se encontraba con sus pares y el mundo

académico, indígenas, entre otros. Fue un período muy intenso que posibilitó aprendizajes, coordinaciones y propuestas en múltiples materias (Constitución, plurinacionalidad, revocatoria de autoridades, Asamblea Constituyente, etc.).

Se sostenía que dicho trabajo no podía quedar en un ejercicio de catarsis ni debía ser la antesala para la resolución de los problemas en un nivel cupular. Al contrario, debía dar paso a ejercicios de democracia sustantiva, con decisión efectiva de la ciudadanía y la creación de nuevas instituciones que algunos asociaron a una Asamblea Constituyente. Es decir:

Las conclusiones que resulten de las discusiones y deliberaciones de los cabildos auto convocados no pueden diluirse en meras propuestas que terminen siendo “cocinadas” por los mismos de siempre a través de anuncios de “cambios” que, en la práctica, no van a cambiar nada; por el contrario, deben servir de base para que, en el ejercicio del poder constituyente, el pueblo tenga la oportunidad de participar democráticamente en una instancia que le permita redactar y proponer, a través de sus delegados/as -electos democráticamente- un proyecto de nueva Constitución, en la que se plasme una nueva concepción del Estado dirigida a propender al mayor bienestar de sus habitantes, a través del fortalecimiento de su rol social en desmedro su actual papel subsidiario, siendo la Asamblea Constituyente la única instancia que permite este ejercicio de la soberanía popular de forma democrática y en igualdad de condiciones (Ríos, 2017; Garay, 02/11/2019).

Paralelamente otros actores comenzaron a posicionarse en este escenario. Por ejemplo, el 07 de noviembre de 2019 la Asociación Chilena de Municipalidades (AChM) anunció una consulta ciudadana para el 07 de diciembre como una forma de escuchar y dar solución a las demandas ciudadanas. En la práctica, se preguntaría por la necesidad de una nueva Constitución y se priorizarían los problemas (elciudadano.com, 07/11/2019). La propuesta de la AChM, que agrupa a más de 170 alcaldes, contrastaba con la falta de decisión que mostraba el Ejecutivo y probablemente fue un elemento más que incidió en la salida política que se anunciaría esos días.

Producto de una diversidad de fenómenos, se fue gestando el proceso Constituyente. De esta manera, después de intensas negociaciones, el 15 de noviembre de 2019 se produce el “Acuerdo por la Paz y la nueva Constitución”, impulsado por los partidos políticos, y que se planteó como una salida institucional a la crisis política y las demandas sociales. Las negociaciones fueron seguidas muy de cerca por los medios de comunicación y generaron gran expectativa social. Así, se llegó a un acuerdo que incluía la realización de una consulta popular por

una nueva Constitución con dos opciones (apruebo-rechazo) y el mecanismo en caso de aprobación (convención constituyente-convención constituyente mixta). Se iniciaba de esta manera, de modo formal, el proceso constituyente. Además, se establecieron otros criterios: los acuerdos en el organismo que redactaría la nueva Constitución (en caso de ser aprobada dicha opción) serían por 2/3 de los constituyentes; se estableció un plebiscito de entrada voluntario y uno ratificadorio con voto obligatorio; se acordó la denominada “hoja en blanco”, es decir, no habían temas vetados o que necesariamente debían estar en el texto constitucional (esto resultaba particularmente importante, pues se temía que la salida a la crisis incluyera “amarres” como se había denunciado tantas veces respecto de la Constitución vigente). Así, el 24 de diciembre de 2019 se promulgó la reforma Constitucional para llevar a cabo el proceso constituyente y el plebiscito el 26 de abril de 2020, que luego se trasladó para el 25 de octubre del mismo año debido a la pandemia COVID-19. Después de este acuerdo se incorporaron otros criterios como los referidos a escaños reservados para pueblos originarios, paridad de género y la incorporación de independientes.

A partir de este acuerdo el 25 de octubre de 2020 se realizó un plebiscito donde se aprobó redactar una nueva Constitución; la opción apruebo obtuvo el 78,27% de los votos. En ese mismo acto la ciudadanía decidió que la redacción de la nueva Constitución se llevaría a cabo a través de una Convención Constituyente (78,99% de los votos) y no por una Convención Mixta. La opción ganadora implicaba que la nueva Constitución sería redactada por constituyentes electos totalmente por votación popular (155 integrantes), mientras que la alternativa derrotada implicaba que la redacción estaría a cargo de 172 parlamentarios en ejercicio y ciudadanos electos (86 integrantes de cada grupo) (ciperchile.cl, 03/10/2020). Los resultados fueron coincidentes con el ambiente impugnador y los debates en los territorios, pero no dejó de sorprender dadas las confusiones que ambas denominaciones habían suscitado (Convención Constituyente - Convención Mixta). El plebiscito tuvo una alta participación, la más elevada desde que se implementó el voto voluntario, con más de siete millones de personas que representaban el 50,9% del padrón electoral (BCN, 26/10/2020). Pese a esto, la abstención electoral seguía siendo importante.

Tal como se había establecido, luego de la aprobación del plebiscito de entrada, el 15 y 16 de mayo de 2021 se procedió a la elección de los Constituyentes encargados de redactar la Nueva Constitución Política. La Convención Constitucional quedó integrada por 155 miembros (118 que representaban a diferentes pactos vinculadas a la centro izquierda, independientes y movimientos sociales

o territoriales, y 37 de derecha). Uno de los elementos más destacados de las elecciones fue que la derecha no obtuvo 1/3 de los constituyentes como habían pronosticado diferentes analistas y, por tanto, su capacidad de incidir se veía claramente reducidas. También fue comentado, entre otras cosas, los magros resultados de los partidos tradicionales, no sólo de derecha, sino también de la ex Concertación (Hunneus, 03/06/2021).

“¡Mari mari, pu lamngen!”  
(Un saludo hermanos y hermanas)

El 4 de julio de 2021 se produce la instalación de la Convención Constituyente, con Elisa Loncon, representante del pueblo mapuche, asumiendo como su presidenta. Su elección fue destacada en medios nacionales e internacionales y se valoró tanto la legitimidad como el carácter progresista del proceso (El Mostrador, 05/07/2021). Sus primeras palabras como presidenta, ¡Mari mari, pu lamngen!, fueron seguidas de alusiones a los cambios que estaban teniendo lugar en el país, al camino que “transformará a Chile en un Chile plurinacional, en un Chile intercultural, en un Chile que no atente contra los derechos de las mujeres, los derechos de las cuidadoras, en un Chile que cuide a la Madre Tierra, en un Chile que limpie las aguas, en un Chile libre de toda dominación” (El Mostrador, 04/07/2021). Era un inicio cargado de esperanzas y que, por cierto, no estuvo exento de polémicas. Las primeras semanas no fueron sencillas y diferentes problemas marcaron la fase de instalación, entre los que destacaron dificultades operativas (disponibilidad de salas y computadores, por ejemplo) y otras relativas al desarrollo de condiciones administrativas y reglamentarias para su funcionamiento (diarioUchile, 04/09/2021). Tanto Elisa Loncón como el vicepresidente del órgano, Jaime Bassa, se abocaron a resolver estos asuntos las primeras semanas, lo que conllevó recriminaciones al Gobierno que no había prestado los soportes esperados por la Convención.

Entre los aspectos que se definieron los primeros meses se encuentra también la estructura y diversas comisiones de la Convención. Luego de los primeros seis meses de trabajo, cuando se producía el cambio de la mesa directiva, los convencionales estaban sesionando regularmente, avanzando en la discusión de las normas que serían votadas posteriormente para definir las que serían incluidas en el texto constitucional. Las comisiones temáticas que se establecieron fueron las siguientes: 1) Sistema político, Gobierno, Poder Legislativo y Sistema Electoral; 2) Principios Constitucionales, Democracia, Nacionalidad y Ciudadanía (con dos subcomisiones); 3) Forma de Estado, Ordenamiento, Autonomía, Descentralización, Equidad, Justicia

Territorial, Gobiernos Locales y Organización Fiscal; 4) Derechos Fundamentales; 5) Medio Ambiente, Derechos de la Naturaleza, Bienes Naturales Comunes y Modelo Económico; 6) Sistema de Justicia, Órganos Autónomos de Control y Reforma Constitucional; 7) Sistema de Conocimientos, Ciencia, Tecnología, Culturas, Artes y Patrimonios. Asimismo, en la etapa final de redacción se conformaron otras tres: comisión de armonización, preámbulo y normas transitorias. Esto, sin contar otras como las de reglamento, comunicación, ética, etc.

El proceso ha pasado por diferentes momentos y ha sido objeto de diversas valoraciones. El inicio estuvo marcado por un apoyo mayoritario a la Convención, sin embargo, las últimas semanas muestran mayor desafección, al punto que en los sondeos existentes sobre el próximo plebiscito la opción rechazo se impone al apruebo. Para quienes adhieren al rechazo la razón de esta tendencia tiene que ver con la incapacidad de llegar a acuerdos amplios al interior de la Convención, los problemas de funcionamiento, la calidad de la propuesta y los escándalos que se han producido. Uno de los más mediáticos fue la del convencional de la Lista del Pueblo Rodrigo Rojas Vade, quien dejó sus funciones luego de comprobarse que había mentido en su campaña como candidato a constituyente indicando que padecía una enfermedad terminal. Quienes adhieren al apruebo sostienen que las normas fueron aprobadas por los 2/3 establecidos en el reglamento y en algunos casos muy por sobre ese rango. Entonces, no se trataría de una falta de acuerdos, sino de diferencias resueltas democráticamente. Desde esta misma óptica las tendencias de los sondeos podrían ser modificadas en los próximos dos meses, antes del plebiscito de salida, mostrando las bondades de los contenidos del texto. Esta sería una forma de afrontar las “*jakes news*”, uno de los principales problemas que ha enfrentado el proceso constituyente. Existen estudios que muestran el crecimiento e impacto que ellas han tenido en el descrédito del órgano y la confusión de la población (plataformatelar, 20/05/2022; CNNChile, 16/05/2022).

Los contenidos de la nueva Constitución deben ser motivo de un análisis más exhaustivo, pero hay algunos énfasis que resultan evidentes: la descentralización y equidad territorial; la consideración del medio ambiente y el desarrollo de una conciencia ecológica; la idea de democracia paritaria, que promueve la presencia de las mujeres en órganos y empresas del Estado e incluye a diversidades y disidencias; la relevancia de los derechos sociales que intentan responder a muchos problemas que estuvieron en la base del proceso constituyente (educación, salud, pensiones, vivienda, trabajo); la valoración de los derechos humanos e indígenas; la inclusión de la ciencia y el arte. Todos estos temas abren variadas discusiones e interpretaciones, desde quienes sostienen que se resolvieron correctamente hasta los que se inclinan a

pensar lo contrario, sin embargo, se tiende a coincidir en la necesidad de pasar desde el Estado Subsidiario a un Estado garante de derechos.

La superación del Estado subsidiario está plasmada en el primer artículo de la propuesta de Constitución, que ha concitado una amplia aceptación social (en el debate constitucional alcanzó 114 de 154 votos, más de los 2/3 requeridos). Ahí se indica lo siguiente: “1. Chile es un Estado social y democrático de derecho. Es plurinacional, intercultural, regional y ecológico. 2. Se constituye como una república solidaria. Su democracia es inclusiva y paritaria. Reconoce como valores intrínsecos e irrenunciables la dignidad, la libertad, la igualdad sustantiva de los seres humanos y su relación indisoluble con la naturaleza. 3. La protección y garantía de los derechos humanos individuales y colectivos son el fundamento del Estado y orientan toda su actividad. Es deber del Estado generar las condiciones necesarias y proveer los bienes y servicios para asegurar el igual goce de los derechos y la integración de las personas en la vida política, económica, social y cultural para su pleno desarrollo” (Convención Constitucional, 2022).

El recorrido del proceso constituyente, que todavía tiene varios capítulos que escribir, ha estado atravesado por otras cuestiones, entre ellas, las elecciones presidenciales que definieron al sucesor de Sebastián Piñera. El domingo 21 de diciembre de 2021 se realizó la primera vuelta de estas elecciones, junto con las de senadores y diputados. Un aspecto llamativo es que el candidato de extrema derecha pasó a segunda vuelta junto con el candidato de centro izquierda Gabriel Boric. No deja de ser un elemento sugestivo considerando que el proceso político por el que atravesaba el país había otorgado consistentes mayorías a las opciones de centro izquierda en las diferentes votaciones. Es justamente este hecho el que muestra las contradicciones de este período y las fuerzas que siguen teniendo los sectores más conservadores, incluso quienes adhieren a los idearios del régimen militar.

Una tendencia similar ocurrió en las elecciones de Senadores y Diputados donde las fuerzas progresistas no lograron mayoría y, al contrario, sectores de extrema derecha ingresaron al Parlamento. Cabe recordar que este proceso fue antecedido por la “revuelta” o “estallido” social de octubre de 2019. Este último proceso eleccionario marcaba un movimiento hacia la derecha, con un equilibrio en El Senado y una mayor fragmentación en la Cámara de Diputados. Muchos factores inciden en lo que ocurrió: insuficiente posicionamiento de los candidatos de centroizquierda; crecimiento del discurso del orden promovido por la derecha, el “conflicto mapuche”, el “conflicto migratorio”, la exacerbación de la delincuencia y el narcotráfico, entre otros. Entonces, a partir del estallido de 2019 se observó el avance de las fuerzas progresistas, movimientos sociales y sectores independientes

(alejados de la derecha), en un marco de fuerte crítica al sistema político y los partidos tradicionales, acompañado del repliegue de la derecha. Esto llevó a sistemáticas victorias de la centroizquierda en el marco del proceso constituyente y la elección presidencial. Sin embargo, no ocurrió lo mismo en el Parlamento donde el nuevo gobierno encabezado por Gabriel Boric no logró mayorías. Entonces, se puede observar la pugna de proyectos políticos, ideológicos e institucionales, la confrontación de estrategias para hacer prevalecer las posiciones de los actores y la heterogeneidad de experiencias y vivencias de los propios sujetos.

### ¿Dejando atrás el neoliberalismo? A modo de conclusión

Lo que hemos realizado en este capítulo es mostrar algunos rasgos distintivos del proceso constituyente que se ha desarrollado en Chile. Al finalizar el capítulo María Elisa Quinteros y Gaspar Domínguez, presidenta y vicepresidente de la Convención respectivamente, entregaban la propuesta constitucional al presidente de la República Gabriel Boric en un acto efectuado en el ex Congreso Nacional (lugar donde sesionaron durante un año). Ambos valoraron distintos aspectos del proceso: el cumplimiento de los plazos y condiciones establecidas en el “Acuerdo por la Paz y la Nueva Constitución” del 15 de noviembre de 2019, la coincidencia amplia respecto a la necesidad de modificar la Constitución, los valores que la orientaron (democracia, diversidad, solidaridad, igualdad, justicia). Asimismo, señalaron que el texto coloca las bases para una sociedad más justa, con contenidos que responden a las necesidades existentes y posibilita ajustes o perfeccionamientos. Es un cambio de rumbo respecto del ideario neoliberal. Finalmente, resaltaron la importancia de leer y discutir el texto, “escuchando al otro”, respetando las distintas opiniones, pero sobre la base de información fidedigna.

Una serie de interrogantes quedan planteadas ad portas del plebiscito de salida convocado por el presidente de la República una vez que recibió la propuesta de Constitución, entre otras: en qué medida las fuerzas de centro izquierda, movimientos sociales e independientes serán capaces de consolidar los avances y el camino iniciado con la revuelta de 2019; cómo se van a articular o recomponer las fuerzas políticas y movimientos sociales luego del plebiscito de salida frente a los eventuales triunfos del apruebo o el rechazo; cómo se resignificará la democracia y la organización popular en los espacios territoriales.

## Bibliografía

- Aravena, A. (2020). Neoliberalismo, trabajo y desigualdad social en Chile. En J.C. Neffa y E. de la Garza Toledo. (Coords.), *Trabajo y crisis de los modelos productivos en América Latina* (pp. 211-238). Serie Trabajo y Relaciones Laborales, CLACSO  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20200424014155/Trabajo-y-crisis-de-los-modelos-productivos.pdf>
- Aravena, A. y Núñez, D. (2009). *El renacer de la huelga obrera en Chile. El movimiento sindical en la primera década del siglo XXI*. Editorial Ocho Libros, ICAI.
- Aravena, A. y Núñez, D. (2011). Los Gobiernos de la Concertación y el sindicalismo en Chile. *Revista Trabajo, número 8*, 113-124. Plaza y Valdés S.A.  
<http://www2.izt.uam.mx/sotraem/Documentos/Trabajo5n82011.pdf>
- Araya, R. (2015). *Movimiento sindical en dictadura. Fuentes para una historia del sindicalismo en Chile, 1973-1990*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J.P. (2010). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Universidad de Chile, UNICEF.
- Bordel Gil, J. (2020). “No son 30 pesos, son 30 años: los Chicago Boys y el origen del neoliberalismo en Chile.”  
<https://www.elsaltodiario.com/america-latina/30-pesos-30-anos-chicago-boys-origen-neoliberalismo-chile>
- Bravo, V. (2017). *Piedras, barricadas y cacerolas. Las jornadas nacionales de protesta, Chile 1983-1986*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Cristi, R. (2021). *La Tiranía del Mercado. El Auge del Neoliberalismo en Chile*, LOM Ed.
- Convención Constitucional (2022). *Propuesta de Nueva Constitución*.
- Cooper, M. (2002). *Pinochet and me: A Chilean Anti-Memoir*. Editorial Verso.
- Doniez, V. (2017). Situar el sindicato. Elementos para estudiar contextualmente al actor sindical en Chile, en José Ponce, Camilo Santibañez y Julio Pinto (compiladores): *Trabajadores & Trabajadoras. Procesos y acción sindical en el neoliberalismo chileno 1979-2017*, Editorial América en movimiento.
- Dubet, F., Tironi, E., Espinoza, V. y Valenzuela, E. (2016). *Pobladores. Luchas sociales y democracia en Chile*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Escalante Gonzalbo, F. (2015). *Historia mínima del neoliberalismo*, El Colegio de México AC.



- Fernández, P. (2020). *Sobre la marcha. Notas acerca del estallido social en Chile*. Editorial Debate.
- Gárate, M. (2012). *La revolución capitalista en Chile: 1973-2003*. Editorial Universidad Alberto Hurtado.
- Garay, T. (2019). *Cabildos, soberanía y Poder Constituyente*.  
<https://regionalista.cl/columna-cabildos-soberania-y-poder-constituyente/>
- Garcés, M. (2020). *Estallido social y una Nueva Constitución para Chile*. LOM Ediciones.
- Hiner, H. y López Dietz, A. (2021). Movimientos feministas y LGBTQ+: de la transición pactada a la revuelta social, 1990-2020. En A. Gálvez Comandini. (Coord.), *Históricas. Movimientos feministas y de mujeres en Chile, 1850-2020* (pp. 50-77), LOM Ediciones.
- Hunneus, C. (2021). Las elecciones del 15 y 16 de mayo de 2021: claves de un terremoto político. *Palabra Pública*.  
<https://palabrapublica.uchile.cl/2021/06/03/las-elecciones-del-15-y-16-de-mayo-de-2021-claves-de-un-terremoto-politico/>
- Laval, C. y Dardot, P. (2017). *La Pesadilla que no Acaba Nunca: El Neoliberalismo Contra la Democracia*, Gedisa.
- Martuccelli, D. (2021). *El estallido social en clave latinoamericana. La formación de las clases popular intermediarias*. LOM Ediciones.
- Román, E. (2021). El neoliberalismo en Chile, Cuarto Propio,
- Ruiz Encina, C. (2020). *Octubre Chileno. La irrupción de un nuevo pueblo*. Editorial Taurus.
- Stiglitz, J. (2019). El fin del neoliberalismo y el renacimiento de la historia. *Project Syndicate*.  
<https://www.project-syndicate.org/commentary/end-of-neoliberalism-unfettered-markets-fail-by-joseph-e-stiglitz-2019-11/spanish>
- Valdés, J. G. (2020). *Los economistas de Pinochet: la escuela de Chicago en Chile*. FCE.

### Sitios internet

- BBC News (25/10/2019). *Protestas en Chile: La tortura, los malos tratos en comisarías y la violencia con connotación sexual son preocupantes*.  
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50178678>
- BBCNews (25/10/2019). *Protestas en Chile: La histórica marcha de más de un millón de personas que tomó las calles de Santiago*.  
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50190029>
- BCN (26/10/2020). *Plebiscito logra mayor participación electoral en la era del voto voluntario*.

- <https://www.bcn.cl/portal/noticias?id=resultados-plebiscito-2020>  
Biobiochile (21/10/2019). *Filtran audio de Cecilia Morel: tendremos que reducir nuestros privilegios y compartir con los demás.*  
<https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2019/10/21/filtran-audio-de-cecilia-morel-tendremos-que-reducir-nuestros-privilegios-y-compartir-con-los-demas.shtml>
- Biobiochile (25/10/2019). *Plaza Italia reúne 1,2 millones de personas y se convierte en la mayor marcha en 30 años.*  
<https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-metropolitana/2019/10/25/comienzan-a-concentrarse-manifestantes-en-plaza-italia-para-la-marcha-mas-grande-de-chile.shtml>
- CiperChile (03/10/2020). *Mixta vs Constitucional.*  
<https://www.ciperchile.cl/2020/10/03/mixta-versus-constitucional/>
- CNNChile (07/12/2019). *Bachelet implementó la ruta a una Constitución 4 años antes que el estallido social.*  
<https://www.cnnchile.com/ladecada-noticias/proceso-constituyente-michelle-bachelet-20191207/>
- CNNChile (16/05/2022). *Plataforma Telar y estudio sobre desinformación en torno a la Convención: “Son noticias que buscan torpedear el trabajo”.*  
<https://www.cnnchile.com/lodijeronencnn/plataforma-telar-desinformacion-convencion-noticias-torpedear-20220516/>
- DiarioUchile (03/10/2017). *Gabriel Salazar: “Es fundamental la revocación de cargos de nuestros representantes”.*  
<https://radio.uchile.cl/2017/10/03/gabriel-salazar-es-fundamental-la-revocacion-de-cargos-de-nuestros-representantes/>
- DiarioUchile (04/09/2021). *Jaime Bassa y primeros dos meses de la Convención Constitucional: “Es una demostración que podemos hacer el trabajo que se nos encargó”.*  
<https://radio.uchile.cl/2021/09/04/jaime-bassa-y-primeros-dos-meses-de-la-convencion-constitucional-es-una-demostracion-que-podemos-hacer-el-trabajo-que-se-nos-encargo/>
- El Ciudadano (07/11/2019). *Nueva Constitución: Asociación Chilena de Municipalidades anuncia consulta ciudadana para el 7 y 8 de diciembre.*  
<https://www.elciudadano.com/chile/nueva-constitucion-asociacion-chilena-de-municipalidades-anuncia-consulta-ciudadana-para-el-7-y-8-de-diciembre/11/07/>
- El Mostrador (04/07/2021). *Elisa Loncón y su emocionante primer discurso como presidenta de la Convención: “Este sueño se hace realidad, es posible refundar este Chile.*  
<https://www.elmostrador.cl/destacado/2021/07/04/elisa-loncon-y-su-emocionante-primer-discurso-como-presidenta-de-la->

[convencion-este-sueno-se-hace-realidad-es-posible-refundar-este-chile/](#)

El Mostrador (05/07/2021). *Prensa internacional destacó elección de Elisa Loncón para presidir la Convención Constitucional y repasó petición de cese a la “represión policial” en Chile.*

<https://www.elmostrador.cl/noticias/sin-editar/2021/07/05/prensa-internacional-destaco-eleccion-de-elisa-loncon-para-presidir-la-convencion-constitucional-y-repaso-peticion-de-cese-a-la-represion-policial-en-chile/>

El Mostrador (05/11/2021). *Víctimas de trauma ocular del estallido social exigen reparación.*

<https://www.elmostrador.cl/dia/2021/11/05/victimas-de-trauma-ocular-del-estallido-social-exigen-reparacion/#:~:text=De%20acuerdo%20con%20cifras%20de,d e%20protestas%20iniciada%20en%202019>

El Mostrador (29/03/2022). *Lapidario informe de Amnistía Internacional: Piñera deja un “legado sombrío” en DDHH.*

<https://www.elmostrador.cl/destacado/2022/03/29/lapidario-informe-de-ammistia-internacional-pinera-deja-un-legado-sombrio-en-ddhh/>

es.statista.com (02/07/2021). *Números de personas heridas durante el estado de emergencia en Chile entre el 18 y 27 de octubre de 2019, según la causa*

<https://es.statista.com/estadisticas/1064560/heridos-durante-el-estado-de-emergencia-por-causa-en-chile-octubre-2019/>

France24 (28/10/2019). *Gobierno de Chile levanta estado de emergencia pero siguen las protestas.*

<https://www.france24.com/es/20191027-chile-levanta-estado-emergencia-protestas>

Indh (28/10/2019). *Acciones legales del INDH en Chile suman 120.*

<https://www.indh.cl/acciones-legales-de-indh-por-violaciones-a-los-dd-hh-en-chile-suman-120/>

Plataforma Telar (20/05/2022). *Desinformación y proceso constituyente.*

<https://plataformatelar.cl/2022/05/20/desinformacion-y-proceso-constituyente/>

USACH al día (10/12/2019). *Aquí hay violaciones graves a los derechos fundamentales. Chadwick y Piñera son responsables.*

<https://www.usach.cl/news/aqui-hay-violaciones-graves-los-derechos-fundamentales-chadwick-y-pinera-son-responsables>

# El proceso de territorialización en la ciudad de Cascavel (Paraná, Brasil): apropiaciones y desigualdades<sup>1</sup>

MARCOS AURELIO SAQUET<sup>2</sup>  
Y CAROLINE SCHEFFER NOGUEIRA<sup>3</sup>

## Introducción

Este texto es una síntesis de la expansión urbana ocurrida en los últimos veinte años en la ciudad de Cascavel, Paraná-Brasil, describiendo y analizando el proceso de crecimiento horizontal urbano, la desterritorialización y la reterritorialización, destacando las apropiaciones ocurridas en la periferia y las desigualdades en el contexto histórico de la formación territorial brasileña. Para tal, utilizamos la investigación bibliográfica y documental, bien como la investigación empírica por medio de la realización de entrevistas y registro fotográfico, identificando los sujetos de la expansión urbana y las principales relaciones de poder que revelan las desigualdades de apropiación y vida, especialmente en Oeste de la ciudad de Cascavel.

Los principales resultados son la identificación y caracterización de un proceso intenso y acelerado de especulación del suelo, la creación de nuevos loteos urbanos que ocupan terrenos rurales, la diseminación de pesticidas en los loteos urbanos y la superposición de territorialidades urbanas y rurales, a favor de la urbanización y la exacerbación de las desigualdades sociales y espaciales.

Sabemos que, actualmente, Brasil atraviesa un intenso proceso de cambios sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales, rupturas que también ocurren, de manera más general, en América Latina, revelando el rápido y violento proyecto desarrollista-exploratorio-capitalista imperante a nivel transnacional. Este movimiento de cambios -ciertamente con continuidades- ocurre asociado a la colonialidad “moderna”, colonial y patriarcal, así como

---

<sup>1</sup> Traducción del texto al español, autoría de Pâmela Cichoski.

<sup>2</sup> Dr. en Geografía. Universidad Estadual do Oeste do Paraná, Brasil-

<sup>3</sup> Dra. en Desarrollo Rural Sostenible. Universidad Estadual do Oeste do Paraná.

autoritaria y depredadora de diferentes y complejos sujetos y conglomerados hegemónicos (Walsh, 2017).

Maldonado-Torres (2008) y Mignolo (2003) evidencian que la colonialidad implica aspectos del ser, poder y saber, imbricados histórica y geográficamente en diferentes procesos de subordinación y alienación, extorsión y expropiación, exterminio y esclavitud, tortura y muerte, colonización y conquista. En este sentido, las “historias locales” estuvieron y suelen estar subordinadas a las historias globales capitalistas, frente a la hegemonía europea y estadounidense (Mignolo, 2003), perpetuando el control y la dominación de las sociedades locales, de la naturaleza (de sus riquezas, tales como plata, oro y diamantes), sujetos y ecosistemas, sus creencias y culturas (Ceceña, 2017; Saquet, 2019, 2021 [2017]).

América Latina se convierte en un espacio de colonización y colonialidad, de “modernidad” y dependencia, de subordinación y expropiación ligado al patrón de poder hegemónico a nivel transnacional basado en la concepción de la “modernidad”, la globalización económica y la inferiorización del otro, como afirma coherentemente Quijano (2006). La globalización gana cada vez más centralidad en un movimiento imperialista, a partir de la dominación cultural, política y económica homogeneizadora de los territorios, invisibilizando modos de vida históricamente construidos y transmitidos de generación en generación (Maldonado-Torres, 2008), aumentando las desigualdades sociales y espacial, en el campo y en la ciudad, como intentaremos demostrar.

### La expansión urbana en Cascavel-Paraná: apropiaciones y desigualdades

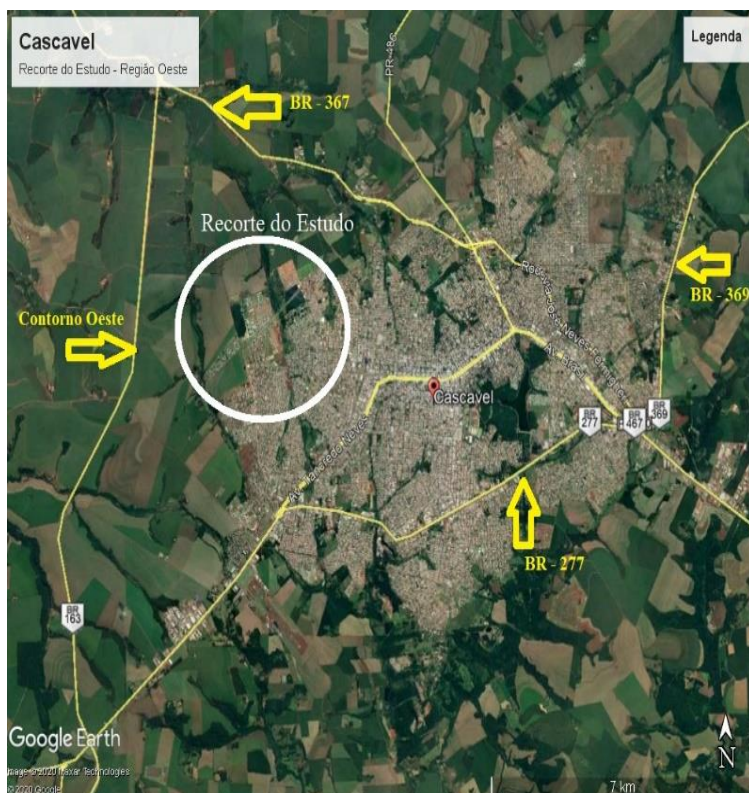
El municipio de Cascavel está ubicado en la región Oeste del estado de Paraná, sur de Brasil. De acuerdo con el IBGE (2019) el área es de 2.101.074 km<sup>2</sup> y, en el Censo Demográfico de 2010, la población era de 286.205 habitantes, mientras que la densidad de población era de 136,23 hab/km<sup>2</sup>. En el municipio de Cascavel, según la Secretaría de Agricultura y Abastecimiento, predomina el agronegocio, y este tema es fundamental para entender las diferentes apropiaciones del espacio en el proceso de expansión urbana.

Según Nogueira (2021), a lo largo de los años, la ciudad se ha convertido en un centro de referencia en salud y educación, con hospitales, clínicas y especialidades médicas que atienden a toda la región Oeste de Paraná, además de instituciones educativas que sirven de atracción para nuevos residentes. El hecho de que sea un “nodo” económico territorial importante también tiene que ver con el cruce vial

realizado a través de las BR-367, BR-277, BR-163 y BR-369 (Figura 1), facilitando las conexiones con Foz do Iguaçu- Paraguay, Toledo-Mato Grosso do Sul, Curitiba-Litoral, Campo Mourão-São Paulo y Francisco Beltrão-Santa Catarina y Rio Grande do Sul.

Para Ferreira (2011), Cascavel tiene un nivel de centralidad en la red urbana, lo que se evidencia por su importancia e interacción con otros centros urbanos, entre los que podemos mencionar Toledo y Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão y Curitiba. El municipio presenta vectores de dinamismo en relación a la actividad turística, el comercio y las relaciones internacionales con la triple frontera (Brasil-Paraguay-Argentina), ya que representa una relación más estrecha con los países del MERCOSUR.

**Figura 1** *Cascavel y sus principales carreteras*



Fuente: Google Earth Mapas. <https://www.google.com.br/maps/>.  
Adaptado por Nogueira (2021).

Esto significa que Cascavel tiene una ubicación privilegiada, ya que representa el cruce vial de 4 carreteras federales (BR-163, BR-367, BR-369 y BR-277). Históricamente, la BR 277 facilitó el crecimiento y la expansión urbana de Cascavel, siendo un marco de intervenciones urbanas desde su construcción, en la década de 1960. El primer Plan Maestro de Desarrollo fue creado en 1975, materializando la primera experiencia de planificación urbana para la ciudad, que fue implementado en 1976. En 1986 se elaboró otro estudio, que nunca entró en vigencia: solamente en 1992 se definieron nuevas estrategias para el crecimiento urbano del municipio, que priorizaban una ocupación considerada "racional", que fortaleciera la economía y garantizara acceso a la vivienda para todos los sectores de la población. Como "nodo" de desarrollo regional, en Cascavel hubo un aumento paulatino de la población total, del orden del 209% entre 1980 y 2010, así como del grado de urbanización, que pasó del 75.7% en 1980 al 94.4 % en 2010 (último Censo Demográfico realizado en Brasil).

El grado de urbanización aumenta en Cascavel a lo largo de los años, lo que justifica y evidencia el crecimiento del espacio urbano del municipio, especialmente a partir de la década de 1990. En 2005, con el Plan Director Municipal, se intentó romper con la fragmentación del tejido urbano, priorizando la integración espacial con relación al suelo urbano, integrando usos mixtos para facilitar la movilidad de la población.

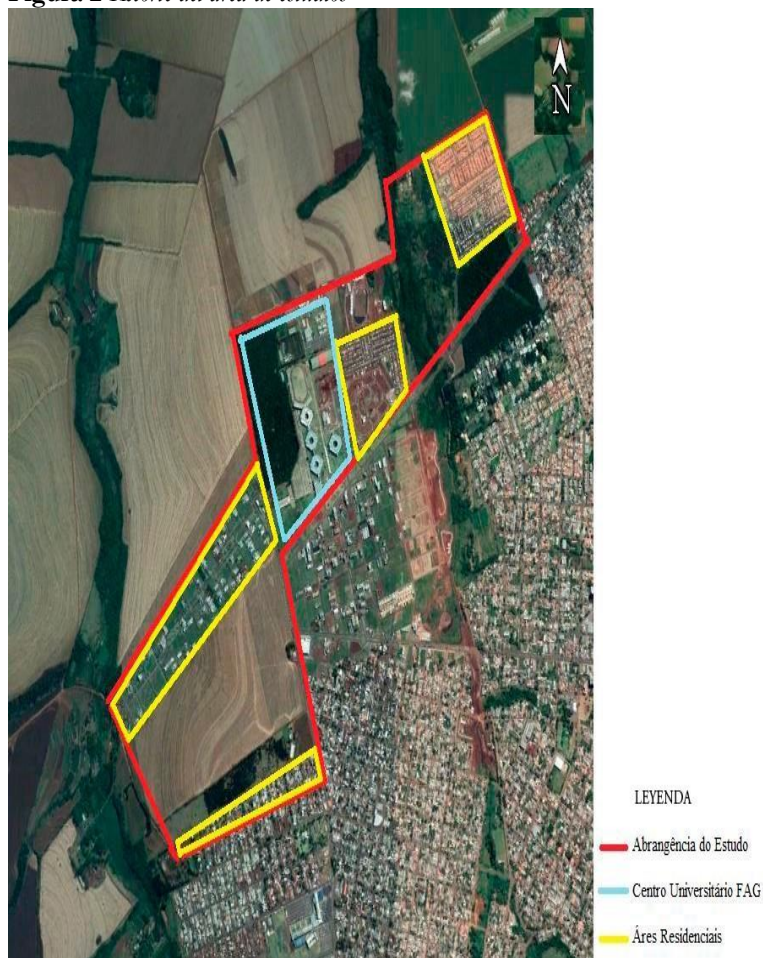
Sin embargo, cuando el tema es el límite entre lo urbano y lo rural, la integración de actividades se vuelve cuestionable e incluso perjudicial desde el punto de vista del bienestar social, ya que muchas veces existen áreas residenciales ubicadas cerca de establecimientos rurales dedicados al cultivo agrícola. Esta proximidad de espacios se denomina "zonas" o "áreas de transición", ya que lo rural y lo urbano se difunden e incluso se confunden, dificultando la definición de los límites entre uno y otro espacio periurbano (Nogueira, 2021).

Sin embargo, las áreas limítrofes al espacio urbano tienen peculiaridades en cuanto a la forma de urbanización, ya que al estar más alejadas del centro urbano presentan cierta deficiencia en infraestructura y equipamiento. Para demostrarlo, se aborda un recorte desde el Oeste de la ciudad de Cascavel, que tratase de una "zona" urbana limítrofe. Como se puede observar en la Figura 2, en la demarcación roja, las áreas en el entorno son consideradas rurales y dedicadas al cultivo agrícola, la mayoría de las cuales son para la siembra de soja. Dentro del área escogida para el estudio existe una institución de educación superior, demarcada en azul, que cuenta con más de 8 mil estudiantes que asisten diariamente a ese espacio territorializado. Ya las áreas en amarillo están



destinadas a uso residencial, totalizando más de 2.000 unidades de habitación.

**Figura 2** Recorte del área de estudios



Fuente: Google Earth Maps - <https://www.google.com.br/maps/>

En esta representación se percibe un área de transición, donde las actividades y características se confunden, pues a pesar de tantos terrenos residenciales, existen también establecimientos rurales, donde se practica el agronegocio, con la aplicación de pesticidas y la cosecha de productos agrícolas, es decir, mientras una madre juega en el patio trasero con sus hijos, muy cerca hay una máquina de pesticidas agrícolas.



Es un gran antagonismo en el tipo de uso y en las actividades existentes, nos atrevemos a decir que además de conflictivo, es peligroso, por el riesgo de intoxicación por exposición indirecta a los plaguicidas utilizados en los cultivos. El riesgo inminente de contacto con estos productos tóxicos no es solo para las personas que viven cerca de las áreas de siembra, sino también para las personas que transitan por las vías del espacio en cuestión (Nogueira, 2021).

En este espacio se identifican características peculiares, pues además de ser un área de expansión, es utilizado por cientos de estudiantes, empleados y frecuentadores de la institución de educación superior existente. La migración pendular es de gran importancia, ya que además de los estudiantes de pregrado que transitan por la región, también hay personas que acuden a la institución de educación superior para realizarse algún tipo de tratamiento y recibir atención, ya sea en las clínicas de fisioterapia y estética, o en el Hospital Veterinario. Los condominios implementados en esta “zona” también revelan un alto número de habitantes, ya que existen aproximadamente 2.000 unidades habitacionales y más de 4.200 personas que residen o visitan el lugar, sea como prestadores de servicios o visitantes.

Hay, diariamente, un flujo continuo de peatones y vehículos en la región de estudio, acentuando su crecimiento territorial y demográfico, evidenciando aún más la dicotomía de usos entre urbano y rural. Son lugares de residencia muy próximos a la plantación agrícola con dispersión de plaguicidas durante las fumigaciones.

Los límites entre los espacios urbanos y rurales son mínimos, es posible visualizar el límite entre un condominio residencial y un establecimiento agrícola destinado a la siembra de maíz y soja. Algunos vecinos informan de las molestias que les provoca la aplicación de plaguicidas: la queja más frecuente es por el fuerte olor de los productos y el dolor de cabeza que les provoca este contacto indirecto. La entrevistada 1 observa que se siente enferma cuando camina por el lugar cuando están fumigando el área, además de notar la muerte de abejas e insectos en los días posteriores a la aplicación de pesticidas. La entrevistada 2 relata que atendió a una persona intoxicada por contacto con plaguicidas, y la entrevistada 3 describió que cuando camina por la Avenida Tito Muffato y están fumigando siente mucho dolor de cabeza y náuseas.

También identificamos otros aspectos que consideramos fundamentales, pues muestran la transformación de este espacio urbano-rural en un territorio de especulación inmobiliaria, urbanización y relaciones de superposición (Figuras 3, 4 y 5), como se describe a continuación. Observamos que la ciudad crece horizontalmente, como argumenta Sposito (2008), incorporando las áreas rurales al llamado

perímetro urbano, mediante la definición de nuevos fraccionamientos e infraestructuras, como calles, instalaciones energéticas y equipamientos urbanos.

En uno de los condominios residenciales existen 750 residencias unifamiliares, donde cada uno tiene un máximo de 80m<sup>2</sup> de área construida, y en este condominio viven aproximadamente 1.600 personas. Este condominio se encuentra muy cerca del área de siembra, los muros de contención permiten que el plaguicida propagado por deriva durante las fumigaciones llegue directamente a las viviendas más cercanas, lo que significa un riesgo para la salud y el bienestar de esta población.

La Figura 3 posibilita una vista general de la Avenida das Torres Leste/Oeste, mostrando el centro universitario y los condominios circundantes en su entorno. Se trata de un territorio con una densidad de población considerable, que en los últimos años ha experimentado un importante crecimiento, además del intenso tráfico en las horas punta, incluyendo peatones, ciclistas, automóviles y autobuses.

**Figura 3** *Avenida das Torres y condominios residenciales*



*Fuente:* Nogueira (2021).

La Figura 4 muestra la Avenida Tito Muffato, a la izquierda el Condominio Residencial Treviso ya la derecha un centro universitario. El condominio consta de residencias de alta gama y lotes de terrenos urbanos de alto costo.

**Figura 4** *Centro universitario y Residencial Treviso*



*Fuente:* Nogueira (2021).

La figura 5 muestra un *skyline* del lado derecho de Residencial Treviso, donde se puede ver que las residencias tienen 2 o 3 pisos, y que aun con un muro perimetral relativamente alto, es posible tener una idea de lo expuestas que están la gente en los momentos en que se realizan fumigaciones agrícolas en los terrenos vecinos.

**Figura 5** *Lateral directa del Residencial Treviso*



*Fuente:* Nogueira (2021).

Ya en las figuras 6, 7 y 8 se muestran algunos detalles internos del Residencial Treviso, en los que se destacan la amplitud de los jardines internos, la exuberancia residencial, los automóviles y las áreas de esparcimiento, caracterizando mínimamente un condominio de alto nivel económico.

**Figura 6** Residencial Treviso (interno)



Fuente: Google Maps - <https://www.google.com/maps/>

**Figura 7** Residencial Treviso (interno)



Fuente: Google Maps - <https://www.google.com/maps/>

Como se puede observar, lo Residencial Treviso cuenta con infraestructura para sus residentes, con áreas de socialización y esparcimiento, como juegos infantiles y quioscos. Tratase de un alto investimento en términos de bienestar y seguridad. Sin embargo, no se puede decir lo mismo sobre la seguridad y los riesgos de intoxicación que se pueden ocasionar cuando los residentes tienen contacto indirecto con plaguicidas, propagados por deriva y provenientes de fincas agrícolas ubicadas en sus inmediaciones.

**Figura 8** Residencial Treviso (interno)



Fuente: Google Maps - <https://www.google.com/maps/>

Así, parece evidente la superposición territorial y la contradicción de intereses, pues a pesar del alto estándar de las residencias en este condominio, las personas que viven y transitan por allí están expuestas a los pesticidas que se utilizan en las plantaciones en cada cosecha. Siembras y cosechas realizadas por los propietarios de establecimientos rurales de agroindustria regional.

De acuerdo con los datos obtenidos por la 10ª Regional de Salud del Estado de Paraná, de la cual Cascavel forma parte, el uso abusivo de pesticidas genera varios daños para las personas expuestas e intoxicadas. El promedio de intoxicaciones en la región Oeste de Paraná es muy alto, llega a 53,5 casos por cada 100.000 habitantes, mientras que el promedio estatal es de 7 casos, es decir, el número de casos en la región es 7,6 veces superior al promedio del resto de Paraná. Esto significa que la situación requiere especial atención en cuanto a la fumigación agrícola y la urbanización, tanto para quienes tienen contacto directo como indirecto con este tipo de producto y actividad capitalista.



La ambigüedad en este caso es evidente, como se muestra en la Figura 9, en un área de cultivo de soja. Es contradictorio encontrarse con una acera peatonal adyacente a un establecimiento agrícola, donde se realizan procedimientos de fumigación, se nota que no existen barreras en cuanto a usos, ya que lo que separa el uso urbano del rural suele ser solo una malla metálica.

**Figura 9** *Fumigación y deriva de pesticidas*



*Fuente:* Nogueira (2021).

Se puede ver una máquina agrícola durante la fumigación, su cabina está aislada con vidrio, lo que genera cierta seguridad para su operador, sin embargo, no se puede decir lo mismo de las personas que se encuentran cerca de estas áreas durante este tipo de actividad. Se ha evidenciado deriva, ya que se ve que una parte del químico se esparce por el aire y no llega a las plantas. Esta propagación puede ser más o menos intensa, dependiendo de las condiciones climáticas del día de aplicación del producto. Así, mientras una máquina agrícola rocía, por un lado, por el otro hay familias, niños jugando y enseres domésticos expuestos a los efectos nocivos para la salud humana causados por el contacto con plaguicidas.

Muchas personas que viven cerca de las áreas de cultivo ni siquiera imaginan los riesgos, o incluso sienten algún tipo de malestar y no relacionan esto con el contacto indirecto con plaguicidas. Así, no se contabilizan algunos casos de intoxicación porque las reacciones adversas son leves frente a los efectos más graves y representativos que provoca el contacto directo con este tipo de producto químico.

La Figura 10 refuerza esta realidad de territorios de transición urbano-rural, donde a la derecha se encuentra una finca agrícola y una vía pública de alta circulación de vehículos, peatones y ciclistas, en este caso particular la Avenida Tito Muffato. A orillas de esta vía se encuentran numerosas residencias y actividades comerciales, además de polos generadores de tráfico, como dos universidades privadas. Por ello, diariamente, cientos de personas visitan y transitan por esta región, y entran en contacto con el producto en el momento de su aplicación. Así, se infiere que, durante la toma de estas imágenes, el fuerte olor del producto provocó molestias seguidas de dolor de cabeza y náuseas, y los transeúntes reportaron los mismos síntomas.

**Figura 10** *La coexistencia urbana y rural*



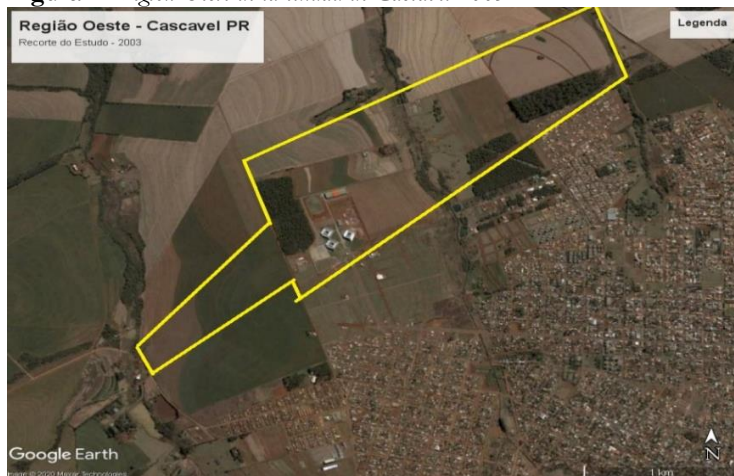
Fuente: Nogucira (2021).

Se cree que el factor determinante en estos territorios de transición es el crecimiento desordenado de la ciudad, pues a medida que se amplía el perímetro urbano, las áreas rurales pasan a tener usos urbanos, es decir, es un fenómeno inevitable frente a lógica capitalista de apropiación del espacio, transformándolo en un territorio de especulación inmobiliaria, actividades comerciales, servicios y vivienda.

Sposito (2010) comenta que, cuando la planificación urbana se realiza a través de la organización y estudios previos, el crecimiento urbano se da acompañado del desarrollo, pues al planificar el crecimiento horizontal de una ciudad, se debe considerar que el trazado de nuevas calles será la base del movimiento futuro de personas y mercancías. Sin embargo, en el Oeste de la ciudad de Cascavel, a través de las fotografías anteriores, se afirma que el tránsito y la vivienda de las personas se ven comprometidas, debido a que se encuentran muy cerca de las áreas de siembra, donde se realizan las fumigaciones agrícolas, mientras hay personas transitando, ya sea en automóvil, bicicleta o a pie.

Entonces, nos preguntamos, ¿cómo una situación como esta puede ser vista como un crecimiento horizontal con desarrollo? Es visible que se perjudica el bienestar social y ambiental, ya que el espacio urbano crece para “invadir” el espacio rural. De hecho, este proceso no es reciente, por el contrario, es histórico, como se muestra a continuación (Figuras 11, 12 y 13), ilustrando la ocupación y urbanización del área de estudio entre 2003 y 2018.

**Figura 11** *Região Oeste de la ciudad de Cascavel 2003*

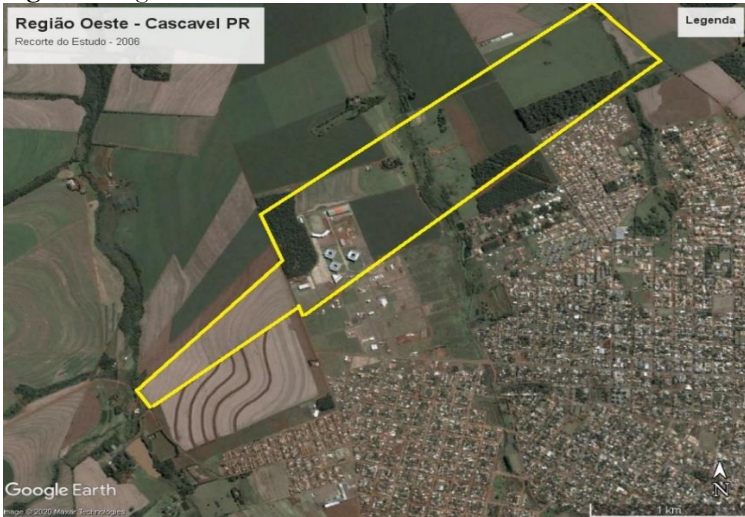


Fuente: Google Earth Maps. <https://www.google.com.br/maps/>



La Figura 12 muestra la misma área en 2006, cuando se estaba implementando el Plan Maestro Municipal. Es posible percibir la existencia de nuevas vías, fraccionamientos y construcciones, lo que demuestra que el espacio se ha convertido, comercialmente, en un atractivo para la ocupación urbana e inversiones públicas y privados. Hay especulación inmobiliaria, muy acelerada e intensa en la ciudad de Cascavel.

**Figura 12** *Región Oeste de Cascavel 2006*



Fuente: Google Earth Mapas. <https://www.google.com.br/maps/>

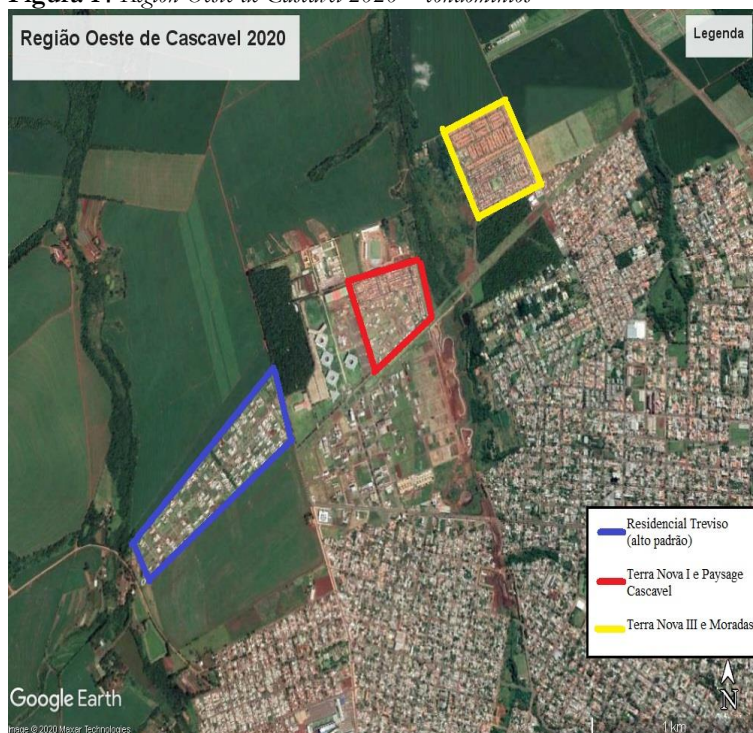
**Figura 13** *Región Oeste de Cascavel 2018*



Fuente: Google Earth Mapas. <https://www.google.com.br/maps/>

La Figura 13, finalmente, muestra el área de estudio en el año 2018, con una intensa ocupación demográfica en comparación con los años 2003 y 2006. Es posible notar un aumento exponencial del territorio urbano y una disminución de las áreas cultivadas en relación al año de 2003, hecho que se puede vincular con el aumento de la población urbana de Cascavel. Según datos de IPARDES (2018), este incremento fue del 15% entre los años 2000 a 2010. La reducción de las áreas de siembra es visible, sin embargo, la cercanía entre los establecimientos de cultivo que realizan fumigaciones agrícolas y las áreas de ocupación urbana representan una gran preocupación, ya que el conflicto de usos y ocupación del suelo provoca daños sociales y ambientales para el desarrollo sostenible (Figura 14).

**Figura 14** *Región Oeste de Cascavel 2020 – condomínios*



Fuente: Google Earth Maps. <https://www.google.com.br/maps/>

En esta figura se observan los condominios residenciales existentes en el área de estudio, a saber: Residencial Treviso, Terra Nova I, Paysage Cascavel, Terra Nova III y Moradas, que en conjunto suman

más de 2.000 unidades de vivienda. Se nota que estos condominios están muy cerca del área de plantación agrícola. Se estima que alrededor de 5.000 personas están expuestas al riesgo de intoxicación por plaguicidas durante la fumigación agrícola.

Como se ve en esta descripción e ilustración, la situación del área de transición urbano-rural en la ciudad de Cascavel revela la fragilidad existente en cuanto al crecimiento urbano y las dificultades que enfrentan los Planes Directores en cuanto a los instrumentos que pueden contribuir a ordenar adecuadamente el uso y ocupación en todo el territorio, es decir, en espacios rurales y urbanos simultáneamente. El crecimiento demográfico se produce acompañado de la expansión territorial, y consecuentemente, de la reducción de las áreas rurales, lo que requiere especial atención por parte del poder público, ya que los espacios urbanizados se convierten en territorios rurales limítrofes de cultivo agropecuario, lo que dificulta diferenciar dónde termina el uso rural y comienza el urbano y viceversa.

Históricamente ha habido un aumento demográfico en el lugar, especulación inmobiliaria, urbanización, etc., proceso que, según Sposito (1999), forma parte de la producción de la ciudad. Se puede observar que los condominios residenciales construidos siguen el interés inmobiliario, ya que en la región residen personas de mediano y alto poder adquisitivo, con casas desde 50m<sup>2</sup> hasta 500m<sup>2</sup>, lo que evidencia una situación antagónica y desigual en cuanto al valor de la propiedad y poder adquisitivo, sin embargo, independientemente de la clase social a la que pertenezcan, todos están expuestos al riesgo de contaminación por plaguicidas.

Se cree que muchas personas que residen en esta región, además de estudiar en la institución de educación superior, también deben trabajar en las cercanías, entonces según Sposito (1996), tratase de una articulación espacial que se da a través de las redes de circulación y comunicación, que producen espacio, con superposición de relaciones sociales, intereses y contradicciones, haciendo de la construcción del territorio un desafío en términos de planificación y gestión urbana.

En este aspecto, la Municipalidad de Cascavel, a través de su Dirección de Planeación, viene acompañando el crecimiento horizontal. Sin embargo, la sostenibilidad se ve comprometida cuando se trata de áreas de transición, ya que el conflicto entre las actividades urbanas y rurales es evidente, acelerado y complejo de resolver. Los planes maestros prevén las denominadas áreas de transición, que a menudo se consideran áreas de expansión urbana y ganancia económica.

Por esa razón, es relevante la creación de mecanismos de discusión y ordenamiento territorial que trabajen en la planificación y gestión urbana, con la definición de mecanismos urbanísticos populares

que orienten el uso y ocupación del suelo en los territorios de transición urbano-rural. Creemos que es posible lograr el bienestar social y la calidad ambiental de la población urbana y rural sin perjudicar las áreas de cultivo agrícola, especialmente aquellas donde se producen alimentos para la población regional.

Una posibilidad concreta radica en la inseparabilidad entre investigación y acción social, o entre investigación, planeamiento y gestión urbana, integrando el saber científico y el saber popular, las políticas públicas y las asociaciones de urbanistas y campesinos, en definitiva, generando espacios de diálogo orientados a la investigación y gestión territorial del municipio. Es evidente que, desde una perspectiva territorial, no se puede separar el campo de la ciudad, lo urbano del espacio rural, ni la sociedad de la naturaleza. Esto significa que la investigación, la planificación y la gestión deben considerar la multidimensionalidad de la vida en sociedad en sus múltiples relaciones con la naturaleza.

Entonces, lo que parece adecuado sugerir a los gestores públicos municipales es realizar una investigación atenta y detallada participando en el crecimiento horizontal de la ciudad de Cascavel, considerando la participación de sujetos de diferentes clases sociales. También se considera fundamental generar espacios de acción colectiva y participativa, entre asociaciones urbanas y rurales, instituciones del Estado y ONGs, definiendo territorios de decisión y gestión a partir de las investigaciones realizadas. Esto es fundamental, tratando de contribuir directamente a reducir las desigualdades sociales en cada barrio urbano y la degradación ambiental, así como los riesgos de contaminación por intoxicación, como revelamos brevemente en este texto.

## Consideraciones finales

Creemos que la identificación y revalorización de relaciones como el sentimiento de pertenencia y solidaridad que permean el cotidiano de las personas debe ser central en el proceso de gestión territorial de las ciudades, sobre todo en una perspectiva horizontal, participativa y dialógica, sin olvidar, por supuesto, conflictos y disputas que forman parte de la vida en sociedad. Hay otras formas de vivir más horizontales, justas y ecológicas que posibilitan otras relaciones sociedad-naturaleza, urbano-rural, más solidarias y ambientalmente sostenibles, valorando a los seres (vivos y no vivos), sus culturas y ecosistemas (Ceceña, 2006; Fals Borda, 2013 [2006]; Saquet, 2021 [2017]).

Y esta perspectiva de gestión territorial puede entenderse a través de una concepción teórico-práctica decolonial, practicando la descolonización de las mentes y de nuestro actuar cotidiano. Es un proceso que pretende construir otras relaciones, con respeto e igualdad de pensamiento, con participación efectiva de las clases populares - normalmente invisibilizadas y subordinadas -, tratando de superar las jerarquías y contaminaciones, reconstruyendo relaciones más solidarias que puedan fortalecer la construcción de autonomía de decisión y emancipación política (Freire, 2011 [1996]; Cichoski y Alves, 2019).

En este sentido, concordamos con Fals Borda (1978, 1987, 2008 [1999]) y Escobar (2005), ya que el “retorno al lugar” de la cotidianidad y el conocimiento local son posibilidades efectivas que facilitan la construcción de la planificación y la gestión territorial que, quizás, podamos llamar contrahegemónica, ya que estará basada en las aspiraciones y necesidades populares y no en los deseos e intereses de las clases económica y políticamente dominantes.

Allí, la participación social es fundamental para la (re)construcción de la conciencia social, del ser y el estar en el mundo, en una gestión territorial hecha con compromiso, autogestión y humanización a favor de la solidaridad y la justicia social (Freire, 1979; Fals Borda, 2015 [1962]). Como Freire (2011 [1996]) evidenció coherentemente, consciente de su condición de inacabado, el ser humano puede desafiarse constantemente a la superación, trascendiéndose y proyectándose en el otro, estimulando transformaciones para construir relaciones reflexivas. Quién sabe, así podremos producir una “ciencia propia” para atender las necesidades populares más urgentes (Fals Borda, 1981), a través de una gestión también propia, transparente, participativa y dialógica para, de hecho, autoproyectar el futuro.

Y esta autoproyección puede hacerse a través de la investigación-reflexión-acción, el compromiso social, un lenguaje adecuado y sencillo, redefiniendo la relación práctica-teoría como posibilidad de producir conocimiento en un proceso propio y auténtico en el ámbito de la gestión territorial. De esta forma, es fundamental, desde las políticas públicas, producir conocimiento enfocado a las problemáticas de los territorios, según sus singularidades, útiles para las personas involucradas, tratando de contribuir para liberarlas de la opresión, en la dirección de construcción de una “ciencia popular” al servicio de las personas (Fals Borda, 2013 [2007]; Saquet, 2019, 2021 [2017]).

## Bibliografia

- Ceceña, A. E. (2006). Uma versão mesoamericana da América Latina. In A. Novae. (Org), *Oito visões da América Latina* (pp. 223-240). Editora Senac SP.
- Ceceña, A. E. (2017). Poder, emancipación, guerra y subjetividad. In E. L. Hernández. (Org.), *Praxis espacial en América Latina* (pp. 21-60). ITACA.
- Cichoski, P. y Alves, A. (2019). A pesquisa-ação na obra de Orlando Fals Borda: contribuições para repensar o desenvolvimento rural. *Revista Campo-Terrório*, 14(34), 61-85.
- Escobar, A. (2005). O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In E. Lander. (Org), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 133-168). Colección Sur Sur, CLACSO.
- Fals Borda, O. (1981). La ciencia y el pueblo. In F. V. Grossi, V. Gianotten, T. Wit. (Org.), *Investigación participativa y praxis rural* (pp. 19-47). Mosca Azul.
- Fals Borda, O. (2013 [2006]). Situación contemporánea de la IAP y vertientes afines. In O. Fals Borda. (Comp.), *Socialismo raizal y el ordenamiento territorial* (pp. 108-114). Editorial Desde Abajo.
- Fals Borda, O. (2013 [2007]). Hacia el socialismo raizal y otros escritos. In O. Fals Borda. (Comp.), *Socialismo raizal y el ordenamiento territorial* (pp. 35-136). Editorial Desde Abajo.
- Fals Borda, O. (2015 [1962]). El conflicto, la violencia y la estructura social colombiana. In V. M. Moncayo. (Org.), *Orlando Fals Borda una Sociología Sentipensante para América Latina* (pp. 137-164). CLACSO-Siglo XXI.
- Ferreira, S. C. (2011). Centralidade de Londrina, Maringá, Cascavel, Ponta Grossa e Guarapuava na Rede Urbana do Paraná, *Revista RAEGA. O Espaço Geográfico em Análise*, 23, 6-31.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. 12ª Edição. Paz e Terra.
- Freire, P. (2011 [1996]). *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática docente*. Paz e Terra.
- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, 9, 61-72. Universidad Mayor de Cundinamarca.
- Mignolo, W. (2003 [2000]). *Historias locales/diseños globales*. Editorial AKAL.
- Nogueira, C. (2021). *A expansão urbana e sobreposição territorial na cidade de Cascavel, Paraná* [Tese de Doutorado, Unioeste].
- Quijano, A. (2006). Os fantasmas da América Latina. In A. Novae. (Org), *Oito visões da América Latina* (pp. 49-86). Editora Senac SP.

- Saquet, M. (2019). *Saber popular, práxis territorial e contra-hegemonia*. Editora Consequência.
- Saquet, M. (2021 [2017]). *Conciencia de clase y de lugar, praxis y desarrollo territorial*. CLACSO.
- Sposito, M. E. (1996). Reestruturação da cidade. In J. G. Melo. (Org.), *Região, Cidade e Poder* (pp. 11-126). GASPERR.
- Sposito, M. E. (1999). Espaços Urbanos: territorialidades e representações. In E. Sposito. (Org.), *Dinâmica econômica, poder e novas territorialidades* (pp. 13-30). UNESP/FCT- GASPERR.
- Sposito, M. E. (2008). *Redes e Cidades*. Editora UNESP.
- Sposito, E. S. (2010). *A vida nas cidades*. 5ª Edição. Contexto.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Ediciones Abya-Yala.

# Ciudadanía migrante en Chile y Sudamérica: políticas migratorias, integración y demandas en el siglo XXI

NICOLÁS GISSI<sup>1</sup>, CLAUDIA SILVA<sup>2</sup> Y NICOLÁS ROJAS  
PEDEMONTE<sup>3</sup>

## Introducción

La migración internacional, la diversidad cultural y la desigualdad social se han convertido en el centro de los debates sobre políticas públicas, derechos humanos e inclusión social a nivel nacional, siendo Chile uno de los principales países de destino de la reciente migración Sur-Sur, junto a Colombia y Perú, países que concentran actualmente el mayor flujo migratorio intrarregional (OIM, 2021). En tiempos en que la vulnerabilidad y la incertidumbre producto del contexto COVID marcan la cotidianidad, las personas migrantes transnacionales se siguen desplazando en búsqueda de mayor seguridad y bienestar, tanto Sur-Norte como Sur-Sur. Tal como lo hacen los/as residentes latinoamericanos/as en Chile, entre quienes ha aumentado el retorno a sus países y ciudades de origen, otros -mayoritariamente de origen venezolano- siguen llegando por el norte de Chile.

La migración transnacional convergió desde octubre de 2019 con la crisis política y sanitaria en Chile, produciéndose efectos en la economía y la calidad de vida de nacionales y migrantes, generando incertidumbre respecto a los horizontes vitales imaginados en los proyectos migratorios (ACNUR, 2021a). Por su parte, la política migratoria, en especial la implementada desde 2018, ha generado cuestionamientos éticos al accionar político-institucional del actual Gobierno encabezado por S. Piñera respecto a la población migrante, signada por expulsiones, precarizaciones y criminalización (SJM, 2021b). De hecho, en diciembre 2020 no se firmó el Pacto Mundial para una

---

<sup>1</sup> Dr. en Antropología y Académico Departamento de Antropología, Universidad de Chile.

<sup>2</sup> PhD en Sociología e investigadora del Programa de Estudios Sociales en Salud (PROESSA) del Instituto de Ciencias e Innovación en Medicina, Facultad de Medicina de la Universidad del Desarrollo.

<sup>3</sup> Dr. en Sociología y Director del Centro Vives de la Universidad Alberto Hurtado.



Migración Segura, Ordenada y Regular, argumentándose que el Pacto puede ser usado en contra de la soberanía de Chile (Gissi y Greene, 2022). Las cifras indican que desde 2018 se ha deportado a 1.401 migrantes por razones administrativas y se ha intentado expulsar a 16.581 por haber ingresado de manera irregular a Chile. A contracorriente, las organizaciones migrantes no han sido actores pasivos y han mostrado capacidad de agencia. En 2020 sus asociaciones se movilizaron ante la exclusión del padrón para votar en el plebiscito sobre una Nueva Constitución, logrando revertir la medida. Diversas agrupaciones ya estaban coordinadas desde 2014, en favor de una regularización migratoria, de una nueva política y ley migratoria, así como también demandando la erradicación de la apatridia (Cardoza, 2019; Dorsainvil, 2019; Osterling y Pujols, 2021).

De los cuatro colectivos más grandes que residen en Chile, tres son de Estados no fronterizos, implicando un giro en las tendencias históricas. La población cuantitativamente más importante es la venezolana, seguida de la peruana, la haitiana y, en cuarto lugar, la colombiana. Es la denominada “nueva migración”, intrarregional. El éxodo de venezolanos en particular se ha convertido en una de las mayores crisis de desplazados en el mundo. De los más de 6 millones de refugiados y migrantes de Venezuela, 4,3 millones habitan en América Latina y el Caribe (Gissi, Ghio y Silva, 2019). Es por esto que realizaremos en estas páginas un análisis de las políticas migratorias de los principales países de tránsito y llegada de los migrantes refugiados venezolanos, los de la costa del Pacífico Suramericano o ruta andina, Colombia, Ecuador y Perú (países con procesos previos de emigración y tránsito), así como de Brasil y Argentina (países con importantes historias de inmigración), en los últimos siete años (2015-2021). Se presenta un estudio a partir de las particularidades de la migración venezolana en estos territorios y de la evolución de las medidas adoptadas por cada país, con el propósito de brindar elementos para comprender los procesos inmigratorios con alcance subregional. Se profundizará especialmente en el caso de Chile.

En el plano metodológico, se realiza una revisión normativa de las políticas y medidas institucionales ante la migración masiva de venezolanos en cada uno de los países. Este análisis se basa en la identificación de garantías constitucionales y legales de la defensa de los derechos de los migrantes, la evolución reciente de las diversas gestiones estatales, la incidencia de elementos de índole político y diplomática, y la identificación de tendencias y consecuencias respecto de las medidas revisadas. Por último, se procede a generar reflexiones y propuestas acordes a la incidencia de la política migratoria implementada particularmente en Chile.

## Marco teórico: integración de inmigrantes en una sociedad de destino

Existen diversos modelos teóricos para explicar las formas de asentamientos de extranjeros en una nueva sociedad de destino. Dichos modelos emergen tanto desde distintas miradas epistemológicas como desde diversas aproximaciones conceptuales e ideológicas. En esta ocasión abordaremos brevemente tres perspectivas que pensamos pueden ayudar a iluminar el fenómeno, considerando su aplicación en las políticas públicas. Buscamos perspectivas que nos acerquen al conocer para actuar. En este sentido, la mirada que proponemos busca interpelar tanto a las políticas públicas como al accionar de la sociedad civil.

Una de las perspectivas que nos parece interesante dice relación con la clásica discusión sobre integración social e integración sistémica formulada primeramente por Lockwood (1971). La integración sistémica refiere a la interrelación entre los subsistemas de una sociedad mientras la integración social refiere a la relación entre los actores que componen una sociedad. Así, la integración sistémica, según esta perspectiva, corresponde a la relación mayor o menormente conflictiva entre las partes de un sistema. Por ejemplo, la relación entre el sistema jurídico y el sistema político administrativo. Habermas (1981) reconoce tres subsistemas que compondrían la integración sistémica: Dinero, Poder y Derecho. La relación conflictiva o no entre estos subsistemas se traduce en sociedades más o menos cohesionadas (o estables). Estos subsistemas sociales se articularían bajo lógicas que trascienden las voluntades individuales, corresponden a las lógicas de comunicación y articulación entre subsistemas (Luhmann, 1996).

Como señala Esser (1993, 201, traducción propia): "La integración sistémica es [...] esa forma de cohesión de partes de un sistema social que es independiente de las motivaciones y relaciones específicas de los actores individuales y, a menudo, se da a espaldas de estos actores... mientras que la integración social tiene que ver directamente con las motivaciones, orientaciones, intenciones y, en particular, las relaciones de los actores. La integración sistémica es la integración de un sistema social 'sobre la cabeza' de los actores involucrados, por ejemplo, por el mercado mundial, por el estado nación, por los grandes actores corporativos, como las corporaciones internacionales, o por unidades supranacionales, como la Unión Europea. La integración social, por otro lado, es la inclusión de los actores en los respectivos sistemas sociales. Y así puede ser que una sociedad esté fuertemente integrada, como el mercado o el orden político, pero que haya grupos o personas más o menos integradas en

esta sociedad. En resumen, puede haber una integración sistémica incluso sin integración social”.

Bajo esta perspectiva, la integración social se entiende como la relación mayor o menormente conflictiva entre los actores de una sociedad. Habermas (1981), reconoce tres dimensiones de la integración social: Cultura, Sociedad y Personalidad. Aquí las voluntades de los actores son las que determinan en qué medida los individuos o grupos están o no socialmente integrados. Es necesario comprender que la “voluntad” refiere no solo a la voluntad de los individuos de formar parte de un grupo social, sino también a la voluntad de los individuos o grupos sociales de aceptar a otros como miembros de una colectividad. Es aquí donde el modelo de integración de Berry ayuda a iluminar este tipo de interrelaciones. Desde la década de los noventa Berry (1999), nos propone un modelo que pretende comprender las formas de inserción de los extranjeros desde una tipología que considera dos ejes: la relación con su grupo social de origen y la relación con la sociedad de acogida. Desde esta perspectiva se analizan las preferencias aculturativas de los inmigrantes, es decir, en qué medida están ellos dispuestos o no a integrarse en una sociedad distinta. Para el autor existirían cuatro formas de incorporación, dependiendo de estas preferencias aculturativas: integración, asimilación, separación y marginalización.

La integración se daría cuando los sujetos tienen una relación positiva tanto con su propia colectividad como con la sociedad de destino, buscando la incorporación en el nuevo contexto manteniendo la identidad de su propio grupo social. La asimilación refiere al proceso de incorporación en que los migrantes tendrían una relación negativa con su grupo de origen, olvidando su identidad y costumbres para adoptar normas y costumbres de la sociedad de recepción, dejando las propias. La separación refiere al proceso mediante el cual los migrantes tienen una relación positiva con su grupo de origen, pero negativa con la sociedad de acogida, reafirmando su identidad cultural mediante el contacto mayoritariamente con connacionales absteniéndose de la incorporación social en el nuevo país. Por último, la marginalización corresponde a una relación negativa tanto con el grupo de origen como con la sociedad receptora. En este caso los individuos van perdiendo el vínculo social quedando más expuestos y descontentos. Esta última categoría sería la que las políticas públicas debieran abordar con mayor intensidad, pues el descontento podría llegar a generar a la postre conflictividad y/o violencia. En este sentido, si bien lo mayormente deseable es que un individuo logre mantener un sano vínculo y contacto con la sociedad de acogida manteniendo el contacto con su propio grupo y su identidad y a eso deberían tender las políticas públicas, el mayor desafío es contener la marginalización. Berry fue muy criticado

por este modelo, pues se analiza sólo la voluntad de los extranjeros para incorporarse y deja sin observar el espacio que la “nueva sociedad” otorga para esta incorporación. Con los años, Berry (2013) asume esta crítica y genera un modelo que observa cómo las sociedades de acogida están dispuestas o no a incorporar a los inmigrantes con cuatro categorías: multiculturalismo, *melting pot*, segregación y exclusión.

**Figura 1** *Mantenimiento de la herencia cultural e identidad*



Fuente: Berry (6. Pág 1128)

Fuente: Berry (p. 1128)

Una tercera y más reciente perspectiva es la que propone Annette Treibel (2015). Ella considera que comúnmente la integración se comprende como el que un “otro” debe adaptarse a un “nosotros” ya establecido. Esta idea dice relación con la asimilación, que refiere a que las personas adopten costumbres y se “mimetizan” con la sociedad de acogida. Sin embargo, poco se reflexiona sobre ese “nosotros” al cual se hace referencia. ¿Existe una nación con un “nosotros” tan claramente definido? En el caso de Chile, ¿cuál sería ese “nosotros” al que habría que adaptarse? Ciertamente el “nosotros” es un imaginario sin mucho sustento en la empiria de un país diverso cultural y geográficamente, que ha enfrentado muchos cambios tanto sociales como culturales en las últimas décadas. Lo mismo ocurre con ese “otro” que se intenta abordar bajo la noción de extranjero o migrante, como si también se tratara de un conjunto de personas cuya característica de no-nacionales los unificara. Se caricaturiza así, a un “otro” que finalmente sólo refleja una mala interpretación que el “nosotros” hace sobre aquel que considera no perteneciente. Sin embargo, esa no pertenencia es también parte constitutiva de muchos grupos de nacionales al interior de la sociedad

de destino. Por eso al preguntarnos sobre la integración de migrantes habría que hacer un contraste entre los procesos de integrarse EN una sociedad e integrarse COMO sociedad. Ambos procesos son las dos caras de una misma moneda en la permanente construcción de la “comunidad imaginada” (Anderson, 1993).

Tomando estas tres perspectivas en consideración, proponemos un modelo de integración para población migrantes que nos ayude a comprender cómo los inmigrantes se integran a tanto a los subsistemas de la integración sistémica como los procesos de integración social. Esto permitirá, a su vez, iluminar la discusión sobre el papel de las políticas públicas para que los inmigrantes se integren tanto social como sistémicamente EN la sociedad, pero también para proponer una integración COMO sociedad en el Chile contemporáneo. En este sentido, postulamos que lo deseable es que las personas puedan integrarse manteniendo su propia identidad (Berry) pero que a la vez la sociedad logre una apertura para integrar todo tipo de diversidades COMO una nueva sociedad siempre en cambio y evolución.

Según el modelo de Silva (2011), para comprender la integración sistémica de los inmigrantes y proponer mecanismos de inclusión, es necesario observar la incorporación de los extranjeros tanto sistémica como socialmente de manera diferenciada (y articulada). En términos de integración sistémica reconoce dos subsistemas: el mercado y el sistema de derecho. Ambos subsistemas resultan especialmente relevantes, pues a través del mercado los migrantes tienen acceso a los bienes, productos y servicios que se transan en una sociedad. En los países con un estado “chico” el rol del mercado es esencial, pues ahí se transan el acceso al empleo, la salud y la educación. Por su parte, el sistema de derecho otorga el reconocimiento legal que determina el acceso al sistema político administrativo, es decir, el reconocimiento de una categoría de migratoria regular (o no) y el acceso (o no acceso) a las prestaciones que el Estado otorga a los ciudadanos de un país. En ambos casos se debe observar el acceso a los subsistemas tanto por la vía formal como por la vía informal, es decir, en el “mundo de las sombras” (Alt, 1999). Por ejemplo, en Chile el acceso a la vivienda se transa en el mercado. Un migrante podría acceder a una vivienda mediante arriendo de una vía formal (contrato de arriendo) o por una vía informal (sin contrato, arriendo en negro). Es necesario comprender que la vía informal existe de hecho para el acceso a casi todas las prestaciones y bienes cuando los individuos están impedidos al acceso formal. El peligro del acceso informal es siempre el abuso y la distorsión del propio mercado. Es por ello que las políticas públicas debieran enfocarse en otorgar a los sujetos un acceso por la vía formal a los distintos subsistemas sociales. Esto se logra, por ejemplo, impulsando la integración al sistema de Derecho. De

esta manera, si a los migrantes se les reconoce el derecho a ingresar y obtener un permiso de residencia temporal o permanente (bajo ciertas condiciones, como un proyecto migratorio legítimo) se disminuye el riesgo de la transacción informal de bienes, servicios, prestaciones y acceso. Se puede observar cómo el acceso a los sistemas de mercado y de derecho están interrelacionados.

Por su parte la integración social, bajo este modelo, se observa en dos grandes dimensiones: cultura costumbres, idioma, religión) y sociedad (normas y ordenamiento social). El foco del análisis está en observar la relación que se establece con la sociedad de acogida y también con el grupo de connacionales u otros inmigrantes (entendiéndose ellos como el grupo de pertenencia). En este sentido, la integración se entiende como una calle de doble vía, que depende tanto de la voluntad de los inmigrantes como de la voluntad de los miembros sociedad de acogida y las políticas públicas deberían impulsar la integración social abordando iniciativas con ambos grupos. Es por ello que se debe observar tanto la relación con el grupo de pertenencia, como la relación con los nacionales de la sociedad a la que se arriba de manera diferenciada y complementaria, entendiendo, a su vez, que no todos los grupos de inmigrantes tendrán la misma recepción de parte de los nacionales. Las estrategias de integración desde las políticas deben favorecer siempre la generación del vínculo social. Entendiendo siempre que lo que se debe favorecer es el que las personas creen vínculos y lazos sociales, con independencia (en una primera generación) de si esos vínculos se generan con otros inmigrantes o con nacionales (Silva, 2011).

Es en las estrategias de integración social donde podemos abordar con mayor intensidad el tema de la integración COMO sociedad, hacia dónde queremos dirigirnos como sociedad, no sólo en términos de migración. Así, si luego del estallido social chileno la demanda ha sido la inclusión de los grupos marginados, no deben quedar los inmigrantes fuera de la discusión. Integración COMO sociedad incluye a todos los grupos sociales, reconociendo que no hay personas de primera, segunda o tercera categoría, no se puede pensar una sociedad inclusiva sobre la base de la exclusión de otros. Si sólo se integra a algunos grupos, sería continuar con el mismo modelo, bajo un nuevo ropaje.

## Migración Sur-Sur en América del Sur

La migración Sur-Sur ha implicado que más de 5,4 millones de personas han abandonado Venezuela, de las cuales 4,6 millones han llegado a países de América Latina y el Caribe, representando la crisis

migratoria y humanitaria más relevante en el continente americano durante el siglo XXI, y una de las dos principales en el mundo, junto al éxodo de Siria (ACNUR, 2021b), debido a los conflictos políticos, la crisis económica (Acosta, Blouin y Freier, 2019) y la “epidemia de la violencia” (Observatorio Venezolano de Violencia, 2020), que ha aumentado durante la última década. El ingreso de venezolanos en los países suramericanos ha crecido de manera significativa entre el 2015 y 2021 (OIM, 2021). Su llegada tanto de forma regular como por pasos no habilitados, junto a la implementación de distintas medidas de política migratoria, fueron configurando una situación de crisis humanitarias que pusieron en la palestra el derecho a la dignidad humana (Arendt, 1951).

Haití, por su parte, vive una histórica crisis política y económica, y los problemas sociales aumentaron con el terremoto del año 2010 y posterior brote de cólera (Rojas Pedemonte, Amode y Vásquez, 2015), que han provocado la migración principalmente hacia República Dominicana, Brasil y Ecuador en América Latina y el Caribe (Loudior, 2020), y durante la última década también hacia Chile. El actual gobierno chileno les impuso una Visa Consular en abril de 2018, disminuyendo drásticamente su llegada. Estos cambios en la política migratoria, más restrictiva, así como los problemas de racismo, aporofobia y segregación urbana que han enfrentado (Tijoux y Palominos, 2015; Cortina, 2017), han impactado sus expectativas de inserción en Chile, aumentando su retorno (Rodríguez y Gissi, 2021). Por último, la población colombiana mantiene un proceso de paz inconcluso, debido al conflicto armado hace ya seis décadas. Estas condiciones, así como sus efectos económicos, han forzado a muchas personas a abandonar su país natal, contabilizando un total de 4.7 millones de colombianos/as residiendo en el exterior (Bernal et al., 2020).

La migración venezolana en Sudamérica, en quienes nos focalizaremos, se ha desarrollado con algunas condiciones similares en los distintos países, dada la crisis político-económica de Venezuela y la creación de redes migratorias transnacionales, como otras particulares, debido a la existencia de anteriores políticas migratorias en la región, como en Brasil y Argentina. En otros países ha habido una reacción más circunstancial, como en Colombia, Ecuador y Perú, históricamente de mayor emigración y tránsito. Las ideologías y liderazgos políticos de uno u otro gobierno, así como alianzas regionales que han asumido durante algunos años, también han sido factores considerados. En los distintos casos se ha visibilizado que se requiere una mayor colaboración regional, la que se ha complejizado desde el año 2020 dada la crisis sanitaria por la epidemia del COVID-19, que generó el cierre de las fronteras nacionales y los temores a posibles efectos económicos en las

poblaciones nacionales. El análisis de los países examinados da cuenta de la implementación de un enfoque de gestión de las migraciones que ha tendido a cambiar hacia enfoques más restrictivos de seguridad y control, aunque también con procedimientos mixtos. En las siguientes páginas, nos referiremos brevemente a las políticas, leyes y medidas migratorias implementadas por cada uno de estos cinco países.

## **Colombia**

El flujo creciente desde 2013 de personas provenientes de Venezuela -1.771.000 ciudadanos al 31 de diciembre de 2019 (Migración Colombia, 2020)- ha demandado al Estado colombiano revisar sus políticas en materia migratoria y trazar un camino hacia una gestión pública integral, dando respuesta a un fenómeno sin precedentes para el país. Las acciones diplomáticas de sus dos últimos gobiernos han estado marcadas por la coyuntura interna, en negociaciones de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (en las que Venezuela figuraba como uno de los países garantes del proceso), siendo el primer objetivo la atención de emergencia a una población de retorno fundamentada en los lineamientos de la Ley 1565 de 2012, referente a los colombianos residentes en el extranjero.

En febrero de 2017, ya con los acuerdos de paz con las FARC-EP firmados y en marcha, el gobierno canaliza más atención a la agenda migratoria y adopta un conjunto de medidas direccionadas específicamente a la población venezolana. Al respecto, se crean la Tarjeta de Movilidad Fronteriza (TMF), focalizada en los venezolanos que viven en las zonas de frontera, y el Permiso Especial de Permanencia (PEP), para regularizar la situación de migrantes con intención de residencia en el país, garantizándoles el acceso a servicios básicos. Aunado a esto, en marzo de 2018 la administración de J. M. Santos diseña los primeros pasos hacia una respuesta de largo plazo al crear el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos en Colombia (RAMVC), como un “insumo para el diseño de una política integral de atención humanitaria” (Decreto 542 del Departamento Administrativo de la Presidencia de la República) (Loudior, 2018), que se refuerza un año después mediante el Decreto 1288 de agosto de 2018.

Con la llegada de I. Duque al poder en 2018, hay una continuidad en las decisiones tomadas por su predecesor, reconociendo a los migrantes como víctimas del sistema político y económico del gobierno encabezado por N. Maduro. Así, la política se consolida en el CONPES 3950 de 2018, en que la articulación institucional se promueve como parte de la integralidad de las acciones de atención a la población migrante y desde un enfoque territorial (Gissi et al., 2020). En



mayo 2021 destaca la implementación del Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos (Decreto 216), que permite el tránsito y estadía de los migrantes venezolanos que se encuentran en el país, quienes tendrán un lapso de 10 años para adquirir una visa de residentes. Con esta medida se registra e inicia un proceso de regularización a 1.182.059 ciudadanos venezolanos, permitiendo su integración a la sociedad colombiana, visibilizándose el aporte de los migrantes a la economía, por medio de las remesas y contribuciones tributarias.

Finalmente, la Ley N°2136, que se promulga en agosto de 2021, establece una política integral migratoria (PIM), destacando la articulación con los instrumentos internacionales en materia de Derechos Humanos, con conceptos que centran el debate en la unificación familiar, la apatridia y los derechos de nacionalidad para los niños de padres extranjeros que nazcan en el territorio colombiano (Benavides, 2019; Morales, 2009).

## **Ecuador**

El gobierno de I. Moreno dio un giro en su política exterior y migratoria ante el incremento de las llegadas de venezolanos, especialmente a partir de agosto de 2018, pasándose de un enfoque de derechos a uno de seguridad amparado en la figura del “gobierno humanitario”, donde se ve a los migrantes al mismo tiempo como víctimas y amenazas. Con la aprobación y puesta en marcha de la nueva Ley Orgánica de Movilidad Humana en 2017, se incorporaron nuevas categorías migratorias, como la ciudadanía suramericana. Bajo este concepto, impulsado desde la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR), se incluyeron facilidades para la obtención de la residencia de las personas de la región. Ecuador constituye el único país de Suramérica que lo incluye en su marco normativo, brindándoles facilidades a la regularización de personas migrantes, no exigiéndose ningún requisito vinculado a la actividad laboral ni a la solvencia económica del solicitante. Con la “visa UNASUR” se regularizaron 85.000 venezolanos hasta finales de diciembre del 2019 (Gissi et al., 2020).

Por iniciativa y bajo el liderazgo de Ecuador, se inició en 2018 el llamado Proceso de Quito, una instancia regional que reúne a 13 países para tratar el tema de la migración venezolana, pero que ha resultado más enfocado en la búsqueda de cooperación técnica y financiera para la “asistencia humanitaria”. En 2019 aumenta el reforzamiento del enfoque de control y seguridad migratoria, amparados en el discurso de cautelar la migración riesgosa y los derechos de los migrantes y

nacionales. Bajo esta óptica, se declaró una “amnistía migratoria” y visa de ingreso para ciudadanos venezolanos (Decreto N° 826, de 2019), entregando una nueva visa desde finales de octubre de 2019, denominada “residencia temporal de excepción por razones humanitarias”, la que duró hasta agosto de 2020. Esta visa en la práctica se traduce en los mismos requisitos de la visa UNASUR implementada en el gobierno de Correa, con la diferencia del costo (50 dólares) y la temporalidad de ingreso, debido a que solo aplica para aquellos que entraron en el país hasta el 25 de julio del 2019, mientras que la visa UNASUR es un mecanismo permanente para todos los ciudadanos suramericanos (Gissi et al., 2020). Finalmente, con las reformas a la Ley de Movilidad Humana de febrero de 2021 se pone en evidencia que Ecuador no solo se alejó del eje bolivariano, sino que también se alineó con el Grupo de Lima, encabezado por Perú, y Prosur, coordinado por los gobiernos de Colombia y Chile.

## **Perú**

En 2017 se promulga en Perú la nueva Ley de Migraciones (Decreto Legislativo N°1.350), la que profundiza los procesos establecidos por la ley anterior, de 2015, garantizándose la protección de los derechos fundamentales, la consolidación de un Registro de Información de Migraciones (RIM) y del establecimiento de dos tipos de categorías migratorias de orden temporal y de residencia, desarrollándose así nociones que van más allá del flujo de remesas procedente de la diáspora peruana, respondiendo a las nuevas realidades (Polo, Serrano y Jiménez, 2019). Con el incremento de arribos de migrantes procedentes de Venezuela, el gobierno impulsa políticas de regularización, lo que implicó la necesidad de ampliar las acciones institucionales (Acosta, Blouin y Freier, 2019). Perú fue un país líder, desde 2017, en la coordinación internacional de oposición al gobierno de N. Maduro, como sede del Grupo de Lima, y participó en el Proceso de Quito, buscando concatenar políticamente los esfuerzos de los 13 países miembros (entre éstos, Brasil, Argentina, Colombia, Ecuador y Chile) para facilitar la circulación de los ciudadanos venezolanos, generar una atención humanitaria y favorecer su integración socioeconómica.

Se han implementado diversos mecanismos de regularización migratoria para la migración venezolana. La creación del Permiso Temporal de Permanencia (PTP), el uso de mecanismos de tránsito y migración de orden regional, como la Tarjeta Andina de Migraciones (TAM) y la Visa Mercosur (suspendida para venezolanos en 2017), demuestran la vigencia de un entramado institucional y de cooperación

internacional para responder a esta emergencia, así como de las diversas estrategias de regularización o tránsito. En junio de 2019 el gobierno del presidente M. Vizcarra establece restricciones para la entrada al país a quienes no dispongan de pasaporte, así como la exigencia del visado humanitario como requisito de entrada (Resolución de la Superintendencia No. 000177-2019). Vizcarra eliminó el PTP que implementó su antecesor, P. Kuczynski, y ordena el registro y regularización, como en los demás casos de la región, para enfrentar el sub-registro demográfico, dando argumentos acerca de la necesidad de filtros migratorios que obedecen tanto a un proceso de regularización como al establecimiento de condiciones de seguridad para la población peruana, lo que supone un interés securitizador del Estado en el control de las migraciones (Gissi et al., 2020).

## **Brasil**

Brasil pertenece al Mercosur y pactó el Acuerdo de Residencia común que facilita el movimiento de personas entre los países signatarios. La visa de Residencia Temporal permite una permanencia de dos años, y posteriormente la residencia definitiva, como indica el Decreto N° 9.199/2017, que establece la Ley N°13.445, Ley de Migración, de 2017. En materia de atención humanitaria, dado el aumento de llegada de población venezolana, el gobierno brasileño liderado por M. Temer, creó en marzo de 2018 el programa Operação Acolhida, el que opera principalmente en el Estado de Roraima y provee a migrantes y solicitantes de asilo, servicios de salud e identificación, comida, cursos de portugués y la posibilidad de apoyarlos para instalarse en otro Estado brasileño (Governo do Brasil, 2020). El 74,4% del total de venezolanos, que hoy superan los 261 mil (OIM, 2021), se encuentra el norte del país, fundamentalmente en los Estados fronterizos de Roraima (58% del total) y Amazonas (15%) (Observatório das Migrações em São Paulo, 2020).

Las solicitudes de asilo crecieron significativamente entre 2016 y 2018, con 50.781 en 2018 (FGV DAPP, 2018), habiendo un masivo reconocimiento en el periodo 2018-2020. A pesar de la retórica anti-inmigratoria de J. Bolsonaro, quien asume la presidencia en 2019, su gobierno ha reconocido más refugiados venezolanos que los gobiernos pasados (Observatório das Migrações em São Paulo, 2020). Este reconocimiento masivo del estatus de refugiado no estaría exento de motivaciones ideológicas: reconocer a N. Maduro como un enemigo del gobierno y a los venezolanos como víctimas del régimen (Acosta y Madrid, 2020).

Hasta junio de 2020, cerca de 38.000 ciudadanos venezolanos fueron reconocidos como refugiados (Observatório das Migrações em São Paulo, 2020). Hay también dos tipos de visas temporales: la visa humanitaria y la nacional de país fronterizo (Venezuela, Surinam, Guyana). Por medio de la visa humanitaria, se otorga la residencia por cinco años a personas que no pueden regresar a su país pero que no corresponden a la figura de refugiados (Acosta y Madrid, 2020; Alves, 2019). En un primer momento se aplicó esta visa a ciudadanos haitianos víctimas del terremoto de 2010, y luego de 2017, se incorpora al ordenamiento jurídico del país por medio de la Ley 13.445 (Presidência da República, 2017). Respecto a la visa para ciudadanos de país fronterizo, se concede una residencia por dos años donde no esté en vigor el Acuerdo de Residencia para Nacionales de los Estados Partes del MERCOSUR y Países Asociados.

Los solicitantes de asilo se han encontrado con que muchos empleadores se niegan a contratarlos dados los prejuicios negativos que hay en torno a la palabra “refugiado”, pues muchos brasileños los equiparan con “fugitivos” (Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2017). Al respecto, en 2018 solo 7.353 ciudadanos venezolanos contaban con un empleo formal (Observatório das Migrações em São Paulo, 2020), dificultando sus posibilidades de integración (Gissi, Polo y Flórez, 2022).

## **Argentina**

Las poblaciones argentina y venezolana comparten historias de encuentros que se dieron en la década de sesenta y setenta, por los golpes militares en Argentina y por la transición democrática y posterior auge petrolero en Venezuela. Este país fue receptivo con los argentinos migrantes, a quienes acogió y facilitó la integración. De manera recíproca, y ante la emergencia de los flujos migratorios venezolanos que se incrementaron a partir de 2015, Argentina devino un destino posible para casi 193.000 venezolanos que, entre 2015 y enero de 2020, se fueron instalando en el Área Metropolitana de Buenos Aires y en ciudades como Rosario, Córdoba, Neuquén, La Plata, Mendoza y Misiones, a lo largo y ancho del país. Según la Dirección Nacional de Migraciones, la población de venezolanos que ingresó desde 2015 en su mayoría cuenta con un alto grado de instrucción, pero, a pesar de ella, un porcentaje mayoritario se ubica en puestos de baja calificación. En el estudio realizado por la UNTREF, se muestra cómo se incrementó en casi trece veces el número de venezolanos con permiso de residencia entre 2012 (1.907 residentes regulares) y 2017 (15.422), y en 2018,

70.531 eran las radicaciones resueltas para venezolanos (Gissi, Aruj y Polo, 2021).

En 2004, la nueva Ley de Migraciones N°25871 promulgada en el Gobierno de N. Kirchner, gira la política migratoria desde un enfoque de seguridad hacia uno basado en los Derechos Humanos, ratificándose en 2013 con la Declaración de Buenos Aires (“Posicionamiento de la Conferencia Suramericana sobre Migraciones ante el II Diálogo de alto nivel sobre Migración Internacional y Desarrollo de las Naciones Unidas”), la que señala que la migración es un Derecho Humano y los migrantes sujetos de derecho. El artículo 23 inc. l) de la ley establece que los ciudadanos nativos de Estados Parte del Mercosur y Asociados pueden solicitar la residencia temporaria por dos años, prorrogable. Se trata de un tipo de residencia que permite trabajar y otorga documento de identidad argentino.

Respecto a los ciudadanos venezolanos, en febrero de 2018, Migraciones estableció medidas operativas y administrativas para dar continuidad a los trámites migratorios y en la obtención de los documentos requeridos, y en enero de 2019 se creó el Programa de Asistencia a Migrantes Venezolanos. Ahora bien, producto de la precarización laboral de 2020, muchos trabajadores perdieron su fuente laboral y se encontraron sin ingreso para enfrentar la pandemia, sin embargo, han recibido ayuda tanto de la Asociación de Venezolanos en Argentina (ASOVEN), del Gobierno Nacional, de los Gobiernos Provinciales y Municipales, de los comedores comunitarios, iglesias y escuelas.

## **Chile**

Al igual que en el caso argentino, Venezuela fue destino de chilenos que huyeron de la dictadura militar, principalmente en la década de los setenta, lo cual fortaleció un vínculo entre ambos países. Sin embargo, la migración venezolana hacia Chile había sido poco numerosa y comienza a aumentar fuertemente desde el año 2015. En este sentido, en la migración venezolana pueden distinguirse dos momentos (Stefoni y Silva, 2018; Stefoni y Silva, 2019; Silva y Stefoni, 2020), el primero entre los años 2012 y 2016, que corresponde a una migración calificada y que llegó al país con recursos y entrada regular principalmente de tránsito aéreo. Luego, a partir de 2017 la migración venezolana empezó a ingresar por frontera terrestre, siendo una población más joven, con menores niveles de calificación y recursos económicos, viviendo mayores dificultades en su inserción (OIM, 2021). En enero de 2022 se agudizaron los conflictos iniciados en 2021 entre

migrantes y chilenos en la ciudad de Iquique, con agresiones, delitos y marchas anti-migrantes, creciendo la inseguridad pública en esta ciudad.

Estos momentos coinciden con cambios en el enfoque de la política migratoria nacional. La nueva Ley migratoria en Chile se promulgó el 11 de abril de 2021, Ley 21.325. Esta ley entró en vigencia el 12 de febrero de 2022, fecha en que se publicó el Reglamento. Hasta esta fecha lo que regulaba las migraciones era el Decreto Ley 1.094 de 1975, generado en plena dictadura militar. Si bien dicho decreto ley fue generado bajo una lógica de seguridad nacional, permitía el cambio de categoría migratoria (pasar de turista a residente temporal) a todos aquellos migrantes que habían ingresado por paso habilitado y cumplían ciertos criterios, tales como: contar con contrato de trabajo; mostrar solvencia económica; ser estudiante en una institución chilena; tener vínculo directo con chileno, entre otros (Rojas Pedemonte y Silva, 2017; Rojas Pedemonte y Silva, 2016). Este decreto ley permitió durante décadas que los extranjeros que arriban a nuestro país puedan regularizar su situación migratoria. Sin embargo, dado el fuerte aumento de población migrante y la incertidumbre que esto ha generado para determinados sectores políticos y sociales, ambas administraciones de S. Piñera (2010-2014 y 2018-2022) tendieron a restringir la posibilidad de ciertos colectivos migrantes a regularizarse, bajo la imposición de visto consular de turismo. De esta manera, Chile unilateralmente ha establecido a los ciudadanos de República Dominicana (2012), Haití (2018) y Venezuela (2019) el requisito de entrada con Visa consular de turismo, solicitada y otorgada en país de origen. Dado que las posibilidades para las nacionales de esos países de obtener una visa de turismo otorgada por Chile son extremadamente restringidas, muchas personas de dichos países optan por entrar a Chile por pasos no habilitados o de manera clandestina, quedando imposibilitados de regularizar su situación. En el caso de Venezuela la situación ha sido aún más dramática, pues dicha población ha estado expuesta a múltiples cambios de regulaciones en un corto tiempo.

En 2018, cuando la segunda administración de S. Piñera comienza su mandato, se encontraban residiendo en Chile aproximadamente 330.000 venezolanos y la nueva administración creó una visa de responsabilidad democrática (VRD, que debía solicitarse en el país de origen) exclusivamente para los venezolanos. Dicha visa permitiría ingresar ya con un documento de identificación chileno al país, lo que facilitaría la integración sistémica, pues daría acceso a las prestaciones del estado y haría más expedita la inserción laboral. La creación de esta visa fue confusa, pues la población venezolana interpretó (por lo expuesto por el gobierno y los medios de comunicación) que esa sería la única vía de ingreso al país de manera

regular, sin que hubiera la posibilidad de seguir ingresando como turistas para luego solicitar un permiso de residencia. Esta situación no era real, pues la visa recientemente creada no derogaba al decreto ley vigente. Adicionalmente, la obtención de la VRD fue en extremo engorrosa, por lo que la vía usual de acceso (ingreso como turista) continuó siendo el principal mecanismo de ingreso. De esta forma, el número de venezolanos residentes continuó creciendo y en 2019 el gobierno de S. Piñera impuso para los nacionales de Venezuela el ya mencionado visado de turismo. Dicha situación ha producido que desde esa fecha la mayor parte del ingreso de población venezolana ha sido por pasos no habilitados, caminando por el desierto, convirtiéndose en una población en extremo vulnerable. Si a esto añadimos la crisis económica y social que se vive en Chile desde el estallido social (2019) y que se ha profundizado con la pandemia, la situación de la población venezolana y migrante en general, es en Chile cada vez más difícil. Es necesario mencionar que el gobierno de S. Piñera se ha negado a reconocer la categoría de refugiado a la población venezolana.

Adicionalmente, es necesario recordar que desde que asumió S. Piñera ha habido dos procesos de regularización migratoria para quienes han entrado por pasos habilitados al país y se encuentren en situación irregular (las regularizaciones no aplican a las personas que entran por paso no habilitado o de manera clandestina). El primer proceso se dio en 2018 y contó con la participación de aproximadamente 264.000 migrantes. El segundo proceso está abierto para las personas que hayan entrado por pasos habilitados antes del 18 de marzo de 2020. Cabe destacar que, debido al aumento de solicitudes, falta de capacidad de gestión y problemas en el sistema informático, la tramitación de estos permisos puede superar los dos años, con lo cual no se convierten en una real solución.

Por último, nos parece relevante observar brevemente la evolución de la población venezolana en cifras. En Chile la estimación oficial de población migrante se realiza de forma periódica desde el año 2018. Para el año 2017 se cuenta con la información proporcionada por el Censo abreviado, pero no existe información fiable de años anteriores. El censo de 2017 indicó que residían en Chile 85.461 venezolanos, correspondientes al 10,7% del total de población migrante. Por otra parte, la última estimación del Departamento de Extranjería y Migración en conjunto con el INE indica que a diciembre de 2020 la población venezolana correspondía al 30,7% de la población migrante residente, es decir, un total aproximado de 450.000 personas. En el año 2019 habrían residido aproximadamente 410.000 venezolanos en el país, lo que correspondería a un 29,7% del total de extranjeros residentes y en el 2018 ese porcentaje habría sido un 25,7%, lo que equivaldría a

334.386 personas. Se puede observar que, a pesar de las continuas restricciones, la cantidad de inmigrantes venezolanos habría aumentado casi cinco veces entre los años 2017 y 2020. Dicha estimación no contabiliza a las personas que hubieran ingresado por pasos no habilitados, por lo que se puede suponer que la cifra es mayor. Según datos oficiales pesquisados por el Servicio Jesuita a Migrantes (SJM, 2021) entre el mes de enero de 2018 y junio de 2021 ingresan al país aproximadamente 52.082 personas por paso no habilitado. Considerando el total de estos ingresos desde el año 2010, solo desde el año 2018 hasta junio del presente año se ha concentrado el 79% de esta forma de ingreso. Esto se puede atribuir a las políticas migratorias más restrictivas que comienzan a plantearse, y se exacerba con el cierre de fronteras debido al contexto sanitario.

## Contexto pandémico, plan socio-económico de emergencia y dificultades de acceso para la población migrante en Chile

En este punto nos focalizaremos en las acciones adoptadas desde el Gobierno chileno en 2020, en contexto pandémico, en que se crea un Plan socio-económico de emergencia, respecto a tres ámbitos: Trabajo; Vivienda y Servicios Básicos; y Seguridad Social y Salud, evaluando si protegen o no a la población migrante.

### 1) Derecho al trabajo y una justa remuneración

El retraso en la tramitación de visas durante los primeros meses de la cuarentena imposibilitó a muchos/as migrantes acceder a éstas. Ante ello, se vieron obligados/as a trabajar de manera informal, lo que ha incrementado la precarización laboral, el endeudamiento y el riesgo de contagio del virus al no poder hacer la cuarentena preventiva por necesidad de llevar ingresos a sus hogares. Muchas empresas desvincularon a sus trabajadores/as a partir del Dictamen N°1283/006 de la Dirección del Trabajo, afectando especialmente a este sector, generando una de las frases que más se escuchó en 2020 entre los/as migrantes: “prefiero trabajar y contagiarme que quedarme en casa”, en ocupaciones donde muchas veces se encuentran sobre-calificados/as, dado los altos niveles de escolaridad que presentan, en especial los/as venezolanos/as. Un gran número de la población migrante se ocupa de los servicios de aseo y de entrega de alimentos y otros bienes a domicilio, en los llamados *delivery*, así como en ferias y otros espacios comerciales, quedando en un mayor riesgo de contagio. Incluso quienes hubiesen logrado regularizar su situación y conseguir un trabajo, vieron cómo sus empleadores/as se acogían a la ley de “protección” al empleo y con ello su trabajo suspendido, debiendo solicitar el retiro de sus



fondos del seguro de cesantía. Ambos montos son considerablemente menores a la remuneración que recibían en su trabajo.

Motivado por estas dificultades, la autoridad de Extranjería y Migración (DEM) en el mes de junio 2020 extendió de 30 a 180 días el plazo para cambiar de empleador/a si el/la inmigrante, poseyendo una Visa Sujeta a Contrato y por causas vinculadas a la emergencia sanitaria, hubiese finalizado la relación laboral que motivó el permiso de residencia. Sin embargo, se ha persistido en establecer una diferencia en el número de trabajadores/as extranjeros/as que puede haber en una empresa de menos de veinticinco trabajadores/as. La política migratoria reciente, las particularidades de la burocracia y las medidas extraordinarias tomadas por el Gobierno frente a la crisis sanitaria se refuerzan, repercutiendo en el vínculo entre empleo y bienestar, impactando de múltiples formas en la calidad de vida y tanto el empleo como las otras aristas que se revisarán a continuación tienen un nudo problemático que se estructura en torno a la cédula de identidad o RUN.

## 2) Vivienda y Acceso a Servicios Básicos

Las condiciones en las que vive la población migrante para enfrentar la cuarentena obligatoria característica de 2020 suelen no cumplir con los mínimos esperados para una vida digna. Este segmento poblacional representa un 30% del total de hogares donde existe hacinamiento, poca seguridad y disponibilidad de servicios y abusivas condiciones impuestas por los/as propietarios/as. Esto se debe a un mercado de la vivienda desregulado. Debemos considerar que los/as migrantes viven mayoritariamente en viviendas arrendadas (82,8%) y un porcentaje importante no tiene contrato de arrendamiento (27,4%). Algunos/as viven en cités y campamentos, segregados/as, particularmente en la zona norte del país, así como en la periferia de Santiago y Valparaíso (Gissi, Galaz y Facuse, 2020). En relación a las cifras del Catastro Nacional de Campamentos 2019, realizado por el Ministerio de Vivienda y Urbanismo, el número de asentamientos populares en Chile aumentó un 20,8%, mientras que la cantidad de familias incrementó en un 73,5%. Así, del total de 81.643 familias que habitan en campamentos del país según medición 2020-21, 24.964 son familias migrantes (SJM, 2020). Así mismo, este rezago en las condiciones de vivienda ya se observaba en la Encuesta Casen, donde nada menos que 14% del déficit habitacional en el país lo concentraba población migrante.

En efecto, la exigencia de quedarse en casa o incluso mantener distancia entre los/as habitantes del hogar se vuelve prácticamente imposible si se vive en un campamento, una pieza o una residencia de espacios reducidos, características comunes a las viviendas que -dados

los precios de arriendo en Chile- los/as migrantes comúnmente pueden acceder. Las residencias se suelen encontrar en un deteriorado estado de mantención, dando lugar a complejas condiciones de salubridad que fomentan el incremento del contagio. Esta falta de regulación habitacional ha motivado un abuso en los precios de los arriendos y en las condiciones en las que las residencias son entregadas ya que la normativa no exige a los/as dueños/as entregarla en condiciones aceptables. De hecho, como indica el SJM (2020) respecto al Gran Santiago, las comunas donde más porcentaje de los contagios totales los sufrieron personas migrantes, son también las zonas en que hay un mayor porcentaje de hogares migrantes en situación de hacinamiento. Existe una correlación territorial entre concentración de hogares hacinados y tasas de contagio.

### 3) Seguridad Social y Salud

En Chile, alrededor del 16% de personas migrantes reportan no tener ningún tipo de previsión formal de salud, comparado con menos de un 2% de los/as nacionales. La población migrante beneficiaria de Fonasa a diciembre 2020 llegó a 1.076.909 (un 6,2% más que en 2019), constituyendo un 7% del total de beneficiarios. También hay brechas de aceptabilidad y de trato en la atención directa de salud. Es decir, aquellos/as que logran superar esta primera barrera, se ven enfrentados/as a desafíos relacionados a la comprensión de cómo “navegar” en el complejo sistema de salud chileno, junto al trato que reciben. A octubre de 2020, el 7,4% de los casos de contagio de COVID-19 fueron personas migrantes, lo que se asocia con la última estimación de población extranjera a diciembre 2019, en la que representaban alrededor de un 7.8% de la población (SJM, 2020).

Es de destacar que, desde el año 2015, se facultó dar acceso a todas las prestaciones de atención primaria de salud a los/as migrantes irregulares hasta los 18 años, en casos ambulatorios, de urgencia, así como la incorporación a las políticas públicas de vacunas, tratamientos anticonceptivos y de enfermedades de transmisión sexual. En ese mismo año, se realizó también una modificación en los/as beneficiarios/as del tramo A de FONASA, incorporando a las personas que carecieran de residencia regular o visa, de modo que su situación irregular dejaba de ser un obstáculo para acceder a la atención sanitaria en calidad de indigente o carente de recursos, de la misma forma como un/a chileno/a. Además, se crea el programa de Acceso a la Atención de Salud a Personas Inmigrantes para establecimientos de atención primaria de salud, con una cobertura inicial de 11 comunas, 5 de las cuales pasan a ser parte del Plan Piloto de Inmigrantes. Por último, se desarrolla una línea de capacitación en migraciones y salud, derechos

humanos y competencias culturales, se constituye una estrategia escalar y en distintos formatos, presenciales y online (Ministerio de Salud, 2020), lo que ha favorecido a la población migrante en el marco de la pandemia, pero con un trato desigual para quienes se encuentran irregulares.

En cuanto al sistema previsional, los/as trabajadores/as extranjeros/as se encuentran afectos/as a las normas comunes y generales sobre la materia, por lo cual están obligados/as a cotizar en nuestro país. Ahora bien, la Ley N° 18.156 les concede la posibilidad de no realizar en Chile el pago de cotizaciones previsionales para las prestaciones de enfermedad, invalidez, vejez y muerte a el/la trabajador/a que cumpla ciertas exigencias, tales como que las empresas firmen contratos con personal técnico extranjero, que el/la migrante se encuentre afiliado a un régimen social fuera de Chile que cubra las prestaciones de enfermedad, invalidez, vejez y muerte, y que el contrato de trabajo contenga una cláusula relativa a la afiliación previsional fuera de Chile, además de que el/la trabajador/a manifieste su voluntad de mantener esta afiliación.

Entonces: ¿acceden los/as migrantes a este plan socio-económico implementado dada la crisis sanitaria? Existen importantes barreras administrativas para que el acceso al plan económico de emergencia no haya sido efectivo y que, principalmente, dicen relación con los requisitos para recibir los cinco beneficios creados por el Gobierno (Bono Covid, subsidio ingreso mínimo garantizado, ingreso familiar de emergencia, subsidios de arriendo y préstamos blandos). El primer requisito es contar con la cédula de identidad, documento que no todo/a migrante que se encuentra en situación regular posee. Si su solicitud de visa fue acogida a trámite, técnicamente esta persona se encuentra en situación regular, sin embargo, recién podrá acceder a un RUN cuando le entreguen la visa. Es decir, ya no cumple con el primer requisito para ser beneficiario/a de los aportes económicos implementados por el Gobierno. Ahora, si bien a los/as hijos/as de migrantes nacidos en Chile se les otorga un Número de Identificación de Salud, más conocido como “RUT provisorio de FONASA”, sus efectos son meramente formales ya que no les faculta para acceder a un carnet oficial de identidad.

El segundo requisito consiste en estar dentro del 60% de la población con mayor vulnerabilidad, lo que se calcula a partir de un estudio que realiza la autoridad y que se ingresa en el Registro Social de Hogares (RSH). Para solicitar esta evaluación es necesario contar con cédula de identidad. Por ende, tampoco se puede acceder a este segundo requisito. Entonces, un/a migrante que se encuentra a la espera de recibir su visa subsiste de manera informal sin cédula de identidad

chilena, ve dificultado el acceso a un trabajo formal, a tramitar la validación o reconocimiento de sus estudios universitarios y también a conseguir un contrato de arriendo. Lo anterior aumenta las posibilidades de explotación laboral, sexual, subarriendo, hacinamiento, y de vivir con el temor a ser denunciados/as (Ministerio de Salud, 2020).

Al respecto, es de destacar que desde abril de 2020 el Servicio Jesuita a Migrantes (SJM) ha atendido -con la ayuda de la plataforma MIGRAPP- más de 10.000 personas migrantes, apoyándose a familias migrantes que no califican para ningún tipo de ayuda, que ni siquiera saben qué es el RSH o que no pueden a éste por falta de documentación. La cobertura y recursos de las organizaciones de la sociedad civil son muy limitados, pero son quienes están llegando donde el Estado no ha llegado. En este contexto de vulnerabilidad social, agudizado por la pandemia, la pobreza ha aumentado significativamente entre a población migrante, muy por encima de los impactos sufridos por la población nacional. La tasa de pobreza en población migrante aumento de 10,9% a 17% entre el 2017 y el 2020. Este aumento fue menos pronunciado entre población chilena, sólo incrementando 2 puntos porcentuales, subiendo de 8,4% a 10,4% (SJM, 2021b).

Ante un aumento del securitismo y tendencia a la des-ciudadanización en la política migratoria chilena, las agrupaciones de migrantes y refugiados, redes y asociaciones de organizaciones se han multiplicado desde el año 2014 (luego de una participación en principio fluctuante desde finales de los años 90), en casi todas las regiones del país, así como el apoyo de fundaciones y ONGs, construyendo una ciudadanía activa y señalando diversos propósitos: entrega de ayuda social (surgiendo las ollas populares en contexto pandémico); lucha contra la discriminación, xenofobia y racismo; orientación jurídica y capacitaciones; acceso a vivienda (desde 2020 ha aumentado la situación de calle y presencia en campamentos); búsqueda de trabajo; abuso y maltrato de empleadores, como en el trabajo doméstico y la economía del cuidado; derecho a la salud (destacando en 2021 las limitaciones a la vacunación por covid-19); igualdad de género; derecho a votar, considerando que la cifra actual de habilitados/as es de casi 450 mil personas; ingreso a colegios y universidades chilenas; nueva Ley Migratoria y demandas constituyentes; interculturalidad; así como representar a partidos políticos con presencia en Chile, entre otras reivindicaciones y propuestas (Cardoza, 2019; Dorsainvil, 2019; SJM, 2021a). Respecto al debate constituyente sobre las migraciones, se han planteado al menos cuatro puntos: 1. Ciudadanía plena: la “desnacionalización” del término ciudadanía, que incluya a los migrantes residentes en Chile; 2. Interculturalidad; 3. *Ius solis* o derecho de suelo, garantizando que quien nazca en Chile sea ciudadano chileno, más allá

de la situación migratoria de sus progenitores; y 4. Derecho a migrar, desde una perspectiva garante de derechos internacionalmente consagrados (Osterling y Pujols, 2021).

## Conclusiones y propuestas

En el contexto suramericano las migraciones son hoy una prioridad. La crisis venezolana ha desatado una emigración masiva que los países del continente no habían experimentado. Cada país ha abordado el fenómeno de manera particular, creándose algunas alianzas estratégicas, pero que no han logrado articular a todos los Estados involucrados en la recepción de migrantes venezolanos. Adicionalmente, la pandemia COVID-19 ha tendido a deprimir las economías nacionales y a propagar un cierre sanitario de fronteras, que fuerza a las personas que habían iniciado su trayecto migratorio al ingreso por paso no habilitado o ingreso clandestino. Todo esto ha hecho que los países hayan tendido a la securitización. Ciertamente, un éxodo de personas en un contexto con tales características excepcionales no puede abordarse con soluciones coyunturales y paliativas. Se requiere repensar completamente la acogida de migrantes venezolanos en la región, atendiendo no sólo al gran número de personas que este movimiento involucra, sino también a la crisis sanitaria y económica de los países del continente.

Proponemos que se revisen las medidas adoptadas por Europa durante la crisis de refugiados de Siria, coordinando el movimiento y traslado de personas dentro de distintos países de la región, según la real posibilidad de absorción de personas que éstos dispongan. A su vez, sostenemos que es necesario aumentar la ayuda tanto estratégica como financiera de los organismos internacionales, puesto que se trata de una de las mayores crisis migratorias de las últimas décadas. Asimismo, pensamos que es necesario que los países otorguen alternativas para la regularización de los inmigrantes, aun habiendo entrado por pasos no habilitados. De lo contrario, se contará con un gran contingente de personas en condición irregular, desaprovechando calificaciones y capital humano, lo que, en definitiva, afecta negativamente los mercados nacionales (trabajo, vivienda, entre otros) y presiona a los Estados a orientar medidas y gastos asistenciales que las personas regulares e integradas no requieren ni solicitan. Se debe recordar que las personas en situación regular pagan cotizaciones que co-financian el sistema social estatal, por lo que la contratación regular es necesaria no sólo para la recaudación, sino también para mantener la escala de sueldos y la dignidad laboral.

La regularidad fomentaría la integración sistémica, que es clave para evitar problemas futuros. De otro lado, la irregularidad también obstaculiza la integración social, pues la discriminación repercute con más fuerza frente a las personas a quienes se les considera “ilegales” o “delincuentes”. En este sentido, para favorecer la integración social es necesario educar a la población nacional con respecto a lo que significa la migración, sus reales efectos en la economía (que en períodos normales es mucho más positivo que negativo) y la diversidad de culturas existentes, sus creencias, similitudes y diferencias con la sociedad chilena. De igual manera, es importante otorgar a los recién llegados orientación sobre el funcionamiento de las instituciones en Chile (integración sistémica) como también de las normas sociales y costumbres de los chilenos (integración social). En el caso de Chile, el proceso constituyente es un contexto privilegiado para repensar la integración de los inmigrantes EN la sociedad, pero también la integración de Chile COMO sociedad.

Nos parece imprescindible que Chile reconozca que la migración venezolana es una migración forzada y, por lo tanto, dé acceso a refugio. El reconocimiento de la categoría de refugiado, ayudaría a promover la integración sistémica, pues proporcionaría un status regular que permitiría acceder al sistema de derecho y al mercado por la vía formal. Este reconocimiento debería comenzar en la frontera, estableciéndose albergues que permitieran a las personas que hacen ingreso por paso no habilitado comenzar su proceso de solicitud de refugio (si fueren ciudadanos venezolanos). Las personas deberían poder permanecer en los albergues por un tiempo determinado hasta que se pudiera comprobar su identidad y que se trata de un proyecto migratorio legítimo, luego de lo cual las personas pudieran desplazarse a distintos lugares del país. Cabe destacar que esta estrategia requiere de cooperación con los otros países de la región y con el ACNUR. Se trata de una crisis humanitaria a nivel internacional que debe tratarse con esa amplitud y a la que los organismos internacionales deben asistir tanto técnica como financieramente. Los albergues podrían otorgar, a su vez, orientación tanto sobre el funcionamiento de las instituciones en Chile y de los deberes y derechos ciudadanos (integración sistémica), como también cierta orientación cultural y social (integración social) para favorecer proyectos migratorios exitosos.

Además del reconocimiento de la categoría de refugio, proponemos que debiera darse acceso expedito a los otros instrumentos que se poseen cuando se trata de un ingreso regular, es decir, otorgar visas temporarias por razones de reunificación familiar u otro motivo que los procedimientos contemplen. Una vez obtenido un permiso de residencia, ya sea por vía refugio u otra vía, sostenemos que es

imprescindible una coordinación con los gobiernos regionales y comunales para determinar los territorios a los cuales se debería enfocar el movimiento de personas. Esto podría determinarse por la capacidad de los territorios de acoger a la población migrante, tanto en términos habitacionales como de mercado laboral y sociales. No se descarta utilizar un sistema de cuotas como el empleado en Alemania durante la crisis de refugiados de Siria. En este sentido también se debería trabajar con los residentes habituales del territorio para favorecer la integración social de los recién llegados. Profundizando en el ámbito internacional, sostenemos que es necesario adherir al Pacto Mundial por una migración segura, ordenada y regular. Asimismo, es importante avanzar en una mejor coordinación con los gobiernos suramericanos con la perspectiva de la creación de un sistema común de asilo y protección internacional y multilateral, armonizando normas y procedimientos. Una alternativa viable, con protocolos claros y regionales sería articularse, por ejemplo, al Tratado Mercosur en materia migratoria.

## Bibliografía

- ACNUR. (2021a). Chile: Asistencia Humanitaria en Pandemia. [https://www.acnur.org/publications/pub\\_inf/6086ef074/chile-asistencia-humanitaria-en-pandemia-trabajo-en-terreno-de-acnur-socios.html](https://www.acnur.org/publications/pub_inf/6086ef074/chile-asistencia-humanitaria-en-pandemia-trabajo-en-terreno-de-acnur-socios.html)
- ACNUR. (2021b). Situación de Venezuela. <https://www.acnur.org/situacion-en-venezuela.html>
- Acosta, D., Blouin, C. y Freier, L. (2019). La emigración venezolana: respuestas latinoamericanas. *Documentos de Trabajo 3*. Fundación Carolina. [https://www.researchgate.net/publication/331773383\\_La\\_emigracion\\_venezolana\\_respuestas\\_latinoamericanas](https://www.researchgate.net/publication/331773383_La_emigracion_venezolana_respuestas_latinoamericanas)
- Acosta, D. y Madrid, L. (2020). ¿Migrantes o refugiados? La declaración de Cartagena y los venezolanos en Brasil. *Análisis Carolina*, 9, 1-16. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/03/AC-9.2020.pdf>
- Alt, J. (1999). *Illegal in Deutschland*. Von Loeper Literaturverlag.
- Alves, R. (2019). *Limites do visto humanitário no Brasil: o caso do acesso à educação superior*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Arendt, H. (1951). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza.

- Benavides, A. (2019). Cancillería creó proyecto de ley migratoria, que crea Sistema Nacional de Migración. *Asuntos Legales*, 24 de Julio. Bogotá.  
<https://www.asuntoslegales.com.co/actualidad/cancilleria-radicoproyecto-de-ley-migratoria-que-crea-sistema-nacional-demigracion-para-enfrentar-la-llegada-de-venezolanos-2888521>
- Bernal, C., Cardozo, K., Granados, L. y Polo, S. (2020). Perspectivas globales de las emigraciones de colombianos al exterior en el siglo XXI: un fenómeno en movimiento. En F. Aliaga y A. Flórez. (Eds.), *Dimensiones de la migración en Colombia* (pp. 99-165). USTA.
- Berry, J. (1999). Intercultural relation in plural societies. *Canadian Psychology*, 40(1), 12-21.
- Berry, J. (2013). Intercultural relations in plural societies: research derived from multiculturalism policy. *Acta de Investigación psicológica*, 1122-1135. México.
- Cardozo, E. (2019). Desplegando redes de justicia y dignidad: la ruta del movimiento de acción migrante. *Revista Anales*, 16, 197-213.  
<https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/54729/57825>
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Paidós.
- Dorsainvil, Y. (2019). Las organizaciones haitianas en Chile: la dificultad de ser dirigentes sociales en una comunidad racialmente discriminada. *Revista Anales*, 16, 285-292.  
<https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/54735/57830>
- Esser, H. (1993). *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft*. Campus.
- FGV DAPP. (2018). *Desafio migratório em Roraima. Repensando a política e gestão da migração no Brasil*.  
<http://dapp.fgv.br/wp-content/uploads/2018/03/Desafio-migrato%CC%81rio-Roraima-policy-paper.pdf>
- Gissi, N., Ghio, G. y Silva, C. (2019). Diáspora, integración social y arraigo de migrantes en Santiago de Chile: imaginarios de futuro en la comunidad venezolana. *Migraciones. Revista del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 47, 61-88.  
<https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/9223/11246>
- Gissi, N., Galaz, C. y Facuse, M. (2020). *Desafíos de la pandemia a la política migratoria en Chile*.  
<https://radio.uchile.cl/2020/05/15/desafios-de-la-pandemia-a-la-politica-migratoria-en-chile/>
- Gissi, N., Ramírez, J., Ospina, P., Cardoso, B. y Polo, S. (2020). Respuestas de los países del Pacífico Suramericano ante la migración venezolana: estudio comparado de políticas



- migratorias en Colombia, Ecuador y Perú. *Diálogo Andino*, 63, 219-233.  
<http://dialogoandino.cl/wp-content/uploads/2020/11/20-GISSI-RDA-63.pdf>.
- Gissi, N., Aruj, R., y Polo, S. (2021). Políticas migratorias y cooperación regional en el Cono Sur: gestión institucional de la migración venezolana en Argentina, Chile y Bolivia. *Revista Sociedade e Estado*, 36(3), 1015-1035.  
<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/34884>
- Gissi, N. y Greene, T. (2022). Migración transnacional y política migratoria en Chile. Vínculos y brechas en los procesos de inclusión y exclusión de venezolanos/as en Chile (2016-2020). En A. Hernández. (Ed.), *Migración y Movilidad en las Américas*. CLACSO y Siglo XXI. (En prensa).
- Gissi, N., Polo, S. y Flórez, A. (2022). Odissea en un mar de tierra suramericana: aproximación a las migraciones venezolanas en Brasil, Uruguay y Paraguay. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 130, Barcelona: Centre for International Affairs. (En prensa).
- Governo do Brasil. (2020). *Operação Acolhida*.  
<https://www.gov.br/acolhida/historico/>
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Instituto Migrações e Direitos Humanos. (2017) *Empregadores têm preconceito e pouca abertura a refugiados*. 6 de setiembre.  
<https://www.migrante.org.br/refugiados-erefugiadas/empregadorestem-preconceito-e-poucaabertura-a-refugiados/>
- Lockwood, D. (1971 [1964]). Soziale Integration und Systemintegration. In: W. Zapf. (Hg.), *Theorien des sozialen Wandels* (pp. 124-137). Verlagsgruppe Athenaum Hain Scriptor Hanstein.
- Louidor, W. E. (2018). La migración forzada venezolana a Colombia (2015-2018): de una revisión documental a los esbozos de un análisis coyuntural y estructural. En J. Koechlin y J. Eguren, *El éxodo venezolano: entre el exilio y la emigración* (pp. 21-46). Colección OBIMID, Vol. 4.
- Louidor, W. E. (2020). Trazos y trazas de la migración haitiana post-terremoto. *Revista Política, Globalidad y Ciudadanía*, 6(11), 50-72.  
<https://doi.org/10.29105/pgc6.11-3>
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas*. Universidad Iberoamericana.
- Migración Colombia 2020 (2020). Infografías.  
<https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/content/259-infografias-2020>

- Ministerio de Salud. (2020). *Salud del Inmigrante*.  
<https://www.minsal.cl/salud-del-inmigrante/>
- Morales, C. (2019). Radican proyecto de ley para establecer política migratoria colombiana. 24 de julio. *El Tiempo*.  
<https://www.eltiempo.com/mundo/venezuela/proyecto-de-ley-para-establecer-politica-migratoria-colombiana-fue-radicado-en-el-congreso-392540>
- Observatório das Migrações em São Paulo. (2020). *Atlas Temático Migrações Venezuelanas*. Unicamp.  
<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/>
- Observatorio Venezolano de Violencia. Informe anual de violencia 2020 (2020). *Entre las epidemias de la Violencia y del Covid-19*.  
<https://observatoriodeviolencia.org.ve/news/informe-anual-de-violencia-2020-entre-las-epidemias-de-la-violencia-y-del-covid-19/>
- OIM. (2021). *Matriz de Seguimiento de Desplazamiento (DTM)*. OIM CHILE, 5º Ronda, Marzo 2021.  
[file:///C:/Users/ASUS/Downloads/OIM-DTM-Ronda5%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ASUS/Downloads/OIM-DTM-Ronda5%20(1).pdf)
- Osterling, E. y Pujols, H. (2021). Movimiento social migrante en Chile: politización, dinámicas orgánicas y ciudadanías. *Investigando las migraciones en Chile*, Lom.
- Presidência da República. *Lei N° 13.445*. 24 de Maio de 2017.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm)
- Rodríguez, J.C. y Gissi, N. (2021). Migración haitiana en Chile 2020: barreras a la incorporación social, arraigo cuestionado y re-emigraciones. *Revista Campos en Ciencias Sociales*, 9(2), 1-26. Universidad Santo Tomás.
- Rojas Pedemonte, N., Amode, N. y Vásquez, J. (2015). Racismo y matrices de 'inclusión' de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis*, 14(42), 217-245.  
[https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v14n42/art\\_11.pdf](https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v14n42/art_11.pdf)
- Rojas Pedemonte, N. y Silva, C. (2016). La migración en Chile: Breve reporte y caracterización. *Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo OBIMID*.  
[http://www.comillas.edu/images/OBIMID/boletines\\_e\\_informes/informe\\_julio\\_agosto\\_2016.pdf](http://www.comillas.edu/images/OBIMID/boletines_e_informes/informe_julio_agosto_2016.pdf)
- Rojas Pedemonte, N. y Silva, C. (2017). Nuevos flujos y contextos migratorios en el Chile actual. Antecedentes, dinámicas y caracterización. En OBIMID. *Migración y desarrollo en Iberoamérica* (pp. 316-347). Organización Internacional para las Migraciones OIM-España y Secretaría General Iberoamericana SEGIB.

- Silva, C. (2011). *Wir sind keine Fische dieses Ozeans*.  
<https://bonndoc.ulb.uni-bonn.de/xmlui/bitstream/handle/20.500.11811/4842/2440.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Silva, C. y Stefoni, C. (2020). El valor de los títulos profesionales cuando hablamos de migración: experiencia de migrantes calificados venezolanos en Chile. En C. Galaz, N. Gissi y M. Facuse. (Comps.), *Migraciones Transnacionales: inclusiones diferenciales y posibilidades de reconocimiento* (pp. 109-135). Social-Ediciones.
- SJM (2020). *Pobreza y pandemia: Propuestas para un Chile más Digno y Justo*.  
<https://sjmchile.org/wp-content/uploads/2020/09/Documento-Pobreza-y-Pandemia.pdf>
- SJM (2021a). *Ingreso por paso no habilitado en 2021 llega a su máximo histórico*.  
<https://sjmchile.org/2021/09/06/ingreso-por-paso-no-habilitado-en-2021-llega-a-su-maximo-historico/>
- SJM (2021b). *Casen y Migración: Educación, Formación y Acceso a Oportunidades: desafíos aún pendientes*. Servicio Jesuita a Migrantes  
<https://www.migracionenchile.cl/publicaciones-2021/>
- Stefoni, C. y Silva, C. (2018). Migración venezolana hacia Chile: ¿se restringe o se facilita la migración de venezolanos hacia Chile? En J. Koechlin y J. Eguren. (Comps.), *El éxodo venezolano: entre el exilio y la emigración* (pp. 167-188). OBIMID.
- Stefoni, C. y Silva, C. (2019). Migración venezolana en Chile. La (des) esperanza de los jóvenes. En L. Landini, F. Lozano y V. Prieto. (Comps.), *Crisis y migración de población venezolana. Entre la desprotección y la seguridad jurídica en Latinoamérica* (pp. 259-284). UNAM.
- Tijoux, M. E. y Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis*, 14(42), 247-275.  
[https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v14n42/art\\_12.pdf](https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v14n42/art_12.pdf)
- Treibel, A. (2015). *Integriert Euch. Plädoyer für ein selbstbenusstes Einwanderungsland*. Campus Verlag Frankfurt/New York.

# Viviendas sociales segregadas y el derecho a la ciudad. Construcción de ciudadanía en San Ramón, Región de la Araucanía, Chile

JAIME GARRIDO<sup>1</sup>, LUIS VERGARA<sup>2</sup>, SYLVIA SOTO<sup>3</sup> Y  
ARTURO VALLEJOS<sup>4</sup>

## Introducción

La división social del espacio es consecuencia de la manera desigual en que tiene lugar el desarrollo urbano en la actualidad. En Chile aquello se visualiza, entre otras cosas, en la localización de la vivienda social (Vergara, 2019), que ha contribuido a crear territorios socialmente homogéneos, concentrando a familias vulnerables en terrenos de bajo costo, que por lo mismo se emplazan en zonas periféricas, y mal servidas. Esto se traduce en la conformación de barrios carentes de infraestructura y equipamiento mínimo (Vergara y Garín, 2016), y que presentan escasas interacciones con el entorno institucional, lo que Hidalgo et. al., (2007) denominan como “precariópolis estatal”. Éste no solo ha sido un fenómeno típico de las grandes áreas metropolitanas, sino que también se ha observado en ciudades regionales. En el caso de Temuco, la localidad de San Ramón, ubicada a 30 km de la zona urbana, aparece como un caso emblemático. Construida en un territorio rural, en esta localidad se conjugan distintos factores que lo convierten en un espacio concentrador de desventajas sociales; en una precariópolis; un espacio definido por su condición de segregación socioeconómica y la exclusión social de sus habitantes.

Si bien el tema de la segregación es importante en tanto puntualiza problemáticas específicas que interrogan fuertemente los espacios y niveles de integración de la sociedad, lo central a nuestro entender, y es la perspectiva de la cual se han alejado la gran mayoría de los estudios, pasa por explorar los significados asociados a la configuración de la estructura de oportunidad, en la cual se inscriben los modos de interacción social de la población que se apropia de estos

---

<sup>1</sup> Dr. en Sociología. Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

<sup>2</sup> Dr. en Estudios Urbanos. Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

<sup>3</sup> Dra. en Geografía. Universidad Austral de Chile, Puerto Montt.

<sup>4</sup> Dr. en Sociología. Universidad Austral de Chile, Puerto Montt.

espacios. En esta área de discusión, la investigación ha mostrado que en los conjuntos de vivienda social la organización social ocurre fundamentalmente para conseguir el acceso a la vivienda, pero no se proyecta más allá en el tiempo (Sabatini y Worlmand, 2004). El movimiento de pobladores no parece entonces hoy significar una fuerza transformadora de la sociedad, sino que bajo la misma lógica competitiva que regula el acceso a una vivienda social, su acción colectiva suele desvanecerse una vez obtenida la casa (Özler, 2012). Sin embargo, en este trabajo describimos el conjunto de acciones colectivas de carácter reivindicativo que han venido sosteniendo en los últimos años los habitantes de la localidad de San Ramón, lo que nos hace plantear que el movimiento y articulación social de los barrios de vivienda social no culmina solo con la obtención de una casa. Lo novedoso del caso, es que esas acciones van mucho más allá de meros intereses particulares para la satisfacción de bienes de uso colectivo, han generado un espacio público interesante, en tanto se ha pensado el territorio en su totalidad más allá de las fronteras del barrio construido por la acción pública. Es en esa línea que se plantea como un proceso de construcción de ciudadanía.

En cuanto a su estructura, el documento se ordena en tres secciones. En la primera parte, se avanza sobre una contextualización de la realidad emergente de la estructura social, la cual se verifica en el conjunto de transformaciones económico sociales que en las últimas décadas han afectado fuertemente las dinámicas de producción, organización distribución espacial, y las formas de apropiación e integración al espacio urbano, en la mayor parte de las ciudades de América Latina, entendiéndose que aquí residen los principales elementos que explican y permiten comprender la naturaleza de la Nueva Pobreza Urbana. En la segunda parte se presenta el marco conceptual adecuado para entender los procesos de segregación espacial y exclusión social que tiene lugar en las ciudades del siglo XXI. La tercera parte del trabajo, básicamente se desenvuelve en el desarrollo de la evidencia empírica que ilustra el proceso en la localidad de San Ramón.

## La división social del espacio. Antigua estructura y nuevos problemas

La implementación a nivel global del proyecto neoliberal trajo profundas consecuencias para las sociedades latinoamericanas. La internacionalización de la economía se traduce en espectaculares reacomodos productivos y transformaciones territoriales, en la medida que las afectaciones se dirigen sobre espacios claves para la organización

del espacio urbano, entendiendo que se han alterado los mercados de suelo y los mercados de trabajo (De Mattos, 2002).

La característica distintiva de esta nueva fase de urbanización está dada por el crecimiento y la atención que se ha prestado a las megalópolis en cuanto estas han representado el escenario iconográfico de las mutaciones territoriales. No obstante, se asume que la profundidad de los impactos negativos y desintegradores de estas tendencias, se reflejan con mayor intensidad en los centros urbanos de menor magnitud, cuyas posibilidades de articulación virtuosa a redes globales o la proyección de desarrollo endógeno se ve disminuida, al ser espacios que carecen de ventajas comparativas y por ende sus capacidades de planificación y ejecución suelen ser sumamente débiles. En este marco, se convierten en el anidamiento ideal para el deterioro de condiciones sociales y la expresión de situaciones críticas que acompañan el actual proceso de urbanización post reestructuración económica. Para Ziccardi (2001), no sólo se modifica la fisonomía de las ciudades, sino que asistimos al cambio de su naturaleza.

La idea de la ciudad como un espacio incluyente, tan característico del periodo de industrialización por sustitución de importaciones ISI, ha quedado claramente atrás. Recordemos que, en aquel momento, desde la perspectiva de la teoría de la modernización había un énfasis optimista en términos de la linealidad de la evolución del progreso, en ese sentido la marginalidad e informalidad eran leídas como una integración aún no alcanzada por ciertos grupos de la población.<sup>5</sup> Cabe consignar, que este ánimo también era visible en los propios sectores marginales, las luchas por la vivienda, por un sitio en la ciudad, representaban la conquista de un derecho colectivo definido

---

<sup>5</sup> Esta concepción, tendrá su contraparte en las elaboraciones conceptuales que arrancan del marxismo emparentadas con la teoría de la dependencia, cuyos esfuerzos se encaminan por dotar a la noción de “marginalidad” de precisión teórica y potencial político. Ven en los marginales el germen para la transformación socialista de las sociedades latinoamericanas. Los exponentes más conocidos y destacados en esta línea de pensamiento son el Peruano Aníbal Quijano y el sociólogo Argentino José Nun. La construcción teórica de estos autores, asume que las relaciones de dependencia constituyen uno de los factores determinantes de las tendencias básicas de existencia y cambio de la sociedad latinoamericana y argumentan que como efectos de la introducción de tecnologías en el proceso de industrialización, éste asume un carácter restrictivo y excluyente que absorbe un segmento reducido de la fuerza de trabajo, cerrando para el resto, las posibilidades de reinserción en el proceso productivo de modo estable. Retoman los conceptos de Marx de Superpoblación Relativa y de Ejército Industrial de Reserva como formas específicas en que se manifiesta la superpoblación en el capitalismo competitivo y de masa marginal (Perona, 2001).

como el primer escalón en un proceso de inclusión (Garcés, 2015; Angelcos y Pérez, 2017), cuyo fundamento descansaba en el mercado de trabajo, en el sistema de educación pública, y en un sistema de protección social que, aunque incompleto representaba canales de movilidad social. Por tanto, la clausura del modelo nacional desarrollista es un punto de quiebre que permite diferenciar y comprender los nuevos patrones de asentamiento espacial, que se definen por el carácter excluyente de amplios sectores sociales y territorios. Por tanto, la pobreza urbana, la desigualdad y la exclusión social constituyen un panorama habitual en las ciudades de América Latina.

Sobre la base de un estudio empírico llevado a cabo en seis países de América Latina que incluyen más del 80 por ciento de la población de toda la región, Portes, Roberts y Grimson (2008) dan cuenta de la profundidad de las transformaciones que definen los patrones de urbanización contemporánea. Así, lo primero que relevan es la importancia que han adquirido otros espacios urbanos como las ciudades intermedias. Ellos observan que hay una clara reducción de la primacía urbana<sup>6</sup> al situarse nuevas inversiones lejos de las ciudades primadas, proceso que se ha ido consolidando hasta nuestros días (Fuentes et. al., 2017). En cuanto a la esfera del trabajo, los efectos son: el incremento del desempleo y la disminución de la clase trabajadora formal acompañada por la desaparición de la cobertura social de carácter universal asociada a este ámbito. En ese sentido, obviamente en términos amplios la pobreza en lo sustancial no disminuye, por el contrario, hay un incremento de la desigualdad porque los beneficios económicos del nuevo sistema son apropiados por las élites. En ese sentido destacan, que el incremento de la desigualdad y la privación relativa conducen a una “empresarialidad forzosa” especialmente entre los jóvenes, lo cual involucra crecimiento del crimen, violencia e inseguridad ciudadana.

---

<sup>6</sup> En rigor hay que distinguir que se trata de un proceso con una doble tensión, por un lado la internacionalización de la economía promueve la interconexión y el desarrollo de otros espacios, lo cual conjuga con los esfuerzos por la descentralización y deslocalización que se plantean desde la esfera política y burocrática, pero por otra parte hay un reposicionamiento de zonas de primacía, en tanto lugares que cuentan con mejores condiciones para competir y atraer inversión, promoviendo un diseño de ciudad moderna y sofisticada, que luce sin disimulos los “artefactos de la globalización”, como los denomina De Mattos (2004), en términos de aspirar a un nivel de “ciudad global”, situación que en definitiva termina siendo un nuevo punto de atracción y concentración.

Los flujos y redes de capital, propios de la reestructuración económica<sup>7</sup>, tienden a desvincular del territorio las actividades productivas, con lo cual la importancia de la localización espacial se diluye. Para el fenómeno urbano, esto trae como consecuencia la desindustrialización y terciarización de la economía de las grandes ciudades, que se vincula a la disminución de los empleos estables y la proliferación de actividades informales, por tanto, los trabajadores aceptan condiciones que no garantizan remuneraciones adecuadas ni acceso a protección social. En consecuencia, no es el desempleo sino la calidad de éste lo que termina siendo la base explicativa del empobrecimiento de las sociedades latinoamericanas de las últimas décadas. Para Ziccardi (2008, p.10) de esta forma no sólo se incrementa la pobreza urbana, sino que se genera un proceso de acumulación de desventajas económicas y sociales, que implica entre otras cosas acceso y calidad diferenciada a los bienes y servicios de la ciudad, situación que afecta principalmente a determinados colectivos sociales: mujeres jefas de hogar, jóvenes que no pueden prolongar sus estudios y que están desocupados, migrantes internos y externos, discapacitados, población de origen indígena, adultos mayores fuera de los beneficios de los regímenes sociales de bienestar. Este panorama termina impactando negativamente especialmente a los más pobres y está estrechamente vinculado al lugar de residencia, por cuanto en las ciudades se configura una geografía de oportunidades desigual (Sabatini, Wormald y Rasse, 2013). Así, en ciertos lugares comienzan a desplegarse culturas urbanas marcadas por la inseguridad y delincuencia, abriendo procesos de guetificación. En este escenario, el territorio es fuente de exclusión y desigualdad y no sólo una expresión espacial de los procesos de acumulación de desventajas económicas, sociales, culturales y ambientales.

Al entender las modificaciones estructurales como agentes explicativos de una recomposición socio-territorial, reflejada en el cambio de la morfología espacial y social de la ciudad, queda claro que las ciudades han perdido parte importante de su capacidad para asegurar integración, la cual como se sabe, estaba resguardada básicamente por la vía de la sociedad salarial, cuya modificación en último término define una nueva estructura de oportunidades que condiciona el acceso desigual al espacio de la urbe. En ese escenario, emerge la realidad de la

---

<sup>7</sup> La reestructuración se entiende, como las transformaciones de fondo que experimenta el capitalismo en su organización, funcionamiento y estructura, dando lugar al rediseño de la relación entre sociedad, economía y espacio, lo que provoca una reestructuración social y en consecuencia nuevas estructuras territoriales de producción, circulación, distribución y consumo, así como nuevas formas de fragmentación socioterritorial.



ciudad fragmentada, segregada, el *ghetto*<sup>8</sup> en la periferia, la dualización de la sociedad. Se conforman barrios donde habita una “pobreza dura”, no conocida hasta ahora, en la medida que se debilitan los vínculos con el mercado de trabajo y se estrechan los ámbitos de sociabilidad informal con personas de otras clases sociales, lo que conduciría a un progresivo aislamiento de las corrientes predominantes de la sociedad (Kaztman, 2001).

La concentración de desventajas hace que el barrio se transforme en un dispositivo que contribuye a que la segregación espacial se traduzca en desesperanza, estigma y derive en el abandono del sistema de valores primordiales de la sociedad, es decir, se pierde la cohesión social (Rasse, 2015). Estas determinantes espaciales, junto a la inacción juvenil, generan condiciones propicias para el desarrollo de subculturas marginales que operan como incentivo de vías no legales para alcanzar metas de consumo, o bien, de redes de tráfico y consumo de droga, entre otros elementos desintegradores (Sabatini, et. al. 2006).

Sin duda, la emergencia de este fenómeno nos posiciona en una situación de entender la pobreza urbana y sus implicancias sociales a partir de sus raíces espaciales, lo cual cambia sustancialmente el punto de observación para el análisis, en ese esquema se releva el barrio, el territorio donde se localiza. Se construye así, el concepto de *nueva pobreza*, que toma distancia de la comprensión de ésta sólo como carencias materiales, para asociarla también con carencias simbólicas y de interacción entre grupos sociales diversos, con las consiguientes consecuencias negativas en términos de capital social (Tironi, 2003; Fernández, 2008). De ahí que, en los últimos años ha adquirido centralidad el concepto de exclusión social, que es un concepto mucho

---

<sup>8</sup> El fenómeno de los ghettos residenciales, en ningún caso son exclusivos de los sectores de bajos ingresos, puesto que aparecen desarrollos inmobiliarios de acuerdo al nivel de ingreso de cada cual, y accesibles sólo a los residentes, así las ciudades de la reestructuración son un verdadero archipiélago compuesto por islas que no poseen mayor comunicación entre ellas, por ende el espacio público tiende a perder la capacidad del encuentro social policlasista, que es el lugar donde se disipan los temas de interés colectivo.

<sup>9</sup> De acuerdo a Ducci como resultado de las fuerzas del mercado, surge otra ciudad que es la que ocupan los sectores populares, que a pesar de que ya no es producto de la ilegalidad, como podría denominarse al proceso de ocupación que realizaron los pobladores en la década del 60 y 70, sino de la acción concertada de la política social y las lógicas del mercado. Estos sectores deben asumir los costos sociales de una localización inadecuada, en áreas urbanas caracterizadas “por mala calidad de la vivienda, falta de áreas verdes, espacios públicos inexistentes o abandonados, escasez y mala calidad del equipamiento, etc. Se responde a *lo que la gente puede pagar*, y al parecer los pobres no pueden pagar más que mala calidad, dimensiones mínimas y fealdad” (2000, p. 140).

más amplio, que incluye a la pobreza, pero va más allá, y puede ser definido como “la imposibilidad o dificultad intensa de acceder a los mecanismos de desarrollo personal e inserción socio-comunitaria y a los sistemas preestablecidos de protección (Brugué, Gomá y Subirats, 2002).

En ese mismo sentido, pero en una mirada más aguda sobre la realidad latinoamericana, Estivill (2003) y Saraví (2006) relevan la capacidad explicativa de la exclusión social, como un enfoque que subraya la idea relacional y de proceso. Así entendida, la exclusión no es un mero producto de la diferenciación social, es multidimensional, equivale a circuitos de privación y a procesos de acumulación de desventajas que van minando la relación individuo sociedad. Por tanto, la segregación residencial que afecta a los sectores vulnerables, o en palabras de Sabatini (2006) la guetización de la pobreza urbana, es la expresión territorial de la exclusión social.

### Segregación y exclusión. Distribución espacial de la desigualdad

Poner en el centro la dimensión territorial como núcleo de influencia desencadenante de determinados fenómenos sociales, implica que la comprensión de las conductas de los individuos es indisoluble del contexto social específico en el cual tienen lugar. Ahora, en una concepción sociológica, el espacio tampoco puede ser disociado de los agentes que convergen en él, es más, es entendido como producción social, no corresponde a la mera manifestación exterior de la realidad, al contrario, es un componente esencial de esa realidad. Por lo cual, el espacio posee connotaciones sobre las conductas y las formas en las cuales los grupos sociales asumen su pertenencia. De ahí, que tenga que ver en la constitución de los sistemas de interacción social, como nos recuerda Raffestin, “el territorio no es una realidad constituida fuera de la historia y las prácticas de los sujetos, por el contrario, se trata de una realidad creada a partir de la apropiación y representación que las personas hacen del espacio” (en Bello, 2006, p. 37).

Para los fines de este trabajo, el espacio social que nos interesa diferenciar es el del *barrio*, el lugar más próximo y cotidiano, “un núcleo físico y simbólico en torno al cual se identifican los residentes y se expresan los arraigos” (Sabatini, et. al. 2006). De acuerdo con Saraví (2004), el barrio puede ser comprendido como espacio de relación e interacción social asociado a la noción de espacio público local. De ahí, que sería el primer espacio público al cual acceden los habitantes de estos lugares, es la primera red de interacciones donde comienza a tejerse el entramado social, “no se trata de un espacio público

cualquiera, sino de un espacio de tránsito que separa (o une) el mundo de lo público y lo privado”. Dado, que el barrio o población, para nuestro caso, constituye el espacio de prácticas sociales y culturales conocidas y familiares para los sujetos involucrados, es el medio en el que se saben reconocidos. Por ello, es determinante en la conformación de experiencias y condiciones de vida para quienes participan en él. Así las cosas, el nivel de interacción en el espacio público barrial define en sí la existencia o el grado de constitución o integración de una comunidad. Los efectos tienen un grado diferencial en la comunidad y pueden ser positivos o negativos. En este último valor, Saraví destaca tres formas negativas; cuando el espacio público se constituye como fuente de aislamiento y segregación, cuando opera como nicho de normas y valores opuesto a los hegemónicos social y culturalmente; y cuando es un espacio de violencia y crimen que lleva a los residentes a recluirse en el espacio privado.

Es conveniente, antes de seguir avanzando, adentrarnos en una conceptualización apropiada del concepto de segregación que permita ponderar sus efectos y vinculaciones. Segregado significa separado, excluido, es un concepto que nos remite a la existencia de diferencias o desigualdades dentro de un colectivo y a la separación de los sujetos en categorías que tienen cierto grado de distinción. Existen dos determinantes de los procesos de segregación: la dinámica demográfica de los distintos grupos socioeconómicos y en particular sus patrones de movilidad residencial dentro de la ciudad. Analíticamente es posible distinguir dos tipos de segregación: sociológica y espacial o geográfica. En términos sociológicos, significa la ausencia de interacción entre grupos sociales. En un sentido geográfico, significa desigualdad en la distribución de los grupos sociales en el espacio físico. La segregación territorial -que involucra la residencial- es una modalidad específica de segregación, en la que las categorías que separan a los individuos se refieren a su localización geográfica. Así, para que haya segregación territorial no basta con la existencia de disparidades en el conjunto, sino que aquellas deben tener una expresión geográfica, es decir, grupos de población distintos habrán de tener localizaciones diferentes. Esta distinción es un punto importante a tener en cuenta, dado que un tipo de segregación no determina la presencia automática de la otra, por lo mismo, cualquier intención de medir la segregación debe arrancar de un enfoque multidimensional para poder entenderla (Sabatini, Cáceres y Cerda, 2001).

Para Nora Clichevsky (2000), la segregación residencial significa distanciamiento y separación de grupos de población de una comunidad; puede concretarse en segregación localizada -o socio-espacial- (cuando un sector o grupo social se halla concentrado en una zona específica de

la ciudad, conformando áreas socialmente homogéneas) o excluyente (ausencia de integración de grupos sociales en espacios comunes a varios grupos). No existe segregación en sentido estricto cuando habiendo heterogeneidad socioeconómica, la población perteneciente a distintos niveles, vive mezclada desde la totalidad de ciudad hasta el nivel de sus manzanas. Se pueden distinguir dos tipos de segregación, vinculadas entre sí: i) socioeconómica y ii) sociocultural. Entre las variables más comunes para medir la primera se destacan: nivel de ingreso; nivel de instrucción y condiciones materiales de vida. Para medir la segunda, se utilizan, mayoritariamente: idioma; nacionalidad; religión; etnia.

La bibliografía especializada apuntan a que la segregación espacial o residencial corresponde a la aglomeración geográfica de familias de una misma condición o categoría social, "En términos más específicos, la segregación residencial tiene tres dimensiones principales: (1) la tendencia de los grupos sociales a concentrarse en algunas áreas de la ciudad; (2) la conformación de áreas o barrios socialmente homogéneos; y (3) la percepción subjetiva que los residentes tienen de la segregación "objetiva" (las dos primeras dimensiones) (Sabatini, Cáceres y Cerda, 2001, p. 27). En efecto, la primera dimensión tiene lugar cuando algún grupo social registra un sesgo residencial global, es decir, todos (o la gran mayoría) de sus miembros se localizan en una zona determinada del territorio, sin importar mayormente, por el momento, si en dicha zona hay otros grupos sociales. Es, por tanto, una condición social relacionada al modo de habitar el territorio urbano. En síntesis, esta segregación por localización de grupo se hace efectiva cuando en una situación en la que hay varios grupos sociales, uno o más no está disperso por el territorio, sino que se encuentra concentrado en una zona específica. En cambio, la segunda dimensión, que puede denominarse por exclusión, atañe estrictamente a la ausencia de mezcla o integración de grupos sociales en espacios comunes. En esta dimensión de la segregación, un grupo social no se mezcla con el resto, aunque esté diseminado en varias partes de la ciudad. Así, se originan zonas homogéneas en un contexto heterogéneo, lo que probablemente dificulta la interacción (o al menos el encuentro) con otros grupos sociales (Rodríguez Vignoli, 2001).

Partiendo de la definición tridimensional de Sabatini et. al (2001), nuevos estudios señalan la necesidad de agregar una cuarta dimensión explicativa, la cual refiere a la concentración de desventajas, carencia en la oferta de bienes y servicios urbanos y/o mala accesibilidad a ellos (Sierralta, 2008). Esta idea, directamente nos vincula con el concepto de exclusión, principalmente en su dimensión territorial, lo cual en sí le otorga una carácter negativo a la segregación, dado que la concentración

geográfica de un colectivo social en principio no sugiere problema alguno, sólo si esa concentración espacial se intersecta con una segregación alta en la segunda dimensión es preocupante y genera condiciones para el desarrollo de procesos de marginalidad, estigmatización y orfandad social, sobre todo cuando la proximidad territorial de personas de un mismo grupo social alude a los sectores más vulnerables, grupos que no tienen capacidad de elegir su residencia debido a factores principalmente económicos. De esa forma, los grupos más pobres y o discriminados son excluidos y forzados a aglomerarse en las peores áreas de la ciudad. Aquí, la segregación puede asumir la figura de ghetto en la medida que esa exclusión implica las relaciones sociales.

La evidencia empírica de distintas investigaciones, son concluyentes al afirmar que la concentración de grupos sociales homogéneos, en el caso de grupos pobres, tiene como consecuencia la agudización de esos problemas sociales, es decir tienen un nivel de aislamiento que define una peor situación de pobreza. Los fenómenos enunciados, más frecuentes, son: el desempleo e inestabilidad y precariedad laboral, el alcoholismo y la drogadicción en los adultos; y el retraso escolar, malos resultados escolares y deserción de la escuela, maternidad adolescente<sup>10</sup>, e inactividad juvenil, y la adscripción de los jóvenes y adolescentes a subculturas marginales muchas veces reñidas con la ley (Kaztman, 2001; Sabatini et al, 2001, Rodríguez Vignoli, 2001; Ziccardi, 2006; Fernández, 2008).

Junto a lo anterior, se desprenden otros tipos de efectos que pueden caracterizarse como de un orden más subjetivo y que en mayor grado se vinculan con el territorio, pero que de igual manera terminan siendo determinantes en los sujetos. La estigmatización que pesa sobre los barrios, sin duda ejerce una presión directa en el aislamiento social. Si bien, se trata de territorios aislados desde el punto de vista de la interacción social, en la mayoría de las ocasiones se encuentran alejados geográficamente y mal servidos, lo que Hidalgo (2007) llama como precariópolis estatal”, es decir implican que los habitantes de esos barrios deben destinar parte importante de su tiempo y dinero al transporte a través de la ciudad y cuentan con un escaso acceso a equipamiento urbano.

Todas estas situaciones conspiran contra las posibilidades de gestión y desarrollo de los territorios. Por un lado, se desincentiva el interés privado por instalar en dichos barrios o en su proximidad actividades comerciales, que contribuyan de un modo u otro a

---

<sup>10</sup> Larrañaga y Sanhueza (2007), muestran que la segregación no afecta la probabilidad o el riesgo de maternidad adolescente, ni tampoco el estatus de salud de la población en edad de trabajar.

reconstruir una imagen urbana distinta y abran posibilidades de empleo. Y, por otro lado, la inversión pública también se ve deprimida, en función de una alta concentración de pobreza que atenta contra la capacidad de respuesta fiscal<sup>11</sup>, es aquí donde se concentra la mayor demanda de servicios e infraestructura de interés social, y en sentido inverso no se reciben tributos de actividades comerciales y los habitantes están generalmente exentos del pago de éstos (Sierralta, 2008).

### San Ramón: construyendo una precariópolis<sup>12</sup>

La localidad de San Ramón constituye, sin duda, un caso emblemático en cuanto a la mala gestión de la política de vivienda. Lo que más llama la atención al respecto, guarda relación con la ubicación de San Ramón, a 28 km de Temuco. La construcción de las viviendas sociales en esta localidad comienza en el año 2008, después de que los problemas de segregación y exclusión social que estaba produciendo la política habitacional chilena ya habían sido diagnosticados, generando con ellos una “Nueva Política de Vivienda del año 2006”, que entre otros objetivos se planteaba el mejoramiento de la calidad y la integración social. En un artículo de la época, Borsdorf, Sánchez y Marchant (2008) se preguntaban si acaso la política habitacional había aprendido de sus errores, y el caso de San Ramón muestra que aquello aún no había ocurrido del todo. En efecto, San Ramón corresponde a una producción masiva de viviendas sociales, emplazadas en una zona rural prácticamente desconectada de Temuco, abandonada por la institucionalidad y con importantes déficits de salud, educación, seguridad, transporte, infraestructura y empleos. En cuanto a la calidad, un número significativo de viviendas presentan problemas de terminaciones, y no satisfacen las necesidades de espacio de sus ocupantes. Una de las consecuencias directas de la construcción de esta precariópolis fue que muchas familias propietarias decidieron abandonar sus viviendas, pero también por irregularidades en su asignación, tal como se ha documentado en otros casos de precariópolis en Latinoamérica (Janoschka y Salinas, 2017).

De acuerdo a los antecedentes recabados, la localidad de San Ramón tiene su origen a principios de la década del 70 del siglo pasado, a partir de un asentamiento producto de la Reforma Agraria. Los

---

<sup>11</sup> En el diseño de gobernabilidad urbana, esa tarea le corresponde esencialmente, a los municipios.

<sup>12</sup> Esta sección del trabajo se basa fundamentalmente en entrevistas en profundidad realizadas a dirigentes sociales.

terrenos parcelados formaban parte del fundo de la familia Taladriz. El conjunto de viviendas que allí se construyeron es lo que se conoce como San Ramón histórico. En la actualidad lo que corresponde a San Ramón son 62,49 km<sup>2</sup>, que se traducen en cerca de dos mil doscientas viviendas, con más de nueve mil habitantes. Sus límites naturales son los ríos Cumbly y Huichahue y administrativamente pertenece a la comuna de Freire<sup>13</sup>, cuyo centro urbano está a 50 km de distancia. Cabe destacar, que el territorio de la localidad es eminentemente rural, por tanto, se encuentra rodeado de predios de uso agrícola y ganadero y justo frente a San Ramón se encuentra la comunidad Mapuche Coipo Lafken. La construcción masiva de viviendas sociales en sectores rurales es un fenómeno observado en diferentes áreas urbanas chilenas (Barton y Ramírez, 2019), a pesar de que esté prohibido por la misma ley que la concentración de viviendas en estos territorios den origen a un asentamiento humano. Esto no solo ha contribuido a fragmentar la ciudad, sino que también la propiedad típicamente rural.

Como punto de partida del proceso de instalación de San Ramón, se puede establecer la compra de un predio de 10 hectáreas, en septiembre del 2004, por parte del Municipio de la comuna de Padre las Casas y con apoyo de la Intendencia Regional, con el fin destinar para su uso la construcción de viviendas sociales que resolvieran el problema de los allegados y los campamentos de las comunas de Padre las Casas y Temuco. En el asentamiento se distinguen distintas etapas, la primera de ellas destinada a un comité de vivienda para exonerados políticos, "comité el valle"<sup>14</sup>, que contemplaba 73 viviendas. Las etapas siguientes beneficiaron a cuatro comités de vivienda<sup>15</sup>, cuya postulación fue apoyada por los respectivos municipios quienes recibieron un subsidio por medio de los Fondos Solidarios Concursables, lo cual implicó la construcción de 1200 viviendas, elevando en prácticamente 6000 el número de habitantes en la localidad, estimaciones recientes indican que esa población se encuentra bordeando las 10.000 personas.

En forma esquemática, se pueden agrupar cuatro nudos problemáticos que caracterizan a San Ramón como un nodo

---

<sup>13</sup> Existe un proyecto de Ley, que descansa en el Parlamento, encaminado a establecer el cambio de dependencia administrativa a la comuna de Padre las Casas, lo que involucra transferencia del límite territorial. El trámite se ha retrasado por el proceso de consulta a las comunidades indígenas que residen en la zona para efectos de cumplir con el convenio 169 de la OIT.

<sup>14</sup> Por los antecedentes con los que se cuenta se trataría de una experiencia única en el país.

<sup>15</sup> En agosto del año 2005, el Serviu adjudicó subsidios habitacionales a los integrantes de tres comités de vivienda de Temuco "Ebenezer", "La lucha por la casa" y "Progreso y desarrollo", y uno de Padre Las Casas "La ilusión".

concentrador de desventajas sociales, y por consiguiente generan malestar entre sus vecinos. El primero de ellos, se refiere al rechazo social, al cual son sometidos los nuevos habitantes por la comunidad de origen. Esta situación se puede rastrear en dos planos. Primero, en términos de la forma en la cual se instala el proyecto en tanto se trató de una propuesta totalmente inconsulta, los habitantes de la localidad sufrieron el “menosprecio” de las autoridades puesto que no tomaron en cuenta su opinión, simplemente anunciaron el proyecto y se presentaron las características generales de este. Es más, en ese mismo momento los vecinos trataron de advertir a las autoridades los problemas que acarrearía el aumento repentino de la población en tan corto plazo, pero no hubo posibilidad de incidir. Se complementa con ello, la evidencia que señala que el lenguaje excesivamente técnico en el cual se argumenta, bloquea la posibilidad de participar en las decisiones por parte de la población. Por otro lado, el rechazo se produce por una práctica también conocida en este tipo de iniciativas, el *estigma*. Los pobladores tradicionales, portadores de una clara identidad rural, asuman que la llegada de nuevos vecinos implicaría la pérdida de tranquilidad del lugar, del sentido de comunidad, “La gente de la ciudad traería sus malas prácticas” se harían presentes los elementos desintegradores de la urbe, drogadicción, delincuencia, cesantía, etc. Sin duda, se trata de factores que instalan un nivel de desconfianza en ambas partes y han conspirado hasta hoy para una integración comunitaria armónica.

Un segundo grupo de problemas se asocia básicamente a la localización del proyecto en su conjunto. En este punto hay que distinguir, que más allá de la distancia en sí misma, el malestar se expresa en función de la inexistencia de los elementos compensatorios de la misma, sobre todo es el caso del primer comité vivienda que llega a instalarse, en tanto ellos estaban convencidos de emigrar a un sector rural, su apuesta pasaba por un cambio en el estilo de vida, en el deseo de crear una comunidad que viviera como tal, y en ese sentido aprovechar la posibilidad de vincularse productivamente al espacio rural, la clave para ello era que el sector se mantuviera poco poblado. En relación a los otros comités, si bien tenían información del lugar al cual se irían, la decisión de tomar esa opción fue más bien por ausencia de otras posibilidades, y además porque la Entidad de Gestión Inmobiliaria Social (EGIS) promovió un modelo de barrio “idílico”, un barrio típico del imaginario suburbano<sup>16</sup>, sin entregar la información correspondiente del número de viviendas que se construirían. Esta situación, no hace

---

<sup>16</sup> Se promovía la idea de un modelo mucho más amable y acogedor que el generado por las poblaciones en la ciudad.



más que poner en evidencia que el componente participativo que debiesen desarrollar las EGIS en la política de vivienda, no es efectivo. Simplemente, estas consultoras organizan la demanda, pero no promueven instancias de decisión ni de control de los ciudadanos implicados. En el caso de San Ramón a los vecinos sólo se les mostro la maqueta.

El tercer núcleo problemático, alude a un denominador común en los proyectos de vivienda social que se han venido desarrollando en el país en los últimos años, el déficit en términos de la calidad de la infraestructura y la ausencia de servicios básicos, cuestión indispensable cuando pensamos en colectivos sociales definidos por su precariedad económica y su condición de vulnerabilidad. En este punto, el malestar se inscribe nuevamente con la mala gestión de la EGIS.<sup>17</sup> Los nuevos vecinos se dieron cuenta al llegar a San Ramón que no era lo que ellos creían, las viviendas no cumplieron, en muchos casos, con las condiciones que se habían prometido, desde la cantidad de metros construidos hasta los cierres perimetrales. Además, un número significativo de ellas presentan aún problemas de terminaciones, y lo más crítico corresponde a viviendas que fueron instaladas a desnivel. En relación con los servicios sociales estos simplemente no existían, ni postas de salud, ni almacenes, tampoco sedes sociales, ni carabineros<sup>18</sup>, ni bomberos, ni colegios que atendieran toda la demanda, nada de lo que en algún minuto se les había prometido.<sup>19</sup>

El cuarto elemento problemático, tal vez sea el más gráfico de la situación de abandono y aislamiento social al que fueron sometidos los vecinos de San Ramón, se refiere a la ausencia de la institucionalidad pública. Como ya se mencionó el asentamiento se ubica en los límites administrativos de la comuna de Freire, Municipio que no cuenta ni con la capacidad técnica ni financiera de asumir la responsabilidad de gestionar las demandas de un número significativo de habitantes que, a

---

<sup>17</sup> Cabe destacar que, de acuerdo con la información obtenida de la Entidad de Gestión Inmobiliaria vinculada al proyecto, ellos hicieron todo de acuerdo a lo establecido, mostraron maquetas e incluso llevaron a los vecinos a conocer los terrenos.

<sup>18</sup> En una resolución de marzo del año en curso la Subsecretaría de Carabineros ratifica, que San Ramón no contará con dotación policial, la población dependerá en su Seguridad del Retén de Carabineros de Radal, “en la comuna de Pitrufquén, el cual --a una velocidad promedio de 70km/h-- está a 13 minutos del sector”. Hay que decir que, hasta el momento, se realizan rondas en el día y la noche por efectivos de la Comisaría de Padre Las Casas.

<sup>19</sup> Vale mencionar, que en una entrevista televisiva la, en ese entonces, ministra del ramo, Magdalena Matte se refirió a la situación de San Ramón como un “crimen social”. (Entrevista del Sábado, 23 de octubre del 2010, TVN-Araucanía).

cifras del censo del año 2002, implicaba un crecimiento de más del 25% de su población total, y a nivel urbano ese incremento sería del orden del 65%<sup>20</sup>. Esto llevó, a la alcaldesa del momento Griselda Campos a presentar un recurso ante tribunales, cuyo pronunciamiento<sup>21</sup> obligó a los municipios de Temuco, Padre las Casas y Freire a realizar un Convenio, que en lo medular estipula la prestación de acciones como la recolección y disposición final de residuos sólidos y líquidos, alumbrado público, mantención de áreas verdes y bienes de equipamiento comunitario, provisión y mantención de señalética de calles y pasajes y demarcación vial, cuando corresponda. Lo cierto, es que estos acuerdos más bien tendieron a solucionar la presión hacia el municipio de Freire, pero en ningún caso se tradujo en una solución del problema, pasaron de una situación de abandono, a ser *los hijos de todos, por tanto, de nadie*. La instalación y acceso a determinados servicios y equipamiento, con el tiempo se ha ido solucionando, pero no sobre la base de acuerdos institucionales, sino gracias a la capacidad de incidencia y participación de los propios vecinos

## De las agendas de reclamo a la institucionalidad comunitaria

En ese escenario, que coloca al territorio en situación de aislamiento social, prácticamente de ghuetización, el sentido de frustración de los vecinos empieza tomar forma, la comunidad se impone la tarea de organizarse y desde allí buscar la forma de incidir en las decisiones públicas. Desde allí nace una institucionalidad comunitaria conocida como la Mesa Territorial (MT) de San Ramón, la cual ha tenido la capacidad de articular a un amplio abanico de organizaciones sociales: territoriales, funcionales, comunidades indígenas y otras instancias como las directivas de condominios de parcelas que se disponen en la localidad, y que obviamente pertenecen a otro sector social. Así, la MT se compone de comités de vivienda, juntas de vecinos, clubes deportivos, escuelas, entre otras. Aunque su formación responde a un proceso de acuerdo y diálogo entre los vecinos, para la mayoría de los dirigentes, el momento que marca el nacimiento de la MT, es cuando los pobladores, con el fin de distraer la atención de las autoridades, se toman la carretera Huichahue (que une a Temuco y Cunco). Ese hecho

---

<sup>20</sup> El año 2002 a nivel urbano la comuna de Freire tenía 7.629 habitantes.

<sup>21</sup> En noviembre del año 2005 la Corte Suprema dicta un fallo llamando a las partes -los tres municipios involucrados y los cuatro comités de vivienda participantes- a buscar una solución dialogada, a fin de evitar los perjuicios que significaría imponer una solución judicial.

anudo el tejido social existente y reconfiguró la dinámica política que empieza a adquirir la MT.

Lo que se observa allí, es que la acción colectiva se define como un hito fundacional y generador de identidad. Se impone la visión que sobre la base de la movilización y principalmente de la acción organizada se pueden lograr objetivos. Lo cual se ejemplifica con los dirigentes del área de la salud que indican que producto de la presión ejercida desde la comunidad, hoy en día pueden disponer de un centro de salud, pequeño, pero digno.

La MT estableció instancias de diálogo con la Autoridad y se institucionaliza un pliego de demandas. En dichas reuniones los dirigentes convocaron a autoridades municipales, gobernador, parlamentarios y gobierno regional, enfatizando en su agenda que el reclamo es hacia el Estado, dado que es éste el que tiene que hacerse cargo de la situación, más allá del gobierno de turno. Esta estrategia se estructura con el fin de apartarse de prácticas clientelares, lo que los lleva a establecer acuerdos de carácter horizontal y transversal. Desde una observación externa, se valora de sobremanera la importancia que ha tenido MT caracterizándola incluso como una pequeña municipalidad.

La puesta en funcionamiento de la Mesa Territorial ha logrado productos concretos puesto que la autoridad ha sido permeable a las demandas. Ante esto, los déficits y la sensación de abandono, en cierta medida, se han visto disminuidos. No obstante, la MT no se piensa solamente como un puente que facilita el acceso al Estado y existe un discurso y acción consecuente con ello, ya que en términos de proyección plantean la creación de comunidad apostando por la formación de una identidad propia.<sup>22</sup> En palabras de ellos, *“La construcción del pueblo de los hijos de nuestros hijos”*. Aquí, lo destacable a nuestro entender se encuentra en la capacidad que ha albergado este espacio en función de densificar la esfera pública, ampliando las relaciones de intercambio con el estado, lo cual sin duda ha resignificado el sentido de la ciudadanía para los pobladores.

---

<sup>22</sup> Desde aquí se han proyectado todas las actividades comunitarias, con el fin de fortalecer a la organización y recrear vínculos de confianza. Se organizan campeonatos deportivos, se eligen reinas, se celebran las fiestas; el 18, la navidad, frecuentemente se hacen sopaipilladas *“La mejor sopaipilla de la región se come en San Ramón”*.

## Conclusiones

Los barrios definidos por su condición de segregación y exclusión social, en la mayoría de los casos, se explican también por el deterioro de las relaciones sociales allí presentes como situaciones de desconfianza, ausencia de redes y desarraigo, las que se convierten prácticamente en la norma que los caracteriza. La observación preliminar de la situación de San Ramón, en la región de la Araucanía, tiende a tomar distancia de esta configuración. Estamos en presencia de un fenómeno en el cual las condiciones sociales del territorio como variable determinante no explican la totalidad de las dinámicas que allí se inscriben, es en ese sentido que nos aventuramos a afirmar la existencia de algunos elementos, que se encuentran presentes en San Ramón y que se vinculan con lo que se puede definir como la capacidad de resiliencia del territorio.

A nuestro juicio, los elementos que dan cuerpo a la resiliencia del territorio se verifican en lo que Denis Merklen (2004) llama "la inscripción territorial de los sectores populares", es decir, en la medida que las posibilidades de intercambio social se ven reducidas fuera del barrio emerge una identificación creciente con el lugar en el que se vive y la valoración de vínculos que se crean en base a la cercanía, física y social. En ese marco, el territorio se convierte en un espacio para la creación y recreación de lazos sociales y para la emergencia de la territorialización de la acción política. Es decir, el déficit del capital territorial se transforma en el nicho objetivo para el desarrollo y despliegue del capital social.

Así, la política de vivienda social, a pesar de imprimir una lógica competitiva entre sus propios beneficiarios (Özler, 2012), no consigue restringir el movimiento de pobladores solo a la obtención de la vivienda. Si no que, importa de sobre manera las condiciones y oportunidades que ellos pueden conseguir en el lugar donde habitan. Cuando estas últimas no son adecuadas, emerge la organización y construcción de una comunidad que lucha por un fin común: el mejoramiento de las condiciones de la localidad. Incluso esta lucha, como han identificado recientes investigaciones, puede ir más allá: hacia la reivindicación del derecho a la ciudad (Angelcos y Pérez, 2017). Es necesario seguir investigando la organización social de los barrios, especialmente en momentos donde la vivienda social y las familias más pobres continúan siendo expulsadas hacia ciudades satélites más allá de la periferia urbana, no solo en Chile, sino que en toda América Latina. En este contexto, no solo toma fuerza la organización social una vez recibido el barrio, sino que previo a esto se configura la lucha por mantenerse en el lugar donde siempre se ha habitado.

## Bibliografía

- Angelcos, N., y Pérez, M. (2017). De la “desaparición” a la reemergencia: continuidades y rupturas del movimiento de pobladores en Chile. *Latin American Research Review*, 52(1), 94-109.
- Barton, J. y Ramírez, M. (2019). The role of planning policies in promoting urban sprawl in intermediate cities: evidence from Chile. *Sustainability*, 11(24), 7165.  
<https://www.mdpi.com/2071-1050/11/24/7165>
- Bello, Á. (2006). *Espacios reconstruidos, territorios resignificados. Etnicidad y lucha por la tierra entre los Purbépechas de Nurío, Michoacán*. [Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México, Distrito Federal].
- Borsdorf, A., Sánchez, R., y Marchant, C. (2008). Aprendiendo de los errores. La necesidad de cambios a la política nacional de vivienda en ciudades intermedias chilenas. *Scripta Nova*, 12(270).  
<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-51.htm>
- Brugué, Q., Gomá, R. y Subirats, J. (2002). De la pobreza a la exclusión social. Nuevos retos para las políticas públicas. *Revista Internacional de Sociología*, 60(33), 55-70.  
[https://www.researchgate.net/publication/327785275\\_De\\_la\\_pobreza\\_a\\_la\\_exclusion\\_social\\_Nuevos\\_retos\\_para\\_las\\_politicas\\_publicas](https://www.researchgate.net/publication/327785275_De_la_pobreza_a_la_exclusion_social_Nuevos_retos_para_las_politicas_publicas)
- Clichevsky, N. (2000). *Informalidad y segregación urbana en América Latina. Una aproximación*. CEPAL, Serie Medio Ambiente y desarrollo, n° 26, octubre.  
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/5712-informalidad-segregacion-urbana-america-latina-aproximacion>
- De Mattos, C. (2002). Transformación de las ciudades latinoamericanas: ¿Impactos de la globalización? *EURE*, 28, 5-10  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0250-71612002008500001](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612002008500001)
- Ducci, M. (2000). Santiago: territorios, anhelos y temores. Efectos sociales y espaciales de la expansión urbana. *Revista Eure*, 26(79), 5-24.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0250-71612000007900001](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612000007900001)
- Estivill, J. (2003). *Panorama de la Lucha contra la exclusión social. Conceptos y estrategias*. Oficina Internacional del Trabajo.  
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/p-anorama-de-la-lucha-contra-la-exclusion-social.pdf>

- Fernández, J. (2008). Pobreza urbana y políticas habitacionales en Chile 1990-2005. De la exclusión a la integración social. En A. Ziccardi. (Ed.), *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social* (pp. 99-122). CLACSO.
- Fuentes, L., Link, F., y Valenzuela, F. (2017). Impactos de la dinámica urbana en los mercados laborales en las principales ciudades chilenas. *Cadernos Metrópole*, 19, 157-177.  
<https://www.scielo.br/j/cm/a/S3zmcTYsqgyhGcYvVrGWrrm/abstract/?lang=es>
- Garcés, M. (2015). El movimiento de pobladores durante la Unidad Popular, 1970-1973. *Atenea*, (512), 33-47.  
[https://www.scielo.cl/pdf/atenea/n512/art\\_03.pdf](https://www.scielo.cl/pdf/atenea/n512/art_03.pdf)
- Hidalgo, R. (2007). ¿Se acabó el suelo en la gran ciudad?: Las nuevas periferias metropolitanas de la vivienda social en Santiago de Chile. *EURE*, 33(98), 57-75.  
[https://scielo.cl/scielo.php?pid=S0250-71612007000100004&script=sci\\_arttext](https://scielo.cl/scielo.php?pid=S0250-71612007000100004&script=sci_arttext)
- Janoschka, M., y Salinas, L. (2017). Peripheral urbanisation in Mexico City. A comparative analysis of uneven social and material geographies in low-income housing estates. *Habitat International*, 70, 43-49  
<https://eprints.whiterose.ac.uk/123140/1/Peripheral%20urbanisation%20in%20Mexico%20City.pdf>
- Katzman, R. (2001). Seducidos y Abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista CEPAL*, (75), 171-189.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10782/075171189\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10782/075171189_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Larrañaga, O. y Sanhueza, C. (2007). Residential Segregation Effects on Poor's Opportunities in Chile. *Documento de Trabajo*, 259. Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Merklen, D. (2004). Sobre la base territorial de la movilización popular y sobre sus huellas en la acción. *Revista Laboratorio*, IV(16). Instituto de Investigaciones Gino Germani.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7064575>
- Özler, Ş. (2012). The Concertación and homelessness in Chile: Market-based housing policies and limited popular participation. *Latin American Perspectives*, 39(4), 53-70.  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0094582X10397917>
- Perona, N. (2001). Desde la marginalidad a la exclusión social una revisión de los conceptos. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 27(2), 35-48.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/7479>

- Portes, A., Roberts, B. y Grimson, A. (Coord.). (2008). *Ciudades latinoamericanas. Un análisis comparativo en el umbral del nuevo siglo*. Colección Desarrollo y Migración. Miguel Ángel Porrúa, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Rasse, A. (2015). Juntos pero no revueltos: procesos de integración social en fronteras residenciales entre hogares de distinto nivel socioeconómico. *EURE*, 41(122), 125-143.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0250-71612015000100006](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612015000100006)
- Rodríguez Vignoli, J. (2001). *Segregación residencial socioeconómica: ¿qué es?, ¿cómo se mide?, ¿qué está pasando?, ¿importa?*. Serie de Población Desarrollo N° 16, CEPAL.  
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/7149-segregacion-residencial-socioeconomica-que-es-como-se-mide-que-esta-pasando>
- Sabatini, F., Cáceres, G., y Cerda, J. (2001). Segregación en las principales ciudades chilenas: Tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción. *Revista Eure*, 27(82), 21-42.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0250-71612001008200002](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612001008200002)
- Sabatini, F., y Wormald, G. (2004). La guerra de la basura de Santiago: desde el derecho a la vivienda al derecho a la ciudad. *EURE*, 30(91), 67-86.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0250-71612004009100005](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612004009100005)
- Sabatini, F., Campos, D., Cáceres, G., y Blonda, L. (2006). Nuevas formas de pobreza y movilización popular en Santiago de Chile. G. Saraví. (Ed.), *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina* (pp. 97-135). Ciesas-Prometeo.
- Sabatini, F. Wormald, G. y Rasse, A. (2013). *Segregación de la vivienda social: ocho conjuntos Santiago, Concepción y Talca*. Colección de estudios urbanos, UC.
- Saraví, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: Los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de la CEPAL*, (83), pp. 33-48.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10962/083033048\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10962/083033048_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Saraví, G. (2006). Nuevas realidades y nuevos enfoques: exclusión social en América Latina. En G. A. Saraví. (Edit.), *De la pobreza a la exclusión: continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina* (pp. 19-51). Prometeo Libros y CIESAS D.F.
- Sierralta, C. (2008). *Efectos de la segregación residencial socioeconómica en los jóvenes de extracción popular en Santiago de Chile* (1992 2002). [Tesis

de Maestría en Desarrollo Urbano, Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales, Pontificia Universidad Católica de Chile].

- Tironi, M. (2003). *Nueva pobreza urbana: vivienda y capital social en Santiago de Chile, 1985-2001*. Universidad de Chile, Predes/RIL Editores.
- Vergara-Erices, L., y Garín Contreras, A. (2016). Vivienda social y segregación socioespacial en una ciudad pequeña: el caso de Angol, Chile. *Polis. Revista Latinoamericana*, 15(44), 457-486.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682016000200021&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682016000200021&script=sci_abstract)
- Vergara, L. (2019). Vivienda social y segregación: Una aproximación para entender las diferencias entre grandes y pequeñas ciudades. *AUS [Arquitectura/Urbanismo/Sustentabilidad]*, (25), 26-31.  
<http://revistas.uach.cl/index.php/aus/article/view/4240>
- Ziccardi, A. (2001). Las ciudades y la cuestión social. En A. Ziccardi. (Comp.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina* (pp. 85-124). CLACSO.
- Ziccardi, A. (2008). *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social. Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*. Siglo del Hombre Editores, Clacso-Crop. Editora.



## **SEGUNDA PARTE**

# **DESIGUALDAD EN EDUCACIÓN, DIGITALIZACIÓN Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS**

# Desigualdad y educación intercultural en América Latina. Alcances desde el liderazgo dialógico y la pedagogía crítica

VÍCTOR DÍAZ ESTEVES<sup>1</sup>

*La educación no será el privilegio de quienes puedan pagarla*  
Eduardo Galeano. Patas Arriba, 1998.

## Introducción

El análisis de la desigualdad y la educación en América Latina genera contradicciones medulares a la luz de la historia política de nuestros países considerados los más desiguales del mundo. Resulta irónica la perpetuidad de este fenómeno, por eso nos preguntamos: ¿Por qué la desigualdad en América Latina? ¿Cuáles son las respuestas fehacientes? ¿Cumple una función educativa la desigualdad? Nos interesa profundizar en algunas cuestiones, recurriendo a fuentes que se han preocupado por estas temáticas. Lo que sigue es un alcance reflexivo de la desigualdad de América Latina y el impacto que produce en la educación, una educación intercultural propia del crisol cultural y multilingüe de nuestro continente. La óptica desde donde se realiza el análisis proviene de los resultados de un trabajo empírico sobre liderazgo dialógico escolar y pedagogías críticas, desde las epistemologías del sur, la mirada decolonial y la educación popular (Díaz, 2020).

-“¿Hay intereses extranjeros en tierras?” preguntó Eduardo Galeano a Salvador Allende, en una entrevista para Cuadernos de Marcha<sup>2</sup>, después de las elecciones del 4 de septiembre de 1970.

---

<sup>1</sup> Dr. en Educación. Docente y asesor del Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (Ipecal), México. Investigador PAIE 2021, Facultad de Psicología, Udelar, Uruguay. Profesor de Lenguaje y Comunicación en liceos públicos de Chile. Coordinador del GT de Educación Popular y Pedagogías Críticas de Clacso.

<sup>2</sup> Cuadernos de Marcha fue un esfuerzo editorial dirigido por Carlos Quijano, cuyo periodo de publicación se extendió desde 1967 a 1974 en Montevideo y formó parte del Semanario Marcha, fundado en 1939 con Juan Carlos Onetti como secretario de redacción. La dictadura cívico-militar del Uruguay clausuró la publicación en 1975, tanto Quijano como Onetti son encarcelados y luego,

Figura 1 Mensaje en espacio público



Fuente: AFP

-“Hay grupos financieros, -dijo Allende-, que han comprado tierras en el sur de Chile y que no las trabajan directamente. Ellos viven en Europa y tienen un mayordomo chileno aquí?” (Marcha, 1970, p.79).

El programa de gobierno de la Unidad Popular formuló cláusulas draconianas contra la desigualdad y la corrupción de la clase política. Algunas de ellas son::

Supresión de los sueldos fabulosos, no más asesores, no más viajes fastuosos al extranjero, no más autos fiscales en diversiones, el fisco no fabricará nuevos ricos, jubilaciones justas, descanso justo, previsión para todos, igualdad en asignaciones familiares, leche para todos los niños de Chile, Reforma Agraria, etc, etc. (...) [y en Educación]: El niño nace para ser feliz: daremos matrícula completamente gratuita, libros, cuadernos y útiles escolares, sin costo para los niños de la enseñanza básica (Marcha, 1970, pp.49-66).

El año 1970 es declarado por la ONU como “Año Internacional de la Educación”, mientras, el cantautor uruguayo Daniel Viglietti, componía, en ese mismo año: “A desalambrar, a desalambrar, que la tierra es nuestra, es tuya y de aquel, de Pedro y María, de Juan y José (...)”. Interpretada por varios cantores populares latinoamericanos,

---

logran exiliarse. Para una profundización de la figura de Quijano, se recomienda la siguiente entrevista dirigida por Daniel Viglietti en noviembre de 1978, tres años desde exilio en México. Véase en :<https://www.imer.mx/10-de-junio-de-1984-muere-carlos-quijano/>

incluido Víctor Jara, la canción busca la justicia social, la equidad, el buen trato, que impide condiciones desiguales, que favorece la dignidad en todos los ámbitos y especialmente, en la distribución de la tierra. Daniel Viglietti ha dedicado toda su vida a apoyar estas causas con su arte, sobre todo, en la reparación de Derechos Humanos. También el mexicano Gabino Palomares, con su “Maldición de Malinche” (1975), una enfermedad “del presente” ante la profecía esperada de la colonización, interpretada por Los Zucará, entre otros que defendieron causas durante las dictaduras cívico-militares en América Latina, muchos exiliados, perseguidos, ejecutados políticos o desaparecidos.

Las siguientes páginas abordan la educación desde tres ejes: primero, la desigualdad en América Latina desde miradas contrapuestas y cómo impacta en educación; el segundo, se desprende del anterior, y se instala la interculturalidad, como característica propia de nuestro continente y la educación intercultural como categoría de análisis investigativo. Finalmente, en tercer lugar, a partir de un estudio empírico sobre liderazgo dialógico y pedagogías críticas en Chile se proponen horizontes posibles.

Las conclusiones, no son conclusiones, sino sugerencias para la reflexión crítica. Si somos latinoamericanos, ¿hasta qué punto estamos dispuestos a prestarles vista y oídos a retóricamente correctas en una rápida búsqueda virtual o a las campañas del miedo y del horror global haciéndonos rehenes de las modas mediáticas y de respuestas simplistas a problemas complejos? El acercamiento a la historia de los sujetos y la interseccionalidad nos arrojan luces para un debate en los pueblos de nuestra Latinoamérica – Abya Yala.

**Figura 2** *Toma de Peñalolén, Santiago de Chile, 1999*



Fuente: <https://montoneras.org/>

## Impacto de la desigualdad en la educación de América Latina

La relación entre educación y desigualdad en América Latina posee una doble condición contradictoria. Por un lado, ha dejado de ser una novedad, debido a razones estructurales políticas, económicas, sociales y culturales que han acuciado al continente por varias décadas; y por otro, es una temática que se mantiene vigente, con escasas probabilidades de solución a corto plazo. ¿Por qué América Latina es el continente con mayor desigualdad? ¿A qué se debe? Son varios los expertos que se han pronunciado al respecto, adjudicando dichas causas a razones históricas, como el fenómeno de la colonización, y aspectos raciales, entre ellos, Joseph Stiglitz, premio Nobel de Economía, ex presidente del Banco Mundial, profesor de la Universidad de Columbia (Lissardi, 2020), pero aparecen otros autores que, desde antes, se oponían a respuestas rápidas y monocausales, explicando, que las razones de la desigualdad en América Latina son múltiples (Rodríguez, 2019).

Según Stiglitz (citado por Lissardi, 2020), la desigualdad se gestó con la colonización, es decir, cuando la corona europea conquistó estas tierras y así establecieron colonias españolas, portuguesas, inglesas, francesas y holandesas, principalmente, y luego, con la distribución inequitativa de la tierra: “eso contribuyó a la creación de algunas familias muy ricas y muchas familias muy pobres”, también aspectos raciales, no sólo América Latina sino también en EEUU.

Por su parte, el investigador uruguayo, Javier Rodríguez Weber (2019), cuya tesis doctoral fue sobre la desigualdad del ingreso en Chile en 2014, impone una postura drástica, en un trabajo más reciente, sobre la alta desigualdad en América Latina. Indica que a partir de 1950, se publicaron estadísticas comparables de distribución del ingreso de los países latinoamericanos con elevado nivel de desigualdad. Recientemente, América Latina ha sido identificado como el continente más desigual del mundo, dado que entre 1960 y 1970:

(...) en su intento por explicar esta “anomalía”, investigadores provenientes de diversas disciplinas apuntaron a la importancia de la historia (Cardoso y Faletto, 1969; Furtado, 1976; Prebisch, 1981; Sunkel y Paz F, 1970). En los últimos años, académicos neo-institucionalistas, han destacado el rol de la herencia colonial para el desarrollo posterior [Acemoglu, Johnson, & Robinson, 2002; Acemoglu & Robinson, 2008; Engerman y Sokoloff, 2012]. (Rodríguez, 2019, p.2).

El estado del arte sobre la alta desigualdad en América Latina muestra que “la idea de que las instituciones de origen colonial han sido

determinantes para la historia de la desigualdad (...) está lejos de ser unánime” (Rodríguez, 2019, p. 2). Tanto Dobado y García Montero (2010) como Jeffrey Williamson (2010, 2015) evidencian que América Latina colonial sobresalía por su desigualdad elevada, dado que su condición era muy parecida a la de otras economías pre-modernas. En definitiva, descartan “la relevancia del período colonial para explicar la elevada desigualdad latinoamericana” (Ibídem, p.2).

Ante un escenario tan desigual ¿cómo se refleja en la educación de América Latina? Hablar de educación desigual, parece un oxímoron y hasta nos llevaría a pensar ¿cuál es el papel educativo de la desigualdad? Por un lado, la ONU, planifica una agenda desde el 2015 al 2030 con 17 objetivos para “transformar el mundo”. Y por otro, la educación es desigual y no cuenta con apoyo real. Especialmente a nivel global, lo señala Oxfam.org<sup>3</sup>:

La riqueza de los millonarios se ha disparado durante la pandemia en gran medida debido a los beneficios extraordinarios de grandes empresas de los sectores farmacéutico, energético, tecnológico y alimentario. Mientras tanto, millones de personas en todo el mundo se enfrentan a una crisis por el aumento del coste de la vida debido a los efectos persistentes de la pandemia y el rápido incremento del precio de productos básicos como los alimentos y la energía (Oxfam.org, 2022).

La planificación de la ONU apunta al desarrollo sustentable con la finalidad de que los países “emprendan un nuevo camino” para “mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás” (ONU, 2015). Dentro de los objetivos se proponen: “combatir” el cambio climático, la pobreza, y “defender” la igualdad de la mujer, el medio ambiente, la educación, las ciudades, etc. (ONU, 2015):

La desigualdad, que ya era extrema antes de la pandemia, ha alcanzado niveles sin precedentes. Los Gobiernos deben aplicar con urgencia medidas fiscales altamente progresivas e invertir el dinero recaudado en mecanismos sólidos y de eficacia demostrada para reducir la desigualdad (Oxfam.org, 2022).

En la misma línea de la ONU, la UNESCO acaba de lanzar el libro: “Reimaginando juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social

---

<sup>3</sup> Oxfam es una confederación internacional compuesta por 19 organizaciones no gubernamentales. Su misión, en 90 países, es luchar contra la desigualdad, el hambre y el sufrimiento. Su nombre "Oxfam" proviene del Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre, fundado en Gran Bretaña en 1942, en labores humanitarias del bloque aliado.

para la educación”, realizado por estudiantes de la Escuela de Graduados en Educación de Harvard, cuyo editor principal es el investigador venezolano, Fernando Reimers y otros, conferencista en varios países, incluso en Chile, recientemente), su objetivo principal es “como marco para examinar cómo mejorar los sistemas educativos en todo el mundo” (UNESCO, 2022).

La decisión oficial de los organismos internacionales sobre “una educación para todos, sin dejar a nadie atrás”, la desigualdad parece ser evidencia de lo contrario. Muchos siguen muy atrás, y tanto, que si pensamos en ¿cómo parten las las políticas públicas educativas en nuestros países? ¿Qué directrices persiguen? ¿Quiénes generan las reformas en educación en América Latina? Cada vez más, los insumos para las políticas públicas y las reformas educativas provienen de investigaciones realizadas por agentes externos a nuestros países, contratados por multinacionales para que realicen sus encuestas masivas y regresen a sus oficinas virtuales, desde donde lanzan sus nuevas publicaciones, que servirán de materia prima para los Ministerios de Educación latinoamericanos. Estos aplicarán parámetros estandarizados, como el caso de las pruebas Pissa, creadas por Pearson Educación.net, que se hace llamar “La Compañía de Educación del Mundo”, siendo una de las empresas más grandes en el rubro de la educación a nivel global que ofrece servicios y consultorías para los cinco continentes. Este proceso, se nutre y fortalece con la exigencia de altos estándares para la publicación de artículos científicos. El mercado científico se rige con parámetros excluyentes, ya que muchos de los investigadores se ven obligados a publicar sólo en revistas que posean tal acreditación, WoS, Scopus o Scielo, por ejemplo, descartando otros espacios que no cumplen con tales parámetros, pero cuyo tratamiento de contenidos, también resulta relevante.

En razón de ello, no es posible pensar en equidad en Educación, tampoco en el ámbito científico, dado que las investigaciones educativas a nivel mundial, no son las más ponderadas, ni reconocidas, de hecho, es un campo supeditado a las Ciencias Sociales y no hay una categoría exclusiva o preponderante para educación. Este hecho es fácil de comprobar visualizando el alto porcentaje de investigaciones en áreas de medicina, ingeniería e informática; luego, ciencias sociales, psicología, artes y humanidades; y finalmente, figura educación y otras. La mayoría de estas investigaciones, de alta ponderación están centralizadas en Estados Unidos, y otros países europeos como Inglaterra, Alemania y

España.<sup>4</sup> Si la investigación científica también es desigual, ¿por qué caminos iniciar en una Latinoamérica diversa, con múltiples culturas y expresiones? Tras esta pregunta, las relaciones entre educación e interculturalidad se vuelven materia obligatoria y muchas de las políticas, han sido destinadas a las experiencias en las Escuelas Bilingües Interculturales (EBI), por ejemplo, sin embargo también aparecen problemas complejos abordar en la categoría denominada “Educación Intercultural”.

### Figura 3 *La desigualdad en números*

#### ¿Sabías que?

- Los 2668 millonarios (573 más que en 2020) que hay hoy en el mundo poseen **12,7 billones de dólares**, lo que supone un aumento de 3,78 billones de dólares.
- Los **10 hombres más ricos** del mundo poseen más riqueza que los 3100 millones de personas que componen el 40 % más pobre de la humanidad.
- Una trabajadora o trabajador que se encuentre en el 50 % más pobre del mundo tendría que trabajar **112 años** para obtener los mismos ingresos que lo que una persona del 1 % más rico consigue en un solo año.
- La elevada informalidad y el volumen de trabajo de cuidados que recae sobre las mujeres mantiene a 4 millones de mujeres en Latinoamérica y el Caribe fuera del mercado laboral. La mitad de las mujeres trabajadoras racializadas en Estados Unidos gana **menos de 15 dólares a la hora**.
- La pandemia ha creado 40 nuevos millonarios en el sector farmacéutico. Las empresas farmacéuticas como Moderna y Pfizer se embolsan **mil dólares en beneficios cada segundo** gracias exclusivamente a su monopolio sobre la vacuna contra la COVID-19.
- Un impuesto anual sobre el patrimonio (comenzando en tan **solo un 2 % para las fortunas millonarias** y llegando al 5 % en el caso de las millonarias) podría generar 2,52 billones de dólares cada año, suficiente para ayudar a salir de la pobreza a 2300 millones de personas, producir vacunas para todo el mundo y proporcionar servicios de salud y protección social universales a la población de los países de renta media-baja y baja.

Fuente: Oxfam.org

---

<sup>4</sup> Scimago journal y ranking de países. SJR es un portal con indicadores científicos de revistas indexadas en Elsevier/Scopus. Véase en: <https://www.scimagojr.com/journalrank.php>



## Promesas educativas de la interculturalidad como problemas

Siguiendo con el hilo de la desigualdad, es bien sabido que América Latina posee varias características que la representan, entre ellas la diversidad cultural, parte esencial de pueblos originarios y afrodescendientes. Actualmente, la interculturalidad representa un problema en educación y se la concibe como una categoría más en la investigación educativa, por lo que se requiere darle una mayor preponderancia. Veamos algunas de las contradicciones, relacionadas con la desigualdad en educación intercultural.

América Latina, según la CEPAL (2019), posee más evidencias de pobreza en zonas rurales, en indígenas y afrodescendientes. Los números indicaron que en 2018 la extrema pobreza llegó al triple con un 18% en indígenas, duplicaron a los no indígenas y afrodescendientes (Lissardi, 2020).

Esta tesis es discutida por el autor uruguayo :

Si la desigualdad es más alta en el sector agrario que en la industria y los servicios, el proceso de cambio estructural y la expansión de las capas medias, compuestas por trabajadores formales de la economía urbana, puede conducir a una reducción de la polarización y a la mejora de la distribución (Rodríguez, 2019, p. 15).

El historiador habla de que inciden “los cambios económicos como los institucionales” característicos de los “regímenes oligárquicos luego de 1870, favorecieron un incremento de la desigualdad en la mayoría de los países, por lo que ésta alcanzaba ya un nivel elevado hacia 1913/1930 (Ibidem, p. 15).

Por otro lado, Lissardi (2020) señala que México posee un 15% de población indígena, aproximadamente y de ellas, más de 14 millones de personas viven en situación de pobreza. La mayoría de los que hablan una lengua nativa no completaron estudios primarios y no poseen un empleo formal (Oxfam en Lissardi, 2020).

Las cifras no representan las realidades tangibles y cotidianas que viven las personas, sino que las ilustran. en ese caso, el periodista muestra datos e interpretaciones relacionando la escolarización formal y el trabajo formal como aspectos básicos o necesarios para las personas indígenas, cuando en ambos casos, el sistema educacional formal, tradicional y monocultural no está preparado aún para que las culturas ancestrales, con toda su riqueza, tradiciones y costumbres pueda reformar completamente la educación, e incluir todo su legado en el curriculum, tanto en programas iniciales, básicos, secundarios como terciarios. Una investigación en Chile, refuerza con argumentos historiográficos, lo que acabamos de afirmar:

(...) la comprensión de los actuales problemas interculturales que se manifiestan entre los conocimientos mapuche y saberes propios de la sociedad occidental, tienen una explicación en el modo como se instaló y proyectó la escuela en la Araucanía a fines del siglo XIX (Mansilla y otros, 2016, p. 213).

De eso trata el estudio, demuestra en el fondo que la tradición oficialista y monocultural se encuentra con los territorios poblados por personas, de carne y hueso que tienen un legado, una tradición, una cultura ancestral que los identifica y fortalece para seguir batallando sus luchas cotidianas por la soberanía, por el respeto a su legado, ampliamente superado en millares de años, a la reciente historia que se viene construyendo en América Latina poco más de 500 años desde la colonización.

Los autores confirman que previamente a la conformación del estado-nación de Chile, fueron misioneros católicos los responsables de la educación del pueblo mapuche: entre ellos: dominicos, capuchinos, franciscanos y jesuitas. Evidencia de ello, era “la presencia de los mapuches jóvenes en el Colegio de Naturales de Chillán y en las distintas escuelas de las plazas de Arauco, Nacimiento y Santa Bárbara” (Mansilla y otros, 2016, p. 219). Sin embargo:

(...) esta vigilancia se ejercía en forma indirecta, ya que los elegidos eran en general hijos de caciques que pudieran influenciar a los miembros de su comunidad en cuanto retornaran a ellas (Ibídem, p. 219).

Siendo así, el equipo de investigación reflexiona la trascendencia que posee la democracia y el reconocimiento de la diversidad en la actualidad para:

Constatar que muchos de los problemas que presenta el sistema educativo en la Araucanía tienen raíces históricas, entonces resulta pertinente acercarse a la comprensión del presente regional desde una mirada del acontecer histórico centrada en los actores, sus lógicas culturales y participación en la estructuración del mundo social y el territorio, tributando con ello al propósito general de conocer el pasado para comprender el presente (Bloch, 2001; Vilar, 1980; Mansilla y otros, 2016, p. 219).

Lo dicho anteriormente refuerza la idea de que la historia de la educación en La Araucanía debiera dar cuenta de “los idearios, proyectos, tensiones, logros, fracasos, mecanismos de articulación institucional, dispositivos de poder, expectativas y deseos de los actores, que han participado de la dinámica educativa en este espacio, desde su

integración al Estado de Chile durante la segunda mitad del siglo XIX”, siempre y cuando se comprenda como supuesto fundamental que “el sistema educacional es un reflejo de un proyecto social levantado por una comunidad o una parte de ella (Mansilla y otros, 2016, p. 219).

En la región de La Araucanía, territorio del Wallmapu, tras intensas conversaciones con el profesor Mansilla de Temuco, hemos coincidido en que las investigaciones acerca de la cultura ancestral mapuche se legitiman tras su valor historiográfico en el territorio y con las personas (mapuche, significa gente de la tierra), ojalá en una ruca, tomando mate y compartiendo el mapu kimün (sabiduría mapuche), no desde la comodidad de las oficinas. Muchas comunidades rechazan al huinca (*wingka*) que significa, hombre blanco, porque su pretensión investigativa, supera al trato humano, se enfocan en sus intereses y resultados, aunque las comunidades firmen un consentimiento informado y el investigador logre explicitar su fuerte devoción por el Tratado de Helsinki. En tal caso, este proceder obedece a una ética utilitarista, similar a la de una transacción mercantil, fruto de una praxis habitual que la cultura académica actual está albergando evidencia sustancial de conductas coloniales que se perpetúan bajo el lema de “Educación Intercultural”.

Uno de los debates que origina la interculturalidad se debe al hecho de que la interacción no se da, la mayoría de las veces, en un plano de igualdad sino de desigualdad, dominio y jerarquías etno-raciales, inmersas en los sistemas de estratificación de clase y género. (Herrera, 2015, p. 153).

En esos marcos aborda la interculturalidad la autora en su investigación. El origen de la categoría se remonta a España con las migraciones de fines del siglo XX. A partir de allí, llegan desde África (Magreb, Senegal o Gambia), luego, a América Latina y El Caribe (Ibid, p. 152).

“el discurso y la praxis de la interculturalidad surgieron como una exigencia de los programas de educación bilingüe de los pueblos indígenas. Esta diferencia de contextos es importante, pues no es lo mismo plantear el problema de las relaciones interculturales en sociedades postcoloniales que en el interior de las grandes sociedades coloniales del pasado” (Pulido, 2005, p. 27) Es una lucha constante y activa contra todas las formas de racismo y discriminación en poblaciones originarias, que supone la oferta de servicios educacionales adaptados a las necesidades, exigencias y condiciones lingüísticas y culturales de los pueblos originarios (Ibid, pp. 153).

La educación intercultural es una categoría instalada en la política pública oficial de los Ministerios de Educación de diversos países latinoamericanos, en los programas de formación docente en Pedagogía y en líneas de investigación. Es una categoría cuestionada por la ancestralidad y la mirada de los pueblos originarios de Abya Yala. Porque es funcional al sistema educativo y carente de contenido de fondo para las comunidades ancestrales de cosmovisión holística. Así lo asevera Ixkik' Chajal Siwan/Alicia Herrera Larios, docente y activista social maya quiché (k'iche'). Doctora en Educación, quién coordinó programas de Rigoberta Menchú en Guatemala, y participa activamente como dirigente del sindicato del área de Trabajo Social, en el medio universitario de Guatemala.

En educación, específicamente a través del currículum educativo, poniendo de relieve las aportaciones históricas de los pueblos originarios a la creación de una nueva nación, con igualdad de oportunidades para todos y todas las que la habitan. Pero el reto era y es enorme, y la voluntad política débil, con lo que la educación de las poblaciones originarias sigue siendo, a día de hoy, crítica; los resultados del aprendizaje son significativamente bajos, los índices de abandono excesivamente altos y, en muchas comunidades, las familias se oponen a los programas de educación intercultural bilingüe (Herrera, 2015, p. 153).

Sobre el destino de la educación, la autora maya quiché también conversó con Raúl Zibechi y Miguel "Lito" Acosta, líder comunitario del Centro Cultural Los de la T, en la población Escritores de Chile, de la comuna de Recoleta en Santiago de Chile. La claridad de objetivos, la honestidad y transparencia en el proceder de esta agrupación, logra legitimidad en los vecinos que se benefician con actividades artísticas, recreativas y formativas diversas. Han creado un mini-teatro en las instalaciones, un estudio de radio y TV comunitaria, formación ciudadana, alfabetización digital a adultos mayores, talleres de circo para niños, etc. Recuperan la historia en malteadas con los vecinos, proyectando un liderazgo dialógico centrado en una educación liberadora (Díaz y otros, 2018).

Haciendo un paneo amplio en el recorrido de la literatura sobre Educación Intercultural y el estado del arte en América Latina, encontramos los trabajos de Corbetta, 2020 y 2021, que si bien por un

lado se asocian a una educación destinada a los “otros éticos” (Corbetta, 2020), también, se centra en lo que implican las garantías de los “derechos educativos de muchos”.

No deja de llamar la atención, lo que aquí se expone como una obligación de insistir permanentemente al Estado para que trate de sumar a las culturas originarias, indígenas y afrodescendientes, en sus políticas del discurso inclusivo con el objetivo de lograr: “educación para sí -en clave de su lengua y su cultura-”, tal sería el caso de las ya mencionadas EBI. De esta forma nos preguntamos, lo mismo que la autora Walsh (2009) afirma: “¿cuál es el verdadero alcance que la interculturalidad debiera tener, en tanto proyecto de sociedad, apoyada en otros principios políticos, económicos, éticos y epistémicos?” (Corbetta, 2021, p. 22).

La posibilidad de responder este cuestionamiento favorece un debate más amplio que estas líneas no buscan agotar ilusamente. Daremos evidencia de un horizonte posible a transitar, nunca único o inacabado, sencillamente desde la praxis de los contextos escolares en los que hemos transitado.

### Otra educación posible a través del liderazgo dialógico, la pedagogía crítica y otros alcances

En el año 2011, llegó un consultor de UNESCO a ofrecernos una propuesta laboral en formación para un posgrado en Liderazgo y la tomamos, hoy esa tarea que duró siete años consecutivos pasó a ser una anécdota. Sin embargo, quedan personas, aprendizajes y redes de apoyo en todo Chile. Más de 120 líderes acudieron para transformar sus escuelas y establecimientos educacionales en un contexto latinoamericano desigual. El desafío no era poco y nos preguntamos: ¿cómo hacerlo? ¿Cuál es la estrategia para incidir en directivos hacia la transformación pedagógica en las escuelas? ¿hay caminos más cortos para que las escuelas desiguales mejoren? Ante esa disyuntiva nos formamos en pedagogía en Chile, trabajamos en establecimientos directamente con estudiantes y realizamos una investigación que duró 5 años, desde 2012 a 2017 en la Región Metropolitana de Santiago, fue así que se gestó el estudio sobre Liderazgo Escolar Dialógico (Díaz, 2020).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Liderazgo Escolar Dialógico: Estudio de Caso en Escuelas de la Región Metropolitana (2012-2017). Tesis doctoral en Educación, patrocinada por el Centro de Investigación Escolar y Desarrollo (CIED) de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco.

El Directivo escolar como actor social ha ido evolucionando en el contexto chileno, mutando en la medida que las normativas y cuerpos jurídicos que daban forma a su función se fueron decretando, modificando y/o derogando. En este sentido, dicha figura es definida por su relación con la autoridad central, creadora y garante de la legislación que permite su función; autoridad encarnada en la figura del Estado (Díaz, 2022, p.102).

La tesis doctoral citada es de corte cualitativo y se enmarca en el paradigma fenomenológico-hermenéutico, a través de un nivel descriptivo-denso. El diseño metodológico es un estudio de caso de tipo instrumental, que analiza los datos obtenidos en la investigación. Se tomó una muestra por conveniencia de 6 participantes de diversas comunas de la Región Metropolitana de Santiago, con paridad de género y edad. El corpus primario de análisis fueron las bitácoras pedagógicas que cada participante iba registrando con frecuencia semanal o mensual sobre las reflexiones que podría realizar acerca de sus experiencias de transformación pedagógica, tanto a nivel personal, como en su escuela. Se analizaron durante 5 años, más de 200 bitácoras y 6 informes finales. La bitácora pedagógica pasó a ser un instrumento metodológico plausible de trabajar en el ámbito educativo con docentes. El objetivo de la investigación se centró en develar las transformaciones que experimentaron los líderes en formación. Los resultados evidenciaron un enfoque de Liderazgo Escolar Dialógico (LED), cercano a la pedagogía dialógica freireana con la que se articularon las principales conclusiones (Díaz, 2020).

El análisis permite acercarnos a la mirada de los participantes y a su relación con sus experiencias y prácticas de liderazgo desde los contextos escolares. Concebimos las transformaciones culturales y las narrativas desde el prisma que articula dos campos del saber: la educación y comunicación, es decir la interdisciplina educomunicativa, desde la perspectiva liberadora, según la mirada kapluniana<sup>6</sup> en América Latina, que heredan las tradiciones de la pedagogía crítica de Paulo Freire. La primera da continuidad a los teóricos del constructivismo y el

---

<sup>6</sup> Kapluniana: perteneciente a Mario César Kaplún, autor de “El Comunicador Popular” obra seminal de 1985, Ed. Humanitas, Buenos Aires y otras obras. Creador del concepto “Educomunicación”, seguidor de la obra de Paulo Freire (Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, Estanislao Zuleta y otros), que promovieron la Educación Popular en América Latina como una forma de transformación política y económica, desde la educación para erradicar la pobreza y el analfabetismo en nuestro continente. Kaplún como educador popular, logra enfocarse en la mirada crítica del sistema neoliberal dominante y humanista (liberadora) de la comunicación para nuestros países, en ese entonces denominados “Tercermundistas”.

aprendizaje significativo: Piaget, Vygotsky y Ausubel; y la segunda se apoya en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt Primera generación, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse y Erich Fromm; de Segunda generación, Jürgen Habermas y Karl-Otto Apel; y otros teóricos más contemporáneos como Judith Butler y Michel Foucault.

También, la disciplina comunicacional tuvo incidencias de los Estudios Culturales de la Escuela de Birmingham con Richard Hoggart, Stuart Hall, Raymond Williams y Edward P. Thompson; y en los aportes del post-estructuralismo francés Lévi-Strauss, Ferdinand de Saussure y los aportes de Roman o Jakobson del Círculo Lingüístico de Praga (Díaz, 2020). Esta tesis adopta una perspectiva en las que educación popular y la comunicación popular, se amalgaman como áreas de estudio articuladas cercana a las posturas de autores como Célestin Freinet (1927; 1973), Paulo Freire (1987; 1991), Mario Kaplún (2002) y José Luis Rebellato (1995) a través de la reflexión sobre la pedagogía crítica, la educación popular; la comunicación popular y la ética de la liberación como propuestas de cambio social radical en las políticas de educación y en la matriz ética de los educadores.

En la actualidad, la educación desde los márgenes con la teoría de la decolonialidad del saber con Walter Mignolo, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez y Nelson Maldonado Torres; y desde la pedagogía crítica Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple y Estanislao Zuleta; y desde los márgenes: Jorge Osorio y Marco Raúl Mejía, la postura crítica al eurocentrismo, el feminismo y los movimientos sociales latinoamericanos que impulsan ideales cuya vigencia cuestionan los grandes interrogantes del sistema educacional chileno y se mantienen en el tapete del debate: calidad, equidad, accesibilidad y gratuidad. Si bien nos enfocamos en el liderazgo escolar, lo hacemos a través del prisma de la mirada crítica educomunicación hacia el cambio social en Chile y América Latina (Díaz, 2020).

En 1968, Paulo Freire incluyó en su trabajo la necesidad de diálogo para quienes actúan como líderes. Desde entonces, el liderazgo ha sido tratado ampliamente por autores y autoras de todo el mundo y diferentes marcos conceptuales han sido desarrollados. El rol del diálogo para liderar el cambio ha sido significativo en diferentes movimientos sociales y educativos. La investigación educativa ha avanzado en el conocimiento sobre la utilización del enfoque dialógico para movilizar a las escuelas y comunidades (Padrós y Flecha, 2014, p. 207; Díaz, 2022, p. 108).

Junto con comunicar y hacer transparentar los procesos de comunicación al interior de los establecimientos están las disposiciones

para ello. Es fundamental la apertura y disposición para el diálogo en el liderazgo. Freire (2017) plantea que “debería formar parte de la aventura docente vivir la apertura respetuosa a los otros y, de vez en cuando, de acuerdo con el momento, tomar la propia práctica de apertura al otro como objeto de reflexión crítica” (p. 127). Exige que la razón ética de dicha apertura y su fundamento político es una referencia pedagógica ineludible: “la belleza que hay en ella como viabilidad del diálogo” (Ibídem). En sintonía con estas expresiones, los discursos analizados en los resultados del trabajo empírico en las escuelas de Santiago, expresa:

En este sentido, la Pedagogía de la Esperanza (Freire, 1993) ofrece nuevos entendimientos para la acción educativa, una acción transformativa del mundo que más allá del compromiso ideológico que implica, resulta un imperativo ético necesario de asumir, a través de la dialogicidad: esencia de la educación como práctica de libertad (Docente, año 2013).

Dicho de esta forma, el liderazgo de la dialogicidad propugna la emancipación de un poder hegemónico que se halla en el propio sistema: “el sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento con la Historia” (Freire, 2017, p. 127). Otro de los discursos expresó:

Hoy cualquier problema se solucionaba con un diálogo, una escucha activa y un compromiso. Esto llevó a desarrollar un nuevo tipo de liderazgo con mis estudiantes, lo cual se reflejaba en su conducta y rendimiento (Docente, año 2014).

En este sentido, los docentes participantes experimentaron transformaciones a nivel personal, contrastándolo con sus prácticas en los establecimientos educacionales. Pero todo se estableció de manera progresiva, con el ida y vuelta de la comunicación, sin evaluaciones o pautas de cotejo, más que la conversación honesta y el acompañamiento cercano, el registro de sus emociones y las expresiones espontáneas durante las sesiones. El trato hacia ellos y con ellos, los llevó a profundizar aquellos aspectos que sentían que debían transformar. El líder se construyó en el vínculo, en el diálogo legitimado por todos los interlocutores. Equidad en la comunicación, favorece equidad en los contextos. No se trata de soluciones mágicas, sino de un proceso de acompañamiento, reconociendo que cada contexto y situación de comunicación será diferente, y no replicable. La búsqueda de salidas equitativas en las relaciones humanas, favorecerá procesos de igualdad



en América Latina. Es posible buscar salidas en la interculturalidad y en la interseccionalidad.

Otro de los alcances que se podría derivar del análisis a partir de la pedagogía crítica, es el fenómeno de la interseccionalidad como herramienta analítica que reconoce que las desigualdades sistémicas se configuran a partir de la superposición de diferentes factores sociales como el género, la etnia y la clase social.

La interseccionalidad nos permite situarnos en los dispositivos que definen y causan desigualdades e injusticias, o por el contrario, provocan experiencias y situaciones de privilegio. (...) La interseccionalidad, como herramienta de análisis crítico, resulta de gran valor para luchar por los derechos de quienes son excluidos, discriminados, marginados desde un proyecto educativo, social y político, comprometido con el bien común y la equidad (Vásquez, 2020, p. 267).

## Conclusiones

Las razones de la desigualdad, finalmente, las entregan la historia de nuestros países, que han sido víctimas de brutales mutilaciones políticas, económicas, globales con una economía de mercado neoliberal arrasadora. El eurocentrismo y los epistemicidios han perpetuado la colonización en América Latina hasta nuestros días y es menester abordarlos. Somos un continente diverso, rico, plurilingüe y multicultural. En Latinoamérica, la historia de la educación se ha definido por su condición desigual, no exenta de propuestas de cambio, pero, hay cambios..., y “cambios”. Chile no ha sido una excepción, el Premio Nacional de historia (2006), Gabriel Salazar, fundador de la corriente historiográfica llamada la Nueva Historia Social:

Desde 1850, aproximadamente, se ha venido oyendo en los foros de la política chilena un estribillo pontifical -o letanía penitente- que reza así: “solo la educación liberará a los pobres de su pobreza”. Y en su entonación han participado, a coro, agnósticos y creyentes, conservadores y liberales, progresistas y retrógrados, librecambistas y planificadores. O sea, toda la clase política (civil, burocrática, militar y religiosa) (Salazar, 2009, p. 165).

Desde *Pearson* Educación, pasando por organismos internacionales como la ONU, la OCDE, UNESCO y CEPAL, entregan una mirada global, con pretensión oficialista, en vistas a soluciones de cambio en las políticas públicas latinoamericanas, desde un discurso con efecto placebo:

Esta actitud ha sido asumida por una serie de sociólogos e investigadores que, en lugar de dejarse exorcizar y poetizar por los cambios, han asumido una fría consistente inspección de lo que ocurre. Y han concluido que estamos al término de una época (modernidad) y al inicio de otra (sin identificar) (Salazar, 2009, p. 183).

Pero también, encontramos organizaciones que se movilizan y buscan aplacar las problemáticas de la desigualdad imperante en el mundo, sin personalismos, marketing, ni parafernalias. Se da a nivel local, pero también a nivel global, presencial o virtualmente:

La mayoría de los líderes mundiales no han logrado reducir esta brecha. Pero la desigualdad no es inevitable, podemos tomar medidas concretas para acabar con ella. De España a Sudáfrica, de Perú a Pakistán, ya estamos exigiendo un mundo más justo e igualitario. Debemos desafiar la concentración de la riqueza y el poder en unas pocas manos porque cada vez es más difícil que las personas puedan salir del círculo de la pobreza. Podemos cambiar el modelo fiscal para garantizar que las personas ricas contribuyan de forma justa. Podemos exigir una mayor inversión en los sistemas públicos de salud y educación, así como también salarios dignos. Y debemos asegurar que las personas más pobres puedan alzar su voz y que quienes ostentan el poder escuchen (Oxfam.org, 2022).

Y que la voz no cese: ¡A desalambrrar la educación, a desalambrrar! Y que se nos escuche “claritamente”, así como lo canta “El Pepe”<sup>7</sup>, y así tantos trovadores, de estas tierras de Abya Yala. Paulo Freire en todas sus obras, pero especialmente en “Pedagogía de la Esperanza” (1992), hizo un hincapié importante en enfatizar la propuesta, en lugar de la denuncia. “A la sombra de este árbol” (1995), si bien, fue una sistematización de las experiencias de sombra del autor, también muestra una serie de conclusiones de nivel propositivo, lo mismo en “Pedagogía de la autonomía” (2017):

Mi involucramiento con la práctica educativa, sabiamente política, moral, gnoseológica, nunca dejó de realizarse con alegría, lo que no quiere decir que haya podido fomentarla siempre en los educandos. Pero, en cuanto clima o atmósfera del espacio pedagógico, nunca dejé de estar preocupado por ella (Freire, 2017, p. 69).

El pedagogo de la educación popular sostiene que hay una relación directa entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la

---

<sup>7</sup>Alusión a José “Pepe” Guerra, una de las voces significativas del canto popular uruguayo y a su canción “Claritamente” (1992).

esperanza, y en reiteradas ocasiones lo fundamente. Pero también se refiere al derecho de:

sentir rabia, de manifestarla, de tenerla como motivación para mi pelea tal como tengo el derecho de amar y de expresar mi amor al mundo, de tenerlo como motivación para mi pelea porque, histórico, vivo la Historia como tiempo de posibilidad y no de determinación (Freire, 2017, p. 72).

En 1985, Mario Benedetti que impulsó causas a favor de los derechos humanos dedicó un poema singular de la obra Cotidianas escrita entre 1978 y 1979, destinado a quienes militan contra las desigualdades e injusticias, pero también a familias de las víctimas, para que no cesen en su batallar, para que vean en la vida la esperanza de seguir caminando, con sueños y utopías:

#### Defensa de la alegría

Defender la alegría como una trinchera  
defenderla del escándalo y la rutina  
de la miseria y los miserables  
de las ausencias transitorias  
y las definitivas

defender la alegría como un principio  
defenderla del pasmo y las pesadillas  
de los neutrales y de los neutrones  
de las dulces infamias  
y los graves diagnósticos

defender la alegría como una bandera  
defenderla del rayo y la melancolía  
de los ingenuos y de los canallas  
de la retórica y los paros cardiacos  
de las endemias y las academias

defender la alegría como un destino  
defenderla del fuego y de los bomberos  
de los suicidas y los homicidas  
de las vacaciones y del agobio  
de la obligación de estar alegres

defender la alegría como una certeza  
defenderla del óxido y la roña  
de la famosa pátina del tiempo  
del relente y del oportunismo  
de los proxenetas de la risa

defender la alegría como un derecho  
defenderla de dios y del invierno  
de las mayúsculas y de la muerte  
de los apellidos y las lástimas  
del azar  
y también de la alegría.

## Bibliografía

- Allende, S. (1970). Iniciar la construcción del socialismo en Chile. *Cuadernos de Marcha, número 40*, 49- 66. Montevideo.
- Benedetti, M. (2000). Defensa de la alegría. Poema. En *Cotidianas*. Casa del Libro.
- Corbetta, S. (2021). *Políticas Educativas e Interculturalidad en América Latina. Estado del arte (2015-2020)*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377573>
- Díaz Esteves, V. (2022). Diálogo y dialogicidad en el liderazgo escolar latinoamericano. Reflexiones sobre Paulo Freire a partir de un estudio de caso en Chile. En N. Llaver y B. Martino. (Comps.), *Recrear, reinventar Paulo Freire 100 años* (pp. 98-118). CE, UNCUYO,  
FCPyS. [https://cepalforja.org/images/Freire/Recrear\\_Reinventar - Nora Llaver Bettina Martino comps.pdf](https://cepalforja.org/images/Freire/Recrear_Reinventar_-_Nora_Llaver_Bettina_Martino_comps.pdf)
- Díaz Esteves, V. (2020). *Liderazgo Escolar Dialógico: Estudio de Caso en Escuelas de la Región Metropolitana (2012-2017)*. [Tesis de Doctorado, Facultad de Pedagogía, UAHC. Santiago de Chile].
- Díaz Esteves, V. y Hlousek Astudillo, R. (2020). *Semblanzas y discursos de agrupaciones culturales de bases territoriales de La Araucanía*. Argus-a. [https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/libro\\_detalle.php?id\\_libro=1905&pageNum\\_rs\\_libros=5&totalRows\\_rs\\_libros=256](https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/libro_detalle.php?id_libro=1905&pageNum_rs_libros=5&totalRows_rs_libros=256)
- Díaz Estévez, P., Lay Arellano, I. y Díaz Esteves, V. (2017). *Acción colectiva, poderes de hecho y medios populares: los casos de Uruguay, México y Chile*. *Revista Diálogos En Mercosur*, (3), Enero /Junio. [https://www.researchgate.net/publication/316148658\\_ACCION\\_COLECTIVA\\_PODERES\\_FACTICOS\\_Y\\_MEDIOS\\_POPULARES\\_LOS\\_CASOS\\_DE\\_URUGUAY\\_MEXICO\\_Y\\_CHILE](https://www.researchgate.net/publication/316148658_ACCION_COLECTIVA_PODERES_FACTICOS_Y_MEDIOS_POPULARES_LOS_CASOS_DE_URUGUAY_MEXICO_Y_CHILE)
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Ed.
- Freire, P. (1995). *A la sombra de este árbol*. Ojo de Agua.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. y Faundez, A. (1986). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Herder y Herder.

- Galeano, E (1998). *Patas Arriba. La escuela del mundo al revés*. Ed. Siglo XXI.
- Galeano, E. (1970). ¿Herederás el viento? *Cuadernos de Marcha, número 40*, 76-79. Montevideo.
- Herrera Larios, A. / Ixkik' Chajal Siwan (2015). El tratamiento de la Diversidad Cultural en los procesos formativos de la Universidad de San Carlos de Guatemala: entre otredades, diversidad y diferencias. [Tesis de Doctorado, Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España].
- Lissardy, G. (2020). Por qué América Latina es "la región más desigual del planeta". *BBC News Mundo*, Nueva York. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51390621>
- Mansilla, J. et al. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche I - El presente artículo forma parte de los resultados del Proyecto CONICYT/FONDECYT Regular N° 1160409, titulado "Historia y memoria de la escuela monocultural en la Araucanía (siglos XIX y XX)". *Educação e Pesquisa, volumen 42(1)*, 213-228. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>
- ONU (2015). Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, 17 objetivos para transformar nuestro mundo. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Sitio Oficial. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- OXFAM International (2022). Beneficiarse del sufrimiento. OXFAM. Sitio Web Oficial. <https://www.oxfam.org/es/informes/beneficiarse-del-sufrimiento>
- OXFAM International (2022). Es hora de cambiar las reglas: acabemos con la desigualdad extrema. *Diario Opinión*, 26/05/2022, Argentina. <https://www.diariopinion.com.ar/noticias/2022/05/26/40296-es-hora-de-cambiar-las-reglas-acabemos-con-la-desigualdad-extremaes-hora-de-cambiar-las-reglas-acabemos-con-la-desigualdad-extrema>
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, volumen 30(2)*, 11-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030202>
- Rodríguez Weber, J. (2019). Alta desigualdad en América Latina: desde cuándo y por qué. *Documentos de Trabajo* (51), Programa de Historia Económica y Social (PHES).

- <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2019/09/Rodr%C3%ADguez-Weber-Alta-desigualdad-en-Am%C3%A9rica-Latina-desde-cuando.pdf>
- Parra, Fa. y Busquier, L. (2021). Retrospectivas de la interseccionalidad a partir de la resistencia desde los márgenes. *Las Torres de Lucca: revista internacional de filosofía política*, volumen 11(1), 23-35, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8306819>
- Prats, A. (2014). Las diez causas de la desigualdad. *El País*, México. [https://elpais.com/elpais/2014/11/03/3500\\_millones/1414994400\\_141499.html](https://elpais.com/elpais/2014/11/03/3500_millones/1414994400_141499.html)
- Salazar, G. (2009). *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales (Chile, siglos XX y XXI)*. Lom.
- UNESCO (2022). Nuevo libro de estudiantes de la Escuela de Graduados en Educación de Harvard se basa en el informe Futuros de la Educación de la UNESCO. UNESCO.ORG, 21/02/2022. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/news/new-book-advancing-a-new-social-contract-for-education-2022>
- Vázquez, R. (2020). La interseccionalidad como herramienta de análisis del fracaso escolar y del abandono educativo: claves para la equidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (2), 267-283. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.013>

# Discursos sobre lo escolar en territorios digitales: sobre los grupos de *WhatsApp* en escuelas de Córdoba, Argentina

ALICIA OLMOS<sup>1</sup>, YAIR BUONFIGLIO<sup>2</sup>, STELLA MARIS MÉNDEZ<sup>3</sup>, DANIELA LEIVA MORA<sup>4</sup>, AGUSTINA GRIGIONI<sup>5</sup>, CLAUDINA CANTER<sup>6</sup> GABRIEL CERUTTI<sup>7</sup> Y JUAN PABLO BONO<sup>8</sup>

## Introducción

Este artículo tiene por objetivo exponer algunos resultados obtenidos como parte de la investigación titulada *Discursos sobre las escuelas en grupos de WhatsApp: la palabra de las familias*<sup>9</sup>. Se trata de un proyecto radicado en la Facultad de Educación y Salud, de la Universidad Provincial de Córdoba, República Argentina e integrado por docentes/investigadores de esa y otras casas de altos estudios de la región y financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba. Analizamos un corpus conformado por historiales de conversación de trece *grupos de WhatsApp* constituidos por entornos parentales de estudiantes de escuelas públicas de Córdoba, Argentina.

---

<sup>1</sup> Dra. en Administración y Política Pública. Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba.

<sup>2</sup> Esp. En Educación. Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba.

<sup>3</sup> Lic. en Pedagogía Social. Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba.

<sup>4</sup> Prof. en Educación Especial. Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba.

<sup>5</sup> Lic. en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba.

<sup>6</sup> Mags. en Didáctica de la Matemática. Universidad Nacional de Río Cuarto.

<sup>7</sup> Esp. en Ingeniería Gerencial. Ingeniero en Sistemas de Información. Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional San Francisco.

<sup>8</sup> Ing. en Sistemas de Información. Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional San Francisco.

<sup>9</sup> Resolución Nro. 77/2019, proyecto de investigación dirigido por la Doctora Alicia Eugenia Olmos.

Desde hace por lo menos veinte años, las tecnologías de la información y la comunicación han producido numerosas y crecientes transformaciones en las dinámicas escolares. Como ha sucedido en otras instancias de la vida social, los dispositivos tecnológicos ya no solamente se constituyen en herramientas de difusión informativa, sino en instancias comunicacionales que propician una semiosis ilimitada e instantánea: las réplicas a una intervención son acaso imprevisibles, limitadas únicamente por la creatividad humana.

Las escuelas, que décadas atrás utilizaban el clásico cuaderno de comunicaciones para enviar mensajes a las familias y, eventualmente, recibirlos, albergan hoy dispositivos comunicacionales complejos como los grupos parentales en *WhatsApp*. Algunos de ellos son creados y gestionados de manera informal por los propios adultos responsables de las niñas, niños o adolescentes. Otros, en cambio, son promovidos desde la misma institución con la participación de docentes y directivos.

Es preciso decir aquí que, cuando proyectamos nuestra investigación, allá por el 2019, no imaginábamos que una pandemia trastocaría prácticamente la totalidad de las relaciones humanas, incluyendo los vínculos que se tejen al interior de las instituciones educativas. Así, lo que aparecía como un espacio comunicacional acaso periférico, cobró una centralidad inusitada y fue, en algunos casos, la única vía de comunicación posible entre las escuelas y las familias. Esto ocurrió así porque, si bien algunas instituciones contaban con vías de intercambio ya consolidadas, tales como aulas virtuales, sitios web o listas de correo electrónico, muchas otras no habían incorporado las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a su comunicación cotidiana. En parte, esto podría deberse a la carencia que atravesaban tanto instituciones como familias de condiciones materiales y culturales necesarias, es decir, en el acceso tanto a equipos como a una conexión estable a internet y al conocimiento para utilizarlos eficientemente.

En tal escenario, la existencia de una aplicación masivamente utilizada fue rápidamente capitalizada por las instituciones educativas. Durante el período de escolarización no presencial, esta fue empleada para el envío de material didáctico, la recepción de actividades realizadas por estudiantes, la comunicación de novedades institucionales, entre otras prácticas.

El proyecto de investigación parte de la relación que se establece entre las instituciones educativas y los entornos parentales al acompañar las trayectorias escolares. Se busca mostrar cómo se construyen sentidos acerca de la experiencia escolar en los grupos de *Whatsapp*, conformados para comunicar, compartir y significar la información sobre el tránsito



en la educación obligatoria de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Córdoba.

Este capítulo retoma los avances comunicados en otras presentaciones de producción propia. Se estructura en cuatro partes. Al inicio, damos cuenta de las conceptualizaciones que orientan la interpretación de las prácticas observadas. Seguidamente, exponemos las decisiones metodológicas que fuimos tomando para llevar adelante la investigación y describimos el corpus empírico. En los apartados siguientes explicitamos nuestro análisis interpretativo para concluir, al finalizar, con la exposición de los principales hallazgos y preguntas que nos movilizan a seguir indagando.

### Algunas conceptualizaciones

Mucho se ha escrito durante el último siglo respecto de la comunicación y su relación con las tecnologías. Desde los primeros estudios realizados a instancias del telégrafo como dispositivo comunicacional, que enfatizaba la importancia de que una determinada información llegara con la menor cantidad de distorsiones posibles de un punto A hacia un punto B, pasando por el consabido esquema de Roman Jakobson, la *mass communication research* con su teoría de la aguja hipodérmica, el reverso crítico desarrollado en Frankfurt o los posteriores estudios de la recepción, los abordajes han ido creciendo en complejidad, a la vez que procuraban dimensionar los cambiantes modos de interacción entre los sujetos y los objetos de los cuales se servían.

Dos aportes interesan aquí comentar. El primero de ellos, vinculado con una lectura etimológica de la palabra *comunicación*, la vincula con la voz latina *communitas* y señala que comunicar es poner en común, construir lo común. Esto significaría que no podríamos pensar los procesos sociales sin considerar su dimensión comunicacional y, a la inversa, que los procesos comunicacionales contribuyen siempre, en alguna medida, a la conformación de lo que entendemos por *lo social*. En un sentido similar, Schmucler (1984) ha propuesto considerar comunicación/cultura como una díada indisociable, dos términos separados por una barra que impone una relación a la vez que afirma cierta lejanía.

Eliseo Verón (1988), por su lado, ha recuperado la noción de *semiosis ilimitada* presente en Peirce para explicar que resulta imposible controlar los efectos de un signo. Sostuvo, asimismo, que producción y reconocimiento eran dos instancias de la producción semiótica que no podían pensarse separadamente ya que, como bien lo había advertido el

filósofo estadounidense, todo reconocimiento (interpretante) suponía la puesta en juego de un nuevo signo.

Desde esta perspectiva, el análisis de la comunicación en territorios digitales se torna relevante y a la vez complejo. Relevante porque, como hemos dicho, no se trata de meros intercambios de información, sino de prácticas comunicacionales donde se producen y disputan sentidos que, en definitiva, participan en contiendas por la nominación legítima del mundo. Compleja porque, a diferencia de lo que sucedía décadas atrás, cuando la distancia entre producción y reconocimiento era temporalmente -y a menudo espacialmente- amplia, dispositivos como WhatsApp permiten la generación constante de mensajes (signos) cuyas condiciones de producción y posibilidad son los mensajes anteriores, por lo que nos encontramos ante un devenir incesante e impredecible de interpretantes que no pocas veces se truncan en el malentendido.

La masividad de las redes sociales y las aplicaciones de mensajería es a estas alturas indiscutible. Con la aparición de Facebook en el año 2006 y de WhatsApp en el año 2009, ambas con varios millones de usuarios, la naturaleza de las relaciones entre los integrantes de las redes sociales digitales ha cambiado notablemente (Jiménez Vicario y Cerera Tortosa, 2014). En 2019, según un informe elaborado por Social & Hootsuite, más de 3.484 millones de personas en el mundo utilizaban alguna de estas redes sociales.

En este marco, y como decíamos más arriba, las escuelas no han quedado por fuera de los impactos generados por la masificación de los dispositivos comunicacionales. La impostergable necesidad, por parte de las instituciones educativas, de mantener cierto vínculo con los adultos responsables de los niños, niñas y adolescentes, potenció el uso de las redes sociales digitales como herramientas comunicacionales directas. Martínez Hernández y otras (2017), en una investigación desarrollada en Murcia, concluyen que, si bien WhatsApp tiene una presencia totalitaria a la hora de iniciar y establecer las relaciones entre familias y docentes, no se considera útil a la hora de fomentar la participación familiar ni como recurso educativo de apoyo a la educación.

Por otra parte, resulta sustancial precisar los alcances del término *familia* tal como lo entendemos en nuestra investigación, en atención a los cambios experimentados en las últimas décadas por esta institución social (Oliva Gómez, E. y Villa Guardiola, V. , 2014). Por ello, hemos considerado potente hacer uso del concepto *entorno parental*, retomando la investigación de Robledo y otros (2009) quienes estudian las tendencias diferentes en algunas de las variables del *entorno parental de los alumnos* y su incidencia en el rendimiento de estos. Este concepto - también aludido como entorno familiar, familia, entorno próximo,

entorno del hogar- es abordado desde variables estructurales (nivel socioeconómico, recursos culturales, formación académica, estructura familiar, estado de salud) y variables dinámicas (clima, habilidades, tiempo de permanencia en el hogar, estimulación y expectativas educativas). Es decir, atendiendo a una conceptualización que no se limita solamente a la conformación/estructura y, por otra parte, que abriera a otras posibilidades interpretativas. Así, consideramos *entornos parentales*, en un sentido amplio, a los adultos que participan, con responsabilidades de crianza, en la vida de niños, niñas y adolescentes; incluimos, entonces, no solamente a padres y madres, sino, eventualmente, a abuelos, tíos, hermanos mayores, niñeras, entre otros actores posibles.

Particularmente nos interesa comprender el discurso que estos entornos y los partícipes de las instituciones escolares (preceptores, docentes, directivos, auxiliares) mantienen durante el *período lectivo*, esto es, mientras los niños, niñas y adolescentes participan de las *clases*. Es en ese punto de vinculación que ambos grupos de agentes sociales (escolares y parentales) ponen en juego estrategias comunicacionales que confluyen en buscar las mejores condiciones para que los menores que son su responsabilidad (familiar o curricular) transcurran una trayectoria escolar (Ministerio de Educación de la Nación, 2009; Terigi, 2014), salvando las dificultades.

## Metodología

El corpus abordado se conformó, en total, con archivos de conversaciones de WhatsApp de trece grupos correspondientes a siete escuelas de nivel inicial, primario y secundario de la provincia de Córdoba, cuya periodización temporal abarca los ciclos lectivos 2018, 2019, 2020 y 2021.

Realizamos un primer abordaje exploratorio para identificar herramientas que dieran soporte al análisis de los contenidos en grupos de WhatsApp. Buscamos, en esta primera instancia, apoyo en herramientas informáticas de acceso libre y baja curva de aprendizaje para generar resúmenes y gráficos estadísticos a partir del contenido de diferentes grupos.

Una de las primeras tareas ha sido indagar las maneras en que se pudiera construir el corpus empírico en un documento que respetara el discurso vertido por los integrantes de los grupos. La misma aplicación WhatsApp, brinda la posibilidad de exportar las interacciones dialógicas en un hipertexto, en el que se adjuntan imágenes y audios, lo cual facilita la reconfiguración de las conversaciones. Sólo se indica como límite

máximo un total de 39999 mensajes que pueden ser exportados para su análisis.

Como resultado, establecimos la utilización de las aplicaciones *Chat Analyzer for WhatsApp* (Ramírez, 2016) y *Chat Stats* para WhatsApp, que nos permitieron construir un análisis de tipo cuantitativo, elaborar reportes acerca de los días de mayor actividad, palabras más utilizadas en las comunicaciones, horarios en que se llevó adelante la comunicación, meses de mayor actividad, entre otros aspectos.

Por otro lado, llevamos a cabo un abordaje cualitativo desde el que construimos categorías teóricas y analíticas para poder definir, entre otros, tipologías de los grupos; categorías descriptivas de las temáticas significativas en relación a los logros de aprendizaje de los estudiantes; aproximación conceptual a aquello que los entornos parentales definen como trayectoria escolar y los aspectos que la conforman como tal; para finalmente explicar las estrategias llevadas a cabo por el nexo entornos parentales-escuela que contribuyan a fortalecer las trayectorias escolares completas de los estudiantes.

## Descripción del corpus

En este artículo presentamos los análisis correspondientes a trece grupos de entornos parentales, distribuidos de la siguiente manera, como se observa en Tabla 1.

**Tabla 1** Grupos de conversación de WhatsApp analizados

Nivel	Sala/Grado/Año	Ciclo lectivo	Gestión
Inicial	3	2020	Privada
	4	2021	Privada
Primario	Tercero	2020	Privada
	Primero	2021	Privada
	Cuarto	2021	Privada
	Cuarto	2020	Privada

	Quinto	2021	Privada
	Quinto	2019	Pública
	Sexto	2020	Pública
Secundario	Segundo	2020	Pública
	Tercer	2020	Pública
	Segundo	2020	Pública
	Tercer	2021	Privada

Elaboración propia a partir del análisis de los historiales de conversaciones grupales.

Esta clasificación corresponde con definir cada grupo en función al año lectivo, considerando que, si bien se mantiene un mismo núcleo de participantes, dentro de la génesis de la dinámica grupal hay actores que se incorporan y otros que son *eliminados* porque así lo decide el participante, o porque dejan de pertenecer al grupo debido a que los y las estudiantes por las que participaba, no están más en esa sala, grado o curso.

El material de análisis que hemos abordado se constituye por documentos que contienen el discurso escrito en formato texto (al que denominaremos *texto tipeado*), material audiovisual, que incluye audios, imágenes -fotos, capturas de pantalla, stickers y GIFs, emoticones-, archivos PDF o PPT y videos. De este último material fuimos transcribiendo los audios y describiendo las imágenes/archivos para complementar el texto tipeado.

### Primeras interpretaciones

De los diferentes grupos de Whatsapp que analizamos, pudimos construir dos grandes categorías, atendiendo a quiénes fueron los agentes sociales que los constituyeron y los objetivos que se proponían.

1. los grupos no institucionales: conformados solamente por integrantes de los entornos parentales;

2. los grupos institucionales: se constituyen por docentes (profesores y preceptores) y el equipo directivo, además de integrantes de los entornos parentales.

Los grupos no institucionales fueron creados antes de la pandemia y en muchos casos han ido presentando modificaciones a lo largo del tiempo. Son espacios de interacción virtual constituidos, en principio, con el fin de comunicarse por asuntos relacionados con el ámbito escolar, pero en algunos casos este objetivo se complementa con otros.

Los grupos institucionales tienen mayor preponderancia en el contexto de pandemia atravesado en 2020 y 2021, pues se proponen abrir otro canal de comunicación entre las familias y la escuela, en reemplazo del cuaderno de comunicados utilizado en la presencialidad.

A la vez, podemos distinguir dentro los grupos no institucionales pueden dividirse en dos, aquellos que son usados exclusivamente para tratar temáticas escolares (Tipo A) y aquellos en que se incluyen temáticas variadas (Tipo B).

En relación a los grupos institucionales identificamos dos subtipos, los unidireccionales, aquellos en los que solo el personal de la institución escolar puede enviar mensajes (Tipo C) y los multidireccionales, en los cuales todos los miembros pueden enviar mensajes (Tipo D).

**Tabla 2** *Clasificación de grupos de Whats.App según integrantes y temáticas*

No institucional		Institucional	
Tipo A	Tipo B	Tipo C	Tipo D
No institucional - temáticas escolares	No institucional - temáticas variadas	Institucional - Unidireccional	Institucional - Multidireccional

Elaboración propia a partir del análisis de los historiales de conversaciones grupales.

## Las interacciones en los grupos<sup>10</sup>

### Grupos no institucionales y grupos institucionales

En un primer abordaje, describiremos las interacciones de un *grupo no institucional*, constituido por los entornos parentales de estudiantes de segundo ciclo de una escuela primaria (36 estudiantes), conformado por 34 mujeres y 2 hombres, entre los años 2018 y 2019. En dichos periodos los alumnos se encontraban cursando el 5to y 6to grado, en turno tarde, con jornada extendida, desde las 12:00 hs a las 18:00 hs. Se trata de un grupo no institucional donde se abordan temas variados.

En este grupo, observamos un intercambio total de 6091 mensajes, de los cuales 3510 fueron íconos (denominados *emojis*). En relación con estos últimos, el pulgar arriba, manos aplaudiendo, emoji con carcajadas y lágrimas, mujer con mano tapándose la cara, representaron el 50% del total de los íconos utilizados por los miembros del grupo. En esta línea, cinco personas concentraron el 50% de los emojis enviados durante dichos periodos.

Respecto de las palabras utilizadas (mayores a tres letras), gracias, para, hola, pero, chicas, tienen, mañana, mamis, alguien, tiene fueron en ese orden, las diez palabras más usadas por los integrantes. Del total de palabras intercambiadas, tres personas del grupo concentraron el 32% de las mismas. Las tres personas que menos palabras utilizaron no llegaron a usar 60 palabras entre todas ellas.

Desde un punto de vista temporal, el intercambio de mensajes en relación a los meses, advierte un importante pico en abril de 2018, y se refieren al material de estudio para los alumnos; en tal período se discutió también la contratación de la agencia de turismo que gestionaría el viaje de egresados que realizarían los estudiantes al concluir el ciclo lectivo. Dicha temática reaparece en el mes de diciembre.

Analizando la actividad de acuerdo con los días de la semana, observamos una distribución similar en la cantidad de mensajes enviados, considerando de lunes a jueves y presentando una marcada disminución los días viernes. El día de mayor actividad fue el jueves. Identificamos, en menor medida (10% en total), intercambio de mensajes durante los sábados y domingos.

El análisis de actividad en términos de horarios permite observar un intercambio importante a partir de las 8:00 hs AM (200 mensajes),

---

<sup>10</sup> En el presente escrito hemos decidido trabajar con lo analizado en los grupos de WhatsApp de entornos parentales correspondientes a instituciones educativas de nivel inicial y primario.

incrementando su actividad de manera regular entre las 10:00 y 11:00 hs, los momentos del día que concentran el pico de comunicaciones (619 y 607 mensajes respectivamente). Se advierte que a partir de las 9:00 hs AM, los mensajes enviados se duplican, llegando a triplicarse a las 10:00 hs, en relación de los mensajes que se enviaron a las 8:00 hs AM.

Posterior a estos horarios observamos una disminución de los mensajes hasta las 15:00 hs PM (casi la cuarta parte de los mensajes que se intercambian a las 10:00 hs). Sin embargo, a partir de las 16:00 hs, comienzan a incrementarse los envíos de mensajes, hasta alcanzar un nuevo pico, entre las 18:00 y 19:00 hs. Estos horarios coinciden con los horarios de salida de la institución escolar y por la revisión de las tareas encomendadas a los estudiantes. El intercambio de mensajes permanece en valores importantes hasta las 24:00 hs, cayendo abruptamente a partir de la misma. Entre las 3:00, 4:00 y 5:00 hs AM no se advierte intercambio de mensaje alguno.

En este grupo se pudo identificar la participación de dos padres, siendo el resto madres o abuelas. En términos de participación (envío de mensajes o íconos), uno de los padres, tuvo un 25% de mensajes en relación con la madre que más mensajes intercambió (615). Sin embargo, el padre que más actividad manifestó estuvo entre las 15 personas que más participaron. El otro padre, se ubicó entre las 6 personas que menos participación tuvieron.

Avanzando en el análisis, abordamos las interacciones en un *grupo institucional*, conformado por entornos parentales de 31 estudiantes, sumados a la participación de la maestra, lo que totaliza 33 mujeres y 2 hombres, durante los años 2019 (a partir de agosto) y 2020, correspondientes en ese momento a 5to y 6to grado.

En este grupo, observamos que la maestra es quien más mensajes ha intercambiado durante el período analizado (17% del total), seguido de dos madres que concentraron 11% y 8% respectivamente. Los 15 participantes de menor cantidad de mensajes suman en total un equivalente al 10% de los mensajes enviados durante el período.

Dos personas del grupo utilizaron el 22% de los emojis totales que se enviaron en el grupo (5548). Si consideramos a los 10 usuarios que más emojis utilizaron, concentran el 62% de los mismos en el período bajo estudio. Las madres o abuelas fueron las que más lo usaron, siendo las 10 primeras del ranking en cantidad de emojis utilizados. La maestra se ubica en la posición 11.

Los emojis más usados por los participantes fueron los correspondientes a manos aplaudiendo, emoji con cara enviando besos y pulgar arriba. El uso de estos tres emojis representó el 44% del total de emojis que los participantes expresaron en el grupo. Un aspecto que resulta interesante observar, es que algunos de los participantes que



utilizaron emojis, lo hicieron con dos o más de éstos cuando intercambiaron mensajes. En ocasiones varias veces el mismo, por ejemplo, manos aplaudiendo.

Entre las palabras utilizadas (mayores a tres letras), surgen *gracias*, *para*, *bola*, *reunión*, *feliz*, en ese orden. Su uso representa el 7% del total. La palabra *feliz*, se utilizó generalmente con motivo de los mensajes y saludos entre los integrantes, en ocasión de sus cumpleaños y para las fiestas de fin de año.

La maestra fue la que más palabras utilizó (10784), el 29% de las palabras totales intercambiadas. Esto significó más del doble de palabras que la madre que más escribió en el grupo (4804 palabras).

Analizando el intercambio de mensajes en forma mensual, se observa un incremento significativo entre los meses de marzo y abril de 2020, que resultan coincidentes con el inicio del ciclo lectivo caracterizado por la situación pandémica. Luego la actividad en el grupo disminuye casi a la mitad en la cantidad de mensajes, volviendo a observarse picos similares durante los meses de noviembre y diciembre, consecuentes con el cierre del ciclo lectivo. En este grupo, el viaje final de egresados se produjo en febrero de 2021.

Los mensajes, en términos de los días de semana, muestran que los lunes se concentró el 27% de los mensajes intercambiados en el período. De martes a viernes se observa un comportamiento similar, que denota actividad durante todos estos días. Se identifican, en menor medida, intercambio de mensajes durante los días sábados y domingo (10% entre ambos días).

Si analizamos los mensajes de acuerdo a las horas del día, la actividad en el intercambio de mensajes en el grupo permite observar un inicio significativo a partir de las 7:00 hs AM, incrementando su actividad de manera constante hasta las 10:00 y 11:00 hs, los momentos del día que concentran el pico de comunicaciones (721 y 714 mensajes respectivamente). Posterior a estos horarios se observa una disminución de los mensajes casi a la mitad, manteniéndose hasta las 20:00 hs de manera similar, comenzando a disminuir hasta las 0:00 hs, momento en que resulta casi insignificante la cantidad de mensajes que se intercambian. Solo a las 2:00 AM no se identifica intercambio de mensajes.

En el grupo institucional, también se observó que lo integraban dos padres, siendo el resto madres o abuelas. En términos de participación (envío de mensajes o íconos) se advierten al menos 8 participantes con menor actividad que ambos.

El análisis del contenido de los intercambios en los grupos bajo estudio permite observar la variedad y amplitud de aspectos que forman

parte de la interacción en forma virtual en los grupos de los entornos parentales.

La actividad resulta amplia en términos de la jornada, con inicios en horarios por la mañana y continuando, con relativa intensidad, hasta medianoche, dando cuenta de la utilidad que los miembros del grupo advierten con la herramienta WhatsApp. Cabe señalar, además, que los días sábado y domingo también evidencian actividad entre los miembros.

En este sentido, las comunicaciones no se limitaron solo a palabras o frases entre los miembros, sino también al uso de emojis. Cuando la maestra participa del grupo, se observa que es la persona con mayor actividad en el envío de mensajes.

### **Contenido de las conversaciones**

En un segundo nivel de abordaje, analizamos el contenido de las conversaciones atendiendo a las particularidades de cada subtipo de grupos. Para ello nos preguntamos ¿qué se comunican al interior de los grupos de los entornos parentales?

Es preciso puntualizar que los grupos de Whatsapp son concebidos como espacios de interacción virtual creados, en principio, con el fin de comunicarse por asuntos relacionados con el ámbito escolar:

P1: Hola!! Este grupo es de la salita de 3. Para que estemos comunicados.

No obstante, los grupos son utilizados también para tematizar otros asuntos que trascienden el ámbito educativo, por ejemplo: invitaciones a cumpleaños, compra de regalos, elección de remera de egresado, cuestiones políticas, etc.

P3: Hola! ¿Alguien averiguó por las remeras de egresaditos?

P4: “(Envía foto de una posible remera) Paso las fotos de los modelos de remera”

P5: “(Envía foto de una invitación de cumpleaños) Los esperamos”

P6: “(Envía foto de distintos tipos de picaduras de insectos) Para saber”

P7: Hola chicos sé que no es un grupo para esto, pero andaba buscando electrodomésticos para ser utilizados como repuestos. Es para mi marido que está haciendo un curso y necesita para practicar!!! Desde ya muchas gracias

P8: Hola gente, ¿se sabe si la semana que viene hay clases normalmente?

P9: en el plenario se ratificó el paro para la semana que viene.

P8: ¡Qué panorama chicos! ¿No sé podrá hacer algo con el jardín?

P10: El problema no es el jardín, hay otro problema de fondo que es el desfinanciamiento de la educación y la pérdida del poder adquisitivo del sueldo docente...

P11: Hay que votar mejor para no pasar por esta situación en el futuro

También es importante rescatar ciertas referencias a la acción colectiva o solidaria, anunciando colectas para ayudar a familias necesitadas, avisos sobre búsquedas de personas, concientizando sobre la donación de sangre, entre otras. En relación a las manifestaciones sobre las docentes muchos integrantes de los grupos reconocen la tarea que realiza y otros se muestran disconformes. La comunicación en este tipo de grupos es muy variada como puede observarse, aunque no todos participan en todas las conversaciones.

La interacción en WhatsApp es el espacio para relatar/comunicar todo tipo de acontecimiento que cada uno de los participantes considere que es factible de plantear. Los temas que provocan mayor participación son los referidos a la organización, ya sea de la compra de los regalos para el día del maestro, la confección de las remeras de egresados o la fiesta de fin de año. En los mencionados hilos de conversación casi todos los integrantes participan y, algunos, lo hacen en varias oportunidades. Casi siempre son los mismos los que hacen alguna propuesta y el resto se limita a optar entre todas las posibilidades.

¿Cuál es la información que circula en los grupos de chat institucionales? En un grupo institucional donde los entornos parentales sólo pueden recibir mensajes, pero tienen restringida la posibilidad de escribir mensajes, la información es la vinculada al ámbito educativo. En este grupo pueden enviar mensajes la directora, la psicopedagoga, los docentes especiales y las maestras a cargo de la sala.

D: Debido al contexto de pandemia en el que nos encontramos hemos creado este grupo para mantenerlos informados acerca de cuestiones institucionales y para que las docentes puedan enviar información, consignas o materiales necesarios para trabajar.

S1: Familias, pequeños/as buenas tardes!!

👉 A continuación adjunto las propuestas para darle continuidad al proceso de aprendizaje.

📷 recuerden enviar una foto de las producciones que deben enviarlas a mi dirección de email

👂 Ante cualquier dificultad, no duden en escribirme!

💛 ¡Feliz comienzo de semana!

S2: Buenas tardes, familias! Buenas tardes, pequeños y pequeñas! 🌸 Les propongo el día de hoy, realizar esta propuesta de yoga en algún lugarcito de sus casas en donde los peine un poco el 🌻, invitándolo también a participar, aprovechando todo su calorcito...espero que la disfruten! 💛

S3: Buenas tardes Familias!!! Hola queridos/as Leonarditos/as. Esta semana se conmemoró un nuevo aniversario del nacimiento de Leonardo da Vinci. Inventor y artista italiano, nació el 15 de abril de 1452 y fue uno de los grandes personajes que han surgido en la historia de la humanidad. A continuación les envío las actividades relacionadas con el natalicio de Leonardo da Vinci. Un fuerte abrazo, nos vemos pronto. 🥰

En este caso, es la directora quien inicia el grupo e informa el contenido del mismo. Aquí, los mensajes (que incluyen archivos y videos) están vinculados a las actividades que tienen que realizar los niños tanto con la maestra de la sala y otros docentes.

Aunque este grupo fue creado para comunicar tareas y fechas de encuentros sincrónicos, luego se comenzó a publicar mensajes con otros fines.

PS: ¡Queridas familias! En este tiempo tan complejo en varios sentidos, es importante que, de alguna manera estemos juntos, nos acompañemos, así a la distancia, como podemos, como nos salga. Creo fervientemente que esto pasará y nos hará mejores, sin embargo, lo tenemos que transitar. Desde nuestro lugar estamos trabajando para hacerlo de la mejor manera, sabemos que ustedes están comprometidos, por eso siempre gracias! Hoy quería mostrarles este video, son dos minutos, si cumple su cometido les pido que lo compartan.. los pequeños gestos nos sacan, nos acompañan nos salvan y recuerden las emociones se contagian... los abrazamos fuerte!

D: Buenas tardes familia!!! Queridos/as vamos a musicalizar esta tarde de lunes!!! Les enviamos esta canción que tiene un ritmo pegadizo, una letra bonita y además un fin solidario: cada reproducción es una donación para la Cruz Roja.

D: Porque en este tiempo nos toca aprender formas más profundas de solidaridad y responsabilidad: "me quedo en casa para cuidar a otros/as" y los niños/as así lo han comprendido...se merecen que los/as aplaudamos de pie!!!

La directora y la psicopedagoga de la escuela envían reflexiones acerca del aislamiento social preventivo y obligatorio del primer momento de la pandemia, también lo usan con fines solidarios, convoca a reuniones de padres virtuales y son las únicas dos personas que no respetan el fin con el que fue creado el grupo.

A lo largo del año el grupo mantuvo las mismas características y fue el único canal de información desde la escuela a los entornos parentales. En ningún caso se produjeron intercambios, todos los mensajes que aparecen son aislados y puntuales.

En el caso del grupo de integrantes del entorno parental, sin la presencia de docentes de la institución (grupo Tipo A), se crea sin un fin específico comunicado de forma explícita. Una madre comienza a agregar a otras madres y padres, pero no comunica las razones por las cuales creó el grupo:

P1: "Hola buen día, gracias por agregarme soy R. mamá de Z.".

P2: "Hola!! Muchas gracias, soy A., mamá de F."

P3: Si no es mucha molestia...para agendar a las mamás q ya estaban...en la medida q puedan y tengan tiempo...presentarse...

P4: Así nos conocemos y agendamos

Si bien, este grupo comienza sin un fin específico, luego es utilizado para realizar intercambios sobre: el modo de pagar la cuota, avisar sobre los libros que se encuentran en la fotocopidora, para pasar tareas en casos de inasistencias, consulta sobre horario de actividades, temáticas exclusivamente escolares

P3: Chicas...hasta q hs es y q materia?

P4: Todavía no les han dado el horario y la materia es computación.

P5: Hola mamás! Me pasarían por favor lo de matemáticas de hoy, gracias!

P6: "(Envía foto de lo solicitado)"

P7: Eso es todo mamá?

P8: Falta la tarea, ya la pasó enseguida

P9: Me podrían decir que materiales deben llevar para plástica...gracias

P8: Hola mamá, tiene que llevar la carpeta del año pasado por el momento sólo eso

P10: Tamaño oficio con hojas blancas y de colores

P11: Buenos días a las mamás que se van sumando a este nuevo grupo del B, solo compartimos tareas, dudas, etc pero todo lo referido a la escuela.

Si bien en un comienzo el fin del grupo no fue explícito una de las madres al darle la bienvenida a nuevos integrantes escribe claramente las temáticas de intercambio. Es importante destacar que las intervenciones no son monopolizadas por un pequeño grupo, sino que la mayoría de los miembros participa de los diálogos.

Con el avance del año y la situación de pandemia muchos padres empezaron a mostrarse disconformes con las devoluciones y las consignas recibidas, otros en cambio se mostraban más calmos y sugerían tener paciencia y consultar a la docente en cuestión.

P1: “No sé si soy yo , pero nada de lo q están mandando es ya visto .. y tmb tenemos q explicarle y enseñarle. Al menos yo con mí hija”.

P2: “Es verdad! Son temas nuevos, yo estoy en 4to grado este año y eso esta en la currícula de este año, personalmente desde mi escuela estos días hicimos cuadernillos con todas las materias de repaso... y se envió vía WhatsApp o email a padres, claramente antes visado desde el establecimiento. Me parece una petición justa, y si nos ponemos de acuerdo hacer llegar a su maestra esta nueva forma de trabajo.”

P3: para mi lo están haciendo x día xke se les presentó adi el problema.. capaz c el finde largo las maestras se organizan mejor

P4: Lo d lengua puede q sea repaso , pero es un libro difícil para un niño d 8 años .y a mí en particular la tarea del martes me resultó difícil para ella pueda resolverla. Sola sin q la seño pueda explicarle.

Observamos que cada uno de los/las participantes plantea lo que considera pertinente. Con el correr del tiempo el malestar por las tareas solicitadas, ya sea por la extensión de las mismas o por no poder comprender y/o explicar la consigna (actividades que muchas veces tuvieron que afrontar los padres debido a la virtualización de las clases). Otros temas recurrentes fueron los problemas técnicos, ya sea cortes de

luz, problemas con internet, etc. Los temas que provocan mayor participación son los referidos al desarrollo de las tareas propuestas por los docentes. Muchos de los padres participan activamente para colaborar con otros. No son siempre los mismos los que tienen dificultades ni los que brindan la ayuda.

¿Cuál es la información que circula en los grupos de chat institucionales donde los padres pueden participar activamente? En su mayor parte estos grupos Tipo D, comenzaron siendo solo de padres y madres, pero el aislamiento vivido a causa de la pandemia impulsó la inclusión de docentes. En este grupo todos los integrantes pueden enviar mensajes, pero se observa que quién lo hace en más oportunidades es la maestra ya que además de enviar información y tareas, mantiene intercambios directos con los adultos responsables de sus estudiantes.

P1: Hola mamis ..desde ahora la Señora N. va a formar parte de este grupo ,para pasarnos las actividades para hacer en casa en estos 15 días.

P2: Bienvenida Señora N.

S: Buenas noches a todas!!! les envié las actividades para que realicen los chicos... Algunas áreas tienen fecha día por día, otras no. Pueden realizarlas en el tiempo que ustedes consideren oportuno. Avisen si se puede abrir porque es muy pesado y no lo podía compartir! 🙌 Beso grande para todos!!! Estoy para lo que necesiten!! 😊

La entrada de la maestra al grupo cambia el espíritu y funcionamiento del grupo. No se observan muchos intercambios entre los integrantes del grupo, la mayor parte de los diálogos se limitan a agradecer lo que la maestra manda y a consultarles dudas sobre la tarea. Los mensajes de la maestra (que incluyen archivos y videos) están vinculados a las actividades propuestas para todas las áreas. Con la extensión de la cuarentena también informa sobre los encuentros sincrónicos que mantendrán con estudiantes. Además, cómo se incorporó una plataforma para el trabajo asincrónico, brinda ayuda para que las familias aprendan a utilizarla.

Como ya fue mencionado el intercambio entre los integrantes de los grupos parentales, sin la intervención de la docente, es escaso. Sin embargo, con el comienzo de las actividades sincrónicas, muchas de las familias escriben relatando cómo vivieron la experiencia. Los problemas con la tecnología son otro punto que provoca el diálogo entre distintas madres.

P1: Hola chicas alguna le apreció las imágenes de naturales dadas vueltas...porque a nosotros si y no me deja dar vuelta..

P1: Apareció quise poner

P2: Hola chicas, no sé ayudarte E. , a mí me apareció derecho

P3: A mí también me apareció bien!! Y no se como ayudarte

P1: Listo chicas es mí compu entonces...la voy a tirar.... 🤔🤔🤔

P3: E., querés pasarme una dirección de mail y te envío el archivo por ese medio?

P4: Encuadra ese pedazo recortalo y vuelve a pegarlo, mientras lo tengas seleccionado lo puedes girar ya q va a ser un elemento a parte

P4: Sino seleccionalo apreta boton derecho de mause aparece el recuadro de opciones elegi la q dice girar en sentido de las agujas del reloj.

Este grupo fue cambiando su dinámica, en un principio los intercambios entre las familias giraban en torno a las actividades de la escuela, a intercambiar fotos de algunos eventos compartidos, a compartir información sobre fotocopias, libros, páginas web, etc. Con el comienzo de la pandemia y la inclusión de la maestra en el grupo fue ella quien concentró la mayor parte de los mensajes y los intercambios entre familias dejaron de ser tan fluidos. Sobre el final del año la docente perdió protagonismo y fueron los integrantes de los entornos parentales los que tomaron la palabra, recuperando las características de un grupo Tipo B.

## La perspectiva de los entornos parentales sobre aprendizajes

En este apartado, presentaremos un análisis realizado respecto de las representaciones acerca del aprendizaje que circulan en las expresiones de los integrantes de los entornos parentales.

Como sabemos, el concepto aprendizaje ha sido objeto de numerosas definiciones procedentes, a su vez, de diversos campos disciplinares. Además, existen concepciones asentadas en la doxa y que encontramos en las manifestaciones de los entornos parentales, respecto de qué significa aprender. Ambas conceptualizaciones pueden entrar en disputa a la hora de valorar el accionar de las y los estudiantes, lo que puede resultar en procesos que potencien u obstaculicen el desarrollo de capacidades fundamentales en los estudiantes (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2014) y, a la vez, generen escollos en el itinerario de formación en la educación obligatoria.



Por ello nos hicimos una serie de preguntas: ¿cómo conceptualizan el aprendizaje los entornos parentales? ¿Cómo se vincula la concepción de aprendizaje con las instancias de acreditación curricular? ¿Cuál es la vinculación con la noción de calidad?

Identificamos concepciones de aprendizaje vinculadas a talentos o dones naturales. Esto fue evidenciado en las distintas fotos que los entornos parentales compartían sobre las tareas realizadas por los estudiantes. Allí las respuestas consistían en felicitaciones, con íconos de aplausos y expresiones como:

P1: un despliegue de talentos en el tramo final

S1: cuanto esmero

P2: geniales los trabajos

Este tipo de concepción de aprendizaje se vincula con concepciones tradicionales que miran el accionar como una inspiración, un talento, algo que puede llegar a tenerse o no, aparece de manera recurrente. Si bien consideramos que esta concepción de inspiración natural sesga aquellos procesos de “construcción y apropiación del conocimiento que se da entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades” como expresa Filidoro (2009), observamos una congruencia entre las apreciaciones de algunos docentes y de los adultos responsables de los y las estudiantes.

Asimismo, observamos que se encuentran conceptualizaciones del aprendizaje en los cuales la calificación numérica siempre es relevante. No obstante, también hemos encontrado expresiones en las que deja de ser el centro principal de atención e importa más la distinción y la calidad de los aprendizajes:

P1: Y bueno. No importa la calificación mientras distinguan los verbos.

De esta manera, podríamos decir que observamos la presencia de concepciones de aprendizajes en términos de procesos y de productos, dando cuenta de la variedad de perspectivas que conforman las conversaciones entre los entornos parentales. Por una parte, encontramos definiciones en las que se concibe el aprendizaje en términos de proceso, porque ya no se trata de verificar o no la presencia de un resultado para garantizar un determinado tipo de aprendizaje, sino de poder seguir el curso del pensamiento y las acciones de niños/as a través de las distintas lógicas de procesamiento y reelaboración cognitiva, con el fin de acreditar saberes (que finalmente es lo que importa en el ámbito escolar). En este sentido, se deposita en las

acciones de la/el estudiante la posibilidad de mejorar o mantener los logros de aprendizaje: es el niño, la niña quien hará lo posible para aprobar.

Por otra parte, identificamos una concepción de aprendizaje en términos de producto, ya que respecto a una actividad que debía realizarse. Así, hemos encontrado manifestaciones en las que, por ejemplo, los integrantes de los entornos parentales buscaban la respuesta en el libro y la plasmaban en el documento que tenían que generar los menores a su cargo.

P1: A nosotras nos faltó la pregunta 3 del power, no la encontramos en el libro

P2: Fijate en desarrollo, desarrollo del tema

Haciendo otro tipo de interpretación de esta práctica, podemos decir que este tipo de narraciones dan cuenta de un aprendizaje identificado con un dato o una información que debe buscarse y encontrarse en algún lugar, para que luego pueda ser plasmado. Están arraigadas en concepciones tradicionales de aprendizaje, que soslayan las particularidades del objeto de estudio y los saberes previos de los estudiantes, centrándose en encontrar las respuestas *correctas* a fin de *ser aprobados*.

En relación al discurso parental en otro de los grupos, se encontraron relatos referidos a quejas y sobre exigencia por parte de las docentes respecto de las tareas que debían presentar los y las estudiantes. Estas quejas se encuentran atravesadas por concepciones de aprendizaje en donde la prioridad de algunos integrantes de los grupos, en particular madres, era que pudieran aprender solamente lo *básico*:

P1: Yo en lo personal tuve que buscar ayuda para hacerlo y que C. pueda entenderlo, aunque sea lo básico del tema y encima con fecha de presentación ... siendo que los niños no tuvieron clase para sacarse la mínima duda. ¿Cuál es la opción? qué hagamos nosotros? y cuál sería el beneficio para el alumno?

También observamos con frecuencia en el discurso parental, un posicionamiento de estos en primera persona al momento de narrar los aprendizajes de sus hijos/hijas.

P1: Adeudo plastica. Alguien que adeude plástica me podría mandar lo que pidió.

P2: Quiero saber si a ustedes el profe de educación física les comento algo en las tareas que mandaron pendientes, porque sigue sin ver las mías

P3: las mías tampoco las vio

Es decir, en los discursos parentales, existe un relato narrado en primera persona, acerca de los aprendizajes y experiencias de los niños, niñas y adolescentes a su cargo.

P1: y si, solos no lo hacen, le tenes que estar al lado

P2: a mi parecer (las tareas) no son para que ellos la hagan solo

P3: siento que he realizado dos veces cuarto grado

Como se puede ver, dentro de los discursos de los entornos parentales se ponen en juego variadas concepciones de aprendizaje que van a apuntalar trayectorias escolares de las niñas, niños y adolescentes. En todos los casos, se observa una modificación importante en relación al proceso presencial, puesto que la voz de los adultos ahora interviene constantemente en este diálogo grupal digital

## Consideraciones finales

El trabajo de investigación que da contenido a este escrito se planteó para analizar historiales de conversación de *grupos de WhatsApp* constituidos por entornos parentales de estudiantes de escuelas públicas de Córdoba, Argentina. Partimos del supuesto de que estos grupos se constituyen a fin de apuntalar el paso de niñas, niños y adolescentes por la escuela, en el intento que las trayectorias escolares reales se acerquen lo más posible a las teóricas (Terigi, 2007)

La singularidad del contexto en el que se desarrolló dicha investigación, nos pone ante el desafío de repensar el proyecto de investigación, puesto que las tecnologías fueron resignificadas y articularon con nuevos escenarios y prácticas en las que la presencialidad está ausente. Por lo tanto, el hecho de que se hayan constituido en casi la única forma de acceso, contacto, con la escuela, ahora desmembrada en docentes y directivos que desde algún espacio diferente al establecimiento escolar se comunicaban con sus estudiantes, resignifica su valor. Hay una segunda re-apropiación de esta tecnología en contextos COVID, que le dan un valor inédito y muy singular.

Evidentemente, entre las aceleradas transformaciones que propició la aparición del Covid en el mundo, quizás la digitalización de la vida cotidiana, y en particular la de la escuela, sea una de las más visibles. Urgidas por la necesidad de responder a las erráticas demandas

sociales, apremiadas por la demanda de certezas en un escenario evanescente y confuso, las escuelas echaron mano a lo que había y lo que se podía. A falta de mejor tecnología, los grupos de WhatsApp devinieron escuelas digitales: territorios donde se ponía en juego lo mismo que en los pasillos institucionales. Brechas de género, desigualdades en el acceso a la tecnología, disparidades intelectuales, disputas por el sentido de lo escolar y consideraciones más o menos ancladas sobre el aprendizaje y sus procesos parecían ebullición en la cotidianidad de los mensajes enviados por teléfono.

A partir de lo analizado en las conversaciones abordadas en los grupos de WhatsApp, se evidenciaría que los entornos parentales se manifiestan como partícipes necesarios y excluyentes del acompañamiento de las trayectorias escolares, especialmente a partir del contexto de aislamiento social provocado por la pandemia. Así, el involucramiento de los adultos tuvo un carácter central en los discursos sobre lo escolar, *apropiándose* del protagonismo que niñas, niños y adolescentes escolarizados tienen en el ámbito escolar típico. Los problemas, las dificultades, incluso los logros en términos de aprendizajes, los asumen en primera persona y construyen las narrativas sobre aspectos de las trayectorias escolares que les resultan significativas.

En ese marco, es que como investigadores nos vemos desafiados a encontrar nuevas formas de describir y explicar interacciones como las que se desarrollan en los grupos de WhatsApp. Interpretar y dar cuenta de los sentidos construidos en las narrativas a través de un importante caudal de iconografía nos obliga a pensar en otras formas de construir interpretaciones para construir conocimiento social.

Encontrar las recurrencias en términos de cantidades como lo hemos mostrado en la primera parte de este escrito, ha sido la manera más accesible de despejar las primeras aproximaciones a un tipo de comprensión de un novel fenómeno social objeto de estudio. Reconocemos que haberlo elegido nos posicionó en un escenario casi sin antecedentes en el campo académico, razón por la cual asumimos el compromiso de encontrar nuevas formas de hacer investigación.

Finalmente, es menester afirmar que, si bien nuestra investigación se desarrolló durante una imprevisible pandemia, estas palabras finales se escriben en un mundo conmocionado por la guerra en Europa, cuyos alcances nos resulta imposible predecir. No sabemos cómo será la cultura del futuro, pero si la digitalización escolar ha llegado para quedarse, entonces será necesario plantear nuevos interrogantes.

## Bibliografía

- Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía; conceptos y problemas; la especificidad de la intervención clínica*. Editorial Biblos.
- Jiménez Vicario, P. y Cirera Tortosa, A. (2014, del 2 al 4 octubre de 2013). La red social: del ágora al WhatsApp [international conference virtual] 9º Congreso Città e Territorio Virtuale, Roma, Italia. <https://upcommons.upc.edu>
- Martínez Hernández, I., Cascales-Martínez, A. y Gomariz-Vicente, M. (2017). Grupos de WhatsApp en familias de Educación Infantil y Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 239-255. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6244799>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. (Coordinado por Patricia Maddonni. 1ª edición. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005625.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2014) *Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales*. Fascículo 1. Coordinado por Horacio Ferreyra y Silvia Vidales. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%201%20final.pdf>
- Oliva Gómez, E. y Villa Guardiola, V. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10(1), 11-20. <http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v10n1/v10n1a02.pdf>
- Ramírez, I. (2016) Crea gráficos con los datos de tus conversaciones de WhatsApp con Analyzer. <https://www.xatakandroid.com/comunicacion-y-mensajeria/crea-graficos-con-los-datos-de-tus-conversaciones-de-whatsapp-con-analyzer>
- Robledo Ramón, P., García Sánchez, J. y Díez González, C. (2009). Relación entre tipología de alumnos y factores psicológicos parentales en familias de personas con y sin dificultades de aprendizaje y TDAH. *Análisis y Modificación de Conducta*, 35(152), 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3195076.pdf>
- Schmucler, H. (1984). Un proyecto de comunicación/cultura. *Comunicación y Cultura*, 12, 3-8. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://comunicacionlvm.files.wordpress.com/2015/11/h-schmucler-un-proyecto-de-comunicacion-cultura.pdf>
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *Fundación Santillana, III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y*

*Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.*  
[https://ensalberdi-tuc.infod.edu.ar/sitio/upload/desafios\\_de\\_flavia\\_terigi.pdf](https://ensalberdi-tuc.infod.edu.ar/sitio/upload/desafios_de_flavia_terigi.pdf)

- Terigi F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández. (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-81). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos/ Fundación MAPFRE.
- Verón, E. (1988). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.

# Educación, virtualización y exclusión en México

ISRAEL TONATTUH LAY ARELLANO<sup>1</sup>

## Introducción

Hoy en día la inclusión educativa se refiere a una educación para la diversidad, la cual se reconoce como el conjunto de condiciones presentes en los individuos, y contraria al modelo de homogeneidad que, si bien esto nunca ha existido, la creencia de que todos éramos iguales y aprendíamos de la misma forma, ha ido cayendo cada vez más en desuso.

Otra creencia coloquial de la inclusión educativa es el acceso escalonado, a través del tiempo, de diversos grupos o clases sociales, aunque todavía a la fecha existen países en la propia Latinoamérica en donde no todos los niveles de estudio son ofrecidos gratuitamente por instituciones públicas. En otros más, desde hace más de un siglo la educación básica ha tenido la característica de pública, gratuita y laica.

Una tercera idea sobre la inclusión es que ésta ha sido única y progresiva, lo cual es totalmente inverosímil. Las políticas públicas de acceso a la educación han tenido diversos objetivos y han sido nombradas con diferentes conceptos. En México nos podemos remontar hasta principios de los años ochenta del siglo XX, donde se inició con los programas de *integración educativa*, cuyo objetivo principal fue el acceso a las aulas de estudiantes con diversas condiciones, pero sin apostar por una educación personalizada.

Tres décadas después, durante las cuales ha habido diversas reflexiones, propuestas, exigencias y programas, se ha llegado a una política educativa con un *modelo de inclusión*, cuyo objetivo se basa en una educación generalizada. pero con un diseño instruccional o curricular con una metodología en donde todos puedan aprender bajo la guía docente y de acuerdo a sus necesidades y contextos. Cabe señalar que no ha habido un avance lineal y progresivo en pro de la inclusión educativa y de las necesidades educativas para las diversidades. El paso de un modelo educativo a otro por decreto y no por desarrollo

---

<sup>1</sup> Dr. en Ciencias Sociales, Profesor-investigador en el Instituto de Gestión del Conocimiento y Aprendizaje en Ambientes Virtuales de la Universidad de Guadalajara.

institucional ha ocasionado problemáticas y carencias que a la fecha continúan. La aplicación discrecional de la normatividad y los programas, la falta de una adecuada capacitación docente, e incluso la corrupción son elementos que han impedido el desarrollo y la aplicación adecuada de las políticas de inclusión educativa.

Por otro lado, también reconocemos los avances en esta materia, tales como una mayor sensibilización tanto al interior como al exterior de los planteles educativos, una política educativa explícita en la normatividad y una, aunque lenta, mayor oferta de capacitación docente.

En este capítulo queremos enfocarnos en los logros y retrocesos educativos ocasionados con el paso del modelo presencial al virtual en este periodo de contingencia sanitaria por la pandemia de Covid-19, que inició en marzo de 2020 y que a la fecha (febrero de 2020) no ha habido un retorno generalizado a las aulas. En este sentido, describiremos y analizaremos las diferencias entre la digitalización y la virtualización en la educación y los resultados con cada una de ellas.

## Antecedentes: la inclusión en la normatividad mexicana

México tiene un sistema educativo dicotómico (educación regular y educación especial) a diferencia con algunos países sudamericanos en donde hay un nivel intermedio entre ambos. En este contexto, en 1981 se creó el *Programa Primaria<sup>2</sup> para Todos*, iniciándose con los grupos integrados en escuelas regulares. El 10 de junio de 1994 se firma la *Declaración de Salamanca*, la cual reafirma el derecho que todas las personas tienen a la educación, y reconoce “la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación” (Unesco, 1994, p. 8), fortaleciendo de esta manera el modelo de la Escuela integradora, pues “representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida y construir una sociedad integradora” (Unesco, 1994, p. 9).

Hacia la primera década del nuevo milenio (2000-2011) se inicia el Modelo de inclusión educativa, cuyo paradigma gira en torno a la atención de personas que enfrentan barreras para el aprendizaje, y con ello, una serie de políticas encaminadas a proteger a la infancia y adolescencia. En el año 2000 se aprueba la *Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* (DOF, 2000), la cual sería derogada en 2014 para ser sustituida por la *Ley General de los Derechos de las niñas, niños y Adolescentes*.

---

<sup>2</sup> Nivel de de educación básica para niñas y niños de 6 a 12 años de edad.



En 2002 se crea el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* (SEP, 2002); en 2003 la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación* (DOF, 2003); y en 2005 la *Ley General para las personas con discapacidad* (DOF, 2005). En el ámbito internacional, en 2008, entra en vigor la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2008), la cual sería decisiva para guiar la política pública en esta materia en los siguientes años.

En la segunda década del Siglo XXI, la *Ley General para las personas con discapacidad* fue revisada con la óptica de la *Convención*, por lo que fue derogada y en su lugar se expidió la *Ley General para la Inclusión de las Personas con discapacidad* que entraría en vigor el 31 de mayo de 2011 (DOF, 2011). En cuanto a la educación, hubo diversas reformas a la legislación de esta materia, aunque la última de gran importancia se llevó a cabo con la creación de la nueva *Ley General de Educación*, publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, el 30 de septiembre de 2019, aunque su capítulo VIII, que trata sobre la inclusión educativa, fue declarado inválido por la *Suprema Corte de Justicia de la Nación*, en la resolución de la *Acción de Inconstitucionalidad 121/2019*, resuelto el 29 de junio de 2021 (SCJN, 2021), que obliga al *Congreso de la Unión* a llevar a cabo la consulta pertinente para avalar una reforma en este tema.

Previamente, la Corte ya había resuelto amparos en esta materia. Destaca la resolución del amparo en revisión 714/2017 del 3 de octubre de 2018 en contra de la fracción IV bis del artículo 33 de la *Ley General de Educación* vigente en ese momento, cuya redacción consistía en fortalecer la educación especial. El quejoso argumentó que, de acuerdo con la *Convención*, la educación especial debía de desaparecer para que sólo existiera la educación regular como espacio educativo para las personas con discapacidad. En ese caso, la Segunda Sala de la Corte resolvió que dicha fracción era inconstitucional, interpretando que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación regular, aunque sin desaparecer la educación especial, cuyo papel debe ser el coadyuvar a la inclusión educativa, dando apoyo y servicio a las personas con discapacidad que así lo requieran (SCJN, 2018).

## La digitalización de la educación durante el periodo de contingencia sanitaria por la pandemia de Covid-19

Ante el alza de contagios y fallecimientos por el virus SARS-CoV-2, conocido también como Covid-19, durante el primer bimestre de 2020, la respuesta del Gobierno mexicano al igual que la del resto de los países del mundo, fue suspender las clases presenciales en todos los niveles educativos tanto en el ámbito público como en el privado,

recurriendo al modelo de educación a distancia, a través del uso de diversas plataformas comerciales.

En esta primera etapa se utilizaron las plataformas para videoconferencias con las que el sector educativo ya estaba familiarizado, tales como *Meet* de *Google*, *Teams* de *Microsoft*, y *Zoom*. Así mismo, se utilizaron los sitios de *Classroom* y *Moodle*, pero la estrategia docente sólo consistió en digitalizar el resto del programa educativo y *colgarlo* en tales plataformas para ser calificadas asincrónicamente. En otras palabras, el proceso educativo se redujo a *tener* la clase a través del sistema de videoconferencia (bajo un modelo expositivo), *dejar* tareas las cuales debían ser resueltas y *subidas* al buzón correspondiente para su posterior calificación.

Lo anterior puso al descubierto una enorme brecha digital que las autoridades nunca quisieron reconocer previamente, aunque había habido diferentes programas en los últimos 20 años cuyo objetivo era precisamente abatirla. De esta manera, las diversas problemáticas ligadas a este tema, que habían sido denunciadas en los últimos años, estallaron en medio de una contingencia sanitaria: Un porcentaje importante de familias cuyo nivel socioeconómico les impedía adquirir tecnología o acceso al internet, una gobernanza del propio internet con beneficios sólo para las empresas comerciales que venden tales servicios; la falta de continuidad (evaluación y mejora) de los programas dedicados a la conectividad universal; y el prejuicio hacia los modelos virtuales de educación, que ocasionó un lento desarrollo de los mismos.

Al descubrir que la llamada *cuarentena* se expandiría por más de cuarenta días, se recurrió a capacitaciones exprés (que no tendrían que haber sido así de haber tenido una adecuada planeación en la capacitación continua a los docentes, sobre todo en el tema de herramientas digitales para la educación), la cual consistió en el manejo de esas herramientas digitales, aspirando a lograr una mayor interacción que la que se había tenido en la primera fase (marzo-junio de 2020), aunque sin tomar todavía en cuenta la diferencia del tipo de competencias educativas en un modelo virtual, así como las características y habilidades necesarias por parte de los propios alumnos. Pesó más la idea coloquial de que los jóvenes eran *nativos digitales*, aunque este concepto ya había caído en desuso por su propia inexactitud teórica.

Si hablamos precisamente de cuestiones teóricas, su divorcio con las experiencias empíricas, así como con las políticas públicas nos lleva a la primera exclusión: desconocimiento sobre lo que es la brecha digital y cómo abatirla, cuestión que no se logra *regalando* pantallas o

colocando antenas con conexión gratuita a internet<sup>3</sup>, sino con alfabetización mediática y competencias ciber culturales.

De acuerdo con Van Dijk (2006), el concepto original de *brecha digital*, sólo hacía referencia a la desigualdad entre aquellos que tenían y quienes no tenían acceso físico a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Otros autores agregaron la distancia social que separa a quienes tienen acceso de los que no; y otras más señalan la desigualdad en el acceso, uso e impacto. La falta de una alfabetización digital, sea durante el proceso educativo mediado por las TIC, como por parte de los docentes cuyas competencias en esta materia son limitadas, así como durante el proceso de la inclusión educativa, han ocasionado que la brecha digital se haya convertido en una de las mayores barreras educativas y de inclusión no sólo en este periodo de contingencia por el Covid-19, sino cotidianamente para una gran cantidad de estudiantes.

Otra diferencia entre el conocimiento teórico y el empírico está en los conceptos de digitalización y virtualización los cuales se utilizan a menudo como similares en la cotidianidad, cuando la primera consiste en la transformación a datos electrónicos (*algo físico* de la realidad) para ser integrados como información en las plataformas digitales, tal como escanear o fotografiar digitalmente *algo*, para posteriormente *subirlo* a una plataforma electrónica. Si bien la virtualización también tiene como principio la digitalización, la diferencia más importante es que ésta evoca o representa interacciones. En el ámbito educativo, señala María Elena Chan (2004), la educación en línea se fundamenta a través de una serie de premisas y metodologías: el conocimiento, el diseño educativo, la comunicación y la virtualización. Si bien Chan no lo menciona como un ambiente virtual de aprendizaje incluyente, esto se logra en la intersección de estas cuatro esferas, donde más allá de la mediación tecnológica, se encuentra el aprendizaje del estudiante, y una de las principales competencias en este modelo: la autogestión.

Por otra parte, la apropiación de información y generación de conocimiento está ligado a la mediación docente que dirige las interacciones, y que completa procesos de aprendizaje. Para Chan (2004) “la competencia mediacional (...) se distingue por tratarse de la capacidad para el desempeño de operaciones o de tareas de carácter comunicativo situadas como articuladoras entre procesos de diferente

---

<sup>3</sup> Lo que hubiera sido una gran ventaja si se hubieran colocado adecuadamente y en donde realmente fueran necesarias; y en segundo lugar si, en el caso de las que se colocaron en escuelas y hospitales, la señal hubiese sido abierta para toda la comunidad aledaña.

naturaleza y cuyo ámbito son los entornos educativos *virtuales*<sup>4</sup>” (p. 56). Por otro lado, “la virtualización del conocimiento supone entonces una mediación retórica, puesto que no significa el contenido de conocimiento como una unidad existente *per se*, sino un producto mediado cognitivamente por quien lo materializa en el entorno digital” (p. 154).

Lo anterior implica el aprendizaje de diversas competencias, vitales en los sistemas y ambientes virtuales de educación, donde si bien todos pueden adquirirlas, no hay un interés generalizado para adoptar este modelo, lo cual, durante este periodo de pandemia, ha quedado demostrado en estudiantes de todos los niveles educativos. Este desinterés, podemos afirmar, se origina por la propia brecha digital, la carencia de una adecuada capacitación docente, el mal diseño de algunas plataformas para la actividad educativa, así como los procesos administrativos y de seguimiento académico. Si bien la educación virtual representa un modelo educativo con diversas ventajas, éste requiere la experticia y aplicación de un diseño universal de aprendizaje, que cumpla con criterios de accesibilidad digital, el enfoque de derechos humanos y el fomento a la cultura de la inclusión:

Si los entornos digitales siguen el modelo escolar en su organización y en su visualización como espacios de actividad, los objetos con los que se opera tienen funciones similares y se producen también desde los modelos aprendidos desde lo escolar. Nuestra propuesta teórica apunta al reconocimiento de que una disposición de la interfaz que presente una organización más cercana a las dinámicas de significación, puede coadyuvar a una comprensión de lo virtual como integración de los procesos de construcción cognitiva y la acción operada en la información como insumo o materia de trabajo en los entornos digitales; es decir, el espacio, las herramientas y la actividad misma se pueden resignificar para hacerlos acordes a la naturaleza del entorno digital, y ello supone desplazar las metáforas por las que las interfaces educativas se están construyendo (Chan, 2004, p. 185-186).

## Conclusiones.

### Derechos por exigir y cotidianidad de la virtualidad

Con todo lo anterior hemos tratado de demostrar que un ambiente virtual de aprendizaje tiene complejidad en su construcción y también en su operación. Es entendible que al tomar la decisión de

---

<sup>4</sup> Las cursivas son mías. En el texto original Chan utiliza la palabra “digitales”. En ese año este concepto hacía referencia a lo que hoy señalamos en este capítulo como “virtuales”.

llevar todas las clases a lo *virtual* por la contingencia sanitaria implicó un vuelco de emergencia sin capacitación, lo cual se trató de mejorar para iniciar el ciclo escolar 2020-2021 en México (que iniciaría en agosto de 2020), sin embargo, el tiempo y el esfuerzo que los docentes han dedicado no sólo a manejar una o varias plataformas educativas, conocer y entender las mejores estrategias didácticas para impartir clases a través de videoconferencias, y en general guiar a los estudiantes, ha llevado demasiado tiempo, lo cual ha impactado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un porcentaje importante de alumnos, sobre todo con alguna condición de discapacidad.

La crítica también va en el sentido de que, si bien ha habido diversos cursos de capacitación docente desde el año 2000, no sólo en el manejo de plataformas sino en el tipo de competencias y habilidades ciberculturales, la propia autoridad educativa siempre había demeritado los sistemas virtuales de aprendizaje al nivel de no reconocer, por ejemplo, a los posgrados de investigación en esta modalidad. Todo esto retrasó el reconocimiento de estos ambientes y por ende la capacitación siempre tuvo un carácter voluntario y complementario, y no de obtención de competencias para un modelo paralelo o alternativo.

Los estilos y canales de aprendizaje no son sólo parte del discurso pedagógico del gobierno en turno, sino que son de suma importancia en el desarrollo de las habilidades y competencias de los estudiantes, reconociendo que no todos tienen el interés ni el agrado por un sistema virtual de aprendizaje con sus características y exigencias.

Por lo tanto, si bien los estudiantes con alguna condición de discapacidad habían gozado de los derechos ganados en la última década, sobre todo en lo referente a la inclusión educativa y los apoyos que requerían para su labor académica dentro del aula, éstos se fueron diluyendo ante la *prioridad* de los docentes para la apropiación tecnológica y de competencias para transmitir sus clases, disminuyendo el tiempo para ahora adquirir competencias extras para asesorar a sus estudiantes con discapacidad. A lo anterior se suma la inflexibilidad de los procesos administrativos, los cuales sólo en el discurso continuaron con el proyecto de inclusión, mientras que en la realidad fueron ineficientes.

Pero no todo es quejas y lamentos. La realidad nos ha mostrado la importancia de lograr una respuesta educativa adecuada ante eventos como la contingencia por el Covid-19, y otras adversidades presentes o futuras, dónde la educación virtual representa una opción valiosa para poder seguir ejerciendo el derecho a la educación de todas las personas. Sin embargo, también ha dejado ver que el reto no es sencillo, que las condiciones de inequidad son un obstáculo importante

y una barrera más para el aprendizaje en términos educativos. En este sentido, hay mucho por qué trabajar para generar espacios favorables para la inclusión, tanto presenciales como virtuales, e incidir en la realidad de manera directa, para no seguir reproduciendo prácticas educativas excluyentes.

Por otro lado, en esta modalidad los jóvenes universitarios comenzaron a generar espacios de convivencia social *virtual*, interactuaron en redes sociales y organizaron sesiones para *estudiar*, compartiendo al mismo tiempo otros temas de interés, apropiándose de las plataformas para videoconferencias o trabajo colaborativo como lo son *Zoom*, *Skype*, *Teams* o *BlueJeans*, entre otras, para realizar actividades fuera del ámbito educativo. Así mismo, la contingencia contribuyó a despejar algunas dudas sobre el llamado *ciberactivismo*, criticado por muchos actores que lo habían definido como un activismo banal de cliqueo, diluyendo el verdadero sentido de una protesta social, aunque podemos afirmar a favor del *ciberactivismo* que muchas de las peticiones iniciadas en plataformas como *Change.org* o *Avaaaz*, cumplieron su objetivo, sea por la presión mediática o porque estas peticiones lograron convencer. De cualquier manera, lo que se logró disipar es que los ciudadanos sí distinguen entre este *activismo de cliqueo* y la necesidad de salir a las calles para una protesta de mayor relevancia.<sup>5</sup>

Finalmente, todo lo anterior, educativo y no educativo, que ha sido mediado por las TICs en el contexto de la pandemia, nos lleva a reflexionar que la producción académica para describir, analizar y explicar estos fenómenos también ha cambiado con relación a la manera de gestar y compartir el conocimiento, por lo que es muy posible que así como la realidad educativa mundial deberá de ser híbrida a partir de esta pandemia, también los parámetros para recolectar y compartir conocimiento, están cambiando y tendrán su impacto en la construcción de los objetos de estudio de las ciencias sociales.

---

<sup>5</sup> Este fue el caso del llamado que hizo el cineasta Guillermo del Toro, tras conocerse la reprochable acción de la Policía Municipal de Ixtlahuacán de los Membrillos (un municipio del Estado de Jalisco), cuyo arresto a una persona que no portaba cubrebocas terminó en su asesinato. Esta situación había ocurrido a principios del mes de mayo, sin embargo, en el lapso de un mes, no había habido avances en la investigación y los involucrados gozaban de impunidad. Tras esta opacidad, se hicieron públicos a través de las redes sociales virtuales los vídeos grabados la noche del arresto, lo cual causó indignación social en el contexto de las protestas en Estados Unidos por la brutalidad policiaca. El llamado que hizo Guillermo del Toro tuvo eco y cientos de ciudadanos salieron a protestar los días 4 y 5 de junio, ocasionando una respuesta policiaca de represalias y desapariciones, documentadas también en vídeo y hechas públicas en las plataformas de redes virtuales.

## Bibliografía

- Chan, M. (2004). *Modelo mediacional para el diseño educativo en entornos digitales*. Universidad de Guadalajara.
- DOF (2000). *Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*.  
[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=2055514&fecha=29/05/2000](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2055514&fecha=29/05/2000)
- DOF (2003). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*.  
[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=694195&fecha=11/06/2003](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=694195&fecha=11/06/2003)
- DOF (2005). *Ley General para las personas con discapacidad*.  
[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=2044351&fecha=10/06/2005](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2044351&fecha=10/06/2005)
- DOF (2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con discapacidad*.  
[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD\\_120718.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf)
- DOF (2014). *Ley General de los Derechos de las niñas, niños y Adolescentes*.  
[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA\\_110121.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_110121.pdf)
- DOF (2019). *Ley General de Educación*.  
[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019)
- ONU (2008). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*.  
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- SCJN (2018). *Amparo en revisión 714/2017*.  
[https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/listas/documento\\_dos/2018-09/AR%20714-2017.pdf](https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/listas/documento_dos/2018-09/AR%20714-2017.pdf)
- SCJN (2021). *Acción de Inconstitucionalidad 121/2019*.  
<https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/versiones-taquigraficas/documento/2021-07-05/29%20de%20junio%20de%202021%20-%20Versi%C3%B3n%20definitiva2.pdf>
- SEP (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*.  
<https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/prognal.pdf>
- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca*. UNESCO.
- Van Dijk, J. (2006). *Digital divide research, achievements and shortcomings*.  
<https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004>

# Investigação-Ação-Participativa e diálogos de saberes: perspectiva para sentipensar experiências na América Latina<sup>1</sup>

PAMELA CICHOSKI<sup>2</sup>, MARLIZE RUBIN-OLIVEIRA<sup>3</sup> Y JOSIANE CARINE WEDIG<sup>4</sup>

## Introdução

A Investigação-Ação-Participativa e diálogos de saberes são problematizados neste artigo<sup>5</sup>, como uma perspectiva e um desafio para olhar a América Latina, como um caminho de enfrentamento ao modelo universalizante de produção de conhecimento eurocêntrico. Desse modo, questiona-se a subordinação (Mignolo, 2003[2000], 2006) das histórias locais em favor das histórias globais capitalistas, considerando a hegemonia europeia e norte-americana no pensamento ocidental, evidenciando-se a colonialidade do poder, do ser e do saber sobre os modos de pensamentos e saberes dos povos latino-americanos.

Considerar esta história, envolve compreender o processo de domínio, negação, exploração, violência e hierarquização dos sujeitos, a partir do acontecimento de “descoberta da América”, iniciada em 1492 com a expansão ibérica (Dussel, 1997). Esse processo colonial, centrado na civilização ocidental moderna, utilizou-se de diferentes mecanismos e

---

<sup>1</sup> Este trabalho contou com o financiamento da Conselho de Apoio a Pesquisa (Capes) e aos grupos de pesquisa, GETTER (Grupos de Estudos Territoriais) e GEU (Grupo de Estudos sobre Universidade).

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR/UTFPR). Universidade Tecnológica Federal do Paraná- Brasil.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UTFPR). Professora Associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná- Brasil.

<sup>4</sup> Doutora em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da Universidade Tecnológica Federal do Paraná- Brasil.

<sup>5</sup> Uma primeira versão desta discussão foi apresentada e debatida durante o V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação, organizada pela Universidade Federal do Acre (UFAC), ocorrido em agosto de 2021, o qual permitiu reflexões e avanços teórico-metodológicos, que resultaram nesta versão ampliada do texto. Nossos sinceros agradecimentos aos organizadores do evento.



estratégias de subordinação, genocídio e epistemicídio, reconfigurando os modos de existência dos povos indígenas. Além disso, é um sistema pautado na escravização e na expropriação de terras (Maldonado-Torres, 2008). A América Latina é (re)configurada como o espaço do novo padrão de poder, a partir da organização de um modelo de sociedade direcionada à lógica globalizante (Quijano, 2006).

O diálogo de saberes, instrumentalizado pela metodologia de Pesquisa-Ação- Participativa (IAP), apresentam-se como uma possibilidade de valorização, e legitimação dos conhecimentos, cosmologias, modos de vida e sensibilidades de sujeitos que foram subalternizados no processo colonial. Esse reconhecimento está conectado aos saberes daqueles que vivem, conhecem e sentem seus lugares e territórios existenciais. O conhecimento é produzido a partir dos aspectos, elementos e experiências que configuraram a realidade social, num movimento contínuo entre ciências e saberes populares, teorias e práticas e relações entre sujeitos (Escobar, 2003, Mignolo, 2017; Sousa Santos, 2006; Castro-Gomez, 2017).

Nesse cenário, emergem novas formas de compreender e contar as histórias que compõem a América Latina, produzidas a partir das lutas e (re)existências balizadas na heterogeneidade cultural, e na copresença de relações, tempos e modos de vida, distinguindo a complexa realidade latino-americana, fortalecendo as lutas por democracia, identidade e transformação social (Quijano, 2006).

Imerso neste debate, esse texto está organizado em três momentos: no primeiro problematizamos a formação histórica da América Latina como *locus* da colonialidade e de movimentos de decolonialidade, considerando os impactos da colonialidade do ser, do poder e do saber na construção do conhecimento a partir da perspectiva decolonial; no segundo momento, realizamos um exercício de reflexão sobre a proposta do diálogo de saberes, apresentada pela metodologia IAP, como uma possibilidade de atuar junto a coletivos, visando a transformação social. Por fim, traçamos um olhar sobre a experiência do Projeto Vida no Bairro, desenvolvido no município de Francisco Beltrão/Paraná/Brasil, buscando identificar as conexões desse movimento de reflexão-ação.

## América Latina e herança colonial

O colonialismo, instituído na América Latina a partir do final do século XV, estabeleceu o sistema mundo moderno colonial (Quijano, 2006; Wallerstein, 2006). Nesse contexto, ocorreu a negação dos conhecimentos e saberes dos povos originários e daqueles que foram subalternizados (Ballestrin, 2013; Escobar, 2003).

Segundo Frantz Fanon (2005), o colonialismo foi constituído pela violência e violação das mentes e dos corpos dos sujeitos, num movimento complexo e contínuo, através das investidas militares e da apropriação dos territórios daqueles que foram colonizados. Mesmo após os processos de independência dos países colonizados, a colonialidade permanece nas relações político-econômicas e culturais. Segue operando a divisão internacional do trabalho, pautada em relações centro-periferia do Sistema-Mundo, reproduzindo hierarquias étnico-racial coloniais (Grosfoguel, 2008; Wallerstein, 2006; Quijano, 2000; Ballestrin, 2013).

Luciana Ballestrin (2013, p.100) afirma que a colonialidade é “uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”, que envolve controle econômico, soberania, recursos naturais, raça, gênero e sexualidade, subjetividade e conhecimentos.

Modernidade e colonialidade estão correlacionadas e tiveram um de seus marcos fundadores a classificação da população em termos de supostas diferenças raciais, o que produziu hierarquizações e classificações de superioridade/inferioridade, racional/irracional, primitivo/civilizado, remetendo, respectivamente, para os povos europeus e os demais povos do planeta (Maldonado-Torres 2008; Ballestrin, 2013; Quijano, 2000). Essa foi a base colonial do genocídio dos povos indígenas e da escravização de povos africanos, que tiveram sua humanidade questionada e suas memórias, saberes e conhecimentos desvalorizados (Dussel, 2005; Grosfoguel, 2008; Quijano, 2000).

Além disso, ocorreram também divisões de gênero, conforme explicita María Lugones (2008), que acarretaram relações de exploração e dominação. Ramon Grosfoguel (2008), afirma que esse processo desenvolveu-se vinculado à expansão do patriarcado europeu e de suas noções de “sexualidade, epistemologia e espiritualidade” (p. 124). Esse processo transformou a América Latina num lugar de exploração e dominação territorial, em que tanto humanos (não europeus) quanto os seres não-humanos que coabitam o planeta, foram classificados como recursos.

O colonialismo e a colonialidade organizaram a produção e reprodução da divisão internacional do trabalho, pautada nas relações centro periferia, associadas à hierarquias étnico – racial e de gênero, que envolvem a formação de classes sociais em escala global (Grosfoguel, 2008). Essa dinâmica complexa de poder está pautada em relações político-militares, centralizadas no homem branco europeu/do norte-global, que estabelece, por meio da violência, hierarquias da heteronormatividade, da religião cristã, da episteme e da linguística ocidental como superiores as demais (Grosfoguel, 2008).

O formato geopolítico do conhecimento, fundamentado na colonialidade do saber, está pautado no universalismo que considera a “Ciência neutra” e que desconsidera o sexismo e o racismo que a perpassa. Nelson Maldonado-Torres (2008), aponta a necessidade de darmos força à “paradigmas outros”, formando um “movimento de resistência teórico, prático e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (p. 105). Por meio deles, é possível fortalecer o movimento, de descolonização epistêmica visando assumir “uma geopolítica e um corpo-político” de conhecimentos decoloniais (Grosfoguel, 2008). Para descolonizar o poder é necessário descolonizar a teoria política e a cultura da dependência, por meio do fortalecimento das identidades locais e das memórias contidas no território e nos modos de vida.

Por tanto, Grosfoguel (2008) propõe superar a ideia de tempo linear, reconhecer a existência de uma estrutura histórico-heterogênea; entender que a colonialidade coexiste com a modernidade em diversos tempos e espaços e considerar que o sistema-mundo implica múltiplas relações, que vão além da economia. Além disso, o autor manifesta que a descolonização requer “uma transformação mais ampla das hierarquias sexuais, de gênero, espirituais, epistêmicas, econômicas, políticas, linguísticas e raciais do sistemas-mundo colonial/moderno” (p.125).

Nesse caminho, Catherine Walsh (2006) destaca a necessidade de uma práxis de enraizamento e de (re)existência à dominação capitalista, que possibilite outras formas de pensar e agir, explicitamente dirigidas a transformar as instituições, estruturas e relações dominantes, e criar novas condições sociais, políticas e culturais, como também de pensamento e conhecimento, contribuindo para a decolonialidade do ser, do saber e do poder.

Outrossim, Grosfoguel (2008) faz uma crítica ao cânone de pensamento único e ocidental, bem como ao universalismo abstrato, salientando a necessidade de ampliação e reflexão sobre os paradigmas, epistemes e conceitos, destacando a emergência de diálogos críticos orientados para um mundo pluriversal, em que sejam consideradas as “perspectivas/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/ sexuais subalternizados” (p. 117).

Esse conhecimento situado, concebe que o *lôcus* de enunciação, ou seja, “o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala” (Grosfoguel, 2008, p.119), é parte constituinte do processo de análise. Ele contribui para a superação do conhecimento universal, descorporificado que oculta as estruturas de poder colonial. Ainda de acordo com Grosfoguel (2008) “ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-

americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores” (p. 120).

Nesse sentido, considerar o lugar ontológico e epistêmico, fundamenta os princípios basilares de “outras” formas de construir conhecimentos, em “outros” espaços do mundo (Palermo, 2019). Isso permite valorizar a pluriversidade de pensamentos, memórias, identidades e saberes subalternizados e negligenciados desde a “conquista da América”.

Dar ressonância à voz dos sujeitos que foram subalternizados e que pensam, constroem e vivem os lugares e os territórios, significa lutar contra a permanência da colonialidade, reconhecendo-a e subvertendo-a. Nesse caminho, Gayatri Spivak (2010) reflete criticamente sobre o lugar de fala dos sujeitos, sobre quem de fato fala, evidenciando que a violência epistêmica transformou o sujeito colonial no “Outro”, e que o domínio da linguagem colonial na educação ocorre por meio do processo de disciplinarização, que afeta os sujeitos e suas memórias. Portanto, a pessoa subalternizada não pode ser representada pelas elites intelectuais e econômicas (que ocupam posições instituídas pela colonialidade) e nem falar por si mesmo, porque é entendido como o “Outro”, de conhecimento inferior e negado.

A autora traz também para discussão a questão de gênero, em especial, o lugar das mulheres subalternizadas, que tem sua voz negada duplamente, pelo colonialismo e pelo patriarcado (Spivak, 2010). Assim, há necessidade de rever e recriar as formas epistêmicas para que o sujeito subalterno possa ser ouvido, considerando o conhecimento corporificado, em que ela/ele seja reconhecido (Spivak, 2010).

Outra autora que corrobora com essa discussão é Lélia Gonzalez (1988), que analisou a questão do racismo na América Latina e em especial no Brasil. Ela discute a noção de neurose cultural na formação social do país, em que ocorre a negação do racismo. Observando contextos distintos, a autora observa que se expressam formas diferenciadas de racismo: o primeiro de origem anglo-saxônica, é denominado racismo aberto, que afirma a pureza de sangue, em que a miscigenação não é aceitável; o segundo é aquele presente na América Latina, o racismo disfarçado ou por denegação, que professa a democracia racial, negando as práticas racistas que constituem suas sociedades.

Nesse contexto, enfrentar o racismo demanda desnaturalizar a violência corporal e epistêmica, fomentadas pelos estados-nacionais. Além disso, exige reconhecer as (re)existências populares, das culturas indígenas e africanas que influenciaram fortemente na construção das sociedades ladino-amefricanas (Gonzalez, 1988). Assim, concordando

com Glória Anzaldúa (2004), precisamos ampliar os horizontes epistêmicos, com enraizamento cultural e valorização dos saber popular.

As interconexões entre sujeito-natureza-cultura-território-sociedade passam por reconhecer as coexistências espaço-temporais e as diferenças que nos caracterizam e nos dão vida. Superar os mecanismos de dominação e dependência, presentes nas relações geopolíticas e geoeconômicas, exige resistência, subversão, autonomia decisória e consciência política de nosso lugar no mundo e de nossas ações no lugar/território de vida, de trabalho, convivência e experiência cotidiana.

Desse modo, uma das possibilidades de contraposição às condições hegemônicas de dominação é o diálogo de saberes, proposto pela IAP, que objetiva transformações sociais e construção de novos horizontes mais justos e solidários política, econômica e ambientalmente.

Nesse sentido, compreendemos que existem múltiplas e diversas formas de pensamentos, saberes e conhecimentos, que fundamentam a vida cotidiana e, portanto, apresentam-se como uma possibilidade de repensar paradigmas, epistemologias e práticas de fazer Ciência. Essas formulações emergem de distintos lugares e coletivos. A fim de aprofundar o conhecimento sobre o potencial da IAP, enquanto proposta metodológica, com ênfase no lugar e na práxis, aliada ao diálogo de saberes pautado na educação popular, analisamos um caso específico de um projeto desenvolvido no município de Francisco Beltrão, estado do Paraná, Brasil.

### Diálogos de saberes e Pesquisa-Ação-Participativa: uma possibilidade de reflexão sobre a realidade social

Pensar o diálogo de saberes requer refletir sobre dimensões ambiental, política, social e subjetiva das relações humanas e com a natureza. Esse movimento reflexivo pode ser entendido conforme Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007) e Leonardo Boff (2012) denominam de ecologia de saberes, buscando construir conhecimentos e saberes plurais, numa íntima relação com a natureza e com as noções de humanidade, subjetividade, participação e solidariedade.

Segundo Sousa Santos (2007) o entendimento da solidariedade passa pelo equilíbrio dinâmico do conhecimento-regulação-dominante na lógica hegemônica ocidental, com o conhecimento-emancipação-percebido a partir da força do colonialismo e da resistência pela solidariedade, em que se ressignifica saberes não hegemônicos, consciente do contexto violento do capitalismo sobre comunidades e sociedades.

O conhecimento-emancipação pode transformar “a solidariedade na forma hegemônica de saber” (Sousa Santos, 2006, p.79), balizada pela não linearidade histórica, pela complexidade dos sistemas sociais e pela ecologia de saberes, que se configuram nos diferentes espaços e tempos, redes, relações de poder, sujeitos e coletivos.

Para Boff (2012) a ecologia de saberes envolve as dimensões ambiental, entendendo que existe uma integração comum entre os diversos ecossistemas, e que devemos ser responsáveis com o todo; política e social, compreendendo a responsabilidade ética e social frente a relação produção X consumo; mental, considerando os valores, princípios e visões de mundo dos sujeitos e sociedade e sua prospecção para o futuro, e; integral, que parte das cosmologias e da compreensão da totalidade orgânica da relação homem-natureza. Nesse mesmo caminho Sousa Santos (2006) entende a ecologia de saberes como “um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra hegemônica e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer” (p.154), fugindo da ciência neutra e fundamentada na prática.

Nesse sentido, o movimento que se propõe é “promover a diversidade e pluralidade” (Sousa Santos, 2006, p.155) superando a lógica neoliberal capitalista que se assenta no domínio sociocultural, buscando-se configurar *constelações* de saberes coexistentes espaço-temporalmente de modo a promover processos de valorização dos sujeitos e dos coletivos, somando-se os conhecimentos, a partir de práticas participativas, reflexivas, críticas e emancipatórias. Constrói-se desse modo, conhecimentos e saberes propositivos e plurais, que fundamentam a autonomia e dinâmicas horizontais, a partir de sistemas abertos e complexos de soma de diferentes saberes, que se complementam, articulam e se renovam continuamente (Sousa Santos, 2006).

A ecologia de saberes, portanto promove a participação coletiva, a autonomia, a solidariedade e a valorização identitária dos sujeitos, de modo a situá-lo no lugar, fugindo da lógica global-local capitalista/universal/ocidental, com centralidade no cotidiano, no saber-fazer e na herança cultural, no diálogo de saberes, sem desprezar os avanços tecnológicos e cognitivos que fundamentam a sociedade capitalista. Busca no entanto, reconfigurar as relações humanos/natureza, produção/consumo, humanos/sociedade, sistema produtivo/recursos naturais.

Para tanto, faz-se necessário valorizar e respeitar as relações humanas, entendendo-as na sua pluralidade, singularidade, transcendência e reflexividade espaço-temporal, reconhecendo os

desafios, os modos de organização, os conflitos e as ações dos sujeitos de forma consciente sobre a realidade social (Freire, 2018). A realidade é histórica e cultural, e não está separada do território ou da natureza. Os sujeitos situados nessa realidade enraízam-se, tomam consciência da própria condição humana, social, histórica, cultural, econômica e ambiental. Estando enraizado, podem os sujeitos engendrar-se em lutas de libertação, ou seja, contra a massificação, a *destemporalização* e a desumanização, cultivando a resistência movimentando-se na direção da liberdade criadora e crítica, por meio da educação popular (Freire, 2018).

Esse movimento reforça a necessidade de lutas pela democracia, considerando as novas conjunturas sócio-políticas, técnicas e tecnológicas existentes, caminhando para um processo de transição de comportamentos e consciências por meio da participação, com o fortalecimento dos processos educativos com viés político e social (Freire, 2018). Nesse sentido, um dos caminhos fundamentais para a transformação e a libertação do povo, é a educação como uma práxis crítica e *críticizadora* (Freire, 2018), orientada para a formação política, com consciência espaço-temporal das condições socioeconômicas e geopolíticas que estão inseridas.

Para Freire Araújo (2018) o processo educativo das massas, pensando a autonomia, a consciência política e as condições socioeconômicas, exige compromisso e participação. É uma alternativa para transformar as condições existentes para melhor, em que se trabalha com e para o povo, respeitando seus modos de vida e saberes, buscando superar as dificuldades e as relações de dependência. Assim, a educação popular é entendida como “o ato de conhecer” (p.205), e orientada para a “transformação radical da sociedade para que, de verdade, os grupos populares ganhem presença política, ingerência política, comando” (p.208) possibilitando, desse modo recriar as relações de poder e as condições socioeconômicas das populações marginalizadas.

No processo de enraizamento, os sujeitos fortalecem suas memórias, suas identidades e sua cultura, seu sentimento de pertencimento ao território. Se abrem para o diálogo com o outro, com inserção, criticidade e respeito, para discutir e analisar os problemas, e a educação configura-se como uma prática de autenticidade crítica e responsável tanto científica quanto histórica e (in) formativa (Freire, 2018; Freire Araújo, 2018). As relações sociais que se dão na escala do lugar, passam a configurar redes de aproximação, co-construção, humanização, identidade e solidariedade, ao mesmo tempo, que podem produzir tensões, conflitos e distanciamentos. Porém, na medida em que a consciência crítica e política, a autonomia decisória e o saber popular arraigam/enraízam o sujeito no lugar, sem negligenciar sua inserção no

contexto global, possibilita a construção de diálogos de saberes, a partir da pluriversidade e da coexistência de experiências, tempos e pensamentos.

Nesse sentido, as relações comunitárias que ocorrem na escala local e se situam num tempo mais lento, da vida cotidiana, é o *locus* de práxis participativas, solidárias e alternativas à lógica do capital. O diálogo de saberes, ocorre por meio das relações e interações humanas, que podem ser de reciprocidade ou de conflito, compondo uma rede interconectada e entrelaçada entre sujeitos, instituições e a natureza, com diferentes ritmos, fluxos e tensões. Desse modo, para construir esse movimento, como uma possibilidade contra hegemônica e buscar superar a lógica moderna/ocidental eurocentrada, faz-se necessário construir novas formas de fazer ciências, aproximando o/a pesquisador/a dos sujeitos e suas realidades, ouvindo-os, agindo com e para eles/elas, com compromisso social e respeito aos modos de vida.

A superação do eurocentrismo para Orlando Fals Borda e Luiz Mora-Osejo (2004) é um movimento urgente que compreende construir conhecimentos contextualizados com as realidades local-regional, com maior interação entre universidades e o povo, ampliando ações participativas que auxiliem na resolução dos problemas internos e na promoção de novas tecnologias e melhoria das condições de vida das pessoas. Desse modo, se propõe considerar outras epistemes a partir do diálogo de saberes e a IAP (Pesquisa-Ação-Participativa) articulando de forma horizontal, respeitosa e dialogada a construção de conhecimentos da/na práxis, promovendo transformações epistêmicas e sociais, em que os conhecimentos euro-norte centrados são considerados com conhecimentos locais, numa interação constante entre as universidades e/ou instituições com as bases populares (Fals Borda e Mora-Osejo, 2004).

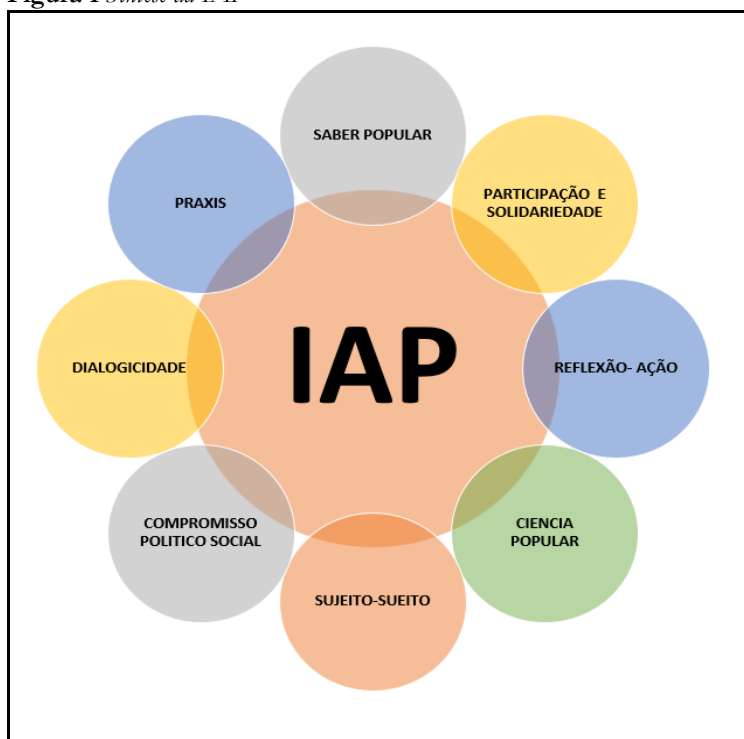
A metodologia IAP ganhou maior visibilidade em 1977 após o Simpósio Internacional de Cartagena, em que reuniram-se importantes pesquisadores, militantes e pensadores do contexto latino-americano. A partir desse momento, essa metodologia passou a ser difundida em diferentes lugares, vinculada ao desejo de construir uma ciência da/na práxis, próxima e com as pessoas. Tendo como princípio central o compromisso político e social, o que envolve; conhecer a estrutura de classe regional; recuperar o arcabouço histórico que caracteriza o grupo estudado; identificar as lutas de resistência e os problemas; estabelecer um movimento de comunicação adequada e contínua, num ritmo de reflexão-ação (teoria e prática); com compromisso político-social e popular; propor ações de curto, médio e longo prazo com vistas a atender as demandas do grupo; estabelecer uma relação sujeito-sujeito, e



converter os pesquisadores em intelectuais orgânicos (Bonilla, Fals Borda, Castillo e Libreros, 1972; Cichoski, 2021).

Outrossim, a IAP define-se a partir das experiências, das vivências democráticas como um complexo de atitudes e valores, como um método de trabalho que dão sentido a práxis no lugar/território (Fals Borda, 2008 [1999]), configurando-se como um dos esforços originais voltados para a construção do pensamento latino-americano ao longo do século XX (Escobar, 2003). Nesse sentido, algumas relações foram revisadas e reconfiguradas, tem-se portando como ponto de partida a compreensão da relação sujeito-sujeito, o que envolve sentipensar o contexto sócio-político e cultural do lugar, bem como substituir a relação teoria-prática pelo movimento de reflexão-ação e teoria e prática, centrado na práxis participativa e na inserção social (Fals Borda, 2008 [1999]; Cichoski, 2021). Conforme exemplificado na figura 1.

**Figura 1** Síntese da IAP



*Fuente:* Elaboração dos autores

A construção do diálogo de saberes a partir da IAP apresenta-se como um dos caminhos possíveis para aproximar a universidade dos grupos mais vulneráveis socioeconomicamente, assim como pode ser uma via de superação do universalismo/moderno, de modo à ampliar os conhecimentos existentes, reconhecendo e valorizando saberes populares e modos de vida, com vistas à transformação social num movimento local-global, com ênfase no lugar e na região, com responsabilidade ambiental, política e social.

Apresenta-se, portanto como uma possibilidade, entre muitas outras, de reflexão e ação sobre a realidade social, com especial atenção aos sujeitos marginalizados pelo paradigma moderno/ocidental, resignificando a história e os saberes locais, valorizando as pessoas e seus modos de vida e percepções de mundos. Outrossim, cabe destacar que existem outras perspectivas e metodologias diversas que contribuem e trabalham nesse mesmo sentido, bem como não temos a intenção de esgotar estes debates ou fechá-lo em apenas uma direção, buscamos novos espaços de diálogos e possibilidades de co-construção de conhecimentos que fortaleçam a ciência em favor das pessoas.

## IAP e Educação popular: reflexões sobre a experiência do Projeto Vida no Bairro

As estruturas que caracterizam as sociedades latino-americanas possuem suas raízes nos processos de colonização ibérica. Porém a parte que queremos destacar aqui, está atrelada aos movimentos de resistência, subversão e luta por autonomia e liberdade. Nesse sentido, a intensão é compartilhar e discutir experiências que compartilham desse movimento de resistência e contra hegemonia, ontológica e epistemológica, com base no lugar e nas pessoas, com ênfase no saber popular, na participação e na solidariedade.

Nesse sentido, o Projeto Vida no Bairro (PVB) caracterizou-se como um movimento de pesquisa e extensão universitária de caráter participativo, popular e solidário que ocorreu entre os anos de 2002 e 2006, no bairro São Francisco, na cidade de Francisco Beltrão- PR, Brasil, contando com a colaboração de diferentes instituições e colaboradores, com o intuito de co-construir transformações sociais e aproximar a universidade à comunidade local, a partir de uma práxis dialógica e participativa; “O objetivo geral do *Projeto Vida no Bairro* foi contribuir diretamente no processo de conquista de melhores condições de vida PARA e COM os moradores do bairro São Francisco” (Saquet e Flávio, 2015, p. 124; Cichoski e Rubin-Oliveira, 2021).

Nesse contexto de pesquisa e participação junto à comunidade, o projeto PVB, como ficou popularmente conhecido, contou diferentes

instituições num processo de parceria e colaboração, as quais são: I- Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) campus de Francisco Beltrão, envolvendo professores e estudantes; II- Sindicato dos Empregados no Comércio; III- Trabalhadores na Indústria e Vestuário; IV- Trabalhadores em Transporte Rodoviário; V- Trabalhadores Rurais; VI- União Brasileira de Estudantes Secundaristas; VII- Associação dos Professores do Estado do Paraná (APP); VIII- representantes das Igrejas Católica e Assembleia de Deus; IX- Entidades como Pastoral da Criança, Terceira Idade, Grupo de Jovens e Clube de Mães; X- Associação dos Moradores do bairro São Francisco, e algumas instituições que participaram de forma pontual colaborando em alguns momentos do projeto (Pacífico et. al, 2005; Saquet e Flávio, 2015; Cichoski e Rubin-Oliveira, 2021).

Outrossim, tendo em vista a proposta participativa, solidaria e popular do PVB, tem-se como instrumentos de pesquisa-ação-participativa utilizados no desenvolvimento do projeto: a aplicação de questionários junto às famílias, tabulações e análises, para um primeiro mapeamento da situação socioeconômica dos envolvidos; a realização de entrevistas com os moradores e líderes locais, bem como com os representantes das instituições parceiras; a realização de um seminário para debater a formação da cidade e seus problemas cotidianos; a promoção de oficinas com os moradores; o agendamento de encontros em ruas específicas do bairro, para discussão e levantamento das demandas mais urgentes; a organização de assembleias gerais; a promoção de encontros culturais; a realização de cursos de formação; o acompanhamento das demandas junto aos órgãos responsáveis, e a observação participante (Saquet e Flávio, 2015; Cichoski e Rubin-Oliveira, 2021).

O projeto PVB teve início a partir de ações que ocorrem no ano de 2001, contando com a participação do Sindicato dos Trabalhadores do Comércio e professores da Unioeste, movimento que resultou em visitas e conversas em dois bairros periféricos da cidade de Francisco Beltrão, sendo o bairro Júpiter e o bairro São Francisco (Pacífico et. al, 2005; Saquet e Flávio, 2015). Esse movimento envolveu múltiplos aspectos sociais, políticos e históricos, ao se considerar o momento político local, que presenciava uma greve dos professores da Unioeste e outras universidades estaduais do Paraná e a organização do Sindicato dos Trabalhadores do Comércio, bem como processo de formação do bairro São Francisco (Saquet e Flávio, 2015; Cichoski e Rubin-Oliveira, 2021).

A formação do bairro São Francisco assemelha-se ao movimento rural-urbano assistido em várias cidades brasileiras ao longo da história, configurando-se geograficamente em uma zona peri-urbana,

acompanhada de ocupações do solo irregulares, carência de infraestrutura estatal e degradação ambiental, caracterizando-se a partir dos movimentos migratórios regionais e locais, pela força de vontade e luta dos sujeitos que buscavam melhores condições de vida.

Nesse caminho, o bairro São Francisco foi escolhido para o desenvolvimento do projeto por apresentar demandas social, econômica, cultural e de infraestrutura carente de investimentos e melhorias, mas também pela existência da associação de moradores, aspecto que foi fundamental para a efetivação do projeto. Entre os problemas previamente levantados constam “falta de rede de esgoto, de atividades de lazer, saúde, irregularidades na apropriação dos terrenos” (Pacífico et. al, 2005, p. 23), elementos que fundamentaram política, cultural e economicamente os encaminhamentos do PVB.

A organização social do bairro pode ser observada pela existência tanto da associação de moradores, quanto por entidades como Clube de Mães, Grupo de Jovens, Grupo da Terceira Idade e Pastoral da Criança (Saquet e Flávio, 2015), que foram fundamentais para o andamento das atividades e para o engajamento dos moradores junto ao projeto.

O projeto PVB contou com 250 famílias do bairro São Francisco, que participaram de um estudo diagnóstico no ano de 2002, que resultou nos seguintes aspectos: I- as famílias em sua grande maioria eram compostas por 4 ou mais integrantes; II- 89% das moradias mediam menos de 70m<sup>2</sup>, e acometida por problemas de infraestrutura; III- das 144 famílias entrevistadas, 53% tinham apenas um integrante empregado, desenvolvendo atividades em ocupações de baixa remuneração no mercado de trabalho; IV – entre as famílias entrevistadas apenas 38% dos trabalhadores apresentavam carteira assinada; V- renda familiar baixa, denotando dificuldades para o atendimento das necessidades básicas da família; VI- localização periférica do bairro, VII- problemas de saneamento básico e de infraestrutura, e; VIII- ausência de espaços de lazer e atividades culturais (Pacífico et. al, 2005; Cichoski e Rubin-Oliveira, 2021).

Nesse contexto do diagnóstico realizado, em março de 2003, o projeto deu início às atividades realizando uma assembleia geral, que contou com a participação dos moradores do bairro e representantes das entidades, sendo um momento de diálogo que possibilitou a apresentação dos resultados do diagnóstico e a realização de uma oficina chamada “atividades dos sonhos”, resultando em um exercício coproduzindo, no qual os moradores do bairro puderam falar sobre suas aspirações, opiniões, sonhos e desejos, bem como discutir e refletir sobre os objetivos em relação ao projeto PVB (Pacífico et. al, 2005; Cichoski e Rubin-Oliveira, 2021).

Dessa forma, com a realização da assembleia geral e da oficina, pode-se definir as prioridades de ação participativa no bairro, com foco na construção do plano de ações do projeto PVB, o qual foi discutido e planejado com os moradores, bem como nesse processo instituiu-se a coordenação geral e grupos responsáveis; nesse sentido, cabe destacar que o projeto desde o seu início, desenvolveu-se de modo participativo e popular, buscando a formação política e educação popular somando processos de pesquisa-reflexão-ação das atividades à uma comunicação ativa e contínua com os sujeitos, numa relação sujeito-sujeito Cichoski e Rubin-Oliveira, 2021).

Conforme Cichoski e Rubin-Oliveira (2021) quando observados os encaminhamentos gerais do PVB, pode-se identificar o planejamento e realização de reuniões periódicas em ruas importantes (centrais) do bairro, com o objetivo de dialogar com os moradores e destacar o compromisso do projeto com os sujeitos e com o bairro, bem como realizar levantamentos de demandas urgentes e propor soluções a partir do lugar e das pessoas. Assim, das 144 famílias entrevistadas de um total de 533 pessoas, pode-se desenhlar um quadro de urgências dentro do projeto, as quais foram atendidas tanto pela auto-organização do grupo quanto pela prefeitura municipal, como “cascalhamento, legalização da posse de terrenos, melhoria na coleta de lixo e construção da rede de esgoto” (Pacífico et. al, 2005, p.38); bem como o planejamento de atividades culturais e de lazer no bairro.

Outrossim, conforme Cichoski e Rubin-Oliveira (2021) o plano de ações do projeto PVB foi organizado, entre os anos de 2003 e 2005, a partir de áreas prioritárias e grupos de trabalho formados por “representantes das instituições parceiras e moradores do bairro, num movimento de comunicação contínua e constante, divididos em eixos de igual importância e interligados” (p.8); sendo: I – Infraestrutura: atendendo as demandas de regulamentação dos terrenos, oferta de transporte público e coleta de lixo, realização de obras paisagísticas e limpeza das ruas, e a construção do posto de saúde e da creche no bairro; II- Lazer e cultura: direcionando-se para a “realização de sessões culturais: teatro, filmes, músicas, gincanas, festas, e, fazer o resgate histórico do bairro” (Pacífico et. al, 2005,p. 40), bem como a “aquisição de um terreno para a associação de moradores e a construção de uma área de lazer” (Pacífico et. al, 2005,p. 40), e; III- Divulgação: ligando-se a veiculação de informações sobre as atividades desenvolvidas no bairro, por meio de programas de rádio e “publicações nos jornais da cidade, definição do logotipo do PVB” (Pacífico et. al, 2005, p.41) e a construção de um portal na entrada do bairro para identificação do lugar.

Conforme Cichoski e Rubin-Oliveira (2021) o plano de ações do projeto PVB se desenvolveu até o ano de 2005, somando as atividades proposta à participação popular e coletiva que envolveu as instituições, os moradores do bairro, a prefeitura municipal e outros órgãos estaduais, como a COHAPAR, podendo-se destacar como resultados alcançados: I - com relação as demandas de infraestrutura, o calçamento de ruas, numeração e placas com nomes das ruas, regularização dos terrenos ocupados que estavam irregulares, o retorno do transporte coletivo e coleta de lixo no bairro e a iluminação pública; II- no eixo de Lazer e Cultura, a aquisição de um terreno e construção de um pavilhão (que ocorreu após o termino do projeto) para as reuniões dos moradores, e a oferta de cursos aos moradores – Formação de lideranças, Boas práticas alimentares e violão, bem como na dimensão da educação a oferta de um curso de informática e a montagem de um laboratório de informática, curso de pintura em tecido, a aquisição de uma TV de 29” (para cursos e atividades culturais) e o curso de detergente, sabão e xampu; III- no eixo de divulgação, a criação do logotipo do PVB, junto ao grupo de jovens, programa de rádio semanal (Rádio Comunitária Anawin) e publicações em eventos vinculados ao histórico e as ações realizadas no projeto (Pacífico et. al, 2005; Saquet e Flávio, 2015; Cichoski e Rubin-Oliveira, 2021); no entanto, alguns problemas não foram solucionados, como os vinculados aos alagamentos, que passaram a ser tratados de modo individual, por abarcar outros bairros .

Somando-se a essas conquistas do PVB tem-se o destaque para os sentimentos de identidade, pertencimento e valorização do lugar, considerando processo de desenvolvimento do projeto, em que observou-se que nos anos iniciais obteve-se com as atividades algumas conquistas coletivas, porem ao longo do processo histórico registraram-se algumas dificuldades que precisaram ser enfrentadas e superadas, para possibilitar a conscientização dos moradores quanto à participação popular e a dispersão de algumas instituições do Estado, buscando dar continuidade ao projeto e ao processo de formação política (Pacífico et. al, 2005; Cichoski e Rubin-Oliveira, 2021).

a própria forma de gestão e condução do PVB, tem ensinado e incentivado a construção da cidadania, da organização popular, da auto-iniciativa. Isto é um dos principais avanços do projeto, pois estamos anulando, aos poucos, o tradicional clientelismo, sempre presente na vida cotidiana (Pacífico et. al, 2005, p. 66).

Nesse sentido conforme Pacífico et al (2005) e Cichoski e Rubin-Oliveira (2021) muitas contribuições puderam ser efetivadas no bairro São Francisco, por meio do projeto PVB, tanto infraestruturais

quanto de formação política e educação popular, na medida, em que se pode observar nos registros do projeto, “o início de movimento de tomada de consciência crítica, fortalecendo a participação popular e a auto-organização dos moradores” (Cichoski e Rubin-Oliveira (2021, p.9) junto à comunidade; num movimento que congregou os “sentimentos de respeito mútuo, participação, colaboração e solidariedade, o que não significa que não ocorreram conflitos e discordâncias” (Ibidem).

Pode-se entender, portanto que no desenvolvimento do projeto PVB a ocorreu a coprodução de um “processo ontológico do e no lugar, por meio do diálogo de saberes, instrumentalizado pela IAP” (Ibidem); ainda que a metodologia utilizada no projeto não tenha sido denominada de IAP, pode-se observar que o princípio da pesquisa-reflexão-ação foi central, congregando um exercício contínuo de comunicação, a construção de uma relação sujeito-sujeito e uma postura de compromisso político-social. Conforme Saquet e Flávio (2015) uma dos grandes avanços do PVB é a compreensão de que “a mobilização, a organização e a luta precisam ser contínuas e realizadas COM as gentes da cidade (e do campo), envolvendo o máximo possível de parceiros diante da complexidade” (p. 137) social, que envolve uma diversidade plural de sujeitos, instituições, símbolos, valores, princípios e relações de poder.

Desse modo, cabe destacar a importância de outras experiências de pesquisa-ação-reflexão, considerando a relação sujeito-sujeito, a partir de uma perspectiva participativa e dialógica, com compromisso político e social, orientada para a transformação social, contribuindo para melhorar a vida das pessoas marginalizadas e subalternizadas. Entendemos, portanto, que a IAP pode ser um instrumento que possibilita e potencializa a construção de diálogos de saberes, reconfigurando e ampliando as formas de produção do conhecimento, reconhecendo-se a pluralidade de visões e sensibilidades de mundo, modos de vida, relações com a natureza e com a sociedade, de modo horizontal, respeitoso e responsável.

## Considerações finais

A história da América Latina mostra-se permeada por processos de dominação, exploração, genocídios e epistemicídios, a partir do seu «descobrimto», com a expansão ibérica nos séculos XV e XVI, num movimento que acompanhou a práxis violenta e conquistadora, que instituiu a partir da experiência latino-americana, um novo padrão de poder político, econômico, cultural e ambiental dando centralidade à modernidade ocidental europeia (Dussel, 1997; Quijano, 2006; Fanon, 2005).

Nesse processo configuram-se a colonialidade do poder, do ser e do saber (Maldonado-Torres, 2008, 2018) sobre as mentes, os corpos e as estruturas que balizaram o contexto social dos países latino-americanos, num movimento de contínua renovação das formas de domínio, passando da dimensão militar/colonial para a instauração hierárquica da divisão internacional do trabalho, caracterizando e reduzindo as relações à dimensão econômica e geopolítica, na globalização capitalista.

Superar o domínio hegemônico euro-norte centrado é um exercício que parte da práxis popular, da aproximação cada vez maior da universidade com diferentes lugares epistêmicos, propondo e construindo conhecimentos voltados para a transformação das condições socioeconômicas, estruturais e culturais em que o diverso e o distinto são o foco de conhecimentos que visam a inclusão e a solidariedade. Considerando os sujeitos sentipensantes, a relação teoria e prática, o movimento de reflexão-ação mantendo uma comunicação adequada e horizontal com as pessoas envolvidas.

Essa compreensão evidencia a necessidade de se repensar as formas de produção do conhecimento, com abertura aos diálogos, constituindo-se ecologias de saberes que compreende e dialoga com diferentes sensibilidades de sujeitos, seu modo de vida, cultura e cotidianidades. Tem-se portanto, a necessidade de um movimento que compreende construir conhecimentos contextualizados com as realidades local-regional, com maior interação entre os diferentes sujeitos, o que pede uma práxis participativa, compromisso político e inserção social. Por fim cabe destacar, que se fazem necessários mais estudos e reflexões sobre a metodologia IAP, bem como um melhor e maior aprofundamento reflexivo e de práxis de outras metodologias voltadas a relação sujeito-sujeito, com ritmos de reflexão e ação, valorizando os conhecimentos construídos nos lugares, sentipensando as experiências e as trocas sociais e com a natureza.

## Bibliografia

- Anzaldúa, G. (2004). Los movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan. In: B. Hooks, et. al. (Comps.), *Otras inapropiables Feminismos desde las fronteras* (pp.71-80). Traficantes de sonhos.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (11), 89-117.  
<https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>
- Boff, L. (2012). *As quatro ecologias Ambiental, política e social, mental e integral*. Mar de ideias, Animus Anima.



- Bonilla, V., Castillo, G., Fals Borda, O. e Libreros, A. (1972). *Causa Popular, Ciencia Popular, una metodología del conocimiento científico a través de la acción*. Publicaciones de la Rosca.
- Castro-Gósmez, S. (2017). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el dialogo de saberes. In: Z. Palermo. (Coord), *Des/ decolonizar la universidad* (pp.69-84). Del Signo.
- Cichoski, P., Rubin-Oliveira, M. (2021). Investigación-Acción-Participativa y Cooperacion entre Sujetos Territoriales. *Posición*, 6, p. s/n.
- Cichoski, P. (2021). *A interdisciplinaridade na pesquisa e na ação participativa: contribuições de Orlando Fals Borda*. Consequência.
- Dussel, E. (1997). *Teologia da libertação*. Um panorama de seu desenvolvimento. Vozes.
- Dussel, E. (2005). Europa, modernidade e eurocentrismo. In: E. Lander. (Org), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp 55-70). Perspectivas latino-americanas. Colección Sur. CLACSO.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de outro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latino americano. *Tabula Rasa*, 1, 51-86.  
<https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1683>
- Fals Borda, O. (2008 [1999]). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). *Peripecias*, 110, 1-14.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Fals Borda, O. e Mora-Osejo, L. (2004). La superación del Eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. *Polis: Revista Latinoamericana*, 7, 1-6. <https://journals.openedition.org/polis/6210>
- Fanon, F. (2005). *Os condenados da terra*. Ed. UFJF.
- Freire, P. (2018). *Educação como prática da liberdade*. 44 Edição. Paz & Terra.
- Freire Araújo, A. M. (2018). *Pedagogia do compromisso. América Latina e educação popular*. 1 edição. Paz & Terra.
- Gonzalez, L. (1988). A categoria político-cultural de amefricanidade, *Revista Tempo Brasileiro*, 92(93), 69-82.  
<https://instituoedara.org.br/public/gonzalez-lesia-a-categoria-politico-cultural-de-amefricanidade-tempo-brasileiro-rio-de-janeiro-v-92-n-93-p-69-82-jan-jun-1988b-p-69-82/>
- Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de*

- Ciências Sociais*, 80, 115-147. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3428/0>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, 9 73-101. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Maldonado-Torres, N. (2008). A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 71-114. <https://journals.openedition.org/rccs/695>
- Mignolo, W. (2003 [2000]). *Historias locais/diseños globales*. AKAL.
- Pacífico, J., Flavio, L. C., Saquet, M. (2005). *Cidade, organização popular e desenvolvimento: a experiência do projeto vida no bairro*. Francisco Beltrão.
- Palermo, Z. (2019). Alternativas locais ao globocentrismo. *Revista Epistemologias do Sul*. Dossiê: Giro decolonial II Gênero, raça, classe e geopolítica do conhecimento, 3(2), 44-56.
- Quijano, A. (2000). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: E. Landser. (Coord.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas* (pp. 73-90). CLACSO.
- Quijano, A (2006). Os fantasmas da América Latina. In: A. Novae. (Org), *Oito visões da América Latina* (pp. 49-86). Editora Senac SP.
- Saquet, M. e Flávio, L. (2015). Contribuições para o planejamento e a gestão urbana: a experiência do projeto vida no bairro–Francisco Beltrão (PR). *Revista Guaju*, Matinhos, 1, 123-141.
- Sousa Santos, B. (2006). *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. Cortez.
- Sousa Santos, B. (2007). *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. Cortez.
- Spivak, G. Ch. (2010 [1942]). *Pode o subalterno falar?* Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Editora UFMG.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. In: H. Magalhães Neto. (Org.), *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino* (pp. 27-43). Academia de la Latinidad.
- Wallerstein, I. (2006). Desenvolvimento societário ou desenvolvimento do sistema-mundo? In: I. Wallerstein. (Org.), *Impensar a Ciência Social: os limites dos paradigmas do século XIX* (pp. 180-225). Ideias e Letras.

# Más historias, menos silencios

## Por una educación en las emociones y una pedagogía de la memoria en la escuela

STEPHANY HERNÁNDEZ MAHECHA<sup>1</sup>

### Introducción

Una de las preguntas que se hicieron lo(a)s filósofo(a)s y pedagogo(a)s después de los campos de concentración nazi fue cómo lograr que las sociedades sean sensibles al otro(a) después de que se puso fin a la diferencia de forma sistemática. También se preguntaron por el tipo de educación que se debía proponer después de lo ocurrido. En su conferencia sobre *La Educación después de Auschwitz*, Theodor Adorno (1969) menciona: “(...) cualquier debate sobre ideales de educación es vano e indiferente en comparación con este: que Auschwitz no se repita” (p.11). La preocupación por la función de la educación en estos escenarios no es fortuita, pues implica pensar en el tipo de seres humanos que se están educando y qué sociedades se quiere construir. También significa el poder crear espacios para cuestionar y escuchar relatos que permitan acercarse al otro(a) con el propósito de reconocer y comprender las situaciones de vulneración de Derechos Humanos y crímenes de lesa humanidad desde diferentes aristas. De acuerdo a las cifras del Observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), se estima que en Colombia hay 9.227.752 víctimas del conflicto armado por hecho victimizante, cifras que exceden a las reportadas por la dictadura cívico-militar en Argentina (30.000).

En la encuesta de salud mental realizada en Colombia en el 2015, el 25% de lo(a)s colombiano(a)s es capaz de identificar la tristeza en el rostro de los demás y menos del 20% puede reconocer el miedo (Sánchez, 2017, p.74), lo que da algunos indicios sobre las dificultades que tiene la sociedad colombiana en el acercamiento al otro(a). Estas cifras conducen a la pregunta por el tipo de emociones que emergen en

---

<sup>1</sup> Lic. de Filosofía, Universidad del Valle. Magister en Comunicación y Derechos Humanos, Universidad Nacional de la Plata. Especialista en políticas públicas, FLACSO. Asesora pedagógica y docente de la Universidad Icesi, Escuela de Ciencias de la Educación. Integrante del Grupo Educación popular y pedagogías críticas CLACSO.

una sociedad que ha sido impactada de manera prolongada por el conflicto armado y que cuenta con un legado de violencia social, política y económica que influye en las relaciones actuales. Para poder responder esa pregunta, dicha sociedad debe mirar de frente su pasado, pues como lo menciona Gonzalo Sánchez (2019) “la memoria nos habla del pasado, pero quizás nos dice más sobre el presente” (p.18). De igual manera, las cifras muestran que para poder crear un acuerdo frente a lo que no se puede repetir, la sociedad colombiana necesita re-construir el vínculo con el otro(a) que ha sido despojado de su condición humana.

Para abordar el impacto del conflicto armado colombiano existen leyes, cátedras y orientaciones que involucran de manera directa a los colegios y universidades en la tarea de: posibilitar una educación que contribuya a la paz para transformar los valores sociales heredados de la guerra, lo que implica una forma de reparación simbólica. En el marco legal que propone esta tarea se encuentra la Ley de Justicia y Paz, dictada en 2005, la Ley de Víctimas y restitución de tierras de 2011, la Ley de Cátedra de Paz, sancionada en 2014 y la Cátedra de Historia de 2017. Sin embargo, el planteamiento de esta labor a las instituciones educativas y estatales, no sería posible, si no hubiera sido reclamada, promovida y movilizada por organizaciones defensoras de Derechos Humanos, comunidades y víctimas del conflicto armado, quienes han encontrado en la memoria una forma de exigir verdad, justicia, reparación y no repetición.

El propósito de este artículo es plantear algunas orientaciones para la fundamentación pedagógica de la Cátedra de Paz en la escuela. La investigación aparte de retomar las reflexiones de pensadore(a)s e investigadore(a)s como Fernando Bárcena, Paulo Freire, Martha Nussbaum, Piedad Ortega, Elizabeth Jelin y Maurice Halbwachs, involucra marcos legales y retoma las intervenciones de lo(a)s docentes en las sesiones de implementación de la Cátedra de paz en colegios de Cali, el norte del Cauca y el departamento de Nariño. Estas intervenciones fueron recuperadas en un diario de campo después de un proceso de observación etnográfica en las instituciones educativas. Teniendo presente dicho corpus, la tesis de este artículo plantea la necesidad de incluir una pedagogía de la memoria y una educación en las emociones como elementos en la fundamentación pedagógica de la cátedra de paz en la escuela, siendo útil para su implementación el uso de la narrativa en diferentes formatos: obras literarias, testimonios, imágenes, videos, etc.

Considerando esta tesis se creó en el 2021 la propuesta de Cátedra de Paz Itinerante llamada el Palabrero, una estrategia didáctica de mediación de lectura liderada por la Iniciativa Pedagógica Memoria Abierta en una institución pública de Cali y en una institución privada

de Santander de Quilichao con la intención de poner en juego la narrativa, las memorias colectivas y la educación en las emociones con estudiantes de sexto de bachillerato. Así pues, este documento inicia con una exposición del problema, luego ofrece argumentos de por qué es importante involucrar la pedagogía de la memoria y la educación en las emociones en la Cátedra de paz de los colegios como una propuesta de fundamentación pedagógica; y finalmente muestra algunos aprendizajes que surgieron en el piloto realizado con la Cátedra de Paz Itinerante El Palabrero.

## ¿Cuál es el problema?

Varias fueron las preguntas realizadas por lo(a)s integrantes de las comunidades educativas sobre la Cátedra de Paz: ¿Cómo educar para la paz? ¿Por qué crear una Cátedra de paz si existen muchas que abordan esas temáticas?, ¿Qué estrategias pedagógicas deben ser usadas para promover una convivencia en paz?, ¿Cómo incorporar la Cátedra en el Proyecto Educativo Institucional (PEI)? ¿Qué temas deben ser abordados? ¿Cómo implementar la cátedra en zonas de permanente confrontación armada? (Hernández, 2020, p. 3). De igual forma, en las intervenciones de lo(a)s maestro(a)s y directivas se hacen explícitas las tensiones sobre los temas que arroja el Decreto 1038 del 2015 que reglamenta la Cátedra, la autonomía de las instituciones educativas frente a la elección de estos temas y los Desempeños de la Cátedra de paz propuestos por el Ministerio Nacional de Educación (MEN).

Las orientaciones del MEN sobre cómo implementar la cátedra, así como los estándares y el posicionamiento de algunos colegios en ponerla en marcha se han concentrado en un entendimiento de la Educación para la paz desde la resolución pacífica de las violencias que se dan en la escuela, las cuales son abordadas a través de la Ruta de Atención Integral (RAI) propuesta por la Ley 1620 del 2014. Esto significa que, en la escuela, previa a la creación de la Cátedra de paz ya existía una ley relacionada con la convivencia escolar, a partir de la cual las instituciones educativas han creado instancias y protocolos para hacer promoción, prevención y atención de dichas violencias. En este sentido, resulta problemática la reducción de la educación para la paz al tratamiento de las de violencias en la escuela, sobre todo si el enfoque que se utiliza no conecta las intervenciones con las relaciones de poder y desigualdad sociales que se reproducen en ella. Aquí es importante tener en cuenta la elección que hacen las instituciones de las temáticas en los planes de aula o proyectos transversales que implementaran la Cátedra de paz, ya que muchas optan por escoger los temas que estén relacionadas con sus problemáticas inmediatas, a saber: prevención del

acoso escolar, resolución pacífica de conflictos, proyectos de vida y prevención de riesgos, sin embargo, son muy pocas que entre sus temáticas seleccionan: memoria histórica y la historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales. Con lo anterior se puede evidenciar que la elección de los temas del decreto que reglamenta la cátedra obedece a las necesidades de las instituciones, las cuales se traducen en las problemáticas frecuentes de convivencia que viven con lo(a)s estudiantes y que requieren pronto tratamiento. Asimismo, la lógica en la elección de los temas muestra que el abordaje del conflicto armado colombiano, los acuerdos de paz y la memoria histórica es opcional en las instituciones educativas.

Otro aspecto a tener en cuenta son los estándares de las Competencias Ciudadanas diseñados por el MEN, pues desconocen las problemáticas regionales–periféricas al proponer aprendizajes que no están relacionados con los diferentes grupos poblacionales ni con las situaciones que atraviesan en sus territorios. Un ejemplo de ello es el desencuentro entre los estándares y las dinámicas económicas, sociales y políticas que atraviesan las zonas rurales que son los lugares más afectados por el conflicto armado. En el caso de los estándares del área de Ciencias Sociales propuestos por el MEN, no se involucra de manera directa la historia del conflicto armado colombiano y la memoria histórica en la escuela<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> En cuanto a los estándares de Competencias Ciudadanas solo se mencionan dos relacionados con el conflicto armado en los grados décimo y once, uno en el tópico de Convivencia y paz y el otro en el de Participación y responsabilidad democrática, estos son: manifiesto indignación (dolor, rabia, rechazo) de manera pacífica ante el sufrimiento de grupos o naciones que están involucradas en confrontaciones violentas, y conozco los principios básicos del Derecho Internacional Humanitario (por ejemplo, la protección a la sociedad civil en un conflicto armado). Por otra parte, en los Desempeños de la Cátedra de paz en el grado Décimo y Once se alude a situaciones históricas del conflicto armado colombiano como el Bogotazo, la violencia partidista, el narcotráfico y las acciones guerrilleras de los 90 y se menciona la importancia del reconocimiento de experiencias de paz escolares y nacionales. Considerando lo anterior, se observa que la enseñanza de la historia del conflicto armado es simple y se profundiza en el periodo de la violencia de los cincuentas, dejándose por fuera el fenómeno del paramilitarismo y la violencia estatal. Es importante mencionar que ni en los estándares de Competencias Ciudadanas ni en los desempeños se plantea la tarea de la construcción de la memoria histórica en la escuela, ni los procesos de transmisión de la misma. Finalmente se debe señalar que las reflexiones sobre la violencia en Colombia se abordan en el grado décimo y once no en la enseñanza inicial y media, este punto es importante porque de acuerdo a la investigación realizada por Ariel Sánchez lo(a)s niño(a)s desde muy temprana edad se apropiaron de las historias del conflicto armado y tienen

También hay que considerar la disolución de la asignatura de historia<sup>3</sup> en el área de Ciencias Sociales a partir de los años 90, lo que implicó que fuera enseñada de manera superficial en los colegios y en muchos casos dejada de lado. En el año 2017, después de casi 30 años de ausencia en los colegios y con varias generaciones de jóvenes colombiano(a)s que crecieron sin conocer lo que ha ocurrido en el país, la propuesta de la enseñanza de la historia vuelve a surgir con la creación de la Cátedra de historia (Ley 1874 del 2017). Sin embargo, su implementación no se ha materializado en las instituciones educativas, el Ministerio de Educación no ha realizado la modificación de los lineamientos curriculares del área de Ciencias sociales con la historia de Colombia; tampoco existen orientaciones para su implementación, ni proyectos por parte de las Secretarías de educación municipales y departamentales que acompañen a las instituciones educativas. En consecuencia, en Colombia lo que se ha venido evidenciando en la escuela es que se tiende a ignorar la enseñanza de la historia en los planes de estudio, lo que produce que la reflexión sobre el conflicto se esterilice al punto que se desconoce lo ocurrido, orientándose las intervenciones a la resolución pacífica de conflictos en la casa, el colegio y hacia la enseñanza de las normas de convivencia.

De igual manera, es necesario señalar que no existe una Política Educativa que aborde la historia del conflicto armado en Colombia, aunque se han dado algunos pasos para su futura creación con la Ley de Cátedra de paz, Ley de Víctimas, los estudios realizados por el Centro Nacional de Memoria Histórica y el informe final que presentará la Comisión de la Verdad al finalizar su mandato en el 2022. Asimismo, es necesario señalar la influencia que han tenido los planteamientos de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en las reflexiones de la educación para la paz que propone el MEN, en donde se destaca una perspectiva desde la convivencia pacífica sin profundizar en las violencias estructurales y simbólicas que han afectado el país. Aparte de lo anterior, está la

---

conocimiento de él por diferentes fuentes, en este sentido, la pregunta sería por el cómo trabajar la memoria en estos niveles de enseñanza.

<sup>3</sup> Al respecto resulta fundamental señalar dos aspectos: desde la creación de la Ley 115 de 1994 en los colegios no se enseña la historia como asignatura independiente, fue integrada al área de las Ciencias sociales, esto ha generado poca consistencia en la enseñanza de la historia, siendo uno de los principales referentes de trasmisión los medios de comunicación y las narconovelas. De acuerdo con la investigación de Ariel Sánchez sobre la transmisión intergeneracional de los saberes del conflicto armado, el mayor referente de aprendizaje del conflicto armado son los programas de televisión que consumen los actores de la comunidad educativas.

preocupación de lo(a)s docentes por la ausencia de materiales educativos en las instituciones educativas públicas que contribuyan en la planeación de sus clases y en la creación de estrategias didácticas para la enseñanza de la historia. En las bibliotecas escolares todavía existen libros sobre la historia de Colombia desactualizados, con una visión plana de la historia, orientada al aprendizaje de datos y que no involucran la memoria en el análisis de lo ocurrido.

Para finalizar, están las predisposiciones sobre la enseñanza de la historia del Conflicto armado en Colombia y las prácticas educativas que complejizan dicha tarea. De acuerdo a la investigación *Los Saberes de la Guerra, memoria y conocimiento intergeneracional* (2017), en diferentes colegios públicos existen docentes, estudiantes y directivas que no encuentran necesaria la enseñanza de la historia, pues según ello(a)s, la guerra hace parte de la cotidianidad nacional. Otra predisposición que se observó en alguno(a)s docentes fue la inutilidad de enseñarles a lo(a)s jóvenes historia porque no saben nada y no les ha tocado vivir lo ocurrido. En el trabajo sobre la pedagogía de la memoria realizado por Piedad Ortega junto con otro(a)s investigadore(a)s en el que se indaga por el conocimiento de lo(a)s jóvenes y sus aprendizajes sobre el conflicto armado en la escuela se plantea:

En las relaciones intergeneracionales que se sitúan dentro de la escuela se urde un tipo de memoria en la que violencia política es algo no dicho, no comprendido, ni explicado (por tanto, no ha de ser decible, comprensible, ni explicable), algo distante (espacial y temporalmente), poco relevante y rechazable (moralmente) que sucede o sucedió más allá de los lindes de la institucionalidad pública que la escuela misma representa. Así, la violencia política deviene en una imagen borrosa de lo vivido por alguien como parte de su vida privada, no es un asunto común ni de interés público (Ortega, Merchán, Vélez. 2016, p. 199).

Las anteriores investigaciones muestran dos puntos importantes: el deseo de no saber de la sociedad colombiana, la poca voluntad política e institucional, así como la necesidad de que la historia y las memorias colectivas del conflicto armado colombiano tengan lugar en las prácticas educativas, sociales y culturales, no como algo vago y opcional, sino permanente. También se evidencia que la apatía de la sociedad Colombia frente al impacto del conflicto armado colombiano obedece a varios factores, siendo uno de ellos el poco abordaje, discusión y reflexión del tema por parte del sector educativo (Ministerio, Secretarías e instituciones educativas) y gobierno nacional, a pesar de las normatividades existentes.

La apatía y el poco abordaje de la historia del conflicto armado por parte de algunas instituciones educativas también tienen que ver con



el impacto del conflicto en los colegios y con la presencia de actores armados en los territorios, a pesar de que el Estado colombiano ha firmado diferentes acuerdos de paz. En uno de los talleres virtuales realizados con docentes del departamento de Nariño, un maestro encargado del área de Cátedra de paz en una institución pública afirmó: “la verdad a nosotros nos da miedo dar temas relacionados con el conflicto por las familias, muchos de ellos están vinculados con grupos, y porque en la vereda todavía hay presencia de disidencias de las FARC, el Clan del Golfo, y el ELN, queremos evitar una amenaza que nos obligue a irnos o ser desaparecidos” (Diario de campo, 2020).

La Investigación *La Guerra va a la escuela* (2015) realizada por el Politécnico el Gran Colombiano, muestra las situaciones que se han presentado en las instituciones educativas, sobre todo las ubicadas en la zona rural del país: casos de escuelas convertidas en trincheras y campamentos por los actores armados, incluyendo el ejército; desertión escolar, los padres y las madres no enviaban sus hijo(a)s a la escuela por miedo a que fueran reclutado(a)s por algún grupo armado; escuelas afectadas en su infraestructura por el impacto de las balas y los explosivos; 4.737 niños, niñas y adolescentes debieron distanciarse del aula porque fueron reclutado(a)s por grupos armados ilegales; finalmente, las cifras de FECODE (Federación Colombiana de Educadores) muestra de forma aproximada que 6.000 docentes fueron amenazados y 1.100 asesinados.

Considerando lo expuesto, es importante señalar que la educación debe posibilitar la construcción de canales de transición en contextos de guerra, más aún en un país con zonas que siguen siendo afectadas por la confrontación armada. A diferencia de otros países, Colombia está implementando sus acuerdos de paz en medio de una guerra no acabada, alimentada por diferentes grupos, por las dinámicas del narcotráfico y con la presencia de empresas nacionales y multinacionales en los territorios para sacar los recursos naturales. Así pues, el que se propongan preguntas por: ¿Cómo circulan los saberes de la guerra?, ¿Qué saben lo(a)s jóvenes del conflicto armado colombiano?, ¿Cuáles son sus fuentes de información? ¿Qué función debe cumplir la escuela en una sociedad que ha sido golpeada por el conflicto armado? ¿Cómo dejar de delegar los odios y los rencores? ¿Qué herramientas se le están dando a lo(a)s docentes y a la escuela para educar a hijos de reinsertados, desmovilizados y víctimas del conflicto armado en el aula?, no es un asunto menor, por el contrario, muestra la necesidad de una deliberación pública en las comunidades educativas para dar sentido a lo ocurrido, enfrentar los silencios y transformar las diferentes formas de violencia que han impactado la escuela y al país.

## ¿Qué hay?

En la Constitución colombiana y en la Ley General de Educación existen varios artículos que promueven los Derechos Humanos y una educación para la paz. A pesar de eso, existen cuatro marcos legales que plantean de manera directa la función de la escuela en una sociedad que ha sido afectada por el conflicto armado: la Ley 387 del 1997, la Ley de Justicia y paz (975 del 2005), la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (1148 del 2011) y la Ley de Cátedra de paz (1732 del 2014). En el decreto 2562 del 2001 se dan orientaciones a las instituciones educativas sobre la prestación del servicio a las personas que han sido desplazadas por la violencia, razón por la cual se crea la Ruta de Atención a víctimas del conflicto armado en el sistema educativo. En la ley de Justicia y paz se propone la reincorporación de los miembros de los grupos armados ilegales a la sociedad, siendo uno de los escenarios la escuela, pues a las instituciones educativas no solo llegan víctimas, sino también desvinculado(a)s (niños, niñas y adolescentes excombatientes).

Por su parte, en el artículo 149 de la Ley 1148 del 2011 se plantea la función de las instituciones educativas frente a las garantías de no repetición del conflicto armado, lo que significa: “e) La creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica”. De igual forma, en los objetivos de la Cátedra de Paz, el Decreto 1038 del 2015 señala:

La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación conocimientos y competencias relacionados con territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y consagrados en la Constitución.

En los artículos citados se resalta la importancia de la construcción de una pedagogía social comprometida con la reconciliación, así como la creación de una Cátedra de paz vinculada con los territorios, el contexto económico social y la memoria histórica. En este sentido, la función del sector educativo está relacionada con la reparación, la reintegración y el fortalecimiento de conocimientos, habilidades y comportamientos para la reconstrucción del tejido social, la reflexión intergeneracional de los aprendizajes de la guerra, así como el desarrollo de estrategias relacionadas con la reparación y no repetición del conflicto armado.

A la par de las normatividades expuestas, están las experiencias creadas en los ambientes de educación informal a lo largo del conflicto armado, por ejemplo las diferentes iniciativas realizadas por los colectivos de víctimas que encontraron en la memoria un lugar importante para denunciar, resistir y consolidarse como actores políticos con exigencias puntuales en cuanto a la justicia, la verdad y la reparación, a pesar de que durante años dichas memorias sobre la violación de los Derechos Humanos movilizadas por las víctimas, no hayan sido objeto de discusión e incluidas en la agenda pública. Lo anterior muestra que en materia educación para la paz se han hecho desarrollos importantes antes de entrar en vigencia la Ley de Cátedra de paz en el 2014, los cuales no solo obedecen a marcos legales, sino que también involucra los procesos educativos, comunicativos, políticos y sociales de las comunidades que han sido directamente afectadas por el conflicto, los cuales han sido impulsados durante décadas.

Con los marcos legales se han sentado las bases para avanzar, pero no es suficiente, por ello es importante fortalecer las prácticas educativas en cuanto a la enseñanza de la historia del conflicto armado y la construcción de la memoria con las comunidades educativas. Así pues, es fundamental la incorporación de una pedagogía de la memoria en las agendas estudiantiles, las cuales partan de las memorias personales de lo(a)s estudiantes, docentes, directivas, madres, padres, y las memorias colectivas de sus comunidades, esto es importante porque le permite a las instituciones educativas construir una pluralidad de sentidos, alternos a los discursos oficiales, que recrean las memorias en donde las comunidades transmiten sus saberes y enuncian sus reclamos frente a lo ocurrido.

### Por qué es importante la memoria histórica en la educación para la paz

Al igual que en el caso del batallón 101 de la Policía Nazi conformado por jóvenes comunes y corrientes, sin vinculación con el partido nacional-socialista alemán, provenientes de diferentes oficios, sin enfermedades mentales que influyeran en sus decisiones, en Colombia mucho(a)s jóvenes estuvieron vinculados en operaciones cuyo desenlace fue la masacre de comunidades enteras. A la fecha alguno(a)s se preguntan por qué participaron en estos hechos: “(...) yo me metí en esto porque yo no sabía que iban a hacer eso. Eso a mí me impresionó mucho. Y me puse a llorar. Yo tengo una familia y uno piensa en su familia” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017, p.24-25). Este es el testimonio de un joven de la costa caribe colombiana, quién hacía parte del bloque Norte de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)

que realizó la masacre en el pueblo El Salado, la más cruda en los Montes de María. La anterior situación plantea un punto importante, una persona puede participar en acciones de vulneración de Derechos Humanos y crímenes de lesa humanidad sin tener una condición especial, ni una vinculación política específica, las personas comunes y corrientes se pueden involucrar en estas situaciones, sin ser conscientes de las consecuencias de sus actos. Si no se pone en discusión los engranajes de la guerra y el acumulado histórico de una sociedad, esto es, la forma como resuelve sus conflictos y cómo se relacionan sus integrantes, las personas pueden ser testigos y actores de grandes tragedias.

El acceso a los engranajes de la guerra y al acumulado histórico de una sociedad es posible a través de la enseñanza de la historia y la construcción de la memoria, razón por cual la educación para la paz en la escuela debe incluirlas. Otro motivo para vincularlas al currículo de las escuelas, está relacionado con las afectaciones que las instituciones educativas han sufrido en el marco del conflicto, de manera especial, en la zona rural, así como la presencia de víctimas y excombatientes en ellas. Para poder reconstruir el tejido social, la escuela debe ser partícipe de acciones de no repetición y de reparación, además debe posibilitar espacios de conversación y reflexión que permita confrontar las narrativas vengativas que alimentan las posiciones de amigo-enemigo y de buenos-malos, así como las visiones negacionistas del conflicto armado.

En este artículo se ha insistido en la importancia que tiene la inclusión de la memoria en la educación para la paz, pero ¿Qué es la memoria? Para Todorov (2002) la memoria es: “como una mujer de dos rostros, vuelto uno hacia el pasado y otro hacia el presente; lleva en la mano un libro (del que podía sacar sus informaciones) y una pluma en la otra (probablemente para poder escribir nuevos libros)” (p. 237). En este sentido, hablar de memoria implica pensar en tres tiempos: pasado, presente y futuro, ya que gracias a ella las sociedades pueden darle sentido al pasado incluyendo una reflexión sobre el presente incorporando las expectativas del futuro. El abordaje sobre la memoria es extenso, sin acuerdos definitivos e involucra muchos interrogantes: ¿quién es el sujeto que rememora y olvida? ¿Qué se recuerda y qué se olvida? ¿Cómo y cuándo se recuerda? ¿La memoria es individual o colectiva? ¿Cuál es la tarea de la memoria?, inquietudes que han sido planteadas en contextos académicos, sociales y políticos. Para abordar algunas retomaremos las reflexiones que realiza Elizabeth Jelin (2001) en diferentes trabajos sobre la memoria.

El punto de partida que nos ofrece esta investigadora es el encuentro entre las memorias individuales y las colectivas, para ello

retoma las reflexiones de Maurice Halbwachs, quién planteaba que a pesar de que las personas tienen recuerdos, los cuales están vinculados con su capacidad singular de recordar y olvidar, las memorias individuales o personales están conectadas a marcos sociales portadores de representaciones, necesidades y valores. Lo anterior implica que los recuerdos personales están inmersos en narraciones colectivas, esto es, que la construcción de recuerdos particulares depende de los recuerdos de otros y de los códigos compartidos culturalmente. En este punto es importante señalar con Jelin que la experiencia no es directa y está mediada, es decir, un acontecimiento individual es transformado en experiencia cuando al ponerse en palabras se hace uso de un marco cultural que posibilita el que pueda ser comunicado y transmitido.

De igual manera, al estar inscritas en el marco social, las memorias son producto de interacciones múltiples en donde participan diferentes actores que se disputan el sentido de lo ocurrido en el pasado en varios escenarios. Así pues, la memoria personal o individual está relacionada con la huella que dejan los acontecimientos en cada persona y las narrativas que construyen para darle significados a los eventos. Esto puede ocurrir tanto en víctimas directas o indirectas de un conflicto armado. De acuerdo con este planteamiento, la memoria es una construcción social, la cual se apoya en una estructura narrativa que permite la organización de las experiencias vividas, darles sentido e incorporarlas en las trayectorias vitales de las personas.

Por su parte, las memorias colectivas se presentan como alternas, abiertas y múltiples frente a un acontecimiento. Se construyen al interior de los grupos, desde las percepciones de sus integrantes, se plantean como divergentes a la historia oficial y dominante, están presentes en los testimonios, las prácticas artísticas, obras de teatro, novelas, y van más allá del plano cronológico. En las memorias colectivas las comunidades resguardan sus saberes, enuncian sus reclamos y conservan sus versiones de lo ocurrido frente a los intentos de una historia total y definitiva. En el libro: *Conocimiento y poder popular, lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*, Orlando Fals Borda (1986) plantea que el conocimiento popular en las comunidades se expresa en los mecanismos en donde se reproduce la cultura y los valores, esto es: “los sentimientos, la imaginación y la tendencia lúdica” (p.103), dichos mecanismos están presentes en las memorias colectivas, al volver sobre ellos las comunidades reconocen su identidad, lo qué les empodera y redescubren nuevas posibilidades para resolver las problemáticas que las aqueja.

La memoria no se restringe a aquellas narrativas que dan sentido a la experiencia, también implica un acto de reconocimiento de aquel o aquellos que se encargan de transmitirla, es por ello que resulta

fundamental pensar quién narra y qué legitimidad tiene ante el grupo que se dirige, ¿cómo se valoran los testimonios de los múltiples actores en los procesos de reconstrucción de memoria? ¿Cómo dar voz a los que han estado por fuera de la construcción de la memoria oficial?

(...) encontramos una situación de luchas por las representaciones del pasado, centradas en la lucha por el poder, por la legitimidad y el reconocimiento. Estas luchas implican, por parte de los diversos actores, estrategias para «oficializar» o «institucionalizar» una (su) narrativa del pasado. Lograr posiciones de autoridad, o lograr que quienes las ocupan acepten y hagan propia la narrativa que se intenta difundir, es parte de estas luchas. También implica una estrategia para «ganar adeptos», ampliar el círculo que acepta y legitima una narrativa, que la incorpora como propia, identificándose con ella, tema al cual volveremos al encarar las cuestiones institucionales en las memorias (Jelin, 2001, p.16).

Considerando la anterior cita, hablamos no de una sino de múltiples memorias, de ninguna manera coherentes entre sí, cuya legitimidad parte del reconocimiento de lo(a)s otro(a)s. En este sentido, resulta importante cuestionarnos por los saberes sobre la guerra que están siendo transmitidos, ¿quiénes los están narrado? y ¿qué posibilidades hay de incorporar memorias alternas a la oficial en el espacio público? y ¿por qué es importante que esto ocurra? Ahora bien, al inicio de este documento se planteó que desde 1994 en las escuelas colombianas la historia se diluyó en el área de ciencias sociales, que de acuerdo a la investigación de Ariel Sánchez (2017), la primera fuente de conocimiento sobre la historia de la violencia en Colombia son los medios de comunicación, en segundo lugar está la familia (transmisión intergeneracional) y por último la escuela, la pregunta es qué otras narrativas sobre la violencia en Colombia se están poniendo en discusión en las instituciones educativas a parte de las propuestas por los libros de historia y los medios de comunicación.

### Algunas pistas para su fundamentación de la Cátedra de paz en la escuela

Si el objetivo es incorporar a las Cátedras de paz de las instituciones educativas una reflexión de la memoria que acompañe la enseñanza de la historia para fortalecer la educación para la paz, ¿qué conocimientos, habilidades y comportamientos se quiere desarrollar en las comunidades educativas (docentes, directivas, familias y estudiantes) para contribuir a la reparación simbólica y a la reconstrucción del tejido social? Frente a esta pregunta, lo(a)s docentes de la ciudad de Cali

plantearon la importancia de: “A) promover en lo(a)s jóvenes el pensamiento crítico y la reflexión ética de lo ocurrido. B) conocer los engranajes de la historia para cuestionar los estereotipos en torno a las víctimas y grupos armados, además de los lugares comunes sobre el conflicto. C) promover la participación de lo(a)s jóvenes y niño(a)s en iniciativas que contribuyan a la reflexión sobre la paz. D) generar una disposición de cercanía hacia el/la otro(a) que ha sido visto como amigo-enemigo o bueno-malo. E) generar procesos de construcción colectiva de memoria” (Diario de campo, 2020). La anterior cita, ofrece ciertas bases para pensar en el tipo de pedagogía que podría contribuir a desarrollar estos saberes en la escuela.

La pedagogía de la memoria se ha venido tejiendo a partir de lo ocurrido en la primera y segunda guerra mundial, las dictaduras cívico-militares del cono sur y los conflictos armados en América Latina y en otros continentes, hechos relacionados con el horror producido por las sociedades, los cuales han estado vinculados con: el exterminio masivo de personas, la relación del Estado en los crímenes de lesa humanidad, las narrativas negacionistas del conflicto, la construcción de las memorias de las víctimas, situaciones que generan preguntas éticas, políticas, epistemológicas y pedagógicas, tales como: ¿Qué decir y cómo reflexionar sobre las acciones de vulneración de derechos humanos y los crímenes de lesa humanidad? ¿Cómo enseñar el horror? ¿Cómo convocar al pasado sin que se convierta en una carga para una sociedad?, etc.

Pensar en una pedagogía de la memoria indiscutiblemente remite a la pregunta por el pasado, sin embargo, hay que tener claro cómo se le dá cabida en el presente y cuáles son los riesgos de su abuso en la educación. Resolver estas preguntas permitirá avanzar en la mirada o forma de concebir la pedagogía de la memoria en esta investigación, a partir de lo que no es. Cuando se habla de involucrar la reflexión sobre el pasado reciente en la escuela, esto no se traduce en imponer a las nuevas generaciones la obligación de recordar bajo un programa de formación con unos tiempos y normas específicas. En este punto es importante tener en cuenta que transmitir a niños, niñas y jóvenes situaciones de horror que ha dejado la guerra o volver sobre ellas, no implica que se genere en ello(a)s un interés o rechazo moral a lo ocurrido, lo que significa un reto en términos educativos. Al respecto, es ilustrativa la experiencia de Van Alphen cuando cita sus recuerdos sobre las resistencias que tenía a la enseñanza de la segunda guerra mundial por parte de sistema holandés: “(...) mi resistencia a las enseñanzas sobre la guerra y el Holocausto requieren explicación. ¿Frente a qué aspectos reaccionaba yo tan vehementemente? ¿Por qué estaba tan

aburrido en vez de sentirme moralmente interpelado?” (Bárcena, 2011, p.1).

Hay dos formas de abordar el pasado que no son compatibles con la apuesta de la pedagogía de la memoria que se plantea en esta investigación. Uno, la imposición de no hablar de lo ocurrido como premisa, decisión que no es tomada por las personas con base a su experiencia, sino como una política del silencio para pasar página impuesta de manera directa e indirecta por la sociedad y las instituciones. La escritora Yolanda Reyes (2016a) expresa esta lógica en su obra literaria *los Agujeros negros*, al respecto menciona:

Aunque la vida de las generaciones que hoy existen en Colombia ha transcurrido en medio del conflicto armado, los niños (los de hoy y los de antes) crecimos sin palabras para entender la zozobra y los duelos de la guerra. La típica frase “aquí no pasa nada” ilustra un mecanismo protector instintivo frente a circunstancias que desbordaron la capacidad adulta para nombrar tantas situaciones difíciles delante de los niños. Sin embargo, como nos consta a todos los que pasamos por la infancia, ese es el tiempo más fértil para que los secretos a voces se conviertan en agujeros negros cuando no pueden ser nombrados (Reyes, 2016b).

La otra forma, tiene que ver con la exigencia de volver sobre el recuerdo desde un ejercicio de transmisión del pasado que no deja margen a la duda, a la divergencia y que se hace desde una memoria cerrada, sin fisuras y absoluta. ¿Cómo acercarnos al pasado? Fernando Bárcena (2011) propone recuperar el carácter del pasado desde una memoria ejemplar, es decir, que “el pasado se convierta en un principio de acción para el presente” (p. 115), en este sentido, se recuerda para estar atentos sobre el presente y caer en la cuenta. De igual manera, en esa memoria ejemplar se deja “abierta la posibilidad de que quienes la reciben elaboren el sentido del contenido que se les está transmitiendo” (p.114). Lo anterior, significa que la pedagogía de la memoria no consiste en enseñar a las nuevas generaciones sobre cómo deben recordar y qué deben recordar; por el contrario, se presenta como la posibilidad de reflexionar de manera ética y política sobre aquellas ambigüedades morales que genera el horror, sobre las narrativas de duelo y sufrimiento de las sociedades, sin olvidar “que aunque podamos acabar con regímenes totalitarios y sus prácticas de terror, las soluciones totalitarias sobreviven a sus regímenes, y como el bacilo de la peste, duerme aviesamente” (p.117).

Para lograr un acercamiento al pasado permitiendo que las nuevas generaciones hagan parte de la construcción del sentido, es decir poner en práctica la pedagogía de la memoria, es fundamental que en las



estrategias pedagógicas y didácticas sean los niños, niñas y jóvenes lo(a)s protagonistas de este ejercicio, considerando sus inquietudes, intereses, capacidad de agencia e ideas, lo cual implica pensar en ¿qué rol le asignamos a las personas en los procesos de transmisión? al respecto el llamado que hace Paulo Freire (2019) es fundamental:

No son pocos los ejemplos que podríamos citar de programas de naturaleza política o simplemente docente, que fallaron porque sus realizadores partieron de su visión personal de la realidad. Falta verificada porque no tomaron en cuenta, en ningún instante, a los hombres en situaciones a quienes dirigían su programa, a no ser como meras incidencias de su acción (p. 114).

Por ello, en esta apuesta por la pedagogía de la memoria es necesario reconocer a los niños, a las niñas y a lo(a)s jóvenes como seres de praxis que “admiran el mundo y por ello lo objetivan, porque captan y comprenden la realidad y la transforman con su acción-reflexión” (Freire). Lograr un ejercicio de acción y reflexión para el acercamiento al pasado requiere de “un método activo que fuese capaz de hacer crítico al hombre a través del debate en grupo de situaciones desafiantes, situaciones existenciales (Freire).

Con las dos citas de Freire se busca retomar de su pedagogía crítica algunos elementos para poner en práctica la primera fase de una pedagogía de la memoria, a saber: la identificación del tema generador o universo temático, es decir, ¿de qué se va hablar cuando inicie el proceso de reflexión sobre el pasado?, ese diálogo debe partir de las memorias y saberes personales de lo(a)s niño(a)s y jóvenes para ubicarlas en un contexto general, esto con el propósito de identificar las situaciones límite o desafiantes.

Para crear dichos escenarios de reflexión se hará uso de la narración en sus múltiples manifestaciones. Esto se debe a dos razones: la primera es que la reflexión sobre el pasado no debe pensarse desde un acto netamente cognitivo, pues las deliberaciones racionales no son suficientes para promover procesos de reconciliación después de un conflicto violento. Al respecto resultan pertinentes las palabras de la docente e investigadora María Ema Wills, cuando afirma que “no es posible traer la memoria al aula pensando en un debate racionalista, enciclopédico, iluminado entre ciudadanos que no sienten”. Los diferentes lenguajes narrativos permiten desarrollar formas alternativas de pensar, sentir y actuar, por ello son tan importantes en la reconciliación desde lo emocional. Al respecto, la siguiente cita de Paul Ricoeur (2006), da varias pistas:

Aristóteles no dudaba en decir que toda historia bien narrada enseña algo: más bien, decía que la historia revela aspectos universales de la condición humana y que, a este respecto, la poesía era más filosófica que la Historia de los historiadores, mucho más dependiente de los aspectos anecdóticos de la vida. Sea cual sea esta relación entre la poesía y la historiografía, es cierto que la tragedia, la epopeya, la comedia- por no citar más que los géneros conocidos por Aristóteles- desarrollan una clase de inteligencia que podemos denominar inteligencia narrativa, que se encuentra más cerca de la sabiduría práctica y el juicio moral que de la ciencia y, en un sentido más general, del uso teórico de la razón. (...) Es gracias a esta familiaridad que tenemos contraída con los tipos de trama recibidos de nuestra cultura, como aprendemos a vincular las virtudes, o mejor dicho las excelencias, con la felicidad y la infelicidad (p.12).

La segunda razón es que la narración permite realizar procesos de re-significación y dotación de sentido sobre lo ocurrido, dando voz a los actores escolares en dinámicas que han sido marcadas por el silencio; así como también permite avanzar en una educación en las emociones a través de sus diferentes expresiones (literatura, testimonios, música, pintura, danza, dibujos, etc.), las cuales posibilitan expresar, identificar, dar nombre y reconstruir el origen de una determinada emoción. En esta tarea de la educación de las emociones en la enseñanza de la historia y en la construcción de memoria en la escuela juega un papel importante los planteamientos sobre las emociones de Martha Nussbaum (2017).

A lo largo de la historia de la filosofía occidental se ha presentado la disyuntiva entre la emoción y la razón, incluso se señalaba a la primera como inferior a la segunda. Sin embargo, en las reflexiones sobre la conducta moral se ha ido incorporando teorías en las que se integran cognición y emoción, indagándose por la relación entre moral y emoción. Para Nussbaum (2014), las emociones implican una creencia o un juicio que permiten la interpretación de diferentes situaciones dependiendo de los objetivos y proyectos de las personas, en este sentido, las emociones incluyen juicios de valor o evaluaciones sobre el mundo, esto es, la recepción y procesamiento de la información, no un cálculo elaborado. De acuerdo con ella, todas las emociones “(...) implican un pensamiento o una percepción intencionales dirigidas a un objeto, y algún tipo de valoración evaluativa de ese objeto realizada desde el punto de vista del propio agente. Esa valoración atribuye significación al objeto en términos del esquema de objetivos y fines del agente” (p. 484).

De acuerdo con esta definición, las emociones no serían entendidas como meras sensaciones, sino que estarían vinculadas con las valoraciones que las personas hacen de las situaciones, motivo por el

cual resultan un aspecto importante en la educación moral sobre todo si se extiende el análisis a las creencias que posibilitan la repulsión y discriminación hacia ciertos grupos o personas. Visto de esta forma, una de las tareas fundamentales de la educación es tomar en serio las emociones, más aún si se habla de sociedades atravesadas por el conflicto armado en donde se han presentado diferentes formas de violencias, crímenes de lesa humanidad y el otro ha sido visto como el enemigo a destruir. El planteamiento de Nussbaum sobre las emociones arroja pistas en cuanto al trabajo que se puede hacer con los juicios valorativos como parte de la educación en las emociones y cómo las creencias influyen en la relación con los otros.

La memoria histórica y su construcción a través de diferentes formas de relato (música, fotos, pintura, poesía, cuentos, documentales, colchas de retrasos, fotonarrativas, líneas del tiempo, cartografías, tejidos, etc.) permite construir sentidos sobre el pasado, nombrar, poner en común en el espacio público, generar diferentes discursos sobre el pasado, y a su vez, fortalecer procesos de participación política para el reclamo ante derechos vulnerados. En el contexto escolar, el fortalecimiento de la memoria histórica posibilita trabajar la educación en las emociones a través de la narrativa, la construcción de sentidos y la reflexión del pasado desde el presente con proyección del futuro. Así pues, en el ejercicio de contar y contarse los actores de la comunidad educativa pueden expresar y nombrar situaciones de las que no se habla porque son dolorosas o porque generan miedo, pero también pueden dotarlas de sentidos para comprender por qué ocurrieron y conectarlas con otras lógicas que son producto de la guerra. Por otra parte, el que sea posible pluralizar los sentidos del pasado, sin caer en un relativismo, resulta fundamental para dar cabida a otras voces que no han sido escuchadas y para que la sociedad, sobre todo las nuevas generaciones, comprendan el impacto de la guerra en un país que le ha dado la espalda a la historia del conflicto armado y a sus víctimas.

## La Cátedra de Paz itinerante El Palabrero

(...) ¿Cómo hablan de esto con los niños? - insistí, pero al ver sus caras de extrañeza, corregí la pregunta -¿Ustedes hablan de esto con los niños?

Me dieron respuestas del tipo “ellos eran muy chiquitos, o no se acuerdan, o no entienden o nacieron después de la masacre. O “claro que nos han oído hablar de eso, pero directamente así, lo que se dice hablar con ellos, para ellos, no. Como estamos hablando aquí, no”.

(...) Habían pasado trece años desde entonces y los adultos no dejaban de hablar de la masacre, no podían dejar de hablar de la masacre, pero creían que los niños no oían.

-Los niños tienen orejas- Les solté- (...)

- ¿Cuántos años tenías tú en febrero de 2000? -le pregunté a uno de los líderes más jóvenes.

-Once-me contestó-. Sentí que la voz le salía en un registro distinto al que le había escuchado en su primer relato y pensé en la lucidez, la sensibilidad de los once años: esa edad en la que tenemos la sintaxis adulta y las preguntas, todas, y está por comenzar la revolución hormonal de la adolescencia. Los hice pensar en cómo eran ellos a los once años, y creo que entendimos desde el fondo de cada infancia que a esa edad se sabe casi todo (Reyes, 2016b, p. 90-91)

La cita que abre este acápite es la de una escritora y bibliotecaria que ha viajado a varios lugares del país a leerles cuentos a las comunidades que han sido afectadas por el conflicto, la anécdota que cuenta fue producto de su encuentro con una comunidad del norte de Colombia que en el año 2000 fueron víctimas de una masacre paramilitar. Las palabras de Yolanda Reyes enfrentan a lo(a)s educadores a dos preguntas: ¿Podemos hablar de la guerra con lo(a)s niño(a)s? y ¿Cómo hacerlo? La inquietud por la posibilidad nace de una concepción de la infancia como un lugar puro, dulce y agradable que no puede ser contaminado por algo que se considere turbio y dañino; sin embargo, tal y como lo muestra el relato, lo(a)s niño(a)s están presentes y experimentando diferentes situaciones del mundo, no todas tienen finales felices, también hay imperfección, la cual puede ser vista a través de una historia, de un cuento.

En las instituciones educativas hablar del pasado reciente con lo(a)s niño(a)s suele ser visto como algo descabellado, imposible por las edades, la falta de comprensión por parte de lo(a)s niño(a)s frente a lo ocurrido y el impacto que puede generar las historias de la guerra en ello(a)s. Las edades marcan una pauta en cuanto al entendimiento de la temporalidad, en la construcción de los juicios morales y del vínculo con el otro(a); pero esto no implica que no se puede crear una experiencia reflexiva que quede en el recuerdo de lo(a)s niño(a)s para ser fortalecido en espacios posteriores. Así pues, las historias pueden ser insumos para reflexionar sobre situaciones que identifican en su contexto y sentirse identificados con sentimientos propios de la condición humana, esto es, el miedo, la incertidumbre, la angustia, la alegría. El trabajo con los cuentos no tiene el propósito de impartir lecciones moralizantes sobre el bien y el mal para aleccionar a lo(a)s niño(a)s, el encuentro con las historias pasa por otros lugares, uno de ellos (a)s es que lo(a)s estudiantes puedan identificar sus propios sentimientos y discriminarlos de los demás, hacerse preguntas sobre las experiencias que viven los personajes, verse identificado(a)s con las historias, así como el encuentro de sus conocimientos previos y vivencias con el contexto que

enmarca el cuento. La creación de un espacio que incluya literatura también permite escuchar “(...) las historias de la gente, y que la experiencia de pertenecer a una familia humana también se refleja en un horizonte de conciencias común representado en el lenguaje. Que hay una lengua distinta para usar todas las facultades del cerebro y todos los registros de la voz, o mejor, para dar voz, a “esa acumulación de vidas sin contar” (...) (Reyes, 2016b, p.112).

El *palabrero*, Cátedra itinerante de paz, fue creada por el Colectivo Memoria Abierta de Cali para abordar temas relacionados con la guerra, el conflicto, la paz y la memoria histórica con niño(a)s en colegios públicos utilizando la literatura infantil en el año 2020. El nombre parte de la cosmovisión del pueblo originario Wayú del norte de Colombia, quienes para dirimir sus conflictos a través de las palabras utilizan la figura del *palabrero Put chipu*, asociado al *pájaro Utta*. En este sentido, se crea como un espacio de intercambio de palabras a través de la mediación del libro y otros productos culturales para ampliar la mirada de lo(a)s niño(a)s, enriquecer su lectura del mundo y nombrar varias de sus experiencias. Busca promover la reflexión sobre la memoria histórica del conflicto armado con estudiantes de cuarto, quinto de primaria y sexto de bachillerato, ya que esta temática no se aborda de manera frecuente en diferentes espacios educativos (hogares, escuelas, barrios y medios de comunicación) y está rodeada de silencios frente a sus experiencias. La propuesta también busca romper con la idealización de la infancia por parte de los adultos, la cual muestra a la niñez como un lugar feliz, idílico, más no se da cabida a las diversas infancias, aquellas vulneradas y calladas, así pues, la invitación es a enfrentar temas y a perder el miedo a hablar de los daños, de las infancias no esperadas. Las historias, las imágenes y las actividades artísticas son una excusa para interrogar el pasado y proponer lecturas del mundo con diferentes matices, así como brindar un espacio de intercambio de palabras con lo(a)s niño(a)s.

El *Palabrero* inició como un espacio de mediación de literatura infantil en la escuela, el cual leía con lo(a)s niño(a)s cuentos que abordaban temáticas como la muerte, las emociones, el desplazamiento, la guerra, el amor, la amistad, la memoria, etc. Cuando empezó la experiencia, la persona que se encargaba del taller de mediación seleccionaba los cuentos, considerando las edades, el lugar en donde estaba ubicado el colegio y el espacio. Además de la mediación se realizaban actividades lúdicas y al inicio de cada taller se construía un espacio seguro a través de la elaboración de acuerdos de escucha activa con el otro(a) Por un tiempo esta estrategia de trabajo funcionó, lo(a)s participantes se veían interesado(a)s en las historias, hacían preguntas, participaban en la lectura en voz alta y también conectaban lo que le

ocurría a lo(a) protagonistas con sus propias experiencias. El espacio cambió cuando la iniciativa decidió hacer partícipes a lo(a)s niño(a)s en la construcción de la propuesta, así pues, se agregó al final de cada taller de mediación un espacio de escucha sobre lo vivido y de retroalimentación para la persona mediadora. En el norte del departamento del Cauca, El Palabrero escuchó a un grupo de niño(a)s del grado sexto, quiénes desde una reflexión crítica cuestionaron la elección de la historia y el no hacerles partícipes en ella, este fue el primer paso para la construcción de una ruta que vinculara a lo(a)s estudiantes en todo el proceso, no solo en la lectura de la historia en voz alta.

¿Cómo hacer partícipes a lo(a)s niño(a)s en la elección de la historia? La primera idea que se puso en práctica fue la de presentarles diferentes historias y que pudieran elegir cuáles interesaba más. Sin embargo, no fue suficiente, y aquí la inspiración provino de la propuesta de Paulo Freire (2019) en la obra *La Pedagogía del oprimido*, de manera especial con el proceso de indagación del tema generador en las comunidades (pp. 118-119). A la mediación se le incluyó un proceso investigativo previo que buscaba conectar a lo(a)s estudiantes con las memorias intergeneracionales de sus familiares sobre la guerra, así pues en la primera fase de la propuesta se les propuso realizar una entrevista corta a uno de sus familiares sobre el conflicto, las cuales giraban en torno a las siguientes preguntas ¿Qué pasó? ¿De qué manera te afectó? ¿Por qué crees que ocurrió? ¿Qué es lo que más recuerdas de la situación?, finalmente se les pedía que dibujaran una de las situaciones narradas por sus familiares. Todas las historias mostraron diferentes temáticas, la tierra, el desplazamiento, el amor, la muerte, la familia, las cuales fueron identificadas con lo(a)s estudiantes en un taller de lectura de las entrevistas e identificación de situaciones, lugares, personajes y temáticas. Después de tener temas se les preguntó cuál querían abordar y por qué, así pues, se les presentó a las portadas de los cuentos, y a partir de allí, seleccionaron cuál sería leído en el taller de mediación.

Otro aspecto fundamental que ocurrió en la experiencia fue la posibilidad de intervenir de muchas formas las historias, romperlas, volverlas a construir con otros finales. Después de la sesión de mediación de literatura se comenzó a implementar un juego de cartas que, mediante preguntas y retos, invitaba a lo(a)s niño(a)s a ir más allá de la historia, reflexionar sobre dilemas éticos que presentaban, hacerse preguntas diferentes y cambiar los personajes y provocar una nueva historia. Aquí se hizo uso de los recursos propios de las comunidades, del cual hablaba Flás Borda al reflexionar sobre los recursos que tienen en la reflexión de sus memorias colectivas, a saber: lo lúdico y lo emocional. La posibilidad de romper la historia inicial permitió generar

conversaciones que partían de las preguntas de lo(a)s niño(a)s. El recorrido experimentado con el Palabrero llevó al equipo a la construcción de una pequeña bitácora para lo(a)s mediadores y la inclusión, al final de cada proceso, de un espacio de escucha y retroalimentación por parte de los niño (a)s en el que los adultos permanecerían en silencio.

Considerando la anterior experiencia es importante señalar varios aprendizajes que surgieron al implementarse el Palabrero en algunas instituciones educativas. El primer aspecto a señalar es que las conversaciones sobre temas difíciles con los niño (a)s son posibles, así como el empezar a reflexionar con ello(a)s sobre el pasado reciente a través de las historias. El segundo aprendizaje fundamental de la experiencia es lograr que sus destinatario (a)s se apropien de ella, esto es posible si participan en su construcción y se abre un espacio de escucha exclusiva de lo(a)s niño(a)s. El tercer aprendizaje tiene que ver con la posibilidad de construir experiencias pedagógicas involucrando varios elementos: investigación, literatura, ética e historia, la reflexión desde diferentes saberes permite el acercamiento al conflicto armado desde diferentes lugares, los cuales deben incluir las experiencias y conocimientos previos de lo(a)s niño(a)s.

De igual forma, la reflexión sobre el pasado reciente no se puede dar de la misma manera en jóvenes que en niño(a)s, este es un elemento fundamental a la hora de construir una estrategia didáctica y el plantear el objetivo que se quiere alcanzar con ella. Asimismo, es importante que poder compartir los descubrimientos que genera el proceso con las comunidades educativas, pues esto contribuye a que se puedan incorporar elementos de la experiencia a futuros talleres e iniciativas de lo(a)s maestro(a)s. También es necesario que en estas experiencias se logre construir con lo(a)s niño(a)s espacios de confianza que posibiliten la escucha activa y que ofrezcan la oportunidad de poder contar sus propias historias, expresar sus emociones, desacuerdos e inquietudes. Finalmente es importante poder construir una estrategia de evaluación pensada desde las formas de aprendizajes de lo(a)s niño(a)s y los saberes que se movilizan en sus comunidades para identificar el impacto de estrategia.

## Conclusiones

El pasado, la narración y la memoria son tres elementos que acompañan una pedagogía de la memoria. La narrativa está presente porque no hay otra forma de volver sobre el pasado que sea contándolo, narrándolo a través de historias y relatos. La vuelta sobre el pasado permite el encuentro con el otro(a), con la condición humana. Es por

ello, que frente a experiencias de genocidio, guerras y conflictos armados la educación debe plantearse la necesidad de incluir al pasado en su reflexión para plantear diferentes alternativas en el presente cuando la humanidad se vea enfrenta de nuevo a estas prácticas. También está el deber de memoria que asiste a las sociedades como una forma de reparación simbólica a las víctimas y sus exigencias de verdad y justicia. En este sentido, la educación debe tener un compromiso con la memoria.

La construcción de memoria y la enseñanza de la historia en las instituciones educativas son fundamentales para poder retomar el hilo perdido de la sociedad colombiana, el cual le permita comprender el presente para proyectar en el futuro otras posibilidades y reconstruir el tejido social. Así pues, es necesario que las cátedras de paz de los colegios puedan ser incluidas, comprendiendo que el trabajo con la memoria involucra el recuerdo y las emociones; por lo tanto, es fundamental pensar en una educación sentimental. La literatura permite abordar la educación en las emociones, la enseñanza de la historia y la reflexión de la memoria, pues a través de la narrativa es posible contar de varias formas lo sucedido, reconociendo diferentes voces, sobre todo aquellas que se han visto sometidas al silencio. Es por ello que en esta investigación se quiso compartir la experiencia del Palabrero como una lucha contra el olvido y por la recuperación de la humanidad perdida.

## Bibliografía

- Adorno, Th. (1969). *La Educación después de Auschwitz*. Amorrortu.
- Bárcena, F. y Mélich, J.C. (2000). *La Educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Bárcena, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo, notas para una reflexión. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 109-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3797196>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Los caminos de la memoria histórica*. CNMH.
- Fals Borda, O. (1986). *Conocimiento y poder popular, lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2019). *La pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno Editores.
- Hernández, S. (2020). *Diario de campo instituciones educativas*.
- Ley 1448, Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. (10/6/2011), por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación



integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.

[http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/ley\\_victimas/ley\\_victimas\\_completa\\_web.pdf](http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/ley_victimas/ley_victimas_completa_web.pdf)

Ley 1620. (15/3/2013), por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

[https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-327397\\_archivo\\_pdf\\_proyecto\\_decreto.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)

Ley 1732. (1/9/2014), por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.

<https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381604:Ley-1732-de-septiembre-01-de-2014>

*Los caminos de la memoria histórica.* (2018). Centro Nacional de Memoria Histórica.

Nussbaum, M. (2017). *Emociones políticas ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.

Ortega, P., Castro, C., Merchan, J. y Vélez, G. (2016). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico.* Universidad Pedagógica Nacional.

Reyes, Y. (2016a). *La poética de la infancia.* Editorial Luna Libros.

Reyes, Y. (2016b). Nombrar los Agujeros Negros. *El Tiempo.*

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16560371>

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de un narrador. *Revista Ágora papeles de filosofía*, V(25), 9-22.

<https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1>

Sánchez, A, Ariza A, Cortés I y Ritschard S. (2017). *Re-Conociendo el conflicto. Foro internacional de pedagogía, memoria y violencia.* La Carreta Editores E.U.

Sánchez, A. (2017). *Los saberes de la Guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia.* Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Sánchez, G. (2019). *Memorias, subjetividades y política, ensayos sobre un país que se niega a dejar la guerra.* Editorial Planeta.

Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien.* Península.

## **TERCERA PARTE**

### **RESISTENCIAS, CONFLICTOS, MEDIO AMBIENTE Y GÉNERO**

# Movimentos sociais na América Latina: O MST e a luta pela terra

FERNANDO ANTONIO DA COSTA VIEIRA<sup>1</sup>  
AFRANIO DE OLIVEIRA SILVA <sup>2</sup>

## Apresentação

A análise dos movimentos sociais na América Latina, considerando a complexidade cultural, política, social, econômica e política que caracterizam a região, demanda dos investigadores na sociologia uma tarefa inovadora, buscando compreender as novas demandas e estratégias que vão estruturar as lutas na região.

Considerando como ponto de partida acerca das reflexões sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o impacto oriundo das lutas dos zapatistas em Chiapas, após 1994. Não caberá neste artigo analisar o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) ou mesmo sua capacidade de luta e suas articulações construídas no México. Mas devemos assinalar que o levante zapatista se traduziu numa nova leitura da luta efetivada pelos movimentos sociais. Se apresentando como crítico aos efeitos excludentes da globalização inaugurando um programa de lutas que passou a ser conhecido como altermundista.

Para Geoffrey Players (2018), o altermundismo, “está marcado por una contestación del neoliberalismo por parte de redes de intelectuales comprometidos y, sobre todo, por una regeneración de los movimientos indígenas y campesinos” (p. 15).

Além disso, ao longo do século XXI, a América Latina vivenciou um ciclo que combinava recessão, redução dos ingressos salariais, elevação dos juros internos provocando retração da economia, abertura do mercado nacional, flexibilização de direitos trabalhistas, redução do papel social do Estado, entre outros pontos que vão configurar o avanço do neoliberalismo na região.

---

<sup>1</sup> Dr. em Sociologia (UFRJ) e com pós doutoramento em Educação (UFF). Prof. do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ/UCAM).

<sup>2</sup> Dr. em Ciências Sociais (CPDA/UFRRJ). Pós doutoramento em História (UERJ). Prof. da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Nessa conjuntura, umas características marcantes do final do século XX e nas décadas do século XXI, tem sido a apresentação do declínio dos movimentos sindicais enquanto atores políticos. Nesse sentido, o pensamento conservador apresenta o esgotamento da luta de classes como expressão deste declínio. Assim, em lugar da luta coletiva objetivando ganhos salariais - ou mesmo regulamentação social - que seriam socializados, teríamos a privatização dos ganhos, a partir acordos individuais centrados em competências e qualificações definidas *a priori* pelo próprio mercado.

Essa estratégia de esvaziamento da luta de classes, terminou por canalizar a retomada das lutas sociais em torno de movimentos externos aos sindicatos. Ora, apesar:

da conjuntura desfavorável que o consenso neoliberal erigiu no mundo “globalizado” em relação aos movimentos sindicais, a continuidade da luta de classes resultou em reestruturação dos movimentos políticos de esquerda, não mais centrados, unicamente, em sindicatos ou partidos políticos, mas sim na constituição de movimentos sociais cuja bandeira de luta, em um primeiro momento, não se prende à tomada do poder pela via revolucionária, defendendo sim, rupturas com determinadas instâncias da sociedade capitalista, como o faz, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil. (Vieira e Roedel, 2002, pp. 30-31)

Maria da Glória Gohn (2017), aponta o caráter multi e pluriclassista desses movimentos que retomam as ruas e apontam um novo caminho no enfrentamento aos efeitos da globalização, isto é, a ampliação da miséria, da concentração de renda, entre outros pontos. A socióloga brasileira vai destacar o papel das novas tecnologias na estrutura organizacional desses movimentos e na própria participação da sociedade:

En varios países, ha habido una expansión en la forma de gestión deliberativa, creando innumerables innovaciones en el campo de la participación democrática popular, tales como la participación electrónica, de la misma manera que el formato de muchas políticas sociales fue construido y/o rediseñado por la práctica de grandes conferencias nacionales copatrocinadas por organismos públicos. Las jornadas se estructuran en ciclos de debates entre los representantes de la sociedad civil y la administración pública, que se traducen en propuestas para respaldar las políticas nacionales. En Brasil hay varios ejemplos, como el nuevo plan de educación de 10 años, en el sector de la salud, o la creación de un organismo estatal que administra la seguridad alimentaria, con la creación del Consejo Nacional de Seguridad Alimentaria (Conselho Nacional de Segurança Alimentar, CONSEA). (p. 621)

É justamente a capacidade de se articular com setores para além do próprio campo, isto é, construir pontes de diálogo e alianças com outras organizações sociais, assumindo seu caráter multiclassista na luta em defesa da reforma agrária, mas também em favor de uma nova dinâmica econômica que privilegie os setores populares:

Essa capacidade de falar a segmentos mais amplos e díspares da sociedade explica, em parte, a força de movimentos como o MST no Brasil. O MST parte da realidade de seus membros - a necessidade de obterem terras para garantir o sustento de suas famílias - para um vigoroso questionamento da estrutura rural brasileira marcada pela concentração fundiária. A partir daí, questionam o próprio capitalismo no Brasil relacionando-o com a exclusão social característica deste país. (Vieira e Roedel, 2002, p. 36)

A produção do presente artigo buscará analisar o papel do MST e como o movimento busca reordenar seu papel e ação buscando construir uma nova dinâmica na distribuição de produção mediante a formação de mercados / lojas do MST que vendem produtos oriundos dos assentamentos com preço menor, realçando o caráter orgânico do cultivo.

Diante do exposto, o capítulo se estruturará com uma parte inicial analisando o campo teórico dos movimentos sociais, debatendo as tradicionais leituras e as novas abordagens sobre o tema. Ênfase para os autores latino-americanos que publicam sobre o tema.

Uma segunda parte trabalhará de forma específica o MST, sua formação e os primeiros anos. Sua estrutura interna, sua forma de luta e organização, sua inserção na sociedade brasileira e a reação conservadora que busca criminalizar o movimento.

Por fim, como conclusão, perceberemos como o MST tem provocado brechas na esfera produtiva no campo, ao se inserir no mercado alimentício agrícola com produtos oriundos de seus assentamentos. A estrutura cooperativa da produção reduz os custos da distribuição e se apresenta com preços mais baixos num nicho de mercado considerado como exclusivo dos detentores de alto poder aquisitivo: o de produtos orgânicos.

## Movimentos sociais: teoria e prática

A questão central desse artigo é o movimento social, portanto, algumas linhas são necessárias para delimitar o objeto com o qual iremos trabalhar. A questão não é simples, já que o conceito de movimentos sociais está marcado por uma grande variedade de

interpretações e enfoques, fazendo com que um conjunto bastante heterogêneo de fenômenos sociais sejam caracterizados como tal. A América Latina em geral e o Brasil em particular tem presenciado nos últimos anos uma ampliação de fenômenos coletivos e de massa que tem recebido o carimbo de movimentos sociais, e uma boa parcela deles de caráter ultraconservador.

Diante do surgimento de fenômenos diversos e, como forma de compreender melhor o campo das lutas sociais e políticas, algumas considerações a de se fazer sobre esse ponto. A primeira é notar que em função das transformações ocorridas nos últimos anos e a presença maciça dessas ações coletivas chamadas de movimentos organizados de direita e extrema direita surgiram tentativas de explicar melhor a questão e acabaram criando taxonomias ou tipologias empíricas sem uma fundamentação teórica necessária.

O contexto mais amplo para essa discussão é marcado pelas grandes transformações globais que a sociedade e o Estado sofreram e principalmente os novos padrões que pavimentaram uma nova relação ente os dois. É evidente que o padrão de relação entre Estado e sociedade obedece a uma lógica própria para cada contexto nacional e sociedade, mas nem Estado nem sociedade passaram incólume pelas grandes transformações perpetradas pelo capital.

Para Alain Touraine (2006), é necessário fazer uma separação entre o que são movimentos sociais propriamente ditos e os movimentos nascidos da gestão dos processos de transformação histórica. É imperativo não usar a noção de movimentos sociais a qualquer tipo de ação coletiva ou iniciativa política. Para ele deve-se reservar a noção de movimento social a uma ação coletiva que coloque em causa um modo de dominação social generalizado.

Sendo assim, parece importante que delimitemos o campo dos movimentos sociais e para tanto, estabeleçamos algumas diferenças. Uma delas refere-se aos movimentos sociais e grupos de interesse. Para que se constitua um movimento social é necessário um interesse em comum, mas essa característica não é suficiente para caracterizá-lo, como por exemplo, ter uma identidade comum. Esse elemento é fundamental para fornecer objetivos comuns para a ação. Esse ponto é importante, porque esse grupo tem uma história em comum antes mesmo de uma possível formatação de seus interesses. Em outras palavras, é essa experiência histórica que tem como substrato as carências, demandas, dramas e memórias que dão concretude aos valores, estratégias e ações desse grupo. Não que baste as carências e mazelas para que um movimento social se origine. Os problemas enfrentados por determinada parcela da população devem se traduzir em demandas que por sua vez transformam-se em reivindicações por

meio de uma ação coletiva. Essa ação envolve um fazer e um pensar, ou seja, o processo envolve um conjunto de práticas sociais e um conjunto de ideias e valores que conduzirá a uma ação. Em outras palavras, fundamenta-se em uma práxis.

O conceito que influenciou muito o debate sobre as ações coletivas e a cooperação no final do século XX e início do século XXI foi o conceito de capital social desenvolvido por Robert Putnam. O conceito de capital social foi amplamente utilizado em algumas áreas de conhecimento para demonstrar a importância das redes sociais informais na construção de relações sociais e de formas de sociabilidade em que interesses pessoais e coletivos se imbricam. A existência desse capital se constituiria em importante indicador de participação política através do estabelecimento ou consolidação de relações de confiança entre sociedade e Estado.

Em síntese, ainda que os movimentos sociais sejam formados a partir de modos de ações coletivas aqueles não se resumem a estas. Uma rebelião é um exemplo de um modo de estruturação de uma ação coletiva, mas esse fenômeno não pode ser caracterizado como um movimento social.

Por fim, outra diferença importante diz respeito à esfera onde ocorre as ações. Os movimentos sociais são espaços não institucionalizados, situando-se na esfera pública não-governamental. As ações coletivas estruturadas pelos movimentos sociais não são institucionalizadas nem na esfera estatal nem na esfera privada.

Após essas ponderações, destacamos um conceito amplo de movimento social que foi definido por Gohn (2000), como suporte para nossa análise:

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial. (p. 13)

O marco mais significativo da história brasileira recente foi o processo de redemocratização e a Constituição Federal de 1988. Esse período que dá fim a mais de duas décadas de ditadura militar no país presenciou uma nova fase de organização da sociedade com a criação de inúmeros partidos políticos e movimentos sociais. Essa efervescência da

sociedade e sua capacidade organizacional acabou sendo constrangida por uma crise aguda do capitalismo internacional e seu avanço na fase neoliberal que atingiu o Brasil na década de 1990. Assim, o paradoxo brasileiro estava fundado no avanço organizacional da sociedade com suas demandas formuladas e orientadas por partidos políticos de esquerda e movimentos sociais, mas constrangidas pelo novo formato do Estado neoliberal comandado pelas velhas elites.

Se a década de 1980 foi um grande momento para os movimentos sociais já com relação à década de 1990 não se pode dizer o mesmo. Além do aumento considerável do uso da violência para conservar a ordem social desigual que só se ampliava do Brasil, os meios de comunicação oficiais trabalhavam incansavelmente para tratar os movimentos sociais como inimigos. O MST se tornou alvo principal da mídia como o principal agente do conflito social no país. Nesse momento, mais uma vez na história do país, as classes médias tiveram um papel crucial de legitimidade do modelo econômico e político posto em prática com seu sonho de modernidade lastreado pelo consumo de importado e viagens ao exterior com a política de estabilização econômica e paridade cambial da nova moeda implantada no Brasil, o Real.

A partir dos anos 2000 uma nova possibilidade de organização da sociedade se configura com a vitória nas eleições de um partido de esquerda. Apesar dos grandes avanços nos indicadores sociais obtidos durante os governos do Partido dos Trabalhadores, a mudança no padrão de relacionamento entre o Estado e os movimentos sociais foram desmobilizando os atores sociais historicamente antagonísticos à dominação imposta pela elite durante séculos, em especial aquelas que envolvem a luta pela terra. A diretriz implementada pelo PT orientada para a institucionalização da participação, da democracia participativa, das políticas de inclusão das classes pobres e na conciliação de classes foi prejudicial para a autonomia dos movimentos.

Um grande exemplo dessa relação entre movimentos sociais e espaços institucionalizados de poder é o caso das Reservas Extrativistas (Allegretti, 2008). Sob a liderança de Chico Mendes, seringueiro e fundador do PT, após anos de estratégias de *empates*<sup>3</sup> contra desmatamento e grilagem como forma de luta pela terra, com ajuda das comunidades eclesiais de base, de organizações internacionais, sindicato rural e partido político conseguiu criar essa inovação na legislação brasileira que ajudou a manter a posse da terra e o modo de vida dos seringueiros. Dessa forma, a institucionalização da política pública usou

---

<sup>3</sup> Ações organizadas para impedir, ou “empatar”, o corte de árvores nas áreas em conflito.



de estratégias com interface em duas áreas de políticas (reforma agrária e meio ambiente) onde o movimento social, sem abandonar aspectos centrais de sua identidade coletiva (garantia do direito de garantia de uso dos recursos naturais da floresta) criaram alternativas que combinassem distribuição da terra, equidade social e valorização da floresta.

Em suma, as mudanças no modelo capitalista e suas investidas contra o Estado e seus recursos, tem ampliado a desigualdade social e afetado de forma brutal a capacidade de organização e autonomia dos movimentos sociais na luta por justiça social. Soma-se a isto a histórica concentração de terras e violência no campo como desafios para o MST nesse novo século XXI.

### A formação do campo brasileiro: uma tessitura histórica

A formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) expressa uma realidade histórica da terra no Brasil. A estrutura fundiária foi herdada do período colonial e se manteve centrada na grande propriedade rural vinculada ao mercado externo. A característica extensiva da produção fortaleceu o ingresso do trabalho escravo em seu interior. Ao mesmo tempo, a transferência para o Brasil das sesmarias atrelava a concessão da terra aos vínculos entre o sesmeiro e a monarquia lusa oficializando o seu caráter excludente da posse da terra.<sup>4</sup>

No plano jurídico ocorreu o reordenamento da propriedade fundiária com o fim da Lei de Sesmarias em 1822, e a posterior aprovação da Lei de Terras de 1850. A Lei nº 601/1850, mais conhecida como a Lei de Terras, regulava a ocupação das terras devolutas. Tal processo permitiu que a Lei de Terras oficializasse a transformação da terra em mercadoria, impedindo o acesso de libertos e imigrantes a ela e, dessa forma, garantindo o controle sobre a mão-de-obra que se dirigiria para o campo.

Simultaneamente, a estrutura fundiária assistia ao desgaste do modelo extensivo baseado no trabalho escravo atendendo aos novos ditames do mercado mundial que dentro dos parâmetros da nova ordem

---

<sup>4</sup> A Lei de Sesmaria foi imposta, em 1373, no reinado de D. Fernando. Objetivava tornar produtivas as terras cultiváveis em Portugal. Obrigava-se a lavra da terra sob o risco de restituí-la ao bem comum. Para fiscalizar o efetivo cumprimento da lei foi criado o sesmeiro, fiscal régio que assegurava a exploração da terra. No Brasil, a concessão de sesmarias se iniciou com Duarte Coelho, donatário de Pernambuco. A carta régia de 1612 definiu o emprego do termo sesmeiro para o recebedor da sesmaria em terras brasileiras. Cabe ressaltar que, em especial no Brasil, a concessão de terras objetivava muito mais a efetiva ocupação da terra do que o título legal de sua posse. Conferir Aquino, Agostino e Roedel (1999).

capitalista demandava a afirmação do trabalho livre. A ruptura com o modelo escravista não representou alteração na estrutura fundiária brasileira. Manteve-se a grande propriedade, voltada prioritariamente para o mercado externo e o caráter excludente do acesso à terra e, mais: com a Lei de Terras o ingresso de mão de obra livre no campo não se traduziu no desenvolvimento de médias e pequenas propriedades rurais que servissem de contraponto à grande propriedade.

A expansão da lavoura cafeeira permitiu uma nova forma de inserção da economia brasileira no mercado internacional, já se estruturando pelos parâmetros do incipiente capitalismo.

Ora, nesse processo, no Brasil, tomou forma a constituição de trabalhadores livres arrematados para o trabalho nas grandes propriedades rurais, ainda que isso não implicasse em assalariamento dos mesmos. Novas relações produtivas foram criadas atendendo novas demandas. O trabalhador rural passou a ocupar parcela de terra pertencente ao proprietário pagando pelo uso da mesma em trabalho ou moeda. Com isso se manteve o padrão do trabalho e prendia-se o trabalhador ao proprietário rural mediante mecanismos que concediam créditos e garantiam a eternização de débitos. (Vieira, 2019, pp. 19-20)

Marx assinalou a especificidade da própria propriedade fundiária em sua obra “O Capital”. Nesse texto, vemos que essa especificidade se traduziria na formação da renda fundiária, configurando-se de forma diferencial e absoluta.<sup>5</sup> Nesse sentido, cabe realçar que a:

reprodução dessa fração de classe, isto é, a dos latifundiários, se efetivaria na medida em que a obtenção da renda absoluta está vinculada ao monopólio da terra. A aparente contradição entre o capitalismo estruturado em torno da livre circulação de mercadorias, bens e mercadores, explicitaria as condições históricas fundadoras do sistema capitalista. A integração do campo à dinâmica capitalista manteve, em parte, a presença da grande propriedade, ao mesmo tempo, em que se procurava intensificar dinâmicas capitalistas no campo. (Vieira, 2019, p. 21)

Considerando o que foi apresentado, a nova estrutura nas relações de produção se manteve no século XX, em grande parte pela

---

<sup>5</sup> A renda diferencial se relacionaria com a concorrência entre capitais dentro do setor agrícola e a obtenção de diferentes lucros sobre o capital investido se vincularia com fatores concretos, tais como, diferenças de fertilidade e de localização da terra. A renda absoluta se vincula com a existência da propriedade fundiária que não permite o livre uso da terra. Sobre o assunto destacamos Marx (1985).

continuidade do viés agroexportador da economia brasileira. Apesar de algumas mudanças, as formas de exploração no campo e as relações de trabalho que assumiam um caráter não capitalista. A manutenção dessas arcaicas estruturas se tornava um obstáculo ao atendimento das demandas do setor industrial na obtenção de insumos agrícolas para avançar o processo de expansão da agroindústria.

O golpe militar de 1964, se apresentando como expressão da modernização econômica, buscou solucionar esse impasse. Para tal, estimulou um duplo processo: o da mecanização da lavoura, modernizando a produção; e, a transformação das relações de trabalhadores em assalariados rurais, eliminando as formas não capitalistas de produção e, conseqüentemente expulsando o homem da terra.

O processo de reorganização do campo resultou na ruptura com o modelo que permitia, ainda que minimamente, o camponês produzir para seu sustento. Assalariado rural, vivenciando um processo sazonal de trabalho e sem a terra para produzir. Muitos no contexto da expansão industrial brasileira durante o período da ditadura militar (1964-1985) vão migrar para as grandes cidades. O êxodo rural gerou uma mão de obra barata para o mercado em expansão. A repressão militar represou as demandas dos trabalhadores rurais. O fim da ditadura e a crise econômica dos anos 1980 demandaram a retomada de experiências coletivas de luta no campo. Nesse contexto nasceu o MST.

## A formação do MST

Os últimos anos da década de 1970 e a primeira metade da década de 1980 foram marcados pela agonia do governo militar. Lenta agonia diante da grave crise econômica que corroía a renda dos trabalhadores urbanos e, também, ante o aumento da pressão política efetuada pela sociedade, defendendo a redemocratização do país.

O MST surgiu como expressão de um processo de lutas travado no sul do país ao longo de 1979. Sua raiz data do mês de maio do ano anterior, quando 1800 famílias de colonos foram expulsas de terras localizadas na área da Reserva Indígena de Nonoai. Na região viviam os índios Kaingang, cuja reserva foi criada em 1847.

Nesse contexto de tensões, em maio de 1978, com o apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), os índios Kaingang conseguiram retomar suas terras, expulsando os colonos. As alternativas apresentadas, migrar para projetos de colonização na Amazônia ou tornarem-se assalariados, no campo ou na cidade, não atendiam aos anseios da ampla maioria dos colonos expulsos. A luta pela terra passou

a ser vista como importante ponto alternativo à realidade vivenciada por esses colonos (Mañano Fernandes, 2000, p. 51).

Nessa nova realidade, os colonos se estruturaram enquanto um novo movimento social. Buscavam com isso, superar sua realidade, na medida em que se encontravam

desorganizados e sem maior experiência de luta, esses colonos se dispersaram ao longo do campo gaúcho, deslocando-se para municípios onde possuíam parentes, acampando ao longo das rodovias gaúchas ou se articulando junto à Igreja Católica e às Igrejas Evangélicas de Confissão Luterana do Brasil (IECLB) na defesa de uma vida mais digna. (Vieira, 2019, p. 33)

Leonilde Sérvolo de Medeiros (1989), aponta de forma clara as razões que levaram a estruturação de um movimento que articulava as demandas das famílias despejadas e que se encontravam sem apoio do governo federal. Diante disso, fica patente que o cerne que originou o movimento foi o processo de:

exclusão de todo um conjunto de trabalhadores do processo de modernização pelo qual passou a agricultura do Sul do país e que resultou na impossibilidade de reprodução social de setores de pequenos agricultores familiares. A crescente dificuldade em dividir os já pequenos lotes ou de comprar novas terras na própria região, tendo em vista o progressivo caráter empresarial que essa agricultura assumia e os altos preços da terra, gerou contingentes de trabalhadores precariamente integrados na produção. Eles iriam constituir uma das bases da luta pela terra.

Frente à pressão que se intensificava, uma solução encontrada por parte dessa produção, estimulada pela propaganda da política agrária dos governos militares, foi à migração para as áreas de fronteira, em busca de novas terras nos projetos de colonização, quer oficiais quer privados, ou mesmo a ocupação de terras aparentemente devolutas. No entanto, desde logo muitos voltaram, descontentes com as condições inóspitas das novas regiões, com o isolamento e a falta de apoio à produção etc., transformando-se em um alerta importante nos movimentos de luta pela terra no Sul. (p. 147)

Resgatando práticas de lutas historicamente associadas a movimentos no campo, os desalojados do campo, ocuparam terras em uma área na Reserva Florestal da Fazenda Sarandi, em junho de 1978. A região ocupada fora marcada por conflitos pela posse de terra nos anos 1960 no Rio Grande do Sul. O ressurgimento da luta no campo gaúcho, a tática de ocupação de terras, sinaliza a constituição de um aprendizado ao longo da história na região moldando pela experiência acumulada os caminhos a serem tomados pela luta pela terra.

Sua luta também se inseria no contexto de enfrentamento aos governos militares que assistiam o fortalecimento da oposição e maior adesão popular. A tradição de luta camponesa no Brasil era rememorada pelo MST. Hobsbwan (1998), em seu trabalho “Pessoas extraordinárias. Resistência, rebelião e jazz”, assinala que: “os homens vivem cercados por uma vasta acumulação de mecanismos passados, e é natural recolher os mais adequados e adaptá-los para os seus próprios (ou novos) fins”. (p. 75)

Dessa forma, ao buscar uma tradição de luta política, o MST legitima as ações presentes, construindo pontes entre movimentos que, por vezes, apresentavam nítidas diferenciações ideológicas e organizativas, mas que trazem como semelhança o anseio por uma vida melhor. Ora, o MST, se apresenta, portanto como expressão dos novos movimentos sociais e, rompe com a lógica espacial tradicional, utilizando-se da mídia e dos modernos meios de locomoção, para assumir um caráter desterritorializado. A própria produção de uma nova cultura política aproxima os Sem Terra da luta de camponeses bolivianos, palestinos e pequenos produtores rurais franceses. Se considerarmos o próprio MST, as especificidades do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e do Pará, apenas para tomarmos alguns exemplos, são integradas num eixo comum, incluindo a produção de uma identidade cultural coletiva.

## A atuação do MST

O MST utiliza as brechas legais do Brasil para agir. A Constituição de 1988, em seu artigo 184, aponta que caso o imóvel rural não cumprir sua função social, isto é, produzir, caberá à União, desapropriar o imóvel, mediante indenização para fins de reforma agrária.<sup>6</sup> Considerando essa realidade, o movimento inicia um processo

---

<sup>6</sup> Constituição da República Federal do Brasil. Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei.

§ 1º As benfeitorias úteis e necessárias serão indenizadas em dinheiro.

§ 2º O decreto que declarar o imóvel como de interesse social, para fins de reforma agrária, autoriza a União a propor a ação de desapropriação.

§ 3º Cabe à lei complementar estabelecer procedimento contraditório especial, de rito sumário, para o processo judicial de desapropriação.

de luta mediante a ocupação de terras passíveis de reforma agrária. A estratégia busca forçar o poder judiciário a assumir a condução do processo, fixando o valor indenizatório para a União e levando o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a assumir a tarefa de redistribuir a terra aos trabalhadores sem terra.

Pressionando politicamente o poder público, o MST consegue receber assentamentos rurais distribuídos entre as famílias que participaram das ocupações. A luta do MST para os assentados passou a demandar financiamento público para a modernização e viabilização produtiva dos assentamentos rurais.

Na prática, mesmo tendo recebido o assentamento distribuído entre os militantes que ocuparam a mesma, o MST continua a atuar junto aos assentados buscando orientar acerca da melhor forma de produzir, ofertando técnicas produtivas que aliem a proteção ao meio ambiente com maior produtividade agrícola.

A atuação do MST junto aos assentamentos traduziu uma diretriz estruturada nos debates internos do movimento que se configurou num conjunto de tarefas a serem realizadas:

Nesse sentido, uma das tarefas colocadas no interior do assentamento diz respeito a uma modificação dos valores que o compõe. O MST defende a combinação de 7 Ações, isto é, propostas que permitiriam a construção de uma nova consciência nas famílias assentadas. As 7 Ações são:

- 1- Controle político sobre o projeto de assentamento e corte da área;
- 2- Sorteio em grupo das famílias;
- 3- Processo de titulação;
- 4- Organização das moradias;
- 5- Organização dos núcleos de base;
- 6- Organização da produção e da Cooperação agrícola;
- 7- Formação como método de acompanhamento e qualificação da consciência. (Vieira, 2019, p. 57; Piñeiro, 2004, pp. 9-18)

Nas propostas de ações acima listadas, fica claro o quanto a tarefa organizativa do MST se mantém atuante independente da obtenção da terra para o movimento. Organizar a luta pela terra se apresenta como a primeira etapa entre as tarefas do movimento, a estruturação e apoio técnico garantindo a capacidade de viabilizar produção nos assentamentos tornou-se a segunda tarefa.

---

§ 4º O orçamento fixará anualmente o volume total de títulos da dívida agrária, assim como o montante de recursos para atender ao programa de reforma agrária no exercício.

§ 5º São isentas de impostos federais, estaduais e municipais as operações de transferência de imóveis desapropriados para fins de reforma agrária.

Com isso, o MST manteve sua presença junto à sociedade brasileira, independente do avanço da reforma agrária, notadamente no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011). Sem abrir mão da continuidade da luta pela terra, o movimento incorporou novos espaços de atuação que, em sua maior parte, são inviabilizados pela grande mídia corporativa brasileira.

Essa presença implicou na consolidação do MST como o principal movimento social em atuação no país. Mesmo enfrentando a violência dos donos de terras que respaldados pelas forças policiais massacraram e atacam o movimento, como em Corumbiara, no estado de Rondônia, onde em 1995, a polícia militar (PM) do Estado atacou, em 9 de agosto, acampamento de sem terras e matou 9 acampados; ou mesmo a ação da PM do Pará em Eldorado do Carajás que em 17 de abril de 1996 matou 21 sem terras.

Apesar da violência policial e da cumplicidade da grande mídia corporativa brasileira, o MST se legitimou junto à sociedade que vê como justa as demandas do movimento. No entanto, o MST buscou construir novas portas de contato junto à sociedade. Em parte, com o avanço da reforma agrária nos governos Lula e Dilma Rousseff (2011-2016), o MST pode voltar seu olhar para a própria esfera produtiva, assinalando a importância da agricultura familiar como importante ator na produção de alimentos no país.

Para o MST, a produção deve atender o mercado interno, barateando os custos dos alimentos e, com isso, garantir que mais brasileiros possam vir a ter acesso aos alimentos. Na lógica do MST, alimentos produzidos para o mercado fortalecem o papel do movimento enquanto ator produtivo reforçando os laços com a sociedade e diminuem a pressão dos setores conservadores e dos grandes proprietários rurais que tentam deslegitimar o movimento.

## O MST e a produção de alimentos: um olhar social na produção

Para o MST, a produção de alimentos para o mercado interno se apresenta como um elemento central para o movimento. O que não invalida a capacidade de exportar sua produção, pelo fato de não conseguirem ampliar a possibilidade de venda no mercado brasileiro. Em sua página na internet, o MST afirma:

Uma das nossas principais contribuições para a sociedade brasileira é cumprir nosso compromisso em produzir alimentos saudáveis para o povo brasileiro. Fruto da organização de cooperativas, associações e agroindústrias nos assentamentos, procuramos desenvolver a

cooperação agrícola como um ato concreto de ajuda mútua que fortaleça a solidariedade e potencialize as condições de produção das famílias assentadas, e que também melhorem a renda e as condições do trabalho no campo.<sup>7</sup>

Dentro dessa realidade destacamos a produção de arroz orgânico por parte de assentamentos do MST. De acordo com a reportagem da BBC, em 2016/2017, o movimento tornou-se o maior produtor de arroz orgânico, isto é, agroecológico. Segundo a reportagem, considerando a safra 2016/2017: “a safra do arroz orgânico de 2016-17, o MST estima a colheita de mais de 27 mil toneladas, produzidas em 22 assentamentos diferentes, envolvendo 616 famílias gaúchas. Também serão produzidas 22.260 sacas de sementes, que não são transgênicas”.<sup>8</sup>

Do total produzido, pela incapacidade de ampliar locais de venda do produto, cerca de 30% da produção é exportada para Estados Unidos, Alemanha, Espanha, Noruega, entre outros países.<sup>9</sup> Em dados mais atuais, o próprio MST aponta a manutenção da produção nos níveis de 2016/2017, ainda que com uma redução oriunda do contexto da pandemia.

No entanto, a estratégia do movimento se faz não sem conflitos e críticas. Pesquisadores e militantes políticos veem o momento como uma virada na atuação do MST. Para muitos, ao ingressar no mercado, o movimento perderia sua identidade reivindicatória. O relato a seguir expressa essa tensão:

A agroecologia passa a ser o principal discurso (do MST) para a viabilidade da reforma agrária e para dialogar com a sociedade civil - urbana ou rural, opina Caetano De'Carli Viana Costa, professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) que estudou essa mudança do MST.<sup>10</sup>

Para o professor Adriano Paranaíba (UFG) o movimento incorporou uma lógica neoliberal ao pensar a produção, em moldes capitalistas, recuando no seu papel de movimento líder na luta dos trabalhadores contestando o neoliberalismo (Ibidem).

Ao defender a opção pelo coletivismo, o MST construiu em torno de si, um mito: o de que resgataria a defesa da revolução. Esse mito:

---

<sup>7</sup> Véase <https://mst.org.br/nossa-producao/>

<sup>8</sup> Véase <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-39775504>

<sup>9</sup> Véase <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-39775504>

<sup>10</sup> Véase <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-39775504>



se revigora na medida em que lideranças dos sem-terra realçam sua opção em torno de um projeto socialista. A questão, e voltamos ao caso das vendas de lotes de terras assentadas, trata da forma pela qual se dará a percepção pela base do movimento do projeto defendido pelas lideranças. O descompasso entre o ideal e o mundo real demanda uma atuação firme do movimento e, em especial, das lideranças sem terra para garantir a continuidade da terra junto aos assentados. (Vieira, 2019, p. 55)

A liderança de maior visibilidade do movimento, João Pedro Stédile, aponta na reportagem da BBC, que o fato do movimento produzir de forma agroecológica, o diferencia do agronegócio e, portanto, afastados da lógica capitalista que privilegia o lucro acima de tudo. Para Stédile, a preocupação ambiental denotaria uma leitura de mundo não centrada na lógica capitalista, portanto, inerente aos ideais do MST.<sup>11</sup>

As críticas se ampliaram diante da atuação do CEO do Grupo Gaia<sup>12</sup>, João Paulo Pacífico que captou R\$ 17,5 milhões no mercado de capitais para 7 cooperativas do MST. Para Pacífico

O mercado financeiro é elitista! Foi feito para ricos investirem melhor, para ricos receberem os recursos. O sistema é assim!  
Então, resolvemos fazer uma operação em que pessoas pudessem investir a partir de R\$ 100 (isso mesmo, cem reais) na agricultura familiar, que produz alimentos orgânicos, agroecológicos.  
Para fazer isso, a burocracia é desafiadora. As grandes empresas que captam recursos no mercado financeiro têm enormes departamentos financeiros, jurídicos, mas estávamos falando de cooperativas de agricultores familiares, assentados da reforma agrária.<sup>13</sup>

Se do lado de apoiadores e simpatizantes, a notícia causou apreensão, do lado do capital, o processo se deu não sem percalços. Pacífico precisou convencer o setor financeiro da importância do projeto do MST. A maior parte dos escritórios de advocacia ligados ao setor financeiro, se recusaram a aderir ao projeto, a Comissão de Valores Mobiliários (CVM) que regula as transações no mercado acionário, vetou a oferta pública das cooperativas sem terra. Negociações, intervenção do escritório de advocacia contratado para legalizar o processo, pressão de movimentos sociais e de setores da

---

<sup>11</sup> Véase <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-39775504>

<sup>12</sup> Grupo de investimento no mercado acionário brasileiro atuando no setor de securitização imobiliário e de créditos do agronegócios, entre outras atividades.

<sup>13</sup> Véase <https://mst.org.br/2021/10/07/artigo-chorci-por-cao-do-mst/>

mídia, levaram a CVM reconsiderar e autorizar o processo de captação de créditos. Uma vitória como nos diz o próprio Pacífico:

Com a liberação, a mídia noticiou a possibilidade de investimentos... a mídia espontânea aumentou ainda mais, depois dessa reviravolta... fizemos uma força tarefa na Gaia para responder as centenas de e-mails que recebíamos...

As mais lindas histórias chegavam até a gente, como algumas senhoras de mais de 80 anos que queriam investir, um padre, vários grupos se formaram naturalmente para ensinar para as pessoas o que era esse tal de CRA do MST.

Alguns dias depois, com MUITA emoção atingimos a incrível marca de 4.794 contas abertas, dos quais as primeiras 1.518 pessoas conseguiram investir (mais de 3 mil interessados ficaram de fora).

E assim o MST plantou suas sementes no mercado financeiro... que venham as próximas... (Ibidem)

Financeiramente, um processo bem sucedido. Mas que leva a uma necessária reflexão acerca dos rumos que o movimento assume. Ao analisar a produção documental do MST, fica patente que o movimento ainda crê no seu papel enquanto ator na luta pela reforma agrária e expansão de direitos sociais. Por exemplo, o movimento se coloca na luta em defesa do movimento LGBT com o coletivo LGBT Sem Terra. Depoimentos de assentados trans são mostrados, além da firme condenação à transfobia (Ibidem). O coletivo de mulheres continua com forte apoio da direção nacional do movimento e busca unir a luta pela terra aos anseios das mulheres na luta pelo reconhecimento de seu protagonismo nas lutas sociais (Ibidem).

Esses exemplos realçam a contradição entre um movimento que ainda se vê como protagonista nas lutas populares no Brasil e defensor do socialismo, ao mesmo tempo em que sinalizam uma aproximação com o mercado produzindo dentro da lógica do capital, ainda que com uma face mais humana e agroecológica.

## Considerações finais

Em pleno século XXI a reforma agrária continua a se apresentar como um tema central que provoca acirradas polêmicas junto à sociedade brasileira. A reforma agrária assumiu, no Brasil, um nítido contorno ideológico tornando-se um cavalo de batalha entre os setores progressistas e os conservadores. Deixou de ser pensada como um instrumento técnico para a modernização sócio econômica do Brasil. No cerne dessa disputa, a defesa intransigente da propriedade privada,

vista como um bem inalienável, ainda que improdutivo e servindo para fins especulativos.

Diante disso, o país perde a possibilidade de colocar de forma mais incisiva no centro de debates, o papel da produção familiar como um instrumento de elevação da oferta de alimentos, e redutora dos preços cobrados no mercado interno. Ou ainda, de discutir qual deve ser a atuação do Estado no processo de liberação de créditos para os pequenos e médios agricultores e quais os mecanismos que devem ser utilizados pelos governos para reduzir os custos dos fretes, facilitando a distribuição da produção pelo país e, mais uma vez, favorecendo a redução dos preços dos alimentos no mercado brasileiro.

É dentro desta conjuntura que se mantém atual e legítima a aspiração de diversos movimentos sociais em defesa da reforma agrária no Brasil. Dentro desses movimentos, o de maior visibilidade e força é o MST. Por isso mesmo, tem sido o movimento social que de forma mais agressiva tem sido atacado e perseguido por governos estaduais, municipais e o federal, pelo judiciário, pelo aparato policial-repressivo e pelas grandes corporações midiáticas do país.

A vitória de Luís Inácio Lula da Silva, nas eleições presidenciais de 2002, e a sua posterior reeleição em 2006, junto com a eleição de Dilma Rousseff, em 2010 e 2014, criou a ilusão de que o plano nacional de reforma agrária seria concretizado e suas metas ultrapassadas. Obrigado a construir no Congresso Nacional uma ampla aliança política, que incluía partidos conservadores, para impedir seu isolamento, os governos petistas foram impelidos a tratar a reforma agrária com um dinamismo muito mais lento do que se poderia supor.

O MST, com isso, encontrou-se preso a um dilema político: ao mesmo tempo em que reconhece no governo um interlocutor com quem pode negociar, dialogar e de quem recebe verbas, vê-se impelido a se manter atuante, realizando ocupações em áreas passíveis de reforma agrária.

Nesse novo contexto, o MST ocupou novos espaços, dentro da esfera produtiva. Se apresentando como alternativa agroecológica ao agronegócio, se inserindo no mercado de valores, buscando se apresentar como um movimento capaz de dialogar com o próprio capital. Cabe perguntar: qual será o preço a ser pago?

## **Bibliografia**

Allegretti, M. (2008). A construção social de políticas públicas. Chico Mendes e o movimento dos seringueiros. *Desenvolvimento e Meio ambiente*, 18, 39-59.

<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/13423>

- Aquino, F. V., Agostino, G. e Roedel, H. (1999). *Sociedade brasileira: uma história através dos movimentos sociais*. Record.
- Dagnino, E., Olvera, A. e Panfichi, A. (Org.). (2006). *A Disputa pela construção democrática na América Latina*. Paz e Terra.
- Gohn, M. da G. (2000). 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONG's e terceiro setor. *Mediações*, 5(1), 11-40. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/9194/7788>
- Gohn, M. da G. (2017). Los movimientos sociales brasileños de la última década. En P. Ameida, y A. C. Ulate. (Comp.), *Movimientos sociales en América latina. Perspectivas, tendencias y casos* (pp. 619-639). CLACSO.
- Hobsbawm, E. (1998). *Pessoas extraordinárias. Resistência, rebelião e jazz*. Paz e Terra.
- Mañaco Fernandes, B. (2000). *A formação do MST no Brasil*. Vozes.
- Marx, K. (1985). *O Capital*, volume III, tomo II. Abril.
- Medeiros, L. (1989). *História dos Movimentos Sociais no Campo*. FASE.
- Piñeiro, D. (2004). *Em busca de la identidad. La acción colectiva en los conflictos agrarios en América Latina*. CLACSO, Colección Becas de Investigación.
- Players, G. (2018). *Movimientos sociales en el siglo XXI*. CLACSO.
- Touraine, A. (2006). Na fronteira dos movimentos sociais. *Sociedade e Estado*, 21(1), 17-28. <https://www.scielo.br/j/se/a/3QY76c7QYKM6NjnXV5y7Wk/?lang=pt>
- Vieira, F. A. Da C. e Roedel, H. (2002). Desafios dos movimentos sociais em tempos de globalização. *Outubro*, 7, 23-37. <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-7-Artigo-03.pdf>
- Vieira, F. A. (2019). *Navegando contra a maré: a relação entre o MST e a mídia*. Brazil Publishing.

# ¿Cómo estudiar las protestas sociales en clave local?

CELIA BASCONZUELO<sup>1</sup>, MARÍA VIRGINIA QUIROGA<sup>2</sup>  
IVÁN BAGGINI<sup>3</sup>, CLAUDIA KENBEL<sup>4</sup>,  
MARCELA BRIZZIO<sup>5</sup>, EUGENIA ISIDRO<sup>6</sup>

## Introducción

Sociedad y política, individuo y estructura, actores y agencia, subjetividad y comunidad, conflicto y conflictividad, entre tantas otras expresiones, se cruzan permanentemente en los estudios sobre acción colectiva y protestas sociales. Algunas veces aquellos términos son empleados como sinónimos, y en otras circunstancias resultan colocados en posiciones antagónicas; al mismo tiempo, suelen abordarse desde sus connotaciones políticas, pero también desde sus ribetes sociológicos e históricos. Mientras algunos trabajos privilegian el reconocimiento de las similitudes y potencialidades que brindan estas categorías; otras investigaciones ponen mayor énfasis en las tensiones y desafíos que los habilitan. También resultan prolíferas las producciones teóricas dedicadas a precisar y diferenciar las nociones en cuestión, y del mismo modo, los intentos por aplicarlas al análisis empírico.

En definitiva, esas múltiples miradas constituyen modos diversos de aproximación al tema/problema de la movilización social y la dinámica contenciosa en tiempos y espacios concretos. De allí que nuestro trabajo se inscribe en la pretensión de contribuir al estudio de las protestas sociales en clave local, desde un enfoque multi e interdisciplinar donde distintos saberes son puestos en diálogo y complementariadad. Para ello partimos de una serie de interrogantes que delimitan el campo de indagación: ¿Cuáles son las particularidades de las protestas sociales frente a otras expresiones de acción colectiva?

---

<sup>1</sup> Dra. en Historia (UnCu), Magister en Partidos Políticos, Posdoctor en Ciencias Sociales (CEA-UNC). Investigadora Adjunta (ISTE-CONICET). Profesora Asociada en Universidad Nacional de Río Cuarto.

<sup>2</sup> Dra. en Estudios Sociales de América Latina (CEA-UNC). Investigador Adjunta (ISTE-CONICET). Profesora Adjunta en Universidad Nacional de Río Cuarto.

<sup>3</sup> Dr. en Investigación en Ciencias Sociales, con mención en Sociología (FLACSO). Profesor Adjunto en Universidad Nacional de Río Cuarto.

<sup>4</sup> Dra. en Comunicación Social. Investigadora Asistente en CONICET. Profesora JTP en Universidad Nacional de Río Cuarto.

<sup>5</sup> Lic. en Historia. Profesora JTP en Universidad Nacional de Río Cuarto.

<sup>6</sup> Lic. en Ciencias de la Comunicación. Becaria Doctoral del CONICET.

¿Cómo podemos captar su carácter dinámico, heterogéneo y procesual para estudiarlas teórica y empíricamente? ¿Cómo abordarlas atendiendo a su permanente articulación contextual? ¿Cómo vinculamos una protesta concreta con un ciclo de conflictividad mayor?

Frente a esas inquietudes, el presente capítulo propone algunas delimitaciones y operacionalizaciones teórico-metodológicas que buscan orientar los trabajos empíricos dedicados a estudiar las protestas sociales en clave local. Justamente, la relevancia de esta tarea radica en la construcción de dimensiones y subdimensiones<sup>7</sup> que resultan tanto del aporte bibliográfico y documental, selectivo y específico, como del análisis crítico y propositivo proveniente de las miradas interdisciplinarias que en todas ellas convergen. Precisamente, ello constituye el resultado más tangible de la conformación del equipo de investigación que impulsa este estudio y que, proveniente del campo de las ciencias sociales, reconoce especialidades disciplinares en la historia, la ciencia política, la sociología y la comunicación.

De allí que este encuentro de concepciones y enfoques se constituye en el abordaje epistemológico vertebrador para el proceso seguido a lo largo del trabajo y que concluye con una propuesta teórica y metodológica para examinar los estudios de protesta en escalas locales.<sup>8</sup> Respecto de la estrategia metodológica, planteamos un diseño de tipo flexible, en alusión a la estructura que subyace a esta investigación y que puede entenderse como una articulación entre los datos obtenidos a partir del análisis de la fuente periodística empleada<sup>9</sup> (diario *Puntal*).<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Si bien en este momento usamos estos términos es necesario aclarar que nos encontramos en una instancia de profundización y precisión de la metodología por lo que pueden cambiar en otra etapa de la investigación.

<sup>8</sup> El presente trabajo fue desarrollado en el marco del Proyecto de Investigación y Desarrollo (PID), del Programa de Generación de Conocimientos (Mincyt) de la provincia de Córdoba, “Hacia un mapeo de la protesta social en ciudades intermedias y agro-universitarias de la provincia de Córdoba. Río Cuarto y Villa María en coyunturas históricas recientes y conflictivas (1989-2003), dirigido por Celia Bascozuelo y co-dirigido por María Virginia Quiroga, durante el periodo 2019-2021.

<sup>9</sup> Mucho se ha debatido acerca de las potencialidades y límites que revela la prensa escrita como fuente para los estudios sociales. Desde nuestra perspectiva contribuye inicialmente en el proceso de investigación social sobre protestas ya que permite obtener datos cuantitativos y algunos cualitativos, pero requiere ser complementada con otras fuentes históricas y/o contemporáneas a los efectos de cotejar, complementar y ampliar los registros que ella permite obtener.

<sup>10</sup> *Puntal* es el único diario que se edita en la ciudad de Río Cuarto desde el 9 de agosto de 1980, fecha de su fundación por Carlos Hugo Biset. El relevamiento se realizó a partir de la delimitación de los ciclos de protesta fijados para la investigación referida en este capítulo, según bienios y trienios.

Para su desarrollo, el artículo se halla dividido en tres apartados. Inicialmente se propone un análisis crítico de las categorías “protesta social” y “ciclos de protesta” a partir del diálogo con autores que han sido escogidos por su reconocida contribución al tema y cuentan, además, con las mayores referencias para avanzar en una propuesta teórica que condensa nuestra mirada interdisciplinar. Seguidamente, se presenta una operacionalización de la categoría *protesta* sobre la base de un conjunto de dimensiones y subdimensiones que recogen en su formulación nuestro debate y precisiones respecto de sus contenidos y alcances.

## Protesta social y ciclo de protestas

Desde nuestro punto de vista, (pre) ocuparnos por el devenir de las protestas sociales en las escalas locales supone focalizar en la categoría que nos permite aproximarnos a la unidad de análisis. Es por ello que nos detenemos en la noción de *protesta social*. Delineamos la búsqueda de una perspectiva teórica conducente a la comprensión de su dinámica, lo que nos llevó a plantear la idea de que la protesta no constituye un punto de partida homogéneo y estático; es decir, no habría un núcleo duro con rasgos específicos (de clase, género, etnia, entre otros) según el cual pueda ser definida en todo lugar y momento.

Por el contrario, entendemos a la protesta social como una forma de acción colectiva situada, de carácter contencioso, deliberado, con visibilidad pública, protagonizada por actores sociales con demandas específicas que expresan un malestar o descontento y se dirige, directa o indirectamente, al Estado en sus diferentes niveles.<sup>11</sup>

Esta propuesta teórica busca distanciarse de definiciones esencialistas que vinculan a las protestas sociales con contenidos previamente determinados o con actores sociales delimitados *a priori* (Quiroga y Magrini, 2020), y se aproxima a los criterios sugeridos por estudiosos del tema, en el sentido de sentar una noción lo suficientemente amplia que permita comprender tanto las iniciativas en un solo lugar y en un único momento, como las acciones encadenadas y dispersas en varios espacios simultáneos (Schuster, 2005).

En el proceso de construcción de la categoría puede señalarse otro aspecto. Si se acepta que la protesta tiene carácter situado,

---

<sup>11</sup> Tal conceptualización ha sido producto de los intercambios del grupo de investigación, considerando fundamentalmente los aportes de Tilly (1978); Tarrow (1997); Traugott (2002); Auyero (2002); Schuster (2005); Svampa (2009); Gordillo, Arriaga, Franco et al (2012); Calderón Gutiérrez (2012). Se emplea esta definición en Basconzuelo (2021) y Quiroga y Baggini (2021).

contencioso, deliberado y con visibilidad pública, tal afirmación remite a una trama de sentidos, relaciones y oposiciones en las cuales las acciones colectivas se van gestando y reconfigurando, y ello acontece en el marco de contextos históricos. Con esta expresión referimos a las condiciones estructurales y al entorno situado de la protesta, en un sentido para aludir a los marcos políticos, culturales, sociales y económicos en que las acciones se generan y, en el otro, a su escala de manifestación.

Desde esta perspectiva, puede afirmarse que el carácter situado de la protesta vincula el accionar que ésta conlleva con las dimensiones de un tiempo y un espacio concretos; y, a la vez, con las dinámicas históricas y ciclos de conflictividad en que se inserta (Calderón Gutiérrez, 2012). Es necesario, entonces, reparar en el encadenamiento de las protestas sociales, donde una iniciativa específica se relaciona con otras y evidencia continuidades con formas previas de acción, que se complementan y potencian con otras más novedosas (Auyero, 2002).

El carácter contencioso de las protestas sociales se manifiesta en su irrupción conflictiva/litigiosa en el espacio público; con la pretensión de visibilizar una o varias demandas previamente insatisfechas, y desplegándose frente a un “otro” que niega la posibilidad de responder a esas demandas. Claramente, se trata de procesos organizados e intencionales (deliberados), que requieren del discurso y de la acción para lograr exteriorizarse (adquiriendo visibilidad pública), aunque pueden estar también vinculados a períodos de latencia (Melucci, 1999; Scribano, 2003).

Nuestra definición establece, además, que la demanda (o demandas) que articulan la protesta expresan la disconformidad y/o el malestar con alguna situación que se considera injusta, por lo cual requiere de una acción para ser revertida. Esa acción contenciosa puede inclusive trascender la particularidad del colectivo afectado, a partir de la elaboración de una o varias demandas que, recurriendo a un lenguaje de derechos, consigue instalarse y legitimarse en el espacio público (Gordillo, Arriaga, Franco et. al., 2012).

Estas cuestiones son importantes para dar cuenta, por un lado, de las relaciones de cooperación y construcción de equivalencias entre diversos actores protestatarios que se articulan a partir de la común insatisfacción/invisibilización de sus demandas; y, por otro, del trazado de fronteras y distanciamiento con aquellos actores-instituciones-agentes responsables de la insatisfacción de esas demandas (Laclau, 2005). Ello resulta clave para comprender que la protesta social implica la conformación de un “nosotros”, en contraposición con un “ellos”, que interrumpe un estado normal de cosas al poner en escena una “injusticia”, ante la cual se reacciona colectivamente.



Por otra parte, nuestra definición ubica también al Estado como actor a quien se dirige la acción contenciosa, sea de manera directa o indirecta, con el propósito de solicitar su intervención. Cabe acotar que ese Estado no siempre representa para quienes se movilizan su alter; puede ser tan solo depositario de la demanda.

Así definida la categoría se avanzó en un segundo término que nos permitió comprender aspectos de la dinámica temporal específica que toda acción contenciosa implica, ya que los estudios empíricos muestran generalmente un patrón de flujo y reflujo, niveles de movilización y confrontación más intensos en unos períodos que en otros.

Para estos rasgos de la protesta consideramos la noción de *ciclo de protestas*, que de acuerdo con Sidney Tarrow (1997) puede entenderse como:

una fase de identificación de los conflictos y la confrontación en el sistema social, que incluye una rápida difusión de la acción colectiva de los sectores más movilizados a los menos movilizados; un ritmo de innovación acelerado en las formas de confrontación; marcos nuevos o transformados para la acción colectiva; una combinación de participación organizada y no organizada; y unas secuencias de interacción intensificada entre disidentes y autoridades que pueden terminar en la reforma, la represión y, a veces, en una revolución. (pp. 263-264)

El concepto nos permite pensar la especificidad de un conjunto de acciones contenciosas cuando se presentan como un ciclo articulado, se caracterizan por un aumento en el nivel de frecuencia del conflicto que incluye a diferentes sectores sociales, que pueden o no haber tenido experiencia previa, pero que articulan su demanda o demandas y legitiman su reclamo a través de nuevos marcos referenciales o significativos. También comprende una rápida difusión territorial del conflicto y cambios de escala de la protesta (local, provincial, nacional o viceversa), por lo que resulta necesario examinar los mecanismos que facilitan su expansión y las redes explícitas o subyacentes de quienes organizan el movimiento, así como la disponibilidad de canales de comunicación que favorecen la dispersión de los marcos de sentido, tácticas y repertorios (Tarrow, 1997; Herrera, 2008; Quiroga y Baggini, 2020; Isidro y Kenbel, 2020).

En este sentido, *ciclo de protestas* es así un concepto fructífero para aprehender la intensidad, diversidad, expansión, movimiento de las acciones colectivas contenciosas en la dimensión temporal. Dar cuenta de esos ciclos contribuye, además, a “restaurar la trama de sentido entre

la protesta misma y el resto del acontecer social” (Schuster, 2005, p. 55) en contextos socio-territoriales específicos.

A continuación, daremos cuenta del paso de las categorías teóricas precedentes a la formulación de las nociones operativas que las mismas refieren, para su posterior aplicación en análisis empíricos.

### Protesta social: hacia la construcción de una noción operativa

Tal como indica Mauricio Schuttenberg (2013), la operacionalización de conceptos teóricos constituye una fase intermedia en el proceso de investigación y se define como “el proceso de llevar una variable de nivel abstracto a un plano operacional (...) lo que se traduce en el establecimiento de significados para los términos del estudio, y en la estipulación de operaciones o situaciones observables, en virtud de lo cual algo quedará ubicado en determinada categoría o será medido en cierto aspecto” (p. 525).

En nuestra tarea de operacionalización de la noción de protestas sociales nos guiamos por trabajos previos propios (Quiroga y Baggini, 2020; Quiroga y Magrini 2020; Basconzuelo, 2021) y de terceros (Tilly, 1978; Traugott, 2002; Auyero, 2002; Aboy Carlés, 2001; 2011; Barros, 2002 y 2017, Schuster, 2005; Svampa, 2009; Gordillo, Arriaga, Franco, et al, 2012; Calderón Gutiérrez, 2012). Al mismo tiempo, este proceso requirió de un permanente diálogo reflexivo entre la unidad de análisis (protestas que conforman un ciclo) y la fuente de información utilizada a lo largo de nuestra investigación (diario *Puntal*).

Dicho diario se constituyó en el principal medio para identificar las protestas sociales en el espacio-tiempo de estudio; en relación a ello procuramos tener presente tanto aquellos aspectos que favorecen a su utilización, como las limitaciones que conlleva. Esto quiere decir que los hechos noticiosos registrados por la prensa no son ajenos a la construcción discursiva y el posicionamiento ideológico del periódico, cuestiones que atraviesan la lógica de construcción de la noticia. En ese sentido, no desconocemos que las acciones de protesta publicadas son el producto mediatizado de la realidad por lo que, para acercarnos a un registro lo más objetivo posible, se procedió a cotejar la fuente a partir de nuestros marcos teóricos y los relevamientos o trabajos previos sobre el período, junto a la información que proporcionaba el periódico sobre el contexto bajo estudio. A pesar de estas limitaciones de la fuente, consideramos que nos permite un

importante primer acercamiento con la intención de mapear el devenir de la protesta en la ciudad de Río Cuarto.<sup>12</sup>

Sostenemos que el abordaje de las protestas sociales puede emprenderse desde al menos cuatro aristas o dimensiones implicadas en su trama: la situada, la del actor colectivo, la de movilización, y la de alteridad. Cada una de estas dimensiones, a su vez y respectivamente, admite subdimensiones. Veamos esto con mayor detenimiento.<sup>13</sup>

En primer lugar, *la dimensión situada* considera la ubicación de la protesta en su coordenada histórica, espacial y temporal y se pregunta por las características que presenta el entorno de la protesta considerando a su vez las escalas (nacional, provincial y local). Como subdimensiones de la dimensión situada cabe considerar:

a) *El contexto*. Según la RAE la palabra contexto deriva del latín “contextus” y refiere el “entorno físico o de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho”.<sup>14</sup> La importancia del “entorno” ha sido señalada por aquellos trabajos que resignifican las dimensiones materiales del quehacer social. De acuerdo con Sewell (2006), las prácticas sociales no solo estarían discursivamente constituidas, sino que podrían considerarse actos “en y sobre entornos materiales” (p. 66). Las acciones humanas construyen y transforman los entornos, aunque éstos también están “prefigurados por los constreñimientos y posibilidades del entorno construido previamente existente” (p. 69).

En síntesis, por contexto histórico de la protesta se entenderá entonces el entorno constituido por los aspectos materiales, sociales, políticos y culturales que sirven de marco de referencia para situar el evento contencioso en su coordenada temporal y espacial. Respecto de esta última, la protesta se localiza en una escala de acción, según se analizará a continuación.

b) *La escala local*. Hace años los historiadores valencianos Pons y Serna (2007), proponían la categoría “lugar”, como sinónimo de lo local o particular; una elección que les permitía cuestionar la manera en que se designa lo local y el sentido que adopta. En opinión de los autores, lo local, es decir, lo próximo “no tiene necesariamente fronteras espaciales determinadas e inmutables” (p. 21), por lo que se convierte en “una categoría flexible que puede hacer referencia a un barrio, a una

---

<sup>12</sup> En un mismo sentido, Gordillo et. al. (2012) y Scribano (2003) nos advierten sobre las limitaciones y riesgos que existe para hacer investigación a partir de periódicos, pero, a su vez, legitiman esta fuente y remarcan la reflexividad del investigador como un reaseguro para la construcción de la información.

<sup>13</sup> Ver también resumen de esta operacionalización en el cuadro 1 de páginas siguientes.

<sup>14</sup> Véase <https://dle.rae.es/contexto>

ciudad, a una comunidad, a una comarca, etc. dónde lo importante es la consideración de su artificialidad” (p. 22). Por otra parte, los estudios acerca de lo local no pueden convertirse en un ejercicio de simple constatación de procesos más vastos, “como si lo local fuera únicamente reflejo de lo general”; la meta no puede ser entonces “analizar *la* localidad, sino sobre todo estudiar determinados problemas acciones conflictos o experiencias *en* la localidad” (p. 23). Dicha propuesta significa también que el objeto de estudio local debe ser puesto en relación con las coordenadas más generales en las que se inserta.

En acuerdo con estos autores, y en referencia a nuestro estudio, cabría preguntarse qué aspectos particulares revisten las protestas sociales registradas en Río Cuarto, qué dimensiones les otorgan especificidad en razón de lo cual pueden interpelar las evidencias recogidas por los estudios generales; y, a la vez, qué aspectos de su dinámica comparte con otras protestas similares registradas en el contexto nacional.

Más recientemente y con el giro de perspectivas que han experimentado las ciencias sociales respecto del espacio y el territorio, la noción de escala ha ganado terreno entre la comunidad de historiadores y geógrafos.<sup>15</sup> En síntesis, la escala local remite al espacio geográfico donde se genera la protesta (ciudad, ámbito rural o periurbano) y al espacio físico donde efectivamente se desenvuelve (plaza, barrio, ruta, fábrica, etc.), sin desconocer su articulación con otras escalas (subnacional y global).

En segunda instancia, la *dimensión del actor* se refiere a los colectivos sociales que protagonizan las protestas, la denominación que se atribuyen y la que reciben por parte de terceros, sus formas organizativas y las relaciones que establecen con otros actores a la hora de generar alianzas y/o redes. En el marco de esta dimensión, se intenta responder centralmente a: ¿quiénes emprenden las acciones de protesta? ¿Cómo se autodenominan? ¿Qué identificaciones se les atribuye? ¿Pertenece a organizaciones formalizadas o se constituyen espontáneamente a partir de la acción colectiva? ¿Se establecen vínculos con otros actores-en el devenir de la protesta? Para su estudio se proponen como subdimensiones:

a) *La identificación*. Dicho término es preferible al de identidad, según la perspectiva de Zaira Navarrete-Cazales (2015) por cuanto este último es aporético, es decir “tiene la condición de necesidad y a la vez de imposibilidad [...] es algo irrepresentable, sólo se puede hablar de

---

<sup>15</sup> Véase un debate desde la historia y la perspectiva de género en Andújar y Lichtmajer (2019).

ella, pero jamás representarla en términos tangibles, definitivos, exhaustivos, ni categóricos” (p. 464). Desde un repertorio discursivo y psicoanalítico de carácter teórico, con base en la teoría del discurso y el análisis político de influencia laclauiana, la autora recupera el concepto de identificación para entender mejor el proceso de construcción identitaria. En este sentido, sostiene que “la identificación es un proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste” (p. 269). La identidad no estaría fijada de manera definitiva y esencialista. Por eso, se trata de “una construcción, un proceso nunca acabado”, es condicional y sujeta a la contingencia (p. 270).

En su aplicación a los actores colectivos entenderemos la identificación como un proceso de construcción identitaria de los individuos en sujetos, en sentido relacional y diferencial con los “otros” y que deviene, por lo tanto, de la tensión entre la auto-identificación y la hetero-identificación.

b) *La organización*: refiere a las diversas formas organizativas que libremente constituyen los colectivos sociales, permite identificarlos en el proceso de la acción contenciosa. A través de ellas quienes protestan deciden sobre las vías y modalidades que adoptarán para expresar sus demandas en el espacio público. Las mismas pueden reconocer una existencia previa y presentar una formalidad constitutiva (sindicatos, asociaciones, etc.) o bien configurarse a partir de la acción de protesta; y, si logran consolidarse con continuidad en el tiempo, podrían abonar la constitución de movimientos sociales (Alguacil Gómez, 2007).

c) *Las alianzas*: son las relaciones de cooperación que se entablan con otros actores que acompañan la dinámica del conflicto (vecinos de territorios involucrados, profesionales, medios de comunicación, entre otros posibles). Esos aliados no necesariamente se ven afectados por el malestar que conduce a la protesta, pero se comprometen con ella participando de la coordinación de acciones, la denuncia, los lazos de solidaridad, la facilitación de recursos, etc. (Giarracca y Mariotti, 2012).

Ello puede derivar en la conformación de redes de apoyo con actores que se encuentran situados en diferentes lugares geográficos y en distintas escalas (desde lo local a lo internacional); aunque estas redes incluyen también las construidas en el mismo lugar donde se manifiesta la protesta. En síntesis, lo que este proceso aporta es la conformación de un espacio político y de acción política conjunta, potenciando los momentos de visibilidad, y canalizando las demandas a nuevas arenas de interlocución y vías posibles de resolución.

En tercer lugar, puede considerarse *la dimensión de la movilización* que pretende retratar la acción de protesta en sí misma, su dinámica temporal, reivindicativa y organizativa. Ello significa fundamentalmente preguntarse cuándo irrumpe, para qué y cómo se protesta; por lo tanto, nos acerca a la cronología de la protesta social, la explicitación de la/s demanda/s y los recursos organizativos empleados por sus actores.

Así, esta dimensión se presenta relacionada con lo que autores como Laclau y Mouffe (2004/1987) denominan conceptualmente *construcción equivalencial*; noción que remite al proceso por el cual un colectivo crea y recrea un “nosotros”, a partir de la común insatisfacción de algunas demandas. En otras palabras, cuando las múltiples demandas no son satisfechas por los canales administrativos, la insatisfacción podría abonar la emergencia de un sentido de frustración múltiple, capaz de despertar la solidaridad entre ellas. Las distintas demandas serán, en principio, equivalentes en relación a aquello que las niega, la institucionalidad que no les hace lugar.

En cuanto a las subdimensiones podríamos establecer las siguientes.

a) *Periodización de la protesta*: esta subdimensión hace referencia a la temporalidad específica de la protesta y permite identificar, por un lado, su cronología, es decir, el momento en que la acción protestaria se hace visible en el espacio público societal y señala su fijación temporal; así como también su duración, para referir el lapso durante el cual se desarrolla la acción contenciosa, que puede ser horas o días. Esta secuencia advierte acerca de la representación de un único evento o bien su repetición a lo largo de una escala temporal más amplia (Basconzuelo, 2021). Esta comprensión de la dinámica temporal nos aproxima al concepto *ciclo de protestas*, por cuanto facilita aprehender -según se dijo con anterioridad- la intensidad, diversidad, expansión y movimiento de las acciones colectivas contenciosas.

b) *Demanda*: la constitución de la demanda es un elemento central, que define el para qué de la protesta. Laclau (2005) considera que constituye “la forma elemental de la construcción del vínculo social”. (p. 98) De allí que, pensar en la conformación de las acciones colectivas, requiere ahondar en el proceso de construcción de articulaciones entre demandas diversas en torno a un significante común, antes que dar cuenta de ellas como acciones aisladas y homogéneas.

A la vez, siguiendo a autores como Barros (2006; 2017), Retamozo (2015) y Schuster (2005), es preciso distinguir el contenido particular de la demanda, de los sentidos más generales que conlleva. Es decir, por un lado, las identidades colectivas presentan una propuesta específica, como respuesta a una demanda insatisfecha; y, por otro lado,

también portan una promesa de plenitud más amplia, que trasciende la reivindicación concreta para asumir un carácter más general. Mientras que el primer aspecto parece vincularse con la formulación de la demanda como pedido-solicitud; el segundo, lo hace con la noción de reivindicación. “La reivindicación, a diferencia de la simple solicitud, tendrá un contenido de insatisfacción que es elevado a una instancia diferente a la que originalmente se había dirigido la demanda” (Barros, 2006, p. 66). Esto quiere decir que la reivindicación trasciende el contenido literal de una demanda para plantear cuestionamientos más profundos al orden vigente.

En definitiva, el seguimiento de la demanda tiene un alto potencial analítico para explicar el surgimiento de las acciones colectivas que adquirieron cierta identidad colectiva, organización, continuidad en el tiempo y extensión en el espacio.

c) *Repertorio de la acción*: es el formato o forma en que adquiere visibilidad la acción de protesta, es decir, el *modo* en que se presenta en la escena pública. De acuerdo con Charles Tilly, un autor clásico de la acción colectiva, el repertorio se define como “la totalidad de los medios de que dispone un grupo para plantear exigencias de distinto tipo a diferentes individuos o grupos” (citado por Tarrow, 1997, p. 67). Pueden ser parroquiales, particulares o bifurcados, según se orienten a asuntos locales, varíen de acuerdo con la situación y el grupo, o bien la acción directa contemple objetivos locales y asuntos nacionales, respectivamente. Aquellos repertorios que tienen capacidad para ser utilizados por una variedad de agentes sociales contra una gama de objetivos y combinarse con otras formas se denominan modulares (Tilly, 2000). Otra cualidad es que se modifican lentamente a lo largo del tiempo (Tilly, 1978). Tarrow (1997) agrega que el repertorio es un concepto estructural y a la vez cultural, por cuanto se trata de la acción llevada a cabo por la gente cuando se halla en conflicto con otros, realizada mediante las formas culturales de esa sociedad.

d) *Recursos organizativos*: Estos son los instrumentos que emplean los actores en un tiempo y lugar determinados, y a los que recurre, tanto a partir de su racionalidad estratégica, como de las tradiciones e historias subjetivas de los individuos o grupos que actúan para concretar la acción de protesta. Algunos recursos son visibles materialmente (por ejemplo, panfletos, telefonía móvil, megáfonos, redactores, suscriptores, etc.), otros son virtuales (redes sociales), otros responden a un carácter simbólico (modelos de petitorio, de solicitada, experiencia previa, experticia de profesionales). En algunas protestas los recursos se combinan, o bien puede prevalecer uno de ellos.

Finalmente, cabe distinguir la *dimensión de alteridad*. Ésta, remite a las relaciones de diferenciación y oposición que se van construyendo, y

delimitan fronteras políticas con aquello que se identifica como “lo otro” de la protesta. Pero, esa “otredad” no alude solamente a un tercero diferente y externo, sino que señala a los responsables de la insatisfacción de las demandas que originaron la protesta. Parafraseando a Laclau y Mouffe (2004/1987) la alteridad es parte de las condiciones de existencia de una protesta social, ya que se reconoce como causante de la situación de “malestar” que condujo a la acción colectiva; es decir, sin ese “ellos” que agravan, molestan e invisibilizan, no sería posible la organización de un “nosotros”. (p. 38)

En el ámbito de los estudios de la acción colectiva y de las protestas sociales diversos autores reconocen la centralidad de esta dimensión como arista constitutiva de las protestas sociales, aunque señalan que con la sola presencia de la alteridad no alcanza, sino que debe darse un proceso de significación interna para que el grupo logre vincular la insatisfacción de sus demandas con la responsabilidad de un determinado actor.

En cuanto a las sub-dimensiones implicadas, pueden considerarse:

a) *Demandados*: son los involucrados indirectamente en el malestar de la protesta y pueden, no obstante, intermediar en la búsqueda de soluciones. En otras palabras, es el actor interpelado, a quien se plantea la demanda: el Estado en sus diversos niveles<sup>16</sup>, algún funcionario en particular, los medios de comunicación, entre otros.

b) *Adversarios*: se trata del otro diferente y contrapuesto que se reconoce como implicado directamente en la situación de malestar o descontento y que abona el origen de la protesta. Es el antagonista y puede referir al Estado (nacional, provincial o municipal), una empresa, un partido político, una/s figura/s individual/es del ámbito público o privado, entre otros.

En definitiva, la multiplicidad de dimensiones y subdimensiones implicadas en esta operacionalización de la categoría protesta social (ver Tabla 1), reafirma que se trata de un proceso complejo, que no deriva mecánicamente de la estructura social, ni se explica por decisiones estratégicas o meramente emocionales; aunque, de algún modo, todos estos factores intervienen en su trama. De esta manera, procuramos reparar tanto en las relaciones de equivalencia entre actores y demandas diversas, pero comúnmente insatisfechas, como así también en las relaciones de diferencia y de oposición con aquellos que son identificados como responsables del malestar que dio origen a la acción colectiva. Es en ese entramado de articulaciones que se abren los

---

<sup>16</sup> El Estado presenta la particularidad de ser referido en la fuente periodística a veces como actor demandado y otras como adversario.



cuestionamientos sobre el orden establecido, y los conflictos entre los lugares “naturalmente” asignados y las alternativas de cambio.

**Tabla 1** Operacionalización de la noción de protesta social

PROTESTA SOCIAL		
Preguntas Orientadoras	DIMENSIONES DE ANÁLISIS	SUBDIMENSIONES DE ANÁLISIS
¿Cuáles son las condiciones materiales, sociales, políticas y culturales que enmarcan la protesta?	DIMENSIÓN SITUADA	Contexto político, económico, socio-cultural nacional y provincial
¿Dónde se origina? ¿Dónde se desenvuelve?		Escala local (espacio geográfico y físico de la protesta)
¿Quiénes realizan las acciones de protesta? ¿Cómo se autodenominan? ¿Cómo son denominados por terceros?	DIMENSIÓN DEL ACTOR	Identificación (auto/hetero)
¿Pertenece a organizaciones formalizadas o se constituyen a partir de la acción colectiva?		Organización
¿Se establecen vínculos cooperativos con otros actores en el devenir de la protesta?		Alianzas
¿Cuándo, cómo y para qué los actores se hacen presentes y adquieren visibilidad en el espacio público?	DIMENSIÓN DE MOVILIZACIÓN	Periodización
		Demandas
		Repertorios Recursos organizativos
¿Ante quiénes se peticiona?	DIMENSIÓN DE ALTERIDAD	Demandados
¿Qué relaciones de oposición se construyen?		Adversarios

Fuente: Elaboración propia a partir de los debates del grupo de investigación

## La operacionalización en juego: protestas sociales en la ciudad de Río Cuarto durante el período 1989-2002

### Los ciclos

El grupo de investigación emprendió un relevamiento de los datos a partir del análisis de la fuente periodística, diario *Puntal*, que nos permitió avanzar en un trabajo preliminar de cuantificación e interpretación cualitativa de las protestas sociales identificadas para la ciudad de Río Cuarto durante el período comprendido entre los años 1989 a 2002.

El primer ciclo (1989-1991) registra un total de 241 protestas delineando una frecuencia intensa entre los dos primeros años, para luego decrecer sensiblemente en 1991. Mientras, el segundo ciclo (1994-1996) permite contabilizar 172 protestas cuya dinámica evidencia el momento más álgido en el año 1995 (con un total de 103). En cuanto al

tercer ciclo (1998-2000) suma 115 protestas, 34 correspondientes a 1998, 37 a 1999 y en aumento hacia el año 2000 con 44 protestas registradas. Finalmente, el cuarto ciclo (2001-2002) muestra 86 protestas, manteniendo casi igual proporción entre los dos años, 46 y 40 protestas respectivamente.

## **Las dimensiones**

En consideración al análisis de la primera dimensión propuesta, *la dimensión situada*, cabe reseñar por una parte los aspectos más relevantes que caracterizan *el contexto* tanto nacional como provincial en que se manifiestan visiblemente las protestas. En este sentido, el año 1989 representa un momento crítico de la historia argentina reciente, signado por la crisis hiperinflacionaria, la renuncia del entonces presidente Ricardo Alfonsín, la asunción anticipada de Carlos Menem y la adopción del Plan de Convertibilidad en marzo de 1991. El menemismo, luego de ganar la presidencia, construye un discurso político según el cual los problemas de la Argentina son económicos, de manera que la solución a los mismos no podría provenir sino de respuestas económicas de carácter estructural. Entre agosto y septiembre de 1989 se sancionan dos leyes clave: la Ley de Emergencia Económica (N° 23.696) y la de Reforma del Estado (N° 23.697). Las implicancias y los alcances de ambas son diferentes, aunque se complementan ya que, si la primera ley modifica el anterior sistema de protección industrial y desregula la economía, la segunda abre las puertas para el ajuste y todo el proceso de reestructuración y privatización de las empresas estatales nacionales. Es importante aclarar que, en las provincias, la segunda ley mencionada, abrió paso al proceso de descentralización que significó, en materia de privatización de servicios (como la educación y la salud), asumir los costos económicos locales de dicha transferencia.

Respecto del segundo período de nuestro análisis (1994-1996) el contexto nacional y provincial cordobés en particular, está signado por la “crisis del Tequila”. Recesión y caída de la actividad económica, déficit fiscal, imposibilidad de hacer frente a los gastos corrientes (como por ejemplo el pago de salarios a empleados públicos) son algunas de las consecuencias de dicha crisis. Es dable apreciar desde fines de 1993, intensificándose en los dos años posteriores, una escalada de conflictividad durante la cual los empleados públicos provinciales son los actores más relevantes en muchos casos respaldados por la ciudadanía en verdaderos levantamientos populares con el Santiagueñazo.

En el tercer ciclo (1998-2000) se profundiza la crisis. En el marco del Consenso de Washington, la liberalización comercial, las privatizaciones, la apertura y desregulación del mercado y el ajuste estructural caracterizaron la gestión de Carlos Menem como presidente de la nación (1989-1999). La implementación de políticas neoliberales que trajo como consecuencia la precarización del empleo, la flexibilidad laboral y una alta concentración económica que contribuyó al aumento de las desigualdades sociales y a una desocupación sin precedentes en la historia del país, también tuvo su correlato en la provincia de Córdoba durante el gobierno de Ramón Mestre (1995-1999). En Río Cuarto, el nivel de desempleo alcanzó el 12%<sup>17</sup> dado que la crisis que atravesaba el país afectó dos de sus actividades centrales: la agropecuaria y la comercial y de servicios.

El cuarto ciclo registra como momento emblemático el año 2001, cuando se evidencia un abanico de protestas en reacción a los recortes en los salarios públicos promovidos por el proyecto de “déficit cero” del entonces ministro de economía Domingo Cavallo. Diciembre de 2001 registra el pico máximo de protestas, extendiéndose hasta enero y febrero de 2002, en el marco de la crisis económico-financiera y política que atraviesa el país; luego, otro hito de conflictividad se desata en abril-mayo de 2002 cuando se reintroducen las retenciones a los productos de exportación agrícola.

Las protestas sociales relevadas acontecen en la *escala local*, en este caso en una ciudad del sudoeste cordobés, de rango intermedio - Río Cuarto- cuya población según el censo de 1980 es de 110.100 habitantes y de 138.850 hacia 1991 para elevarse a 156.800 en 1998. El sector terciario y de servicios caracterizan su dinámica económica, mientras la zona rural circundante aporta la producción primaria de tipo agrícola ganadera; por lo que no se trata de una ciudad industrial con un componente de clase obrera significativo, sino que los trabajadores movilizados se identifican con aquellas dos ramas de la economía.

Este aspecto señalado introduce en el análisis la *dimensión del actor*, que en la fuente periodística se autoidentifican como “trabajadores”, de la educación, la salud, la administración pública, entre otros. También cabe mencionar el accionar de “estudiantes”, especialmente hacia los años 1995, 2000 y 2001; en tanto, “ciudadanos” y “vecinos” aparecen en diferentes instancias protestatarias, destacándose en 1998, 2001 y 2002. En menor medida, podemos identificar otros actores como los “empresarios” del agro y del

---

<sup>17</sup> Véanse estos datos en Informe Especial (8/11/1998). Los números de Río Cuarto. *Diario Puntal*, página 33.

comercio, y también los “desocupados” que comienzan a cobrar fuerza entre los años 1999 y 2000.

En cuanto a las *formas organizativas* de esos actores movilizados, puede apreciarse una tendencia que privilegia ampliamente la elección por formatos de carácter institucionalizado (principalmente la acción sindical-gremial); luego las iniciativas de tipo autoconvocadas que si bien se acentúan en los años del segundo y tercer ciclo de protestas, no desplazan a las anteriores; y, finalmente, las multisectoriales que se acrecentaron entre 1998 y 2000, seguidas por nuevas formas territoriales de lucha.

Otra *dimensión de análisis* propuesta en este trabajo es la de *movilización* que nos remite a dos subdimensiones: *demandas y repertorios*. La pregunta por los principales reclamos que motivan las protestas de los colectivos sociales encuentra en las razones económicas buena parte de nuestra explicación y si bien los indicadores resultan diferentes, se impone como un factor transversal a todos los ciclos. Así, por ejemplo, durante los años 1989 a 1991 prevalecen las demandas centradas en la recomposición salarial (188 de un total de 241), mientras la crítica a la oleada privatizadora, al desempleo que comienza a insinuarse en la ciudad y a las reformas educativas se ubican en segundo lugar (18 protestas, 11 y 7 respectivamente). En este último punto es el rechazo a la ley federal de educación, por su impacto en las escuelas primarias y secundarias descentralizadas y en la universidad, el factor que aúna los reclamos del conjunto de trabajadores de la educación.

Por su parte, en el ciclo 1994-1996, se llevan a cabo 105 protestas por salarios (sobre un total de 172), destacándose particularmente el año 1995 por instalarse como un año muy crítico para el estado provincial cordobés que, sumido en una crisis financiera sin precedentes, termina adeudando a sus trabajadores de la administración entre dos y tres meses de sueldo. Otros dos tipos de reclamos movilizan tanto a trabajadores como a los ciudadanos, afirmándose a medida que avanza la política privatizadora; por eso, 25 protestas están asociadas a la defensa de los servicios públicos básicos (salud y educación) que determinaron en un caso disminuir la prestación de servicios de guardias mínimas en el hospital regional y, en el otro, el no inicio del ciclo lectivo.

Para el ciclo 1998-2000, las protestas se articulan fundamentalmente en demandas vinculadas a la política económica (35 de 115 protestas relevadas), y por cuestiones laborales (16), mientras otros datos evidencian una preocupación por la política educativa (9).

Respecto del período 2001-2002, muestra una intensificación de temas políticos y económicos. Entre los primeros se ubican las exigencias al gobierno en su dimensión administrativa o de

representación republicana (19 protestas); en segundo lugar, se exige la mejora inmediata de la política económica (18 protestas) y, en vinculación con ello, aparece, en tercera instancia, el reclamo salarial (13 protestas). De esta manera, entendemos que la necesidad de lograr estabilidad económica y gubernamental resultaba prioritaria para los riocuartenses en aquellos momentos.

En materia de *repertorios de acción*, la huelga y la movilización se constituyen como formatos predominantes y más recurrentes en todos los ciclos estudiados. En 1989 hay 4 episodios de saqueo a supermercados, en consonancia con igual modalidad de protesta en otras ciudades del país. Entre 1994-1996 y entre 1998 y 2000 se destacan también las asambleas, siendo 21 sobre 172 por un lado, y 15 sobre un total de 115 protestas por el otro. Vale destacar que rara vez encontramos iniciativas individuales, sino que se combinan dos o más formatos de acción. Esta cuestión se torna, incluso, más visible a partir de diciembre de 2001 y durante los primeros meses del 2002, cuando aparecen formatos “nuevos” (como el cacerolazo, la caravana y el escrache), que vienen a complementar a otros ya existentes (huelga, toma, corte, entre otros).

Finalmente, en cuanto a la *dimensión de la alteridad*, concentramos el análisis en el actor *demandado* y en el *antagonista o adversario*. La cuantificación de las protestas y los recursos que acompañan las demandas (a través de declaraciones, consignas, carteles) en el transcurso de los ciclos seleccionados revelan que las demandas confluyen mayormente -aunque no exclusivamente- en el Estado. No obstante, se advierten sensibles diferencias según los niveles de la administración estatal; así, entre los años 1989 a 1991 las expresiones de insatisfacción se dirigen hacia el gobierno nacional y sus áreas de competencia (97 protestas de 241), otras 103 interpelan al gobierno cordobés, mientras 11 cuestionan al ejecutivo municipal. Las empresas nacionales y las privadas deben receptor, por su parte, los descontentos enfrentando en total 8 y 22 protestas respectivamente. Por su parte, el ciclo 1994-1996 vuelve a situar al Estado provincial en su papel de actor demandado, cuando finaliza el mandato de Eduardo Angeloz e inicia el de Ramón Mestre. Así, sobre un total de 172 protestas, 117 están dirigidas contra el gobierno cordobés; de ellas 39 lo hacen contra el nacional, 8 son planteadas al municipio y otras 8 al sector empresarial privado. A diferencia de lo que sucede con los periodos anteriores, entre 1998 y 2000 la mayoría de las protestas (41 de 115) están destinadas al gobierno nacional, mientras que los reclamos hacia el gobierno provincial ocupan el segundo lugar con 35 protestas en su contra. En el tercer lugar, con 22 casos se encuentra la categoría “otros demandados”, en la que se agrupan actores como empresarios, autoridades

universitarias, iglesia, etc. Por su parte, el Estado municipal ocupa el cuarto lugar con solo 17 demandas en su contra.

Para el periodo de conflictividad 2001-2002, se continúa con la tendencia de considerar al gobierno nacional como principal demandado (de las 87 protestas registradas, 48 son dirigidas hacia la gestión nacional), lo que muestra la urgencia del reclamo que plantea la sociedad para reestablecer el orden gubernamental y económico, en especial, ante la situación crítica de finales del año 2001. A nivel local, las fuentes presentan al gobierno municipal como el segundo actor demandado (10 protestas tienen ese nivel de gobierno como demandado específico) siendo el motivo principal la implementación de planes y medidas de contención social (distribución de alimentos) para paliar los efectos de la crisis social de ese momento. El gobierno provincial figura como el tercer actor demandado, pero en menor frecuencia que el resto de los niveles de gobierno.

El análisis que comprende a *los adversarios* presenta mayor dificultad para su registro en la fuente utilizada, ya que rara vez son explicitados. Sin embargo, en los casos que fueron mencionados se focaliza en los políticos en general, los intereses extranjeros, los bancos, los defensores de la política neoliberal, entre otros.

## Conclusiones

A lo largo del capítulo se ha trabajado con una categoría construida desde una perspectiva interdisciplinaria y multidimensional, la de protestas sociales, para luego demostrar su operacionalización en un registro de ciclos de acciones contenciosas que adquirieron visibilidad en una escala local, de rango intermedio, la ciudad de Río Cuarto. Localizada en el sudoeste de la provincia de Córdoba, con un desarrollo mayormente centrado en la actividad comercial y de servicios y rodeada de un cinturón agrícola-ganadero presenta una configuración de su estructura social donde los trabajadores en su gran mayoría vinculados a esas dinámicas económicas, seguidos por ciudadanos y empresarios del agro fueron los principales protagonistas de las protestas estudiadas.

Se escogió una metodología de análisis con base en ciclos, dimensiones y subdimensiones de análisis. Así, se analizaron los años 1989 a 1991, 1994 a 1996, 1998 a 2000 y 2001 a 2002; de ese modo pudo presentarse un panorama abarcador del conjunto de actores, movilizaciones, demandas y alteridades que se expresaron en contextos signados por cambios notables en el panorama de las políticas públicas adoptadas. La visibilidad de las acciones colectivas contenciosas, a través del estudio del diario *Puntal*, permitió su abordaje en la escala local (la ciudad de Río Cuarto) a partir del reconocimiento de diferentes

elementos clave (actores, repertorios, formatos organizativos, periodización, entre otros) que otorgan a cada protesta y a cada ciclo una impronta particular

La propuesta teórica revisita los referentes clásicos y actuales sobre protesta social y concluye con una formulación elaborada por este equipo de investigación -una entre las muchas posibles- y sustentada en un conjunto de nociones a partir de las cuales aquella categoría pudo ser operacionalizada. Así, mostramos las particularidades de esos ciclos de acciones contenciosas en la escala local, su carácter dinámico, heterogéneo y procesual conforme se iban modificando los contextos, nacional y provincial. Fue ese accionar colectivo el que permitió visibilizar problemáticas sociales, traducir conflictos y conflictividades y mostrar tensiones emergentes de los contextos que devienen en acciones de los colectivos sociales locales.

El panorama descripto, fundamentado en un estudio cuanti y cualitativo, reflejó un ciclo de protestas sociales caracterizado por articular demandas y repertorios entre quienes tenían una trayectoria contenciosa previa (los trabajadores) con nuevos actores (ciudadanos autoconvocados y asambleas), además de combinar formas organizativas clásicas o institucionalizadas con otras más informales y espontáneas, dirigiendo ese malestar mayormente hacia el Estado aunque también se hizo contra actores empresariales privados. Los temas aquí trabajados permiten inferir fuertes y persistentes cuestionamientos sociales a los marcos referenciales instituidos, modalidades identitarias colectivas que procuraban instalar y validar un nuevo juego en el ejercicio de lo político a nivel local entre gobernantes y ciudadanos, cuyos alcances e impactos en diversos órdenes, legados y disrupciones sería conveniente profundizar en futuras investigaciones. La articulación de las escalas, entre lo local y lo nacional, una vez más, se constituye en una clave explicativa de las dinámicas conflictivas sociales.

### **Fuente periodística**

Archivo Histórico Municipal de Río Cuarto. *Puntal*. Río Cuarto. 1989-2002.

### **Bibliografía**

Aboy Carlés. G. (2001). *Las dos fronteras de la democracia argentina. La redefinición de las identidades políticas de Alfonsín a Menem*. Homo Sapiens.

- Aboy Carlés, G. (2011). Los movimientos sociales y los estudios de identidades. En G. Di Marco. (Comp.), *Movimientos sociales, identidades y ciudadanía* (pp. 197-215). UNSAM.
- Alguacil Gómez, J. (2007). Nuevos movimientos sociales: nuevas perspectivas, nuevas experiencias, nuevos desafíos. *Polis. Revista Latinoamericana*, 17, 1-34.  
<https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/518>
- Andújar, A. y Lichtmajer, L. (Comps.). (2019). *Lo local en debate. Abordajes desde la historia social política y los estudios de género (Argentina, 1900-1960)*. Teseo.
- Auyero, J. (2002). *La protesta. Retratos de la beligerancia popular en la Argentina democrática*. Ediciones Libros del Rojas.
- Barros, S. (2002). *Orden, democracia y estabilidad. Discurso y política en la Argentina entre 1976 y 1991*. Alción.
- Barros, S. (2006). Inclusión radical y conflicto en la constitución del pueblo populista. *Confines* 2(3), 65-73.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-35692006000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35692006000100004)  
[https://www.academia.edu/32106230/Inclusi%C3%B3n\\_radical\\_y\\_conflicto\\_en\\_la\\_constituci%C3%B3n\\_del\\_pueblo\\_populista](https://www.academia.edu/32106230/Inclusi%C3%B3n_radical_y_conflicto_en_la_constituci%C3%B3n_del_pueblo_populista)
- Barros, S. (2017). *Elementos para una teoría de la (des)identificación*. Manuscrito inédito para investigación. IESyPPat.
- Basconzuelo, C. (2021). Colectivos sociales movilizados en Río Cuarto: la protesta social en 1989 [ponencia]. *XVII Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia*, Catamarca, Argentina.  
<http://www.editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/CD%20INTERACTIVOS/ACTAS%20INTERESCUELA%202019/PDF/MESA%2094/Ponencia%20Celia%20Basconzuelo.pdf>
- Calderón Gutierrez, F. (Coord). (2012). *La protesta social en América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Giarracca, N. y Mariotti, D. (2012). Porque juntos somos muchos más. Los movimientos socioterritoriales de Argentina y sus aliados. *Revista OSAL-CLACSO*, 32, 95-115.  
[https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro\\_por\\_programa\\_detalle.php?campo=&texto=&id\\_libro=717](https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_por_programa_detalle.php?campo=&texto=&id_libro=717)
- Gordillo, M.; Arriaga, A.; Franco, M. J.; Medina, L.; Natalucci, A. Solis, A. (2012). *La protesta frente a las reformas neoliberales en la Córdoba de fin de siglo*. Ferreyra editor.
- Herrera, M. R. (2008). La contienda política en Argentina 1997-2002: un ciclo de protesta. *América Latina Hoy*, 48, 165-189.  
<https://revistas.usal.es/index.php/1130-2887/article/view/1363>



- Isidro, M.E. y Kenbel, C. (2020). “Resultados incipientes de una investigación acerca de la protesta social en una ciudad intermedia argentina”. Memorias del XV Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Comunicación – ALAIC. Medellín (Colombia).  
[https://www.conicet.gov.ar/new\\_scp/detalle.php?keywords=&id=31445&congresos=yes&detalles=yes&congr\\_id=9353552](https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=31445&congresos=yes&detalles=yes&congr_id=9353552)
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. [1986] (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (2005). ¿Qué hay en el nombre?”. En L. Arfuch. (Comp), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 23-46). Paidós.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México.
- Navarrette-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-479.  
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14035408007.pdf>
- Pons, A. y Serna, J. (2007). Más cerca, más denso. La historia local y sus metáforas. En S. Fernández. (Comp.), *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones* (pp.17-25). Prohistoria ediciones.
- Quiroga, M.V. y Baggini, I. (2020). El ciclo de protestas 2001-2002 en clave local. Revisitando el período desde la ciudad de Río Cuarto. *Raigal*, 6, 66-81.  
<https://raigal.unvm.edu.ar/ojs/index.php/raigal/article/view/357>
- Quiroga M.V. y Magrini. A.L (2020). Protestas sociales y cuestión social en América Latina contemporánea. *Revista Temas Sociológicos*, 27, 275-308.  
<http://ediciones.ucsh.cl/index.php/TSUCSH/article/view/2425>
- Retamozo, M. (2015). Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. *Cinta de moebio*, 35, 110-127.  
[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8621/pr.8621.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8621/pr.8621.pdf)
- Scribano, A. (2003). Reflexiones sobre una estrategia metodológica para el análisis de las protestas sociales. *Sociologías*, 5(9), 64-104.  
<https://www.redalyc.org/pdf/868/86819565003.pdf>
- Schuster, F. (2005). Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva. En F. Schuster, F.; F. Naishtat; G. Nardacchione y S. Pereyra. (Comps.), *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea* (pp. 43-83). IIGG-UBA.

- Schuttenberg, M. (2013). Calibrando los lentes teóricos. *Polis. Revista Latinoamericana*, 12(35), 519-537.  
<https://journals.openedition.org/polis/9193?lang=en>
- Sewell, W. (2006). Por una reformulación de lo social. *Ayer*, 62(2), 51-72.  
[https://www.revistaayer.com/sites/default/files/articulos/62-2-ayer62\\_MasAllaHistoriaSocial\\_Cabrera.pdf](https://www.revistaayer.com/sites/default/files/articulos/62-2-ayer62_MasAllaHistoriaSocial_Cabrera.pdf)
- Svampa, M. (2009). *Protesta, Movimientos Sociales y dimensiones de la acción colectiva en América Latina*.  
<http://www.maristellassvampa.net/archivos/ensayo57.pdf>
- Tarrow, S (1997). *El poder en movimiento. Movimientos sociales, acción colectiva y política*. Alianza.
- Tilly, C. (1978). *From mobilization to revolution*. McGraw-Hill.
- Tilly, Ch. (2000). Acción colectiva. *Apuntes de investigación del CECYP*, 6, 9-32.  
<https://es.scribd.com/document/406957593/Charles-Tilly-Accion-colectiva>
- Traugott, M. (2002). *Protesta social*. Editorial Hacer.

# Mujeres, Pueblos Originarios y problemática pública durante la pandemia en sectores vulnerables de Guatemala

KRISTIE ALEJANDRA GUANCIN PELÁEZ<sup>1</sup> Y IXXIK' CHAJAL SIWAN/ALICIA C. HERRERA L.<sup>2</sup>

## Introducción

En los actuales tiempos, con mayor fuerza durante la pandemia, afloran las grandes brechas de desigualdad en la sociedad guatemalteca. Aquí, los rostros de mujeres y específicamente mujeres de pueblos originarios que históricamente han enfrentado la exclusión, la desigualdad, la pobreza, el racismo, el machismo, la discriminación, la opresión, el colonialismo, entre otros, se enfrentan a la ausencia de garantías en la protección social.

Los flagelos antes descritos visibilizan las diversas desigualdades y exclusiones sociales que han enfrentado y que ahora se suma con fuerza a raíz de la crisis sanitaria por la pandemia del Covid-19. De esta cuenta las mujeres de la cultura ladina<sup>3</sup> viven una doble pandemia y, para las mujeres de pueblos originarios<sup>4</sup> se incrementa la

---

<sup>1</sup> Licenciada en Trabajo Social, maestrante de la Maestría en Gestión de los Sistemas de Protección Social, en la Universidad Mariano Gálvez de Guatemala, con posgrado en Políticas Públicas y Agendas Legislativas con Enfoque de Género.

<sup>2</sup> Maya K'iche', Aj K'amalb'e para su pueblo, Doctora por la Universidad de Valladolid, España; en el programa de Diversidad y Desarrollo Socioeducativo. Investigadora y Docente Universitaria. Directora de la Asociación K'amalb'e, actividad de los derechos individuales y colectivos de los Pueblos Originarios.

<sup>3</sup> Ladina: Con los Acuerdos de Paz firmados en 1996 se estableció en Guatemala, 4 Pueblos, Maya, Xinka, Garífuna y Ladina, el Pueblo Maya reúne 22 comunidades lingüísticas. Se llama ladina a cualquier persona que no se identifique como indígena, aunque lo sea, y esto incluye a negros, asiáticos, y a cualquier tipo de mestizos, criollos y extranjeros. (Morales, 2009). La Cultura Ladina es el pueblo dominante en Guatemala e imponen su poder político, económico, social, cultural, religioso, entre otros.

<sup>4</sup> El uso de los términos "Indígena", "Pueblos Indígenas" o "indio" en este documento solo aparecerá cuando lo utilicen otros autores, citas textuales o porque la legislación internacional o nacional guatemalteca lo refiere. En caso contrario se utilizarán los términos de "Pueblos originarios, Pueblos Ancestrales,

discriminación. Antes de la pandemia vivían una triple discriminación: por origen étnico, por género y por pobreza; sin embargo, la llegada del covid-19 las empujó a ser mucho más marginadas, siendo las primeras en ser invisibilizadas por los servicios de protección social.

Desafortunadamente las mujeres forman parte de los grupos poblacionales vulnerables, en el sentido de que por ciertas características asociadas con rasgos, situaciones y contextos de riesgos se tornan más vulnerables en comparación con los hombres. Las mujeres no victimizan el género, como tampoco la esencia de ser mujer. Son causas específicas que hacen que las mujeres se encuentren en situaciones vulnerables. La ausencia de sistemas de protección social, sobre todo aquellos de larga data como algunos mecanismos encaminados a las políticas públicas de cuidado, así como el sistema de jubilaciones y pensiones. La desigualdad de las mujeres es evidente, y específicamente los índices de pobreza y pobreza extrema de las mujeres en Guatemala durante el ciclo de vida de la adultez.

Importa para este artículo visibilizar la ausencia de mecanismos que protejan durante el ciclo de vida a las mujeres y específicamente a mujeres de pueblos originarios en dónde se les garantice el derecho a su identidad cultural. En este sentido las desigualdades trascienden a otras etapas y el ciclo de exclusión, pobreza y desigualdad persiste en el tiempo. Es decir, que desde la infancia, niñez, juventud y vejez las mujeres son múltiples veces más vulnerables.

Diversas organizaciones nacionales e internacionales presentan estudios sobre la realidad tan compleja que las mujeres en su diversidad enfrentan (CEPAL, ONUMJERES, FAO, UNESCO, PNUD; ICEFI), entre otros. Estudios que muestran factores de riesgo y vulnerabilidad que viven las mujeres o que están expuestas en la etapa de la adultez por la falta de inclusión, vulneración de derechos humanos y por ende de protección social.

De esta manera la problemática pública que enfrentan son multifactoriales, y particularmente las mujeres de los pueblos originarios, siguen padeciendo un racismo y una negación de su identidad por parte del Estado. Las políticas públicas y sociales no toman en cuenta las

---

Cosmovisiones originarias, Tradiciones originarias y/o Cosmovisión Maya” para reconocer su status de ser un pueblo legendario y que sus descendientes viven y se acercan a los mismos principios y valores de hace siglos, que si bien es cierto la cultura es cambiante, sus principios y valores subyacen sobre cimientos originarios y sólidos, de ahí su cosmovisión y espiritualidad vigentes y particulares. Asimismo, reconocer ese respeto que se merecen previo a la implementación de las actuales fronteras administrativas (Convenio 169, artículo 1, citado en Herrera, 2015).

características específicas de las comunidades y los pueblos para garantizar sus derechos colectivos, según sus necesidades y demandas.

## Desigualdad, exclusión y empobrecimiento: Una herencia estructural para las mujeres en Iximulew<sup>5</sup> - Guatemala

La historia guatemalteca, al igual que la del resto de los pueblos de Abya Yala, países latinoamericanos, describe los niveles de marginación y explotación a la que fue sometida su población, principalmente las mujeres de los Pueblos Originarios durante la invasión, en el período colonial; un modelo que justificaron en la idea de que los “indios” eran escasos de entendimiento, flojos e incapaces de autogobernarse. La posterior independencia instituyó un modelo liberal de configuración estatal que pretendía generalizar la idea del Estado-nación, entendiendo a la nación como un solo pueblo, una sola cultura y un solo idioma (es decir, un Estado monocultural, monoétnico y monolingüe), construyendo con ello el modelo de exclusión de la población “indígena” y de su cultura (Sánchez-Midence y Ramírez, 2012).

El origen y la construcción de estos Estados-Nación fue y sigue siendo el motivo de la desigualdad en la población guatemalteca; con la llegada del Covid-19 ese proceso se ha profundizado, afectando con mayor dureza a los sectores vulnerables como lo son la niñez, las mujeres en general y de los pueblos originarios en particular, la economía informal, la juventud y los adultos mayores, entre otros. Incluso cuando se dispone de vacunas contra la Covid-19, existe una gran desigualdad en el acceso a las mismas.

Diversos estudios hacen un llamado para considerar las brechas existentes dentro de los propios pueblos originarios. Así, lo explicita un informe de Naciones Unidas donde se declara:

Nacer mujer indígena puede ser una sentencia a vivir siempre en una situación de pobreza, exclusión y discriminación, debido en gran medida a las circunstancias históricas de marginación. Aspectos como el sexo, los procesos de racialización, las relaciones interétnicas discriminatorias, la discapacidad y las desigualdades territoriales a menudo se combinan para colocar a las mujeres y niñas indígenas en una situación de extrema vulnerabilidad. Cuando se superponen uno o más de esos factores, como suele ser el caso, el riesgo de exclusión y marginación no solo se perpetúa, sino que adquiere una cualidad duradera, que puede extenderse durante toda la vida y a través de

---

<sup>5</sup> Iximulew en idioma Maya K'iche' / En castellano se acerca a tierra de maíz; así le llama el Pueblo K'iche' a Guatemala.

diferentes generaciones (ONU-Mujeres, 2020, citado en CEPAL, 2020, p. 32).

La exclusión, la discriminación y las desigualdades están estrechamente relacionadas. Afectan a colectivos sociales con fuertes cargas de empobrecimiento, deserción escolar, migración, desempleo, salud. Situaciones que dan lugar a la estigmatización y la discriminación, en muchos casos criminalizados y señalados por las fuerzas del orden como delincuentes, subversivos. En otro estudio presentado por Naciones Unidas en Guatemala se muestra que:

Los resultados revelan que en Guatemala 61.6 por ciento de las personas viven en pobreza multidimensional, es decir, seis de cada 10 personas enfrentan privaciones en el 30 por ciento o más de los 17 indicadores ponderados relacionados a salud y seguridad alimentaria y nutricional; educación; empleo digno; vivienda y acceso a servicios básicos (ONU, 2021, p.4).

La lucha contra la pobreza y la desigualdad no es una meta nueva. En 2015 todos los países se comprometieron a reducir la desigualdad como parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Por entonces, los datos ya eran alarmantes: 59.3 por ciento de la población se encuentra en pobreza, según la última Encuesta Nacional de Condiciones de Vida 2014 (ENCOVI).

Los problemas que enfrentan las mujeres en su diversidad y con mayor énfasis mujeres de pueblos originarios son de corte histórico, sociopolítico, socioeconómico y socio-cultural. Los rasgos ancestrales y el sistema patriarcal machista desde la colonización, e incluso antes de ella, someten a las mujeres a discriminación, racismo, exclusión y desigualdad social.

La secretaria ejecutiva de la comisión regional de las Naciones Unidas, Alicia Bárcena, en su informe anual, Panorama Social de América Latina 2020, señaló que:

(...) la pandemia irrumpe en un escenario económico, social y político complejo: bajo crecimiento, aumento de la pobreza y crecientes tensiones sociales. Además, pone al desnudo las desigualdades estructurales que caracterizan las sociedades latinoamericanas y los altos niveles de informalidad y desprotección social, así como la injusta división sexual del trabajo y organización social del cuidado, que atenta contra el pleno ejercicio de los derechos y la autonomía de las mujeres (CEPAL, 2020, p. 1).

Los niveles de desigualdad en materia de ingresos en Guatemala siguen siendo preocupantes. Según el Instituto

Centroamericano de Estudios Fiscales (ICEFI, 2019), “los ingresos del 1 por ciento más rico de los guatemaltecos, en 2006 y 2014, equivalieron aproximadamente a la suma de los ingresos del 40 por ciento de los guatemaltecos más pobres” (p. 13).

Por su parte, la pandemia vino a reflejar la discriminación y el racismo en todas sus formas en sociedades de presencia de Pueblos Originarios.

(...) la pandemia se da en un contexto de crisis generalizada. Más allá de lo sanitario, es una crisis estructural sistémica, económica, migratoria, climática, alimentaria, sanitaria y también de la ciencia. En este contexto, se agudiza la situación de vulnerabilidad de las mujeres indígenas por la triple discriminación en que nos encontramos, por ser mujeres, indígenas y con pocos recursos económicos. La mayoría de los Gobiernos abordan la crisis desde un ámbito biológico para atacar el virus y la enfermedad física. Sin embargo, en la concepción de la salud y la enfermedad de los pueblos indígenas, las enfermedades no solo son causadas por factores físicos biológicos, sino también sociales y espirituales, por lo que atender la pandemia en nuestras comunidades requiere de una mirada y un abordaje integrales (ECMIA, 2020, p.2).

El informe muestra, por lo tanto, la compleja y cruda situación de las mujeres y niñas de los Pueblos Originarios. Ello es preocupante pues a las repercusiones propias del COVID-19, se suman otras vulneraciones de derechos, como la falta de acceso a servicios de salud integral, incluida la salud sexual y reproductiva, la discriminación y la violencia estructurales, tanto por motivos de género como de pertenencia étnica, así como otras barreras en el acceso a los servicios de protección social y cuidados, acceso a la justicia, educación y fuentes de empleo dignas.

Unido a lo anterior, se suma la violencia como uno de los flagelos más prolongados en la vida de las mujeres y mucho más marcado en la vida de las que pertenecen a los Pueblos Originarios. Una violencia marcada por patrones culturales machistas y patriarcales, que han sido de algún modo desarrollados y practicados como un estilo de vida desde tiempo remotos. Consideramos que ello es un problema público. Al respecto, y de acuerdo con Aguilar (citado en Jiménez y Ramírez, 2008): “definir un problema público es encontrar o crear el balance operativo entre los hechos indeseados que se van a remover, los objetivos y los medios que posibilitan hacerlo, es decir, los recursos disponibles para su operación” (p. 77).

La violencia contra las mujeres y las niñas de los Pueblos Originarios es igualmente alarmante, pues se combinan la violencia de género con la violencia por racismo y por relaciones interétnicas

discriminatorias, que en muchos casos se ven agravadas por la presencia de actividades de explotación de los recursos naturales, los conflictos armados internos o la persecución y criminalización de las defensoras de la vida y los territorios de los pueblos indígenas. Además, preocupa que las mujeres y niñas sobrevivientes de violencia muchas veces no tengan acceso a servicios de apoyo psicosocial, como tampoco la asistencia para denunciar esos hechos (ECMIA, 2020).

La pandemia mostró y muestra diversas formas de violencia entre las mujeres:

Las mujeres han sufrido de forma distinta la pandemia. La violencia contra la mujer y violaciones sexuales también han visto repunte durante la pandemia, debiendo muchas mujeres convivir con sus agresores ya sea en el hogar o en sus propias comunidades, debido a las medidas de confinamiento. Las mujeres también se ven más presionadas con el incremento de las labores de trabajo en casa, de cuidado de personas vulnerables (niños, niñas y ancianos); así como las demandas para que garanticen los alimentos diarios en la familia. Por su parte, muchas niñas y niños también son abusados sexualmente o viven violencia intrafamiliar, casos que no se denuncian (CLACSO, 2020, p.3).

La violencia contra la mujer es entonces un problema público porque es de gran escala, demanda soluciones, ha dejado secuelas y afecta de alguna manera u otra a la sociedad en su conjunto o a un grupo de poblacional o de personas que habitan en un lugar, en un territorio, en el país. Los problemas públicos son nada más y nada menos que las demandas sociales ante la ausencia de una satisfacción de la demanda planteada por un grupo social o la sociedad en su conjunto. Partiendo de lo anterior podremos analizar y deducir que los problemas públicos específicos que enfrentan las mujeres son de talla mundial, mientras otros son específicos a nuestra nacionalidad, territorio y contexto, tal como se mencionaba anteriormente.

## Políticas públicas, mujeres y Pueblos Originarios frente a la Pandemia Covid-19

El Sol, la Abuela, las montañas, los bosques, los animales y las aves comunican acontecimientos a los seres humanos para prevenir, corregir y mejorar el equilibrio con la Sagrada Madre Tierra y con el Universo. En los primeros de este año la Abuela Luna, en el Fuego Sagrados Ancestral, en los sueños de las sabias y sabios se anuncia graves problemas contra la vida de la Madre Tierra y enfermedades a la salud humana. La llamada es respetar la vida de la Madre Tierra, las



montañas, bosques, ríos, animales, aves y la vida de los seres humanos. Felipe Gómez, Maya K'iche (CLACSO, 2020, p.1).

El sistema económico, político social, cultural, religioso en Guatemala se encuentra controlado por una élite política. Desde diversos sectores populares, campesinos y pueblos originarios es considerado como un “Estado capturado”; mientras que la corrupción, el racismo y el nepotismo han permeado todos los espacios de la institucionalidad pública. En este contexto, los pueblos debieron enfrentar la llegada de la pandemia del Covid-19.

Junto a lo anterior, es necesario considerar diversos problemas estructurales que afectan de forma contextual a las mujeres en la etapa adulta, durante el ciclo de vida, problemas en materia de salud, nutrición, empleo, entre otros. Sin embargo:

La pandemia puso en evidencia que la institucionalidad pública y el sistema de salud no están preparados para atender una emergencia. Después de dos meses de anunciar los primeros casos de la enfermedad, el gobierno no ha presentado o desarrollado estrategias territoriales para la prevención, tratamiento y erradicación de la pandemia en las comunidades indígenas; y tampoco existen acciones específicas para atender a los habitantes de las comunidades más alejadas de los municipios. (CLACSO, 2020, p.2).

Lo anterior también hace evidente la realidad de las mujeres en los diversos contextos de la sociedad guatemalteca. Al conocer la problemática pública en América Latina, en los informes de la CEPAL, se puede conocer:

La pandemia ha evidenciado y exacerbado las grandes brechas estructurales de la región y, en la actualidad, se vive un momento de elevada incertidumbre en el que aún no están delineadas ni la forma ni la velocidad de la salida de la crisis. No cabe duda que los costos de la desigualdad se han vuelto insostenibles y que es necesario reconstruir con igualdad y sostenibilidad, apuntando a la creación de un verdadero Estado de bienestar, tarea largamente postergada en la región (CEPAL, 2020, p. 2).

Con la llegada de la pandemia se incrementó el desempleo lo que hizo más visible el problema, teniendo en cuenta también la precariedad y la falta de empleo formal. “Durante la edad adulta, el acceso a los ingresos y el bienestar dependen en mayor grado de la capacidad de las personas para insertarse en el mercado laboral” (Rossel y Filgueira, 2015b, p.50. citado en CEPAL, 2016).

De acuerdo con datos del Censo 2018, las mujeres representan únicamente el 29.5 por ciento de la población económicamente activa del país, a pesar de conformar más de la mitad de la población total (INE, 2019). El tiempo dedicado al trabajo no remunerado se incrementa de forma pronunciada entre los 25 y 45 años, mientras que el tiempo que los hombres dedican a estas actividades es comparativamente mucho menor y presenta menos variaciones a lo largo del ciclo de vida. De ellos puede inferirse que la carga de trabajo no remunerado tiene un sesgo de género en dónde las mujeres se ven mayormente afectadas. Los oficios domésticos y las tareas de cuidado no remunerados es una de las problemáticas más frecuentes que enfrentan las mujeres en específico diferenciándolas de otros grupos sociales como los hombres. Ello, a su vez, implica una sobrecarga y dependencia que deben ser cubiertas, profundizando de esa manera la precariedad de empleo que es una constante. Lo anterior implica un doble desafío para las mujeres que por lo regular en América Latina es visto como algo normal y cotidiano; de igual manera en Guatemala. Las mujeres siguen sumergidas en la vida privada y hasta trabajan jornadas dobles.

En este sentido, vemos que el vínculo roto o casi nulo de este grupo poblacional conformado por mujeres con el trabajo o empleo formal y remunerado trae consigo consecuencias de larga data que a grandes rasgos podemos mencionar como el acceso al bienestar y seguro social, jubilaciones, pensiones, salarios dignos, seguridad laboral, condones de trabajo, y el acceso a mecanismos de protección social incluidos los servicios de cuidado. Unido a lo anterior, las medidas para atender la emergencia se implementaron y se implementan desde arriba hacia abajo, desde la visión de una cúpula económica y el gobierno, sin tomar en cuenta las dinámicas sociales y de comercio en las comunidades.

Las personas en sus comunidades y una gran parte de mujeres no pudieron salir a trabajar y se limitó el horario de los mercados campesinos y populares, pero se garantizó que los supermercados o cadenas de comercio pudieran seguir trabajando. Miles de personas ya no podían vender en los mercados o en sus pequeños negocios. Quienes mantenían alguna forma de empleo, que les garantizaba obtener alimentos para cada día, lo perdieron, afectando especialmente a aquellas personas que ya no podían trasladarse desde sus comunidades hacia su lugar de trabajo o para vender sus productos.

Esto es muy importante pero también lo son los mecanismos de protección social referentes a los cuidados. Y es aquí donde aparecen las políticas públicas, a las cuales entendemos como “la suma de las actividades de gobierno, actuando directamente o a través de sus

agentes, mientras tenga influencia en la vida de los ciudadanos” (Peters, 1999, p. 55, citado en Jiménez y Ramírez, 2008). También puede definirse como política pública:

(...) el conjunto de decisiones, acuerdos y acciones realizadas por un grupo de autoridades, con o sin la participación de los particulares, encaminadas a solucionar o evitar un problema definido como relevante, y a seleccionar, diseñar o implementar los instrumentos que permitan cumplir sus objetivos. La política pública hace parte de un ambiente determinado, busca modificar o mantener ese ambiente, y puede producir o no los resultados esperados (Velásquez, 2006, p. 55 citado en Jiménez y Ramírez, 2008).

De acuerdo con lo anterior podemos definir que la política pública es un instrumento de intervención social y política para solucionar un problema público o de índole social que afecta a un grupo de personas en un territorio determinado. La política pública es el resultado de un conjunto de decisiones convertidas en acciones concretas con un objetivo establecido; es un instrumento de planificación. Es así que podemos traducir e identificar que, al momento de pensar y actuar en pro y gestión de la protección social de las mujeres, automáticamente estamos trabajando en una política pública de protección social.

Entonces ¿qué es una política de protección social? No es más que aquella decisión y planificación en pro del desarrollo de las sociedades generando condiciones mínimas o pisos de protección social de largo plazo. Se trata de identificar, preveer y evitar los factores de riesgos y vulnerabilidad que pueden afectar a las personas durante el ciclo de vida.

De lo anterior se consideran que las políticas públicas de protección social son aquellas que generan mejores condiciones de vida por medio de mecanismos denominados de forma contributiva y no contributiva. Algunas de ellas, que automáticamente intervienen y forman parte del rol protagónico de la mismas son la creación de empleos formales, jubilaciones, pensiones, políticas de cuidado (guarderías, centros de cuidado para adultos mayores).

En Guatemala para atender el impacto de la pandemia se crearon diez programas para apoyar a la población, a las y los trabajadores o para apoyar a las pequeñas y medianas empresas. Sin embargo, esas políticas respondieron a los intereses de los empresarios. Así lo señala CLACSO (2020):

Uno de los programas establecidos es el Bono Familia, que brindará ayuda económica a las familias; sin embargo, para realizar la base de

datos de beneficiarios, se estableció como criterio el recibo de luz, siendo criticada la medida por privilegiar el uso de una base de datos empresarial para determinar quiénes pueden o no acceder al beneficio. De hecho, muchas de las personas más pobres del país quedarían por fuera de esta ayuda, pues no cuentan con servicio de energía eléctrica. La mayoría de las comunidades y pueblos indígenas (p. 4).

Una muestra más que la pandemia vino a mostrar y visibilizar un racismo de Estado sobre la lacerante realidad de las mujeres al invisibilizarlas ante los servicios de protección social. Antes, cabe recalcar que cuando nos referimos a servicios de protección social engloba un todo, es decir, desde una política pública hasta un mecanismo institucional como un protocolo de atención en la vacunación.

### A modo de conclusión. Aprendizajes y caminos por continuar...

La falta de oportunidades respecto de los derechos básicos más elementales de las mujeres, como la salud, la educación, la alimentación, el trabajo, entre otros, en Guatemala sigue siendo enorme; las nuevas generaciones aumentan las cifras del abandono escolar, la migración, la desnutrición, las múltiples violaciones en todas sus manifestaciones y el empobrecimiento producido por el saqueo y la corrupción por quienes dirigen el poder económico, político y religioso en el país.

El racismo, la exclusión y la nula creación de oportunidades para los sectores más vulnerables por parte de quienes tienen el poder económico es enorme, al no propiciar espacios laborales como fuentes de empleo dignos. Las mujeres en este punto se ven mayormente perjudicadas. Además, tampoco se ven favorecidas con accesibilidad a créditos, becas y programas de asistencia social basados en la compensación por medio de devoluciones a mediano plazo. Hay una ausencia de políticas públicas con perspectiva de género, derechos humanos e inclusión.

Por otra parte, hay una invisibilización de las mujeres de Pueblos Originarios y del área rural en Guatemala. La brecha salarial entre mujeres ladinas, mujeres mayas y en comparación con los hombres es significativo, dejando a las mujeres de Pueblos Originarios con la herencia del servilismo. El panorama se complementa con un aumento de la pobreza y de la pobreza extrema, seguido por un aumento de la violencia contra las mujeres, adolescentes y niñas madres, además de la dependencia y una escasa autonomía de las mujeres.

En Guatemala las políticas económicas y sociales deben proteger los derechos de todos los pueblos y prestar atención a las

necesidades de las comunidades desfavorecidas y excluidas. Sin embargo, se sigue arrastrando una herencia colonial que vive mutilando la vida de las mujeres y con mucha más violencia a mujeres de los Pueblos Originarios.

Acabar con este panorama de exclusión, desigualdad y empobrecimiento requiere de voluntad política para generar un cambio y una transformación hacia esos sectores de la población y poderles garantizar la protección social. Urge responder a la necesidad de adoptar medidas especiales y específicas por parte de los gobiernos de turnos para enfrentar el impacto de la pandemia de Covid19 y garantizar la protección social de las mujeres, más todavía las pertenecientes a los Pueblos Originarios.

## **Bibliografía**

- CEPAL. (2016). *La Matriz de la desigualdad social en América Latina*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40668-la-matriz-la-desigualdad-social-america-latina>
- CEPAL. (2020). *El impacto del COVID-19 en los Pueblos Indígenas de América Latina-Abya Yala: entre la invisibilización y la resistencia colectiva*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46543-impacto-covid-19-pueblos-indigenas-america-latina-abya-yala-la-invisibilizacion#:~:text=En%20este%20contexto%2C%20la%20hist%C3%B3rica,y%20que%20han%20tenido%20una>
- CEPAL. (2020). *Panorama Social de América Latina 2020*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46687-panorama-social-america-latina-2020>
- CLACSO. (2020). *Pueblos indígenas en el contexto del covid-19 en Guatemala. Pensar la pandemia*. Observatorio social del coronavirus. <https://www.clacso.org/pueblos-indigenas-en-el-contexto-del-covid-19-en-guatemala/>
- ECMIA. (2020). *Informe Regional: mujeres indígenas de las Américas frente a la pandemia del COVID-19*. Enlace Continental de Mujeres Indígenas de las Américas. <https://www.fimi-iiwf.org/wp-content/uploads/2020/07/Informe-COVID19-ECMIA.pdf>
- Herrera, A. (2015). *El Tratamiento de la Diversidad Cultural en los Procesos formativos de la Universidad San Carlos de Guatemala: entre otredades, diversidad y diferencias*. Universidad de Valladolid.
- ICEFI. (2019). *Análisis Común de País Guatemala*. <https://guatemala.un.org/sites/default/files/2021-07/CCA%202021.pdf>

- INE. (2014). *Encuesta Nacional de Condiciones de Vida. Tomo I*. <https://www.ine.gob.gt/sistema/uploads/2016/02/03/bwc7f6t7asbei4wmuexonr0oscpshkyb.pdf>
- INE. (2019). *XII Censo Nacional de Población y VII de vivienda. Principales resultados del Censo 2018*. Guatemala. [https://www.censopoblacion.gt/archivos/Principales\\_resultados\\_Censo2018.pdf](https://www.censopoblacion.gt/archivos/Principales_resultados_Censo2018.pdf)
- Jiménez, W. y Ramírez, C. (2008). *Gobierno y políticas públicas. Programa de Administración Pública Territorial*. Escuela Superior de Administración Pública. <http://www.esap.edu.co/portal/wp-content/uploads/2017/10/1-Gobierno-y-Politica-Publica.pdf>
- Morales, M. (2009). Hacia una teoría del mestizaje intercultural. *Revista Iberoamericana*, 20(2), 221-251. <https://s-space.snu.ac.kr/bitstream/10371/69307/1/200920209.pdf>
- ONU. (2021). *Poner fin a las desigualdades en Guatemala: Implementación de campaña*. <https://guatemala.un.org/es/113955-poner-fin-las-desigualdades-en-guatemala>
- Sánchez-Midence, L. y Ramírez, V. (2012). Guatemala: cultura tradicional y sostenibilidad. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 9(3), 297-313. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-54722012000300004&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-54722012000300004&script=sci_abstract)

# La construcción social del género en la influencia criminal del feminicidio íntimo en México

LAURA AÍDA PASTRANA AGUIRRE<sup>1</sup> Y ANA KAREN JUÁREZ MARTÍNEZ<sup>2</sup>

## Introducción

La influencia del patriarcado, en donde los roles diferenciados entre hombres y mujeres han sido construidos para afianzar la dominación y control de un género sobre el otro, es una de las razones por las cuales las mujeres estamos siendo privadas de nuestras vidas en los espacios privados. El imaginario colectivo haría suponer que cuando una mujer se une sentimentalmente a un hombre, es porque busca en esa relación, entre muchas otras cosas, la garantía de estar bien en todos los sentidos, incluso en su propia seguridad; sin embargo, en nuestro país la verdad es distinta.

Los hechos documentados de violencias graves en contra de las mujeres, demuestran que los agresores están siendo nuestras parejas sentimentales, además, en el acto se ejerce exceso de violencia conocida como overkill y un *modus operandi* recurrente, e incluso es posible pensar en un crimen de sistema en el que se involucra a los actores del ilícito y al Estado, por la falta de atención para la prevención, atención, sanción y erradicación de estas conductas.

Optamos por dar un vistazo para entender desde qué espacios se construyó el género y cómo influyó en distintas aristas de la vida, para tratar de justificar las razones que nos llevan a suponer que son precisamente estas dimensiones las que han de erradicarse desde la raíz, si queremos cultivar una vida libre de violencia. Para ello, desde la perspectiva del género y las teorías que lo han sustentado, estudiamos la génesis del conflicto como una perspectiva de género. Entendemos el género como diferencia biológica, como diferencia social entre hombre y mujer, como relaciones significantes de poder, como aprendizaje

---

<sup>1</sup> Doctora en Administración Pública, Presidenta Nacional de la Comisión de Honor y Justicia del Sindicato Rosa.

<sup>2</sup> Licenciada en Criminológica y Criminología, Analista criminal, adscrita a la Unidad de Análisis de Contexto de la Fiscalía Central para la Atención de Delitos Vinculados a la Violencia de Género, en la Fiscalía General de Justicia del Estado de México.

cultural. A la vez, establecemos una relación entre el género y la violencia.

Ahora bien, para la criminología tradicional, una conducta delictiva tiene su génesis en causas multifactoriales en donde confluyen elementos genéticos, biológicos, sociales y psicológicos, entre otros. Pero, para lo que hemos denominado como la “criminología de género”, la conducta criminal se explica desde una combinación de variables tanto individuales como sociales, en donde se manifiesta la influencia innegable que los mandatos de género tienen en los feminicidios íntimos suscitados en México.

En suma, habremos de respondernos las siguientes interrogantes: ¿Cómo influye la construcción social del género y los roles diferenciados entre hombres y mujeres para el ejercicio del poder y la dominación de uno sobre el otro? ¿Qué conductas criminales pueden ser atribuibles a esta diferenciación? ¿Qué razones de género son imputables a los feminicidios íntimos en México? ¿Qué herramientas socio culturales existen para la erradicación de la violencia extrema contra de las mujeres?

El reto no es menor si se reconoce que la construcción social del género es una categoría de relativamente nuevo estudio, pero con arraigo desde los orígenes de la humanidad, lo que sin duda supera cualquier intento por deconstruirla en breve tiempo; sin embargo, la visibilización del fenómeno favorecerá para su análisis profundo y la búsqueda de nuevas y diferentes formas de relacionarnos en un mundo armónico, libre de violencia.

## Género como diferencia biológica

Desde el punto de vista de la diferencia biológica, el género es una *construcción simbólica* establecida sobre los datos biológicos de la diferencia sexual (Lamas, 2013). En ese sentido, se debería estar en posibilidades de responder ¿Cómo deberíamos entender el problema de la igualdad en un mundo de diferencias sexuales biológicas? ¿Hay entonces un mundo de hombres y un mundo de mujeres? ¿Hay o no una relación entre la diferencia biológica y la diferencia sociocultural? si los papeles sexuales son construcciones culturales ¿Por qué las mujeres casi siempre están excluidas del poder público y relegadas al ámbito doméstico? entonces, ¿La diferencia entre hombres y mujeres es cultural, biológica, o ambas? si los papeles sexuales son determinados biológicamente ¿Qué posibilidades hay de modificarlos? (Lamas, 2013).

Ahora bien, la diferencia biológica es evidente, pero el asunto relevante a considerar, es si esa diferencia es suficiente para argumentar los distintos roles sociales entre hombres y mujeres. En efecto, la lucha



de los movimientos sociales actuales, como los feministas, buscan eliminar toda clase de construcciones binarias o dicotómicas basadas en diferencias biológicas, y al hacerlo, están haciendo menos legítimo caracterizar, por ejemplo, ciertas actividades como femeninas y masculinas (Jaiven, 2002).

## Género como diferencia social entre hombre y mujer

*Género* ha tenido una acuñación relativamente reciente y en ciertos casos, se le ha asociado con la diferencia entre hombre y mujer, es decir, se le ha dado una connotación sexual, que se refiere particularmente, a “asuntos de mujeres” o “lo relativo a las mujeres” (Lamas, 2013).

Por su lado, la identidad de género hace referencia al modo en el cual el ser *hombre o mujer* viene prescrito socialmente por la combinación status-rol atribuida a una persona en razón de su sexo y al modo en que el sistema género, mediante el proceso de socialización, se introduce en la constitución de los sujetos psíquicos. El concepto de identidad de género, por ser más comprensivo, es superior en el análisis y la práctica a los de rol sexual e identidad sexual. Éstos no permiten comprender los mecanismos estructurales mediante los cuales las mujeres son consideradas como inferiores -muchas veces por ellas mismas- y tratadas como seres humanos de segunda categoría (Nieves, 1993). Sin embargo, utilizar la categoría *género* tiene un enorme peso social, toda vez que hace referencia a los procesos de diferenciación, dominación y subordinación entre los hombres y las mujeres (Lamas, 2013).

Se habla de un enorme peso social, pues las normas, reglas y los valores están sexuados, tan es así, que en nuestra sociedad a los hombres se les permiten ciertas cosas, y a las mujeres se nos permiten otras (Ramos, 2003). Como ejemplo, en algunos casos, a las mujeres se les permiten días de descanso luego del nacimiento de un hijo y a los varones no se les contempla la posibilidad de ausentarse de su área laboral, ni el día del alumbramiento de su pareja. Sin embargo, ejemplos sexuados encontraríamos tantos, que resulta casi imposible elaborar un listado.

Por otro lado, para producir y reproducir a la sociedad se parte de una división sexual del trabajo; dado que en sus orígenes los hombres son los que han establecido las reglas en nuestras sociedades y han creado las leyes; éstas precisamente están basadas en mantener las diferencias entre los sexos (Ramírez, 2000). Hoy en día, como resultado de los movimientos feministas se han logrado alcanzar varios escaños en

el ámbito laboral, pero el logro de la igualdad de condiciones entre hombres y mujeres, sigue siendo una tarea pendiente.

## Género como relaciones significantes de poder

Por otro lado, para J. Scout, citado por (Ramos, 2003) el *género* es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, y es una forma primaria de *relaciones significantes de poder*.

El significado de *control y abuso de poder*, es decir, las relaciones significantes de poder, se ejemplifican a través del señalamiento que algunos hombres han hecho respecto de sus deseos y de lo que buscan en una relación de pareja: a) Que la esposa lo atienda; b) Que la esposa lo entienda; c) Que sea él quien dirija la relación; d) Que la esposa dependa de él; e) Que la esposa sea fiel y; f) Que la esposa “le tenga” hijos (Garda Salas, 2004).

Sin embargo, pese a esas “necesidades” del hombre o, mejor dicho, debido a ellas, la nueva corriente feminista busca transformar la condición de los espacios públicos como exclusivo ámbito masculino, para proponer una *cultura incluyente* que rompa con los aspectos importantes de los universos simbólicos patriarcales dominantes, originarios de la desigualdad social entre los géneros, los cuales también actúan como sistemas de dominación que expresan y reproducen la dominación.

Por eso, comprender qué es el género tiene implicaciones profundamente democráticas, pues a partir de dicha comprensión se podrán construir reglas de convivencia más equitativas, donde la diferencia sexual sea únicamente reconocida y revalorada y no ser utilizada con fines de desigualdad (Lamas, 2013).

El estudio de género es pues, un camino largo por recorrer. No es una lucha entre sexos, tampoco es una lucha que deban hacer las mujeres. El género debe ser entendido como un acto cultural, un aprendizaje, una forma de vida pacífica y equitativa. El género busca el entendimiento entre los seres humanos, busca más que una igualdad sexual, una igualdad de condiciones.

## Género como aprendizaje cultural

Sin embargo, el problema fundamental es que las diferencias entre hombres y mujeres, desde sus pensamientos, actitudes, sentimientos e incluso comportamientos no son “naturales”, sino que se deben a construcciones socio-culturales asignadas de manera despareja desde la primera infancia, es decir, son comportamientos que se

aprenden y se transmiten de generación en generación. A través de este proceso de *herencia cultural diferenciada*, mujeres y hombres concentran sus conocimientos emotivos y sociales que hacen factible la clara distinción entre la feminidad y la masculinidad.

La problemática de género no es un tema exclusivo de las mujeres, que podría resolverse cambiando a éstas; es un problema social y político, que implica una determinada forma y lógica de estructuración de la población, de la distribución del trabajo y del poder, cuyas repercusiones atañen a todas las personas, independientemente de su clase social, etnia, edad, religión o nacionalidad, y que requiere cambios en las relaciones sociales (Nieves, 1993).

Se sugiere entonces, según Millán (2004) que el género jamás aparece en su forma pura, sino que debe entenderse como un aprendizaje integral, en el que intervienen otros aspectos determinantes de la vida de las personas como son su historia familiar, sus oportunidades educativas, su nivel socioeconómico, su conocimiento profundo, que motivan una diferenciación, lo cual es producto de un largo proceso histórico de construcción social que no solo arroja diferencias entre los géneros femenino y masculino, sino que, a la vez, esas diferencias *aprendidas*, implican desigualdades jerárquicas entre ambos. Desde este criterio, el *género* se define como la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a mujeres y varones.

Si lo anterior es cierto, si la perspectiva de género es un asunto de aprendizaje generacional, si las diferencias en el comportamiento, actitudes, ideas entre hombres y mujeres son creaciones de cultura histórica y social, las estructuras sociales de dominación, desigualdad, discriminación y poder, pueden y deben cambiar. Entonces, para lograr la equidad y cambiar efectivamente las relaciones de poder entre los sexos, a decir de Escalante (2005), es necesario sensibilizar sobre las acciones tradicionales de los hombres y su propia masculinidad, a la vez que sobre los roles tradicionales de las mujeres, cuya transformación ha puesto en evidencia que la relación entre los géneros conforma un sistema, y que los cambios en uno de sus elementos implican necesariamente cambios en el otro.

Es decir, mientras las diferencias de sexo son biológicas, las de género son culturales y transformables de acuerdo con el desarrollo específico de cada sociedad. La relación sexo/género, construida socialmente es, por tanto, posible de ser modificada a partir de nuevas formas de organización social. Entonces, el género es una construcción cultural, social e histórica que, sobre la base biológica del sexo, determina normativamente lo masculino y lo femenino en la sociedad, y las identidades subjetivas y colectivas (Nieves, 1993).

Así, el nuevo feminismo se pregunta ¿por qué la diferencia sexual implica desigualdad social?, a lo cual añadimos ¿existe una *diferencia cultural* entre hombres y mujeres? y si eso es cierto, dicha diferencia ¿es únicamente simbólica?

La diferencia cultural entre los sexos o mejor dicho, entre las cuestiones femeninas y las masculinas, se dan en el sistema sexo/género, entendiéndolo, según Lamas (2013) como:

El conjunto de arreglos por los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en los que estas necesidades sexuales transformadas son satisfechas y situadas en el registro de lo simbólico; haciendo comprensible el hecho de que la sexualidad y el género toman forma a partir de los matices culturales y sociales en los que están insertos.

Entonces, si el comportamiento humano es racional, moldeable y dinámico, puede ser conscientemente modificado y adaptado a los cambios que la propia sociedad exige para su transformación; con este pensamiento, Samuel Smais (citado por Dávila, 2003) dice:

Siembra un pensamiento y vas a cosechar un acto, siembra un acto y vas a cosechar un hábito, siembra un hábito y cosecharás carácter, siembra un carácter y cosecharás un destino (p. 51).

Por eso, el postmodernismo o la corriente feminista del pensamiento moderno, plantea la construcción del género por identificaciones o por imitación. La identificación de género expresa una historia personal y cultural en la cual se reciben significados a partir de una serie de prácticas imitativas referidas a otras imitaciones, proceso en el cual se genera una ilusión de una identidad original, por ello, interesa destacar la constitución de la identidad de género en la interacción social (Valenzuela 2004).

Esa construcción deberá iniciar por lo individual; debido a la propia naturaleza, el hombre aprende a relacionarse con los demás seres, y ese aprendizaje lo obtiene a través de las prácticas imitativas que se le transmiten generacionalmente. Así, por ejemplo, ese aprendizaje del que se habla se puede lograr a través de los mensajes en los juguetes o a través de la experiencia, propia o no, de una vida con violencia.

Otro ejemplo de aprendizaje simbólico transmitido generacionalmente es la desvalorización de la mujer frente al hombre. Aquí valdría la pena, preguntarse si quizá la muerte de la mujer, que se da a temprana edad, tenga que ver con esta equivocada construcción de las características de género, ya que siempre es primero el esposo, el

hijo, la hija, la madre, la casa, en fin; su propia persona carece de valor (Lozano, 2003).

En la lucha por la reconciliación de las características de género, las llamadas visiones feministas posmodernas de los años noventa, se caracterizan porque no buscan una razón última de la opresión femenina, sino que tratan de describir una perspectiva femenina diferente -la cuestión de género dentro de las perspectivas posmodernas implica observar la heterogeneidad de la propia construcción de lo femenino, donde influyen diversos elementos tales como edad, clase, raza, etnicidad y preferencia sexual- considerando que las mujeres no necesariamente comparten un mismo pasado, ni las mismas necesidades en el presente, ni un proyecto homogéneo de futuro (Valenzuela 2004).

Ahora bien, si el género se construye a partir de aspectos culturales, uno de tantos factores que influyen en dicha construcción, puede relacionarse con la interpretación significativa de los mensajes que se transmiten y se reciben en el actuar cotidiano. Así, por ejemplo, los juguetes que se usaban en nuestra infancia, y que se siguen usando en la actualidad, hacen una clara diferencia entre las mujeres y los hombres, proporcionando mensajes que son captados bajo la lógica de la diferencia de sexos y sus roles.

Algunos de estos mensajes, se identifican así. Para las niñas: a) la tarea más importante es cuidar a otros; b) la misión fundamental de sus vidas es ser madre y comportarse maternalmente; c) la ternura y la delicadeza son parte “natural” de su personalidad; d) siempre hay que estar bonita, cuidar el aspecto físico y esconder el envejecimiento porque es contrario a la belleza. El aspecto físico es un atributo de las mujeres, quienes deben aprender a ser bonitas para los demás; e) si se desea ser profesional no se debe aspirar a carreras difíciles, o sea, aquellas señaladas como carreras de hombres; deben buscar trabajos más femeninos, aunque sean menos valorados y pagados; f) se deben aprender los oficios domésticos porque son responsabilidad de las mujeres; limpiar, cocinar y cuidar son algunas de las tareas importantes que deben realizar; g) los juegos se desarrollan en el ámbito privado: la mujer en la casa. En cambio, para los niños: a) la acción es parte importante de los juegos, por eso muchos de los juguetes son para usarse fuera de la casa; además, nos recuerdan que el hombre es para la calle; b) los juegos que desarrollan destrezas y hacen pensar son los adecuados para la inteligencia de los hombres; c) jugando con carritos, con aviones y con trenes se viaja por el mundo, se conoce el exterior, se ensancha el mundo fuera de la casa; d) la violencia es parte de las relaciones interpersonales, entonces con las pistolas se aprende a enfrentar a los demás, a matarlos si es necesario, con los soldaditos se

juega a la guerra, se compite a muerte por lograr el objetivo. Este permiso de “violentar” a los demás tiene estrecha relación con el hecho de que son los hombres los mayores agresores; e) llegar a ser un profesional exitoso y bien pagado es un mandato a que todo niño debe aspirar (Granados, 2003).

Otro factor de enorme influencia en la construcción cultural del género, además de las interpretaciones significativas de los mensajes, o mejor aún, originada por ellos mismos, es precisamente la violencia. Ahora bien, se dice que el término violencia es un concepto negativo, indeseable, pero hay que usarlo para ver cómo se contrapone a otro tipo de cosas que tienen que ver con la igualdad, con la libertad, y con el respeto a la dignidad (Ramos, 2003).

## Género y violencia

Hablar sobre violencia masculina, es hablar de dominación, de poder. El hombre busca la manera de imponer la fuerza para ejercer control, pues como se ha dicho, la dominación masculina atiende a factores culturales, mismos que han sido transmitidos a través del aprendizaje simbólico de los roles. El alcance de la violencia masculina a través de diversas culturas es tan arraigado, que es mucho más probable que un hombre mate a otro hombre, que una mujer mate a otra mujer y aún es más probable que un hombre mate a una mujer que una mujer mate a un hombre. Cuando una mujer comete un homicidio en contra de su pareja, la hipótesis es que lo hace porque ha abusado de ella reiteradamente, y entonces la causa no es dominación o poder, sino la supervivencia (Clare, 2000).

Ahora bien, pretender explicar la violencia en todo su contexto, es un objetivo que excede esta investigación, sin embargo, desde la perspectiva de género, se dice que la violencia, y fundamentalmente la violencia feminicida, tiene elementos criminológicos muy específicos. La tesis de Ramírez (2000) señala que cuando el hombre es violento con su pareja, su objetivo es tenerla bajo control para obtener beneficios al disponer de los recursos de ella. Es decir, bajo esta lógica, la violencia en el hogar es una forma de imponer la esclavitud de una persona para que le sirva a otra.

Más ampliamente, cuando se habla de violencia, dice Granados (2003), se habla de un abuso de poder, se habla pues de desigualdad, ya sea por género, por edad, por condición física, por el motivo que sea; pero siempre habrá inmerso el uso y el abuso del poder; que no siempre es objetivamente identificable, toda vez que los niveles de asombro han variado, y en la actualidad, la violencia cotidiana poco o nada significa. Es decir, el grado de violencia tendrá que ser muy alto para que la

consideremos como tal. Entonces, lesionar emotivamente a un niño acusándolo de “tonto”, o vejar a una mujer por “inútil”, nada significa, pues son conceptos del lenguaje cotidiano, cuyo nivel de violencia es cuando más, simbólico.

Ahora bien, al igual que la construcción de género, la violencia tampoco es una reacción “natural e innata” del hombre. Ello es fácilmente demostrable al verificar la diferencia entre las sociedades muy violentas y las sociedades menos violentas. Entonces, las variaciones culturales tienen una amplia influencia en la conceptualización, valoración y uso de la violencia. Definitivamente, la violencia masculina surge de los aprendizajes adquiridos en la cultura, una cultura machista y se busca neutralizar todas aquellas formas de expresión de la masculinidad que van en detrimento de la autoestima masculina y el deterioro de la relación con la mujer (Clare, 2002).

Para detener la violencia hacia las mujeres, es importante focalizar a la violencia masculina como un problema social. Se dice en la actualidad que el problema de la violencia familiar son los hombres enfermos y malos y que hay que sancionarlos; sin embargo, la masculinidad no sanciona a los hombres violentos por un deseo ético y para resarcir el daño que se hizo a las mujeres y niñas (os) maltratados. En realidad, bajo el pensamiento masculino lo que se necesita es enviar un mensaje de poder a los otros hombres. Es decir, el hombre que ejerce poder a través de la violencia extrema, será castigado por el error de dejarse evidenciar en tal acto, pues con ello pone en riesgo todo un sistema hegemónico de poder.

Ahora bien, los seres humanos podemos responder agresiva y violentamente ante cualquier conducta que amenace nuestra propia seguridad, sin embargo, esa “respuesta” está condicionada a las estructuras sociales del momento. En este sentido, la violencia se rige por condiciones sociales específicas, con un carácter histórico concreto, dentro de un marco de normas, valores e intereses propios de cada cultura, entonces bien puede decirse en este contexto, que la violencia se relativiza según las características específicas del lugar y del momento. Pero entonces, la conducta agresiva y violenta se justifica y se naturaliza en el diario vivir, transformándose en una práctica cotidiana que se legitima como la forma viable para resolver conflictos, pues se convierte en ese instrumento único e indispensable utilizado para ejercer poder, dominación y control tan arraigado en diversas culturas, que se minimiza hasta hacerse invisible (Molinar, 2004).

Esa violencia invisible para unos se traduce en violencia simbólica que se instituye a través de la deferencia<sup>3</sup> que el dominado se siente obligado a conceder al dominador. Así, para Goffman (1970) la fuerza simbólica es una forma de poder que se ejerce directamente sobre los cuerpos y como por arte de magia (a través de actos de deferencia) (Tartar-Goddet, 2005), al margen de cualquier coacción física, los actos de conocimiento y de reconocimiento prácticos de la frontera mágica entre los dominadores y los dominados, adoptan a menudo la forma de emociones corporales -vergüenza, humillación, timidez, ansiedad, culpabilidad- o de pasiones y de sentimientos -amor, admiración, respeto-. La magia del poder simbólico hace que los dominados contribuyan, unas veces sin saberlo y otras a pesar suyo, a su propia dominación al aceptar tácitamente los límites impuestos (Bourdieu, 2005).

Dice Graciela Hierro (2003), que la condición femenina actual obedece a factores culturales. En efecto, las causas de la opresión femenina no son de ninguna manera biológicos, como se ha pretendido mostrar. Se trata de la situación histórica que vive la mujer actual y que obedece en la forma primaria, a las exigencias culturales de la vida sedentaria cuando se hace indispensable una prole numerosa, el cuidado infantil concomitante y la necesidad de que se realice la tarea doméstica. Esto unido a los requerimientos de satisfacción erótica masculina son los factores que han condicionado el sometimiento femenino a su misión de madres, esposas, y amantes, en las sociedades llamadas por ello, patriarcales; en suma, la condición femenina actual se deriva del hecho de que la mujer es diferente al hombre; la naturaleza confiere esta diferencia y la sociedad produce la opresión.

La necesidad de eliminar la discriminación y la violencia contra las mujeres, para alcanzar el principio universal de igualdad en el disfrute de derechos, exige la aplicación plena de los instrumentos de Derechos Humanos orientados a la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Para López (2000), la discriminación, la violencia y la amenaza de violencia contra las mujeres, constituyen serios obstáculos que bloquean e interrumpen el logro de capacidades y limitan las iniciativas y búsqueda de potenciación de dichas capacidades.

La violencia es el arma por excelencia del patriarcado. Ni la religión, ni la educación, ni las leyes, ni las costumbres ni ningún otro mecanismo habría conseguido la sumisión histórica de las mujeres si

---

<sup>3</sup> La deferencia es el componente de la actividad que funciona como medio simbólico por el cual se transmite generalmente una apreciación a un destinatario de ese destinatario, o de algo de lo cual ese destinatario es tomado como símbolo, extensión o agente. Estas marcas de devoción representan formas en que un actor celebra y confirma su relación con un destinatario.



todo ello no hubiese sido reforzado con violencia. La violencia ejercida contra las mujeres por el hecho de serlo es una violencia instrumental, que tiene por objetivo su control. No es una violencia pasional, ni sentimental, ni genética, ni natural. La violencia de género es la máxima expresión del poder que los varones tienen o pretenden mantener sobre las mujeres (Zambrano, 2008). Es más, hay algunos aspectos que no pueden ser explicados solamente por los factores socioculturales y/o económicos, por ejemplo, señala Aranda (2020) la persistencia de muchas mujeres en relaciones destructivas o los factores inconscientes que subyacen a todo vínculo violento.

## La génesis del feminicidio íntimo en México

Hemos señalado con antelación que, para la criminología tradicional, una conducta delictiva tiene su génesis en causas multifactoriales, en donde confluyen elementos genéticos, biológicos, sociales y psicológicos, entre otros. Pero, para la “criminología de género”, la conducta criminal se explica desde una combinación de variables tanto individuales como sociales (Redondo, 2008), en donde se manifiesta la influencia innegable que los mandatos de género tienen en los feminicidios íntimos suscitados en México.

De las diferentes modalidades, el feminicidio íntimo<sup>4</sup> es el tipo de crimen contra las mujeres que tiene mayor incidencia en México. En nuestro país, cualquier mujer puede ser víctima de feminicidio, pero existe mayor riesgo y vulnerabilidad cuando la mujer es joven o se encuentra en los inicios de edad adulta. Además, se han encontrado elementos en común, por ejemplo: a) creencias predominantes entre víctima y victimario respecto a estereotipos y roles de género a seguir; b) el espacio en el cual se lleva a cabo el feminicidio; c) el *modus operandi* de los agresores y las motivaciones de género de los mismos (Douglas, 2006).

Hemos identificado en los feminicidios íntimos ocurridos en México, que, en relación a las víctimas, éstas desde pequeñas son socializadas a desempeñar un rol de sumisión frente a la figura masculina. Se les educa y prepara para ser la novia y esposa dedicada y obediente a su pareja, se les inculca los principios del amor romántico consistente en concentrar su vida en una relación de pareja, soportar las

---

<sup>4</sup> El feminicidio íntimo es “la muerte de una mujer cometida por un hombre con quien la víctima tenía o había tenido una relación o vínculo íntimo: marido, exmarido, compañero, novio, exnovio o amante, persona con quien se procreó un niño o una niña”, según el Modelo de Protocolo Latinoamericano de Investigación de las Muertes Violentas de Mujeres por Razones de Género (femicidio/feminicidio). Véase ONU. Mujeres (2014).

agresiones físicas y verbales de la pareja afectiva, es decir, a normalizar la violencia por parte de su pareja hombre.

Por su parte, los agresores son educados para interrelacionarse desde una masculinidad hegemónica que consiste básicamente en mantener el poder y control sobre el otro, no sólo sobre su propio compañero hombre sino especialmente sobre las mujeres, a quienes consideran objetos de posesión y dominio, a quienes pueden emitir ordenes sin permitirles que ellas los cuestionen debido a que ellos poseen la razón e inteligencia para decidir sobre la dinámica en la relación de pareja.

Los victimarios al encontrarse en una relación asimétrica con las víctimas aprenden que la violencia es un instrumento de ejercicio en la solución de conflictos, y esto tiene sus orígenes por una transmisión intergeneracional de la conducta violenta. Es decir, los agresores aprenden a violentar a las mujeres desde su núcleo familiar al observar que su padre golpea a su madre, y que por ser mujer le corresponde el rol de obedecer sin cuestionar al padre porque es hombre,<sup>5</sup> tal como lo hemos explicado a lo largo de esta investigación, que la violencia es un proceso de aprendizaje.

La familia de la víctima y del agresor son una parte importante en la dinámica de mandatos de género preestablecido en las relaciones de pareja víctima y victimario, ya que el entorno de la familia nuclear al considerarse como espacio de socialización primario, influye indirectamente en el feminicidio especialmente en el agresor, debido a que constantemente se reafirma en él su mandato social de dominar en la relación de pareja siendo proveedor, protector y procreador. Asimismo, el arraigo del patriarcado en las familias nucleares incide en reiterar al varón el rol de director y tomador de decisiones sobre el cuerpo de su pareja mujer. Por ejemplo, la constante presión social de interrogar al varón sobre ¿cuándo va a casarse? ¿cuándo va a tener hijos? ¿en dónde va a trabajar? ¿en dónde va a asentar su hogar?, entre muchos otros preceptos sociales.

El círculo de amigos y relaciones del agresor también son elementos a considerar debido a que dicho grupo se encuentra permeado por esa misma ideología en la que las masculinidades se unen en complicidades y en espectáculos de jerarquía entre ellos mismos. Estas luchas de egos dibujadas de compadrazgos, conforman riesgos graves para las potenciales víctimas.

Otro factor que impacta directamente en la comisión del feminicidio íntimo, es el hecho de que el hogar (entendido como espacio físico) normalmente pertenece al varón, a su familia, o es quien

---

<sup>5</sup> Véase Observatorio Nacional de Política Criminal (2019).

paga la renta. Esa circunstancia coloca a la mujer en un constante estado de indefensión debido a que “el espacio físico le pertenece al varón” y es su zona de confort. Es el lugar en donde paga, manda, manipula, grita, golpea y mata, es “su” espacio. Eso sucede cuando existe una relación de convivencia y cohabitación con el agresor. Este espacio es empleado por los agresores que aún mantienen una relación afectiva, y cambia cuando no existe convivencia entre víctima-agresor siendo los lugares públicos relacionados con los hábitos de la víctima, como el sitio de trabajo, parque, práctica de algún deporte o ejercicio, entre otros.

Ahora bien, antes del feminicidio, hemos detectado que las víctimas viven un continuo ciclo de violencia (Walker, 2012), en el espacio de los agresores. Los hombres emplean las agresiones para mantener una relación de discriminación, desigualdad y de poder frente a las víctimas y estas muestras de violencia van escalando. Durante la ejecución de los feminicidios íntimos, los agresores suelen ser consistentes en ciertas conductas criminales, agreden a la víctima cuando está sola, destruyen objetos que son propiedad de la víctima o que represente la relación de pareja como fotografías, atacan a las víctimas de manera súbita, combinan instrumentos empleando más de la fuerza necesaria para privar de la vida a la víctima, con lo que buscan dañar y privar de la vida de manera inmediata.

Una vez finalizado el ataque en contra de la víctima suelen dejar el cuerpo en el mismo lugar en donde comenzaron la agresión; en algunos casos el agresor oculta el cuerpo debajo de la cama, lo cubre o envuelve con alguna cobija o sábana y/o lo cubre con ropa ya sea para retrasar su localización o como expresión de remordimiento, esto debido a que no controlan su impulsividad agresiva para no privar de la vida a la víctima.

Dentro de los factores detonantes para el feminicidio íntimo se encuentran dos elementos principales: el primero se refiere a la ruptura de la relación por parte de la víctima debido a que ella ya no quiere continuar con la relación afectiva o porque establece otra relación de pareja; y el otro elemento hace alusión a la denuncia que la víctima realiza frente a las autoridades por los actos de violencia realizados en su contra por parte del victimario. Son crímenes que se van gestando al paso del tiempo (Fernández, 2013).

Estos detonantes, según Pineda (2019), y las conductas violentas realizadas antes, durante y después del feminicidio reflejan las motivaciones de género por parte de los agresores. Éstas se encuentran permeadas principalmente por un esquema ideológico sobre una relación de dominio-sumisión, buscando de esta manera reparar o recuperar su masculinidad herida la cual fue de acuerdo al pensamiento del agresor atacada y ofendida supuestamente por la víctima,

pretendiendo en este sentido vengarse y descargar su ira como símbolo de castigo en contra de la víctima.

## Conclusiones

Es dable concluir que la construcción social del género con sus roles y estereotipos diferenciados entre hombres y mujeres, forma parte irrefutable de la influencia de la comisión del feminicidio íntimo en México, debido a que la cultura dominante de control y dominación de un género sobre el otro, ha imperado desde los orígenes de la humanidad, por lo que deconstruir el herramientaje mental y cultural de sociedades machistas y misóginas como la mexicana, es una tarea de no fácil solución.

Los feminicidios revisados y estudiados en la entidad, dan muestra de que en la relación víctima-victimario, existe como nexo causal un puente construido en culturas violentas, poco instruidas, mal posicionadas económicamente y las víctimas han estado en condiciones de alta o muy alta vulnerabilidad.

Los espacios en que las víctimas están siendo víctimas de feminicidio íntimo en México son sus propios hogares, aquellos lugares en donde la mujer debería sentirse y estar más cómoda y segura, es precisamente el sitio del que debe cuidarse porque para el agresor, la casa en donde vive es su zona de confort, es el espacio en donde no sólo manda, domina y agrede, sino el lugar que le proporciona lo necesario para ocultar su crimen con relativo desahogo.

La mayoría de las víctimas de feminicidio íntimo en México, vivieron con antelación a su muerte en una espiral de violencia del que no fueron capaces de escapar por varios motivos, casi todos atribuibles a las construcciones culturales arraigadas como el hecho de que “las mujeres debemos cargar nuestra cruz”, “el matrimonio es para siempre”, “los hijos deben crecer con un padre” y un sinfín de condiciones que nos impiden en determinados contextos, tomar decisiones libres, firmes, consientes, empoderadas y capaces.

Este trabajo de investigación no es concluyente, cada vez que ocurre un feminicidio en nuestro país, deja nuevos modelos para estudiar y cultivarse, por lo que la dinámica es constante, en razón de diez feminicidios por día.

## Bibliografía

- Aranda, B. (2020). La Violencia de género en el ámbito privado: un acercamiento psicoanalítico. En S. Esquivel et., al. (Coord.), *Textos y contextos psicosociales. Violencia, pobreza, género*. México.
- Bourdieu, P. (2005). *La dominación masculina*. Traducción de Joaquín Jordá. Editorial Anagrama, cuarta edición.
- Clare, A. (2000). *Hombres. La Masculinidad en crisis*. Editorial Taurus Pensamiento.
- Dávila A. (2003). La influencia de los medios de comunicación en la violencia familiar. En *Memoria del Foro 2002, Ruta Hacia la Paz, Comisión Nacional de los Derechos Humanos y Viccali*. Vida con calidad A.C. México.
- Douglas, J. et. al. (2006). *Crime Classification Manual*. Second Edition. San Francisco.
- Escalante, A.C. (2005). Equidad de género y desarrollo humano: el lugar de la educación. En L. Fernández Ruiz. (Coord.), *Género Valores y Sociedad. Una propuesta desde Iberoamérica* (pp. 16-36). Ediciones Octaedro.
- Fernández, J. (2013). *Riesgo de Femicidio de Género en Situaciones de Ruptura de la Relación de Pareja*. Estudios Penales y Criminológicos. Vol. 33. Universidad de Oviedo.
- Garda Salas, R. (2004). *Complejidad e intimidad en la violencia de los hombres. Reflexiones en torno al poder, el habla y la violencia hacia las mujeres*. [https://www.academia.edu/34796817/Complejidad\\_e\\_intimidad\\_en\\_la\\_violencia\\_de\\_los\\_hombres\\_Reflexiones\\_en\\_torno\\_al\\_poder\\_el\\_habla\\_y\\_la\\_violencia\\_hacia\\_las\\_mujeres](https://www.academia.edu/34796817/Complejidad_e_intimidad_en_la_violencia_de_los_hombres_Reflexiones_en_torno_al_poder_el_habla_y_la_violencia_hacia_las_mujeres)
- Goffman, I. (1970). *Ritual de la Interacción*. Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Granados, M. (2003). *Inicio de la Ruta Hacia la Paz*. En Comisión Nacional de los Derechos Humanos y Viccali. *Memoria del Foro 2002, Ruta hacia la paz*. Vida con calidad A.C.
- Hierro, G. (2003). *Ética y feminismo*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jaiven, A.L. (2002). Cuando hablan las mujeres. En E. Batra. (Comp.), *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 185-197). Editorial PUEG Programa Universitario de Estudios de Género y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lamas, M. (2013). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG Programa Universitario de Estudios de Género, cuarta reimpresión.

- López, M. (2000). Desarrollo Humano y Género en el marco de los derechos de la Mujer. En *Indicadores de Desarrollo Humano y Género en México*. PNUD.  
<http://saul.nueve.com.mx/genero/images/conceptual.pdf>.
- Lozano, L. (2003). Nuevo modelo mental. En Comisión Nacional de los Derechos Humanos. *Memoria del Foro 2002, Ruta hacia la paz* (pp. 71-74). Vida con calidad A.C.
- Millán, E.K. (2004). Estudios de género y psicoanálisis. En C. J. Maya Ambía. (Coord.), *Construcción de género en sociedades con violencia. Un enfoque multidisciplinario* (pp. 47-68). Edit. Miguel Ángel Porrúa.
- Molinar, P. (2004). Entre la violencia de la cultura y la cultura de la violencia en grupos domésticos de Valle de Chalco Solidaridad. En C. J. Maya Ambía. (Coord.), *Construcción de género en sociedades con violencia. Un enfoque multidisciplinario* (pp. 285-304). Edit. Miguel Ángel Porrúa.
- Nieves, M. (1993). Desarrollo y equidad de género: Una tarea pendiente. *Serie Mujer y Desarrollo, 13*, División de Desarrollo Social Unidad Mujer y Desarrollo de la Comisión Económica para América y el Caribe.  
[www.eclac.cl/publicaciones/xml/8/28758/scne\\_13.pdf](http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/8/28758/scne_13.pdf)
- Observatorio Nacional de Política Criminal. (2019). *Victimas y Victimarios del Femicidio*. Un Estudio desde los Perpetradores del Delito. Perú.
- ONU. Mujeres. (2014). *Modelo de Protocolo Latinoamericano de Investigación de las Muertes Violentas de Mujeres por Razones de Género (femicidio/feminicidio)*. Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.  
<https://www.unwomen.org/es/digitallibrary/publications/2014/8/modelo-de-protocolo-latinoamericano>
- Pineda, E. (2019). *Cultura Femicida. El riesgo de ser mujer en América Latina*. Editorial Prometeo.
- Ramírez, F.A. (2000). *Violencia Masculina en el hogar*. Editorial Pax México.
- Ramos, L. (2003). La situación humana: un punto de vista femenino. En Comisión Nacional de los Derechos Humanos y Viccali. *Memoria del Foro 2002, Ruta hacia la paz* (pp. 35-44). Vida con calidad A.C.
- Redondo, S. (2008). Modelo del Triple Riesgo Delictivo (TRD), o la Potenciación Recíproca entre las Influencias que Llevan a la Criminalidad. *Revista Española de Investigación Criminológica, 6*, 1-53.

<https://reic.criminologia.net/index.php/journal/article/view/34/31>

- Tartar-Goddet, E. (2005). *Convivir con la violencia cotidiana*. Ediciones Mensajero, traducción del francés por Antonio Aguirre Setas. 2ª edición.
- Valenzuela, J.M. (2004). Género y repertorios identitarios. En A. De la Torre Barrón y R. Ojeda Cárdenas. (Coords.), *Construcción de género en sociedades con violencia. Un enfoque multidisciplinario* (pp. 89-107). Edit. Miguel Ángel Porrúa, Grupo Editorial.
- Villegas M. (2003). ¿Y los hombres qué? En *Memoria del Foro 2002, Ruta Hacia la Paz, Comisión Nacional de los Derechos Humanos y Viccali* (pp. 272-287). Vida con calidad A.C. México.
- Walker, L. (2012). *El Síndrome de la Mujer Maltratada*. Desclee De Brouwer.
- Zambrano, M. (2008). *Los crímenes del Patriarcado*. En N. Varela (Edit.), *Feminismo para principiantes* (pp. 213-231). Ediciones B, S. A., para el sello B de Bolsillo.

# Agronegocios y conflictividad en América Latina

MARIANA ARZENO<sup>1</sup>

## Introducción

Desde inicios de la década de 1990 asistimos a un nuevo ciclo de luchas en el mundo rural latinoamericano. Este ciclo surge como respuesta a los procesos expropiatorios que suponen la expansión de las fronteras agrícola, ganadera, forestal, minera, energética, sobre lugares habitados por comunidades campesinas, indígenas, afrodescendientes, con consecuencias ambientales cada vez más evidentes tanto para esas comunidades como para poblaciones urbanas cercanas a los lugares de producción.

Dentro de la literatura latinoamericana, se generalizó el uso del concepto de neoextractivismo como una categoría analítica y política para describir esta lógica productiva y sus consecuentes procesos de despojo y devastación que se reproducen en torno al monocultivo agrícola y forestal a gran escala dinamizado por el agronegocio, las nuevas formas de minería a cielo abierto, de explotación petrolera y energética -como el fracking y la explotación offshore-, la sobreexplotación pesquera, así como también la construcción de grandes obras de infraestructura (Svampa, 2019, p. 22).<sup>2</sup> También se generalizó el concepto de acumulación por desposesión propuesto por el geógrafo David Harvey, para describir los mecanismos a través de los que se despliega el proceso de acumulación del capital, como la creciente mercantilización de bienes comunes y monopolización de su explotación por parte de ciertos actores (hoy vinculados fuertemente al

---

<sup>1</sup> Dra. en Geografía. Universidad de Buenos Aires. Instituto de Geografía, Grupo de Estudios Geografías Emergentes. CONICET-Universidad de Buenos Aires.

<sup>2</sup> La idea de neoextractivismo (o extractivismo del siglo XXI) busca resaltar las líneas de continuidad con el extractivismo en tanto modo de apropiación de la naturaleza y patrón de acumulación colonial asociado al nacimiento del capitalismo moderno. Su actualización en el siglo XXI supone nuevas dimensiones, entre otras, la expansión de la frontera de las commodities, el agotamiento de recursos naturales no renovables, la profundización de un modelo extractivo-exportador, la ocupación intensiva del territorio y la emergencia de una nueva gramática política contestataria, así como de la violencia estatal y paraestatal, entre otros (Svampa, 2019, p. 21).



capital transnacional), o el patentamiento de materiales genéticos, entre otros mecanismos (Composto y Navarro, 2014). Se trata en definitiva de un modelo que, como plantea Lander (2017, p. 85) “representa la continuidad de las formas históricas coloniales de inserción en el mercado global basadas en la exportación de naturaleza” bajo nuevas características, dinámicas y escalas de la acumulación de capital.

En este marco, las discusiones sobre la cuestión agraria se han complejizado. Las luchas distributivas en torno a la tierra, sin desaparecer, se vieron ampliadas con la inclusión de otras agendas centradas en el reconocimiento de las diferencias étnicas, raciales, de género (Cruz, 2013), así como también en la lucha por las condiciones ambientales de existencia. Se trata, de acuerdo con Porto-Gonçalves (2017) de un nuevo “léxico teórico-político” en el cual: i) se politiza la naturaleza al plantearla como fuente de toda vida, lo cual incluye plantas, animales, ríos, glaciares, espíritus, parientes, vecinos, es decir, una comunidad de vida (superando así la mirada eurocéntrica de “naturaleza sin gente”); ii) se politiza la diversidad al traer al debate la cuestión de la diferencia y el derecho a ser respetados en tanto comunidades étnicas y campesinas; y iii) se desnaturaliza el concepto de territorio como “base material del Estado”, al plantear que dentro de él existen múltiples formas y sentidos de estar en la tierra (de acuerdo con Porto- Gonçalves, múltiples territorialidades).

Distintos autores han analizado y conceptualizado el nuevo patrón de conflictividad destacando algunas de sus características distintivas. Por ejemplo, Leff (2004), refiere a la “ambientalización de las luchas campesinas, indígenas y afrodescendientes” para dar cuenta de la articulación de las demandas tradicionales de esas poblaciones con un proceso emergente de “legitimación de sus derechos a la autogestión de sus recursos productivos” (p. 438). Svampa (2019), por su parte, discute el “giro ecoterritorial” de las luchas dado por la convergencia de los lenguajes de valoración centrados en la territorialidad de la matriz indígena y el discurso ambientalista (p. 44). Otros autores ponen el foco en las luchas por la justicia ambiental (Merlinsky, 2017; Acsehrad, 2010; Lopes de Souza, 2020) en las que cobra relevancia “la injusta producción/ distribución de riesgos, daños ambientales y problemas sanitarios” (Merlinsky, 2017, pp. 245-246) que son “socio-espacialmente distribuidos de forma asimétrica, en función de clivajes de clase y otras jerarquías sociales” (Lopes de Souza, 2020, p. 36).

Justamente, una parte de la conflictividad y de las discusiones académicas que las abordan, cada vez más enfatizan que la dinámica de expansión de este modelo productivo moderno-colonial no es (y nunca lo fue) aleatoria, sino que está marcada por una clara dimensión étnico-racial (las áreas donde se produce el avance son centralmente áreas

ocupadas por comunidades indígenas, campesinas, afrodescendientes). Asimismo, más recientemente, discusiones relativas al nuevo patrón de conflictividad refieren a los feminismos territoriales (Ulloa, 2016) para dar cuenta del creciente protagonismo de mujeres al frente de conflictos y resistencias, que buscan visibilizar también la dimensión de género que atraviesan las situaciones de despojo.

Como podemos ver una cuestión clave de esta conflictividad, es que la dimensión espacial adquiere relevancia tanto en las características de las luchas, como en las narrativas en las que se basan y en las formas en que son analizadas. Más allá de cómo se conceptualicen, esta particularidad de los conflictos sociales que emergen en América Latina en las últimas décadas, ha llevado a la literatura a hablar de “conflictos ambientales” o “conflictos territoriales”, aunque en ocasiones las diferencias entre uno y otro tipo de conflictos parecen difusas.

En este artículo me planteo como objetivo brindar un panorama de las principales características y discusiones que se vienen dando en torno a los conflictos que emergen específicamente por el agronegocio. La estrategia teórico-metodológica que sigo parte de una perspectiva geográfica, decisión que responde a que, tal como viene mostrando y discutiendo la profusa literatura desde las ciencias sociales sobre el tema, la dimensión espacial (y más específicamente la dimensión territorial y ambiental) constituye un aspecto clave de la conflictividad en América latina y desde el punto de vista analítico, una perspectiva clave para su análisis y comprensión.

El trabajo se organiza en tres partes además de esta introducción. A continuación, esbozo algunas características de lo que se define como agronegocio en América Latina. Luego me centro en la discusión sobre conflicto y conflictividad desde una perspectiva geográfica, prestando atención a los procesos socio-espaciales y estrategias de lucha que surgen en torno a dos grandes situaciones de conflicto por la expansión del agronegocio: aquellas que se vinculan con el acceso a la tierra y el problema de la deforestación y aquellas que se vinculan con la contaminación por agroquímicos. En la última parte cierro el artículo haciendo alusión a algunos horizontes alternativos que emergen de los conflictos y que vienen cobrando trascendencia tanto desde los movimientos sociales como desde el ámbito académico.

## El agronegocio en América Latina

El agronegocio (Gras y Hernández, 2013) o la agricultura científica globalizada, como la denominó Milton Santos (2000) constituye un modelo o lógica de producción agraria orientada

fundamentalmente al mercado global, que se caracteriza por ser cada vez más exigente de “ciencia, técnica e información” aplicada a los procesos productivos. Por su naturaleza global, esa lógica está guiada por el logro de una creciente competitividad y está sujeta a las leyes que rigen otros aspectos de la producción económica (Santos, 2000, pp. 88-89). La intensificación en el uso de insumos industriales, la generación de tecnologías basadas en la transgénesis aplicada a semillas, la generalización, ampliación e intensificación del papel del capital en los procesos productivos agrarios y el “acaparamiento de tierras” para la producción a gran escala con fuerte participación de grandes corporaciones financieras, son algunos de los rasgos concretos de este modelo (Gras y Hernández, 2013). Este paradigma productivo se extiende también a las plantaciones de palma aceitera y forestales.

De acuerdo con Frederico (2013, p. 4), este “nuevo patrón agrícola” tiene una serie de implicancias en términos espaciales, entre otras: i) la orientación del papel del estado hacia la construcción de infraestructuras; ii) la exacerbación de la especialización de las regiones en la producción de commodities agrícolas; iii) el aumento exponencial de las cantidades producidas en relación al área sembrada (mayor productividad); iv) la continuidad de la expansión de la frontera agrícola moderna y la concentración de la tierra; v) la especialización funcional de las ciudades locales e intermedias para atender principalmente los nexos productivos del campo. En este sentido, la expansión del agronegocio (que en algunos contextos asume la forma de “agriculturización”) debe ser comprendido como un proceso “profundamente territorial” (Maldonado, 2019).

Una de las formas en las que puede verse reflejada espacialmente la magnitud que alcanza el despliegue del modelo de agronegocio, es a través de la evolución de la superficie cultivada con los denominados “cultivos flexibles” (tales como soja, palma aceitera, caña de azúcar, maíz) que se destinan a distintos usos: como alimento, forraje o producción de energía (biocombustibles), entre los más importantes. Se trata de los cultivos emblema del agronegocio, en la medida en que permiten a las empresas transnacionales e inversionistas involucrados en su producción adaptarse fácilmente a fluctuaciones del mercado o de otra índole. De acuerdo a datos de la FAO, por ejemplo, la superficie cosechada con soja en América del sur se multiplicó más de tres veces entre 1990 y 2020 y la superficie con caña de azúcar más de dos veces.<sup>3</sup> Asimismo, un informe de Oxfam (2016), en base a datos de la FAO y estadísticas nacionales, también revela que en algunos países la magnitud

---

<sup>3</sup> La superficie cosechada con caña de azúcar pasó de 5.290.929 ha a 11.474.947, mientras que la superficie cosechada con soja de 17.725.284 ha a 59.889.689 ha.

del crecimiento de estos cultivos es tal que representan porcentajes significativos de la superficie agrícola total. Por ejemplo, la superficie cultivada con soja en Argentina representa casi el 49% de la superficie total cultivada y en Paraguay supera el 68 %. Situaciones similares relativas a la creciente especialización productiva se da en relación con otras producciones, como la palma aceitera, incluso las plantaciones forestales.<sup>4</sup>

Un informe de la OCDE-FAO (2019), por su parte, indica que la productividad agrícola en América latina creció entre 1991 y 2015 a una tasa anual mayor que el promedio mundial. Incluso este aspecto tiene más incidencia en el crecimiento del volumen total producido que el aumento en la superficie, lo cual da cuenta de la creciente intensidad de la producción. Semejante intensidad y extensión en superficie de la producción agraria y forestal, como plantea Porto-Gonçalves (2016) demanda además crecientes cantidades de agua y energía para producir y transportar lo que se produce a distancias cada vez mayores, así como también una dependencia cada vez mayor de insumos de síntesis química.

Partiendo de la base de que el despliegue de ese modelo se realiza sobre una superficie finita, la cuestión del espacio se vuelve un tema clave y foco de discusión de todos los debates. El avance de ese modelo que, para los gobiernos de los países latinoamericanos, cualquiera sea su orientación política, es un éxito que proponen seguir profundizando, se realiza a expensas de otras formas de producir y habitar y a expensas de las condiciones ambientales de vida.

En el ítem a continuación presentamos algunas discusiones que nos permiten abordar la geograficidad de los conflictos que emergen por la expansión del agronegocio.

## Conflictos, conflictividad y geograficidad de los conflictos “ambientales” y “territoriales”

Los conflictos son parte constitutiva de las relaciones sociales y de poder y expresión de las tensiones y contradicciones propias del

---

<sup>4</sup> De acuerdo con el mismo informe, la palma aceitera también muestra un crecimiento acelerado en varios países cobrando importancia relativa en la superficie total cultivada. Por ejemplo, en Colombia la superficie destinada a palma aceitera alcanza el 15 % de la superficie total cultivada y en Costa Rica alcanza el 32 %. De manera similar, la superficie destinada a la producción forestal aumentó a un ritmo de medio millón de hectáreas anuales entre 1990 y 2010, cobrando especial dinámica en algunos países como México, Chile y Brasil, aunque de manera creciente también en Argentina y Uruguay (Oxfam, 2016).

orden social. En este sentido, el conflicto social es la contradicción en un estado práctico (Porto-Goncalves, 2003).

De acuerdo con Tramontani Ramos (2003), por medio del conflicto es posible evidenciar la experiencia concreta de construcción de sujetos sociales, la configuración de identidades colectivas, de motivaciones e intereses compartidos, así como estrategias de lucha, formas de organización y manifestación específicas. Además, “los conflictos suelen traer nuevas cuestiones para ser pensadas y teorizadas desde los lugares y situaciones donde ocurren” (pp. 2-3). Es por eso que todo el debate en torno al modelo de desarrollo imperante en América Latina ha introducido nuevas cuestiones en relación con el ambiente, la justicia ambiental, los derechos territoriales y la propia definición del modelo hegemónico en términos de neoextractivismo.

Por otro lado, mientras que el conflicto es la manifestación concreta, empírica, de las contradicciones en acto, la conflictividad remite a las condiciones de posibilidad de que ciertos conflictos ocurran en determinado momento y lugar, lo cual implica que la conflictividad en América Latina atraviesa el proceso de formación social desde la conquista (Tramontani Ramos, 2003; Porto-Gonçalves, 2003). Esta perspectiva dialoga con las discusiones actuales relativas a la reproducción de un orden socio-espacial moderno-colonial, que buscan poner de relieve las líneas de continuidad entre las formas actuales de apropiación y uso del espacio, la naturaleza, el territorio y la de otros momentos históricos. Como plantea Machado Araoz (2017) “la apropiación violenta de los medios de vida de poblaciones inferiorizadas como recurso para la realización de circuitos de valorización abstracta no fue apenas la condición inicial, sino un requisito estructural y continuo de la configuración y expansión histórica del capitalismo, desde el siglo XV hasta nuestros días” (pp. 200-202).

Como adelantamos en la introducción, con mucha frecuencia encontramos que los autores suelen referir a las particularidades del patrón de conflictividad en América latina en términos de conflictos ambientales o territoriales, aunque no siempre queda conceptualmente clara la diferencia o especificidad entre uno y otro tipo de conflicto. En general esto ocurre porque se parte de concepciones amplias de ambiente y de territorio que hacen que un mismo conflicto pueda ser definido de una u otra forma. Asimismo, y aún si lográramos una precisión conceptual que nos permita distinguir en términos analíticos conflictos “propriadamente” ambientales de otros “propriadamente” territoriales, la complejidad de los conflictos actuales vuelve difícil la definición de distinciones tajantes.

En este sentido creemos que hay otra forma en que podemos pensar la geograficidad de los conflictos más allá de esa condición (si

ambiental o territorial) y de las decisiones que podamos tomar en relación a cómo sería definido de manera más pertinente en función de sus características. En este artículo propongo analizar la conflictividad prestando atención a las distintas formas de expresión y materialización de los conflictos y teniendo en cuenta algunas dimensiones que se vuelven centrales para la comprensión de la complejidad espacial de este nuevo patrón de lucha en América latina.

Desde un punto de vista geográfico, diríamos que todos los conflictos sociales son en verdad socio-espaciales, tienen una espacialidad intrínseca que puede tener diversas manifestaciones. Pensar la geograficidad de los conflictos desde este punto de vista implica considerar su “naturaleza sociogeográfica” (Tramontani Ramos, 2003, p. 12), cuestión que puede ser abordada a partir de las siguientes preguntas: ¿cuáles procesos socio-espaciales son constituyentes del conflicto? ¿qué espacialidad mueve, comanda, orienta el conflicto?

Preguntarnos acerca de los procesos socio-espaciales y la espacialidad que constituyen los conflictos nos lleva a considerar, entre otras cuestiones posibles: i) los lugares donde esos conflictos emergen y por qué emergen; ii) las condiciones socio-espaciales de reproducción de los grupos involucrados en los conflictos (en términos de capacidad de acceso a y uso de los recursos/bienes puestos en juego en el conflicto) y en qué sentido se ven alteradas por él; iii) el sentido que los actores otorgan a la cuestión en disputa en esos lugares donde los conflictos emergen, qué estrategias de lucha encaminan y qué subjetividades políticas e identidades construyen a partir de eso.

Organizamos el análisis que sigue en torno a dos grandes situaciones de conflicto vinculadas al agronegocio: aquellas que se vinculan con el acceso a la tierra considerando los procesos socio-espaciales de avance de la frontera, acaparamiento de tierras, cercamiento de poblaciones y deforestación (este último frecuentemente asociado a los anteriores) y las que se vinculan con la contaminación por productos químicos, considerando el proceso de producción de espacios de riesgo ambiental.

### Avance de la frontera agraria, acaparamiento de tierras y cercamiento de poblaciones: los conflictos por la tierra

Una de las formas en las que el proceso de expansión del agronegocio se ha abordado conceptualmente desde la geografía, es a través del concepto de “frontera agraria moderna” discutida y desarrollada especialmente desde el campo de la geografía brasilera (entre otros, Bernardes, 2015; Frederico, 2013; Mançano Fernandes, 2019). Hablar en términos de “fronteras” para aludir a las características

que presenta la expansión del agronegocio en América Latina, nos permite enfatizar los procesos socio-espaciales que caracterizan tal expansión y que tienen como uno de los elementos centrales la conflictividad. Una definición que sintetiza muy bien varios de esos aportes es la planteada por Salizzi (2019) para quien la frontera agraria moderna es un “área móvil”, “donde continuamente se está desarrollando un proceso complejo y dinámico de transición – generalmente contradictorio y conflictivo- entre formas distintas de ocupación y organización del espacio, sobre la base de una incorporación intensiva de capital y tecnología” (p. 164). Los mayores procesos de conflictividad tienen lugar en las áreas definidas como de avance de la frontera agraria.

Dos de los procesos socio-espaciales frecuentemente asociados al avance de la frontera agraria moderna con significativa incidencia en la creciente conflictividad, son el acaparamiento de tierras y otros procesos correlacionados como el cercamiento/confinamiento espacial de poblaciones. Dentro de la literatura reciente se discutió el concepto de “acaparamiento de tierras” (entre otros, Borrás et. al., 2013; Gras y Zorzoli, 2019) como un proceso particular que emerge a inicios de la década de 2000 y que se asocia a nuevos patrones de concentración empresarial donde la tierra recobra importancia central en los procesos de acumulación de capital. Estos procesos involucran el control a través de distintos mecanismos (compra, arriendo, agricultura de contrato) de grandes extensiones de tierras y fuertes inversiones de capital orientadas a la producción de “cultivos flexibles”, de plantaciones forestales (pino, eucaliptos, palma aceitera) y ganadería.<sup>5</sup> De acuerdo a datos relevados por Land Matrix<sup>6</sup>, la agricultura constituye la principal intención de las grandes transacciones de tierras en América Latina (representando un 65 % de las transacciones hasta el 2018) seguido por la forestación (25 %). Dentro de las transacciones vinculadas a la agricultura, el 48 % se vincula con tierras para la producción de alimentos, siendo los cultivos predominantes soja, maíz y caña de azúcar.

---

<sup>5</sup> Más allá de estos aspectos generales, es importante destacar que las características y temporalidades de los procesos de acaparamiento de tierras diverge de acuerdo a los contextos geográficos y actores que lo protagonizan, como bien muestran Sosa Varroti y Zorzoli (2021) para el caso argentino.

<sup>6</sup> La Iniciativa Land Matrix, de alcance global, tiene por objetivo relevar, proveer y analizar datos sobre adquisiciones de tierras. Las transacciones que se incluyen en la plataforma son “compras, ventas, concesiones, arriendos o adjudicaciones de otro tipo realizadas a partir del año 2000, existentes bajo distintos niveles de negociación, que involucren más de 200 hectáreas y que generen un cambio en el uso del suelo” (Venencia, Agüero y Seghezzi 2018, párr. 1).

Un análisis de la distribución de las mayores concentraciones de transacciones de tierras permite identificar su coincidencia con algunas de las principales zonas identificadas por la literatura como de avance de la frontera agrícola moderna, por ejemplo, el norte de Argentina (provincias de Salta, Santiago del Estero, Chaco y Formosa), Paraguay (departamentos de Canindeyú, San Pedro, Caaguazú) y el área del Cerrado en Brasil (que abarca los estados de Maranhão, Tocantins, Piauí y Bahía).

Detrás del proceso de acaparamiento existe una revalorización de tierras que revisten un nuevo interés para la inversión de capital, ya sea para la producción directa o para su readequación y valorización en el mercado inmobiliario (Bernardes et. al., 2017). Se trata de tierras pasibles de ser incorporadas porque se las considera “vacías” (Bernardes y Maldonado, 2017) aun cuando se encuentran habitadas desde hace décadas por poblaciones campesinas, indígenas, afrodescendientes o en el caso específico de Brasil también seringueiros, quebradoras de coco babaçu, entre otras. Si bien no es que se desconozca la presencia de esas poblaciones, la idea que está detrás de esas concepciones es que esas poblaciones retrasan el desarrollo de esas áreas. No sólo eso sino que su propia existencia (sus prácticas y formas de vida) son la causa de ese atraso, lo cual es expresión de la matriz colonial (y su correlato racial) que atraviesa las prácticas del agronegocio.<sup>7</sup> A diferencia de períodos anteriores (por ejemplo, en el contexto de expansión capitalista en el campo) en los que tuvo lugar un proceso de valorización indirecta de espacios ocupados por comunidades y poblaciones campesinas, indígenas, tradicionales, como reservorio de mano de obra (Arzeno, 2008)<sup>8</sup>, el proceso de revalorización actual supone la incorporación de

---

<sup>7</sup> Por ejemplo, Schmidt (2014) para el caso de Salta describe este pensamiento instalado en los grandes productores involucrados en la discusión del ordenamiento de bosques: “Se afirma así que no se trata de una zona “marginal” sino una zona “marginalizada” (OPA1), en la cual sus habitantes no han hecho más que vivir en la “misericordia”. De este modo, se opone un modelo de “territorio eficiente y moderno” -la ganadería empresarial, con mejoras genéticas y desmontes para siembra de pasturas- a un “territorio estéril y atrasado” (y como tal, “sacrificable”) -la ganadería criolla, condenada a la desgracia y el desmanejo”- (p. 41).

<sup>8</sup> En ciertos contextos geográficos, el espacio no era valorizado directamente a través de un uso productivo sino como ámbito espacial de reproducción de mano de obra para las actividades en expansión (por ejemplo, tal como ha sido estudiado ampliamente para el caso del norte argentino, el obraje, las cosechas de ciertos cultivos o incluso actividades industriales). El control de la tierra con la población dentro activaba mecanismos extraeconómicos para su explotación como mano de obra.



esas tierras directamente al proceso productivo y requiere por lo tanto el desplazamiento de la población residente.

En el contexto actual, la violencia de estos procesos radica, como plantean Malheiro y Cruz (2019) en que la vida de estas poblaciones pasa a ser menos importante que la “necesidad de desarrollo”. Los procesos de acaparamiento, así como los proyectos de grandes obras de infraestructura que analizan los autores, vacían de derechos los espacios donde se despliegan, lo cual implica la suspensión de normativas, creación de regímenes jurídicos especiales, desregulación de sistemas normativos vigentes, etc. Esto lleva a los autores a definir estos procesos de expansión capitalista en términos de “territorialización de excepción” (recuperando las discusiones de Agamben), en la medida en que define a ciertas poblaciones como “matables”, invisibles, dispensables, anulando las posibilidades de existencia de otras territorialidades y otros usos del territorio (p. 26).

La precariedad en la tenencia de la tierra (la inexistencia de títulos legalmente reconocidos que den cuenta de la legitimidad de la posesión de la tierra que vienen ejerciendo esos pobladores) es una de las condiciones de base para la emergencia de conflictos. Lo cual es resultado de la herencia colonial y la distribución de la tierra consolidada con la conformación de los estados nacionales en América latina, así como también del devenir de las actividades y organización productiva y laboral de esas zonas.<sup>9</sup>

Aun cuando a nivel nacional se ha avanzado en el reconocimiento legal de determinadas formas de tenencia comunal de la tierra (como por ejemplo en el caso de comunidades indígenas en Argentina, de comunidades afrodescendientes y campesinas en Colombia, y de comunidades tradicionales en Brasil), muchas situaciones permanecen al margen de ese reconocimiento legal (por ejemplo en Argentina el uso comunal de la tierra de parte de población campesina no indígena) y en otros casos no se ha logrado su efectiva

---

<sup>9</sup> En relación con esto último, es importante destacar que a lo largo del siglo XX la “integración territorial” de distintas áreas al mercado capitalista supuso la incorporación de tierras y poblaciones a la dinámica de distintas actividades económicas (tales como la producción azucarera, forestal, de caucho, entre otras), generando importantes flujos migratorios, incluso entre países limítrofes. La reestructuración posterior de estas actividades generó lo que algunos autores definen como procesos de “campesinización” o “recampesinización” que implicaron el asentamiento permanente de población ligada como mano de obra a dichas actividades, que comenzó a producir en esas tierras (fiscales o privadas), generalmente dentro de un modelo de producción de subsistencia y en muchos casos también, desarrollando relaciones comunales para el uso de ciertos bienes (agua, pastos, bosques).

titulación. Estas situaciones facilitan el acceso a la tierra de sectores empresariales del agronegocio que a través de la compra, arriendo y apropiaciones indebidas (como la extendida práctica del “grilagem” en Brasil, que implica la obtención ilegal de la propiedad de tierras públicas) impulsan desalojos o intentos de desalojo de esas poblaciones.

Otro de los procesos socio-espaciales, generalmente vinculado al anterior, es lo que podemos definir como “cercamiento” o más precisamente “confinamiento espacial” (Duer, 2017) de poblaciones como resultado del avance de la frontera. En estos casos es posible identificar cómo algunas poblaciones comienzan a verse encerradas por el avance de otras actividades lo cual altera sus posibilidades de reproducción y contribuye en algunos contextos a su desplazamiento o expulsión. Cabe destacar que este proceso de “confinamiento espacial”, de igual forma que los procesos identificados como de acaparamiento, no se originan con la expansión del agronegocio, sino que tienen un origen colonial y acompañaron la consolidación y organización espacial de los estados nacionales. Sin embargo, en la nueva etapa, como analizan distintos autores, se abre un nuevo ciclo de confinamientos y desposesiones (Duer, 2017) o nuevos cercamientos (Galafassi, 2012).

Quizás uno de los ejemplos más evidentes de confinamiento es el que produce el avance de la forestación por ejemplo en el sur de Chile, nordeste de Argentina, Uruguay, algunas zonas de Brasil. En el caso de los monocultivos forestales, por las características específicas de esta actividad, las situaciones de encierro constituyen, de acuerdo con Duer (2017), una forma de destrucción gradual y oculta, donde no sólo algunas prácticas de la vida cotidiana se ven alteradas, por ejemplo, por la prohibición de cruzar alambrados para alimentar a los animales o acceder a sitios sagrados, sino que la propia subsistencia se ve amenazada de manera directa, al punto de depender de la asistencia estatal para el consumo humano del agua, por la afectación del sistema de recursos hídricos.

De manera similar, Ramírez (2017) describe el proceso de “arrinconamiento” y desplazamiento que supuso el avance del agronegocio forestal en el norte de la provincia de Misiones (nordeste de Argentina), donde colonias rurales han desaparecido y aquellas que persisten permanecen aisladas, encerradas por las plantaciones, con dificultades de producir y alimentarse en esas condiciones de confinamiento extremo, de la misma forma que ven afectada su salud, en particular en los períodos de floración de las plantaciones. De acuerdo con la autora, la condición de arrinconamiento supone además “un conjunto de relaciones políticas y sociales que someten a esta colonia rural a una situación que es percibida por quienes viven allí como de ‘marginación’ y ‘discriminación’” (p. 72).

Estas situaciones de confinamiento no son exclusivas del agronegocio forestal, sino que también son correlato de las formas de acaparamiento que tiene lugar en otros contextos y escalas. El confinamiento ha generado la desestructuración de las formas de organización espacial de las poblaciones y localidades, como ocurre en muchas zonas de avance de la frontera donde los campos de uso comunal se han visto fragmentados, alambrados, impidiendo la circulación y aprovechamiento de esos usos de parte de poblaciones campesinas (ver por ejemplo Salizzi, 2019 para el caso de Córdoba, o Gómez Herrera et. al, 2018 para el caso de Santiago del Estero).

Las estrategias de lucha frente a estas distintas situaciones de despojo son muy diversas y excede las posibilidades de este trabajo poder describirlas con exhaustividad. Pero a los fines de nuestro análisis nos interesa detenernos en aquellas estrategias socio-espaciales (Lopes de Souza, 2013) es decir, en la articulación estratégica de prácticas en las que la espacialidad “es un componente nítido y destacado de la forma de organización, del medio de expresión y/o de los objetivos a ser alcanzados” (p. 241). Desde este punto de vista podemos observar que frente al acaparamiento de tierras se oponen las ocupaciones y en algunos casos también “contracercamientos”. Y como veremos más adelante, frente a la deforestación y a la contaminación con agroquímicos, se promueven normativas tendientes a establecer áreas donde ambos procesos buscan restringirse.

En lo que respecta a las ocupaciones de tierra como estrategia de lucha, adquieren características distintas de acuerdo a los contextos espacio-temporales. El caso paradigmático de ocupaciones de tierras es el del Movimiento de los Sin Tierra en Brasil (MST). De acuerdo a datos relevados por DATA LUTA (Relatório 2016), entre 1988 y 2016 se produjeron 9.748 ocupaciones de tierras que involucraron a 1.342.430 familias, de los cuales la mayor parte logró conformarse como asentamientos reconocidos por el estado, abarcando una superficie de más de 82 millones de hectáreas en 2016. A diferencia de las ocupaciones del MST, de la misma forma que aquellas que se encaran desde otras organizaciones campesinas, las ocupaciones que movilizan movimientos indígenas cobran otras características. En algunos casos, se basan en una relación histórica con los espacios ocupados o en una identificación con ciertos sitios y lugares que reconocen como su “origen territorial” (tal como analiza Duer, 2017 para las comunidades mapuche).

En todos estos casos donde la disputa se centra en el acceso a la tierra, las organizaciones y movimientos suelen apelar al “uso estratégico del derecho” para poner en tensión el derecho de propiedad privada frente al de posesión (Manzo, 2014) y junto con eso visibilizar y

legitimar otras formas de habitar, que se rigen por reglas y normas propias y lógicas que no son pasibles de ser encuadradas dentro de las opciones que la legalidad suele ofrecer. Un ejemplo paradigmático de este uso es el caso de los seringueiros detalladamente analizado por Porto-Gonçalves (2001). El autor demuestra cómo lograron aprovechar un intersticio dentro de la propia arquitectura institucional del estado: aquella que reconoce la actividad extractivista sustentable en manos de pueblos originarios o tradicionales (p. 260). Esto supuso situarse en el marco de la ley de ambiente y adaptar la figura de “reserva extractivista” a sus propios intereses y en ese proceso instituir la “territorialidad seringueira”. En otros casos no existen figuras jurídicas a las que aludir; sin embargo, las estrategias se orientan a lograr instalar dentro del campo jurídico esas otras formas de vida invisibilizadas que en algunos casos se acompañan de otras acciones tendientes a consolidar la posesión de las tierras, por ejemplo, en el plano productivo, de manera tal de lograr algún tipo de reconocimiento institucional que los resguarde del avance de otros actores. Tal es el caso de algunos asentamientos campesinos en Chaco analizados por Domínguez (2016) que lograron una declaración de “reservas” otorgada por el Instituto de Colonización del Chaco, o los “encierros ganaderos comunitarios” analizados por Gómez Herrera, et. al. (2018) para el caso de Santiago del Estero en el norte de Argentina. Estas estrategias pueden ser pensadas como “contracercamientos” (Gómez Herrera, et. al., 2018), en la medida en que surgen como respuesta y resistencia al proceso de acaparamiento de tierras y cercamientos impulsados por el agronegocio.

El desafío que se plantea en estos casos es cómo, a partir de la movilización de estos recursos jurídicos, así como de ciertas políticas estatales, se logra efectivamente desestructurar el orden socio-espacial existente. En un trabajo anterior (Arzeno, 2021) reflexionamos sobre el devenir de un conflicto por la tierra en Misiones y su “resolución” a través de la titulación de tierras para las familias campesinas y la implementación de políticas productivas o ambientales. Y observamos que se convierten en mecanismos de ordenamiento tendientes a normalizar la apropiación y uso del espacio en función de un cierto orden socio-espacial que está atravesado por la misma matriz de clase y racial que acompañó la historia provincial: prefiguran un tipo de sujeto “deseado” para permanecer y producir en esas tierras, que excluye a ciertos sectores (en este caso, comunidades indígenas, trabajadores rurales, pequeños productores tabacaleros, entre otros). Y esto plantea nuevos escenarios para la lucha de las organizaciones.

## Los procesos de deforestación y las disputas por los bosques

El otro proceso socio-espacial vinculado al avance de la frontera moderna (y en algunos contextos también a los procesos de acaparamiento y cercamiento) es la deforestación, resultado de la reconversión de tierras para uso agrícola o ganadero a gran escala. De acuerdo a datos de un informe de la CEPAL (2021) entre 1990 y 2020, la proporción de cobertura boscosa en América Latina disminuyó sistemáticamente, pasando de 1.070 millones de hectáreas en 1990, a 960 millones en 2010 y 932 millones en 2020. Esto significó una pérdida total de superficie cubierta por bosques en toda la región en ese período de 138 millones de hectáreas, lo cual equivale “a poco más de la superficie completa de Perú o a la mitad de la superficie de Argentina” (p. 2). Asimismo, dicho informe explica que esa pérdida de superficie de bosque se relaciona principalmente con nuevos usos de la tierra para agricultura, silvicultura y ganadería, y, en menor medida, por la expansión de las ciudades y la construcción de carreteras asociadas a actividades económicas variadas (p. 3). De los datos consignados en este informe, podemos ver además que el 87 % de la superficie de bosques que se perdió entre 1990 y 2020 tuvo lugar en 5 países de la región: Brasil (92,3 millones de ha), Paraguay (9,4 millones) Bolivia (7 millones) Argentina (6 millones) y Colombia (5,8 millones).

En algunos contextos la deforestación, además de las implicancias que tiene en términos estrictamente ambientales, tanto por la pérdida de biodiversidad como por los procesos de riego ambiental que genera (por ejemplo, aumento en la frecuencia y magnitud de inundaciones) se entrama directamente con procesos de desplazamiento de poblaciones que viven centralmente de/con los bosques. En este sentido, la deforestación implica para ciertas poblaciones la imposibilidad de vivir en esos lugares. El avance de la deforestación para el desarrollo de la agricultura y la ganadería comienza a recibir mayor atención en tanto “problema ambiental” hacia la década de 1990. Si bien esta problematización no es nueva (existen de hecho regulaciones sobre los bosques nativos que tienen larga data) en ese momento confluyen la aceleración del proceso de deforestación y un contexto mundial donde la cuestión ambiental empieza a cobrar cada vez mayor relevancia. Es por eso que comienzan a generarse en los países distintas normativas tendientes a la protección de los bosques, entre otras la creación de nuevas áreas protegidas, así como a modificarse otras existentes.

Una serie de conflictos vinculados a la deforestación por avance del agronegocio se vinculan con la creación o modificación de normativas orientadas a regular el uso de los bosques y los procesos de

deforestación. Casos paradigmáticos en este sentido son: el conflicto desatado en torno a la modificación del Código Forestal en Brasil y el conflicto por la implementación de la Ley de Bosques en Argentina.

De acuerdo con Kojin Peres y Alvez Martirani (2018) el Código Forestal de Brasil creado en 1934 fue sujeto a diversas modificaciones o intentos de modificaciones, fundamentalmente en relación con sus instrumentos de intervención.<sup>10</sup> Sin embargo, fue recién en 2009 que las propuestas de alteración del Código, impulsadas por sectores ligados al agronegocio, ganaron fuerza y una movilización a nivel nacional. Esta quedó polarizada entre dos grupos antagónicos: los “ruralistas” y los “ambientalistas”. Los primeros nucleaban al sector del agronegocio y otros productores rurales y su planteo afirmaba que la conservación se interponía en el camino hacia el desarrollo económico y productivo. Los segundos, agrupaban un amplio espectro de actores, entre otros, sectores vinculados con los movimientos campesinos y la agricultura familiar, que veían en la conservación una “herramienta para mantener la ‘riqueza’ ambiental del país, especialmente su biodiversidad” (p. 233). La forma en que este conflicto se reprodujo en el ámbito público, tendió a invisibilizar otros conflictos directamente relacionados, como los conflictos por la tierra y la reforma agraria.

En el caso argentino, la Ley de Bosques y particularmente el proceso de Ordenamiento Territorial que debe definir cada provincia en el marco de esa ley,<sup>11</sup> se constituyó en uno de los “conflictos ambientales” de gran resonancia a nivel nacional. Pero a diferencia del caso brasileiro, donde la modificación propuesta favorecía el despliegue del agronegocio, esta ley fue impulsada como una herramienta para detener el proceso de deforestación que se venía acelerando en el norte argentino. El disparador del conflicto en torno a la deforestación fue en verdad un conflicto por la tierra que surge por la desafectación y puesta en venta de un área protegida como reserva aborígen en la provincia de Salta.

---

<sup>10</sup> El código contempla dos instrumentos centrales: las Áreas de Preservación Permanentes (que protege las áreas frágiles a la vera de los ríos, la cima de los morros y laderas) y la Reserva Legal (área de bosque nativo que debe ser preservado al interior de la propiedad rural).

<sup>11</sup> Las provincias que tengan bosques nativos deben definir un Ordenamiento Territorial en base a una serie de indicadores a través de los cuales se puedan establecer y delimitar áreas de alto, medio o bajo valor de conservación. Las áreas de alto valor no pueden ser desmontadas y las de valor medio requieren de la presentación de un plan de manejo y de la autorización de un cambio de uso del suelo. La agricultura solo puede desplegarse sobre las áreas consideradas de bajo valor, donde eventualmente los desmontes podrían realizarse.

El conflicto se inicia con la resistencia de las comunidades indígenas y organizaciones de apoyo. Pero, rápidamente y a partir de la intervención de organizaciones ambientalistas (entre ellas Greenpeace), el foco de atención fue puesto en la dimensión ambiental del conflicto (la deforestación) dada por las consecuencias en términos de pérdida de biodiversidad, la acentuación del cambio climático, así como también el incremento del riesgo de desastres. De manera similar al caso brasilero, esa conflictividad por la tierra quedó subsumida en un aspecto de la cuestión ambiental, que cobró mayor visibilidad y resonancia en todo el país. Distintos autores (entre otros Schmidt, 2014 y Langbehn, 2013 para el caso de Salta; Kowerbein, 2020 para el caso de Córdoba) analizaron en profundidad el devenir de implementación de esta ley que abrió un nuevo abanico de conflictos, convirtiéndose en una herramienta legal en disputa entre distintos actores. La disputa en torno a qué se considera bosque nativo o alto valor de conservación, y en términos más amplios, qué es “lo ambiental” concentró gran parte de la atención de los actores involucrados (Langbehn, 2013).

Sin embargo, a diferencia del caso anterior, la Ley de Bosques se convirtió en una bandera de lucha de las organizaciones y movimientos sociales campesinos e indígenas y, a partir de su aprobación, en un instrumento clave para frenar el avance del agronegocio y resguardar sus posibilidades de acceso a la tierra. Incluso en algunos contextos dio lugar a la creación de nuevas figuras legales. De la misma forma que con las reservas extractivistas en el caso brasilero, en Santiago del Estero se definió una “reserva campesina” apelando al marco normativo de la Ley de Bosques donde “las acciones de los campesinos para resguardar y reafirmar los derechos posesorios sobre la tierra de uso común implicaron un proceso de apropiación y adaptación del marco jurídico disponible y las políticas públicas, a partir de sus relaciones con agentes estatales” (Gómez Herrera et. al., 2018, p. 147). En ese marco y aludiendo a usos consuetudinarios de los espacios comunes, lograron la ampliación de la categoría I del ordenamiento de bosques (aquella que considera áreas de algo valor de conservación) resguardando de esa forma el área no sólo de los desmontes sino también de la actividad minera.

Entonces lo que podemos ver con estos casos es que, por un lado, muchos conflictos por la tierra quedan subsumidos en su definición como conflictos ambientales a partir del énfasis puesto en la conservación/deforestación. Pero más allá de cómo hayan sido discutidos en el ámbito público, lo cierto es que estas normativas que regulan el proceso de deforestación (así como otras existentes dentro del campo jurídico), suelen tornarse herramientas jurídicas a la que las organizaciones sociales pueden recurrir para ampararse en sus disputas

por la tierra, tal como muestran los casos de Córdoba y Santiago del Estero, entre muchos otros.

Es interesante destacar que, en estos casos, así como en los conflictos mencionados en el ítem anterior, se activa la demanda “territorial”. En general las disputas por la tierra se pasan a conceptualizar como “disputa por el territorio”, por un lado, para dislocar la asociación estricta entre porción de tierra delimitada y uso familiar individual y, por otro lado, para instalar la asociación entre tierra y modo de vida sustentado en usos comunes del espacio. Es en este sentido que el “territorio”, como plantea Cruz (2013), se configura como dispositivo de agenciamiento político (catalizador de las energías y estrategias emancipatorias de las organizaciones y movimientos) y al mismo tiempo como “condensador de derechos” (a la naturaleza, al medio ambiente y sus recursos y a la justicia ambiental).

También en torno al “territorio” comienzan a configurarse identidades colectivas, como aquellas que reivindican “territorialidades ancestrales o históricas” en el caso de muchas comunidades campesinas, indígenas, afrodescendientes, en las que las luchas apuntan al reconocimiento de la diferencia basada en esas formas diversas y particulares de ser y estar en la tierra (Porto-Gonçalves, 2016). Y por último la “demanda territorial” se articula también con la necesidad planteada por los movimientos y organizaciones de configurarse como protagonistas de la gestión de sus asentamientos y lugares como “unidades territoriales” que puedan estar bajo su control directo.

## Producción de espacios de riesgo ambiental: conflictos por el uso de químicos en la producción agrícola

El riesgo asociado al uso de productos químicos utilizados para la producción agrícola, viene generando una creciente conflictividad en América Latina. Una de las características del modelo productivo del agronegocio es el incremento en el uso de químicos (fertilizantes, herbicidas, insecticidas, etc.), no sólo por la mayor superficie destinada a cultivos sino porque el propio paquete tecnológico así lo demanda. De acuerdo con Kojin Peres y Alves Martirani (2018) Brasil es el país con mayor consumo de agroquímicos (en 2013 había consumido más de 1 billón de litros) y consumía al menos 14 tipos de venenos prohibidos en el mundo. Para el caso de Argentina, datos recientes confirman que para 2019 se habían comercializado en el país entre 480 y 525 millones de



litros/kilos de agroquímicos<sup>12</sup>, el mayor porcentaje corresponde a los herbicidas y dentro de ese grupo el glifosato, producto directamente asociado al cultivo de la soja (Cabaleiro, 2019). De acuerdo con Moltoni (2020) el uso de productos químicos en el país se incrementó 8,4 veces en las últimas décadas.

Estos datos tienen un correlato espacial. Por un lado, en ciertos contextos contribuye a generar procesos de desplazamientos forzados de poblaciones campesinas e indígenas de sus lugares, como describe por ejemplo Ezquerro-Cañete (2016) para el caso de Paraguay. Por otro lado, en determinados contextos la expansión del agronegocio supuso el reemplazo de actividades y modalidades productivas y su avance hacia las zonas de contacto urbano, dando origen a problemas en la salud de las poblaciones afectadas por la contaminación (del agua, del aire). De hecho, la mayor conflictividad en torno a este tema se origina en zonas urbanas.

La conflictividad emergente en torno a esta problemática, surge a partir de la construcción de información relativa a los impactos en la salud, que se viene produciendo desde lo que se define como “epidemiología popular”, campo de conocimiento que permite establecer correlaciones entre el uso de agroquímicos y ciertos problemas de salud en períodos y lugares específicos. De acuerdo con Toledo López et. al., (2020) “los sujetos se apropian de saberes científicos y avanzan en un ejercicio de problematización y cuestionamiento colectivo” que da lugar a esas epidemiologías “basadas en saberes y experiencias propios de las comunidades locales”. De esa forma los actores afectados:

suelen irrumpir en el debate público y, al poner en cuestión el campo de las decisiones técnicas, introducen posibles conexiones entre problemas y nuevas líneas de investigación y soluciones, revelando el carácter intrínsecamente político implicado en las cuestiones científicas (Toledo Lopez et al, 2020, p. 7).

En el caso de Argentina, los conflictos en torno al riesgo ambiental por el uso de agroquímicos tienen origen (o al menos cobran visibilidad) a partir del conflicto protagonizado por las Madres de Ituzaingó Anexo, un barrio de clase trabajadora de una zona industrial de la ciudad de Córdoba que se encuentra rodeado por campos de cultivo. Desde el año 2002, mujeres del barrio comenzaron a movilizarse y relevar información a partir de observar el incremento de

---

<sup>12</sup> El primer número refiere al 80/85% de empresas nucleadas en Cámara de Seguridad Agropecuaria y Fertilizantes (CASAFE), el segundo número corresponde a una proyección del 15/20% restante del mercado.

casos de cáncer y otras afecciones respiratorias, dérmicas, así como también abortos espontáneos y malformaciones. Este conflicto dio lugar a una lucha más amplia y articulada con otras organizaciones y movimientos en torno a las fumigaciones, como el Movimiento Paren de Fumigarnos Santa Fe, Paren de Fumigarnos Buenos Aires, Colectivo Paren de Fumigar Córdoba, entre otros (Carrizo y Berger, 2014). Los casos de conflictos en torno a esta cuestión se sucedieron en distintos puntos del país y en general estas disputas derivaron en la en la restricción de las fumigaciones aéreas o en el establecimiento de distancias mínimas de los centros poblados generalmente a través de ordenanzas, donde se prohíben las fumigaciones y se restringe el uso de ciertos productos químicos, generalmente a través de ordenanzas.

Este tipo de conflictos dio lugar a la emergencia de un debate en torno a la independencia del conocimiento científico, a la tensión entre conocimiento científico y “objetivo” vs el conocimiento popular, entre otros (Moltoni, 2020). Pero un aspecto central de la discusión quedó expresado en dos miradas que se sintetizan en el antagonismo agroquímicos/agrotóxicos (ibid). La primera mirada plantea que el riesgo se vincula con el uso de la tecnología y por lo tanto puede evitarse mientras que la postura contraria afirma que el riesgo está en el producto y no en las prácticas vinculadas a su uso (p. 320-321). Sin embargo, de acuerdo con esta autora, ambas posturas ponen foco en los productos, las prácticas y sus efectos y no en los sujetos o en las comunidades: “no todos los sujetos dentro de las comunidades seleccionan y jerarquizan los riesgos vinculados con estas tecnologías de la misma forma” (p. 322). Así plantea que

el riesgo como tal no es el eje central, sino que la clave consiste en comprender cómo a través de él, entendido como un emergente, una comunidad se proyecta hacia el futuro y adhiere a determinada forma de sociedad. Esto permite comprender como se piensa en términos de comunidad deseada. Douglas afirma que “en vez de preguntar qué riesgo considera aceptable, la pregunta general debería ser qué tipo de sociedad deseas” (p. 323).

Esta cuestión resulta clave para reflexionar respecto de la dimensión espacial implicada en estos procesos de conflicto. Y en este sentido es que podemos hablar de la producción de ciertos espacios en tanto “espacios de riesgo ambiental”, como un emergente de los propios conflictos y al mismo tiempo como un instrumento de lucha. Como plantea Moltoni (2020) en ciertas zonas el riesgo comenzó a atravesar las lecturas y valoración respecto de las prácticas agrícolas y el uso del glifosato. En los casos en los que existe una movilización en torno a este tema, la espacialización del riesgo ambiental termina materializándose en

“áreas” delimitadas circundantes a las poblaciones afectadas (donde se prohíbe o restringe la fumigación). Si bien estas restricciones ya existían en muchos lugares, los conflictos generados abrieron el espacio para rediscutir esas medidas, corriendo el foco de las distancias mínimas (aspecto que termina siendo una controversia en sí misma) a qué hacer en esos espacios. Esto lo plantean Toledo López et al (2020) en el caso de la localidad de Selva, en Santiago del Estero, donde se definió un plan de ordenamiento territorial en el que se puso en discusión el espacio presente y el futuro imaginado en esos lugares. Sin embargo, cabe preguntarse si estas medidas, aun cuando tienden a atenuar el problema, no terminan reafirmando la segregación socio-espacial subyacente a esos procesos, en la medida en que las poblaciones deben “cercarse” para protegerse de la contaminación, al tiempo que el modelo productivo sigue su avance.

En línea con lo planteado por Moltoni (2020), podemos ver que no todos los procesos de conflictividad en torno al riesgo ambiental por agroquímicos/agrotóxicos resultan en una movilización social sostenida que arroje resultados concretos. Un caso en este sentido lo presenta Duer (2021) en Entre Ríos. Estudios realizados en la localidad de San Salvador, conocida como la “capital del arroz” (aunque también registra en los últimos años un avance importante otras actividades como la soja y la producción avícola), muestran una serie de enfermedades compatibles con la contaminación aérea generada por la cercanía de los molinos arroceros y también por la proximidad cotidiana a todos los eslabones del agronegocio. Sin embargo, a pesar de estas evidencias, la movilización que comenzó en 2007 y se prolongó por algunos años se fue diluyendo. De acuerdo con la autora, en parte esto se explica por la fuerte dependencia de la ciudad al trabajo agroindustrial y la falta de un paradigma alternativo, como se manifiesta en torno a otros conflictos ambientales. En este caso “ya sea como aliados, acreedores, socios o dependientes al modelo del agronegocio, la población local se encuentra involucrada en el entramado socio-económico de la ciudad” (p. 39).

Más allá de la visibilidad e intensidad que puedan alcanzar estos conflictos, lo que logran mostrar es que el uso de químicos se ha convertido en un instrumento más de desposesión (Ezquerro-Cañete, 2016) tanto para las comunidades étnicas y campesinas como para la población urbana que convive con el agronegocio. La otra cuestión que muestra esta problemática es que la espacialidad de este “instrumento de desposesión” y los riesgos que puedan asociarse a él, trasciende las fronteras de lo rural y lo urbano. En estos casos, la construcción de una identidad colectiva en torno a la idea de “pueblos fumigados” no solo expone la violencia intrínseca a los procesos de expansión del

agronegocio, sino que también contribuye a situar la discusión en torno a agroquímicos/agrotóxicos en las ciudades y, como haré mención a continuación, en estrecha relación con la cuestión alimentaria como eje de debate cada vez más presente entre los consumidores urbanos.

### A modo de conclusión: horizontes alternativos que emergen de los conflictos

A lo largo del capítulo hice referencia a algunos procesos y conflictividades que se vienen configurando en América Latina en torno al agronegocio. En ese repaso hice hincapié en la dimensión espacial a partir de indagar en los procesos socio-espaciales y condiciones de emergencia de los conflictos, así como algunas estrategias de lucha. La cuestión ambiental (vinculada a los efectos nocivos del agronegocio sobre las condiciones ambientales de vida, socio-espacialmente distribuidos de manera asimétrica) y la cuestión territorial (vinculada a la efectiva capacidad de control sobre las condiciones de reproducción de ciertas poblaciones y grupos de acuerdo a pautas propias de existencia) emergen como cuestiones claves en el escenario de conflictividad en América Latina.

En este apartado querría referirme a algunos horizontes alternativos de discusión y acción que emergen de las organizaciones y movimientos a partir de los conflictos en torno al agronegocio (y en términos más generales el neoextractivismo).

Una de las discusiones es la que se plantea en torno a la cuestión alimentaria. La agroecología y la soberanía alimentaria emergen como proyectos políticos alternativos que contemplan no solo las formas de producir sino las relaciones laborales y comerciales implicadas en la producción y circulación de los alimentos. En particular los debates planteados por los movimientos en torno a la agroecología, exponen prácticas que contestan justamente al agronegocio, entre otras, la producción de alimentos sin insumos químicos, el uso diversificado del suelo, la valorización de los conocimientos de los agricultores y la comercialización directa con el consumidor local (Saquet y Meira, 2017, p. 138). Cada una de estas cuestiones se opone al monocultivo basado en el creciente uso de agrotóxicos y en la tecnología “de punta” desarrollada por las empresas transnacionales y las agencias estatales, así como a la lógica que transforma alimentos en commodities para un consumo global. La construcción de redes alternativas de comercialización, cada vez más extensas y articuladas, amplían la lucha hacia las áreas urbanas (Arzeno, 2022 [en prensa]), llegando a conformar “movimientos por los alimentos” de alcance global (Holt Giménez y Shattuck, 2011). Estas redes incluyen distintas experiencias, cada vez

más diversificadas, desde ferias que están generando importantes resultados económicos, políticos y culturales tanto para los productores como para los consumidores, hasta experiencias de intermediación/distribución solidaria y popular, contribuyendo a reproducir valores como la solidaridad, las prácticas sustentables agroecológicas y la auto organización política. Entre otros, Saquet y Meira (2017) y Jurado (2019). La construcción de circuitos de producción/consumo alternativos, forma cada vez más parte de las estrategias socio-espaciales de los movimientos y organizaciones en tanto política de escala orientada a amplificar sus luchas. A través de esos circuitos buscan no solo expandir las alternativas económicas concretas para los productores, sino que llevan la lucha por la tierra y el ambiente a las grandes ciudades e instalan en el ámbito público temas que se orientan a cuestionar qué comemos y cómo se produce lo que comemos (en términos sociales, laborales, ambientales, culturales, etc). De esa forma buscan desarmar el discurso acerca de la inevitabilidad del agronegocio como alternativa para alimentar al mundo.

Por último, la otra cuestión que cobra relevancia y abre horizontes alternativos de discusión y acción es la cuestión de género planteada desde los “feminismos territoriales” o “ecoterritoriales” (Svampa, 2021). De acuerdo con Ulloa (2016) se trata de las “luchas territoriales-ambientales lideradas por mujeres indígenas, afrodescendientes y campesinas y que se centran en la defensa del cuidado del territorio, el cuerpo y la naturaleza y en la crítica a los procesos de desarrollo y los extractivismos” (p. 134). La inclusión de la dimensión de género apunta a resaltar, tanto en las críticas como las alternativas, no sólo la matriz modernidad/colonialidad presente en los extractivismos sino también la matriz patriarcal que atraviesa la relación entre hombres y mujeres al interior de las propias comunidades. En torno a estas cuestiones emergen las discusiones sobre cuerpo-territorio: la defensa del primer territorio (cuerpo) frente a los distintos tipos de violencia que sufren, es parte, para estas mujeres, de la lucha más amplia por el territorio-tierra. Svampa (2021) también destaca que las disputas por la tierra y el territorio potenciaron el rol de las mujeres en el ámbito rural, no solo visibilizando su rol histórico en la producción de alimentos y transmisión de saberes ancestrales, sino cada vez más en las resistencias frente a los desmontes o la contaminación con agrotóxicos, en la defensa de la tierra y la naturaleza por fuera de la lógica mercantil y en el impulso dado al modelo agroecológico como alternativa.

En suma, retomando a Porto-Goncalves (2001; 2003), los conflictos, en tanto contradicción en acto, se configuran como momentos/lugares de emergencia de identidades políticas desde donde los actores rompen la inercia y se mueven, rechazan el lugar en el que se

los ha puesto ya sea históricamente o en circunstancias más recientes. Y ese movimiento, como vimos en el recorrido del capítulo, implica centralmente el espacio. Como plantean Vela-Almeida et. al., (2020) las luchas y resistencias de los movimientos deconstruyen las distintas relaciones de poder y formas de dominación existentes. La lucha no es solo contra el neoextractivismo sino contra las inequidades superpuestas de clase, raciales, patriarcales, coloniales que emergen o son co-producidas en el espacio, tanto simbólica como materialmente. Los conflictos y movimientos exponen la necesidad de luchar por “territorios plurales” donde las comunidades, pueblos y nacionalidades y especialmente las mujeres, puedan ejercer autodeterminación en sus cuerpos-territorios de vida, espacios donde se reconfiguren nuevas relaciones sociales más justas en relación a esas distintas dimensiones co-constituyentes.

## Bibliografía

- Acelrad, H. (2010). Ambientalização das lutas sociais. O caso do movimento por justiça ambiental”. *Estudos Avançados*, 24(68), 103-119.
- Arzeno, M. (2008). *Pequeños productores campesinos y transformaciones socioespaciales. El cambio agrario en la Quebrada de Humahuaca*. [Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires].  
[http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/1740/uba\\_ff\\_yl\\_t\\_2008\\_se\\_arzeno.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/1740/uba_ff_yl_t_2008_se_arzeno.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Arzeno, M. (2021). Tierra, regularización y ordenamiento espacial. En M. Arzeno y F. Fernández Romero. (Coord.), *Ordenar, regular, resistir. Disputas políticas por el espacio* (pp. 39-92). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Arzeno, M. (2022). [en prensa]. Construyendo un lugar alternativo de consumo de alimentos. El caso de las ‘comercializadoras solidarias’ en Buenos Aires”. *Revista Huellas*.
- Bernardes, J. (2015). Novas fronteiras do capital no Cerrado: dinâmica e contradições da expansão do agronegócio na região Centro-Oeste, Brasil. *Scripta Nova. Revista Eletrônica de Geografia e Ciências Sociais*, XIX(507), 2-28.  
<https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/15112>
- Bernardes, J.; Frederico, S., Gras, C., Hernández, V. y Maldonado, G. (Org.). (2017). *Globalização do agronegócio e land grabbing. A atuação das megaempresas argentinas no Brasil*. Editorial Lamparina.
- Bernardes, J. y Maldonado, G. (2017). Estratégias do capital na fronteira agrícola moderna brasileira e argentina. En J. Bernardes; S.

- Frederico, C. Gras, V. Hernández y G. Maldonado. (Org.), (2017). *Globalização do agronegócio e land grabbing. A atuação das megaempresas argentinas no Brasil* (pp. 57-80). Editorial Lamparina.
- Borras, S., Kay, C., Gómez, S. y Wilkinson, J. (2013). Acaparamiento de tierras y acumulación capitalista en América Latina. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios* 38, 75-103.
- Cabaleiro, F. (2019). En la Argentina se utilizan más de 500 millones de litros/kilos de agrotóxicos por año. *Documentos, Biodiversidad LA*, 10/6/2019.  
<https://www.biodiversidadla.org/Documentos/En-la-Argentina-se-utilizan-mas-de-500-millones-de-litros-kilos-de-agrotoxicos-por-ano>
- Carrizo, C. y Berger, M. (2014). Luchas contra los pilares de los agronegocios en Argentina: transgénicos, agrotóxicos y CONABIA. *Letras Verdes. Revista Latinoamericana de Estudios Socioambientales*, 16, 4-28.
- CEPAL (2021). La pérdida de los bosques de América Latina y el Caribe 1990–2020: evidencia estadística. *Temas Estadísticos de la CEPAL* 2.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47151/S2100266\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47151/S2100266_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Composto, C. y Navarro, M. (2014). Claves de lectura para comprender el despojo y las luchas por los bienes comunes naturales en América Latina. En C. Composto y M. Navarro. (Comp.), *Territorios en disputa. Despojo capitalista, luchas en defensa de los bienes comunes naturales y alternativas emancipatorias para América Latina* (pp. 33-75). Bajo Tierra Ediciones.
- Cruz, V. do Carmo (2013). Das Lutas por Redistribuição de Terra às Lutas pelo Reconhecimento de Territórios: uma nova gramática das lutas sociais? En H. Acselrad. (Org.), *Cartografia social, terra e território* (119-176). Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional.
- DATALUTA (2017). Relatório 2016.  
[http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/dataluta\\_brasil\\_2016.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/dataluta_brasil_2016.pdf)
- Domínguez, D. (2016). Territorialidades campesinas. Entre lo heterónomo y lo disidente: formas de gestión de la producción y tenencia de la tierra en el campo argentino. *Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais*, 45, 67-84.
- Duer, M. (2017). *The Right to Belong to the Land: Coloniality and Resistance in the Araucanía*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Warwick, Reino Unido]. <http://wrap.warwick.ac.uk/102076/>
- Duer, M. (2021). Vivir en una nube de humo: normalización de la violencia ambiental en San Salvador (Entre Ríos, Argentina).

- Pampa. Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales*, 24.  
<https://doi.org/10.14409/pampa.2021.24.e0038>
- Ezquerro-Cañete, A. (2016). Poisoned, Dispossessed and Excluded: A Critique of the Neoliberal Soy Regime in Paraguay. *Journal of Agrarian Change*, 16(4), 702-710.
- FAOSTAT. Datos sobre alimentación y agricultura.  
<https://www.fao.org/faostat/es/#data/QCL>
- Frederico, S. (2013). Agricultura científica globalizada e fronteira agrícola moderna no Brasil. *Confins. Revista franco-brasileira de geografia*, 17, 1-17.
- Galafassi, G. (2012). Entre viejos y nuevos cercamientos. La acumulación originaria y las políticas de extracción de recursos y ocupación del territorio. *Theomai*, 26.  
<http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO%2026/Galafassi%20-%20Entre%20viejos%20y%20nuevos%20cercamientos.pdf>
- Gómez Herrera, A., Jara, C., Díaz Habra, M. y Villalba, A. (2018). Contracercar, producir y resistir. La defensa de los bienes comunes en dos comunidades campesinas (Argentina). *Eutopía*, 13, 137-155.
- Gras, C. y Hernández, V. (2013). Los pilares del modelo agribusiness y sus estilos empresariales. En C. Gras y V. Hernández. (Coord.), *El agro como negocio: producción, sociedad y territorios en la globalización* (pp. 17-46). Editorial Biblos.
- Gras, C. y Zorzoli, F. (2019). Ciclos de acaparamiento de tierra y procesos de diferenciación agraria en el noroeste de Argentina. *Trabajo y Sociedad*, 33, 129-151.  
<https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/33%20GRAS%20CARLA%20y%20ZORZOLI%20FACUNDO%20Acaparamiento%20de%20tierra.pdf>
- Haesbaert, R. (2014). *Viver no limite. Território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção*. Bertrand Brasil.
- Holt Giménez, E. y Shattuck, A. (2011). Food crises, food regimes and food movements: rumblings of reform or tides of transformation?. *The Journal of Peasant Studies*, 38(1), 109-144.  
<https://doi.org/10.1080/03066150.2010.538578>.
- Jurado, E. (2019, del 16 al 18 de septiembre). “El Almacén Andante una década después. La distribución solidaria bajo la mirada de la sostenibilidad”. *II Congreso Nacional de Economía Social y Solidaria. Universidad Nacional de Quilmes*. Quilmes, Argentina.
- Kojin Peres, I., Alves Martirani, L. (2018). Disputas e conflitos no debate sobre a alteração do Código Florestal Brasileiro. En F. Suárez y C. Ruggiero. (Comp.), *Los conflictos ambientales en América Latina I: áreas de reservación, conflictos mineros e hidrocarburiíferos*,



- conflictos forestales, agronegocios* (pp. 219-246). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Kowerbein, A. (2020). Los conflictos ambientales como procesos sociales totales. El caso monte nativo en la provincia de Córdoba. En L. Mombello y A. Spivak L'Hoste. (Comp.), *Naturaleza y conocimientos en tensión. Aportes al debate ambiental desde las ciencias sociales*. Teseopress, Buenos Aires.
- Lander, Edgardo (2017). Neoextractivismo: Debates y conflictos en los países con gobiernos progresistas en Suramérica. En H. Alimonda, C. Toro Pérez y F. Martín. (Coord.), *Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica, Volumen 2* (pp. 79-92). CLACSO.
- Langbehn, L. (2013). Conflictos y controversias por el Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos en Salta. La cuestión ambiental y el control sobre el territorio. En G. Merlinsky. (Comp.), *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina* (pp. 223-254). Ediciones CICCUS.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI.
- Lopes de Souza, M. (2013). *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Bertrand Brasil.
- Lopes de Souza, M. (2020). Articulando ambiente, território e lugar: a luta por justiça ambiental e suas lições para a epistemologia e a teoria geográficas. *Ambientes. Revista de geografia e ecologia política*, 2(1), 16-64.
- Machado Araoz, H. (2017). 'América Latina' y la Ecología Política del Sur. Luchas de re-existencia, revolución epistémica y migración civilizatoria". En H. Alimonda, C. Toro Pérez y F. Martín. (Coord.), *Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica, Volumen 2* (pp. 193-224). CLACSO.
- Maldonado, G. (2019). Territorio y agriculturización en Argentina. Objetos, acciones y aconteceres. *Estudios Rurales*, 9(17), 164-197.
- Malheiro, B. y Cruz, V. do Carmo (2019). Geo-grafias dos grandes projetos de des-envolvimento: territorialização de exceção e governo bio/necropolítico do território. *GEOgraphia*, 21(46), 18-31.
- Mançano Fernandes, B. (2019). Land grabbing for agro-extractivism in the second neoliberal phase in Brazil. *Revista NERA*, 22(50), pp. 208-238.
- Manzo, M. (2014). El Derecho en Disputa: Movilización del Derecho y la Justicia en Conflictos Territoriales. *Sortuz. Oñati Journal of Emergent Socio-legal Studies*, 6(2), 9-29.

- Massey, D. (2008). *Pelo espaço. Uma nova política da espacialidade*. Bertrand Brasil.
- Merlinsky, G. (2017). Los movimientos de justicia ambiental y la defensa de lo común en América Latina. Cinco tesis en elaboración. En H. Alimonda, C. Toro Pérez y F. Martín. (Coord.), *Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica, Volumen 2* (pp. 241-264). CLACSO.
- Moltoni, L. (2020). Debate agroquímico-agrotóxico. Aportes desde el enfoque de construcción social del riesgo. En L. Mombello y A. Spivak L'Hoste. (Comp.), *Naturaleza y conocimientos en tensión. Aportes al debate ambiental desde las ciencias sociales* (pp. 301-328). Teseopress, Buenos Aires.
- OCDE/FAO (2019). OCDE-FAO. Perspectivas Agrícolas 2019-2028, OECD Publishing/FAO.  
<https://doi.org/10.1787/7b2e8ba3-es>.
- Oxfam (2016) *Desterrados: tierra, poder y desigualdad en América Latina*. Oxfam GB.
- Porto-Gonçalves, C. (2001). *Geo-grafías. Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. Siglo XXI editores.
- Porto-Gonçalves, C. (2003). A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina. En J. Seoane. (Comp.), *Movimientos sociales y conflictos en América Latina* (pp. 126-134). CLACSO
- Porto-Gonçalves, C. (2016). Lucha por la Tierra. Ruptura metabólica y reapropiación social de la naturaleza. *Polis. Revista Latinoamericana*, 45, 1-21.
- Porto-Gonçalves, C. (2017). De utopias e de topoi: espaço e poder em questão. Perspectivas desde algumas experiências de lutas sociais na América Latina/Abya Yala". *Geographia Opportuno Tempore*, 3(2), 10-58.
- Ramírez, D. (2017). *Etnografiando el agronegocio. Impactos y consecuencias del avance forestal en una comunidad de Piray*. [Tesis de Doctorado, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones].  
[https://rid.unam.edu.ar/bitstream/handle/20.500.12219/2175/Ramirez\\_2017\\_Etnografiando%20el%20agronegocio.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://rid.unam.edu.ar/bitstream/handle/20.500.12219/2175/Ramirez_2017_Etnografiando%20el%20agronegocio.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Salizzi, E. (2019). Los momentos de la frontera agraria moderna en el norte cordobés: la reestructuración productiva de los departamentos Río Seco, Sobremonte y Tulumba. En E. Salizzi y J. Barada. (Comp.), *Fronteras en perspectiva/perspectivas sobre las*

- fronteras* (pp. 159-200). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização. Do pensamento único a consciência universal*. Editora Record.
- Saquet, M. y Meira, R. (2017). Redes curtas de comercialização: a proximidade política, pessoal e espacial da articulação entre o rural e o urbano. *Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais*, 6(2), 118-141.  
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistamseu/article/view/229921>
- Schmidt, M. (2014). 'Ordenadores y ordenados'. Actores en disputa en el Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos en la provincia de Salta". *Cuadernos de Antropología*, 11, pp.37-55.
- Sosa Varrotti, A. y Zorzoli, F. (2021). Temporalidades del acaparamiento de tierras: agronegocios y acumulación antes, durante y después del boom de commodities (Argentina, 1996-2020). *Estudios Rurales*, 11(22).
- Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. CALAS.  
[http://calas.lat/sites/default/files/svampa\\_neoextractivismo.pdf](http://calas.lat/sites/default/files/svampa_neoextractivismo.pdf)
- Toledo López, V., Schmidt, M., Langbehn, L., Pereyra, H., García Battán, J. y Ceirano, V. (2020). Riesgos e impactos socio-sanitarios del uso de agroquímicos: un estudio de caso en Selva, Santiago del Estero, 1990-2019. *Revista Argentina de Salud Pública*, 12.  
<https://rasp.msal.gov.ar/index.php/rasp/article/view/89/52>
- Tramontani Ramos, T. (2003). *A geografia dos conflitos sociais da América Latina e Caribe*. Informe final del concurso: Movimientos sociales y nuevos conflictos en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO.
- Ulloa, A. (2016). Feminismos territoriales en América Latina: defensas de la vida frente a los extractivismos. *Nómadas* 45, 123-139.
- Vela-Almeida, D., Zaragocin, S., Bayón, M. y Arrazola, I. (2020). Imaginando territorios plurales de vida: Una lectura feminista de las resistencias en los movimientos socio-territoriales en el Ecuador". *Journal of Latin American Geography*, xx(x), 1-23.
- Venencia, C., Agüero, J.L. y Seghezso, L. (2018). Dinámica de las grandes transacciones de tierras en América Latina y el Caribe. *Informe Técnico N° 1*, Land Matrix.  
[https://d3o3cb4w253x5q.cloudfront.net/media/documents/informe\\_tecnico\\_ndeg1\\_puntofocal.pdf](https://d3o3cb4w253x5q.cloudfront.net/media/documents/informe_tecnico_ndeg1_puntofocal.pdf)

# Tradición ancestral de pesca y consumo de los bivalvos (chipichipi), en municipios de la media Guajira, como estrategia de turismo comunitario<sup>1</sup>

MARÍA CURIEL GÓMEZ<sup>2</sup>, REBECA CURIEL GÓMEZ<sup>3</sup>,  
NICOLAS AMAYA LÓPEZ<sup>4</sup>, REMEDIOS PITRE REDONDO<sup>5</sup>,  
CARIDAD BRITO-BALLESTEROS<sup>6</sup>

## Introducción

En la memoria de los nativos mayores de las costas de Riohacha y Dibulla está el recuerdo familiar de ir a la playa, bañarse, y como una afición, pescar chipichipi, luego en familia integrarse en la preparación y consumo del fruto recogido del mar. Estos sabores aprendidos y tradiciones están perdiendo uso en medio de la asimilación de nuevas prácticas alimenticias rápidas y comerciales que no tienen arraigo, negando a las nuevas generaciones la oportunidad de experiencias culinarias propias.

El Ministerio de la Cultura de Colombia (2012), indica que los conocimientos y tradiciones populares asociados a la producción, preparación y el consumo cotidiano de alimentos, constituyen uno de los pilares del patrimonio cultural inmaterial de la nación. Las cocinas tradicionales comprenden complejos conjuntos de conocimientos que tienen raíces indígenas, ibéricas, africanas y notables influencias, muy visibles en la región Caribe. De igual forma, el patrimonio cultural alimentario de Colombia tiene sus raíces profundas en la producción y el consumo de alimentos de los pueblos amerindios que habitaron el territorio nacional antes de la llegada de los europeos, que con los

---

<sup>1</sup> Proyecto de investigación “Tradición ancestral de pesca y consumo de los bivalvos (chipichipi), en la cocina afro e indígena en Mayapo (Manaure), Riohacha y Dibulla, y su importancia cultural como componente de la cocina del departamento de La Guajira-Colombia”, ganador en la XX Convocatoria/2018 Becas De Investigación Cultural Héctor Rojas Herazo. Observatorio del Caribe colombiano – Ministerio de Cultura de Colombia.

<sup>2</sup> Magis. en Educación. Fundación Cristiana Gimnasio Latino.

<sup>3</sup> Mags. en Desarrollo Familiar. Universidad de La Guajira.

<sup>4</sup> Dr. en Ciencias. Universidad de La Guajira.

<sup>5</sup> Mags. en desarrollo y gestión de empresas sociales. Universidad de La Guajira.

<sup>6</sup> Mags. en Gestión Cultural. Universidad de La Guajira.

ibéricos junto con los africanos llegados al continente introdujeron su propia matriz culinaria.

Con el propósito de contribuir al conocimiento de las tradiciones culinarias de La Guajira, desde el año 2017 la Fundación Cristiana Gimnasio Latino, con acompañamiento académico del grupo de Investigación Tamaskal desarrolla el proyecto “Rescate De Sabores Del Caribe: Proceso de formación, intergeneracional en gastronomía del Caribe Colombiano”, apoyado por el Ministerio de Cultura de Colombia. Así mismo, se han realizado investigaciones desde otras disciplinas, como la biología en instituciones como: Instituto de Investigaciones Marinas y Costeras (INVEMAR), que dan cuenta de la flora y fauna marina del Caribe.

A pesar de los preocupantes indicadores de seguridad alimentaria en La Guajira, que según la encuesta nacional de salud y situación nutricional de Colombia 2010, confirma que en este departamento el índice de desnutrición global es del 11%. Así mismo, el 3% de los niños menores de 5 años padecen desnutrición crónica. A este problema están asociadas muchas variables, pero una de ellas es la pérdida de saberes tradicionales, en este caso el valor nutricional y la técnica de preparación, además del desaprovechamiento de recursos disponibles como son los bivalvos en las playas de La Guajira.

Entre los platos típicos de la comunidad se encuentra los preparados con la especie *Donax denticulatus*, comúnmente llamados “chipichipi” “piche” o “chipi” que tradicionalmente se sirve con arroz, plátano o arepas, pero no aparece en carta culinaria de restaurantes ni en investigaciones sobre la gastronomía como es el caso del anexo 4 del Mapa Cultural del Caribe Colombiano (Corpes Costa Atlántica, 1993), ni el Sistema Nacional de Información Cultural (SINIC), en la sección de Gastronomía Guajira, donde solo se registran 14 de los platos tradicionales de este departamento.

El valor nutricional de estos bivalvos, su disponibilidad la mayor parte del año en las playas, su sabor especial que permiten diversas formas de preparación se subestima poniendo en riesgo esta tradición culinaria ancestral, que debe ser consolidada y rescatada, por la oportunidad de innovación que ofrece para el turismo gastronómico.

Este documento es parte de uno de los resultados de la investigación denominada “Tradición ancestral de pesca y consumo de los bivalvos (chipichipi), en la cocina afro e indígena en Mayapo (Manaure), Riohacha y Dibulla, y su importancia cultural como componente de la cocina del departamento de La Guajira-Colombia”, se desarrolló con una metodología de corte etnográfico que permitió obtener información empírica en el espacio en donde se desenvuelven los acontecimientos estudiados. La investigación etnográfica es el

“método más popular para analizar y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas de un ámbito sociocultural concreto” (Murillo y Martínez-Garrido, 2010, p.2), otra característica de este tipo de investigación es que no posee instrumentos o técnicas prefabricadas. “Los instrumentos los va creando el investigador a medida que se adentra en la investigación, los mismos fenómenos y las circunstancias le van diciendo al investigador lo que le puede servir en un momento y en un espacio determinado” (Martínez Rodríguez, 2011, p. 20).

El diseño de la investigación es cualitativo, ya que buscamos “la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva” (Martínez Rodríguez, 2011, p. 11), de comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural, estudiando a las personas en su territorio y su vida cotidiana, examinando la realidad, a partir de la interpretación de sus propios significados, creencias y valores. Las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados fueron: cuaderno de notas; diario de campo; la observación participativa, encuestas, entrevistas a profundidad y análisis de datos.

Se entrevistaron 12 pescadores entre las playas de Riohacha y Dibulla (corregimiento de La Punta de los Remedios), de los cuales 7 son indígenas y 6 afrodescendientes. Se aplicó la encuesta a 22 pesqueras entre Manaure, Riohacha y Dibulla. Se entrevistaron 13 propietarios de restaurantes Riohacha, y Dibulla (corregimiento de La Punta de los Remedios), los cuales respondieron una encuesta.

Los datos numéricos se analizaron mediante las técnicas de tabulación y diagramación, que consistió en un recuento estadístico de las respuestas emitidas por los encuestados. Para tal fin se desarrollaron procesos de categorización y triangulación, entendiendo esta última como un procedimiento práctico que pasa por los siguientes pasos: inicia por seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; “triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico” (Cabrera, 2005, p. 68). Finalmente, los datos resultantes fueron analizados mediante procesos de reducción, en los que se tomaban los aportes de los participantes.

## Pedagogía intercultural para el dialogo intergeneracional

Desde lo pedagógico es interesante el análisis que se desprende de la tradición ancestral de pesca y consumo de los bivalvos y su

incidencia en los procesos de socialización como componente de trasmisión y mantenimiento de comportamientos culturales que marcan patrones de identidad importantes en la vida de las personas, al respecto Pérez Gómez (2009), se han referido a la socialización como “la tendencia conservadora lógica en toda comunidad social a reproducir aquellos comportamientos, valores, ideas, instituciones, artefactos y relaciones que se han manifestado útiles para la propia existencia del grupo humano” (p. 18); en este sentido, la recolección y el consumo del chipichipi se constituía en una práctica familiar, de amigos, que ha ido paulatinamente desapareciendo no sólo dentro del proceso de socialización propio de las regiones donde se produce, sino además se ha disminuido su consumo como un alimento con importantes aportes nutricionales.

La globalización como un proceso histórico de integración mundial a nivel económico, político, tecnológico y cultural, se presentó ante el mundo como un *boom* en el cual progresivamente se han podido ver los escollos y consecuencias para grupos minoritarios, quizás algunos países hayan logrado intercambios económicos beneficiosos, sin negar los adelantos tecnológicos y el acceso a ellos que se han producido. Pero, en la “globalización cultural” el camino se torna difuso, porque aunque el mundo o la “aldea global” se va transformando, el propio concepto de cultura mantiene aspectos invariables relacionados con la identidad y con todas esas formas de expresión y tradiciones que caracterizan a una determinada sociedad, la hacen única, identificable. Además, porque en ella se dinamizan procesos de socialización primarios y secundarios que le son propios y se ve impactados por la adopción de prácticas culturales y de consumo, características de otros países, que incluye el uso de ciertas costumbres y hábitos alimenticios. Ello ha llevado a que hoy se note un movimiento social por recuperar algunos procesos de identidad cultural colectiva que permita a los individuos sentirse “parte de”.

Castells (1999), considera las identidades colectivas como aquellas que son construidas por los individuos, los grupos sociales y las sociedades, procesando y dando sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal. En las reflexiones propuestas por Fornet-Betancourt (2009), se declara que una pedagogía intercultural tendrá que empezar por ampliar la manera en que nos vemos a nosotros mismos; tenemos que ser responsables del daño que ha significado el estado nacional con su manera homogénea de educar para una vida uniforme, ignorando la diversidad de las memorias históricas de este continente. Precisamente, la llamada educación nacional no da cuenta de la diversidad latinoamericana del contexto. Por eso, esta investigación ha

permitido ampliar el espectro del conocimiento de saberes y practicas ancestrales aplicadas a la pesca como a la cocina, con implicancias en el ámbito pedagógico.

Torres (2002), señala en su pedagogía liberadora que la concientización y la pedagogía del oprimido conforman una posibilidad acertada para construir y reconstruir la teoría pedagógica en la medida en que se relacionan con la práctica y los saberes populares. “Es una pedagogía para la transición social, y por tanto define su actividad educativa como una acción cultural cuyo objetivo central puede resumirse en el término concientización” (pp. 36-37). Precisamente, se parte de esta concepción porque uno de los resultados visibles en este proceso investigativo “concientiza” sobre el uso tradicional del chipichipi, su uso culinario generando nuevos interrogantes que permitan conducir a nuevas ideas de investigación y aporten a esta temática u otras similares.

Según Cohen (1998), citando a Gary Becker (Premio Nobel de Economía en 1992), “el éxito o el fracaso económico de una nación ya no depende de la tecnología o de la maquinaria que posee, sino de lo que haga con su gente”. Entendemos que esta afirmación es aplicable al devenir universitario o a cualquier contexto educativo. Es un imperativo entrenar a los estudiantes en el camino de la investigación y siguiendo el hilo conductor sobre identidad, es importante empezar por el contexto en el que se circunscribe el o los investigadores, ya que lo anterior, asegura la consolidación de un pensamiento, crítico, autogestor, generador de desarrollo, capaz de transmitir su pensar con la argumentación y espíritu de ayuda hacia el ser humano y el entorno.

En las experiencias de acercamiento con pescadores, mujeres y hombres dedicados a la cocina tradicional, en este punto septentrional de Colombia, resalta siempre la nostalgia en el relato porque el aprendizaje de la obtención (pesca), uso y consumo del chipichipi, está unido a recuerdos familiares, está presente en la memoria episódica donde se almacenan este tipo de recuerdos una madre, un padre, un abuelo, un tío, los hermanos, los primos, los amigos con quienes se compartió en tiempos remotos. Es el caso de uno de los entrevistados, quien contaba “...íbamos por la tarde al mar con mi tía y muchos primos a recoger los chipichipi, eran muchos, los echábamos en poncheras y después llegábamos a casa, los limpiábamos y hacíamos un caldero de arroz y comíamos todos...” Se observa que se entretienen recuerdos y nostalgias en la recitación en torno al chipichipi.

Los anteriores son aspectos subjetivos que marcan la vida de las personas y son muy útiles en el campo educativo, desde Vygotsky y su aprendizaje sociocultural donde el medio en que se desenvuelve el sujeto es parte activa y fundamental de su proceso de aprendizaje, hasta David



Ausubel y su aprendizaje significativo. Este último, señala que el aspecto fundamental es indagar lo que el alumno sabe, es decir, develar el conocimiento previo antes de la instrucción. Establece en su teoría una clara distinción entre el aprendizaje y la enseñanza (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). De acuerdo con los dos cognitivistas señalados, el rol del docente es “mediador” entre los saberes culturales que mediatiza en su discurso académico. Ello nos lleva indefectiblemente a cavilar sobre la necesidad que tiene el docente de conocer todos los aspectos socioculturales en los que están inmersos sus estudiantes, siendo por ende ineludible que tenga un tipo de saber autóctono de la región o el contexto en que desempeña su labor educativa.

Sin lugar a dudas, los resultados de esta experiencia investigativa se constituyen en un nuevo saber que posibilitaría un intercambio dialógico en el aula y promovería aprendizajes significativos para los “alumnos” que han oído del chipichipi. También para aquellos que por primera vez lo escuchan, pero que con la puesta en escena del tema, pueden generar relatos anecdóticos y enriquecer saberes, permitiendo salir de lo epistemológico y conceptual y agregar un matiz más humano, más cotidiano a lo que se pretende enseñar.

## De la explotación ancestral del chipichipi a la explotación productivo-sostenible

En el Caribe Colombiano hay algunas especies de bivalvos que son mayormente explotadas, tal es el caso de los bivalvos de playas arenosas, conocidos como chipichipi (*donax sp* y *Anomalocardia Brasiliiana*) de los que pueden ser colectadas entre 30 a 50 individuos por m<sup>2</sup> (INVEMAR, 2003). Los chipichipi taxonómicamente son de la clase *Bivalvia*, *Subclase. Heterodonta*, Orden: *Veneroidea*, Familia: *Donacidae*, Género: *Donax*, Especie: *donax sp*, Nombre Común: Chipichipi. Entre sus características principales puede indicarse que son de concha pequeña (25 mm), triangular alargada, fuerte, inflada; color variable, en general violeta, marrón o amarillo, con radios más oscuros; superficie con finos surcos radiales y orificios microscópicos en los lados de las valvas.

La cantidad de bivalvos que se ofrecen en el mercado nacional se obtiene de tres fuentes: 1) producción pesquera donde la mayor parte proviene de pesca artesanal, 2) la acuicultura; 3) importaciones de otros países. Sin embargo, a nivel nacional las especies de bivalvos no cuentan con cuota de aprovechamiento establecida, debido a que no tienen una pesquería desarrollada. En el departamento de La Guajira, su captura se ve mayormente en los municipios de Riohacha y Dibulla.

Algunos aspectos legales que marcan la explotación de recursos naturales como el chipichipi, vienen desde la Ley 13 de 1990 (Congreso de Colombia, 1990) que desarrolla el Estatuto General de Pesca, el cual en su artículo 1 establece que dicha ley tiene por objeto regular el manejo integral y la explotación racional de los recursos pesqueros, con el fin de asegurar su aprovechamiento sostenido y desarrollo de los productos pesqueros, dando oportunidad a las comunidades de organizarse para mejorar sus procesos productivos y emprendimiento. Más recientemente cabe mencionar el decreto 4181 de 2011 (Presidencia de la República, 2011), mediante el cual se crea la Autoridad Autónoma Nacional de Acuicultura y Pesca (AUNAP), cuya misión es “Ejecutar la política pesquera y de la acuicultura en el territorio colombiano con fines de investigación, ordenamiento, administración, control y vigilancia de los recursos pesqueros y de impulso de la acuicultura propendiendo por el desarrollo productivo y progreso social”.

El chipichipi es un producto que está disponible la mayor parte del año en las pesqueras de Riohacha y el corregimiento de La Punta de los Remedios (Dibulla), siendo más abundante entre octubre y febrero. Actualmente, en La Guajira no existe un censo que dé cuenta de los pescadores, pero las entrevistas y observación del proyecto permiten identificar comunidades de pescadores wayuu asentados entre el casco urbano de Riohacha, zona de la Troncal del Caribe hasta el corregimiento de Camarones y toda esa zona costera hasta la Punta de Los Remedios (Dibulla), donde los pescadores de estas últimas son de comunidades afrodescendientes. (Figuras 1 y 2)



**Figura 1.** Imagen en la Ranchería “El Puí” sector El Ahumao, entre Riohacha y Camarones, donde vive la pescadora tradicional Omaira Rodríguez Uriana. Foto: Autores

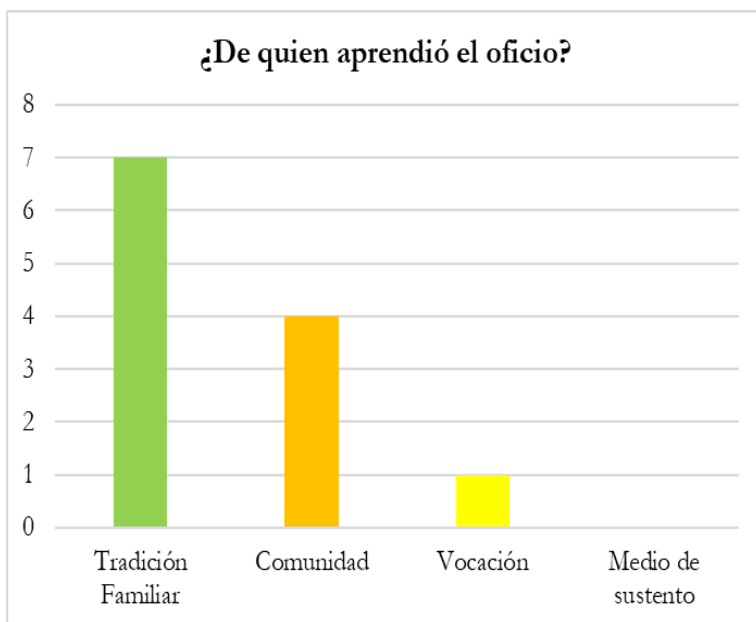


**Figura 2.** En las playas de Riohacha, aun se puede pescar chipichipi, sin embargo, en las nuevas generaciones se está perdiendo la tradición. Foto: Autores

La pesca de chipichipi en los lugares en que se llevó a cabo la investigación es de subsistencia y de manera artesanal; es un oficio de tradición familiar cuyas herramientas son sus propias manos o un trasmallo artesanal especial para arenas. A la pesca de chipichipi dedican generalmente de 6 a 7 días de la semana y el ingreso promedio por venta de chipichipi es de \$20.000 a \$40.000 pesos colombianos diarios (5 a 10 dólares aproximadamente).

Como se observa en el Gráfico 1, el 58% de los pescadores entrevistados, expresa que aprendieron el oficio por tradición familiar, seguido con 33% que respondió que aprendió el oficio al ser una práctica comunitaria y 1% por vocación.

**Gráfico 1. Transmisión de saberes**



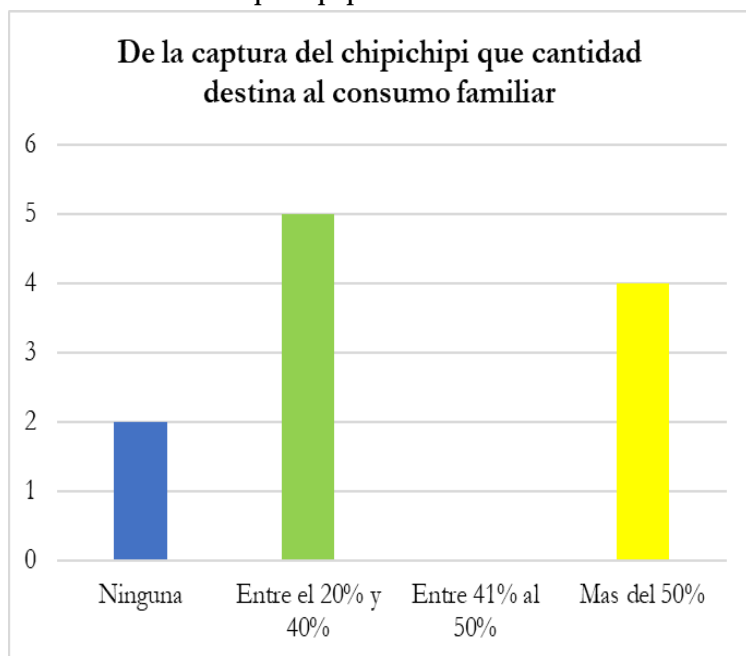
Fuente: Elaboración de los autores

Sobre el uso de herramientas para la pesca del chipichipi, en los municipios de La Punta de los Remedios (Dibulla) y Camarones (Riohacha) se observa que la totalidad de los pescadores utiliza para la captura de los bivalvos elementos artesanales que van desde la recolección manual hasta la utilización de un trasmallo artesanal elaborados por ellos mismos. Así mismo, la utilización de herramientas artesanales para la pesca de chipichipi está relacionada con el volumen

de pesca diario después de sacado de la concha, ya que los que pescan con las manos obtienen entre 2 y 5 kilos diarios normalmente; y un 25% del total de los pescadores expresó que en las temporadas de abundancia del bivalvo pueden capturan entre 6 y 10 kilos.

Los saberes tradicionales con respecto a las temporadas de abundancia de chipichipi, coincide con las temporadas descritas por los biólogos como tiempo de desove, que va de octubre a febrero, lo cual evidencia una fuerte relación y conocimiento del entorno en el que viven. Por otro lado, el 45% de los pescadores destinan entre el 20% y 40% de la pesca al consumo familiar, y un 36% de los pescadores destina más del 50% al consumo familiar. (Gráfico 2)

**Gráfico 2. Pesca de chipi chipi para consumo familiar**



Fuente: Elaboración de los autores

Esta observación nos lleva a concluir que la pesca del chipichipi es garantía de seguridad alimentaria para los pescadores afrodescendientes e indígenas que se dedican a esta actividad. Además, la forma en que más se consume el chipichipi es en arroz. Llama la atención del equipo investigador que, al ser el chipichipi un producto abundante y económico, la sociedad guajira no consume masivamente el

bivalvo, y esto se debe a que existen muchos prejuicios derivados de malas preparaciones.

Sobre el riesgo en la manipulación para garantizar la limpieza y aprovechar al máximo los jugos resultantes de la cocción, como parte del proyecto de investigación que hemos desarrollado, se aplicó un experimento de limpieza natural, en la boca de Camarones (Corregimiento de Riohacha), en el cual se adaptó a dos cuencos (tazas grandes) una malla de angeo para sostener los chipichipis, con una altura de 10 centímetros aproximadamente y con el diámetro que cubre el área circular, en cada cuenco se colocaron una cantidad suficiente de chipichipi recién pescados hasta cubrir la malla. En un recipiente se agregó agua de mar, y en el otro agua dulce con sal y algo de vinagre, en cantidad suficiente para cubrir los bivalvos. Al pasar una hora aproximadamente, se observó que los chipi ubicados en el cuenco con agua de mar, expulsaron de forma natural la arena interna hasta quedar limpios, mientras que en el cuenco con agua dulce con sal y vinagre no evolucionó la autolimpieza de forma visible.

### Estrategias para generar turismo comunitario alrededor del consumo del chipichipi

Es sabido que, el turismo es una actividad económica que idealmente debe ser planeada y no de desarrollo espontáneo, una actividad compleja cuya magnitud tiene efectos en la vida de los residentes locales, ya que para su manejo requiere de herramientas que permitan un flujo eficiente de información tanto en la comunidad receptora como en los turistas que llegan al destino, para evitar los efectos nocivos de un turismo erróneo, tales como daños y/o pérdidas socioculturales, conflictos entre visitantes y residentes, contaminación del destino, excesiva acumulación de basuras, alteración en la fauna y flora local, pérdida de la calidad paisajística, entre otros.

Por ello, la importancia de minimizar los impactos no sólo a nivel ambiental sino también a nivel cultural, ya que la falta de planeación o una estrategia equivocada puede generar cambios en los sistemas culturales y en los comportamientos, costumbres propias, estilos de vida tradicional y/o ancestral, lo que amenazaría la identidad local, ya que el encuentro de culturas puede generar impactos socioculturales.

Burgos Doria (2016), menciona que en Colombia las políticas que se aplicaban al sector turístico estaban sujetas a referentes internacionales, pues a partir de la Constitución Política de 1991 se inicia el proceso para diseñar estrategias que contribuyeron al turismo, buscando siempre que el avance estuviera acorde con el cuidado del

ambiente y la salvaguardia del patrimonio.

La Carta Magna colombiana, en sus artículos 44, 45, 46, 47, 52, 64, 67, 300, 333, 350 y 366 es el antecedente que permitió la apertura de diferentes leyes en favor del turismo y la cultura. Ellas han permitido direccionar la actividad turística minimizando los efectos en las tradiciones de la comunidad, como son la Ley 1558 de 2012, Ley 1185 de 2008, Ley 1101 de 2006, Ley 397 de 1997 "Ley General de la Cultura", Ley 300 de 1996 denominada "Ley General de Turismo".

En cuanto al turismo comunitario en Colombia, se han elaborado políticas públicas que han permitido fortalecerlo como los Lineamientos para el ecoturismo comunitario en Colombia (2012), que buscan la participación de las comunidades locales en la gestión de sus destinos y recursos. Por su parte, la Política de Turismo de Naturaleza (2012) busca valorar el patrimonio natural de la nación, permitiendo generar productos turísticos competitivos en los cuales la participación de las comunidades locales es de vital importancia. Cabe incluir también los Lineamientos de Políticas para el Desarrollo del Turismo Comunitario (2012), las Políticas para el conocimiento, la salvaguardia y el fomento de la alimentación y las cocinas tradicionales de Colombia (2012).

El Ministerio de Comercio Industria y Turismo (MinCIT), en los Lineamientos de Políticas para el Desarrollo del Turismo Comunitario en Colombia (2012), define el turismo comunitario como

la oferta de servicios turísticos, por parte de una comunidad organizada, que participa, se beneficia e involucra en los diferentes eslabones de la cadena productiva del turismo, en busca de mayor bienestar, desarrollo y crecimiento económico, valorando las características naturales y culturales de su entorno, que les permite prestar servicios competitivos, sostenibles y de calidad (p. 15).

Hablar de turismo comunitario implica desarrollar una estrategia que se halla en armonía con la naturaleza y la comunidad para evitar los daños en la sociedad y el medio ambiente; asimismo, esta estrategia demanda el desarrollo de productos turísticos nuevos. Entonces, las potencialidades en un departamento como La Guajira son múltiples y más aún si tenemos en cuenta las cifras del Centro de Información Turística de Colombia (2018), donde consta que el número de visitantes extranjeros pasó en el 2010 de 6.526 a 66.485 en el 2018 (Ministerio de Comercio Industria y Turismo, 2018); y según Perfiles Económicos Departamentales del Ministerio de Comercio Industria y Turismo (2018), entre el 2000 y el 2016, la participación promedio de hoteles, restaurantes, bares y similares en el PIB departamental fue de 4,5%.

Es imperativo para La Guajira y desde sus municipios identificar nuevas alternativas para la generación de ingresos que favorezcan a las comunidades, que integre las formas tradicionales de las comunidades afrodescendientes e indígenas wayuu, y que por otro lado, sean consciente de las variaciones climatológicas y sus efectos sobre las formas de vida que se están llevando. Por ello, utilizar el chipichipi como una alternativa comunitaria y sostenible implica construir alternativas complementarias para la generación de ingresos, mejorando la calidad de vida de los habitantes de las zonas estudiadas, sin dejar de lado una actividad económica tradicional y asociada con el buen uso de los recursos naturales, especialmente los moluscos y el mar; todo ello mediante actividades como la pesca, la gastronomía, la construcción, la artesanía y el turismo.

En este sentido, según el Informe Socio Económico del Sector Turismo en el departamento de La Guajira (Cámara de Comercio, 2018), el departamento está dentro de “las 13 regiones definidas con vocación para el turismo cultural” (p. 11). Asimismo, se “destacan en la categoría de Patrimonios de la Humanidad de la UNESCO la declaratoria sobre el sistema normativo de los Wayuus, aplicado por el pütchipü’üi «palabrero» (2010). Cabe mencionar la declaratoria de la música vallenata tradicional del Magdalena Medio (Guajira, Magdalena y Cesar) en el año 2015” (p. 13), y aunque el informe no contempla la gastronomía local como una forma de turismo cultural, la cocina tradicional guajira puede ser otro atractivo para el departamento desde el turismo cultural.

Para el caso concreto del proyecto que pretende generar turismo comunitario y sostenible alrededor del consumo del chipichipi, es necesario impulsar acciones desde los agentes, sean ellos los gestores/dirigentes públicos y privados, visitante/cliente consumidor, comunidad receptora y sector académico. En turismo comunitario es muy importante la percepción de la comunidad receptora, ya que es el

elemento imprescindible en la existencia del turismo, aunque no en todos los casos es fácil su incorporación, ya sea por obstáculos políticos o indiferencia hacia la actividad; en otro caso, por falta de habilidad de los gestores turístico [...], como también por el mantenimiento de formas tradicionales de gobierno (Saravia y Muro, 2016, p. 59).

Es decir, desde la comunidad debieran generarse las propuestas y pactos que permitan un equilibrio entre la tradición/costumbres y el turismo. Una vez que exista un diálogo entre los diferentes agentes, se podrían implementar las diferentes etapas de desarrollo para generar turismo comunitario y sostenible, desde la organización, pasando por el

análisis de los elementos constitutivos del sistema turístico hasta la elaboración de propuestas de productos turísticos. Así, las “tradiciones en la planificación se han definido considerablemente en términos de las necesidades y visiones del turismo; éstas no son de carácter excluyente ni cronológico, y su importancia ha radicado en la etapa de desarrollo de cada destino” (Cordero, 2009, p. 108). Entendemos entonces que la comunidad local tiene participación en el desarrollo y gestión del turismo.

Un concepto muy importante es que debemos incluir la crisis social y humanitaria del departamento de La Guajira, en donde la tasa de desempleo en el trimestre de julio a septiembre del 2018 estuvo en 13,9% (Ministerio de Comercio Industria y Turismo de Colombia, agosto, 2018) y para el 2017 según el DANE, las cifras de pobreza se calcularon en 46,9%, la pobreza extrema en 14,2% y la desigualdad en 0,523. Allí también la tasa de mortalidad infantil entre el 2012 y 2015 ha estado por encima la línea nacional.

La situación de los pescadores de chipichipi no es tan distante de las cifras anteriormente mencionadas, ya que los ingresos resultados de jornada de pesca que dura entre 3 y 4 horas, más el posterior tiempo de extracción de la carne de la concha, varía entre los \$20.000 a \$40.000 pesos colombianos (5 a 10 dólares aproximadamente) por día, siendo un bajo ingreso en comparación con el pago por otros productos de pesca. Además, debido a que es un producto que no tiene mucho consumo en el departamento, su demanda es baja y entendemos que se debe a factores como la pérdida de la tradición del consumo y la desconfianza que existe con respecto a la preparación de platos con este producto.

Es urgente la articulación entre todos los agentes, ya que incluir la tradición comunitaria en la planificación es considerar el contexto social, cultural y político. “La planificación con base en la comunidad atiende como prioridad la realidad, demandas, intereses y necesidades de la comunidad receptora; la comunidad se considera como el gobierno local del desarrollo turístico” (Cordero, 2009, p. 108). Pero, ello no es labor sencilla, y de ahí la importancia de la academia para que ayude a reconocer y visibilizar la importancia de la comunidad, rescatando sus saberes y potencializándolos de manera sostenible junto con las especificidades sociales, económicas, culturales y naturales.

## Conclusiones

El chipichipi es parte de la tradición pesquera y gastronómica de La Guajira especialmente, los municipios de Riohacha y Dibulla. En la memoria de los mayores está la costumbre. Era una actividad que integraba, atravesaba la frontera del trabajo y el tiempo libre. Paredes P.



(1994) afirma “La comunicación oral une a la gente en grupos” (p. 87), una cualidad que debido a las formas de comunicación mediadas por las tecnologías cada vez se convierte en más individual.

Se observa que en las nuevas generaciones ha entrado en desuso la pesca y consumo del bivalvo invisibilizándose el chipichipi, no por la escasez del mismo sino porque no apetece para los habitantes de estos municipios y tampoco se enseña a consumirlo, modificando un procedimiento recibido y reproducido de generación en generación.

La Guajira es uno de los departamentos del país con más indicadores de mortalidad y desnutrición infantil; sin embargo, la falta de buenas prácticas productivas, el desaprovechamiento de un recurso alimenticio disponible en las playas guajiras, además de generar la invisibilidad y pérdida de una tradición gastronómica, está causando modificaciones en las formas de alimentación de las comunidades, que no son propias y son más costosas, influyendo también en aspectos económicos que salen del contexto familiar, llevando a que los restaurantes no ofrezcan el chipichipi como producto estrella en sus cartas.

De ahí la importancia de generar espacios de dialogo y participación que permitan la salvaguarda de esta tradición y formas de generar espacios productivos y sostenibles para los pescadores, junto con diferentes entidades locales, regionales y nacionales. Se trata también que brinde las herramientas normativas para la organización de procesos de explotación y producción del chipichipi a través de programas de unidades productivas, con capacidad de generar escenarios de oportunidades para mejorar las condiciones de vida de los pescadores wayuu y afrodescendientes de La Guajira, sin afectar los usos y costumbre propias de la comunidad.

## **Bibliografía**

- Burgos Doria, R. (2016). El turismo comunitario como iniciativa de desarrollo local. Caso localidades de Ciudad Bolívar y Usme zona rural de Bogotá. *Hallazgos*, 13(26), 193-214. doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.08>
- Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Cámara de Comercio de La Guajira. (2018). *Informe Socio Económico del Sector Turismo en el Departamento de La Guajira*. Riohacha: Cámara de Comercio de La Guajira. Recuperado de

<https://www.camaraguajira.org/boletines-de-prensa/366-informe-socio-economico-del-sector-turismo-en-el-departamento-de-la-guajira.html>

- Castells, M. (1999). *El poder de la identidad*. México: Siglo XXI.
- Cohen, D. (1998). Paradigmas de la educación tecnológica. *Revista Latina de Comunicación Social*, 4. Recuperado de: [http://www.ull.es/publicaciones/latina/latina\\_art47.pdf](http://www.ull.es/publicaciones/latina/latina_art47.pdf)
- Congreso de Colombia. (1990). Ley 13 de 15 de enero de 1990, *Por la cual se dicta el estatuto general de pesca*. Bogotá: Diario Oficial N. 39143.
- Cordero, J.C.M. (2009). Comunidad receptora elemento esencial en la gestión turística. *Gestión turística*, 11, 101-111. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3284403>
- Corpes Costa Atlántica. (1993). *Mapa Cultural del Caribe colombiano*. Santa Marta.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda edición. México: McGraw Hill Interamericana.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivación. Reflexiones de Raúl Fornet Betancourt*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- INVEMAR. (2003). *Diagnóstico y Evaluación de la Calidad Ambiental Marina en el Caribe y Pacífico Colombiano*. Santa Marta: Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial.
- Martínez Rodríguez, J. (2011). *Métodos de investigación cualitativa. Silogismo, número 8*. Bogotá.
- Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial, Parques Nacionales Naturales De Colombia. (2006). *Lineamientos para el ecoturismo comunitario en Colombia*. Bogotá. Recuperado de: <https://www.parquesnacionales.gov.co/portal/wp-content/uploads/2013/11/Lineamientos-Ecoturismo-Comunitario-Colombia.pdf>
- Ministerio de Comercio Industria y Turismo (MinCIT). (2012). *Los lineamientos de política para el desarrollo del turismo comunitario en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Comercio Industria y Turismo de Colombia.
- Ministerio de Comercio Industria y Turismo (MinCIT). (2018). *Centro de Información Turística de Colombia*. Bogotá: Ministerio de Comercio Industria y Turismo de Colombia. Recuperado de: <http://citur.linktic.com/pages/1>
- Ministerio de Comercio Industria y Turismo. (2018). *Perfiles Económicos Departamentales*. Bogotá: Ministerio de Comercio Industria y Turismo de Colombia. Recuperado de

<http://www.mincit.gov.co/loader.php?lServicio=Documentos&lFuncion=verPdf&id=77515&name=OEE - KP - Perfil departamento La Guajira.pdf&prefijo=file>

- Ministerio de Comercio Industria y Turismo. (2012). *Política de Turismo de Naturaleza*. Bogotá: Ministerio de Comercio Industria y Turismo de Colombia.
- Ministerio de Cultura de Colombia. Dirección de Patrimonio. (2012). *Políticas para el conocimiento, la salvaguardia y el fomento de la alimentación y las cocinas tradicionales de Colombia*. Bogotá: Ministerio de Cultura de Colombia.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid: UAM.
- Paredes P., L. M. (1994). *Lenguaje y cultura I*. Bogotá: Unisur.
- Pérez Gómez, Á. (2009). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Sacristán y A. Gómez. (Edits), *Comprender y transformar la enseñanza*, 3 (pp. 17-33). Madrid: Ediciones Morata.
- Presidencia de la República. 2011. Decreto 4181 de 3 de noviembre de 2011. *Por el cual se escinden unas funciones del Instituto Colombiano de Desarrollo Rural (Incoder) y del Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, y se crea la Autoridad Nacional de Acuicultura y Pesca (AUNAP)*. Bogotá: Diario Oficial 48242.
- Saravia, M. C., y Muro, M. N. (2016). Productos turísticos. Metodología para su elaboración. *Revista de Ciencias Sociales. Segunda época* (29), 53-78. Recuperado de <http://www.unq.edu.ar/catalogo/375-revista-de-ciencias-sociales-n-29.php>
- Torres, C. A. (2002). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. En C. Torres. (Comp.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (pp. 23-52). Buenos Aires: CLACSO.

**EPÍLOGO**  
**ITINERARIOS POSIBLES DESDE EL**  
**PENSAMIENTO LATINOAMERICANO**

# O desenvolvimento do pensamento científico na América Latina: sistemas, ecossistemas, geo-sistemas, transpensamentos e comarcas acadêmicas

CARLOS TÚLIO DA SILVA MEDEIROS<sup>1</sup>

## Introdução

Tema recorrente ao longo dos dois últimos séculos, a questão da existência ou não de um pensamento latino-americano continua em pauta e desafiando a todos nós, investigadores, que enxergamos e reconhecemos o largo caminho percorrido por nossos ditos intelectuais, que buscaram, sobretudo, ao longo desse período, e até a presente data, registrar um “pensar próprio”, uma fala que identificasse a “cor local” sobre aquilo que já se caracterizava como um pensamento latino-americano.

A busca pela permanente questão identitária e a utópica integração do continente nunca foram um fato dado, pronto ou integrado para seus habitantes, mas algo sempre por construir, como já afirmou o investigador Flavio Aguiar (2002), em seu texto *A América Latina não existe!* O esforço de não somente reconhecer que já temos uma raiz que pensou o continente, como também intelectuais que nos representam, continua a nos desafiar.

Vale registrar que, seja nos idos do século XIX, ou agora, pleno século XXI, os protagonistas do pensamento fizeram uso do poder da comunicação disponível em suas mãos, principalmente, trocando cartas, comunicando-se intensamente e fazendo rede, para usar um termo atual.

Inicialmente, vale destacar, para essa época, dois grandes nomes: o do nicaraguense Rubén Darío e o do uruguaio José Enrique Rodó. De Rodó, nasce o termo *ariélismo*<sup>2</sup>, caracterizado como um movimento que se apresenta como uma resposta dos intelectuais latino-americanos ao já

---

<sup>1</sup> Dr. em Letras. Professor em Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio do Janeiro, Brasil. Coordenador de la Red Académica Diálogos en Mercosur. Integrante del Observatorio del Pensamiento Iberoamericano.

<sup>2</sup> Na visão do investigador chileno Eduardo Devés-Valdés, a obra *Ariel* (1900), de Jose Enrique Rodó, rompe todos os paradigmas presentes naquele momento de conjuntura latino-americana, abrindo, de maneira definitiva, o que viria a ser o “pensamento latino-americano”.

presente desejo de dominação ampla dos Estados Unidos da América, especialmente, após o apoio à independência de Cuba e Porto Rico.

Conforme Santos (2003),

A guerra de independência de Cuba, encerrada 1898 com a decisiva intervenção norte-americana, foi um acontecimento marcante para toda uma geração de intelectuais ibero-americanos. Em vários países do continente, o temor de que a emergente potência do norte pudesse ameaçar a autonomia dos países da região estimulou uma intensa produção de ensaios sobre as relações entre as duas Américas, seus respectivos processos de evolução histórica e o *ethos* cultural de cada uma. Mas a discussão não foi apenas uma reação circunstancial ao expansionismo norte-americano. Ela já estava em andamento como parte dos esforços para a superação do quadro de conflito endêmico que dominara a América hispânica após a Independência. Tratava-se de estabelecer modelos de ordem social e política que substituíssem o controle dos caudilhos sobre a vida republicana local. A república norte-americana poderia fornecer modelos nesse sentido desde que isso não implicasse uma ameaça à soberania continental. Tal dilema deu aos ensaios sobre a identidade americana na virada para o século XX uma característica ambigüidade em seu tratamento da vida política e social nos EUA (p. 1).

A partir desse contexto, ressalta-se que a participação daqueles que já pensavam uma *iberoamericanidade*, ou mesmo uma *latinoamericanidade*, tinham uma relação intrínseca com os ambientes político-sócio-culturais de seus referências, ou seja, do local no qual estavam naquele momento. Se Rubén Darío residia e escrevia da cidade de Buenos Aires, com uma sólida rede ao longo do continente e do outro lado do Atlântico, com trabalhos publicados em jornais e revistas literárias do movimento modernista, que propiciavam uma rara confraria hispano-americana, promovendo, muitas vezes, trocas de dedicatórias, prólogos e artigos que tematizam os membros, Jose Enrique Rodó escrevia desde Montevideo, por exemplo, e não ficava atrás no que diz respeito as articulações de rede; O importante a ser afirmado é que, em tal contexto, ambos tinham essa visão ampla da geopolítica em que atuavam, e já reconheciam que a supremacia norte-americana, que se impunha, já se constituía como uma ameaça presente e futura para o continente ibero-americano.

Ainda que “el Libertador Simon Bolívar” tenha trabalhado de maneira incessante para unir os povos na chamada Grand Colombia, antes de Darío e Rodó,

Supor a integração latino-americana ou qualquer outra como “natural” pouco contribui para a questão da solidariedade entre os povos no

continente. A América Latina não é uma realidade dada, se não um discurso, mais convincente ou menos ao longo da história, a serviço de interesses os mais diversos. [...] O desafio a que nos propomos está em revisitar a história de um conceito, inventariar a crítica que nos revitaliza a ideia de América Latina como contra hegemonia no século XXI ao capitalismo global (Miglievich-Ribeiro, 2013, p. 56).

Em reforço a esse comentário, Adelia Miglievich-Ribeiro (2013) ainda afirma que

O acúmulo do pensamento crítico latino-americano em seu atual vigor “decolonial” reconhece que a integração regional pode tanto se associar a um projeto de continuísmo do sistema de dominação colonial, conivente com o capitalismo mundial, ou subvertê-lo, de uma perspectiva pós-imperialista. Nesta, a escuta das populações historicamente excluídas da construção do Estado-Nação é um dos mais difíceis desafios (p.56).

A leitura atualizada de Miglievich-Ribeiro nos leva a refletir que o continente permanece sendo um desafio, um “por fazer” nesse caminho do auto-pensamento e os exemplos dessa construção pensante tem acontecido de maneira contínua e sistemática, ainda que dispersa.

Em seu livro *Redes Intelectuales en América Latina* o chileno Eduardo Devés-Valdés (2007), reúne uma das investigações mais completas que temos notícia sobre os intelectuais do continente ao longo dos últimos duzentos anos, demonstrando que é na chamada *Geração de 98*, cujos intelectuais latino-americanos tinham como intento, a princípio, afastar-se da Pátria-mãe, Espanha, para buscar novos ares junto a França e Inglaterra, que se encontra a pedra fundamental de nosso pensamento.

Corroborando com a reflexão de Devés-Valdés, Medeiros (2012) afirma, ainda, que

Nessa direção, nota-se que, a partir do final do século XIX, até a primeira metade do século XX, uma nova linha de pensamento latino-americano já se destacava, percebia, criava e recriava uma roupagem diferente, uma nova forma de ver e pensar esse pedaço do mundo, uma nova estética sobre o povo, seus costumes, sua cultura (p. 25).

Assim, nomes como Ricardo Rojas, Manuel Ugarte, Manuel Gálvez, argentinos; Luis Ross Mugica, chileno; Rufino Blanco Fombona, Pedro Manuel Arcaya, venezuelano; Alfonso Reys, mexicano, Alcides Arguedas, boliviano; o próprio Rubén Darío, nicaraguense, e José Enrique Rodó, uruguaio, estabeleceram uma frente de defesa, em rede, ainda que não definida como tal, sobre aquilo que se pensava e

produzia nesse lado do globo, reforçando e compreendendo a importância da “solidaridad que significa imaginar (reimaginar) una identidad común” (Devés-Valdés, 2007, p. 54), com vistas a um inimigo comum.

Na construção desse fortalecimento de “*cor local*”, ou “*pensamento local*”, valorizando cada posição intelectual no continente, cria-se, através de encontro realizado em Santiago, Chile, em 27 de março de 1913, nas dependências do Ateneo de Santiago, sob a organização do colombiano Juan Ignacio Gálvez, a *Unión Intelectual Latinoamericana*, com reuniões posteriores na Colômbia, Costa Rica, Panamá e Venezuela. Contudo, ainda que tal proposta tenha surgido a partir de uma troca de correspondências entre Gálvez e Rodó, Devés-Valdéz (2007), afirma que

Gálvez no era el instrumento de Rodó para organizar una red latinoamericana de intelectuales tendiente a la integración continental, sino que el uruguayo percibió en la iniciativa del colombiano una posibilidad de desarrollar un proyecto que había sido el suyo ya casi por 20 años (p. 65).

De toda forma, via-se a configuração de um grupo de intelectuais latino-americanos interessados em construir um elo de representação do próprio continente. Havia movimento! Fosse a partir da sempre questionável identidade representativa, visto que os interesses locais não falavam pela maioria, fosse a partir da simples troca intelectual.

Através do trabalho intenso de muitos atores, percebeu-se, ainda, muitas ações que buscavam uma modernização do próprio pensamento, influenciados pela Europa, ou mesmo pela América do Norte, pois o mundo continuava a sofrer alterações contínuas e permanentes.

Com a modernização que chegava de forma inexorável, uma nova interpretação daquilo que os rodeava fazia-se necessário e nossos intelectuais perceberam a chegada de novas experiências, fosse no campo político, fosse nas culturas próprias, individuais, particulares de cada país.

Dessa forma, revigorados pelas experiências adquiridas através de viagens, especialmente, ao velho mundo, mas, também, no próprio continente:

os intelectuais latino-americanos conseguiriam formular, em termos gerais, a ideia de que o subcontinente se constituiria num espaço cultural distinto, cuja identidade era formulada a partir de discursos consistentes e estruturados que, em muitos casos, alcançaram o status



de discursos dominantes e oficiais em suas respectivas sociedades (Plotkin y González Leandri, 2000, p. 19).

Se no início, as elites intelectuais se caracterizavam como parte do sistema de poder, com o objetivo de legitimar o discurso da ordem e cultura sociais, será somente nas primeiras décadas do século XX, que surgirá, de forma mais concebida, um novo cenário caracterizado pelo “abandono desse critério de superioridade social fundada na disparidade cultural”, como lembra Andrea Pagni (2012).

Contudo, mesmo lembrando que aos poucos fomos construindo uma “cidade letrada”, para lembrar Rama:

La historia latinoamericana nos ha enseñado que, cuando la producción intelectual y la vida política se comunican, América Latina vive sus momentos más creativos y generosos. No obstante, la actual situación del pensamiento en la región se diferencia tanto del continentalismo de la primera parte del siglo XX como de los esfuerzos por construir una ciencia social latinoamericana, involuntariamente favorecidos por los exilios de las dictaduras militares de los años 60 y 70. Hoy, la «idea de América Latina» parece pasar más por la política que por el mundo intelectual. Paradójicamente, mientras que la región se halla integrada como nunca antes, no se puede hablar de un campo intelectual latinoamericano que defina, con más o menos solidez, un conjunto de temas comunes (citado en Alvarado, 2013, p.1).

Isso pode ter acontecido, porque a liga existente anteriormente entre os intelectuais ativos, que tinham forte interesse em criar uma voz uníssona contra um “inimigo comum” foi perdendo força, em muitos casos, seduzida, justamente, pelo “próprio inimigo”, ou pelo que definia *Ariel*, personagem da narrativa rodoniana, como *utilitarismo* norte-americano. De toda forma, percebe-se que mesmo com todos os avanços no campo intelectual, o pensamento latino-americano permaneceu ativo, ainda que no campo das ideias.

Apesar de vivermos realidades semelhantes e distintas, ao mesmo tempo, transformando tudo num grande paradoxo, de fato, o continente carece de atores, que atuem como agentes dentro desse próprio pensamento.

Nesse contexto, Eduardo Devés-Valdés (2007) comenta que:

personajes como Felipe Herrera, Raúl Prebisch, José Antonio Mayobre, Eduardo Frei M., Rómulo de Almeyda, Rafael Caldera, Gabriel Valdés, Celso Furtado, Carlos Sans de Santa María o Gustavo Lagos, entre otros, son muy relevantes para esta temática. Ellos forman un circuito de pensadores-agentes, pues todos ocuparon

cargos de relieve en el poder ejecutivo o en organismos internacionales. Sus escritos son, en consecuencia, orientados muy claramente a promover la acción o analizarla e iluminarla. sólo en términos secundarios se llevan a cabo reflexiones más teóricas desligadas de la práctica. Hay, no obstante, por otra parte, también algunos ensayistas y científicos sociales cuyos planteamientos, si bien comprometidos igualmente en la promoción del proceso integrador, abundarán más en elementos teóricos (p. 111).

Ainda nesse sentido conceitual do ator-político-agente, Luiz Armando González (2005), destaca que:

En América Latina, el intelectual político, es decir, el intelectual protagonista de la política, ha tenido una presencia permanente a lo largo del siglo XX. Es hasta finales de los años ochenta y la década de los años noventa que comenzó a ser desplazado, no tanto por el intelectual políticamente responsable, sino por el intelectual burócrata, que hace alarde de su despolitización y que está dispuesto a servir a aquellos gobiernos e instituciones que paguen por sus servicios. No es que no haya habido y haya intelectuales políticamente responsables - ahí estuvieron hasta hace poco: José Medina Echavarría, Alfonso Reyes, Octavio Paz e Ignacio Ellacuría, y están Mario Vargas Llosa, Manuel Antonio Garretón, Adolfo Sánchez Vázquez y Enrique Florescano (p. 855).

Apesar da observação oferecida por Armando Gonzalez, percebe-se, sobretudo em tempos atuais, que os intelectuais comprometidos com a mudança social, de certa forma, têm procurado estar ausentes da esfera pública e o mesmo se sucede com os intelectuais responsáveis politicamente. Tal espaço está sendo ocupado por especialistas, técnicos, poucos preocupados com estas questões sociais e, na maioria das vezes, atuam a serviço do próprio poder. Nesse sentido, sobre o papel do intelectual, diz Octavio Paz (1994) que:

governar no es la misión específica del intelectual. El filósofo en el poder termina casi siempre en el patíbulo o como tirano coronado. Los que mueren antes, como Lenin, tampoco se escapan: los embalsaman y los transforman en fetiches. El intelectual, ante todo y, sobre todo, debe cumplir con su tarea: escribir, investigar, pensar, pintar, construir, enseñar. Ahora bien, la crítica es inseparable del quehacer intelectual. En un momento o en otro, como don Quijote y Sancho con la Iglesia, el intelectual tropieza con el poder. Entonces, el intelectual descubre que su verdadera misión política es la crítica del poder y de los poderosos (p. 368).

Contudo, assumir esse compromisso apresentado por Paz -o de assumir a missão da crítica ao poder e aos poderosos- tem se tornado um fardo para aqueles que querem vestir a camisa de intelectual, pois, ao longo do processo histórico, e mesmo em tempos atuais, assumir um lado e tamanha responsabilidade tem sido evitado de toda forma, uma vez que isso pode levar aquele ator ao ostracismo, muitas vezes, juntos de seus próprios pares. Mesmo com tamanha pressão, tem-se visto que a construção do pensamento nunca parou e segue sendo produzida, mesmo dentro de “trincheiras”, ao longo do continente, apesar dos altos e baixos que essa representatividade tem demonstrado.

Em tempos atuais, segundo Rodrigues Pinto (2012):

a valorização do pensamento latino-americano enfrenta muitos obstáculos, mas quero destacar dois deles: um externo e outro interno. O externo diz respeito à dificuldade de ser reconhecido nos grandes centros. Na visão de Bourdieu (2006), adequada ao que se quer expor aqui, a produção do conhecimento é marcada por uma luta simbólica que reproduz as relações de dominação. Assim, trava-se uma luta concorrencial entre agentes cujas posições se encontram *a priori* fixadas e, no caso do pensamento latino-americano, o *locus* do intelectual é não só inferiorizado, mas também invisibilizado. O obstáculo interno se traduz em um sentimento de inferioridade, historicamente imposto pelo modelo euroamericano, dentro da perspectiva da modernidade, que nos fez incorporar os dilemas do Calibã e assumir a autoimagem de bárbaros, incapazes de produzir conhecimento de qualidade (p. 338).

Nesse contexto, avançamos para aquilo realizado em tempo presente, ou seja, já se pode dizer que “*habemus intellectualium et cognitionum*”, pois como disse Flavio Aguiar (2002), especialmente no campo acadêmico, abrigo dos novos intelectuais, “há trabalho a empreender, trabalho de campo, de gabinete, de escritores e universitários, como contribuição para o autoconhecimento, base da solidariedade, entre os povos latino-americanos” (p. 68).

Diante dessa realidade, avalia-se que os documentos e esforços particular e coletivo produzidos no século XIX, com avanços no século seguinte, até podem não ter tido o valor de uma revolução, de movimento de mudança, defesa ou representação do continente frente ao pensamento euroamericano, ou colonizador; no entanto, podemos considerar que tudo teve seu respectivo valor como produção intelectual, marcando terreno, registrando que aqui havia fonte e mente pensante atuando, dentro de seu próprio tempo, como um “*sistema*”, termo cunhado pelo brasileiro Antônio Candido (2000 [1959]), quando se referia ao processo de formação da literatura brasileira, que concebeu essa literatura como, justamente, a integração de todos os autores

participantes desse processo, famosos ou anônimos, das obras estabelecidas e da relevante participação do público leitor, pois esses elementos são fundamentais no trabalho articulado da produção e reprodução do pensamento.

Fazendo uma analogia com o que se apresenta, avalia-se que o pensamento latino-americano também se construiu sob um sistema, que corrobora com o que propõe Candido, que dizer, se os textos que consideramos “literários” não nascem literatura e somente o são quando os leitores legitimam essas obras, os documentos escritos por aqueles que hoje julgamos intelectuais -em suas respectivas épocas- também assumem tal representatividade dentro do sistema latino-americano.

Seja a partir da Estética da Recepção proposta por Jauss, seja a partir da tríade proposta por Antônio Candido, na qual a presença dos atores “autor-obra-público” se configura e se confirma, essa interação será sempre dinâmica. A literatura brasileira ou o pensamento latino-americano, em nosso caso, “não nasce [...], mas se configura no decorrer século XIII, incorporando o processo formativo, que vinha de antes e continuou depois” (Candido, 2000, p. 16).

Nessa análise, soma-se ao termo “sistema” o de “ecossistemas intelectuais”, termo cunhado pelo investigador chileno Eduardo Devés-Valdés (2020), que conceitua o verbete como aquela produção oriunda de “sus propios lugares de desenvolvimiento – ecosistemas intelectuales – y, más ampliamente, al efecto que producen sobre el pensamiento y la intelectualidad y, también, si existe alguno, sobre las sociedades regionales y hasta mundiales” (p. 100).

Nota-se que ambos os termos, *sistema e ecossistema*, estão atentos a tudo aquilo que foi produzido “ao redor”, ou seja, tudo aquilo que veio antes e depois frente a construção do pensamento ou daquilo que se tem como referência. Em nosso caso, isso é mais que uma realidade verdadeira, pois nosso pensamento latino-americano foi e continua sendo construído por “intelectuais” que estão dentro e fora da acadêmica, profissionais liberais ou “anônimos”, que continuam a pensar o sentido real e livre de Nuestra América.

Somo a esses dois conceitos, previamente apresentados, um terceiro, que tenho trabalhado em conferências pela América Latina, que o de *geossistemas intelectuais*, que corroborando com o que já foi conceituado, se resume em explicar que todo saber parte sim de um lugar, que tem a participação ampla de variadas fontes, renomadas ou não, porém, buscando a libertação de algo que lhe acorrenta, em nosso caso, das correntes impostas pelos euroamericanos ou colonizadores. “As veias abertas da América Latina”, *bestseller* do uruguaio Eduardo Galeano (2011), continuam como testemunhas e, de maneira lamentável, abertas, sangrando, porém, negando-se a uma entrega fácil

ao *utilitarismo colonizador*, na condição eterna de um serviçal, como nos lembra Galeano, em texto original de 1970:

É a América Latina, a região das veias abertas. Do descobrimento aos nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumula nos distantes centros do poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar foram sucessivamente determinados, do exterior, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo. Para cada um se atribuiu uma função, sempre em benefício do desenvolvimento da metrópole estrangeira do momento, e se tornou infinita a cadeia de sucessivas dependências, que têm muito mais do que dois elos e que, por certo, também compreende, dentro da América Latina, a opressão de países pequenos pelos maiores seus vizinhos, e fronteiras adentro de cada país, a exploração de suas fontes internas de viveres e mão de obra pelas grandes cidades e portos -há quatro séculos já haviam nascido dezesseis das 20 cidades latino-americanas atualmente mais populosas- (p. 18).

Com tal leitura, nos soa a pergunta: como resistir a negação de nosso próprio pensamento imposta pelo pelos países de primeiro mundo, quando nos é intensamente tirada a certeza que temos um pensamento?

Como resposta aguerrida, “transpensar” faz-se necessário, pois fazer o elo com o que já foi produzido, em condição de sistema, e o que se continua a produzir, com o propósito de afirmar que pensamos, é a condição *sine qua non* para se auto-afirmar como pensador, ou mesmo intelectual, abaixo dos trópicos.

Se vivemos em um continente dividido por suas culturas próprias, reconhece-se que semelhanças acontecem, como nos lembrou Ángel Rama. Para o investigador uruguaio, apesar da configuração geopolítica empregada pelos colonizadores a estas terras, os acordos oficiais não levavam em conta elementos como

a sensibilidade de regiões culturais definidas, nem as linhas geograficamente definidas. Para essas fronteiras, Rama atentava para a existência de regiões dotadas de certa homogeneidade cultural, característica a qual ele denominava de *comarcas*, cujas dimensões extrapolavam os limites dos países constituídos.

Dessa forma, Rama conclui que haveria na América do Sul três comarcas: a Pampeana, abrangendo a Argentina, Uruguai e extremo sul do Brasil; A Andina, que ia desde o norte da Argentina até a Colômbia e Venezuela e, por último, a Comarca Amazônica, que

coabrindo a região caribenha, reuniria, ainda as ilhas e as costas adjacentes (Medeiros, 2007, pp. 9-10).

Com tal comentário, pretendemos reafirmar que os laços comuns existem e continuam entre los hermanos, falando espanhol ou português, francês ou mesmo o *kréyòl*, na Guiana Francesa. Dessa forma e diante dos argumentos apresentados até agora, pode-se afirmar que se nossa fortuna crítica se consolidou como um pensamento flutuante no início, organizou-se para ser, em futuro breve, algo sólido, disposto a criar raízes no campo pensante.

Leopoldo Zea (2005), um dos grandes nomes da filosofia e pensamento latino-americano, costumava afirmar que

há uma tradição de pensamento autenticamente latino-americano e, nesse sentido, a melhor maneira de filosofar, na América Latina, é refletir a fundo sobre nossa peculiar maneira de ser e suas circunstâncias concretas. Para tanto, o caminho mais promissor é o da indagação recuperadora de nossa história e, de modo especial, da história das ideias de nossa América.

O argumento de Zea [...] baseia-se na ideia de que não precisamos sequer fazer esta pergunta (existe uma filosofia de nossa América?). Ele afirma que, quando nos perguntamos pela existência de uma filosofia americana, estamos assumindo que somos diferentes, “distintos do resto dos homens?”, afinal os gregos, ao filosofar, simplesmente pensavam, criavam, ordenavam, separavam, situavam, definiam, ou seja, simplesmente filosofavam (p. 357 apud Pinto, 2012, p. 342).

Logo, se devemos pensar desde aqui,

o pensamento surge de uma circunstância histórica e, ao mesmo tempo, assume um caráter transformador sobre ela. O pensamento simultaneamente emerge e se descola da circunstância, sendo plausível que surja uma filosofia autêntica em circunstâncias em que predomine a inautenticidade. Em outros termos, numa circunstância histórica dependente pode surgir uma filosofia da libertação capaz de superar esta mesma dependência característica da circunstância histórica. Não se pode excluir *a priori* que uma nova atitude filosófica ibero-americana venha a ensejar uma nova práxis da superação da dependência (Zea, 2005, pp. 22-23).

Quer dizer, tudo que produzimos deve ser visto e reconhecido como nosso, pensamento raiz, a partir de nossas realidades, das circunstâncias históricas, de nossas caras, nossas próprias agendas, porém, não atuando como os próprios colonizadores, ou seja, de forma xenófoba, visto que o conhecimento produzido por aqueles tem seu

valor e devemos sim beber “dessa água”, contudo, mirando nossas próprias realidades.

### Considerações finais

Ao longo dos últimos duzentos anos, a América Latina tem reunido um vasto material que a caracteriza como um “ser pensante”, um continente letrado, ainda que um ser nada homogêneo. Tomado pela iniciativa dos grandes nomes que por aqui passaram, um mosaico de ideias, pensamentos, reflexões, propostas, incitações foram sendo criadas e enfrentadas como desafios do “bem”, em algumas circunstâncias, e outros do mal, como a nossa história tem mostrado. Oferecer uma lista ou destacar nomes pode ser injusto frente ao elevado número de intelectuais que deram a sua contribuição para a formulação desse pensamento. Contudo, faz-se necessário destacar alguns poucos, como o do uruguaio Jose Enrique Rodó e do nicaraguense Rubén Darío, que pertencendo à *Geração dos 98*, contribuíram para uma resposta intensa ao ataque utilitarista que se impôs vindo do Norte. Na virada do século, pode-se contar com a inteligência de intelectuais como o peruano José Mariátegui, considerado por muitos o primeiro intelectual latino-americano integralmente marxista; ou o Octavio Paz, que leu o continente a partir de sua mirada mexicana; Que dizer do cubano Fernando Ortiz, que a partir do conceito da *transculturação*, trabalhou a relação/exploração entre o açúcar e o tabaco e as questões relacionadas a antropologia identitária cubana, mas com uma realidade que se estende para todo o continente, visto que o tema da própria mestiçagem, por exemplo, até hoje nos move nessa discussão, a exemplo do que escreveu o escritor brasileiro Gilberto Freyre, quando nos trouxe a obra *Casa Grande e Senzala* (1933), obra ésta que aborda a questão da miscigenação ocorrida em terras brasileiras desde o seu descobrimento. Outro pensador, intelectual que não pode ser esquecido nesse processo é o mexicano José de Vasconcelos, que, de fato, acreditou na possibilidade da criação de uma chamada raça cósmica, que viria do processo dessa mestiçagem identitária do continente. Lembramos, ainda, Carlos Fuentes e Alfonso Reys. Destacamos, com alegria, o brasileiro Sílvio Júlio de Albuquerque Lima, pernambucano, que investigou a fundo o continente latino-americano e que esteve com José Enrique Rodó, em 1915, quando foi a Montevideo,

para participar do Congresso Iberoamericano de Estudantes, na condição de um dos representantes da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro. Ali, é apresentado a José Enrique Rodó, Juan Zorrilla de San Martín, Ángel Falco, María Eugenia Vaz Ferreira, Manuel Gálvez, Carlos Octavio Bunge, José

Igenieros, Ariosto Gonzales, entre outras figuras ilustres do meio acadêmico platino, configurando, nesse momento, o início de sua rede de contatos latino-americana (Medeiros, 2012, p. 37).

Não se pode deixar de citar outro uruguaio, Ángel Rama, que com sua inteligência, recria a vida literária e cultural das cidades ditas coloniais, como elos centrais dessa cultura letrada no continente, ou mesmo Eduardo Galeano, que leu Nuestra America como ninguém, atrás de seu sempre atual *Veias Abertas da América Latina*, já citado no corpo desse texto; um nome importante nesse contexto de criação do pensamento latino-americano e o do intelectual brasileiro Antônio Candido, que com a sua visão sociológica sobre o Brasil, colaborou, em atuação com Rama, para uma leitura do próprio continente.

Por fim, vivemos um novo tempo, ou como escreveu Salvatore (2007), uma "idade moderna", e como disse e repetiu Manuel Castells (2008 [1997]), vivemos na era da informação, pois todos vivemos mais do que nunca em rede.

Flávio Aguiar (2002), tinha razão quando afirmou que a *América Latina não existe*, mas ela tem que ser (re)pensada, imaginada, construída, de preferência feita com as próprias mãos, pois, dado o exemplo da globalização, que não é apenas uma ideia, não é até se tornar um fato: é um trabalho em andamento, contínuo, e o continente está em permanente construção!

Seus habitantes aguardam respostas, sugestões e, mais do que isso, o sonho de um pedaço de terra muito melhor; então, os intelectuais precisam dessa tessitura para juntos, na medida do possível, desafiar e ousar e sugerir mudanças inteligentes. Tudo isso, continua a requerer "a união de visionários e administradores, de tino e tirocínio, e outros *quetais*. Ouso até dizer: pode ser que dê certo. Pode ser que dê frutos. Então, iremos deitar sementes - e novas raízes- alhures. Pode ser até que o mundo melhore um pouco (Aguiar, 2002, p. 68), pode ser até que o latino-americano sinta orgulho de afirmar: sou latino-americano.

## **Bibliografia**

- Aguiar, F. (2002). A América Latina não existe. In. M. H. Martins. (Org.), *Fronteiras Culturais: Brasil-Uruguaia-Argentina* (pp. 65-68). Ateliê Cultural.
- Alvarado, O. (2013). El intelectual latino-americano: ¿continentalismo con sociedades fragmentadas? *Revista Nueva Sociedad*, (245), 87-98.
- <https://biblat.unam.mx/hevila/Nuevasociedad/2013/no245/6.pdf>
- Bourdieu, P. (2006). *O poder simbólico*. Bertrand Brasil.



- Candido, A. (2000 [1959]). *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Editora Itatiaia Ltda.
- Castells, M. (2008 [1997]). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol. I. Siglo XXI*.
- Devés-Valdés, E. (2007). *Redes Intelectuales en América Latina. Hacia la constitución de una Comunidad Intelectual*. Colección Idea.
- Devés-Valdés, E. (2020). Los estudios de las ideas y las intelectualidades en América Latina a inicios del XXI: cartografía, trazos característicos y evaluación. Un ensayo con perspectiva personal. Primera parte: Cartografía de los estudios eidéticos, *Revista Wirapuru*, 1(1), 100-119.  
[http://www.wirapuru.cl/images/pdf/2020/ensayo01\\_100-119.pdf](http://www.wirapuru.cl/images/pdf/2020/ensayo01_100-119.pdf)
- Galeano, E. (2011). *As veias abertas da América Latina*, trad. Sergio Faraco. L&PM.
- González, L. A. (2005). *Intelectuales y política en América Latina*. Biblioteca "P. Florentino Idoate, S.J." Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Medeiros, C. T. da Silva. (2007). A literatura sul-rio-grandense sob os olhos de Sílvio Júlio de Albuquerque Lima. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/11133>
- Medeiros, C. T da Silva. (2012). *Bolívar-Ariel. A construção dos ideais de liberdade para a América Latina*. Universidade de São Paulo.  
<http://docplayer.com.br/72255255-Bolivar-ariel-a-construcao-dos-ideais-de-liberdade-para-a-america-latina.html>
- Miglievich-Ribeiro, A. (2013). Intelectuais e autoconsciência latino-americana: por uma crítica à razão ocidental. *Realis*, 3(2), 55-73.  
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/8790/8765>
- Pagni, A. (2012). Intelectuales en América Latina: historias, discursos, intervenciones. *Iberoamericana*, 12(45), 180-192  
<https://journals.iai.spkberlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/1222>
- Paz, O. (1994). Suma y sigue (Conversación con Julio Scherer). En O. Paz, *El peregrino en su patria. Historia y política de México*. Obras completas. VIII. Ciudad de México.
- Plotkin, M. y Gonzalez Leandri, R. (2000). *Localismo y globalización. Apuntes para una historia de los intelectuales en Iberoamérica*. CISIC.
- Rodrigues Pinto, S. (2012). O Pensamento Social e Político Latino-Americano: etapas de seu desenvolvimento. *Sociedade e Estado*, 27(2), 337-359.  
<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5656>

- Salvatore, R. D. (Comp.). (2007). *Los lugares del saber. Contextos locales y redes transnacionales en la formación del conocimiento moderno*. Beatriz Viterbo Editora.
- Santos, F. (2003). *Arielismo. A visão de América em Oliveira Lima e José Enrique Rodó*. ANPUH-XXII Simpósio Nacional de História-João Pessoa.

El título de este libro no es inocente, condensa la intencionalidad comunicativa del trabajo editorial. Ofrece perspectivas críticas sobre algunos de los problemas de las sociedades del continente y al mismo tiempo, enuncia vías de resolución. En este sentido, en la intención de los compiladores subyace una enorme riqueza. Sus páginas se construyen con el resultado del arduo trabajo de académicos e investigadores de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Guatemala y Uruguay, conformándose un libro que permite aproximarnos a algunas dimensiones que se configuran en los diversos territorios con una mirada compleja a través de las problemáticas actuales. Se trata pues, de una producción que podemos ubicar dentro de los desarrollos enmarcados en las llamadas epistemologías del Sur.

