

fuequia

REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES Y DEL TERRITORIO

Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur

Rector

Daniel Fernández

Director del Instituto de Cultura, Sociedad y Estado

Mariano Hermida

©Publicación del Instituto de Cultura, Sociedad y Estado de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, AelIAS, 2023

COMITÉ EDITOR

Julio L. Risso. Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Director

Mariano Melotto (UNTDF), Sabrina Lobato (UNTDF-CONICET), Mariel Balderramas (UNTDF), Karina Giomi (UNTDF), Betiana Bellofatto (UNTDF), Guillermo Leal (UNTDF), Catherine Roulier (UNTDF-CONICET)

Miembros Comité Editor

COMITÉ CIENTÍFICO

Susana Bandieri. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Argentina.

Giovanna Campani. Università degli Studi di Firenze (UniFi). Italia.

Marylin Cebolla Badie. Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Argentina.

Miryam Colacrai. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina.

Ana Dinerstein. University of Bath. Reino Unido.

María Dulce Gaspar. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Museu Nacional. Brasil.

Juan Grigera. London School of Economics (LSE). Reino Unido.

Nieves Herrero Pérez. Universidad de Santiago de Compostela (USC). España.

Pablo Míguez. Universidad de Buenos Aires (UBA); Universidad Nacional General San Martín (UNSAM). Argentina.

Laura Miotti. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Argentina.

Natalia Moragas. Universitat de Barcelona (UB). España.

Manuel Navarro. Universidad Nacional de Rosario (UNR). Argentina.

María Susana Paponi. Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Argentina.

Martín Retamozo. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Argentina.

Eduardo Rinesi. Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS). Argentina

Carmelo Spadola. Università della Calabria (UniCal). Italia.

Marcela Zangaro. Universidad Nacional de Quilmes (UNQ); Universidad Argentina de la Empresa (UADE); Universidad de San Andrés (UdeSA). Argentina.

Perla Zusman. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad de Buenos Aires (UBA). Argentina.



Evaluadores del Volumen VI, Número 2

Susana Raquel Barbosa. Instituto de Investigaciones en Filosofía, Letras y Estudios Orientales (IIFLEO) - Universidad del Salvador. Argentina.

Silvia Coicaud. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). Argentina.

Maximiliano de la Puente. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG); Facultad de Ciencias Sociales (FSOC) - Universidad de Buenos Aires (UBA). Argentina.

María Elena Ferreyra. Universidad Nacional de Villa María (UNVM); Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) - Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Anabela Ghilini. Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Argentina.

Laura Eugenia Huertas. Instituto de Economía y Sociedad en la Argentina Contemporánea (IESAC) - Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Argentina.

Raúl Alberto Irigoyen. Universidad Nacional de la Matanza. Argentina.

Marta Kisilevsky. Ministerio de Educación Nación; Universidad Nacional de Río Negro (UNRN); Universidad Nacional de Quilmes (UNQ); Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Argentina.

Fortunato Malimacci. Universidad de Buenos Aires (UBA); Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina.

Cecilia Molina. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Argentina.

David Recio Moreno. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España.

Marta Alicia Tenutto Soldevilla. Universidad Nacional de Rosario (UNR). Argentina.

Viviana Verbauwede. Facultad de Trabajo Social - Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina.

Eduardo Zilles Borba. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Brasil.



Índice

Artículos originales

La autoproducción del hábitat como "común", experiencias al calor de las resistencias en el área metropolitana de Córdoba (2014-2019)
Ana L. Elorza 5

Efecto meteorológico: el clima escolar desde las percepciones docentes y del equipo de gestión de un colegio secundario estatal de Tierra del Fuego
Jennifer M. Bracking 22

Artículos breves

Imagen como cuerpo máquina, un artefacto sensible, en el cortometraje *Halachaches: la representación afectiva del territorio latinoamericano a través de la animación*
Luján Ailen Martínez 41

Ensayos y perspectivas de investigación

El desarrollo de la educación superior en la Patagonia sur y en Tierra del Fuego
Eliana A. Lucero 53

Traducciones de artículos académicos

Autoritarismo, nacionalismo, fascismo y Doctrina de la Seguridad Nacional en Debate sobre las dictaduras del Cono Sur latinoamericano de la segunda mitad del siglo XX
Autor y traductor: Daniel Lvovich 63

Contacto:

Fuegia Basket 251,
CP 9410, Ushuaia,
Tierra del Fuego.
fuegia@untdf.edu.ar
Disponible en:
<http://untdf.edu.ar/fuegia>

Diseño de tapa:

Guillermo "Daft Rebel" Leal
(UNTDF)

Maquetación:

Betiana Bellofatto (UNTDF)
Guillermo "Daft Rebel" Leal
(UNTDF)

Corrección de estilo:

Milena Sesar

Corrección de abstracts:

María Isabel Ledesma
(EDI, UNTDF)

La autoproducción del hábitat como “común”, experiencias al calor de las resistencias en el área metropolitana de Córdoba (2014-2019)

The Self-production of the Habitat as "Common", Experiences in the Heat of Resistance in the Metropolitan Area of Córdoba (2014-2019)

Ana L. Elorza

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Instituto de Investigación de Vivienda y Hábitat (Grupo Vinculado Instituto de Desarrollo Humano) Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, Argentina.

analaurelorza@unc.edu.ar

Resumen

Las ciudades actuales se caracterizan por atravesar un proceso de profundización de las desigualdades socioterritoriales en función del avance del neoliberalismo urbano y la apropiación de los territorios como estrategia de rentabilidad. Sin embargo, colectivos sociales diversos disputan los espacios que el capital captura mediante estrategias colectivas de resistencia, y ponen así en relevancia la dimensión de “lo común”, dado el ejercicio de sentidos de base colectiva, colaborativa o comunitaria. Este artículo tiene como objetivo analizar e interpretar dos experiencias de autoproducción social del hábitat desde lo común frente a las estrategias de expulsión derivadas del negocio inmobiliario, en el marco de las particularidades que asume este proceso de desposesión en la región metropolitana de Córdoba (Argentina). La estrategia metodológica es interpretativa de tipo cualitativa; se indaga sobre las experiencias desde la perspectiva de los actores en sus propios territorios, para evidenciar una situación específica de la realidad social caracterizada por la fragilidad y a la vez, potencialidad para abonar a la producción del hábitat desde lo común.

Palabras clave: Producción social del hábitat; Barrio popular; Comunidad; Común; Resistencias

Abstract

Current cities are characterized by going through a process of deepening socio-territorial inequalities based on the advance of urban neoliberalism and the appropriation of territories as a profitability strategy. However, various social groups dispute the spaces that capital captures through collective strategies of resistance, highlighting the dimension of "the common", given the exercise of collective, collaborative, or community-based senses. This article aims to analyze and interpret two experiences of social self-production of the habitat from the common in the face of expulsion strategies derived from speculative processes of land and real estate business, within the framework of the particularities that this process of dispossession assumes in the metropolitan area of the city of Córdoba (Argentina). The methodological strategy is interpretative (qualitative type); it inquires about the experiences from the perspective of the actors in their own territories, to demonstrate a specific situation of the social reality characterized by processes of fragility and, at the same time, the potential to contribute to the Habitat production from the common.

Keywords: Social production of the habitat; Popular neighborhood; Community; Common; Resistances

Recibido: 28/12/2022; Aceptado: 15/09/2023

Introducción¹

En América Latina, en un contexto de disputa desigual por la apropiación del espacio urbano, Rolnik (2017) plantea que las estrategias de acumulación de inicios de siglo XXI están relacionadas con la vertiente financiera que han adquirido la economía y la política, cuya materialización espacial se verifica a través de la producción de “paisajes para la renta”, a partir de la configuración de novedosos procesos de resignificación de los territorios urbanos desde una lógica de extractivismo urbano (Svampa y Viale, 2014).

Los nuevos “paisajes para la renta” en las ciudades de nuestra región son implantados en sectores específicos de estas, identificados como espacios de residencia y consumo para las élites y sectores medios (por ejemplo, centros comerciales, tiendas y servicios “de diseño”, conjuntos cerrados en altura, *countries*, etc.) que en muchas oportunidades rompen tejidos históricos o socioculturalmente apropiados y reconocidos por sus habitantes como “paisajes para la vida” (Rolnik, 2017, 2018).

Estos territorios autoproducidos y apropiados por amplios sectores populares, desde experiencias familiares y comunitarias, han sido y son representados, comprendidos e intervenidos como espacios de degradación e inhabitables, como territorios de la ciudad informal en contraposición a la ciudad formal. Esta concepción de la ciudad desde una perspectiva dicotómica y dual (centro/periferia; privado/público; cerrado/abierto; formal/informal, etc.) responde a un diseño particular del mundo moderno que legitima el orden capitalista, colonial y patriarcal, al poner al individuo y al capital por delante de lo colectivo y lo común (bienes naturales comunes como los recursos naturales, espacios e instituciones públicas). Ahora bien, desde las ciencias sociales y urbanísticas se han ido construyendo diferentes categorías teóricas, que abonan estas representaciones normatizadoras desde dispositivos de la colonialidad del saber (Lander, 2000), y que se conforman en marcos epistemológicos de interpretación e intervención en los territorios como violencia epistémica (Sousa Santos, 2006; Meneses, 2018).

En este sentido, a nivel espacial, material y simbólicamente se produce una ciudad dual, dividida, sin reconocimiento relacional de los procesos que derivan de esa configuración; así, la “ciudad formal” es donde viven las elites blancas, de los colonizadores y del sector criollo que se alía con las elites; y la ciudad informal es la de los sectores populares, y es la que se autoproduce en las periferias. Se construye una clara relación asimétrica de poder, ya que el primer elemento del binomio es el que tiene el poder de enunciación y el segundo es subsidiario y/o subordinado a los dictámenes del primero (Rolnik, 2018). Claramente, esta disputa y conflicto por la apropiación del territorio es desigual, y no solo se expresa como fronteras materiales y simbólicas, sino también a través de estrategias de expulsión de las poblaciones clasificadas como informales o ilegales a partir del engranaje económico, político y judicial que lo facilita (Elorza y Mattioli, 2020).

En este marco de producción social de la ciudad desigual, en la región metropolitana de Córdoba (Argentina)², sectores y áreas cristalizan esta coyuntura en torno a la disputa por la apropiación de los territorios en clave renta/vida. Espacios alejados del área central, en zonas periféricas sin dotación de servicios urbanos –por lo que se constituían como territorios accesibles a los sectores populares (a través de loteos populares, barrios de vivienda social y

1 Este trabajo recupera aportes y reflexiones en el marco de proyectos de investigación y extensión desarrollados en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) durante el periodo 2018-2020, con financiamiento de las Secretarías de Investigación y de Extensión de la UNC (Argentina).

2 La ciudad de Córdoba (capital de la provincia homónima) es reconocida como la segunda ciudad con mayor cantidad de habitantes de Argentina, después de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Según el Censo Nacional de 2022, el área metropolitana de Córdoba registra 2.201.000 habitantes.

estrategias de toma de tierras)- comienzan a ser resignificados y disputados por las empresas inmobiliarias para producir nuevas urbanizaciones destinadas a sectores de altos ingresos (countries, complejos de torres, oficinas y comercios, etc.). En paralelo a los abordajes insuficientes de las políticas públicas habitacionales dirigidas a los sectores populares, en los últimos años se desarrollaron una serie de conflictos en torno a procesos colectivos de toma de tierra y autoproducción del hábitat (Elorza y Morillo, 2017), que fueron dirimidos en el plano judicial con órdenes de desalojo de diferentes comunidades.

Estos procesos estuvieron atravesados por diferentes estrategias de lucha y resistencia por parte de los/as pobladores y de las organizaciones sociales, que implicaron diversas acciones comunitarias en defensa de sus territorios. En este marco, el objetivo del presente artículo es analizar e interpretar las prácticas y sentidos sobre los barrios populares que se van construyendo y actualizando desde “la producción de lo común”, por parte de los/as pobladores/as que han producido socialmente su hábitat frente a las estrategias de expulsión, derivadas del negocio inmobiliario, reconociendo las particularidades que asume la problemática de desposesión en la región metropolitana de Córdoba. En este sentido, la emergencia de “lo común” (Gutiérrez Aguilar, 2017; Zibechi, 2019) se dispone como categoría analítica fecunda para explorar experiencias de resistencia contra la captura del capital sobre los medios de producción y reproducción de la vida en el contexto de una economía política de financiarización global, específicamente en casos de autoproducción social del hábitat de los sectores populares, que habitan los márgenes de las grandes ciudades (Elorza y Mattioli, 2020).

La estrategia metodológica es interpretativa de tipo cualitativa. El abordaje empírico es el análisis de dos casos, las comunidades de Nueva Esperanza y de Parque Esperanza; ambas experiencias de autoproducción social del hábitat permiten reconocer los entramados comunitarios y estrategias que se van articulando en la producción material y simbólica de un barrio y su comunidad, en situaciones de fuertes tensiones y disputas en las lógicas en la producción de la ciudad. En estas experiencias emergen y se manifiestan las desiguales formas de la apropiación del territorio en clave renta/vida, y también la agencia y capacidad de los sectores populares hacia la construcción de procesos y territorios para la reproducción de la vida.

Aproximaciones al paradigma de “lo común” desde la producción social del hábitat

Las ciudades se han caracterizado desde sus orígenes por ser espacios atravesados por conflictividades relacionadas con el poder, ya que se trata de concentraciones geográficas y sociales de un producto excedente socialmente definido, el que es apropiado por un grupo minoritario en detrimento de las mayorías (Signorelli, 1999). Sin embargo, en las últimas décadas, los conflictos en torno al acceso, uso y apropiación de la ciudad se hacen más evidentes a partir del “boom inmobiliario”. Al respecto, Harvey (2009) sostiene que grandes flujos de capital son invertidos en el mercado de vivienda y proyectos de infraestructura, lo que ha tenido como consecuencia instancias de “acumulación por desposesión” que han generado numerosos conflictos relacionados con la captura de suelo valioso, ocupado por años por poblaciones de bajos ingresos, que en la mayoría de los casos terminan con su expulsión hacia sectores de mayor vulnerabilidad.

En este sentido, se evidencia el despliegue de un “neoliberalismo urbano”, apoyado en la piedra angular de la enajenación, privatización y exacerbación de los procesos especulativos de valorización del suelo urbano, a través de la expansión de mercados que operan bajo una lógica extractivista (Svampa y Viale, 2014). Se trata de nuevas formas de reactualización del colonialismo, que simboliza en un espacio-tiempo de sufrimiento, opresión, resistencia y lucha en lo que llamamos el Sur Global (Meneses, 2018).

Los movimientos sociales y las organizaciones territoriales en el espacio urbano dan cuenta de las disputas por la tierra, la vivienda y la ciudad –sus calles, sus barrios, espacios públicos, monumentos e instituciones– al interpelar el imaginario colectivo construido en relación con la ciudad dual, para repensar formas del acceso, usos, apropiación y disfrute de ellas (Elorza y Mattioli, 2020), y también sobre las categorías de denominación que se han construido para nombrar estos territorios, con una carga estigmatizante (barrios informales, marginales, villas de emergencia, etc.). Estas concepciones del hábitat popular como espacios degradados e inhabitables, como espacios de la no-ciudad, se constituyeron como fundamentos de las políticas urbanas y sociales dirigidas a este sector (erradicaciones, relocalizaciones de los espacios de vida, etc.), que se han reforzado a partir de las transformaciones en el modelo de acumulación capitalista y colonial en su versión neoliberal (Rolnik, 2018).

La emergencia y la problematización de las desigualdades socioespaciales en las ciudades hoy se debaten en torno al paradigma de los comunes urbanos. Desde diferentes aproximaciones analíticas, Díaz Parra y Zapata (2020) identifican que a los comunes urbanos se los agrupa en tres tipos: servicios colectivos, espacios públicos y expresiones artísticas, en la búsqueda de cuestionar el avance del neoliberalismo urbano. Por otra parte, Catro Coma y Martí Costa (2016) sostienen que desde el marxismo heterodoxo se ha avanzado en problematizar la noción de “lo común” más allá de un objeto o recurso físico (río, barrio, plaza) de la ciudad. Se destaca que, para que pueda existir ese “bien común”, es necesaria la acción de una determinada comunidad que decide defenderlo y administrarlo de manera colectiva. En este sentido, los comunes no solo presuponen una comunidad, sino que son producidos en la lucha contra el avance de los procesos que promueven la privatización de la ciudad. Zibechi (2019) plantea que los llamados “bienes comunes” no son objetos, entes separados de las personas, sino que son esos lazos (comunes, comunitarios) que hacen posible que bienes y recursos sigan existiendo en beneficio del común/comunitario.

En la mayoría de los casos, las relaciones sociales que producen común suelen emerger a partir del trabajo concreto y cooperativo de colectividades humanas autoorganizadas que tejen estrategias articuladas de colaboración para enfrentar problemas y necesidades comunes y garantizar así la reproducción y el cuidado del sustento material (Gutiérrez Aguilar *et al.*, 2016). Los entramados comunitarios son las múltiples relaciones sociales que se configuran para cubrir o ampliar la satisfacción de necesidades básicas de la existencia social individuales y colectivas, a partir de las cuales se gestan y desarrollan, no sin tensiones y conflictos, diferentes acciones y tareas de cuidado, es decir, servicios, bienes, relaciones y afectos (Gutiérrez Aguilar, 2019).

La autoproducción social del hábitat como común nos invita a interpretar las diferentes prácticas comunitarias que se tejen en la producción del barrio como un bien común. Reconociendo las relaciones, estrategias y acuerdos entre las personas que apuestan a la construcción de un lugar para vivir, desde su dimensión espacial y material (localización, tierra, servicios, viviendas), pero también social y simbólica (formas colectivas de trabajo y construcción de una identidad compartida). A tal fin, recuperamos las ideas de “producción de lo común”, para comprender los entramados comunitarios que se ponen en acción en la producción del hábitat.

Estas modalidades de producción de territorios urbanos responden a la lógica de la necesidad (Abramo, 2008) de los/as sujetos/as, que comienzan a construir un lugar para la vida frente a las múltiples dificultades para acceder a la tierra y la vivienda desde las lógicas del capital. La vivienda y el barrio se autogestiona como un proceso; en relación con las posibilidades de contar con recursos (materiales de construcción, mano de obra, etc.), se van construyendo las viviendas y las redes de urbanización (apertura de calles, tendidos de electricidad, cañerías de agua, etc.), para producir un barrio como común. Pero en paralelo, también se generan entramados comunitarios, atravesados por relaciones de afectos, cuidados y politicidad.

Durante la producción de la dimensión material del barrio (calles, servicios, viviendas) pero también social y política (asambleas, reuniones, festejos), se van creando sentidos y significaciones de identidad y arraigo al lugar. Estos sentidos de arraigo son fundamentales en términos de afirmación de presencia, derechos y disputa de recursos por parte de los sectores populares, que sostienen “el conflicto permanente en la ciudad, en la disputa por el suelo urbano y la ciudad para la vida con respecto al suelo urbano y la ciudad para el capital, para las ganancias” (Rolnik, 2018, p. 249).

En este sentido, se reconoce que esta forma de las relaciones sociales se potencia en los momentos de profundización del antagonismo social, en los cuales se despliegan acciones de lucha que desafían, contienen o hacen retroceder las relaciones capitalistas. Lo cual no significa que lo comunitario se configure y produzca en total autonomía o aislado, sino que estas formas de reproducir la vida se encuentran asediadas por el capital, y buena parte de las relaciones que se generan y de la riqueza social concreta que se crea a partir de ellas están subordinadas y funcionalizadas por el capital, así como muchas están mediadas por la forma estatal de la política (Salazar *et al.*, 2019).

Estrategia metodológica

Este trabajo es interpretativo, y desarrolla una estrategia metodológica de tipo cualitativo, pues interesa recuperar las experiencias desde la perspectiva de los actores en sus propios territorios, buscando arrimar conocimientos que sean aportes, no solo para evidenciar una situación específica de la realidad social, sino también como herramientas que contribuyan a generar procesos de transformación para las comunidades. El abordaje empírico es a partir del análisis de dos experiencias situadas en el Área Metropolitana de Córdoba, Argentina. Las dos comunidades, Nueva Esperanza y Parque Esperanza, tienen su origen en estrategias de toma de tierras como modalidad de acceso al hábitat; en ellas, a partir de entramados comunitarios, se desarrollaron procesos de autoproducción social del hábitat, como modalidad de construcción de un lugar para la reproducción de la vida. Asimismo, aunque de maneras particulares, han sostenido instancias de resistencias y lucha ante situaciones de violencia, represión y desalojo, como mecanismos de control y desposesión, a partir del engranaje económico, político y judicial que los facilita.

La estrategia metodológica desarrollada consistió, por un lado, en el análisis de fuentes secundarias (trabajos académicos, artículos periodísticos) para una aproximación a las modalidades de autoproducción de los dos barrios. Por otro lado, a partir del establecimiento de acuerdos de trabajo con un grupo de vecinos/as y referentes de ambas comunidades, en el marco de los proyectos avalados por la universidad, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a referentes de estas comunidades y grupales, a vecinas partícipes de estas experiencias.³

El trabajo en las comunidades se realizó en diferentes temporalidades del proceso de autoproducción del hábitat y de resistencias. En el caso de Nueva Esperanza, las indagaciones realizadas se desarrollaron cuando ya se habían superado la conflictividad y las situaciones de represión, hostigamiento y riesgo, lo cual imprimió una sensación de seguridad para avanzar y consolidar la vivienda, el barrio y la comunidad. En cambio, en Parque Esperanza, los vínculos y diálogos se iniciaron en forma posterior al violento desalojo que sufrió la comunidad en junio de 2018, en situaciones de resistencia, atravesada por sensaciones de miedo, bronca, cansancio

³ En el caso de Nueva Esperanza, el trabajo de campo se realizó en el periodo de junio a diciembre del año 2018, mientras que el desarrollado en Nueva Esperanza fue entre marzo a diciembre de 2019. Las entrevistas a vecinos/as y referentes de estos barrios fueron efectuadas en esos periodos.

y despojo que obligaron a la comunidad a reconfigurarse en la disputa por la efectivización del derecho a la vivienda.

Partimos del supuesto de que las experiencias de producción social del hábitat desde sentidos y prácticas del territorio como “común” representa la capacidad de agencia para disputar los medios para la producción y reproducción de la vida en condiciones materiales adecuadas en tanto garantías para la dotación de una vida digna, ante la captura que hace el Estado-capital de los territorios en tiempos de financiarización de la economía y la política. A tal fin, recuperamos las ideas de “producción de lo común” para comprender e interpretar los entramados comunitarios que se ponen en acción en la producción del hábitat, haciendo énfasis en las dimensiones materiales, sociales y simbólicas que se construyen, reconociendo, además, que estas experiencias de producción social del hábitat son –o pueden ser– fronteras que evitan la captura total por parte de las finanzas en las ciudades. En ese sentido, las entrevistas apuntaron a recuperar los sentidos en torno a la construcción del hábitat desde lo común, a los fines de nutrir dicha dimensión de análisis desde los casos abordados.

Experiencias de autoproducción del hábitat situadas en Córdoba

La ciudad de Córdoba (Argentina) se ha caracterizado desde sus inicios por la desigual apropiación del espacio por distintos grupos sociales. Desde la década del cuarenta comienzan a configurarse villas, debido a los movimientos migratorios del campo a la ciudad en el marco de la política económica de industrialización del país. A lo largo de varias décadas, la producción social del hábitat se fue consolidando como estrategia de acceso a la tierra y vivienda para muchas familias.

A partir de inicios del siglo XXI, la rama de la construcción ha tenido un importante crecimiento, con una fuerte incidencia de empresas privadas. En este sentido, se aprecia la transferencia de capitales hacia la actividad inmobiliaria, y la ciudad se convirtió en foco para la inversión. Se emprendieron proyectos en espacios urbanos de baja rentabilidad, por lo general localizados en la periferia de ciudad, motorizados por el capital privado y estatal a través del desarrollo de obras públicas (redes de servicios, rutas y nuevas vías de accesibilidad, etc.) y la reglamentación de nuevas ordenanzas de uso de suelo y densificación, todo lo cual ha tenido un fuerte impacto en la valorización del suelo urbano en la ciudad⁴ (Buffalo, 2009; Cisterna *et al.*, 2012).

Así, durante la década del dos mil, se produjo un afianzamiento de grandes grupos económicos autodenominados como desarrollistas urbanos, quienes se constituyeron en agentes dominantes del proceso de reproducción de la ciudad, y el Estado ha favorecido las condiciones de emergencia y consolidación de aquellos agentes encargados del mercado inmobiliario. Por ejemplo, por medio de los convenios urbanísticos entre el ejecutivo municipal y los grupos desarrollistas que impulsaron cambios en el patrón de ocupación del suelo al incrementar su aprovechamiento y han generado ganancias extraordinarias por la vía de la excepción de las ordenanzas que establecen qué y cuánto se puede construir (Capdevielle, 2015).

En paralelo, las políticas habitacionales del Estado, en especial del gobierno provincial, se caracterizaron por una marcada focalización territorial de sus destinatarios, con poca efectividad a la hora de responder a la demanda de tierra y vivienda. La operatoria con mayor inci-

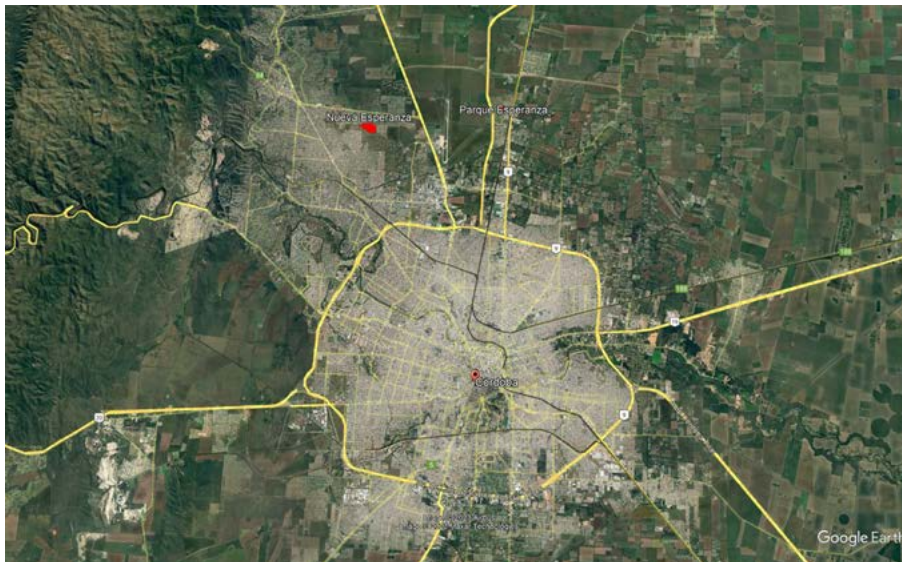
4 Cisterna *et al.* (2012) realizan un análisis del precio de suelo en el sector noroeste de la ciudad, reconocido como un espacio heterogéneo en lo que respecta a los usos del suelo, específicamente en lo residencial y socioeconómico; mixtura que se verifica también en las características urbanas, y dan cuenta de que en los barrios analizados (Cerro de las Rosas, Granja de Funes, Villa Belgrano, Argüellos, Los Boulevares, Argüello Norte, Cerro Norte y Villa Cornú), la variación de los precios del suelo en el periodo 2003-2011 fue de entre el 442% al 836%.

dencia en el abordaje del hábitat popular fue el Programa Mi Casa Mi Vida, desarrollado en el periodo 2003-2010, y tuvo como objeto la relocalización de villas ubicadas en zonas en riesgo ambiental⁵ en nuevos barrios de la periferia de la ciudad. Como resultado, se erradicaron 70 villas a 39 nuevos barrios, en su totalidad con localizaciones en áreas periféricas y, en la mayoría de los casos, aisladas de la mancha urbana consolidada, de modo tal que se profundizaron los procesos de segregación de esta población (Elorza, 2016).

En este contexto –caracterizado por un sostenido aumento del valor de los terrenos, la escasez de tierra urbanizada al alcance de las familias de bajos ingresos y políticas públicas habitacionales focalizadas exclusivamente en las comunidades residentes de villas en riesgo ambiental–, se produjo un incremento de nuevos barrios autoproducidos. En especial, se registra un crecimiento de las tomas de tierra como estrategia de acceso al hábitat; según un relevamiento realizado en el año 2015,⁶ se identifican 23 nuevas “tomas de tierra” en la ciudad (Monayar, 2016). Según datos del Registro Nacional de Barrios Populares (ReNaBaP), en el año 2016 se identificaron 124 barrios populares,⁷ atravesados por múltiples problemáticas y necesidades de sus comunidades (emergencia alimentaria, precariedad habitacional, riesgos ambientales, escaso acceso a servicios esenciales, etcétera).

En este marco, las dos comunidades que se abordan en este trabajo han tenido sus orígenes en procesos de toma de tierra colectiva durante los años 2013 y 2014, para acceder y disputar un lugar en la ciudad como espacio para la reproducción de la vida, lo cual implicó fuertes disputas con actores vinculados al negocio inmobiliario, el Poder Judicial y organismos públicos estatales, atravesado por alta conflictividad y violencias. Como se ilustra en la Figura N° 1, ambas experiencias se sitúan en el Área Metropolitana de Córdoba, en el sector norte, en tierras que se encontraban vacantes pero con importante presión del mercado inmobiliario, a la espera de las condiciones para la producción de nuevos barrios.

Figura N° 1: Localización casos de análisis: Nueva Esperanza y Parque Esperanza



Elaboración propia. Fuente: Google Earth.

5 Las villas incorporadas a este programa eran las localizadas en las orillas del río Suquía o de canales de riego.

6 Monayar (2016) destaca el aumento de las “tomas” en la ciudad: en el año 2001 se registraron siete, cifra que aumentó en el 2015 a 23.

7 Según este registro, se entiende por barrio popular a aquellos barrios (denominados villas, asentamientos y urbanizaciones informales) que se encuentren conformados por un mínimo de ocho familias agrupadas o contiguas en donde más de la mitad de sus habitantes no cuenten con título de propiedad del suelo ni acceso formal a dos de los servicios básicos (luz, agua, cloaca).

Nueva Esperanza: prácticas y sentidos de la autoproducción y consolidación del barrio

El barrio Nueva Esperanza se encuentra en el noroeste de la ciudad de Córdoba, al borde del ejido municipal. En los últimos veinte años, este sector ha sufrido importantes transformaciones debido a la extensión y conurbación con el municipio de Villa Allende; con un importante incremento de población debido a la ejecución de barrios de vivienda social y el emplazamiento de barrios cerrados a partir de emprendimientos inmobiliarios. La toma de tierra se inicia en el año 2013, en un terreno que se encontraba ocioso, por un grupo de 100 familias que provenían de diferentes barrios de la ciudad, con distintas trayectorias habitacionales y modalidades de acceso a la vivienda (alquiler, residencia compartida con otras familias, etc.), por lo que la estrategia de participar de la toma de tierra representaba la única posibilidad de tener un lote propio y construirse la vivienda.

En paralelo, la empresa Mediterránea estaba planificando la compra de ese predio para el desarrollo futuro de un barrio privado. Iniciado el proceso de la toma, agentes de esta empresa convencieron a las familias de que se trasladaran a un terreno cercano de propiedad del Estado provincial, con el fundamento de que si la tierra era estatal tenían más posibilidades de no ser desalojados.⁸ En esa dirección, esta empresa realizó la apertura de las calles en el nuevo predio e hizo entrega de "materiales en obra" a las familias que accedían a irse. En su estrategia por proyectar un emprendimiento privado en esos terrenos, intervino activamente en el momento inicial del asentamiento. Posteriormente, la empresa adquirió el terreno y colocó un cerco perimetral, a modo de frontera entre el asentamiento y el predio en el que se planifica un barrio cerrado.

Una vez instalados en los nuevos terrenos, la lucha y resistencia de las familias estuvo atravesada por una fuerte disputa con las empresas constructoras del sector y con el Estado, con intervención de las fuerzas policiales y judicialización de algunos referentes, como expone una vecina:

porque la topadora no te dejaba, la policía tampoco, eh, cuando vos llevabas ladrillos para edificar te los tiraban con la máquina, y bueno así, y así a escondidas, de a poco cuando se iban los policías, volvíamos y bueno, a la noche, cuando los policías no estaban, aprovechábamos para levantar. (R.)

En paralelo a la resistencia, también se avanzaba en la autoproducción del barrio. La estrategia inicial para hacer posesión del terreno consistió en la planificación del asentamiento, respetando el orden del tejido urbano, semejando el amanzanamiento del entorno; y después, la construcción de una casita de madera, que algunos fabrican y otros adquieren a bajo precio, lo cual permite asentarse en el terreno rápidamente.

La producción de las materialidades del barrio fue colectiva; a través de definiciones comunitarias, se fueron creando acciones relativas a cómo transformar un terreno vacío en un barrio que permitiera la reproducción de la vida. A la par de la distribución de las familias en los lotes, vecinos y vecinas se organizaron para dotar de servicios al asentamiento, en función de lo cual realizaron las obras de las conexiones clandestinas de la red de agua y luz, alumbrado público y recolección de residuos mediante la contratación de carreros del sector. La premisa compartida fue construir un barrio; en busca de no ser estigmatizados como una villa, cada familia realizaba un aporte económico que permitía adquirir el material necesario para la cone-

⁸ Nueva Esperanza se conformó en tierras que son propiedad de la Dirección de Vivienda de la Provincia de Córdoba y colinda con el Country San Isidro, un predio de la empresa Mediterránea y Barrio Policial Anexo.

xión de los servicios y sostenerlos, como plantea un vecino, “ha venido gente del gobierno y se quedan asombrados por el barrio, acá ves los cables de electricidad ordenados, las cañerías de agua bien organizadas... es un barrio más de la ciudad”.

También en la construcción de las viviendas se activaron un conjunto de estrategias de apoyo y ayuda mutua, que posibilitan disminuir los costos de la mano de obra. Varios testimonios reflejan el esfuerzo de las familias para adquirir los materiales de construcción y construir todos los fines de semana. Un proceso de permanente ampliación y mejoramiento de las unidades habitacionales sobre la base del trabajo colectivo y solidario entre grupos familiares, como expresa una vecina:

sí, se ayudan también. Yo, como digo, yo la ayudo a ella y los chicos me ayudan a mí. Mis nietos me ayudan a mí, igual que como yo le doy una mano al chico de allá para una losa y después vienen y me ayudan a mí. Uno al otro nos damos la mano. Porque tampoco... uno, uno puede comprar justo los materiales y bueno y hacemos así se ayudan uno a al otro acá. (M.)

En el año 2015 se produce un fuerte crecimiento de la población, que pasó de ser de 300 familias a más de 700. Este hecho genera una fuerte disputa con el Estado y la empresa desarrollista, al extenderse en el territorio el asentamiento y un paisaje de “pobres”, como lo relata una vecina entrevistada.

Se produjo un desalojo violento de las familias y se colocó un cerco con custodia policial, sin embargo, muchas personas sostuvieron su presencia en el predio para el cuidado de los terrenos. Este se mantiene varios meses, dificultando el acceso a bienes básicos para la subsistencia de las familias, que deben generar diferentes estrategias para poder “entrar” alimentos, agua y materiales para la construcción de las viviendas. Los vecinos y vecinas, al identificar que los relevos del personal policial en el territorio demoraban aproximadamente una hora, aprovechaban para realizar compras colectivas de alimentos y en el horario nocturno se dedicaban a construir sus viviendas.

Esta situación de cercamiento policial también, en muchos casos, significó la pérdida de trabajo para los adultos y la deserción escolar de los niños y niñas, ya que la presencia en el territorio era la única garantía de poder permanecer allí. En especial, eran las mujeres quienes mantenían la presencia en el barrio, debiendo recurrir a estrategias de cuidado entre ellas y de alerta “teníamos el grupo de WhatsApp; se mandaba... ‘eh, chicos la policía esta acá, están volteando, están entrando’, y todos dejaban de laburar, de hacer las cosas que estaban haciendo y venían” (I.).

Frente la insistente represión policial y violencia dirigida a desalojar por la fuerza el asentamiento, en el año 2015 se deciden colectivamente en asamblea dos estrategias que posibilitarían generar una mayor presión al gobierno: por un lado, la visibilización del conflicto y de los actos de violencia a los que estaban sometidos los vecinos y las vecinas; y por el otro, incentivar el asentamiento de más familias en el territorio. En relación con la primera, se realizó una activa movilización de los vecinos, con la realización de aproximadamente cinco marchas masivas y cortes de calle, que hicieron que la situación cobrara mucha visibilidad. También hubo una fuerte presencia del conflicto en las redes sociales y en distintos medios, canales de aire y radios.

En relación con la segunda estrategia, se produjo, en el lapso de una semana, un asentamiento de aproximadamente 100 familias, que construyeron módulos de 3 × 3 metros de madera. Esta ocupación rápida sorprende a las autoridades, y luego de un periodo de varios meses de amenazas y presiones, el Estado desiste de continuar la presión y el control policial.

El cese de la acción policial representó para los vecinos la posibilidad de seguir consolidando el barrio con un proceso de autoconstrucción. Se proyectaron ampliaciones sobre la base de cierta seguridad a largo plazo, lograda a partir de la resistencia, la lucha y la comunicación, como expone una vecina: “ahora se ha aplacado todo eso. Ya se sacó el conflicto de la policía, ya podemos vivir tranquilos”.

La persistente acción familiar y de la organización comunitaria por producir un barrio con servicios de calidad, espacios verdes, viviendas construidas con material, acciones comunitarias (copas de leche, espacios recreativos y deportivos, etc.) configura parte de un imaginario de lo que es un barrio, de cómo se concibe el barrio que se va produciendo comunitariamente y una planificación del territorio, desde un imaginario de lo “deseable”, para el futuro, como se identifica en estas expresiones, “una calle bien arregladita, con buena luz toda la calle. Lo que más me interesa a mí es la calle, lo que más importa ahora es la calle... y que entre el basurero” (A.); “esa es la idea, estamos armando el salón comunitario para poder ir a hablar con alguno de los dispensarios más cerca para que puedan venir una o dos veces a la semana médicos a venir a controlar” (R.).

En ese proceso de construcción material del hábitat, a partir de los entramados comunitarios, se va configurando un sentido de habitar, como proceso de constitución y construcción social de la presencia de un sujeto –individual o colectivo– en un entorno (Duhau y Giglia, 2008); y también en ese habitar se construyen sentidos y representaciones del barrio como un lugar común por y para todas las personas y familias involucradas.

En los años siguientes, el barrio y la comunidad se fueron fortaleciendo; también en la disputa por políticas públicas hacia la urbanización y mejoramiento habitacional del territorio, en la actualidad se encuentra en ejecución un proyecto de integración sociourbana que implica obras de infraestructura, servicios y regularización dominial.

Parque Esperanza: resistencias y lucha ante la destrucción del barrio

El origen de la comunidad de Parque Esperanza se inicia aproximadamente en el año 2014 con la toma de un terreno que se encontraba ocioso, colindante de un barrio de vivienda social denominado Barrio Ciudad de los Niños, localizado en la municipalidad de Juárez Celman del Área Metropolitana de Córdoba. En ese momento, la mayoría de las familias que participaron en este proceso de autogestión del hábitat se encontraban alquilando viviendas o cuartos, corresidían con otros hogares o eran mujeres que salían de situaciones de violencia de género y no tenían una vivienda donde alojarse con sus hijos/as, por lo que participar de la toma de tierra les significaba la posibilidad de acceder a un lote propio, como una solución para alejarse de situaciones de violencia. Asimismo, se destacaba la belleza paisajística del lugar, caracterizado por una vista panorámica de las sierras chicas, como expresa una vecina: “era hermoso el barrio que se veían las montañas, tranquilo, me imaginaba mi vida ahí, para criar a mis hijos y vivir bien” (C.).

El proceso de autoproducción del hábitat fue rico en tanto trabajo colectivo de construcción de un lugar para vivir desde la base del trabajo familiar y comunitario, en un terreno “descampado” y sin servicios. Las unidades habitacionales fueron autoproducidas con madera y nylon; y algunas pocas, de material. Colectivamente, se construyó un espacio comunitario donde realizaban diferentes acciones para promover un lugar de encuentro, de organización y solidaridad (copa de leche, almuerzos comunitarios y festivales) y se conformó una cooperativa de vivienda (denominada “12 de Junio”), como estrategia para formalizar y consolidar la organización con horizonte de gestionar un proyecto habitacional, como expresa uno de los referentes del barrio:

nuestro propósito era poder construir un barrio para familias jóvenes, que nos hemos visto con muchas dificultades para poder acceder a una vivienda, y no paramos, fuimos construyendo entre todos y todas el barrio, la cooperativa, y presentamos varias propuestas para que expropien estos terrenos a favor nuestro, porque es un espacio para el buen vivir de muchas familias. (A.)

Sin embargo, el trabajo realizado estuvo atravesado por disputas relativas a la apropiación del territorio, ya que un sector de los terrenos ocupados es propiedad de una empresa constructora, Urbanor SA, que tenía proyectada allí la construcción de un barrio cerrado, y otro sector pertenece al Gobierno de la Provincia de Córdoba. Este conflicto fue judicializado, lo cual representó sucesivas presiones de desalojo. Además, los/as pobladores denunciaron que durante los cuatro años de habitar el territorio sufrieron sostenidas amenazas y acciones represivas, por ejemplo, personas externas al barrio les apedreaban sus viviendas e incluso una fue incendiada, o tenían control policial durante todo el día.

Después de varios años de negociaciones frustradas, frente a la demanda de la expropiación de los terrenos por parte de los/as pobladores y la organización social, el día 1° de junio de 2018 se efectiviza el desalojo de la comunidad (148 familias) por parte de un operativo policial, con un procedimiento con alto nivel de violencia y vulneración de los derechos humanos (Andrada *et al.*, 2018). Las edificaciones fueron arrasadas con topadoras, y solo algunas familias pudieron recuperar el mobiliario (muebles, ropa, documentación, etc.). En relación con esta dolorosa experiencia, algunas expresiones de vecinas son las siguientes: “teníamos una pieza de material y la cocina-comedor y baño de tarimas y cartón prensado. Demolieron y sacamos la ropa, el freezer, las camas... Perdimos todo. Estábamos esperanzados de quedarnos ahí” (V.); “cuando fui a conocer el barrio me enamoré, era muy tranquilo, pude levantar una pieza e instalar un kiosco, que era mi fuente de trabajo y de ingresos, con el desalojo perdí todo” (M.).

Como respuesta a la situación de vulnerabilidad de estas familias, desde el gobierno provincial se propuso un abordaje de carácter individualista, con un magro subsidio para que pudieran resolver su situación habitacional; algunas familias lo aceptaron, aun reconociendo las limitaciones de la propuesta. Otras, un grupo de aproximadamente 44 familias, como estrategia de resistencia ante el avasallamiento de los derechos humanos, ocuparon esa misma tarde el edificio de una capilla cristiana ubicada en el barrio aledaño, Barrio Parque Norte. Esta acción derivó de las dificultades para recurrir a alguna estrategia habitacional en los términos planteados por el gobierno, pero también como una forma de continuar las negociaciones de manera colectiva hacia una respuesta definitiva que integrara a todas las familias, desde una perspectiva comunitaria.

A pesar de los esfuerzos por sostener a toda la comunidad unida en la lucha, con el transcurso del tiempo, el número de familias en la capilla fue disminuyendo, y ello estuvo asociado a las dificultades que el espacio imponía a la resolución de necesidades básicas, como contar con un sanitario adecuado, la falta de agua, el calor y el frío, la falta de intimidad, etc.; y también a la pérdida de expectativas en relación con una respuesta sobre la entrega de los lotes por parte del gobierno, ya que no se vislumbraban avances concretos sobre la adjudicación de terrenos o viviendas. Cabe destacar que la producción y reproducción cotidiana de estas familias se dificultó aún más, en el marco de la coyuntura de crisis económica del país, y también a raíz de la suspensión de las donaciones de alimentos que recibían, que representaban un importante aporte para garantizar la alimentación diaria.

Algunas familias desarrollaron diversas estrategias habitacionales, como la coresidencia con otros hogares (muchas de ellas, ubicadas también en asentamientos o barrios de sectores populares, alquilaron habitaciones, o casillas de madera; etc.) a través de las cuales han accedido a un lugar de residencia, aunque sin estar exentas de precariedad habitacional (situaciones

de hacinamiento y condiciones sanitarias deficientes), tensiones y conflictos derivados de la prolongación del tiempo de permanencia en un espacio reducido. Sin embargo, se sostuvieron ligadas a la organización y compartieron espacios de trabajo colectivo (asambleas los sábados, proyecto de producción de ladrillos, taller de fotografía, etc.) y de gestión y demanda frente a las autoridades gubernamentales.

Un grupo de nueve familias (29 personas en total) continuaron con su residencia en la capilla y desarrollaron diferentes estrategias de organización del espacio para poder habitar dicho edificio. Se establecieron sectores diferenciados para cada hogar, algunos permanecieron al interior de la capilla, mientras que otras se dispusieron en el terreno libre circundante, en unidades/casillas. En un lateral del lote de la capilla se encuentra emplazada una plaza, espacio que era utilizado por las familias como lugar de encuentro, en el que se desarrollaban las actividades comunitarias (como asambleas, almuerzos comunitarios), y también con otros actores institucionales con los que se articula, por ejemplo, taller de fotografía, huerta, producción de ladrillos, etcétera.

Sobre el habitar en la capilla, las vecinas describen las precarias condiciones de vida que allí vivencian: "La capilla, si bien es un hábitat temporal, hace difícil el día a día, los baños están en mal estado; hay hacinamiento, ruido, pasamos frío o calor, pero así y todo prefiero estar ahí porque de forma individual no se solucionan las cosas" (V.), "es muy difícil estar aquí con los niños, pasamos mucho frío, mucho calor, ya estamos cansados" (C.).

Como mencionan las personas entrevistadas, sostener la lucha por la tierra en ese espacio de resistencia constituido en torno a la capilla les permitió acompañarse y contenerse en momentos de debilidad, agotamiento o incertidumbre sobre el futuro, sobrellevando las dificultades que atravesaban, y a las que fueron sometidas desde el día del desalojo. En especial, son las mujeres las que ocupan y persisten en este nuevo espacio, entramando prácticas de cuidado de las personas de la comunidad, en especial, niños/as y compañeras (compartir alimentos, atención de personas enfermas, etc.), pero también sosteniendo las acciones de resistencia y lucha.

A un año del desalojo, organizaron una conferencia de prensa para informar y denunciar públicamente la grave situación sociohabitacional de las familias desalojadas y el incumplimiento del acuerdo establecido con el gobierno provincial en la adjudicación de los lotes, pero también fue un espacio de reconocimiento de los aprendizajes construidos en el proceso de producción del hábitat durante los cuatro años, en relación con la fuerza del trabajo colectivo, las habilidades de la organización y cómo crearon vínculos desde la pertenencia, los afectos y las solidaridades. Una de las vecinas que habló en representación de las familias desalojadas expresó "estamos vivos, estamos acá y seguimos luchando", remarcando el proceso de resistencia que desarrollaban, pero también la profunda apuesta hacia la búsqueda de una solución reparadora con respecto al acceso a un lote y vivienda para todo el colectivo.

Se aprecia un fuerte arraigo hacia la experiencia de comunización vivida, "teníamos los sábados jornadas comunitarias en las que compartíamos almuerzos, charlábamos y pensábamos cómo mejorar el barrio, construimos el salón comunitario entre todos" (I.); "pasamos momentos muy duros todos juntos, cuando decían que nos iban a desalojar y organizábamos acciones para que toda la sociedad conociera nuestra lucha" (V.). Estas valoraciones dan cuenta de vínculos afectivos y de confianza que posibilitan la reciprocidad social y el sostén colectivo, aun en condiciones de adversidad.

Recién en noviembre de 2019 el gobierno provincial les adjudica terrenos a 33 familias afectadas por el desalojo, entre las cuales se encuentran las que resisten en la capilla. Estos

lotes se encuentran localizados en un barrio de la ciudad de Córdoba, con acceso a servicios públicos como agua y electricidad, lo cual representó un importante logro para el acceso a la tierra para estos hogares. La producción de las nuevas viviendas en esos terrenos se desarrolló a través de estrategias familiares, de carácter individual, y los espacios y encuentros comunitarios fueron desarticulándose en los primeros meses de habitar el nuevo barrio. Durante la pandemia de COVID-19, frente a las medidas de cuidado sanitario, resurgieron acciones colectivas puntuales orientadas a la gestión ante el Estado para el acceso a las conexiones domiciliarias del servicio de agua potable.

La autoproducción del hábitat como bien común

En las dos experiencias abordadas a lo largo del trabajo, en las prácticas y sentidos que se construyen y articulan en la autoproducción del hábitat, se identifica la lógica de la necesidad (Abramo, 2008) desde la cual los sujetos, de manera colectiva, comienzan este camino de construir un lugar para la reproducción de la vida. La producción social del hábitat fue rica en tanto trabajo colectivo de construcción de un lugar para vivir desde la base del trabajo familiar y comunitario, como proceso de “domesticación del espacio” (Duhau y Giglia, 2008), que implica una intervención paulatina y colectiva dirigida a la transformación de un terreno “descampado” en territorio: un espacio organizado y significado colectivamente, mediante acciones socioculturales y comunitarias (reuniones, asambleas, articulación con otros actores).

Las unidades habitacionales fueron autoproducidas de manera familiar, mientras que la producción del barrio fue comunitaria, lo cual implicó la definición de los lotes, la instalación de servicios (agua y luz), salón comunitario y las estrategias de resistencia y cuidados. El hacer común se organiza para la satisfacción colectiva de necesidades; la creación y el cuidado de bienes materiales e inmateriales para beneficio del “nosotros”, es decir, a partir del reconocimiento de que hay un colectivo que está dispuesto a cooperar y a sentir como propio lo que se produce en conjunto, en el que se articulan los entramados comunitarios para la producción material y subjetiva del territorio (Gutiérrez Aguilar, 2019). En este proceso, se va construyendo el barrio como un bien común que adquiere relevancia en su valor de uso, para la satisfacción de necesidades materiales y no materiales (Navarro, 2015).

Asimismo, estas experiencias expresan la organización de los/as pobladores/as que se nuclean para defender su tierra y barrio, transitando un proceso conflictivo y disputando el asedio del capital, en un escenario de fuerte mercantilización en el acceso a la tierra, en el cual se expresa la tensión entre la tierra como bien con valor de cambio o valor de uso. El reconocimiento del esfuerzo invertido y el sentido de “lo propio y compartido” configura las subjetividades en torno a su barrio y la comunidad, como sentido de arraigo (Rolnik, 2018) que se torna fundamental en términos de afirmación de presencia, derechos y disputa de sentidos sobre los barrios populares. Es decir, se disputa la configuración de sentidos construidos sobre estos barrios de origen informal, como territorios degradados a ser desalojados y que muchas veces se constituyen en fundamentos para las intervenciones estatales y no estatales violentas, como se expresa en los casos analizados.

Desde estas experiencias se articulan discursos que ponen en valor a estos barrios construidos por el esfuerzo y trabajo común, como apuesta, desde los cuales se plantean demandas hacia el reconocimiento de derechos y mejores condiciones habitacionales por parte del Estado. A la vez, dichos discursos también develan los poderes del mercado y sus vinculaciones con el Estado, que atentan contra estas experiencias en busca de la rentabilidad de los “paisajes para la renta”, en términos de Rolnik (2018).

La resistencia es posible en tanto se desarrollan las prácticas en el hacer común, pero también en las afectividades que se van produciendo en el “compartir” experiencia y vivencias junto con los/as otros/as. En especial, son las mujeres las que expresan esta dimensión de la lucha, las que se quedan en los territorios resistiendo la violencia, “poniendo el cuerpo” como estrategia de cuidado del barrio, las viviendas y las familias.

La producción de la comunidad, al calor de la resistencia, se profundiza en los momentos de mayor antagonismo, en ambos casos frente a las acciones de violencias y despojo operadas por el Poder Judicial, los agentes estatales y las empresas inmobiliarias. Anclando con lo anterior, Navarro (2015) propone la idea de *fragilidad* para describir diversas experiencias colectivas en contextos urbanos que han venido emergiendo en los últimos tiempos para resistir al despojo capitalista y recrear una forma comunitaria de autodeterminación social para garantizar la reproducción de la vida. La dimensión política, en ese sentido, es un factor de relevancia en los procesos socioorganizativos populares y está dada por lo que se tracciona como común –el acceso la tierra– y en común –colectivamente–. En los casos analizados, en las transformaciones de las subjetividades de la “necesidad” a la construcción del proceso de politización de prácticas comunitarias, de defensa de la tierra y el barrio, y de las articulaciones a modo de alianzas con otros actores para afrontar la resistencia y lucha, se va reconociendo y adquiriendo sentido el derecho a la tierra, como herramienta de disputa en el cuidado de la comunidad.

Además, es importante reconocer las prácticas que ponen en juego los otros actores involucrados en el conflicto, que socavan las posibilidades de sostenimiento de estos procesos comunitarios, en una temporalidad de violencias, despojo y mucho cansancio, en especial para el grupo de familias de Parque Esperanza que resistieron en la capilla.

Conclusiones

A lo largo del artículo, caracterizamos brevemente cómo la producción de la ciudad se encuentra íntimamente supeditada a los dictámenes del capital, al tiempo que reproduce una estructura jerárquica, dual, fragmentada y excluyente, que es disputada por sectores sociales diversos que reivindican formas de producción común. Este proceso lo hemos analizado en términos de Rolnik (2018), como espacios en disputa entre el capital y otras formas de producir territorios para la vida, desde las experiencias de autoproducción social del hábitat de Nueva Esperanza y Parque Esperanza.

Ambas experiencias de lucha y resistencia de estas comunidades estuvieron atravesadas por múltiples tensiones, tanto en el plano de las disputas como de las relaciones de poder, y dan cuenta de su fragilidad. Atendiendo el carácter situado de ellas y los múltiples atravesamientos de relaciones desiguales en la disputa por el control y apropiación de la ciudad, la fragilidad de las luchas permite identificar algunas de las dificultades en el sostenimiento de las acciones autogestivas de estos territorios, pero a la vez el dinamismo y la impronta de los aprendizajes del trabajo comunitario.

Más allá de esto, consideramos que la autoproducción del hábitat desde lo común permite incorporar a los análisis sobre la producción social del hábitat la capacidad de forma y agencia de los/as pobladoras/es de los territorios urbanos como estrategias colectivas para la reproducción de la vida en términos materiales, simbólicos y políticos; en este sentido, el acceso al derecho a la tierra constituye un proceso reivindicativo, a partir del cual las demandas de tierra y vivienda son colectivas.

En términos epistemológicos, la agenda de debate que estas reivindicaciones sociales ponen en escena constituye la posibilidad de hacer lecturas socioespaciales que cuestionen

los marcos interpretativos y de intervención desde perspectivas dicotómicas y duales (ciudad formal-informal; hábitat formal-informal), hacia el reconocimiento de la diversidad de formas de ser, estar, producir y significar los territorios y los espacios; cuestiones relacionadas con la idea de lo común.

Desde esta arista de la producción de lo común, siguiendo a Rolnik (2018), la idea del derecho a la ciudad permite ser repensada nuevamente al calor de los acontecimientos que se vivencian en las ciudades del siglo XXI, como una "plataforma flotante" de articulación de movimientos tanto sociales como de Estado-capital en la que se cristalizan las asimetrías de poder; en cuanto que los movimientos sociales proclaman su uso como espacio de vida, y el Estado-capital, como espacio de control y lucro. La incompatibilidad de estas esferas coloca en el centro la dimensión política de las ciudades como territorios de conflicto siempre en movimiento y rearticulación, resignificándolas.

Abordar las problemáticas del hábitat popular incorporando marcos teóricos críticos colabora a reflexionar sobre las asimetrías en clave histórica de dominación colonial, en tanto que ofrecen horizontes para repensar la realidad social desde la perspectiva de lo común, todo lo cual se traduce en aportes para la descolonización del conocimiento hegemónico sobre las ciudades.

Referencias

- Abramo, P. (2008). La ciudad confusa. La mano inoxidable del mercado y la producción de la estructura urbana en las grandes metrópolis latinoamericanas. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, 5, 12-32.
- Andrada, S., Balcázar, F., Crosetto, R., Cuella, S., Elorza, A. L. y Morales, S. (2018) *Informe barrio comunitario Parque Esperanza - Juárez Celman*. <https://sociales.unc.edu.ar/sites/default/files/Informe%20PARQUE%20ESPERANZA.pdf>
- Buffalo, L. (2009). La ciudad frente a las demandas del capital privado: el caso de la ciudad de Córdoba, Argentina, en el siglo XXI. *Gestión y Ambiente*, 12(1), 21-31.
- Capdevielle, J. (2015). El mercado inmobiliario y la producción privada de viviendas: una aproximación a las estrategias empresariales en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Cuadernos de Geografía*, 25(2), 177-196. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/69342>
- Castro-Coma, M. y Martí-Costa, M. (2016). Comunes urbanos: de la gestión colectiva al derecho a la ciudad. *EURE (Santiago)*, 42(125), 131-153. <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612016000100006>
- Cisterna C., Monayar, V. y Pedrazzani, C. (2012). Estructura urbana y estructura de precios del suelo. Análisis de las transformaciones del espacio urbano en la zona noroeste de la ciudad de Córdoba-Argentina. *Breves Contribuciones del I.E.G.*, 23, s/p.
- Díaz Parra, I. y Zapata, M. C. (2020). Producción social del hábitat y comunes urbanos: Llamamiento a un diálogo crítico. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 19(3), 600-609.
- Duhau, E. y Giglia, A. (2008). *Las reglas del desorden*. Siglo XXI.
- Elorza, A. L. (2016). Segregación residencial socioeconómica y la política pública de vivienda social. El caso de la ciudad de Córdoba (Argentina). *Cuaderno Urbano*, 20(20), 72-94. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/crn/article/view/943>
- Elorza, A. L. y Mattioli, D. (2020). Disputas territoriales y la resignificación colectiva del hábitat. Notas sobre la producción de lo común a partir del caso Parque Esperanza, Córdoba, Argentina. *Arquitecturas del Sur*, 38(58), 62-79. <https://dx.doi.org/10.22320/07196466.2020.38.058.04>
- Elorza, A. L. y Morillo, E. (2017). El territorio urbano en disputa: representaciones y prácticas en procesos de autoproducción del hábitat. *Conciencia social*. *Revista Digital de Trabajo Social*, 1(1). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/18426>
- Gutiérrez Aguilar, R. (2017). *Horizonte comunitario-popular. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Traficantes de sueños.
- Gutiérrez Aguilar, R. (2019). Común, ¿hacia dónde? Metáforas para imaginar la vida colectiva más allá de la amalgama patriarcado-capitalismo y dominio colonial. En El Apantle. *Revista de Estudios Comunitarios (Ed.)*, *Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida* (pp. 79-94). Traficantes de sueños.
- Gutiérrez Aguilar, R. Navarro Trujillo, M. Linsalata, L. (2016). Repensar lo político, pensar lo común. Claves para la discusión. En D. Inclán, L. Linsalatta y M. Millán (Coords.), *Modernidades alternativas* (pp. 377-417). Ediciones del Lirio UNAM.

- Harvey, D. (2009). El derecho a la ciudad. *Carajillo: café con picardía*. Revista Digital del Programa en Gestión de la Ciudad. 1(1) Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Lander, E. (Ed.) (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 4-23). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Meneses, M. P. (2018). Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, número especial, Edição comemorativa dos 40 anos, 115-140. <http://journals.openedition.org/rccs/7741>
- Monayar, V. (2016). Ocupación informal del espacio urbano. Situaciones, características y factores determinantes, en el municipio de Córdoba, Argentina 1990-2010. *Revista ACE*, 12(36), 111-130.
- Navarro, M. (2015). Hacer común contra la fragmentación en la ciudad: experiencias de autonomía para la reproducción de la vida. En El Apantle. Revista de Estudios Comunitarios (Ed.), *Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida* (pp. 121-138). Traficantes de sueños.
- Rolnik, R. (2017). *La guerra de los lugares. La colonización de la tierra y la vivienda en la era de las finanzas*. LOM.
- Rolnik, R. (2018). Prólogo. En M. Hernández y V. Díaz García (Coords.), *Visiones del hábitat en América latina* (7-11). Reverte.
- Salazar, H., Tzul Tzul, G., Navarro, M. y Linsalata, L. (2019). Introducción. En El Apantle. Revista de Estudios Comunitarios (Ed.), *Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida* (pp. 17-20). Traficantes de sueños.
- Signorelli, A. (1999). *Antropología urbana*. Anthropos.
- Sousa Santos, B. de (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.
- Svampa, M. y Viale, E. (2014). *Maldesarrollo. La Argentina del extractivismo y el despojo*. Katz.
- Zibechi, R. (2019). Los trabajos colectivos como bienes comunes material-simbólicos. En El Apantle. Revista de Estudios Comunitarios (Ed.), *Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida* (pp. 58-68). Traficantes de sueños.

Efecto meteorológico: el clima escolar desde las percepciones docentes y del equipo de gestión de un colegio secundario estatal de Tierra del Fuego

Atmospherical effect: the School Atmosphere from the Perceptions of Teachers and the Management Team of a State Secondary School in Tierra del Fuego

Jennifer M. Bracking

Instituto de Educación y Conocimiento (IEC) – Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF). Río Grande, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina
jjmmbv@gmail.com

Resumen

Este artículo expone los resultados de una investigación cualitativa que tuvo como objetivo analizar las percepciones del cuerpo docente y del equipo de gestión en un colegio secundario estatal de Tierra del Fuego, a fin de identificar obstáculos que afectan el clima escolar, entendido como el conjunto de aspectos normativos y axiológicos en la convivencia institucional. La metodología empleó un enfoque etnográfico, cuyo trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas durante 2021 acerca de las siguientes dimensiones: comunicación, liderazgo, motivación, compromiso laboral y relaciones interpersonales. Se complementó con la recolección de datos cuantitativos (ausentismo, licencias, horas vacantes, títulos supletorios o idóneos) de la base informática del colegio. Como resultado, predominan las percepciones negativas sobre el clima escolar del establecimiento estudiado, con mayor presencia entre docentes que en el equipo de gestión. Se constituyeron dos grupos para organizar los resultados: a) gestión institucional, con dos indicadores: liderazgo (preponderancia verticalista) y comunicación organizacional, que incluye procesos de regulación (excesiva burocracia, comunicación deficiente, decisiones inconsultas, diálogos informales) y de control (negación de permisos, descuentos por tardanza en traslados); y b) el sentido de pertenencia (o compromiso laboral), con dos indicadores: relaciones interpersonales (manipulación, maltratos, desvalorización) y motivación (ausentismo crónico, alta rotación, insatisfacción). El tema constituye un área vacante, centrado en el clima escolar institucional sin énfasis en factores sociales, o sea, en aspectos en los cuales los equipos de gestión tienen mayor capacidad de intervención; en ese sentido, los resultados de la investigación habilitan a pensar mejoras en las instituciones educativas.

Palabras clave: Clima escolar; Relaciones interpersonales; Gestión institucional; Percepciones docentes

Abstract

This article presents the results of a qualitative research that aimed to analyze the perceptions of the teaching staff and the management team in a state secondary school in Tierra del Fuego, in order to identify obstacles that affect the school atmosphere, understood as a set of normative and axiological aspects in institutional coexistence. Concerning the methodology, an ethnographic approach was applied; and field work consisted of conducting interviews during the year 2021 with the following dimensions: communication, leadership, motivation, work commitment, and interpersonal relationships. It was complemented with the collection

of quantitative data (absenteeism, licenses, and vacant hours, supplementary or suitable titles) from the school's computer database. As a result, negative perceptions about the school atmosphere of the studied school predominate, with a greater presence among teachers than in the management team. Two groups were formed to organize the results: a) institutional management, with two indicators: leadership (top-down preponderance); and organizational communication, which includes regulation processes (excessive bureaucracy, poor communication, unconsulted decisions, informal dialogues) and control (denial of permits, discounts for delays in transfers); on the other hand, b) the sense of belonging (or work commitment) with two indicators: interpersonal relationships (manipulation, mistreatment, devaluation) and motivation (chronic absenteeism, high turnover, dissatisfaction). This subject constitutes a vacant area, focused on the institutional school climate without emphasis on social factors, that is, on aspects in which the management teams have greater intervention capacity; in this sense, the results of this research enable us to think about improvements in educational institutions.

Keywords: school atmosphere; interpersonal relationships; institutional management; teacher perceptions

Recibido: 13/08/2022; Aceptado: 03/12/2023

Introducción

La escuela es a la vez *trama*, *artificio* y *apuesta*: trama, en cuanto a que las acciones que en su interior se realizan están dotadas de múltiples sentidos; artificio, porque es respuesta de la gestión educativa a las demandas de la sociedad a través de la adopción de una estructura logística, con esquemas operativos orientados hacia el control/regulación de procesos; y finalmente, es una apuesta, ya que está presente una combinación particular de recursos humanos, instrumentales, temporales y operativos que permiten perseguir un resultado específico con una visión común.

La convivencia en el interior de las instituciones educativas involucra un conjunto de elementos de carácter ético (deontológico –que implica normas– y axiológico –que implica valores–) tales como el nivel de cohesión entre los miembros de la escuela y de colaboración entre los diferentes componentes (dirección, personal docente, personal administrativo, maestranza), que orientan el buen desempeño y la calidad del proceso educativo. Estas interacciones entran en juego con otros factores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la aceptación, la cooperación, el compañerismo, la diversidad, entre otros, para conformar el clima escolar, es decir, el modo en que todos los miembros de una comunidad educativa perciben la escuela.

En función de lo anterior, se remarca la relevancia de conocer el clima escolar de una institución. A nivel social, la convivencia escolar es importante y vital como modelo de construcción de la ciudadanía. A la vez, a nivel institucional, la convivencia influye en el adecuado desarrollo del proceso pedagógico, ya que las relaciones entre actores educativos repercuten en el logro de determinados objetivos (ya sea organizar una feria de ciencias, coordinar programas, planificar eventos, etc.), y finalmente, a nivel individual, influye en las condiciones y en las valoraciones para el desempeño de diversas funciones escolares como también en las satisfacciones/frustraciones laborales/personales. El clima escolar es entendido, para este estudio, siguiendo la perspectiva de Brunet, como “el conjunto de percepciones que los individuos y los grupos que trabajan en una organización tienen de su lugar de trabajo” (2011, p. 8). Dichas percepciones se agregan, en parte en forma sinérgica, pero también de modo entrópico, en tensiones y/o contradicciones, en el interior de la institución, lo que varía de acuerdo con la gran diversidad de experiencias, personalidades, intereses y motivaciones.

Esta comunicación tiene como objetivo identificar los elementos que se perciben como obstaculizantes del clima escolar y con ello afectan la comunicación, la motivación, el compromiso laboral y las relaciones interpersonales, a través de un estudio situado en un colegio secundario de gestión estatal de la ciudad de Río Grande, provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

La relevancia de la investigación radica en tres factores fundamentales: el primero es que se halla focalizada en tres aspectos de la gestión educativa, puntualmente en las relaciones entre los equipos de trabajo (de gestión y del cuerpo docente) del nivel secundario. Esto marca una diferencia con otros estudios sobre el clima escolar que se han centrado en la convivencia áulica y/o en sus efectos pedagógicos, por ejemplo, mencionamos como antecedentes, en relación con esto último, los investigadores Daniel Miguez (2020), Fernando Onetto (2013), en Argentina, a Cornejo y Redondo (2001) en Chile y a Hoyos (2021) en Colombia, entre otros. Por otra parte, la importancia radica en que fue efectuada en un colegio de la provincia de Tierra del Fuego, la cual es aún muy joven, y en la que los estudios revisados sobre la presente temática son escasos. Por último, la *significatividad* de la investigación reside en que puede ser empleada a modo de diagnóstico para la búsqueda de estrategias de mejoras para ser implementadas en la convivencia institucional y del nivel secundario en general.

En relación con el recorrido de este documento, en primer lugar, se presentan las perspectivas de varios autores sobre la noción de clima escolar. El estado del arte contribuyó a la elaboración de las dimensiones que orientaron el desarrollo del trabajo investigativo en el colegio seleccionado. La investigación empleó un enfoque etnometodológico, cuyo trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas durante el año 2021 con las siguientes dimensiones: comunicación, liderazgo, motivación, compromiso laboral y relaciones interpersonales. Esto posibilitó la producción de datos desde las versiones recogidas de los entrevistados, para luego aplicar un análisis de datos del tipo cualitativo. Se complementó con la extracción de información cuantificable (ausentismo, licencias, horas vacantes, títulos supletorios o idóneos) del sistema administrativo de datos del colegio (Sistema Informático de Gestión Educativa).

Finalmente, se exponen los resultados de la investigación presentando el escenario general de las percepciones del clima escolar por parte del equipo de gestión y del cuerpo docente, a fin de plantear las principales conclusiones y la apertura de nuevos interrogantes que aporten a futuras investigaciones.

Marco teórico

Siguiendo al sociólogo francés Luc Brunet (2011), se retoma el concepto de *clima organizacional* en una institución laboral, entendido como el conjunto de características estructurales, organizacionales y funcionales que se integran por medio de un proceso dinámico que condiciona el desarrollo de sus procesos y a la vez que otorga *identidad* propia a la institución. En otras palabras, se trata del estilo o personalidad de una organización compuesta por múltiples dimensiones, en la que surgen condicionantes en el *ambiente laboral*, caracterizados por las experiencias personales y socializaciones disímiles, como así también por modelos culturales contrapuestos.

Luc Brunet (2011) introduce como novedad el análisis de las percepciones emocionales de los integrantes de una organización sobre las necesidades laborales satisfechas o no, para mostrar que la *motivación* varía según el clima organizacional o laboral. Aporta otro concepto vinculado al anterior, el de las *relaciones interpersonales*, pues en cada institución están presentes redes de intercambios comunicacionales no azarosos, entre los que el autor menciona los vínculos de confianza, la actitud de calidez y respeto, que forman parte del terreno de las emociones humanas, y dos factores a los que les otorga mayor peso semántico: la empatía y el respeto.

En este artículo se propone que la perspectiva de Brunet (2011) resulta un aporte valioso que contribuye a pensar específicamente la institución educativa a través de relacionar el concepto de clima organizacional o laboral con el de *clima escolar*. En cualquier institución laboral se producen interacciones entre sus integrantes; en este caso, entre docentes y el equipo de gestión, por lo que cabe comprender la forma en la que interactúan, cuáles son sus necesidades, sus motivaciones y cómo cada integrante percibe el *clima de trabajo*. Esto genera consecuencias en sus comportamientos, y en el caso de la institución educativa, causan impacto sobre el denominado *clima escolar*. En adelante se hará foco en este último concepto.

La noción de clima escolar está vinculada a interacciones que configuran lazos que se forman entre colegas-profesores, y entre docentes y equipo de gestión, que operan según creencias, afinidades, amistad, compañerismo y expectativas. El componente motivacional, aunado al grado de satisfacción, se traduce en responsabilidad, cumplimiento, dedicación, esfuerzo; es decir, en una relación dinámica en la que el docente puede desarrollarse y alcanzar así la plenitud profesional, personal y afectiva. Por ello, resulta significativo indagar cuáles son los

factores que favorecen o que obstaculizan el clima escolar, ya que afectan de lleno al compromiso laboral en la institución educativa y también al proceso educativo.

Por otro lado, en relación con la institución educativa, Goncalves (2000) en Colombia, y Cornejo y Redondo (2001) desde Valparaíso, Chile, ponen foco en la figura del líder como clave para la construcción de un buen clima escolar, y es justamente este líder quien genera o fortalece el grado de compromiso laboral, fomenta el respeto a sus docentes, deposita confianza en ellos, les permite lograr autonomía, valora y estimula cada aporte a la institución, con el objetivo de lograr un ambiente armónico y con sentido de la responsabilidad. En esta línea argumental, la contribución a este documento de los autores mencionados está dada por la visión sobre cómo el líder incide en el clima escolar y determina las acciones posteriores, no solo en lo relacionado con el quehacer del individuo, sino con sus sentimientos e intereses.

Desde la mirada particular sobre la gestión directiva en las escuelas, T. Dary y T. Pickeral (2013) amplían la visión sobre el clima escolar incorporando, entre otras dimensiones de análisis, el grado de afinidad entre las personas, las normas, los objetivos y valores institucionales, las políticas y prácticas (tanto de índole educativa como institucional), la estructura organizativa, los apoyos disponibles, los procedimientos y el estilo de liderazgo.

Estas dimensiones condicionan el clima escolar; ya que el modo en que se relacionan genera en los actores educativos sensaciones de bienestar o malestar psicofísico, y con ello, sentimientos positivos o negativos que funcionan, metafóricamente, como *efectos meteorológicos*¹ dentro de la institución educativa. Somoza (2009), desde el campo educativo, en concordancia con Murillo Torrecilla y Becerra (2009) en Chile, y Albañil (2015) en Perú, coinciden en reconocer y valorar las *percepciones de los docentes* sobre sus realidades y destacan la motivación, el compromiso laboral, la comunicación y el sentido de pertenencia institucional, como *responsabilidad de la gestión directiva*, para afianzar o reafirmar (o no) la autoestima de cada profesor, y de ese modo, lograr un buen -o mal- clima escolar.

Ampliando el panorama de estudios revisados sobre la temática meteorológica, se rescata de la lectura de los informes oficiales de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2019) que, aun cuando la gestión del clima organizativo, escolar y de convivencia han sido declarados ejes fundamentales del Marco para la Buena Dirección (MBD), y del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), la realidad muestra que las propuestas para mejorar el clima en las escuelas no se ajustan, son escasas o ineficaces, porque no hay una política de calidad educativa.

En Argentina, los trabajos revisados se han centrado en problemáticas relacionadas con el factor climático desde el punto de vista áulico, a nivel secundario o superior, y enfocados en la convivencia entre docente-estudiante, como el de Olga Barrientos, quien se refiere al impacto del clima escolar y cómo incide directamente en la calidad educativa: "las relaciones interpersonales constituyen, a nuestro parecer, el factor que facilita u obstaculiza el logro de metas educativas en el clima escolar" (2014, p. 24).

1 En función de estos planteamientos, la metáfora meteorológica empleada como título en este documento facilita la comprensión de cómo los docentes perciben el clima escolar en la escuela objeto de estudio. Así como hay factores relacionados con el clima ambiental: temperatura, altitud, humedad, condiciones geológicas, etc., que interactúan entre sí, en un entorno escolar o institucional, los estados climáticos pueden percibirse brindando una sensación de bienestar o malestar psicofísico, por lo que la estructura organizativa, apoyos disponibles, procedimientos, estilo de liderazgo presente, etc., generan sentimientos que pueden traducirse en positivos o negativos, y no todos los sujetos tienen similares percepciones del clima; del mismo modo sucede con las condiciones meteorológicas.

Por otro lado, Bompadre señala que, en la actualidad, hay que detenerse a pensar no solo en factores internos que condicionan el clima escolar, por ejemplo, el líder, sino que los hay también externos que sopesan y actúan como detonante: “las familias y sus problemáticas, la baja relevancia social del rol docente, los cambios tecnológicos, los cambios educativos, políticos y otros” (2016, p. 4). Sin perder de vista lo expuesto, este trabajo hará énfasis en los factores internos del clima escolar, ya que estos dependen en mayor grado de las decisiones e intervenciones de los equipos de gestión. Conjuguar la visión externa de la escuela con la visión interna de los actores² es una metáfora binaria, pero no dicotómica, ya que las fronteras son difusas, multifacéticas, contradictorias, complejas y ambivalentes.

En síntesis, como marco teórico específico de las dimensiones involucradas en el análisis se utilizaron los siguientes autores: gestión institucional (Perassi, 2008; Pozner, 2008); liderazgo (Pozner, 2000; Sendón, 2007; Cruz-Ortiz *et al.*, 2013; Ponce, 2014; Lucano Moreno, 2023); comunicación organizacional (Perlo, 1995; Fonseca, 2011; Williams, 2013; Ebrahimi y Mohamadkhani, 2014); sentido de pertenencia (Jaik *et al.*, 2010); relaciones interpersonales (Halpin, 1966; Silver, 1983; Williams, 2021); motivación (Larrosa, 2000; Allidière, 2011; Murillo Torrecilla, 2016).

Metodología

La metodología consistió en un enfoque cualitativo de corte etnográfico, según la propuesta de análisis de Sagastizábal y Perlo (2002). Este análisis permitió indagar e identificar percepciones de los docentes y del equipo de gestión sobre diferentes dimensiones que atañen al concepto de “clima escolar”, a fin de otorgar sentido a sus dichos, dentro de un contexto educativo y social. Las percepciones fueron analizadas a la luz de las siguientes dimensiones teóricas: a) gestión institucional, con dos indicadores: liderazgo; y comunicación organizacional (incluye procesos de regulación y de control); b) sentido de pertenencia (o compromiso laboral) con dos indicadores: relaciones interpersonales y motivación.

Esto permitió identificar los factores que obstaculizan o interfieren de modo negativo en el clima escolar del colegio estudiado.

El perfil docente que se seleccionó para efectuar las entrevistas fue delineado pensando en miembros de la gestión estatal de nivel secundario del turno matutino de la localidad de Río Grande, con las siguientes características: a) considerable antigüedad (entre tres a seis años); b) notable carga horaria (al menos siete horas reloj, para el caso de un cargo directivo, y veinte horas cátedras como mínimo en cuanto a los docentes). Estos criterios para la conformación de la muestra intencional lograron aumentar el grado de confiabilidad, ya que garantizaron el suficiente conocimiento de la institución escolar por parte de los entrevistados. Además, el anonimato les facilitó brindar la información requerida. Por otra parte, para ampliar la diversidad de perspectivas, se entrevistó a docentes y a personal del equipo de gestión (coordinador de ciclo, asesor pedagógico, vicedirector).

2 El escenario reciente, pospandémico y de recesión económica en Argentina, requiere comprender el entorno escolar desde una profunda reflexión, ya que se encuentra latente el peso de ciertas expectativas que irrumpen en la escuela, las demandas sociales, la acentuación oficial inclusiva, la necesidad de reorganización estructural que conjugue en la actualidad pasado, presente y futuro en las percepciones de los actores, la fuerte demanda docente acerca de la estabilidad laboral y el salario acorde con las funciones que realizan. Conciliar todos estos elementos no es tarea sencilla, dado que impactan directamente sobre docentes y equipos de gestión; por un lado, en relación con los docentes, en forma de insatisfacción, cansancio, desmotivación, sobrecarga de trabajo, ausentismo, y por otro, respecto del equipo directivo, como exigencia, desconfianza y control.

La información obtenida, propone Marradi (2007), guardará una estrecha relación con actividades o acciones pasadas desde la voz de sus protagonistas, lo que supone incluso gestos y silencios, a partir de lo cual se apunta a comprender motivaciones/percepciones o prácticas de grupos o sujetos.

Para el análisis de las entrevistas, se realizó una primera lectura prestando atención a lo que los docentes manifestaron; luego, en una segunda lectura, se reorganizó el contenido, considerando las recurrencias y divergencias a fin de agrupar los relatos empleando las dimensiones iniciales, prestando especial atención a la posibilidad de dimensiones emergentes. Esto permitió lograr un horizonte exegético y hallar los elementos claves o rasgos predominantes de las percepciones sobre las interacciones y la convivencia que conforman en su conjunto el clima escolar. Se enfatizó particularmente el análisis de las percepciones de carácter axiológico, que posibilitaron dar cuenta del nivel de cohesión y de colaboración entre los miembros de la escuela, la identificación de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, la diversidad, el compromiso, entre otros, que hacen al entramado complejo de la convivencia escolar. Dado el peso que el clima escolar tiene en la calidad educativa en general, como se expresó en el marco teórico, resultó relevante identificar, entre las percepciones del cuerpo docente y del equipo de gestión específicamente, aquellas que indicaran factores que lo obstaculizan.

Este diagnóstico, si resultara adecuado, podría contribuir a la posibilidad de intervención para la mejora institucional.

Sumado a lo anterior, a modo de complemento metodológico, y con la colaboración de un informante clave perteneciente a la institución, se analizaron datos cuantificables de la base informatizada que posee la escuela: a) registros de inasistencias docentes (por diversa índole, por ejemplo, licencias por largo tratamiento o licencia semanal de dos a tres días convenidas dentro de lineamientos sindicales, etc.); b) registros de personal comisionado, que cumple otra función fuera de la dependencia; c) registro de personal titular que ha optado por licenciar sus horas titulares, que aceptó algún cargo con carácter de suplente, con menor estabilidad laboral, en otra institución; d) docentes suplentes o idóneos en continua rotación; y e) cantidad de espacios sin cubrir para la prosecución de contenidos a enseñar. Estos datos se triangularon con el análisis cualitativo anterior en pos de la elaboración de resultados.

Resultados: análisis de las tensiones en el clima escolar

En este apartado se presentan, a modo de resultados, las percepciones organizadas en los dos grupos categoriales: a) gestión institucional, y b) sentido de pertenencia. Se describe cada una de las dimensiones y cada uno de sus indicadores, y se exponen las percepciones de los docentes y las del equipo de gestión. Cabe aclarar que, dada la interrelación entre las dimensiones, ya que entre todas conforman el clima escolar, se producen entrecruzamientos entre ellas, sin embargo, se remarca en cada caso la categoría que se considera predominante.

Específicamente, se observó una tensión o divergencia en los significados esgrimidos, dado que, mientras el grupo docente predominantemente enfatizó factores negativos que constituyen obstáculos al clima escolar, los integrantes del equipo de gestión remarcaron algunos aspectos positivos. Desde el punto de vista de este trabajo, dichas tensiones podrían ser identificadas también como parte de los obstáculos que influyen en el clima escolar en general.

Gestión institucional

Esta dimensión involucra la misión y la visión institucional. Siguiendo a Pozner (2008), implica una política educativa y una forma de cogobierno a través de una tarea colectiva, por-

que se lleva adelante trabajando en equipos, pero también donde la figura del líder cobra mayor preponderancia pues dinamiza el clima de una institución y organiza el trabajo pedagógico y permite (o no) la participación democrática de otros actores en la toma de decisiones. Con base en estos presupuestos teóricos, en el análisis de la investigación, numerosos docentes consideraron escasa la claridad de la visión y misión de la gestión del colegio. Por esta razón, este aspecto se considera un tema controversial a discutir, así por ejemplo, la entrevistada E2 expresa: “es un caos, ahora quieren trabajar el PEI [Proyecto Educativo Institucional] del colegio y a las jornadas no va nadie de mi departamento”, en tanto E5 sostiene: “cambian de asesor, de coordinadora, y se vuelve a empezar porque no hay continuidad de línea de trabajo”. Por otra parte, estas aristas muestran claramente la escasa relación que posee el personal de gestión entre sí y esta situación impide definir la actualización del PEI, lo que genera el desconcierto del cuerpo docente.

Asimismo, los docentes expresan una demanda hacia el equipo de gestión por su supuesta inacción respecto de los estudiantes. E5 y E3, en concordancia, señalan que “se intenta enseñar, porque es el mandato, pero, por el otro lado, hay que contener, y más que contener, es tolerar”, ya que puntualiza (E3) “vienen con top, pupera, calza, toman mate, llegan a cualquier hora y la gestión no hace nada”. Al respecto, Perassi (2008) postula que, cuando la gestión no tiene una visión del camino hacia dónde ir, o no se tienen lineamientos claros, se percibe un rumbo institucional impreciso, lo que genera incertidumbre y malestar entre los individuos que la componen. Esto puede verse con claridad entre los miembros del colegio estudiado.

Liderazgo

Según Ponce (2014), la figura del líder es el eje de toda institución educativa: posibilita que se logran metas, organiza el trabajo en equipo; la efectividad de su figura instala confianza y seguridad entre los docentes; además, es el que impulsa el crecimiento y la participación personal, por lo que es un detonante del buen o mal clima dentro de la institución. En este documento se considera que el liderazgo es una categoría determinante e influyente en la percepción que tienen los actores docentes sobre el clima escolar y para la ejecución de los objetivos de la gestión. El clima ecuánime genera congruencia para el docente, y es el líder quien logra ocasionar la conquista de metas con una visión global encauzada hacia la excelencia organizacional (Cruz-Ortiz et al., 2013; Lucano Moreno, 2021). Harms y colaboradores (2010) aluden a que el líder forja la participación innata del trabajo en equipo y provoca tendencias y cambios en la cultura organizacional mediante la sinergia laboral, además de empoderamiento individual, lo que repercute en el nivel de compromiso y la motivación laboral.

En el relevamiento realizado en el ámbito institucional, el cuerpo docente evidencia con mayor claridad o tendencia el estilo de gestión verticalista, que, según Pozner (2000), es un modelo que se respalda en valores como la obediencia y el acatamiento permanente a las decisiones del director. El estilo verticalista se vislumbra en testimonios de docentes, una de las entrevistadas en particular menciona:

Se trabaja en completa soledad, aunque a veces es bueno porque así nadie te jode, pero esto indica que tampoco a los directivos les importa lo que vos hacés; eso sí, *no podés opinar distinto de su política, porque te crucificás sola.* (E4, el énfasis es mío)

Es decir que, según la percepción de la docente, el estilo de gestión verticalista obstruye cualquier tipo de propuesta, pues reconoce que se vive una fuerte condena y al mismo tiempo, que se evidencia una importante sensación de abandono, dado que la gestión minimiza lo que vivencian los docentes en el interior de la institución.

Desde otro punto de vista, se podría considerar que, en la escuela, ante la desconfianza por parte del equipo de gestión respecto de las posibilidades de los docentes, estos intentan ocultar sus debilidades; por eso, no piden ayuda ni la ofrecen. De ese modo, aparecen percepciones negativas que operan como una agenda oculta. En relación con lo anterior, una de las entrevistadas expone:

Cada actor institucional conoce y sabe cuáles son sus derechos y obligaciones pero ante tanta desprolijidad y mandoneo te encontrás con que tenés más obligaciones que derechos, y si te quejás, ya te salen con el discurso de que no querés laburar. (E3)

A partir de lo que expresan los autores mencionados sobre el liderazgo y en relación con lo que señala (E3), se puede afirmar que en las percepciones de los docentes hay una descripción de un limitado escenario institucional, caracterizado como un entorno donde no se escucha ni se valora, y esto no resulta ameno para el docente.

Por otro lado, con respecto a las directivas de la gestión, las entrevistadas concuerdan en que son poco claras y que existe una significativa competencia de poder entre los distintos actores institucionales, que deriva en distintos conflictos dentro la institución, tal como señala una de las entrevistadas, quien se vio afectada por una decisión unilateral de la gestión que no se atuvo a la normativa vigente para el acceso a los cargos:

la docencia es “una bolsa de trabajo”, llegan a ocupar puestos privilegiados, *toman horas-cargos bajo cuerda y te quitan posibilidades*; digamos que está mal, pero bueno, esto genera tensión, y por eso, hay varias maneras de hacer las cosas, pero las prefiere así, por comodidad, debido a la falta de toma de decisiones por parte del equipo de gestión, y a las marchas y contramarchas que suceden en el quehacer diario dado y que es una de las debilidades institucionales. (E3, el énfasis es mío)

De lo expuesto por la entrevistada se puede traducir que está presente una competencia desleal para el acceso a cargos u horas cátedra, donde se prioriza el interés personal de la gestión, que ignora o bloquea a los docentes para evitar su crecimiento dentro de la institución.

En otro orden, la mirada que presenta el equipo de gestión con respecto a la categoría “liderazgo” denota las siguientes características: “abierto”, “permite el diálogo”, “democrático”, “acepta propuestas”. En relación con las propuestas docentes, el equipo de gestión concuerda en que “no significa que sean siempre aceptadas, ya que algunas de las opiniones docentes no están enlazadas con normativas, o con situaciones exclusivamente pedagógicas” (Integrante equipo de gestión: exvicedirector).

Sendón menciona que el liderazgo verticalista corresponde al “modelo casero”, que suele ser el predominante. Respecto de la mirada que pone el equipo de gestión sobre los docentes, la autora expone que los rasgos personalistas ponen en riesgo la organización de la escuela, y que, cuando tensionan el clima escolar, provocan una “turbulencia interna” (2007, p. 43).

Del análisis realizado se pone de manifiesto que la percepción de los docentes se halla contrapuesta con la del equipo de gestión. Los docentes perciben que en el personal de gestión hay carencia de empatía, falta de capacitación profesional para resolver los conflictos, escaso interés por lo que sucede en la institución que dirigen, a la vez que sostienen que la mirada está puesta solo en el control sobre la ejecución de las tareas docentes y en la aplicación de las normativas vigentes.

Comunicación organizacional

Castells (1997) señala que la comunicación configura un proceso recíproco, en el cual tanto el orador como el receptor se influyen de forma mutua, al emitir y recepcionar mensajes, con un flujo de información que se nutre y se retroalimenta en forma de circuito. En este apartado, se analiza cómo ese flujo de información circula convenientemente, según intereses, hacia distintas direcciones, ocasionando interferencia y tensión entre los diversos actores en la escuela en cuestión.

Según la experiencia laboral de la entrevistada E1, a lo largo de sus años de práctica docente: “no hay una adecuada comunicación a nivel institucional ni a nivel interpersonal”; esto repercute en una escasa participación de los docentes ante cualquier propuesta educativa, por lo que aseveró “entonces estás sola hablando con la pared, porque es muy raro que una propuesta de los directivos sea aceptada, porque no nos preguntan antes”. La voz de otra de las protagonistas refiere sobre el tema de este modo:

Viste que nunca podés/podemos hacer nada o tomar una decisión, porque nadie nos acompaña. Yo por lo menos a veces me siento totalmente (pausa y respira) aislada y sola en cuanto a tomar una decisión, porque muchas veces una decisión pequeña o no relevante, a una realmente importante, no tenés el acompañamiento. (E3)

Es dable observar a través de estas líneas que “la sensación térmica es candente” y no permite la vinculación entre docentes y equipo de gestión, y que el mecanismo de retroalimentación se encuentra ausente o es nulo. En pocas palabras, la comunicación es un engranaje fundamental para mejorar el clima institucional; requiere que el equipo de gestión conozca el contexto en el que opera, las actividades y procedimientos vinculados con la organización laboral, así como también los valores y expectativas para el desarrollo de habilidades emocionales, individuales y sociales. Ante esto último, la entrevistada E3 refiere que “los directivos te quieren o no te quieren, y si no te quieren, no te informan ni de que hay horas disponibles”. Sobre esta línea argumental, Perlo (1995) recomienda que quienes ocupen la dirección o las vicedirecciones aseguren el flujo informativo y el diálogo constante, pues trabajan desde el nivel macro, organizando las diferentes reuniones con los integrantes del cuerpo docente. Por el contrario, en la institución objeto de estudio se evidenció que, en relación con la comunicación, lo que funciona realmente no es la vía oficial sino la informal. Frente a la necesidad de los docentes de mantenerse informados –ya que se desconfía de las noticias oficiales o se piensa que no están del todo completas–, comienzan a operar las reuniones de pasillos; así lo indica una de las entrevistadas (E3): “aparecen reuniones de radio-pasillo o reuniones en la sala de docentes ante la necesidad de estar informados porque pareciera que lucubran cosas a puerta cerradas”. En este sentido, los rumores afectan las comunicaciones interpersonales; es decir, el contacto directo entre docente-docente, o entre equipo directivo-docente.

La comunicación permite construir consensos, reflexionar y promover espacios de análisis, crítica y construcción (Fonseca, 2011). Sin embargo, en relación con la escuela estudiada, las docentes E2 y E3 denuncian en sus argumentos que “la falta de claridad en los roles y funciones distorsiona la información y generan tensión”; las entrevistadas E1 y E4 agregan que “no hay un ámbito de mediación”, a lo que se suma, en los discursos de E5 y E3, una “falta de democratización y un clima hostil”, y lo señalado por las docentes E1 y E2 que mencionan que “las decisiones se tiran, ni hay chance para la discusión”. Las docentes participantes de la entrevista coinciden en que se encuentra latente un clima laboral interno hostil, complejo, con un bajo nivel de cercanía entre los profesores y el equipo de gestión, situación general que ellas desapruaban.

Por otra parte, diferentes miembros del equipo de gestión coinciden en señalar que “la escuela es muy grande, compleja” y que deben “mejorar los parámetros comunicacionales y fomentar el diálogo”, aunque remarcan que el “acercamiento a los estudiantes es de permanente diálogo y las puertas de la dirección para ellos están siempre abiertas” (Integrantes del equipo de gestión). Explican, con respecto a la comunicación, que se arman grupos de WhatsApp “para informar cosas a los docentes, pero así como se los incluye para que estén al tanto de lo que pasa, se salen” (Integrante del equipo de gestión, coordinadora de ciclo).

De lo expuesto por los integrantes del equipo de gestión se puede observar que, por un lado, rescatan la apertura comunicativa hacia los estudiantes; sin embargo, por otro lado, respecto de lo comunicacional, expresan algunas justificaciones (o “subterfugios”) en lo relativo al tamaño de la escuela o al comportamiento de los docentes. Se visualiza entre ambos mundos –el de los “docentes” y el del “equipo de gestión”– un dualismo que está en constante tensión, con cierto grado de intolerancia, presencia de rumores (que traen aparejados comentarios con intereses encubiertos), con un “atisbo de deslealtad” mutua, entre otros obstaculizadores de la comunicación, y por ende, todo ello puede ser entendido como causal de un clima escolar poco armonioso.

Sentido de pertenencia

Jaik y colaboradores (2010) señalan que el clima escolar en el interior de las instituciones requiere cierto grado de cohesión, por consiguiente, los actores institucionales precisan estar satisfechos en su trabajo, sentir el apoyo entre quienes colaboran, y también seguridad y estabilidad laboral, entre otros aspectos. Estas dinámicas de la organización, del entorno y de los factores humanos serán el punto de análisis detectado en las voces de los protagonistas discutidos a la luz de la teoría. Mohamadkhani indica que es importante “pensar en tomar al otro como el sujeto de derecho que es y poder consensuar con el otro, co-construir con el otro, trabajar con el otro” (2014, p. 65). Esta dimensión de pertenencia se observó en estrecha relación con la dimensión comunicacional. Es decir, el modo en que desde el equipo de gestión se comunica, se informa y se deciden aspectos institucionales que involucran a los docentes es fundamental, ya que puede favorecer o no que estos se sientan parte de la institución o que su participación está siendo considerada o valorada. En relación con lo anterior, las entrevistadas E3 y E5 señalan que la falta de reconocimiento y el grado de insatisfacción que eso genera tienen como efecto la gran ausencia por parte de los docentes a las reuniones de área y/o jornadas institucionales. El alto índice de ausentismo puede ser entendido como un obstáculo o una dificultad de los docentes para lograr un compromiso con la institución, es decir, resulta indicador del bajo sentido de pertenencia institucional.

Relaciones interpersonales

Halpin (1966) y luego Silver (1983) afirman que el clima escolar abierto o positivo depende de las interacciones, especialmente de las reguladas por quien ocupa un cargo directivo hacia los docentes. Estos autores sostienen que algunos integrantes de los equipos de gestión pueden parecer hostiles, e incluso pretender superioridad, puesto que creen que, cuando el personal más trabaja, más produce, y menos tiempo tiene para pensar o preocuparse por el logro de sus metas personales.

Sobre este punto, a partir de las voces entrevistadas, se exponen las percepciones sobre los vínculos entre docentes y equipo de gestión. Puntualmente, la docente E3 manifiesta: “me siento bastante abandonada, porque la palabra sería abandono, abandono, abandono de un docente en función, que está ejerciendo su función, que está acompañando al alumno a los 24 alumnos dentro del salón”; a su vez, las entrevistadas E4 y E5 sostienen que la ausencia

de diálogo o reuniones afectan el trabajo en equipo y el compromiso con la escuela; además, sostiene la encuestada E4 que “no pueden planificar propuestas pedagógicas ya que desde la dirección imponen sin consultar lo que quieren y cómo lo quieren, entonces, no hablemos de acuerdos”. Sumado a todo esto, la entrevistada E4 alude: “te cambian de programa a unidades de contenido o de libro de tema a registro pedagógico y creen que con una reunión alcanza para entender el cambio”; así como otra de las protagonistas encuestadas (E5) argumenta que “no somos Mandrake el mago”. Es posible interpretar que persiste una sensación de insatisfacción personal y laboral que permea indefectiblemente y se halla en palpante ebullición, sumado a que la mayoría de las entrevistadas sostiene que encuentra dificultades en efectuar el quehacer docente en ese ámbito laboral, pues existe una sombra de vacío que emerge al no poder compartir con pares o con autoridades las mismas visiones y experiencias.

Mohamadkhani (2014) explica que es importante conocer a cada trabajador, dialogar con ellos, saber sobre sus debilidades y potenciarlos; en esta misma línea, Williams (2021) postula que el equipo de gestión que está centrado solamente en controlar y regular al personal muestra desinterés por el nivel de satisfacción laboral, lo que genera malestar. Una entrevistada manifiesta:

Sería interesante que escuchen a los docentes en cosas sencillas como colocar sillas en sala de profesores, en el saludo matutino que hace la directora que pase las novedades del día a modo de anticipar el trabajo, en lugar de retornos por no salir a la formación con los estudiantes o arrearnos como ganado. (E2)

Con relación a lo planteado sobre el modo en que se vinculan tanto docentes entre sí o con el equipo de gestión, y en forma puntual con la directora, las docentes E3 y E4 indican que la autoridad “no acepta las opiniones, y cuando ella quiere algo, te manipula diciendo, por ejemplo, linda, vos que sos tan genial, ¿podrías...?” (E3). Sostienen, además, “nosotras le ponemos onda pero ella no te deja si no le gusta” (E4). Claramente, las entrevistadas ponen de manifiesto que perciben como obstáculos en el ambiente laboral esa sensación de maniobras solapadas, la falta de interés y despreocupación del equipo de gestión para hacer confortables los espacios de descanso durante la jornada laboral y la valoración hacia los esfuerzos que realizan como docentes.

Desde otra perspectiva, la gestión señala que “el diálogo está siempre”, sobre todo “en las jornadas, las reuniones para propuestas para la mejora” y “que es un buen lugar para desarrollar el trabajo” (Integrante del equipo de gestión, asesora pedagógica).

Entre ambas visiones se advierte que los docentes poseen una mirada, y el equipo de gestión, otra. Esto coincide con el análisis de Williams (2021), quien describe dos estilos en las relaciones interpersonales: por un lado, el asertivo, que corresponde al grupo que peticona o demanda cosas que considera justas, que en este trabajo se podría atribuir al grupo de docentes; y por otro lado, el estilo negativo, que sería el de la mirada de la gestión, que minimiza cuestiones que no atañen específicamente a lo laboral, o los requerimientos del cuerpo docente, tales como los aspectos afectivos, lo emocional y valorativo (Larrosa, 2000). En estos dos estilos, no hay entrecruzamiento de posturas. La conexión es infranqueable, dado que para el equipo de gestión la mirada está puesta solo en la función pedagógica, o en efectuar procedimientos organizacionales, y no en el docente, que es quien motoriza y viabiliza el quehacer pedagógico.

Por otra parte, en los discursos de las entrevistadas surgieron referencias a factores externos, que generan obstáculos en el sentido de pertenencia institucional, tales como: la demanda social, el estrés ante la presión laboral, como así también la insatisfacción que afecta la calidad de vida, la inestabilidad laboral y lo salarial. La entrevistada E5 revela, en relación con los estudiantes, “si no se les sirve el desayuno te hacen una sentada” o, como manifiesta la

docente (E4), “por cualquier cosa te hacen una sentada o vienen los padres a patotear y al final te cae la supervisión y hay que hacer lo que dicen los padres o los estudiantes”. Para comprender estas percepciones se sigue el aporte de López Yáñez, quien sostiene que “no siempre es posible mejorar las condiciones de trabajo, aumentar remuneraciones o pretender modificar la predisposición de los trabajadores o los rasgos culturales de la comunidad en la que viven” (2006, p. 65). En otras palabras, no solo la dimensión interna influye en la institución y en la conformación del clima escolar, sino que hay factores externos que se cuelan por la ventana y se filtran en la vida cotidiana de la organización escolar. En este sentido, se hace constar que la investigación plasmada en este escrito no ha puesto el foco de análisis en las cuestiones externas, sino en las interacciones y en los aspectos que tienen que ver con las percepciones docentes y del equipo de gestión.

Motivación. Payeras (2004) sostiene que la motivación y el compromiso laboral son dos aristas fundamentales que operan directamente sobre el clima escolar. Para el autor, el compromiso laboral del docente se puede lograr a través de la motivación, a raíz de una buena práctica de liderazgo democrático, que desarrolle el orgullo de pertenencia, el reconocimiento, la comunicación y la flexibilidad organizativa, factores que provocan un clima escolar favorable. En esta línea argumental, se revela que sobre los efectos del clima escolar no solo están presentes los factores ya explicitados, sino que agrega otras aristas combinadas a la motivación, de extrema importancia para crear un clima escolar eficaz, por ejemplo, satisfacción laboral, bienestar psicológico, un nivel bajo de estrés, productividad y desempeño acorde con sus funciones.

En este sentido, de las entrevistas surgen aspectos que se pueden relacionar con una insatisfacción laboral, ya que los docentes mencionan en sus respuestas que se les sobrecarga de trabajo, fuera del horario escolar o durante el fin de semana, por ejemplo, para elaborar planificaciones, preparar actos patrios, decorar actos de egresados o armar preparativos para ferias de ciencias. Por otra parte, mencionan dinámicas un poco hostiles en cuanto a la observación del personal, percibidas como control extremo desde el equipo directivo, lo que puede ser entendido como factor de desmotivación: “Tengo que tener el celular prendido y responder cada vez que me llamen y dejar que te agreguen a cuanto grupo hay en la escuela porque sí”; así lo señala la docente E2, y E3 agrega que “si los bloqueás sos mala onda o no querés laburar”, a la vez que la docente E4 concuerda, expresando que:

Si te pedís un día de artículo, que te corresponde porque es un derecho, hay que pedir permiso y esperar a que sea la voluntad o gracia divina que te lo den *así no te dan ganas de hacer nada ni aunque lo rueguen*, o te señalan de vaga si los pedís muy seguido. (E4, el énfasis es mío)

Este punto se halla analizado bajo la perspectiva de Murillo Torrecilla (2016) y de Brunet (2011), quienes vinculan la motivación con el tipo de liderazgo. Las entrevistas permiten comprender que la desmotivación quedó en relación con el excesivo control y exigencias por parte del equipo de gestión, que en este estudio fue caracterizado con un predominio de prácticas directivas verticalistas. Advierten las entrevistadas E2 y E3 en concordancia: “hay que amoldarse a todo” (E2) y enfatiza E3: “hay que soportar el malhumor de esos días con los que viene cruzada [la directora]”.

Una queja muy visible está presente en el discurso de la entrevistada (E2), al señalar que no se siente motivada laboralmente pues:

todo pasa por el lado y a nadie le importa nada. Total, el equipo de gestión va por un lado y los docentes van por el otro y las cosas recién importan cuando hay un culpable y siempre es el docente, la mirada del directivo siempre busca

culpar al docente. La tensión siempre está presente y quien pierde es el pobre docente. (E2)

En la misma sintonía, la docente E1 resalta que fue amonestada en un grupo de trescientos docentes y no por mensaje privado, a la vez que remarca el destrato recibido por directivos: “que te pongan mala cara, que te levanten la voz, o que mandan mensajes insinuantes en el grupo de WhatsApp, mejor que te llamen aparte y te sermoneen” (E1).

En otro orden de cosas, los entrevistados por parte del equipo de gestión expresan que es una escuela muy grande, con mucho personal administrativo, plantel docente, personal obrero, de maestranza y servicios, con una importante antigüedad, que tiene identidad cultural y que desde lo deportivo posee una amplia trayectoria. Señalan como dificultad que esa identidad se ve afectada por los fenómenos del ausentismo o la alta rotación, sin embargo, no se evidencia que el equipo de gestión relacione el ausentismo con la desmotivación, ya que minimiza el problema: “por la gran cantidad de rotación de personas por licencias o renuncias en este último tiempo no se están fortaleciendo vínculos” (Integrante del equipo de gestión, coordinadora de ciclo); a la vez, otra entrevistada agrega un factor externo relacionando el bajo compromiso y la desmotivación a las condiciones laborales en general: “tiene que ver con el profesor taxi, que viene directo a dar la clase y se va y no se comunica con nadie o no le conviene o no demuestra interés por lo que pasa en el cole” (Integrante del equipo de gestión, asesora pedagógica).

En general, en este estudio, se puede comprender la desmotivación en relación con el estilo de gestión verticalista y con un liderazgo poco democrático. Resulta importante remarcar que el verticalismo se expresa también en los actores del equipo de gestión. Así como los docentes se perciben controlados por la gestión, a su vez, el equipo directivo remarca el control de las instancias superiores de la supervisión escolar como condicionantes al momento de pensar e intervenir en la escuela y en el clima escolar. Sin embargo, desde la perspectiva docente, si bien es cierto que el control de supervisión está presente, se enfatiza que, en ocasiones, el equipo directivo lo emplea en parte como justificativo para no tomar decisiones sobre dimensiones del colegio que están en tensión y que generan un clima escolar que los docentes desapruaban; en otras palabras, por considerar que la responsabilidad del equipo de gestión es directa y que podría incidir en la mejora de factores que conforman el clima escolar. La dinámica climatológica está atravesada, en general, por tensiones entre los actores escolares, en las cuales se observan motivaciones contrapuestas, donde priman los intereses de unos por sobre los de otros.

En cuanto al análisis cuantitativo, se accedió a información sobre la realidad organizacional que permitió visibilizar un problema real y latente en relación con el ausentismo. Se puso de manifiesto que, de 320 docentes en total, hay cinco que están con licencia psiquiátrica; cuatro que cumplen licencia pasiva; además, por semana, al menos unos 30 docentes piden licencias por razones particulares (6to. V “d” y 6to. IV “c”); y se registran 20 horas cátedras sin cubrir. Por ejemplo, en espacios como Prácticas del Lenguaje, Lenguaje Artístico, Inglés, Geografía, Salud y Derecho, entre otros, según los datos, durante el último cuatrimestre del año 2021 y el primer cuatrimestre del año 2022 no se produjo la cobertura de estas suplencias y otras en continuidad. El alto nivel de ausentismo, más allá de las diferentes causas, puede denotar características acerca del contexto en el que trabajan los docentes; en otras palabras, podría indicar que ese problema estaría influenciado por una baja calidad del clima escolar institucional.

Conclusiones

El análisis efectuado sobre las percepciones docentes y del equipo de gestión a través de diferentes dimensiones permitió comprender cómo estas se entrelazan y configuran el clima escolar en el colegio bajo estudio. Se logró una fotografía de una situación predominantemente

negativa, por lo que se identificaron obstáculos al clima escolar como elementos claves para el entendimiento del ambiente laboral en la escuela estudiada.

Una primera conclusión que es posible sacar es que, entre los obstáculos detectados, algunos podrían considerarse más explícitos, por ejemplo, el liderazgo verticalista, el ausentismo o la comunicación deficiente; sin embargo, otros podrían estimarse en estado latente o con menor grado de visibilidad, por ejemplo, los derivados de la desmotivación y la insatisfacción laboral, que llevan a la falta de compromiso y, en general, a la carencia del sentido de pertenencia institucional. De ahí la relevancia y la significatividad de esta investigación, que permitió poner de manifiesto la importancia de considerar el factor de las relaciones interpersonales y de la convivencia para el funcionamiento institucional y el logro de objetivos pedagógicos en general. Entonces, por ejemplo, el ausentismo escolar no solo se describe como algo cuantitativo, sino que se busca entender cuáles son los factores que pueden dar cuenta de esa situación. En ese sentido, este trabajo aportó a pensar la relación entre el ausentismo y el malestar docente a raíz de un mal clima escolar. Como se mostró, a partir de las percepciones de los docentes, se puede interpretar que el equipo de gestión minimiza el problema del ausentismo o descalifica a los docentes (vagos, no quieren trabajar, etc.) y no hace mención a él como parte de la descripción de la situación, cuando en realidad, los datos cuantitativos presentados sobre los docentes con licencia podrían resultar alarmantes o sorprendentes. El equipo de gestión pareciera desdeñar el problema; sin embargo, el ausentismo acarrea una discontinuidad pedagógica que repercute directamente en la calidad educativa y en los estudiantes, al no contar con docentes suplentes durante largos periodos de tiempo, incluso con casos de lapso anual. Por parte de las percepciones docentes, el análisis permite sacar a la luz otras perspectivas para problematizar la situación. El cuerpo docente hace hincapié en señalar factores que provocan la desmotivación para asistir y para trabajar entre pares, y marca una mayor responsabilidad en los equipos directivos (que no fomentan el trabajo en equipo, desaprovechan la creatividad de cada docente, etcétera).

Esto da lugar a una segunda conclusión: la motivación docente en una institución es un factor clave para el buen clima escolar, y a la vez, dicha motivación está relacionada con el estilo de liderazgo que predomina en la escuela. En las percepciones de los docentes se traduce que el estilo de liderazgo verticalista es el predominante en esa escuela, por lo que insistieron en que quienes ocupan los roles de autoridades deberían ser más participativos y democráticos; y utilizar todos los canales de comunicación y considerar a todos los actores institucionales como parte, porque se trata de una institución democrática y quien ejerce la autoridad no gobierna solo (Hernández Pina, 2010).

En relación con una tercera conclusión, se destaca la dimensión “gestión institucional”, para la cual el principal obstáculo detectado fue la escasa claridad en la visión y misión institucional. En relación con ellas, cabe distinguir un plano normativo o formal y una dimensión informal, conformada por las relaciones interpersonales. De ese modo, si bien el equipo de gestión se autopercebe de manera positiva para la organización de eventos, actividades, etc., los roles y funciones (regulados en la Resolución Ministerio de Educación Provincial N°1886/11) presentan escaso poder performativo sobre la dinámica de trabajo institucional, debido a diferencias de criterios, de significados y de valoraciones entre los miembros del colegio estudiado. Entonces, si pensamos el clima escolar en forma de efecto meteorológico, la diversidad de perspectivas genera “turbulencias” o tensiones, que se producen entre el cuerpo docente y el equipo de gestión a partir de diferentes experiencias, por lo que dicho clima se conforma en tensión pero como dos caras de una misma moneda.

Como cuarta línea conclusiva, en relación con el clima escolar, se han señalado factores internos y externos que influyen en la institución, y se ha enfatizado en los primeros dado que refieren a situaciones en las que los integrantes del equipo de gestión tienen mayor capacidad

para intervenir. Con respecto al contexto de la escuela analizada, cabe destacar el escenario de transformación producido por la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (2006), que introdujo la obligatoriedad en la educación secundaria y cambió las condiciones institucionales con el objetivo de buscar un horizonte de inclusión social (Dussel, 2006). Esto afecta en parte la autonomía de la escuela, a partir de profundizar la influencia de factores externos, económicos, sociales, etc., y su impacto en la institución. Estos cambios atravesaron la escuela analizada en relación con la misión y la visión, e indican procesos de cambio a nivel de instancias superiores que se imponen en cada escuela, sin que sea tan sencillo modificar las prácticas institucionales para concretar estos cambios. En ese sentido, el equipo de gestión enfatizó en sus percepciones la cuestión de las imposiciones regulatorias sobre la escuela, que hay que atender, entre ellas, el mandato social y político de contención a los estudiantes. Por parte de los docentes, esto ha sido percibido por muchos como desmedro y sobrecarga de la tarea docente. En lo relativo a esto último es que se considera que los equipos de gestión debieran poder intervenir, y es por ello que en este escrito se ha afirmado que, si bien hay factores externos que exceden a la escuela (conflictos salariales, situaciones de crisis, etc.), hay responsabilidad en los cargos directivos en cuanto a poder revertir la mirada negativa que los docentes perciben sobre sus quehaceres cotidianos, es decir, sobre su clima escolar.

Por otra parte, ampliando las consideraciones sobre la posibilidad de intervención sobre el clima escolar por parte de los equipos de gestión, se mencionan algunas recomendaciones, puntualmente en relación con la misión y visión escolar. Desde la perspectiva de un liderazgo democrático, resulta posible intervenir con orientaciones estratégicas usando las instancias constructivas y participativas para la elaboración del PEI, para producir encuentros y espacios de reflexión, de renovación de compromisos y establecer acuerdos en evaluación institucional (Harf, 2015) y en pos de una mejora institucional. Por otra parte, el colegio cuenta con un acuerdo escolar de convivencia (AEC); renovarlo con frecuencia podría redundar en actualizar significaciones y valoraciones compartidas entre los diversos actores, en pos de recuperar la confianza y la credibilidad en la planificación institucional. Sería coherente habilitar espacios diferentes y flexibles de participación, para mejorar las relaciones vinculares tanto personales como profesionales de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Se ha podido mostrar que hay relación entre el estilo de gestión y la motivación docente, sería necesario remarcar la necesidad de generar formas de gestión democráticas que permitan una convivencia armónica y negociada, ya que la confianza, la empatía, el respeto y la tolerancia forman parte de las emociones que dan vitalidad al quehacer docente, cual motor, para generar propuestas creativas, participativas y comprometidas con la institución educativa. Entre las formas democráticas, es fundamental fortalecer la comunicación institucional. La comunicación es central porque permite sacar a la luz las diferencias ideológicas que subyacen pero, a la vez, abre las posibilidades de negociación y consensos para el logro de determinados objetivos pedagógicos e institucionales.

Finalmente, se busca remarcar que los resultados aquí expresados pueden ser la base para un estudio más amplio, ya que abren interrogantes para futuras líneas de investigación. Los problemas de ambientes laborales hostiles, que intensifican el agotamiento físico y psíquico, a los que se suman la impotencia para desenvolverse en actividades cotidianas o generan desesperanza y otros sentimientos personales negativos hacia el trabajo, la vida y los demás, han sido analizados bajo el denominado "síndrome de burnout", y en ese sentido, el emergente en esta investigación del alto nivel de ausentismo se muestra como un fenómeno de interés que requiere de mayor análisis. Por lo tanto, se considera que esa sería una buena perspectiva de estudio, y que resultaría novedosa para el contexto de la provincia de Tierra del Fuego, AelIAS, en pos de seguir fortaleciendo la gestión educativa de los establecimientos escolares del nivel secundario fueguino.

Referencias

- Albañil, A. (2015). *El clima laboral y la participación en la Institución Educativa*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Gestión Educativa. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Allidière, N. (2011). Afectividad y enseñanza. Emociones y aprendizajes. *Revista Novedades Educativas*, 23(250), 16-19.
- Bompadre, D. (2016). *Sentirnos bien en la escuela*. Bonum.
- Brunet, L. (2011): *El clima de trabajo en las organizaciones*. 6ta. ed. Trillas.
- Castells, M. (1997). *Comunicación y poder*. Alianza.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52.
- Cruz-Ortiz, V., Salanova, M. y Martínez, I. (2013). Liderazgo transformacional y desempeño grupal: unidos por el engagement grupal. *Revista de Psicología Social*, 28, 2, 183-196.
- Dary, T. y Pickeral, T. (2013). *Prácticas de clima escolar para la implementación y la sostenibilidad. Una práctica de clima escolar Breve*, Número 1. National School Climate Center.
- Dussel, I. (20 de junio de 2006). El debate de los pedagogos sobre una nueva Ley Nacional de Educación. *Página12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-68706-2006-06-20.html>
- Ebrahimi, M. y Mohamadkhani, K. (2014). La relación entre clima organizacional e implicación laboral entre profesores de las altas escuelas en Delijan Ciudad, Irán. *Internacional Diario de Investigación empresarial y de gestión*, 4(1), 65-72.
- Fonseca, M. S. (2011). The effect of education on health: evidence from national compulsory schooling reforms. *Series*, 11(1), 83-103
- Goncalves, A. (2000), Dimensiones del Clima Organizacional. Sociedad Latinoamericana para la Calidad (SLC).
- Halpin, A.W. (1966). Cambiar y clima organizacional. *Diario de Administración Educativa*, 5(1), 5-25.
- Harf, R. (2015). La evaluación institucional [video en YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=tGpiXvL0Ew0>
- Harms, P., Credé, M., Tynan, M., Leon, M. y Jeung, W. (2017). Leadership and stress: A meta-analytic review [Liderazgo y estrés: una revisión metaanalítica]. *The leadership quarterly*, 28(1), 178-194.
- Hernández Pina, J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015214002>

- Hoyos, O. (2021). El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto universitario: incidencia, manifestaciones y estrategias de solución. *Universitas Psychologica*, 11(3), 793-802.
- Jaik, D. A., Tena, F. J. A. y Villanueva, G. R. (2010). Satisfacción laboral y compromiso institucional de los docentes de posgrado. *Diálogos Educativos*, 19, 119-130.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Novedades Educativas.
- López Yáñez, J. (2006) Inteligencia institucional. Hacia una ecología social de las organizaciones. *Encuentros Multidisciplinares*, 26, 1-9.
- Lucano Moreno, I. L. (2023). *Clima Organizacional y valores en la empresa Gloria S.A*. La Libertad.
- Maidana, L. A. (2019). *Clima escolar positivo. Un factor clave para una buena convivencia escolar*. Universidad Siglo XXI.
- Marradi, A. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Miguez, D. P. (2020). Condición social, Clima Escolar y Desempeño Académico en Argentina. *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, 60(231), 180-203. <https://ojs.ides.org.ar/index.php/desarrollo-economico/article/view/73/18>
- Murillo Torrecilla, F. J. (Coord.) (2016). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte* (pp. 53-93). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Centro de Investigación y Documentación Educativa, Convenio Andrés Bello.
- Murillo Torrecilla, F. J. y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de "redes semánticas naturales". Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350 (septiembre-diciembre), 375-399.
- Onetto, F. (2004). *Climas escolares y pronósticos de violencia*. Novedades Educativas.
- Payeras (2004). *Coaching y liderazgo: Para directivos interesados en incrementar sus resultados*. Díaz de Santos; Peiró.
- Perassi, Z. (2008). *¿En qué medida la evaluación colabora con la mejora escolar?* Universidad Nacional de San Luis. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Pozner, P. (2008). *El director como gestor de aprendizajes escolares*. Aique.
- Sagastizábal, M. A. y Perlo, C. L. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las instituciones educativas*. La Crujía.
- Sendón. M. (2007). Diferentes dimensiones de la autonomía de la gestión escolar: un estudio de casos en escuelas pobres de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación* en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1832Sendon.pdf>.

- Silver, P. (1983). *Educational Administration. Theoretical Perspectives in Practice and Research*. Harper & Row.
- Somoza, J. (2009). *Valoración de la incidencia del ambiente escolar en el proceso enseñanza*. Universidad de Nicaragua.
- Williams, S. (2021). Clima escolar y apoyo administrativo como predictores de la satisfacción laboral del docente. *RIEE | Revista Internacional de Estudios en Educación*, 21(1), 31-43. <https://doi.org/10.37354/riee.2021.210>

Imagen como cuerpo máquina, un artefacto sensible, en el cortometraje *Halahaches*: la representación afectiva del territorio latinoamericano a través de la animación

Image as a Machine Body, a Sensitive Artifact, in the Short Film *Halahaches*: the Affective Representation of the Latin American Territory through Animation

Luján Ailen Martínez

Universidad Nacional de Villa María (UNVM), Centro de Investigación y Transferencia del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas UNVM - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Villa María, Córdoba, Argentina.

gopilalita@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4044-1623>

Resumen

En el presente artículo se aborda la producción audiovisual animada en *stop motion Halahaches* (2014), de la realizadora chilena Alejandra Jaramillo, en donde explora poéticamente el ritual selk'nam del *Hain*, para sugerir un contrapunto con las preocupaciones sociales contemporáneas con relación al género y los modos de ocupar el espacio privado y colectivo. Se busca observar la representación del territorio latinoamericano en articulación con una dimensión narrativa basada en las culturas ancestrales, que permite pensar en el entramado afectivo y sensorial que gestan las imágenes a través de la puesta en escena. El escrito sugiere, en este marco, un doble interrogante, vinculado a la operación de estas imágenes en un ecosistema de tecnologías digitales y plataformas de *streaming*; y a las posibilidades de apuntar, a través de un gesto archivístico, una tendencia artística de la producción audiovisual latinoamericana de animación que mira hacia su propia experiencia cultural e histórica como mecanismo de respuesta a un contexto global de convergencias culturales y tecnológicas, y de tensiones sociopolíticas.

Palabras clave: Territorio; Animación latinoamericana; Digitalización; Afectividades

Abstract

This article addresses the stop motion animated audiovisual production *Halahaches* (2014), by the Chilean filmmaker Alejandra Jaramillo, where she poetically explores the selk'nam ritual of *Hain*, to suggest a counterpoint with contemporary social concerns in relation to gender and the occupation of private and collective space. This work seeks to observe the representation of the Latin American territory in articulation with a narrative dimension based on ancestral cultures, which allows us to think about the affective and sensory framework that the images elaborate through staging. Within this framework, the writing suggests a double question linked to the operation of these images in an ecosystem of digital technologies and streaming platforms; and to the possibilities of pointing out, through an archival gesture, an artistic trend in Latin American animation that looks towards its own cultural and historical experience as a response mechanism to a global context of cultural and technological convergences, and social and political tensions.

Keywords: Territory; Latin American Animation; Digitization; Affectivities

Recibido: 04/09/2023; **Aceptado:** 19/11/2023

Introducción

Espíritus, brujería y un gesto de sublevación hacia los roles de género en la organización social interpelan el cortometraje chileno en *stop motion Halahaches* (2014), de Alejandra Jaramillo, donde explora el ritual del *Hain* del pueblo fueguino selk'nam. El estudio de producción responsable lleva el nombre de Gigante Azul, y se centra en el desarrollo de contenidos patrimoniales y educativos en torno a la cultura chilena. La trama del relato en *Halahaches* se desarrolla interpelando dos espacios –la choza ceremonial y el bosque–, lugares donde el velo entre el mundo de los vivos y el de los espíritus se desdibuja entre apariciones y voces fantasmales que conmueven la conciencia de Telkoy, un joven que se enfrenta a la verdad oculta en las tradiciones de sus ancestros. Durante el *Hain*, los espíritus se liberan, lo que siembra una atmósfera de terror en la comunidad. Enfrentarse al miedo es el paso central para determinar la madurez de cada candidato y su consecuente acceso a los saberes secretos de los mayores. En paralelo, las experiencias de la ceremonia también limitan la ocupación de los espacios y el accionar de los sujetos, tanto masculinos como femeninos.

Entre materialidades viscerales con cuyas texturas y colores se construye una realidad exaltada por la subjetividad de los personajes; se desprende también lo monstruoso como un cuerpo instrumental y simbólico de operaciones de dominación. El espacio naturaleza se vuelve polivalente, de carácter material y simbólico, místico y en apariencia hermético, paradójicamente permeable por el conocimiento. Un espacio que se torna palimpsesto de experiencias sensoriales y afectivas que se articulan con lo mitológico, el poder, la memoria y el territorio, y que la directora pone en diálogo con los debates sociopolíticos de la contemporaneidad.

La obra se construye como una narrativa ficcional, pero se nutre de la experiencia histórica de la comunidad selk'nam en el territorio sudamericano. Este anclaje cultural del relato, y la sumatoria de otras producciones latinoamericanas de animación que se ocupan de temáticas en la misma línea patrimonial y cultural de sus respectivos países, conducen a pensar en este marco en la potencia de la imagen digital animada como documento de una tendencia en el campo de la producción de animación latinoamericana, un interés por explorar y divulgar la propia cultura en un proceso de excavación y reinterpretación tecnoestética (Siragusa, 2015) del mundo del que forman parte y que se inscribe a su vez en un circuito de exhibición internacional.

Continuando con esta línea, el presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación doctoral en curso que se ocupa de la representación del territorio latinoamericano en producciones audiovisuales animadas que proponen narrativas con base en cosmogonías culturales de los pueblos de los Andes. Se parte de la hipótesis de que el análisis de estas representaciones permite observar una tendencia de la industria de la región por atender a su propia tradición cultural en respuesta a las dinámicas de mercado que modela la globalización. Debido a las características del lenguaje animado, que permiten un tratamiento fuertemente anclado en una interpretación del mundo atravesada por lo afectivo, lo subjetivo, lo sensorial, la imagen animada se propone como un artefacto sensible en donde lo local se encuentra con lo global. El artículo, entonces, sugiere un segundo interrogante, referido a si es posible configurar un archivo con producciones que siguen la línea de *Halahaches*, propuesta aquí como caso de estudio, que dé cuenta de una tendencia artística y política de los realizadores audiovisuales en la animación latinoamericana por construir un relato propio de sus territorios, sus historias y sus vivencias.

Para abordar estos interrogantes, el escrito propone una revisión teórica y una observación exploratoria del orden de lo cualitativo sobre el diseño narrativo del cortometraje *Halahaches*, a los fines de reflexionar en aspectos vinculados a la perspectiva de género, la representación del territorio y otros disparadores vinculados al plano sociocultural y técnico de

dicha producción. Para ello, se desarrollan tres ejes de trabajo: 1) *Territorio, espacio, memoria*. Este apartado se focaliza en el relato, y describe la sinopsis del cortometraje a la vez que introduce nociones sobre el pueblo selk'nam y sus prácticas culturales, con el objetivo de articular una concepción del territorio y del espacio vinculados a lo afectivo, que permita pensar en la representación que construyen este tipo de producciones culturales situadas, en un contexto de sociedad globalizada. 2) *Imágenes digitales y materialidades intangibles*. Aquí se abordan las tensiones en torno a la concepción de lo real a partir de las transformaciones acarreadas por las tecnologías digitales. En el estudio de caso trabajado, estos devenires conducen la atención tanto hacia la materialidad y la técnica que componen la animación como al medio digital de registro de la imagen, en tanto el enlace entre la dimensión narrativa y la dimensión formal de la representación con el medio de registro sugieren nuevos entramados entre el espacio referenciado, el percibido y el imaginado. 3) *Máquinas mitológicas de engranaje geocultural*. Este punto intenta delimitar concepciones relacionadas con la idea de archivo y de las modalidades de encuentro sensible con el pasado desde el momento presente, para presentar un marco de lectura aplicable al cortometraje *Halachaches* o a contenidos similares, que permita pensar en un archivo afectivo de las configuraciones culturales del espacio latinoamericano expresadas a través del lenguaje animado y de las tecnologías digitales.

A modo de consideraciones finales y conclusión, se profundiza en la relación entre la representación y la dimensión afectiva para reflexionar sobre la perspectiva social, cultural y política con que trabaja la imagen animada como artefacto sensible para construir una mirada de lo latinoamericano, en el contexto de una industria audiovisual que media entre lo local y lo global.

Territorio, espacio, memoria: la producción cultural entre la historia y el artefacto

Halachaches sigue la historia de Telkoy y de su mejor amiga, Haikenna. El joven está atravesando el ritual de iniciación que demarca el paso de la infancia a la adultez, que es guiado por los demás hombres de la comunidad. Telkoy tiene que enfrentarse a distintos espíritus que le dan temor, pero Haikenna, de carácter desafiante y audaz, está dispuesta a enfrentarlos también. Esto, en el marco del orden social y comunitario, es un problema, puesto que ese no es el accionar aceptado para las mujeres. Telkoy continúa con sus pruebas hasta llegar al conocimiento que guardan con celo sus mayores: en primer lugar, el hecho de que los espíritus no son tales, sino simplemente hombres disfrazados; en segundo, el motivo por el cual llevan a cabo esta performance, no solo para incitar en una operación simbólica el enfrentamiento de los jóvenes con sus miedos, sino para dominar a las mujeres a través de ese mismo dispositivo ritual. Telkoy también descubre la historia de su pueblo, cómo el *Hain* es resultado de una instancia sociocultural antigua en donde las mujeres eran quienes sometían a los hombres con mecanismos similares. En el contexto, Telkoy se ve confrontado por una dura decisión, que implica la reproducción de las prácticas o su desafío para preservar la vida de Haikenna. Telkoy decide desafiar las expectativas de su nuevo rol como hombre y, de la mano de su compañera, escapan juntos a través del bosque.

Entre las décadas setenta y ochenta, Anne Chapman (1986) llevó adelante una investigación sobre el pueblo fueguino selk'nam, diezmado en el devenir de la colonización de la tierra, las enfermedades y los enfrentamientos. Su actividad económica central era la caza, pesca y recolección en los alrededores de la Isla Grande. Esta se dividía en distintos territorios ocupados por grupos emparentados, que eran nombrados en lengua selk'nam como *haruwen* (tierra). La identificación de las personas se articulaba sobre dos principios: la tierra de nacimiento y el *shó'on* (cielo) en tanto principio místico-cosmológico. Según señaló Chapman (1986), la ceremonia del *Hain* cumplía con múltiples propósitos, como conducir la maduración de los jóvenes, instruir a las mujeres y reforzar la dominación masculina, reunir a las personas y compartir in-

formación, y preservar el futuro de la sociedad a través de la ritualística.

En relación con la geografía y el territorio habitado por los selk'nam, la Isla Grande se divide geopolíticamente entre la Argentina y Chile con el meridiano del cabo Espíritu Santo, que se encuentra a $68^{\circ}36'$ de longitud oeste. La distribución espacial de la isla la asemeja a la forma de un triángulo, cuyos lados conectan la península montañosa que decanta en la punta de Brecknock, con el ingreso al estrecho de Magallanes por la costa atlántica, y desde allí desciende hasta el estrecho de Le Maire. En este punto y el paso Drake, se encuentran las corrientes de los océanos Atlántico y Pacífico en una de las vías marítimas de mayor turbulencia a escala global. Al otro lado del estrecho, en la isla de los Estados, se levantan macizos montañosos. Sobre la región cordillerana, a nivel del mar, la temperatura media anual ronda los 5 grados, con extremos que van entre los -21 y los 29 grados; mientras que hacia el norte, en las praderas, la media anual ronda los 10 grados, y los extremos, entre los -16 y 27 grados. Al tratarse del extremo sur del continente, los meses de verano se caracterizan por largas horas de luz y vientos antárticos; y los del invierno, por reducidas horas de luz y vientos más calmos.

Según las investigaciones de Chapman (1986), la tierra era dividida por los selk'nam en función del río Hurr, el río Grande. Hacia el norte, *párik*, las praderas. Hacia el sur, *hérsk*, los bosques. La región de praderas está atravesada por cuerpos de agua, ríos, arroyos y lagunas de agua dulce y salada, y dos cadenas serranas, la Carmen Silva y la Boquerón. Sobre la costa del estrecho de Magallanes y el Atlántico, una meseta con arbustos decanta en acantilados, fajas de pedregullo erosionado y playas arenosas. Esta región está fuertemente expuesta a los vientos del oeste. Los bosques de *hérsk* se forman en mayoría por dos variedades de haya, *Nothofagus pumilio* y *Nothofagus antarctica*, y en otra zona se conforma de llanuras y turbales. Cordones residuales de material glaciar atraviesan las llanuras hasta alcanzar la costa atlántica. La cordillera formaba el límite natural entre los territorios de los yámana y de los selk'nam.

Observar la representación del espacio y el vínculo afectivo con la cultura que propone este cortometraje implica clarificar desde qué perspectivas se comprenden las nociones de espacio y territorio. Este último se concibe aquí de modo multidimensional, en tanto político, social, económico, ambiental y demás. Y el espacio, como algo que se modela en la configuración de relaciones que se establecen entre esas dimensiones. Foucault (1967) propone articular como eje en esa estructura de organización la percepción que se tiene de lo real, que tiene que ver con los modos de existencia de los individuos en un tiempo y espacio particulares. Agamben (2014) recupera la noción de dispositivo, como modelizador y conductor de las subjetivaciones de los seres vivientes. Ello permite arribar a la idea de espacio y territorio como construcción vinculada a la experiencia, tanto personal como colectiva. Haesbaert (2012) va a retomar el pensamiento de Doreen Massey, para interpretar el territorio en función de las relaciones de poder que tienen lugar en él; y el espacio, en referencia a las relaciones que sostienen -con y a través de él- sujetos y objetos. Massey (2012) va a proponer el espacio como un complejo acumulativo de trayectorias, en constante movimiento y transformación. Esto conduce a los investigadores a reflexionar en la relación indisoluble entre espacio como superficie en donde convergen múltiples procesos, y tiempo como progresión abstracta vinculada al movimiento.

En el territorio conviven múltiples experiencias, múltiples posibilidades de espacio-tiempos (May y Thrift, 2001) superpuestos, e interpelados sensiblemente por los afectos, la memoria y los puntos de vista sobre el mundo. El territorio concebido desde su anclaje material geográfico posee una doble cualidad, la capacidad de permanecer, pero también la del movimiento. Es materia móvil, siempre presente como superficie, pero sujeta al cambio de forma, accionada por la voluntad humana o por las fuerzas de la naturaleza. Al respecto, el geógrafo Jean Gottman (1952, 1973) enlaza, a esta dimensión material, una iconográfica-simbólica que responde al sistema de creencias y a los sentidos culturales que se le otorgan al espacio. Esta dimensión tenía para él una cualidad fija, un rasgo que resiste el movimiento material a lo largo del tiempo.

Sin embargo, la decisión de Telkoy es un acto actualizado, una sublevación del orden social condensada en el entrelazado de las manos del hombre y la mujer al momento de escapar del territorio. Un acto de rebeldía que no puede subsistir en un mundo que modela una tradición basada en la reproducción, sino que implica moverse, desplazarse a través del espacio. La directora propone un revisionismo de la historia que apunta a una crítica contemporánea de la desigualdad y la dominación vinculadas a las perspectivas de género. Tanto Telkoy como Haikenna son personajes anacrónicos en el contexto, personajes desbordantes, personajes que no encajan con los roles que se espera de cada uno de ellos, sino que se interesan el uno por los roles del otro, se mixturán, se hibridan, se vuelven amorfos, inclasificables, tan monstruosos como los espíritus mismos que caminan entre dos mundos-materialidades distintos. Los espíritus le espejan a Telkoy su propia imposibilidad de encajar en el espacio tal y como está modelado. La cultura selk'nam aquí tiene una función narrativa, no documental; la visión crítica que propone el relato no se dirige hacia el pasado sino hacia el presente. A la inversa de lo que propone Gottman, la materia permanece fija en el universo de esta representación, y es la dimensión iconográfico-simbólica la que se pone en movimiento. Telkoy y su compañera podrían pensarse como viajeros del espacio-tiempo, saltando de un sitio que no tiene lugar para ellos, en dirección hacia otro espacio-tiempo desconocido pero posible. El espacio narrativo de *Halachaches* es excéntrico, tensa la urdimbre de lo espiritual y lo material, de la tradición y la innovación, del miedo y el coraje. Lo hace siendo presentado como un espacio que expulsa, que empuja hacia afuera, que promueve un sistema de fuerzas en fricción en una operación de movimiento y resistencia.

Halachaches recorrió distintos festivales en Alemania y Chile. Entre ellos se destaca su participación en el Festival SANFIC 11 (Santiago Festival Internacional de Cine), donde obtuvo una mención en la categoría de Talento Nacional, y la distinción a Mejor Película entre las producciones de escuelas de cine en el Festival de Cine de Mujeres (Femcine). Actualmente, se encuentra alojado de forma gratuita en la plataforma de video streaming Ondamedia, creada por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile como entorno para la exhibición de contenidos nacionales; y también forma parte del archivo fílmico online de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En simultáneo, puede encontrarse en el catálogo de plataformas de visualización pagas, como Prime Video. La multiplicación de experiencias de visualización a través de distintas pantallas (de la sala de cine a las plataformas web) y en distintas modalidades de encuentro con los contenidos (de la programación al catálogo *on demand*), así como la fusión de operaciones analógicas (modelado *stop motion*) y tecnologías digitales en los procesos de producción (imagen digital), conlleva en este marco a volver a detenerse en esta idea de lo fijo y lo móvil, lo material y lo inmaterial, al momento de pensar en narrativas que recuperan la tradición de las culturas ancestrales que interpelan un territorio y que las ponen en diálogo con la sociedad contemporánea a través de la tecnología y el arte. La dimensión iconográfico-simbólica se reorganiza ante la mirada de los artistas contemporáneos; lo inmaterial (en tanto sentido cultural) como elemento fijo se vuelve también móvil e invita al movimiento de lo material a través de un nuevo modo de percibir, ordenar, vincular al sujeto con el espacio físico y con los modos de estar en el mundo. En algunos casos lo hace para reforzar su enlace afectivo con el pasado; en otros, para ensayar nuevos discursos de lo real en un proceso igualmente acumulativo de memoria, pero actualizado de experiencia.

El sociólogo Ulf Hannerz (2009) recupera el concepto de lo geocultural para pensar en la distribución de lo cultural en el territorio y entre las poblaciones alrededor del mundo. A ello enlaza la dimensión de la imaginación y de los escenarios, para pensar en una conciencia colectiva transnacional bajo la cual se modelan las representaciones que se tienen sobre el mundo y sus partes, interpelando las producciones culturales que se producen en una sociedad globalizada. Desde esta perspectiva, las producciones culturales pueden ser pensadas como artefactuales, en tanto nacen en el seno de comunidades, redes y dispositivos particulares, a través de los cuales se plasma la mirada que se tiene del mundo.

Imágenes digitales y materialidades intangibles: la animación para repensar los vínculos afectivos con el territorio

Las imágenes digitales conllevan a pensar en la contemporaneidad sobre la relación entre la materialización de las ideas, la forma y la consecuente modelización del mundo que experimentamos. Según Flusser (2017), la digitalización implica la materialización de cosas intangibles. Si en la antigüedad se trataba de comprender la materia para darle forma, el desafío actual en los ecosistemas digitales implica crear universos imaginados con una inmaterialidad codificada tecnológicamente en ceros y unos. Una cultura inmaterial que Flusser redirecciona hacia la idea de cultura materializada (2017), considerando que, si en el pasado se buscaba darle un orden al mundo concreto, en la actualidad se trata de diseñar las formas necesarias para volver visibles otros mundos (Zilles Borba, 2020).

La materialización de lo virtual pone en crisis lo real a través de la interactividad y de la mimesis, que comienza a trascender su estatus de representación para asumir un nuevo rol, operativo, un sistema de *no-cosas* (Flusser, 2017) o *cuasi-cosas* (Zilles Borba, 2020) que proponen una visión expandida, híbrida, de las posibilidades del mundo. Los medios tecnológicos hacen de las imágenes digitales o sintéticas información inmaterial, en la medida en que se componen de formas inmatrimales (Flusser, 2017); sin embargo, una nueva existencia, un enlace con el mundo concreto se construye a partir de la traducción de un componente abstracto a través de código binario. El sistema informático permite así dar forma a la imaginación, así como ponerla en diálogo con la materia desde el lugar de la experiencia amplificada, aumentada, superpuesta en capas, en múltiples dimensiones que entran el mundo contemporáneo. “¿Qué es verdad o no lo es en el mundo codificado por máquinas?” (Zilles Borba, 2020, p. 83).

La animación implica observar la dimensión formal de la representación vinculada a la materialidad y la técnica que construyen la puesta en escena, como elementos que cumplen funciones narrativas a través de la significación visual y el diseño del movimiento. Por medio del lenguaje animado, las fronteras de lo real se diluyen en un proceso subjetivo de interpretación. La técnica de animación elegida en *Halachaches* es el *stop motion*, que se basa en el registro fotográfico –en este caso, digital– cuadro a cuadro, de objetos y personajes que son manipulados de forma manual. Según palabras de la propia directora (Morales Cortés, 2016), la elección respondió a las posibilidades que esta técnica habilita para construir figuras del orden de lo fantástico empleando materialidades del mundo real.

Esta búsqueda mimética de realismo a través de las materialidades, las texturas y las sensaciones viscerales permite pensar en otro modo de desbordamiento de lo real, que tiene que ver con su reconfiguración, con la construcción de un mundo plausible articulado en impresiones visuales hápticas, sonidos y narrativas ancladas en lo que es familiar o próximo en el territorio que se interpela. Como se observa en el caso de este cortometraje, las materialidades del mundo real son transformadas en información digital a través de la modalidad de registro y posterior circulación del contenido. Las imágenes resultantes se convierten en información abstracta sobre el mundo, pero condensan el testimonio de un encuentro con el espacio real que se traduce en una expansión simbólica y discursiva de sus límites a través de la construcción del relato y, a nivel de la puesta formal, de una nueva modelización de las materialidades para hacer visible lo imaginado y lo percibido.

En este caso, la representación no trasciende su estatuto, no llega a ser una cuasi-cosa, ya que la relación con la realidad que propone no es híbrida ni aumentada, ni invita a una experiencia sincrónica de interacción virtualizada. Su modo de desbordar lo real apunta a develar una alteridad que tiene que ver con otros modos de percibir y habitar el espacio, cuya producción y exhibición se hacen posibles gracias a la cooperación de las tecnologías y las artes.

Pensando en la relación entre la materialidad, el espacio y el territorio latinoamericano, la poeta Gabriela Mistral (1930, 1931) propuso el concepto de cartografía encarnada, con el cual se enfatiza en las materialidades del espacio como conductoras sensoriales del paisaje. Desde este punto de vista, pero pensando en la imagen de acción en vivo, la proyección deja de ser representación para pasar a ser una huella del paisaje y los cuerpos que ocupan el cuadro. La materialidad bajo esta lectura se enlaza a lo experiencial, en tanto es transmisora de impresiones sensibles, procesos subjetivos entre lo que se vivencia y lo que se siente, entre lo visto, lo percibido y lo imaginado. Flatley (2008) propone la noción de cartografía afectiva, que se desplaza del espacio hacia la dimensión histórica y afectiva que lo interpela, haciendo de la obra artística un punto de enlace entre estos elementos. Recuperando a Deleuze y Guattari (1985, 2002), distingue la emoción del afecto. La primera apunta a algo que ocurre en el interior del cuerpo y que se mueve hacia afuera. La segunda, a una operación combinatoria y transformadora entre el cuerpo y el exterior. El cuerpo es visto como una máquina sensible que forma parte de un sistema más grande, cohabitado por otros cuerpos con equivalentes mecanismos de percepción y respuesta. De este modo se traza una interacción rizomática con y en el ambiente.

La imagen digital animada, por sus cualidades estéticas y poéticas, se propone aquí como un artefacto. Una imagen cuerpo-máquina que construye hacia el interior un universo sensorial, y que provoca hacia el exterior una impresión háptica del paisaje, los cuerpos y los objetos. Una imagen artificial, tecnológica, que materializa lo invisible; que opera como superficie de contacto entre la imaginación, lo sensible y el mundo de referencia.

Máquinas mitológicas de engranaje geocultural: un gesto archivístico sentipensante de la producción contemporánea

El sociólogo Orlando Fals Borda (2009) exploró en su obra el concepto de hombre sentipensante, una síntesis conceptual inspirada por los campesinos colombianos de la costa atlántica, que reúne en el accionar del sujeto tanto la razón como la pasión. Bajo esta filosofía, defendió una praxis comprometida con la transformación social tanto a través de la investigación como de la acción y la participación en la realidad.

Partiendo de esta mirada, y a la luz de las experiencias contemporáneas en torno a los consumos y la producción de información, se puede pensar en la historia, la memoria, la cultura, la producción tecnoartística, los documentos y los archivos, bajo una doble articulación sustentada por el contexto y por el universo afectivo, que permean el encuentro con el pasado.

La comprensión del archivo vinculada al concepto de estructura orgánica, conservada y organizada según una cronología original de los acontecimientos es una herencia del pensamiento positivista del siglo XIX. Tello (2018) señala, en este marco, que lo archivístico se equipara a lo paleontológico, en tanto que los documentos archivados se perciben como fósiles, objetos petrificados, sustraídos del tiempo histórico para testimoniar un instante de lo real. Y para debatir con estos postulados, reflexiona en torno a los vínculos del archivo con el cuerpo social del que este proviene. El archivo se vuelve, bajo esa lectura, fruto de un conjunto de relaciones de fuerzas en disputa que exceden la cualidad determinante de la naturaleza, y que impugnan como resultado cualquier ejercicio jerárquico y unívoco de organización y clasificación de la producción social. La producción, sistematización y jerarquización de los archivos en cada devenir histórico será resultado de los entramados relacionales entre actores y fuerzas sociales y políticas. De modo que el archivo no propondría ningún orden natural a ser restituido, sino que naturalizaría un modo particular de interpretar la realidad en un contexto histórico específico.

Tello (2018) recupera a Foucault y a Deleuze y Guattari, para pensar en el archivo como la expresión de una máquina social que ordena la producción social sobre la base de cuerpos y

tecnologías en movimiento. La máquina social cristaliza mecanismos específicos del contexto y se inserta en configuraciones heterogéneas que no pueden concentrar todos los rasgos de lo histórico, el territorio o las intensidades de una sociedad. En este sentido, el archivo experimenta desplazamientos, fisuras y discontinuidades; no hay un organismo del que surjan todos los registros ni un archivo que pueda dar cuenta de todos los procesos. Pero la operación archivística sí apunta a las huellas particulares; articulando el pensamiento foucaultiano, las propias formaciones discursivas materializan lo histórico bajo la mirada actualizante del presente. Las máquinas sociales de registro remiten entonces al archivo y al gesto archivístico, establecen un vínculo de engranaje dinámico con el mundo heterogéneo que las produce y las tecnologías que las interpelan. En una analogía con la máquina mitológica de Furio Jesi, Tello piensa en la producción mitológica de la máquina social, una máquina que construye y articula sentidos simbólicos de pertenencia y permanencia sobre una superficie sustancialmente imposible de capturar.

Archivar implica agrupar y organizar elementos en un sistema bajo un criterio particular. Guasch (2011) retoma a Derrida (1995) para pensar el archivo vinculado con el tiempo futuro, con la responsabilidad que este implica con el porvenir. La autora señala, en relación con las experiencias de *El libro de los pasajes*¹ y el *Atlas Mnemosyne*², producidas por Walter Benjamin (2005) y Aby Warburg (2010) respectivamente, que el archivo contemporáneo ha operado de dos modos. Por un lado, el que se centra en el ordenamiento y la regulación (la ley), que puede vincularse a la idea de archivo físico y de una preservación material de la memoria. Por otro, el que visibiliza procesos discontinuos y pulsionales en el almacenamiento (sin ley), y que puede asociarse a las mecánicas del archivo virtual, inestable, no jerárquico y no lineal.

El archivo entendido como mero lugar de almacenamiento y de excavación arqueológica del pasado opera como un repositorio cuyos documentos exigen la lectura y la reconstrucción del historiador. Las experiencias de Warburg y de Benjamin reconocen en la modernidad un cambio cultural en los modos de comprender el espacio y el tiempo, a partir de que lo conceptual y lo material conducen a operaciones visuales de simultaneidad interpeladas por las nuevas tecnologías. Warburg utilizó el concepto de *engrama cultural*, partiendo de las investigaciones del biólogo evolutivo Richard Semon Wolfgang en torno a la memoria. Según el científico, los estímulos externos producen una huella mnémica en el material celular de los organismos vivos que puede ser recuperada. Warburg hace de esta huella un elemento visual que se preserva en la memoria cultural, entendiendo así a cada cultura como conjunto y a la memoria colectiva como un ejercicio activo que puede recuperar los *engramas* del pasado para modelar el presente. En esta línea, Guasch apunta al archivo como dispositivo de almacenamiento de una memoria sociocultural compuesta de imágenes afectivas, *phatosformel* (formas con sentimiento), que articulan representaciones sensibles de la realidad.

Algunas consideraciones finales y conclusiones

En relación con la representación del espacio, *Halachaches* construye un escenario en donde la puesta formal se relaciona con la dimensión psicológica de los personajes. El bosque es oscuro y está nevado; la paleta de colores pone acentos en los complementos; los objetos y las texturas se crean con materialidades del mundo real como madera o pelo, o con materiales

1 *El libro de los pasajes*, de Walter Benjamin, fue publicado después de su muerte, en idioma alemán, bajo el título *Das passagen - Werk* (1983), editado por Rolff Tiedemann en la editorial Suhrkamp, Frankfurt am Main. El libro contiene una recopilación de apuntes personales, citas, comentarios y demás fragmentos con los cuales el autor se había propuesto construir una perspectiva filosófica material de la historia de la segunda mitad del siglo XIX a través de la vida de la burguesía parisina.

2 El *Atlas Mnemosyne* es una obra inconclusa del historiador de las artes Aby Warburg, en la que trabajó hasta su muerte, en 1929. Fue publicada en el año 2010 por Martin Warnke en la Akademie Verlag. La obra se propone como una cartografía compuesta de más de dos mil imágenes que permite pensar en diversos modos de construir relaciones entre ellas.

que permiten evocar sensaciones correlativas entre los objetos y sus formas en ese mundo real. El contraste entre colores y materialidades se trabaja, a modo de ejemplo, a partir de la viscosidad y el color rojo de la sangre, las figuras humanoides y desproporcionadas de los monstruos o la calidez del fuego real fotografiado. Las elecciones estéticas apuntan a sensaciones binómicas en constante tensión. Los planos cortos limitan la mirada sobre el cuadro, en el cual los personajes están atrapados entre lo real y la ilusión, y en donde la proximidad invita a la exaltación de lo plástico. En relación con el movimiento de los personajes y su modo de ocupar el espacio, tanto desde la dimensión narrativa como desde la formal, el espacio físico no se modifica en el interior de la representación, por lo que los protagonistas se mueven hacia afuera, salen del cuadro, de lo conocido, y del ojo observador de la cámara que se queda atrás.

La animación, cuya etimología conduce a la palabra latina *anima*, refiere a aquello que da aliento, brisa, soplo, vitalidad. A través de la animación se construye en *Halachaches* una ilusión de realidad, que permite superponer y entramar elementos narrativos que desplazan los umbrales entre lo real y lo fantástico a partir de una matriz cultural que interpreta lo real y lo posible de otro modo. El mundo de lo sensible modela el mundo de referencia, impacta en sus formas, su composición y su relato. Las tecnologías digitales materializan esta imagen otra, permiten su circulación y su encuentro con el mundo contemporáneo.

Interpretar y analizar el mundo implica, como señala Didi-Huberman (2011), acercarse al tejido de sentidos más íntimo de las cosas que lo ocupan, apreciar las semejanzas entre ellas. La imaginación, en ese marco, permite aproximar lo heterogéneo a través de las cualidades mímicas que permiten la configuración de analogías. Ir a la relación más íntima entre las cosas habilita aquí a recuperar el cuerpo como enlace entre la percepción y la afección, recuperar lo interior y lo exterior. Retomando la analogía del *Atlas Mnemosyne* que analiza Didi-Huberman, "lo visceral y lo sideral" (2011, p. 23). El cuerpo máquina, la imagen artefacto sensible (interpelada desde una perspectiva sentipensante), a la que el artista y el espectador hacen decir para sentir, encarna un gesto político a través del arte y las tecnologías, que refiere a un cambio en la percepción, un movimiento visceral que deviene sideral. Una rotura, un desgarrar, una herida, que entabla una relación dialéctica con el sistema multicultural del presente para afectar y replicarse en otros procesos de significación. Las huellas sensoriales de Mistral encarnan, a través de las materialidades, texturas, colores, formas y sonidos, una lectura del territorio como espacio-tiempo múltiple, palimpsesto de sedimentos materiales y espirituales adheridos a la memoria, acumulados, anquilosados y convergentes, mas no fijos y no invisibles. La tecnología opera aquí como dispositivo para materializar su movimiento, el arte como medio para darle forma. La imagen artefacto sensible animada expande así el cosmos latinoamericano, desborda los umbrales de lo real, y crea un espacio puro para la configuración de identidad, ya que se vuelve más real –por visceral– que lo real –por aparente–, porque es una imagen multidimensional. Es una imagen que refiere a lo que se vivencia sobre la realidad, más que a lo que se ve; es una imagen que refiere a lo afectivo sobre el mundo y, por ende, a su intimidad. En esos términos, la imagen artefacto animada posee incluso la posibilidad de condensar más información, porque encarna lo invisible, lo simbólico, y lo imbrica en el mismo plano de realidad en el que se encuentran las cosas tangibles.

La América se escribió a fuego, migración y extractivismo. Una tierra signada por el movimiento de los cuerpos y la transformación de los sistemas de relaciones que puján en y a través del espacio. Un territorio necesariamente heterogéneo que, en el marco de las tecnologías digitales, se nutre de las posibilidades de reticularidad y pluralidad para construir y poner en circulación otros discursos sobre sí mismo. No hay una imagen artefacto de lo latinoamericano, sino muchas, que pueden operar como *Halachaches*, como documentos de un contexto global hipermediado en el cual realizadores latinoamericanos comienzan a interpelar el presente a través de la historia, la cultura, la tradición y la experiencia de su propia constelación territorial. Un gesto discursivo en contraposición con los imaginarios geoculturales que se articularon del

centro hacia la periferia. Debates en torno a la apropiación cultural y operaciones de centralización discursiva y productiva dentro de los propios márgenes pueden habilitar otras líneas de discusión puntuales, que necesariamente tendrán que considerar los fenómenos de convergencia cultural y mediática, así como los dispositivos que entranan la construcción de conocimiento y el poder en el espacio.

Referencias

- Agamben, G. (2014). ¿Qué es un dispositivo? Traducción M. Ruvituso. Adriana Hidalgo.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Edición de R. Tiedemann. Akal.
- Chapman, A. (1986). *Los Selk'nam: La vida de los onas*. Emecé.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *El Anti Edipo, capitalismo y esquizofrenia*. Paidós Ibérica.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Derrida, J. (1995). *Mal d'Archive: Une impression freudienne*. Ediciones Galilée.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Atlas, ¿cómo llevar el mundo a cuestas?* Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO); Siglo del Hombre.
- Flatley, J. (2008). *Affective Mapping: Melancholia and the Politics of Modernism*. Harvard University Press.
- Flusser, V. (2017). *O Mundo Codificado: Por uma Filosofia do Design e da Comunicação*. Editora Ubu.
- Foucault, M. (1984). *De los espacios otros* [Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales el 14 de marzo de 1967]. Traducción P. Blitstein y T. Lima. Architecture, Mouvement, Continuité, 5.
- Gottman, J. (1952). *La politique des États et sa géographie*. Armand Colin.
- Gottman, J. (1973). *The significance of territory*. University Press of Virginia.
- Guasch, A. M. (2011). *Arte y archivo 1920-2010: Genealogías, tipologías y discontinuidades*. Akal.
- Haesbaert, R. (2012). Del mito de la desterritorialización a la Multiterritorialidad. Rev. G. Giménez. *Cultura y representaciones sociales. Un Espacio para el Diálogo Transdisciplinario*, 8(15), 12-42.
- Hannerz, U. (2009). Geocultural escenarios. En P. Hedström y B. Wittrock (Eds), *Frontiers of sociology. Annals of the International Institute of Sociology*, vol. II (pp. 267-288). Brill.
- Jaramillo, A. (2014). *Halachaches* [cortometraje]. Gigante Azul Producciones.
- Massey, D. (2012). *Espacio, lugar y política en la coyuntura actual*. Urban, NS04, Tribuna/Tribune, 7-12.
- May, J. y Thrift, N. (2001). *TimeSpace: Geographies of temporality*. Routledge.
- Mistral, G. (1930). Cinema documental para América. *Revista Atenea*, 61.
- Mistral, G. (21 de octubre 1931). Mapa audible de Chile. *El Mercurio*, Santiago de Chile, Chile.

Morales Cortés, M. (2016). Entrevista a Alejandra Jaramillo, directora de "Halachachos". Nota periodística para Cinechile, enciclopedia del cine chileno. <https://cinechile.cl/entrevista-a-alejandra-jaramillo-directora-de-halachachos/>

Siragusa, C. A. (2015). Poéticas en stop motion: una lectura de los dispositivos estético-narrativos de la animación argentina contemporánea. En C. A. Siragusa y A. R. González (Eds.), *Memorias Del 1º Ateneo Internacional de Investigadores de la Red Latinoamericana de Estudios de Animación Sur a Sur* (pp. 89-101). Universidad Nacional de Villa María.

Tello, A, M. (2018). *Anarchivismo: Tecnologías políticas del archivo*. Ediciones La Cebra.

Warburg, A. (2010). *Atlas Mnemosyne*. Traducción de J. Chamorro Mielke. Akal.

Zilles Borba, E. (2020). Audiovisuales ampliados en la realidad virtual: inmersión, multisensorial y escenarios 360°. *Sphera Publica*, 1(20), 78-94.

El desarrollo de la educación superior en la Patagonia sur y en Tierra del Fuego

The Development of Higher Education in South Patagonia and Tierra del Fuego

Eliana A. Lucero

Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF), Instituto de la Educación y el Conocimiento (IEC), Licenciatura en Gestión Educativa. Ushuaia, Tierra del Fuego AeIAS, Argentina.
elylu1618@gmail.com

Resumen

El desarrollo territorial de la educación superior en la Patagonia sur es bastante reciente en el tiempo, especialmente en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, a diferencia del resto de los niveles del sistema educativo. Particularmente, se encontraron pocos escritos en referencia al desarrollo de la educación superior en la región con respecto al resto de las jurisdicciones del país, lo que genera una vacancia de información abierta al desarrollo de futuras investigaciones. Por eso, el objetivo del presente ensayo es caracterizar la instalación y el desarrollo del nivel superior en la región austral, a través de una revisión de algunos artículos a los que se tuvo acceso. Esta caracterización abarca desde la década de 1960 como el momento en el que se empezó a poner el foco en la educación de adultos, hasta hitos más contemporáneos, como la creación de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego y el desarrollo de los institutos provinciales de enseñanza superior de los profesorado.

Palabras clave: Educación superior; Territorialización; Patagonia sur

Abstract

The territorial development in Higher Education in South Patagonia is quite recent in time, especially in Tierra del Fuego, Antarctica and South Atlantic Islands province, unlike the rest of the levels of the educational system. Particularly, few writings were found with reference to the development of Higher Education in the region, in comparison with the rest of the jurisdictions of the country, generating a gap in the information available for future research. Therefore, the purpose of this essay is to characterize the installation and development of Higher Level Education in the southern region, through a review of some articles that were found. This characterization ranges from the 1960s, the moment when the focus on adult education began, to more contemporary milestones, such as the creation of the National University Tierra del Fuego and the development of provincial Higher Education institutes for teachers.

Keywords: Higher Education; Territorialization; South Patagonia

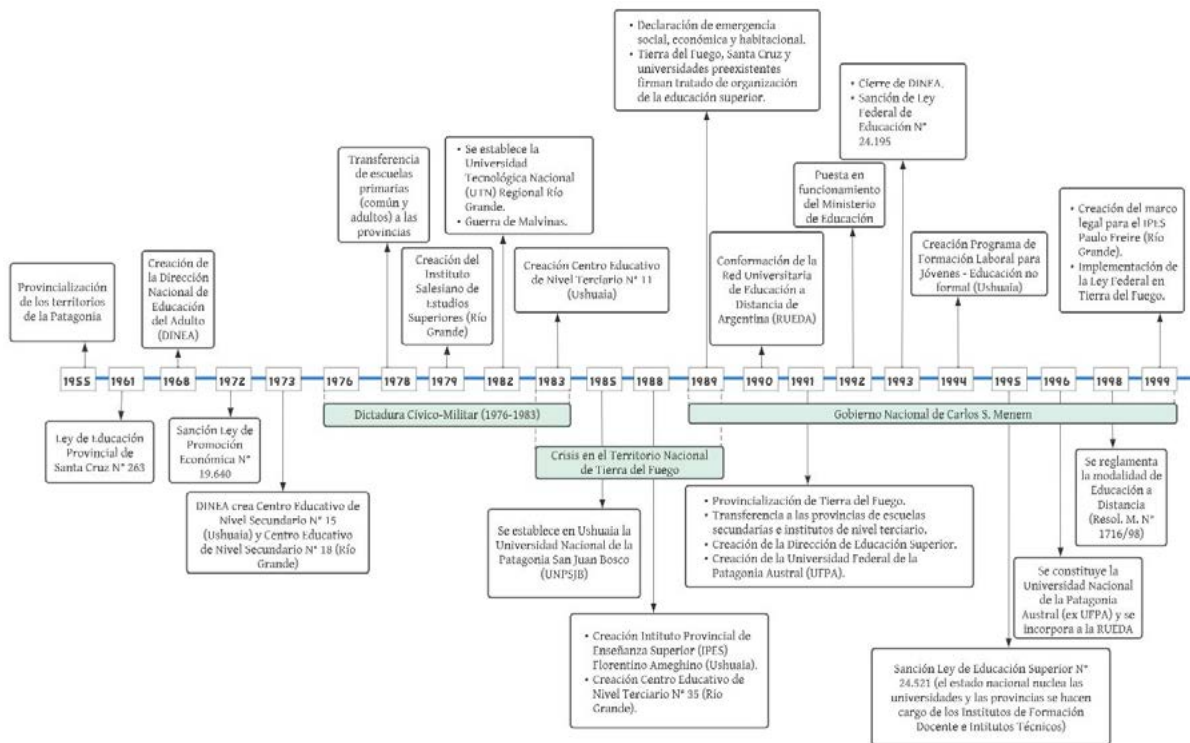
Recibido: 03/09/2023; Aceptado: 24/10/2023

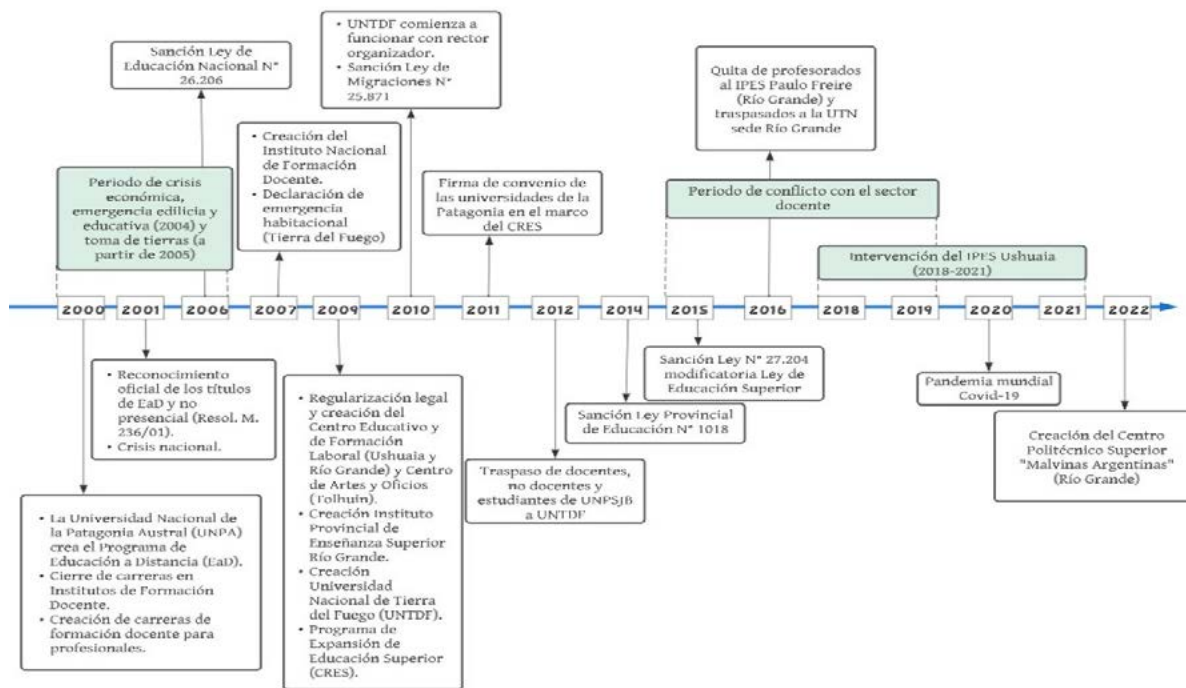
Introducción

El desarrollo de la educación superior en Tierra del Fuego Antártida e Islas del Atlántico Sur (AelIAS) estuvo signado por el avance del nivel superior en el resto de la Patagonia sur, no solo en función del aumento de la población en el territorio, sino también en la medida que sus pobladores alcanzaban mayor nivel educativo. En relación con esto, se constató la existencia de escasa información bibliográfica relativa a los orígenes del nivel superior en la región sur del país, además de poca relación entre los materiales encontrados.

Atento a ello, nos enfocamos en abordar una caracterización del desarrollo de la educación superior en la Patagonia sur, especialmente en Tierra del Fuego, utilizando como herramienta una línea de tiempo (tal como se sintetiza en la Figura 1) para una lectura de hitos nacionales y/o locales que influyeron en su construcción. La línea de tiempo posibilita el análisis contextualizado (González y Porta, 1997); sin embargo, la lectura de los hechos mencionados no es lineal y es necesario transversalizar algunos momentos relevantes, de tal modo que la explicación se presente de manera ordenada.

Figura 1: Línea de tiempo (1955-2022)





Nota. En la figura se presenta una línea de tiempo con hitos nacionales y locales que permiten la lectura sistemática y ordenada de la información presentada en el escrito. Al mismo tiempo, se sugiere una lectura paralela a él para posibilitar la ubicación temporal.

Al abordar esta temática, consideramos pertinente separar la instalación y el avance de la educación superior en tres periodos de tiempo. En el primero, nos centramos cerca de los inicios de la educación superior, la que se enfocó en la educación de adultos, perspectiva que sentó las bases para el posterior desarrollo del nivel superior. En el segundo, abarcamos un periodo amplio, a partir de la década de 1970, con la instalación de un gran conjunto de instituciones dedicadas a la continuación de estudios, destinadas a aquellos que habían completado el nivel secundario, y que guardaron relación con las políticas educativas nacionales. En tercer lugar, en un periodo más contemporáneo, se presentan los avances a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, de 2006.

Los comienzos de la educación superior como educación de adultos

En primera instancia, es interesante mencionar que, en la década de 1960, se había puesto especial atención a la educación de adultos como política de modernización y crecimiento económico. Como lo expresa Martínez (2016), hacia 1965, la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar afirmaba que alrededor de un 10% de la población adulta no sabía leer ni escribir, por lo que se impulsaron campañas masivas de alfabetización: “El analfabetismo era considerado como un mal que era necesario erradicar porque [...] retrasa las exigencias de participación individual en los procesos desarrollados que se expresaban en aquellos años” (p. 22).

En este contexto, se fundaron centros educativos a lo largo del país, y en 1968 se creó la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), que centralizaba las políticas educativas referidas a este sector. Aquellos adultos que no habían podido transitar y culminar la escuela primaria eran considerados como los marginados de la educación y, por lo tanto, destinatarios directos de políticas educativas públicas orientadas a reparar esta situación (Martínez, 2016).

Según Martínez (2016), durante esos años, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) impulsó el concepto de educación permanente desde el discurso de la superación del analfabetismo y, como punto clave, para lograr el avance y desarrollo social de los Estados con valores democráticos (como sistema de representación política). Esta perspectiva produjo un cambio de visión en los integrantes de la DINEA, que, durante sus años en funciones, buscaron ocuparse de la desigualdad social en materia educativa para brindar más oportunidades a la población.

Desde ese posicionamiento, la DINEA creó las primeras escuelas para adultos en Tierra del Fuego AelAS en 1973, los llamados Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS): CENS N° 15 en Ushuaia y CENS N° 18 en Río Grande.

Además, se puede observar que la tendencia a nivel provincial se corresponde con la planteada por la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar. En la Tabla 1 se muestra el nivel de alfabetismo de los adultos del Territorio Nacional de Tierra del Fuego, teniendo en cuenta que, para el censo de 1970, poco más de un 3% de la población adulta era considerada analfabeta, situación que explica la creación de los CENS en el territorio:

Tabla 1: Condición de alfabetismo según censo 1970

	Alfabetos		Analfabetos		Total
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	
	5982	2520	178	121	8801
Porcentaje	67,97%	28,63%	2,02%	1,37%	
Total	8502		299		

Nota. En la tabla se presenta la condición de alfabetismo de acuerdo con el sexo para la población de 20 años y más. Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Censo Nacional de Población, Familia y Vivienda. Territorio Nacional de la Tierra del Fuego. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC, 1970).

Para agregar a este análisis, comparando los años censales de 1970 y 1980, es posible estimar, no solo el crecimiento poblacional a partir de la migración hacia el territorio (considerando que los cuadros relevan la población adulta), sino también la asistencia escolar (Tabla 2) y el máximo nivel de instrucción alcanzado por esta población (Tabla 3). Nótese que para 1980, según los datos plasmados en la Tabla 3, la población adulta sin instrucción y/o que no había finalizado la educación primaria (como nivel obligatorio según Ley de Educación N° 1420 de 1884) alcanzaba la alarmante cifra del 21%. En efecto, en los diez años de diferencia entre ambos censos, la población adulta había pasado de 8801 a 16.717 personas (Tabla 3). Además, comparando el máximo nivel de instrucción alcanzado en ambos periodos censales, aproximadamente solo un 20% de la población había logrado finalizar el nivel medio (Tabla 2).

Tabla 2: Asistencia escolar de la población adulta según censos 1970 y 1980

Censo	Asisten	Asistieron	Nunca asistieron	Sin especificar	Total
1970	428	8062	297	14	8801
1980	446	15906	365	0	16717

Nota. En la tabla se presenta la condición de asistencia escolar de la población de 20 años y más, comparando los años censales de 1970 y 1980. Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Censo Nacional de Población, Familia y Vivienda. Territorio Nacional de la Tierra del Fuego (INDEC, 1970, 1980).

Tabla 3: Máximo nivel de instrucción alcanzado en la población adulta según censos 1970 y 1980

Censo	Sin instrucción	Primario	Medio	Universitario y superior	Sin especificar	Total
1970	297	6259	1886	310	49	8801
Porcentaje	3,37%	71,12%	21,43%	3,52%	0,56%	
1980	2753 (a)	6834	2338	673	0	12598
Porcentaje	21,85%	54,25%	18,56%	5,34%	0%	

Nota. En la tabla se presenta la cantidad de población de 20 años y más de acuerdo con el máximo nivel de instrucción alcanzado y es posible comparar los años censales de 1970 y 1980. Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Censo Nacional de Población, Familia y Vivienda. Territorio Nacional de la Tierra del Fuego (INDEC, 1970, 1980). (a) Incluye aquellas personas que nunca asistieron y los que tienen primaria incompleta.

Por aquellos años, la educación secundaria estaba destinada a los jóvenes menores de 18 años, en consecuencia, los repitentes y mayores de esa edad que no habían culminado el nivel eran excluidos de las escuelas. Por ello, la DINEA impulsó la creación de los CENS como una política de Estado, instituciones que en aquella época eran consideradas dentro del nivel superior por enfocarse en una población de adultos que no había logrado iniciar o finalizar el nivel secundario y que brindaba una formación profesional para el mercado laboral. Los CENS sentaron las bases de la actual educación superior, la que abarca hoy en día a los institutos superiores, instituciones no universitarias y universidades.

La DINEA fomentó y centralizó las políticas educativas destinadas a los adultos, sin embargo, esta población perdió su centralidad en esas políticas educativas con el posterior cierre de la DINEA y la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en el año 1993. A partir de ese momento, la educación de adultos se formalizó en un régimen especial, se mantuvieron los CENS y se incluyeron dentro de ellos a jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo por diversas razones, como la ampliación de los años de obligatoriedad escolar, las expulsiones del sistema por cuestiones de disciplina, mayoría de edad, repitencia, entre otras. Desde entonces, la educación de adultos es conocida como educación permanente de jóvenes y adultos y, en Tierra del Fuego durante los trece años siguientes, pasó "a depender de las estructuras administrativas y de gestión del nivel secundario común" (Leoni, 2014, p. 27).

La educación superior como especialización de la población

Durante la década de 1970 se registró un crecimiento exponencial de la población en el territorio de Tierra del Fuego que, según Romano (2017), fue una política intencional y estratégica del gobierno nacional, concretada en la sanción de la Ley N° 19.640 de Promoción

Económica: “La isla grande es un punto geopolítico estratégico mundial, y por tanto, territorio de interés para actores estatales, del mercado y del tercer sector, de todo el mundo” (Méndez y Páez, 2020, p. 321).

La instalación de fábricas, especialmente en la ciudad de Río Grande, atraídas por la excepción de impuestos (régimen fiscal especial), propició el crecimiento industrial y la diversificación de empleos. Este contexto demandó la especialización de la población y la cobertura de la escolarización en los diferentes niveles del sistema educativo, tanto para las familias que ya se encontraban radicadas como para aquellas que venían a instalarse en la zona con el ideal del crecimiento.

Por aquellos años, los jóvenes que quisieran realizar estudios posteriores al nivel secundario debían viajar a la provincia de Santa Cruz, cuya “Ley de Educación Provincial N° 263, sancionada en el año 1961, posibilitaba a la provincia organizar y prestar servicios de nivel superior” (Rozas, 2015, p. 218). Sin embargo, factores como la lejanía –por las características propias de la Patagonia con sus extensos territorios–, la necesidad de cruzar el estrecho de Magallanes y las condiciones económicas, entre otros, dificultaban el acceso a esta opción de formación de gran parte de la población.

Dada la gran demanda de estudiantes que habían completado la educación secundaria, se generó el establecimiento de ofertas educativas de nivel superior en el territorio de Tierra del Fuego. Según Méndez y Páez (2020), por iniciativa de los misioneros salesianos, se crea en 1979 en Río Grande la primera institución de formación docente, el Instituto Salesiano de Estudios Superiores (ISES). Luego, en 1982, la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) habilitó sedes en las ciudades de Río Gallegos (Santa Cruz) y Río Grande, con una extensión áulica en Ushuaia (Rozas, 2015). Desde ese entonces, las sedes de la UTN en Santa Cruz y Tierra del Fuego AelAS imparten diversas carreras de corte tecnológico, acordes con las actividades productivas locales (Romano, 2017). También como parte de esa primera expansión de oferta educativa se creó en Ushuaia, en 1983, el Centro Educativo de Nivel Terciario (CENT) N° 11, con tecnicaturas superiores de tres años de duración.

Por aquellos años, en plena crisis nacional por la deuda externa que dejó la dictadura cívico-militar y la guerra de Malvinas, entre otras circunstancias, se produjo una nueva ola de migración hacia la isla, que impactó en un crecimiento demográfico a lo largo de la década de 1980 y culminó en 1989 con la declaración de emergencia social, económica y habitacional, en un contexto de hiperinflación nacional por el endeudamiento con diversos organismos internacionales. Sin embargo, se mantuvo la necesidad del incremento de la oferta educativa de nivel superior por parte de la población. Al respecto, en 1985 se creó en Ushuaia una sede de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), cuyo objetivo era “formar recursos humanos para la actividad turística” (Cravero, 2013, p. 43), y en 1988, el primer instituto nacional laico para la formación docente que dicta carreras no universitarias: el Instituto Provincial de Enseñanza Superior (IPES) Florentino Ameghino. Además, en el caso de Río Grande, se crea el CENT N° 35 (Romano, 2017; Méndez y Páez, 2020).

Esta primera lectura permite observar cierta diferencia respecto de la creación de instituciones de nivel superior en el territorio de Tierra del Fuego. Si bien todas atendieron a las demandas locales y generaron ofertas específicas para cada ciudad, mayormente en Río Grande fueron privadas y/o confesionales y, en el caso de Ushuaia, públicas y laicas. Esta diferencia es una vacancia en los textos relevados, cuya explicación puede hallarse en relación con los periodos atravesados a nivel nacional: en el primer caso, durante una época de fuerte control estatal por parte de la dictadura cívico-militar (1976-1983), y en el segundo, en el momento de la vuelta a la democracia y la escasez de oferta de nivel superior en Ushuaia.

Posteriormente, la década de 1990 se encontró atravesada por varios hechos de trascendencia para la educación superior. A escala nacional, el gobierno de corte liberal de Carlos S. Menem trajo una política de privatización, achicamiento de las cuentas del Estado y revisión de los diseños curriculares de formación docente. En el contexto de la provincialización de Tierra del Fuego, en 1991, los servicios educativos de nivel secundario e instituciones no universitarias fueron transferidos a la provincia. Cabe aclarar que la transferencia del nivel primario ocurrió en 1978, durante la época del terrorismo de Estado. En este sentido, Méndez y Páez (2020) especifican que el traspaso a la provincia de los servicios educativos necesita “de estructuras de gobierno locales que acompañen el proceso” (p. 333). Para ello se creó la Dirección de Educación Superior, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura (MEyC) de la provincia (1992).

En 1994, en Ushuaia se creó el Programa de Formación Laboral para Jóvenes de entre 14 y 18 años, que se constituyó como un proyecto de educación no formal (Resol. MEyC N° 213/1994), con el objetivo de atender a las necesidades de jóvenes no escolarizados, y en Río Grande, en 1999, se generó el instrumento legal para el Instituto Superior del Profesorado (ISPRG), que venía funcionando desde 1994 y debía expedir los títulos de los primeros egresados. Al igual que los anteriores institutos de formación docente, el ISPRG fue creado con el objetivo de cubrir las necesidades provinciales de formación de recursos humanos debido a la existencia de diversidad de establecimientos educativos para los niveles obligatorios.

En esta década, se sancionaron la Ley Federal de Educación N°24.195/1993 y la Ley de Educación Superior N° 24.521, de 1995, a partir de la cual las universidades e institutos universitarios pasaron a depender de la nación, en cambio, los institutos de formación docente e institutos técnicos quedaron en el ámbito de las provincias, lo cual generó una fractura en el nivel superior:

Aumentando la distancia con las instituciones universidades [sic] que continuaron en la órbita nacional.

La desarticulación entre dichas instituciones al interior del sistema [...] provoca superposiciones de ofertas de formación, vacancia de otras ofertas que previsiblemente serían pertinentes, títulos con igual denominación y diferente duración y contenidos, entre otros. (Aranciaga y Juarros, 2014, p. 23)

De manera paralela, como lo explica Rozas (2015), en 1989, Tierra del Fuego, Santa Cruz y las instituciones universitarias preexistentes firmaron un tratado cuyo objetivo era organizar la educación superior en la Patagonia austral. En 1991 se creó la Universidad Federal de la Patagonia Austral (UFPA), que funcionaba como universidad provincial y, luego de la Ley de Educación Superior, pasó al ámbito nacional y fue denominada Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), con influencia en Santa Cruz, Tierra del Fuego y el sur de Chubut.

En 1990 se conformó la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA), integrada por varias universidades que ofrecían la modalidad de educación a distancia (EaD), a la que adhirió también la UNPA, como parte de su política de ampliación de oferta educativa: “La zona de influencia de la UNPA en general, constituye un escenario geográfico, social, cultural y económico que desde sus inicios requirió y en la actualidad requiere de ofertas académicas de educación superior alternativas a las convencionales” (Rozas, 2015, p. 220). Desde esa perspectiva, se creó el Programa de Educación a Distancia dependiente de la UNPA y, al año siguiente, se reconocieron de manera oficial los títulos obtenidos a través de la modalidad de EaD y no presencial (Resol. M. 236/2001).

Este periodo de transferencias, organización y crecimiento institucional culminó con una fuerte crisis social y económica en el contexto nacional y provincial en los años 2000-2001. Rivas (2003) explica que se llevó a cabo un gran ajuste presupuestario en medio de un conflicto

con el sector docente por la quita de derechos a los trabajadores, sumado al aumento de la pobreza y la indigencia en Tierra del Fuego AelAS. Menciona que, gracias a este ajuste, se cerraron carreras en los institutos de formación docente y, a su vez, se crearon carreras de formación docente para profesionales que contaran con un título de base. No se especifican más datos en los textos relevados, sin embargo, sería interesante conocer el efecto que tuvo esta crisis provincial y nacional en el conjunto de la educación superior.

La educación superior a partir de la Ley de Educación Nacional de 2006

Con la asunción del gobierno kirchnerista a la presidencia, se impulsaron una serie de políticas tendientes a la restitución de derechos de la población en general y enfocadas en la educación en particular, como forma de revertir la segmentación sufrida a lo largo de décadas. Se sancionó un conjunto de leyes importantes que implicaron un avance en el sistema educativo que fomentaron la instauración de modalidades que devolvieran la importancia a todas las dimensiones que conforman la educación y la construcción de instituciones educativas a lo largo del país.

Entre estas leyes que repercutieron en el nivel superior y generaron las bases para una nueva expansión, podemos nombrar: la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 de 2006, que modificó toda la estructura del sistema educativo, amplió los años de obligatoriedad hasta la finalización del nivel secundario e instauró un cambio de perspectiva a partir del cual se reforzó la educación inclusiva en todos los niveles y modalidades; la Ley de Migraciones N° 25.871/2010, que garantizó el acceso de los extranjeros a todos los niveles educativos (Taquini, 2021); y la ley N° 27.204/2015, que modificó la Ley de Educación Superior desde una mirada inclusiva, aseguró la gratuidad y libertad en el acceso al nivel, prohibió los exámenes eliminatorios y el cobro de cualquier tipo de arancel. También, se creó en 2007 el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) que, según Méndez y Páez (2020), “cumplió un rol estratégico en el fortalecimiento de la formación docente a nivel nacional [...] resignificando funciones históricamente desatendidas” (p. 337), como la función de asesoramiento a otras instituciones del sistema, la investigación y la armonización de los planes de estudio.

Las políticas provinciales de esos años se encontraron en consonancia con el reposicionamiento del Estado en materia educativa; a través del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT) se crearon centros educativos en las tres ciudades, que funcionan hasta la actualidad con cursos, talleres y capacitaciones de formación profesional (Resol. MECCyT 738/2009); por decreto provincial N° 577/2009 se fundó el IPES Paulo Freire en Río Grande; se sancionó la Ley de Educación Provincial N° 1018/2014, alineada al espíritu de la LEN; y como hito más reciente, se creó la primera institución que integra educación superior, educación secundaria técnica y formación técnico-profesional (el Centro Politécnico Superior Malvinas Argentinas), en Río Grande.

Como corte del crecimiento institucional del sistema, entre los años 2015 y 2020 se vivió un nuevo ciclo de conflictos con el sector docente por la aplicación de políticas neoliberales de ajuste a la población en general: en 2016, se cerraron algunos profesorado del IPES Paulo Freire (a su vez absorbidos por la UTN); el IPES Florentino Ameghino fue intervenido durante tres años (2018-2021), con las consecuencias que ello trajo para la formación docente, extensión e investigación en el sistema educativo; y ocurrió una pandemia a nivel mundial en 2020.

Para cerrar, en la época actual, no podemos dejar de mencionar la creación, en 2009, de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF) y su puesta en funcionamiento a partir del año 2012 con el traspaso del personal docente, no docente y estudiantes de la UNPSJB, que se encuentra en crecimiento desde entonces. Desde una política de “involucramiento en el

territorio para generar procesos de integración socioeducativa, concediendo el acceso a experiencias universitarias a los sectores sociales que históricamente lo han tenido negado” (Aranziaga y Juarros, 2014, p. 22), a través de la ampliación significativa de la oferta educativa y los servicios y programas brindados desde la universidad (diversas becas, capacitaciones y salas de cuidado de primera infancia para estudiantes, entre otros), asociados al desarrollo local y a la atención a las necesidades del estudiantado.

Conclusión

En el presente ensayo se evidencia que el avance de la educación superior en la región fue un desarrollo complejo y que, en gran parte, surgió a partir de una demanda de la sociedad por mayor educación, más que por una política planificada desde el Estado nacional o provincial. Se intentó realizar una relación entre los artículos y escritos relevados de tal modo de posibilitar una lectura lineal y caracterización de la territorialización de la educación superior en la Patagonia Austral, especialmente en Tierra del Fuego AelAS, a la vez que se dejan en evidencia los periodos de vacancia y los impactos en la población en general, y estudiantil en particular.

Se espera que el escrito aporte, tanto a estudiantes como a docentes, la posibilidad de identificar líneas de futuras investigaciones que contribuyan al enriquecimiento de los saberes sobre el desarrollo de la educación superior en la región.

Referencias

- Aranciaga, I. y Juarros, F. (2014). Territorialización de la Educación Superior. Los primeros Centros Universitarios Regionales en la Patagonia Austral. *Revista del IICE*, 36, 21-30.
- Cravero, M. (2013). El desarrollo social en Tierra del Fuego y su impronta en el sistema educativo. En M. Cravero, V. Murphy, L. Páez y A. Parra (Eds.), *Haciendo escuela en el fin del mundo: Pasado y presente en la dirección de escuelas primarias de Ushuaia* (pp. 27-55). Editora Cultural Tierra del Fuego.
- González, M. L. y Porta, L. (1997). Periodización y modernidad: Una problematización desde los procedimientos en la enseñanza. *Clio y Asociados - La Historia Enseñada*, 2, 49-57.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina. Dirección de Estadísticas Poblacionales. Años censales: 1970 y 1980. Censo Nacional de Población, Familias y Viviendas de Tierra del Fuego. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel3-Tema-2-41>
- Leoni, A. (2014) (Coord.). *Proyecto específico para adolescentes: Balance de una década de implementación (2004-2014)*. IEC-UNTDF.
- Martínez, D. G. (2016). Memorias de la educación de jóvenes y adultos. *Apuntes de comunicación, educación y discurso*, 1, 56-90. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/57870>
- Méndez, M. J. y Páez, L. R. (2020). La sistematización de la escolarización en Tierra del Fuego AelAS, Argentina (1884-2020): Un derrotero de actores y procesos. *Revista Amazónica*, 1(1), 319-350.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. CINDE. Creación Establecimientos Educativos. <https://educacion.tierradelfuego.gob.ar/publicaciones/>
- Rivas, A. (2003). Las Provincias Educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones argentinas. Informe jurisdiccional de la provincia de Tierra del Fuego. *Programa Las Provincias Educativas*. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).
- Romano, S. A. (2017). *El rol de la universidad en los procesos de desarrollo territorial. Experiencias comparadas y aportes para la UNTDF* [Tesis doctoral, Universidad de Deusto].
- Rozas, D. N. (2015). UNPA Bimodal: Entorno virtual de enseñanza aprendizaje de nivel superior en la Patagonia Austral Argentina. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, 2(3), 217-230.
- Taquini, J. (2021). Trayectorias escolares, migración y formación docente: Procesos que dialogan. *Revista INTEREDU, Investigación, Sociedad y Educación*, 2(5), 41-67.

Autoritarismo, nacionalismo, fascismo y Doctrina de la Seguridad Nacional en Debate sobre las dictaduras del Cono Sur latinoamericano de la segunda mitad del siglo XX

Traducción del artículo de Daniel Lvovich (2019). *Authoritarianism, Nationalism, Fascism and National Security Doctrine. The Debate on Latin American Southern Cone Dictatorships*. En I. Saz, Z. Box, T. Morant y J. Sanz (Eds.), *Reactionary Nationalists, Fascists and Dictatorships in the Twentieth Century: Against Democracy* (pp. 327-344). Palgrave.

Autor y traductor: Daniel Lvovich
Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
dlvovich@campus.ungs.edu.ar

Resumen

Pese a sus muy amplias diferencias, los debates sobre la naturaleza de los regímenes dictatoriales latinoamericanos han buscado dar cuenta de una serie de claves interpretativas que se concentran fuertemente en lo que se consideran sus rasgos comunes. En este trabajo repasaremos las principales contribuciones a esos debates, seleccionando los aportes más significativos que evidencian los modos en que las nociones de autoritarismo, nacionalismo y fascismo han sido empleadas para explicar de la naturaleza y las orientaciones ideológicas de los regímenes dictatoriales del Cono Sur.

Palabras clave: Dictaduras; Cono Sur; Nacionalismo; Autoritarismo; Fascismo

Abstract

Despite their very wide differences, debates on the nature of Latin American dictatorial regimes have sought to account for a series of interpretative keys that focus strongly on what are considered to be their common features. In this paper we will review the main contributions to these debates, selecting the most significant contributions that allow us to account for the ways in which the notions of authoritarianism, nationalism, and fascism have been used to explain the nature and ideological orientations of the dictatorial regimes of the Southern Cone.

Keywords: Dictatorships; Southern Cone; Nationalism; Authoritarianism; Fascism

Recibido: 07/09/2023; Aceptado: 02/10/23

Presentación de la traducción

El texto que sigue fue escrito originalmente en castellano, y expuesto en ese idioma en el Congreso Internacional “Nacionalismos reaccionarios, fascismos y dictaduras” que se desarrolló en la Universidad de Valencia, España, entre el 15 y el 17 de noviembre de 2017.

Uno de los objetivos de ese encuentro fue el de evaluar la pertinencia y los límites del uso del concepto de fascismo en distintos continentes y épocas. Mi colaboración buscó evaluar los usos que se hicieron de los conceptos de fascismo y nacionalismo para dar cuenta de la experiencia de las dictaduras del Cono Sur entre las décadas de 1960 y 1980, en el marco de otras categorías que se usaron para explicar aquella oleada dictatorial continental. Para ello revisé una extensa bibliografía dedicada a estas temáticas, buscando con ello sistematizar las discusiones, debates y consensos acerca de las categorías más adecuadas y pertinentes para conceptualizar las dictaduras del sur de América Latina.

De acuerdo con las modalidades académicas predominantes en Europa, los textos presentados en el Congreso Internacional en cinco idiomas diferentes fueron publicados finalmente en inglés, en 2019, en un libro titulado *Reactionary Nationalists, Fascists and Dictatorships in the Twentieth Century: Against Democracy*, compilado por Ismael Saz, Zira Box, Toni Morant y Julián Sanz, investigadores y docentes de la Universidad de Valencia.

Por ello, agradezco la oportunidad que me ofrece *Fuegia. Revista de Estudios Sociales y del Territorio* para publicar este trabajo en español, de modo de poder ponerlo al alcance de los posibles lectores interesados en estas temáticas de nuestro país y de América Latina.

Introducción

Los regímenes dictatoriales que se implantaron en los países del Cono Sur de América Latina desde la década de 1960 se desarrollaron en un período que abarca un cuarto de siglo, y ejercieron su dominación sobre países con dimensiones, historias y estructuras sociales muy distintas. A la vez, las modalidades institucionales de los regímenes considerados fueron muy diferentes entre sí, a lo que se debe agregar la muy diversa evolución y transformaciones en el tiempo de cada uno de los casos considerados.

El golpe de Estado militar en Brasil en 1964, que inauguró un régimen que se extendió hasta 1985, inauguró una etapa nueva en la historia de las dictaduras del Cono Sur de América Latina. A ella se sumó en 1966 la instauración en la Argentina del régimen dictatorial que se autodenominó “Revolución Argentina”, que, con diversas fases internas permaneció en el poder hasta 1973. Tras un breve, caótico y violento interregno democrático, una nueva dictadura, autodenominada ahora “Proceso de Reorganización Nacional”, gobernó la Argentina entre 1976 y 1983. En la República Oriental del Uruguay, tras un lento proceso de implantación de medidas excepcionales y militarización del Estado, cuyos momentos iniciales pueden fecharse en 1968 pero que se condensan y formalizan en 1972, las Fuerzas Armadas disolvieron el Parlamento en junio de 1973, inaugurando un régimen dictatorial que se extendió hasta 1985. En septiembre de 1973, el general Augusto Pinochet encabezó el golpe militar que derrocó al gobierno de Salvador Allende y posibilitó la instauración de una dictadura que permaneció en el poder por 17 años, hasta marzo de 1990.

Se ha sostenido con acierto que las dictaduras institucionales de las Fuerzas Armadas en América del Sur pretendieron ser correctivos de los “vicios de la democracia” generados por el populismo (en Brasil y Argentina), el reformismo socialista (en Chile) y/o la amenaza potencial de la izquierda revolucionaria (en Argentina y Uruguay). En la práctica, estos regímenes llegaron a una coordinación regional de la represión, incluso por encima de gruesas diferencias en otros campos, que no dejaron de incluir las hipótesis de guerra entre sí. Todas estas dictaduras carecían de un principio de legitimidad propio, ya que la común apelación a la Doctrina de la Seguridad Nacional –en la que todos estos regímenes buscaron un fundamento ideológico– no lograba cubrir esa función (Ansaldi, 2004, pp. 28-29).

Las cuatro dictaduras siguieron caminos diferentes en lo referido a sus políticas económicas, en el tratamiento de la oposición política y social, en la magnitud de la violación de derechos humanos y en el ejercicio del terrorismo de Estado. El contraste es notable entre la dictadura brasileña, con una política económica desarrollista impulsada por una alianza tecnoburocrático-militar –similar en este punto a la dictadura instaurada en Argentina en 1966– con las orientaciones neoliberales neoconservadoras en la Argentina de los años setenta, así como en Chile y Uruguay. A la vez, los resultados de dichas políticas en los diversos campos también fueron muy diferentes.

Las diferencias también son muy grandes en los modos de organización del ejercicio del poder político. Las FF.AA. chilenas optaron por un régimen militar tradicional, con una Junta de Gobierno como autoridad máxima, pero con una importante concentración del poder en el general Pinochet. En Argentina, el *Estatuto del Proceso de Reorganización Nacional* creó una junta militar en la que depositó la condición de “órgano supremo del Estado”, que tenía entre sus potestades la elección de un oficial de las FF.AA. como presidente. Este modelo contrastaba con la dictadura argentina de 1966, respaldada pero no constituida de manera institucional por los militares. Las FF.AA. uruguayas no hicieron uso del poder formal de manera directa, al menos durante los dos primeros tercios de duración de la dictadura. Solo en su último tercio un general retirado del ejército se hizo cargo de la presidencia de la república. De hecho, el golpe

de 1973 lo encabezó el propio presidente constitucional José María Bordaberry. La dictadura brasileña se diferenció de las otras tres por optar por un régimen político que permitió –aunque muy condicionado– el funcionamiento de partidos políticos y del Congreso, y la periódica convocatoria a elecciones en distintos niveles del Estado (Ansaldi, 2004, pp. 30-31). Tampoco la extensión temporal resulta similar, ya que las dictaduras de Argentina duraron siete años cada una; la de Uruguay, doce; la chilena, diecisiete; y la de Brasil, veintiuno.

En materia de aplicación de la violencia sobre los opositores, las cuatro dictaduras coincidieron en la coordinación represiva a través de la Operación Cóndor, un plan secreto que realizó tareas de inteligencia, secuestro y asesinatos de opositores, llevado a cabo por los organismos represivos de los cuatro países considerados más los de Bolivia y Paraguay.

Las dictaduras argentina y chilena fueron, en ese orden, las más sanguinarias desde la perspectiva de la aplicación de la violencia represiva. En el caso brasileño se registraron extendidas prácticas de censura, propaganda y guerra psicológica, así como encarcelamientos masivos y una muy extendida práctica de la tortura, pero el asesinato de los enemigos políticos fue cuantitativa y porcentualmente muy bajo en comparación con sus vecinos. En Uruguay se desarrolló una alta capacidad de control de la población civil, combinada con una represión gradual y altamente selectiva. De hecho, de los 230 uruguayos desaparecidos, 150 fueron secuestrados en Argentina. La prisión política de larga duración fue un instrumento muy usado por la dictadura uruguaya. En Chile, la represión inmediata tras el golpe fue muy amplia, primando las detenciones y ejecuciones sumarias, con un uso más limitado de la desaparición forzada. Esta inicial visibilidad de la represión se articuló en los años sucesivos con una progresiva extensión de la violencia clandestina. La clandestinidad de la represión, la primacía del método de *desaparición* de personas y un número muy superior de desaparecidos respecto de sus vecinos caracterizan al caso argentino tanto como la sustracción de los hijos pequeños de las mujeres secuestradas o asesinadas (Alonso, 2013).

Pese a estas muy amplias diferencias, los debates sobre la naturaleza de los regímenes dictatoriales latinoamericanos han buscado dar cuenta de una serie de claves interpretativas que se concentran fuertemente en lo que se consideran sus rasgos comunes. En este trabajo repasaremos las principales contribuciones a esos debates seleccionando los aportes más significativos, que permiten dar cuenta de los modos en que las nociones de autoritarismo, nacionalismo y fascismo han sido empleadas para explicar la naturaleza y las orientaciones ideológicas de los regímenes dictatoriales del Cono Sur.

Autoritarismo, gran capital y contrarrevolución preventiva

Una de las primeras corrientes que intentó describir los rasgos estructurales de las dictaduras instauradas en la década de 1960 en el Cono Sur se inspiró en la distinción clásica entre autoritarismo y fascismo desarrollada por Juan Linz (1970) para el caso español. Esta perspectiva se fundó en la interpretación de Guillermo O'Donnell (1973) que, a través del análisis de las dictaduras de Brasil y Argentina de la década de 1960, señaló la articulación entre la profundización del modelo capitalista y el control de los sectores populares con la noción de Estado Burocrático Autoritario (BA), poniendo en cuestión a las perspectivas que anudaban con carácter de necesidad las relaciones entre modernización industrial y democracia. La propuesta analítica de O'Donnell ponía énfasis en el perfil industrializador y desarrollista de los regímenes instaurados en Brasil y Argentina en los años sesenta. El autor afirmaba que, mientras la industrialización por sustitución de importaciones de bienes de consumo fue orientada por coaliciones populistas policlasistas, el paso a una industrialización que incluyera los bienes intermedios y de capital supuso una desactivación del sector popular, políticas económicas ortodoxas y contrarias a la redistribución, apertura al capital extranjero y surgimiento de una élite de orientación

tecnocrática, que junto a las Fuerzas Armadas orientaran el proceso. Los que compartían esta interpretación no desconocían la existencia de corrientes y personalidades de ideología nacionalista autoritaria, tradicionalista católica, corporativista o filofascista entre los principales cuadros de conducción de los regímenes analizados –que también incluían a liberales y conservadores–, aunque consideraban que no eran esas orientaciones los aspectos fundamentales para la comprensión de la naturaleza de esas dictaduras y para explicar su autoritarismo. Las claves interpretativas se encontraban, según estas miradas, en la identificación de un carácter de necesidad entre las modalidades de desarrollo y la orientación autoritaria de los procesos.

Resulta significativo que, en un texto escrito en 1973, el intelectual uruguayo Carlos Real de Azua –sin recurrir a la noción de BA y criticando el uso del concepto de fascismo para dar cuenta de estos casos– definiera la orientación de los regímenes del Cono Sur como propias del “neoconservatismo liberal” o “neautoritarismo” y desarrollara un argumento similar al de O’Donnell, pero extendiendo su alcance más allá de las fronteras sudamericanas. Real de Azua percibía una homogeneidad en los procesos golpistas de Brasil en 1964, de Argentina en 1966 y la trayectoria uruguaya desde 1968. Junto con el rechazo al populismo, se sumaron en las motivaciones de estos autoritarismos la radicalización del aparato sindical y los cuadros gubernativos en Brasil y la creciente movilización que incluyó la aparición de formas de “subversión abierta” en Uruguay. En los tres casos hay una profundización de la crisis económica que el aparato político no logró conjurar, y una inocultable incidencia de las agencias diplomáticas, militares y financieras norteamericanas, que fueron desde el estímulo abierto al golpe en el caso de Brasil hasta el respaldo menos evidente en el Río de La Plata (Real de Azua, 1984, p. 67). Los puntos de contacto que encuentra con las situaciones contemporáneas de España, Portugal, Grecia y Filipinas le permiten inferir que el neautoritarismo no es

un fenómeno local –o mejor dicho hemisférico latinoamericano– sino más bien una peculiar modulación de los sistemas políticos modernos de base económico-social capitalista, enclave internacional relativamente periférico a los centros de poder mundial y previas experiencias de movilización política y social de signo radical y aún revolucionario. (Real de Azua, 1984, p. 68)

Los elementos básicos de estos neautoritarismos sudamericanos son, en esta óptica, la cancelación o restricción de las firmas de representación democráticas, la intimidación o represión directa de toda forma de disidencia, la vulneración de una amplia gama de derechos y garantías individuales y sociales, y la intervención de las Fuerzas Armadas con diversas motivaciones ideológicas e institucionales. En los tres casos, pese al liberalismo antiestatista de los sectores que impulsaron el golpe, el Estado aparece como el ordenador de la nueva estructuración político-social y de la reorientación de la economía, dirigido en los tres casos por un sector emergente tecnoburocrático, civil y militar. En los tres casos, asimismo, los procesos implicaron la aceptación del desarrollo capitalista dependiente, con el consiguiente predominio del capital extranjero.

Las miradas que articulaban las dictaduras con fenómenos de modernización capitalista se revelaron insuficientes para dar cuenta de las modalidades de los regímenes instalados en la década de 1970, que no compartieron las orientaciones desarrollistas de sus predecesores en los años sesenta. Entre los análisis críticos desplegados a partir del señalamiento y crítica de estas insuficiencias se destacaron las observaciones contenidas en *El nuevo autoritarismo en América Latina*, texto compilado por David Collier, publicado originalmente en 1979. El texto parte del reconocimiento de la centralidad de la noción de BA; pero señala que en Chile, Uruguay y Argentina en los años setenta, los niveles de violencia empleados en la supresión de partidos, sindicatos y protestas laborales y la reducción del nivel de ingresos real del sector popular llegaron más lejos que en los casos de Brasil y la propia Argentina en los años sesenta (Collier, 1985, p. 11). Por ello se cuestionaron los supuestos que vinculaban los problemas de la

industrialización con el autoritarismo burocrático, se postuló que era necesario poner énfasis en las explicaciones políticas de los programas económicos y del surgimiento del autoritarismo, considerando por ejemplo el rol del sistema de partidos, la fuerza política del sector popular o el peso de las tradiciones autoritarias previas en cada una de las sociedades consideradas. La crítica de Fernando Henrique Cardoso contenida en ese volumen señalaba la necesidad de distinguir entre las características del *régimen* burocrático autoritario y el *Estado* capitalista dependiente, señalando que la relación entre régimen y Estado es más compleja y manifiesta mayor variedad que la que implica en el modelo que criticaba. Cardoso manifestaba que es un error suponer que el aparato de Estado funciona como totalidad unificada en los regímenes autoritarios de América Latina, ya que existe, por lo contrario, un considerable grado de privatización de aquel. Por ello, resulta muy difícil atribuir a estos regímenes la capacidad de orientar de manera unívoca un proyecto socioeconómico:

Existe más coherencia del régimen a un nivel superior, en los discursos de ministros y generales, que en la conducta rutinaria de los funcionarios del Estado. Con mucha frecuencia, estos últimos controlan parte del aparato del estado casi con independencia del gobierno, persiguiendo objetivos personales de naturaleza económica o burocrática. (Cardoso, 1985, p. 54)

Aun aceptando que en los BA el gran capital resulta particularmente favorecido, Cardoso señalaba que una situación similar se daba en México o Venezuela, en los que no habían existido intervenciones militares, criticando de este modo la articulación propuesta por O'Donnell. Por ello Cardoso llega a la conclusión de que

es una simpleza imaginar que un proceso de industrialización capitalista dependiente solo puede llevarse a cabo mediante el autoritarismo. Como demuestran los recientes acontecimientos en Chile y Uruguay, una junta militar puede que ni siquiera abra caminos nuevos al crecimiento económico. (Cardoso, 1985, p. 60)

Considerando algunas de estas críticas, el desarrollo más completo y sistemático de la noción de BA fue desplegado por O'Donnell en el libro que publicó al regresar a Argentina en 1982, al que presentó como un intento de contribuir, mediante el estudio del caso de Argentina entre 1966 y 1973, al conocimiento de las nuevas formas de dominación autoritaria que emergieron en las décadas de 1960 y 1970 en los cuatro países del Cono Sur. El autor sostenía que, antes de la implantación de los BA, en los cuatro casos se daban diversas y agudas manifestaciones de crisis económica y se percibían modos de activación política del sector popular, lo que motivó la percepción de las clases dominantes acerca de que el orden social capitalista se encontraba en riesgo (O'Donnell, 1996, pp. 47-48). En los años previos a los golpes de Estado asistimos a una multiplicación de las crisis de gobierno y de dominación, a lo que se sumó la existencia de actores revolucionarios armados en Argentina y Uruguay. Aunque la puesta en juego de diversos planos de la crisis pareció suficientemente amenazante como para desencadenar los procesos de la década de 1960 en Brasil y Argentina, estos no tuvieron el carácter extremo de los casos de la década de 1970, en que la dominación social fue puesta en juego, por lo que sostiene que "La implantación del BA es una reacción tanto más drástica cuanto más intensos son los temores que se han despertado en el período que lo precede" (O'Donnell, 1996, p. 59). En consecuencia, según O'Donnell, lo que daba al BA su especificidad es que quienes llevaban a cabo y apoyaban su implantación coincidían en que el requisito principal para extirpar la crisis era "subordinar y controlar estrictamente al sector popular, revertir la tendencia autonomizante de sus organizaciones de clase y eliminar sus expresiones en la arena política" (O'Donnell, 1996, p. 59). Por ello el BA, cuya base social es la gran burguesía, es un sistema de exclusión política de un sector popular previamente activado, que trae aparejada la supresión de la ciudadanía y de la democracia política, clausurando los canales democráticos de acceso al gobierno. También

es un sistema de exclusión económica del sector popular, en tanto promueve una acumulación de capital en beneficio de las grandes unidades oligopólicas de capital privado y de algunas instituciones estatales, acrecentando las desigualdades preexistentes.

El BA se diferencia del fascismo, que se articula en torno a una burguesía nacional, un partido y un liderazgo, mientras en este caso son las FF.AA. las que asumen la conducción del Estado. Los BA promueven una mayor transnacionalización del capital, por lo que pese al discurso patriótico, sus portavoces “no pueden sino negarse como representantes de esa nación” (O'Donnell, 1996, p. 59).

No es en el nivel de la ideología donde se encuentra el centro del análisis, sino en el carácter de reacción antipopular y contrarrevolucionaria. Aunque en su examen histórico de la “Revolución Argentina” el autor distingue en el seno del BA distintas corrientes ideológicas, en un arco que va desde el liberalismo autoritario hasta las expresiones antiliberales y en algunos casos corporativistas –entre las que distingue orientaciones paternalistas y nacionalistas–, no es la orientación política de las élites el factor más relevante en estos regímenes, sino el conjunto de prácticas autoritarias que efectivamente desplegaron.

Desde perspectivas teóricas diversas se ha enfatizado en la centralidad del carácter autoritario y antipopular de estos regímenes, que no los convierte, sin embargo, en asimilables al fascismo. Para Perry Anderson (1988), se trata de regímenes contrarrevolucionarios cuya misión fue la de recrear las condiciones para la perduración del capitalismo. El historiador marxista entiende a las dictaduras latinoamericanas, por un lado, como el resultado del enfrentamiento en los países más avanzados de la región entre clases terratenientes poderosas y movimientos obreros fuertes; si bien debe recurrir a demasiadas mediaciones para extender esa característica a los cuatro casos considerados por igual. Lo que precipitó el advenimiento de las dictaduras fue la “inflexión populista”, esto es, la aparición de segmentos radicalizados en el seno de las clases populares. Los golpes fueron contrarrevoluciones preventivas destinadas a eliminar a una izquierda que no se resignaba a aceptar al capitalismo. Para ello, traumatizaron a toda la sociedad civil usando una dosis de terror suficiente para disuadir contra nuevos desafíos revolucionarios, restaurando las condiciones para la acumulación capitalista, de modo que una democracia capitalista controlada pudiera surgir desde estas bases.

Alain Touraine (1982) propone por su parte el concepto de Estado antipopular, para el que resulta nodal el ejercicio autoritario del poder y el control puramente represivo de la población. Este carácter represivo resulta para el autor el denominador común de los regímenes autoritarios latinoamericanos. De hecho, Touraine propone una disyunción interpretativa respecto de la mayor parte de las miradas al proponer que los regímenes dictatoriales

son más directamente antipopulares que procapitalistas. La lucha contra la presión popular y la crisis económica y política que esta desencadenó parece más central en los regímenes militares de Brasil, Uruguay, Chile, Argentina o Bolivia que el apoyo a una política económica que estos regímenes brindaron más bien por su convergencia con sus propias metas antipopulares. (Touraine, 1987, p. 76)

La investigación histórica reciente ha realizado aportes que permiten relativizar la idea de que las dictaduras se impusieron solo por la fuerza sobre los sectores populares, que no buscaron nunca la movilización de la población y que no contaron con apoyos. Una línea de investigación muy fructífera ha demostrado la voluntad de las dictaduras de ampliar sus bases de sustentación a través del desarrollo de políticas sociales, retóricas nacionalistas, iniciativas culturales, movilizaciones e instituciones de género y otros modos de generación de consenso social que en ocasiones lograron obtener los resultados buscados (Marchesi, 2001, 2009;

Rolleberg y Viz Quadrat, 2010; Valdivia, 2010; Ferreira Guimaraes, 2015; Osuna, 2017). Ello permite poner en cuestión o al menos matizar el carácter exclusivamente antipopular de estos regímenes y su renuncia a buscar modos de legitimación y consenso. Otro conjunto de trabajos analizan las –por cierto, limitadas– iniciativas de los regímenes militares para movilizar a parte de la población y socializarla en los valores dictatoriales, tales como el Proyecto Rondón en Brasil y la Gendarmería Infantil y el proyecto “Marchemos a la Frontera” en la Argentina (Lvovich y Rodríguez, 2011; Pravato, 2011).

Fascismo como rasgo estructural

La noción de fascismo fue usada frecuentemente como una invectiva para referirse a los regímenes dictatoriales latinoamericanos. De hecho, desde 1973 y hasta nuestros días, el Partido Comunista de Chile define de ese modo al régimen del general Pinochet, y el Partido Comunista argentino caracterizaba al régimen del general Onganía como corporativo-fascista (Cernadas, 2018). Esta categoría permitía a distintos actores, tanto denunciar la violencia represiva como una modalidad que resultaba una extensión de la experiencia fascista europea, pero ahora manipulada desde Washington, como diferenciar al carácter de los regímenes militares respecto de los contenidos considerados valorables del nacionalismo latinoamericano (Zea, 1976; Almeyda, 1979).

Pero más allá de este tipo de empleo del concepto de fascismo, la noción se usó como categoría analítica en el debate académico para referirse a las dictaduras del Cono Sur. Uno de los primeros intelectuales en proponer su empleo fue el sociólogo dependientista brasileño Helio Jaguaribe (1968), que a fines de la década de 1960 acuñó el concepto de “fascismo colonial”, al que caracterizaba por la unión de la dependencia del exterior con la represión interna de las masas. Esto hace de este modelo un tipo especial de fascismo, que se distingue porque su centro dinámico no es interno sino externo. A semejanza de los fascismos europeos, la dominación es ejercida por una élite gobernante autoerigida, que emplea procesos discrecionales de control. La diferencia radica, para Jaguaribe, en que el fascismo europeo era autónomo y endógeno, en tanto que la variante latinoamericana resulta dependiente y exógena. De hecho, el modelo colonial fascista tiende a impedir los cambios sociales que serían exigidos por el desarrollo de una economía autónoma y endógena.

En el año 1977, y en México –por entonces, una de las capitales del exilio latinoamericano–, el debate sobre la aplicación del concepto de fascismo se desarrolló en los dos primeros números de la *Revista Mexicana de Sociología*, bajo el título de “Socialismo y fascismo en América latina hoy”. Ese dossier temático buscaba discutir la naturaleza de los regímenes autoritarios que gobernaban por entonces a buena parte de los países latinoamericanos. En ese debate, podemos encontrar tres tipos de variantes en los análisis centrados en la noción de fascismo: la primera de ellas puede ser considerada, siguiendo a Trindade, como “una concepción que se resiste a la trasposición del concepto fascista con posterioridad a su primera significación europea” (1982, p. 117) y que se refiere a términos más matizados como “procesos de fascistización” o “fascismo como proyecto”; la segunda recupera la idea original de fascismo –juzgándolo adaptado a su empleo como concepto explicativo para la América Latina de los años setenta– utilizando solamente un calificativo del tipo de “fascismo-dependiente” o “fascismo-atípico”; y la tercera, la consideración de un “fascismo *latu sensu*”, disociándolo de cualquier condicionamiento característico de los fenómenos europeos y cerniendo su especificidad propia a la dinámica de las formaciones sociales latinoamericanas. En el primer grupo cabe incluir los trabajos de René Zabaleta Mercado (1976) y de Agustín Cueva (1976, 1977, 1978), que, como señalaron Marchesi y Markarian (2012, p. 217), resultaron dos de los estudiosos más influyentes en algunos círculos académicos y debates políticos del exilio latinoamericano. El intelectual boliviano señalaba que la presencia imperialista en América del Sur y la ausencia de movilización de ma-

sas por las dictaduras impedían que esos regímenes se convirtieran en estructuras fascistas, aunque sus proyectos sociales resultaran de tipo fascista. Por su parte, el ecuatoriano Cueva consideraba en la segunda mitad de la década de 1970 que el proceso de fascistización de América Latina poco se distinguía del de los casos europeos, resultando sus rasgos distintivos la reacción del capital contra los trabajadores y el despliegue del terror represivo.

En el segundo grupo se incluyen los aportes de algunos de los adherentes a la teoría de la dependencia. A los aportes de Jaguaribe se sumaron los de Theotonio dos Santos, que propuso el concepto de “fascismo dependiente”. Según sus hipótesis, los nuevos regímenes militares derivan del fracaso de la experiencia populista y de la alianza de clases bajo la hegemonía de la burguesía nacional. El modelo del “fascismo dependiente” se articula ideológicamente en torno de la Doctrina de la Seguridad Nacional, y aunque el principio de jefatura es reemplazado por una elite tecnocrática militar y civil, y el partido, por el aparato burocrático, “la idea de la represión y del orden examinado como factor de desarrollo nacional es típicamente fascista” (1977, p. 184).

Por último, ejemplifica el tercer grupo la perspectiva de Marcos Kaplan, quien, descartando toda referencia a los casos europeos, sugiere ciertos rasgos esenciales de este *fascismo sui generis*:

Consolidación de esa élite oligárquica y de su sistema de alianzas, reforzamiento de la intervención estatal y redefinición de su aplicación, ideología desarrollista, utilización específica de la ciencia y la tecnología y cooptación de ciertos sectores de la tecnoburocracia, reorientación del sistema educativo, recursos crecientes a formas simbólicas de poder, militarización del poder, universalización de la coacción y elaboración de un nuevo orden político. (Kaplan, 1976, p. 123)

Más allá de la imposibilidad de que las aseveraciones de Kaplan encuentren fundamento empírico –ya que, por ejemplo, era claro en 1976 que el modelo desarrollista no era el mayoritariamente adoptado en el Cono Sur y que la ciencia y la tecnología no resultaban una prioridad para esos gobiernos–, se debe concluir que la insistencia en el uso del concepto de fascismo reside más en su poder evocativo que en la búsqueda de cierta precisión conceptual.

La crítica más radical contra la utilización del concepto de fascismo para los regímenes dictatoriales de América Latina la formuló en este *dossier* Atilio Borón. El sociólogo argentino observaba que, dado que las dictaduras carecían de apoyo de masas, de una ideología totalitaria, y que se vinculaban fuertemente al capital trasnacional, no existían elementos para denominarlas de ese modo. El uso de la violencia estatal contra las clases populares no es un sinónimo de fascismo, ya que es inherente a la sociedad de clases. En la perspectiva de Borón, son las Fuerzas Armadas las que asumen la condición de partido orgánico de la gran burguesía y, en consecuencia, aparecen como el *partido del orden* tras las crisis de las experiencias populistas. Ello le permite concluir que “el *Estado Militar* es la alternativa histórica del fascismo, y su actual solución maneja el desarrollo capitalista de la periferia” (Borón, 1977, p. 521, énfasis en el original).

Desde una vertiente teórica muy distinta, Alain Rouquié desarrollará justamente esta última categoría, a la que confronta con la de fascismo. A partir de un análisis comparativo de las diversas experiencias latinoamericanas, propone como clave de bóveda para la comprensión de las dictaduras el rol de los militares en el Estado. En esta óptica, el autor francés afirmaba que

Más que definir el carácter de estos regímenes, es necesario determinar las funciones que desempeñan los militares en ellos. Constituyen una suerte de hegemonía sustitutiva frente a las crisis que hemos analizado. Un corset para reemplazar al cuerpo y la carne de una clase dirigente coherente. La prótesis militar sustituye a la naturaleza viva de un consenso organizado y eficiente. El Estado-aparato reemplaza al Estado-relación de fuerzas sociales. Lo cual no significa que el ejército esté por encima de las clases o que es instrumento de la burguesía, sino que puede actuar de acuerdo con las dos modalidades, no alternativa sino simultáneamente. (Rouquié, 1984, p. 302)

En esta perspectiva, los Estados militares se desarrollan para suprimir la política, no para fundar otro orden político. No aspiran a la movilización sino a la despolitización, no adoctrinan a los trabajadores, sino que los incitan a volver al sector privado. No emplean, a diferencia de los fascismos, una retórica anticapitalista. “Nada de eso sucede aquí, donde la violencia se ejerce sin tapujos. Los militares no se ocultan” (Rouquié, 1984, p. 300).

La noción de fascismo no ha sido prácticamente retomada para dar cuenta de la estructura de los regímenes autoritarios del Cono Sur. Ello no quiere decir que el concepto no haya sido usado para mostrar ciertas similitudes en etapas muy acotadas de movilización de masas, en particular para la dictadura argentina. Por ejemplo, fue empleada para referirse a la explosión nacionalista que acompañó a la guerra de Malvinas, considerada como un acto de “redención fascista” (Cavarozzi, 1986) o en los modos en que el régimen de Videla aprovechó los éxitos deportivos de 1978 y 1979 “para aparentar un vínculo de consenso con las masas y cosechar beneficio político”, que, sumados a la manipulación de la opinión, “a través de una breve movilización totalitaria” durante la guerra del Atlántico Sur, “fueron lo más cerca que estuvo el régimen del fascismo” (Corradi, 1996, p. 101).

Fascismo y nacionalismo como ideologías de y en los regímenes autoritarios

Son pocos los autores que consideran a los regímenes militares del Cono Sur como ideológicamente fascistas. Quizás el más destacado entre ellos, pero referido específicamente al caso argentino, es el aporte de Federico Finchelstein, quien encuentra un hilo conductor que va desde los nacionalistas autoritarios de la década de 1930 hasta la represión ilegal de la dictadura de 1976. La continuidad se puede observar en la ideología, las prácticas y una cultura política basada en una concepción binaria del campo político, que presuponía una guerra total para aniquilar al enemigo interno. Los portadores de esta cultura política excluyente, militarista, antisemita y católica fueron los nacionalistas, el integrismo católico y los gobiernos militares de 1930 a 1976. Para el autor, nacionalismo y fascismo son sinónimos: en Argentina, “los nacionalistas” fueron la “variante local del fascismo transnacional”, que en dicho país adoptó una modalidad cristiana y militarista. En la dictadura de 1976-1983, “la ideología nacionalista se convirtió en aparato de Estado”; fue menos resultado de los esquemas de seguridad hemisférica de la Guerra Fría que “un producto de la genealogía histórica del nacionalismo fascista argentino” (Finchelstein, 2008, pp. 135-136). En esta perspectiva, la aniquilación del enemigo interno y los “campos de concentración”, donde eran frecuentes el antisemitismo y se desarrollaron las desapariciones forzadas de personas, fueron la ideología nacionalista puesta en práctica.

La mayor parte de los investigadores, en contraste, sin desconocer las tradiciones políticas previas y entre ellas las identidades políticas predominantes en las Fuerzas Armadas, presentan cuadros en los que las posiciones “nacionalistas” configuran una de las tendencias dentro de los regímenes dictatoriales, a menudo en disputa con los grupos liberal-conservadores. En esta perspectiva, se trata de regímenes cuya legitimidad no puede sino derivarse de la legalidad constitucional que en última instancia deben reivindicar. En palabras de Rouquié, lo único que legitima a los regímenes militares

es el futuro [...] El pasado puede justificar el acceso de los militares al poder, pero las consabidas referencias al caos político y social, al vacío de poder, a las amenazas de todo tipo, corresponden a los objetivos a lograr. El régimen militar siempre toma como referencia el futuro. (1984, p. 384)

Nacionalistas, liberales, conservadores, filofascistas y tradicionalistas católicos coincidieron en la conducción de las distintas áreas de los Estados, compartiendo la perspectiva contrarrevolucionaria que alimentó unas estrategias represivas, que a la vez alcanzaron muy distintas magnitudes en los distintos países. En este contexto, la Doctrina de la Seguridad Nacional aparece como un denominador común, tanto en su faz de orientación específica de la lucha contrarrevolucionaria cuanto de factor de cohesión de los elencos militares y gubernamentales. La Doctrina de la Seguridad Nacional, de origen norteamericano y adoptada con distintos ritmos por las Fuerzas Armadas latinoamericanas desde la década de 1960, otorgaba a los militares un rol preponderante en lo que se consideraban escenarios locales de una lucha internacional entre los dos bloques preponderantes en la época de la Guerra Fría (Tapia Valdez, 1980). Dicha doctrina se articuló de modos muy diversos con las tradiciones de las Fuerzas Armadas de los distintos países, vinculándose, por ejemplo en el caso chileno, que la adoptó tardíamente, con objetivos de desarrollo económico-social (Valdivia, 2003, p. 130). Esta orientación legitimó la intervención de las Fuerzas Armadas en la seguridad interna, considerada como un campo de batalla contra un enemigo subversivo que actuaba a través de múltiples maneras –no solo bajo la forma de insurgencia armada– en nombre de la defensa de los valores de Occidente y la nación. En esta senda, la aplicación de los métodos contrarrevolucionarios franceses o norteamericanos generó–con distintas extensiones– la existencia de verdaderos regímenes de terrorismo de Estado.

Ahora bien, en este marco se desarrollaron amplias corrientes que se vinculan, sin dudas, con las tradiciones de las derechas nacionalistas. Este es el caso del corporativismo, un rasgo que las Fuerzas Armadas de Chile aspiraban a incluir en una nueva institucionalidad, bajo la forma de democracia protegida que tuvo la pretensión de ser una alternativa a la democracia occidental (Huneus, 2000, p. 39). También en el caso argentino encontramos proyectos políticos corporativistas, que disputaron sin un éxito sostenido el predominio frente a otras corrientes, tanto durante la dictadura encabezada por el general Onganía, cuanto en el seno del Ministerio de Planeamiento en los años del general Videla (Giorgi, 2014, 2014-2015; Gomes, 2014; Canelo, 2008). Distintas organizaciones anticomunistas, católico-integristas, tradicionalistas y nacionalistas autoritarias –como la Campanha da mulher pela democracia (CAMDE), el Ateneo de la República y los Cursillos de Cristiandad o el movimiento gremialista de Jaime Guzmán– dieron su apoyo y brindaron cuadros de gobierno a las dictaduras en los cuatro países (Valdivia et al., 2006; Cordeiro Martins, 2009; Scirica, 2014).

Sin embargo, más allá de todas estas evidencias, no se puede considerar a las dictaduras en bloque como nacionalistas. Si el anticomunismo era un rasgo en común del conjunto de los miembros de estos regímenes, la hostilidad a la democracia liberal no era un rasgo compartido, y en general, ella aparecía como el horizonte a largo plazo al que aspiraban estos regímenes. Si el autoritarismo y la censura eran la regla a lo largo de extensos períodos, no existió la voluntad de generar una cosmovisión única, más allá de la propaganda oficial, los intentos de manipulación de la opinión pública y el combate al marxismo. Si el antisemitismo no era habitual –y en el caso argentino resultó una práctica que resultaba repudiada en los comunicados oficiales del gobierno–, la idea de estar llevando a cabo una cruzada por la cristiandad chocaba con la oposición a las dictaduras de buena parte de las cúpulas eclesiásticas en Chile y Brasil y de algunos obispos en Argentina. A diferencia de la retórica de los nacionalistas, integralistas o nacistas de los años treinta, las dictaduras del Cono Sur no eran críticas respecto del imperialismo, y de hecho, facilitaron la implantación y el predominio del capital extranjero en la región.

Resulta más adecuado que los conceptos de nacionalismo o fascismo, para describir y explicar la estructura y objetivos de estos regímenes, denominarlos como dictaduras contrarrevolucionarias, de Seguridad Nacional, o conservadoras autoritarias, en cuyo seno existieron proyectos corporativistas, integristas o nacionalistas en competencia con otros de naturaleza distinta. El carácter represivo y la desactivación política de las clases populares resultó el denominador común de todas esas orientaciones.

A su vez, la represión contra el mundo popular resulta una característica compartida por todos estos regímenes, pero sus modalidades y dimensiones fueron muy distintas. Si estos favorecieron sin dudas a las clases dominantes y al capital trasnacional, lo hicieron de modos muy diferenciados, tanto como fueron diferentes las modalidades de militarización de los Estados y sus modelos de desarrollo económico social.

Referencias

- Almeyda, C. (1979). El nacionalismo latinoamericano y el fascismo de Pinochet. *Nueva Sociedad*, 40 (enero-febrero), 19-34.
- Alonso, L. (2013). Dictaduras regresivas y represiones en Iberoamérica: Trayectorias particulares y posibilidades de comparación. En G. Águila y L. Alonso (Comps.), *Procesos represivos y actitudes sociales. Entre la España Franquista y las dictaduras del Cono Sur* (pp. 43-68). Prometeo.
- Anderson, P. (1988). Democracia y dictadura en América Latina en la década del '70. *Cuadernos de Sociología*, 2. 243-259.
- Ansaldi, W. (2004). *Matriuskas de terror*. Algunos elementos para analizar la dictadura argentina dentro de las dictaduras del Cono Sur. En A. Pucciarelli (Comp.), *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura* (pp. 27-51). Siglo XXI.
- Borón, A- (1977). El fascismo como categoría histórica; en torno del problema de las dictaduras en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 1 (enero-marzo), 482-500.
- Canelo, P. (2008). *El Proceso en su laberinto. La interna militar de Videla a Bignone*. Prometeo.
- Cardoso, F. (1985). Sobre la caracterización de los regímenes autoritarios en América Latina. En D. Collier (Comp.), *El nuevo autoritarismo en América Latina* (pp. 39-62). Fondo de Cultura Económica.
- Cavarozzi, M. (1986). Political Cycles in Argentina since 1955. En G. O'Donnell, P. Schmitter y L. Whitehead (Eds.), *Transitions from Authoritarian Rule. Latin America* (pp. 19-48). John Hopkins University Press.
- Cernadas, J. (2018). El Partido Comunista ante la "Revolución Argentina" (1966-1973): una aproximación documental. En F. Levin (Comp.), *Tramas del pasado reciente argentino. Historia, memoria y transmisión* (pp. 97-105). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Collier, D. (1985). Introducción. En D. Collier (Comp.), *El nuevo autoritarismo en América Latina* (pp. 9-22). Fondo de Cultura Económica.
- Cordeiro Martins, J. (2009). *Direitas em movimento: a Campanha da Mulher pela Democracia e a ditadura no Brasil*. FGV.
- Corradi, J. (1996). El método de destrucción. El terror en la Argentina. En H. Quiroga y C. Tcach (Comps.), *A veinte años del golpe. Con memoria democrática* (pp. 87-106). Homo Sapiens.
- Cueva, A. (1976). La fascistización de América Latina. *Nueva política*, 1 (enero-marzo), 156-169.
- Cueva, A. (1977). La cuestión del fascismo. *Revista Mexicana de Sociología*, 2 (abril-junio), 469-480.
- Cueva, A. (1978). *El desarrollo del capitalismo en América Latina*. Siglo XXI.
- Dos Santos, T. (1977). Socialismo y fascismo en América Latina hoy. *Revista Mexicana de Sociología*, 1 (enero-marzo), 173-190.
- Ferreira Guimaraes, P. (2015). Outras armas para enfrentar a ameaca comunista. En R. Patto Sa Motta (Org.), *Ditaduras militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai* (pp. 143-166).

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

- Finchelstein, F. (2008). *La Argentina fascista. Los orígenes ideológicos de la dictadura*. Sudamericana.
- Giorgi, G. (2014). Refundar la sociedad. El comunitarismo como política de Estado en el gobierno de Onganía. En F. Osuna y V. Galván (Comps.), *Nuevas perspectivas para la investigación del gobierno de Juan Carlos Onganía* (pp. 121-139). Prohistoria.
- Giorgi, G. (2014-2015). En los pliegues de la planificación del Onganiato: El comunitarismo como política estatal, 1966-1970. *Anuario del Instituto de Estudios Histórico Sociales*, 29 y 30, 159-175.
- Gomes, G. (2014). Los orígenes doctrinarios de la propuesta comunitarista del gobierno de Juan Carlos Onganía. En F. Osuna y V. Galván (Comps.), *Nuevas perspectivas para la investigación del gobierno de Juan Carlos Onganía* (pp. 105-119). Prohistoria.
- Huneeus, C. (2000). *El régimen de Pinochet*. Sudamericana.
- Jaguaribe, E. (1968). Dependencia y autonomía en América Latina. En H. Jaguaribe, A. Ferrer, M. S. Wionczek y Theotonio Dos Santos. *Dependencia y autonomía en América Latina*. (pp.1-85) Siglo XXI.
- Kaplan, M. (1976). Hacia un fascismo latinoamericano. *Nueva Política*, 1 (enero-marzo), 120-143.
- Linz, J. (1970). An Authoritarian Regime; the case of Spain. En E. Allaro y S. Rokkan (Eds.), *Mass politics: studies in political sociology* (pp. 251-283). Free Press.
- Lvovich, D. y Rodríguez, L. (2011). La Gendarmería Infantil durante la última dictadura militar. *Quinto Sol*, 15(1), 165-186.
- Marchesi, A. (2001). *El Uruguay inventado. La política audiovisual de la dictadura, reflexiones de su imaginario*. Trilce.
- Marchesi, A. (2009). "Una parte del pueblo uruguayo feliz, contento, alegre": los caminos culturales del consenso autoritario durante la dictadura. En C. Demasi, A. Marchesi, V. Markarian, A. Rico y J. Yaffe, *La dictadura cívico militar. Uruguay, 1973- 1985* (pp. 323-398). Ediciones de la Banda Oriental.
- Marchesi, A. y Markarian, V. (2012). Cinco décadas de estudios sobre la crisis, la democracia y el autoritarismo en Uruguay. *Contemporánea. Historia y problemas del siglo XX*, 3(3), 213-242.
- O'Donnell, G. (1973). *Modernization and Bureaucratic- Authoritarianism; Studies in South America*. Berkeley University Press.
- O'Donnell, G. (1996 [1982]). *El Estado Burocrático autoritario. Triunfo, derrotas y crisis*. Editorial de Belgrano.
- Osuna, F. (2017). *La intervención social del estado. El Ministerio de Bienestar Social entre dos dictaduras (Argentina, 1966-1983)*. Prohistoria.
- Pravato, C. (2011). *Projeto Rondon e Ensino no Brasil: construção de uma aliança entre o conhecimento empírico e científico*. Juiz de Fora.

- Real de Azua, C. (1984). *Uruguay. ¿Una sociedad amortiguadora?* CIESU- Ediciones de la Banda Oriental.
- Rolleberg, D. y Viz Quadrat, S. (2010). *A construação social dos regimes autoritários. Legitimidade, consenso e consentimento no século XX. Brasil e América Latina.* Civilização Brasileira.
- Rouquié, A. (1984). *El estado militar en América Latina.* Emecé.
- Scirica, E. (2014). Núcleos católicos anticomunistas durante la presidencia de Juan Carlos Onganía. Encuentros y desencuentros. En F. Osuna y V. Galván (Comps.), *Nuevas perspectivas para la investigación del gobierno de Juan Carlos Onganía* (pp. 47-65). Prohistoria.
- Tapia Valdés, J. (1980). *La doctrina de la seguridad nacional en el Cono Sur. El Terrorismo de Estado.* Nueva Imagen.
- Touraine, A. (1982). *América Latina: política y sociedad.* Espasa Calpe.
- Touraine, A. (1987). *Actores sociales y sistemas políticos en América Latina.* PREAL – OIT.
- Trindade, H. (1982). *El tema del fascismo en América Latina. Revista de Estudios políticos (Nueva Época),* 30 (noviembre-diciembre), 111-141.
- Valdivia, V. (2003). *El golpe después del golpe. Leigh vs. Pinochet.* Lom.
- Valdivia, V. (2010). "Estamos en guerra señores!". El régimen militar de Pinochet y el "pueblo", 1973- 1980. *Historia (Santiago),* 43(1) (junio), 163-201.
- Valdivia, V., Álvarez, R. y Pinto, J. (2006). *Su revolución contra nuestra revolución. Izquierdas y derechas en el Chile de Pinochet (1973-1981).* Lom.
- Zavaleta Mercado, R. (1977). Notas sobre fascismo, dictadura y coyuntura de disolución. *Revista Mexicana de Sociología,* 1 (enero- marzo), 75-85.
- Zea, L. (1976). Fascismo dependiente en Latinoamérica. *Nueva Política,* 1. (enero-marzo), 140-151.



Fuegia - Revista de Estudios Sociales y del Territorio
Volumen VI - Número 2
Tierra del Fuego, Argentina, 2023
Creative Commons 3.0