

ISSN 1850-7255
ISSN (en línea): 1853-6646



TIEMPO DE GESTIÓN 29

Revista Académica Semestral de la Secretaría de Investigación y Posgrado
de la Facultad de Ciencias de la Gestión.
Año XVI. Número 29. Primer semestre de 2021.

TIEMPO DE GESTIÓN N° 29

PRIMERA PUBLICACIÓN DE 2021

Facultad de Ciencias de la Gestión (FCG)
Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Tiempo de Gestión: Revista Académica

Secretaría de Investigación y Posgrado

Facultad de Ciencias de la Gestión (FCG) - Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Correo electrónico: fcg_revistatiempodegestion@uader.edu.ar

Página Web: <http://fcg.uader.edu.ar/index.php/revista-tiempo-de-gestion-1.html>

ISSN: 1853-6646 (versión en línea)

Tiempo de Gestión es una revista de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Gestión, Universidad Autónoma de Entre Ríos. Sus páginas constituyen un espacio de divulgación de trabajos científicos y académicos producidos por docentes/investigadores de la FCG y de otras facultades e instituciones nacionales e internacionales, pertenecientes a una amplia gama de disciplinas que abarcan las carreras de grado y posgrado que se dictan en la Facultad (ciencias sociales, economía, administración pública y de empresas, comercio internacional, bibliotecología, archivología, turismo, cooperativismo y mutualismo, entre otras).

Los artículos, notas y reseñas bibliográficas que se publican en *Tiempo de Gestión* son seleccionados por el Director y el Comité Editorial de la revista, y son sometidos a un sistema de arbitraje "doble ciego". Resguardando criterios de calidad editorial, se procura sostener una publicación pluralista. Se trata, sin embargo, de una pluralidad que se configura dentro de ciertos límites intelectuales, a partir de los cuales se excluye todo tipo de manifestación discriminatoria (de género, racial, ideológica), o neonazi, o fascista, entre otras expresiones autoritarias.

La revista es de libre acceso, y si bien los trabajos están destinados básicamente a los miembros de la comunidad científica, también tienen como "blanco" un público más masivo, con lo cual se intenta contribuir a una mayor democratización y un mejor intercambio social del conocimiento. Una vez editados, los trabajos quedan protegidos por el Registro Nacional de Propiedad Intelectual, y su reproducción en cualquier medio, incluido el electrónico, debe ser autorizado por los editores.

La Dirección no se responsabiliza por las opiniones vertidas en los artículos firmados.

Junio de 2021.

TIEMPO DE GESTIÓN

Revista académica de la Secretaría de Investigación y Posgrado, Facultad de Ciencias de la Gestión (FCG), Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

Registro de la Propiedad Intelectual N°: 59150882

Edición N° 29 (correspondiente al primer semestre de 2021)

| Director

Dr. Nahuel Escalada

| Propietario

Facultad de Ciencias de la Gestión, UADER.

| Dirección

San Martín 1505, Paraná, Entre Ríos, Argentina.

| Periodicidad

Semestral

| Indización

Latindex, Dialnet, LatinRev, Rebiun, Google Scholar.

| Diseño

Tec. María Soledad Trevisán



AUTORIDADES

| UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE RÍOS

Rector | Abog. Luciano Daniel Filipuzzi

| FACULTAD DE CIENCIAS DE LA GESTIÓN

Decano | Cr. Carlos Cuenca

Vice Decano | Prof. Román Scattini

Secretario Académico | Prof. Román Scattini (a/c)

Secretario Económico Financiero | Cr. Facundo Perdomo

Secretario Administrativo | Abog. Sebastián Aquino

Secretaria de Comunicación | Melina Tempelopoulos

Secretario de Extensión | Lic. Nicolás Gottig

Secretario de Investigación y Posgrado | Dr. Ricardo Goñi

Secretaria de Bienestar Estudiantil | Lic. Paula Silveyra

Subsecretaria Académica | Lic. Luciana Díaz

Coordinadora de Planeamiento Estratégico | Cra. Camila Giménez

ÍNDICE

| PRESENTACIÓN

Nahuel Escalada, pp. 9-12.

| ARTÍCULOS

1. Edificaciones escolares, equipamiento de escuelas y perfeccionamiento docente en el marco del Programa EMER (Entre Ríos 1981-1987), Mara Petitti, pp. 13-32.

2. La *Spin Off* como herramienta de la economía naranja (caso Colombia), María Teresa Montalvo Romero y Patricia Larrarte Castañeda, pp. 33-46.

3. Modalidad de trabajo frente a la emergencia del Covid-19: percepción de las personas funcionarias del COA-UNED, Yency Calderón Badilla, Rosita Ulate Sánchez y Maureen Barquero Fernández, pp. 47-65.

4. Entre géneros y generaciones: transformaciones en las experiencias formativas de familias del espacio rural del norte entrerriano, María Emilia Schmuck, pp. 67-97.

5. La ideología del ecologismo, que tanto soslaya. (O acerca de la impudicia de la "neutralidad"), Ricardo Goñi, pp. 99-128.

| RESEÑA

Reseña bibliográfica: Ratto, Silvia (2015). *Redes políticas en la frontera bonaerense, 1836-1873: crónica de un final anunciado*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, 241 pp. ISBN 978-987-558-349-8, Marcos Henchos, pp. 129-134.

Imposible soslayarlo: esta presentación se escribe en un contexto de pandemia, el de la denominada "segunda ola". En efecto, esta presentación se escribe en el marco de un patético festival de números de morbi-mortalidad por coronavirus, que en las últimas semanas dan cuenta de su ferocidad, y al que nos resistimos a que sean parte de nuestro cotidiano. Como dato alentador, a diferencia de lo ocurrido en 2020, este primer semestre exhibe un horizonte esperanzador: la existencia de vacunas y, en consecuencia, la posibilidad cierta de inmunizar a gran parte de la población, punto nodal que nos permite pensar un futuro libre de la enfermedad.

No es un detalle menor hablar de ello cuando, frente a las medidas dispuestas por el gobierno para combatir o mitigar la enfermedad, hoy en la Argentina se habla de una supuesta "pérdida de libertad", un eufemismo para reivindicar la "moral" y las "virtudes" individuales por sobre la moral social y las virtudes públicas. Cabe preguntarnos entonces si la discusión en torno a la salud, al cuidado social y al devenir de nuestras sociedades perdió sentido o rigurosidad. Lejos quedaron aquellos vaticinios sobre la posibilidad de salir de esta pandemia mejor que antes, con mayores lazos de solidaridad, con nuevas formas de vincularnos. Por el contrario, las medidas colectivas pasaron a observarse desde la mirada individual, donde el "derecho" a ir a un gimnasio, o a sentarse en un bar, o a organizar una fiesta clandestina, prevalece frente a la posibilidad del padecimiento y la muerte. En estos intersticios miles de ciudadanos a nivel mundial se encontraron con la experiencia del duelo, que como relataba Judith Butler en su obra *Vida Precaria* (2007)² nos enseña la sujeción a la que nos somete nuestra relación con los otros en formas que no siempre podemos contar o explicar, formas que a menudo interrumpen el propio relato autoconsciente que tratamos de brindar, formas que desafían la versión de uno mismo como sujeto autónomo capaz de controlarlo todo. Y,

¹ Director de *Tiempo de Gestión*, Secretaría de investigación y posgrado, FCG-UADER

² Butler, J., 2007. *Vida Precaria: el Poder del Duelo y la Violencia*, Paidós, Buenos Aires.

precisamente, si algo se puede rescatar de esta fatídica experiencia es que revela todo aquello que escapa de nuestro control.

Con ello no intento subestimar las consecuencias adversarias que las medidas de prevención tienen sobre la realidad económica y social de la población. Sin embargo, resulta ineludible tensionar los valores más elementales de nuestra sociedad, reescribir los diálogos de la estructura social y correr la mirada hacia quienes más lo necesitan. ¿Acaso es necesario un ejercicio intelectual tan profundo como para darnos cuenta de que las contingencias las pagan mayormente los sectores más vulnerables, y que es en ese sentido en el que se deben potenciar los esfuerzos y los recursos? Esta situación suele rozar lo tragicómico y pivotear entre lo visceral y la frivolidad: necesitamos agudizar la mirada crítica, complejizar el pensamiento, ser responsables con lo que comunicamos y, en definitiva, con todo aquello que da sustento a nuestras vidas.

En este contexto, desde nuestro lugar nos hemos abocado al trabajo de profesionalizar y jerarquizar nuestra revista. En cada edición intentamos mejorar su calidad, cumplir con las normas de acceso abierto y asegurar la pluralidad de miradas y la rigurosidad científico-académica que este espacio requiere. Los artículos presentados cumplen con un sistema de evaluación y normas editoriales precisos que no sería posible sin la desinteresada colaboración de trabajadores y trabajadoras de la ciencia y la universidad que creen, como nosotros, en la democratización del conocimiento.

En esta primera edición del 2021 de *Tiempo de Gestión*, el número 29, compartimos cinco artículos y una reseña que imaginamos serán de relevancia para la comunidad académica de nuestra facultad y de todas aquellas personas que accedan a su lectura. En primer lugar, Mara Petitti nos presenta una reconstrucción del programa de expansión y mejoramiento de la educación rural, que funcionó en Entre Ríos desde 1981, y que fue el primer programa diseñado e implementado para la atención de la educación de la población rural en Argentina. El segundo, escrito por María Teresa Montalvo Romero y Patricia Larrarte Castañeda, relata la experiencia colombiana en la aplicación de las *Spin Off* en las instituciones de educación

superior, concibiéndola como una estrategia que forma parte de las economías naranjas o creativas y que aparecen como una herramienta que cobra notoriedad en la globalización. El tercero corresponde a una presentación de Yency Calderón Badilla, Rosita Ulate Sánchez y Maureen Barquero Fernández, quienes desde analizan la experiencia de trabajo del Centro de Operaciones Académicas de una universidad de Costa Rica en el marco de la actual emergencia sanitaria, principalmente teniendo en cuenta las condiciones del teletrabajo como modalidad imperante. El cuarto, presentado por María Emilia Schmuck, titulado "Entre géneros y generaciones: transformaciones en las experiencias formativas de familias del espacio rural del norte entrerriano", trata sobre un estudio de carácter etnográfico en el que se analizan las rupturas y continuidades entre jóvenes generaciones y las generaciones que las anteceden inmediatamente, considerando particularmente las desigualdades relacionadas con la condición de género en diferentes familias que integran el espacio social rural en una colonia del norte entrerriano. El quinto artículo corresponde a una indagación sobre el ecologismo de Ricardo Goñi que nos invita a pensar sobre la presunción de neutralidad ideológica que este término encarna a través de un gran recorrido teórico y la puesta en tensión de las miradas hegemónicas, proponiendo a su vez una discusión sobre el carácter heterogéneo que el movimiento ecologista asume sostener desde el punto de vista ideológico. Por último, en la sección de reseñas, Marcos Henchoz, docente de nuestra casa de estudios, describe y da detalles sobre el libro *Redes políticas en la frontera bonaerense, 1836-1873: crónica de un final anunciado* de la autora Silvia Ratto.

Esperando aportar a la discusión académica y social, que en estos momentos tanto nos debemos, no quiero dejar de reflexionar, para terminar, sobre la supuesta "pérdida de libertad" antes aludida. Para ello voy a incursionar brevemente en una novela de Juan José Saer titulada *El entenado*³. En ella se narran las cavilaciones de un joven marinero español que había sido capturado y diez años después liberado por una tribu de indios antropófagos -cuya lengua desconocía el significado de los verbos ser y estar- en algún sitio de la costa rioplatense en

³ Saer, J. J., 1983. *El entenado*, Folios, Buenos Aires.

tiempos de la "conquista". Sesenta años después, cuando el joven presiente que le quedan pocos años de vida, vuelve la vista atrás y decide a narrar la historia vivida con esos indios que nunca dejaron de ocupar su memoria y a quienes, además, les debía la vida. "Es cierto que ellos y el mundo eran una y la misma cosa, pero ese ser único que constituían, en vez de afirmarse por la presencia mutua, se debilitaba a causa de la incertidumbre común (...) Si ese universo tan poco seguro tenía, para existir, algún fundamento, ese fundamento eran, justamente, los indios, que, entre tanta incertidumbre, eran lo que se asemejaba más a lo cierto. Lllamarlos salvajes es prueba de ignorancia; no se puede llamar salvajes a seres que soportan tal responsabilidad" (Saer, 1983: 119-125). Sin embargo, periódicamente, cuando la duda ontológica los torturaba, esos indios recurrían al ritual de la orgía caníbal, seguida del desenfreno y la lujuria: "De esa carne que devoraban, de esos huesos que roían y chupaban con obstinación penosa iban sacando, por un tiempo, hasta que se les gastara otra vez, su propio ser endeble y pasajero. Si actuaban de esa manera era porque habían experimentado, en algún momento, antes de sentirse distintos al mundo, el peso de la nada" (*Ibíd.*: 129).

Quizás *El entenado* represente una metáfora de la humanidad (de toda la humanidad) y su mundo (de todos sus mundos) en su complejidad y diversidad, especialmente de aquella parte de la humanidad y mundos más lejanos, más desconocidos, más diferentes, más enigmáticos. Ello es medular para volver sobre la supuesta "pérdida de libertad" (y, si es posible, sobre su móvil ideológico), teniendo en cuenta que todavía hay gente que se pregunta si la realidad existe más allá de sus narices o sombra, y si el mundo "es" más allá de su imaginación. Como no es fácil responderles (¿qué se les podría decir?), quizás cabría recordarles que en la Argentina hay *otra gente* (que no come, que no tiene un techo, que no tiene trabajo, que piensa y vive de otro modo) y *otros mundos* (el de los excluidos, el de los discriminados, el de los anti-Davos, el de los contra-hegemónicos), distintos a la gente y al mundo burgués, cuya moral es ordenada por el egoísmo. También cabría recordarles, como dice Saer, que llamar salvajes a los indios es prueba de ignorancia.



1. EDIFICACIONES ESCOLARES, EQUIPAMIENTO DE ESCUELAS Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EN EL MARCO DEL PROGRAMA EMER (ENTRE RÍOS 1981-1987)

Mara Petitti¹

Fecha de recepción: 10/03/2020
Fecha de aceptación: 09/04/2021



| Resumen

En 1981 comenzó a implementarse en la provincia de Entre Ríos el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER). En este trabajo nos centraremos en tres políticas que fueron el eje articulador del financiamiento del Programa. Por un lado, las construcciones, ampliaciones y refacciones escolares. En segundo, lugar el equipamiento, que incluía la compra de las camionetas para realizar la nuclearización. Finalmente, los cursos de perfeccionamiento docente. Nos preguntamos en qué medida, en lo que respecta a los aspectos del Programa que fueron objeto directo del financiamiento externo, los docentes y directivos tuvieron márgenes para generar una acción transformadora respecto a las políticas educativas del Programa EMER.

Palabras clave: *Programa EMER; Entre Ríos; Apropiaciones.*

¹ Instituto de Estudios Sociales de Entre Ríos – CONICET/UNER. Dirección de contacto: marapetitti@gmail.com (la autora agradece los comentarios y sugerencias de los/as evaluadores/as anónimos/as de la Revista Tiempo de Gestión).

| Abstract

In 1981, the Programme for the Expansion and Improvement of Rural Education (EMER) began to be implemented in the province of Entre Ríos. In this paper we will focus on three policies that were the main axis of the programme's financing. In the first place, school constructions, extensions and refurbishments. Secondly, equipment, which included the purchase of vans to carry out nuclearisation. Finally, there were the teacher training courses. We ask ourselves to what extent, with regard to the aspects of the programme that were the direct object of external financing, teachers and principals had the scope to generate a transformative action with respect to the educational policies of the EMER Programme.

Keywords: *EMER Programme; Entre Ríos; Appropriations.*

Cita: Petitti, M., 2021. "Edificaciones escolares, equipamiento de escuelas y perfeccionamiento docente en el marco del Programa EMER (Entre Ríos 1981-1987)" (pp. 13-32), *Tiempo de Gestión* N° 29, FCG-UADER, Paraná.

Introducción

En 1981 comenzó a implementarse en la provincia de Entre Ríos el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER). Se trata del primer Programa diseñado e implementado para la atención de la educación de la población rural en Argentina (Jacinto y Caillods, 2006). A diferencia del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnico Agropecuaria (EMETA) sobre el que se han realizado numerosos estudios, son menores las investigaciones sobre el EMER y en general lo mencionan como parte una de investigación mayor (Yentel, 2011; Dubinowsky, 1999). En los últimos años contamos con los trabajos de Jorge Navarro para Salta (2015) y Petitti para Entre Ríos (2020a, 2020b). Avanzando en esta línea de una investigación amplia sobre el Programa EMER, nos interesa profundizar en las negociaciones y apropiaciones por parte de los actores locales. Hemos visto que las poblaciones rurales involucradas dieron diferentes utilidades al modelo que se buscó imponer desde el Programa EMER y cada conjunto nuclearizado presentó reinterpretaciones singulares del transporte y los talleres, transformando la identidad del Programa al punto que no existe consenso sobre la fecha de inicio ni la de fin (Petitti, 2020c). En este trabajo nos centraremos en

tres políticas que fueron el eje articulador del financiamiento del Programa las construcciones, ampliaciones y refacciones escolares, el equipamiento que incluía la compra de las camionetas para realizar la nuclearización y los cursos de perfeccionamiento docente.

Específicamente nos interesa profundizar en los procesos de negociación, apropiación y conflicto que son inherentes a las prácticas educativas y que acompañaron a esas políticas. Elsie Rockwell, presenta en sus investigaciones interpretaciones posibles respecto a la concepción de apropiación, optando por un uso amplio según el cual puede ocurrir en múltiples direcciones y

no está necesariamente conformada a partir de la apropiación unidireccional de la plusvalía en la producción capitalista (...) confiere el sentido de naturaleza activa/transformadora de la acción humana y el carácter restrictivo/habilitante propio de la cultura. El término inequívocamente sitúa la acción en la persona, en tanto que él o ella toma posesión y utiliza los recursos culturales disponibles (...) Esta noción de apropiación está, por consiguiente, en consonancia con el concepto antropológico emergente de la cultura definida como múltiple, situada, histórica y que, claramente, no es un agente (Rockwell, [1996] 2018: 140-141).

Nos interesa además, destacar los señalamientos que realiza esta investigadora mexicana en relación a las políticas y las normas educativas. Plantea que éstas, si bien influyen en el proceso educativo, no lo determinan en su conjunto:

La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela (...) El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos (Rockwell [1982] 2014: 14).

Trasladando esta explicación al estudio de los programas educativos, Justa Ezpeleta (2004) analiza el Programa para Abatir el Rezago (PARE) en México y afirma que la implementación "es solo una parte, sin duda indispensable, de su puesta en marcha". Sostiene que las dificultades y los logros en esas experiencias "indican que inducir un cambio en las prácticas compromete necesariamente a otros factores que en la configuración escolar (histórica), donde pretende introducirse, afectan y se ven afectados por las nuevas formas y dinámicas de actuación" (Ezpeleta, 2004: 420). Por su parte, Ruth Mercado (2014) señala que entre los aspectos de la vida escolar en los que participan con fuerza los sectores locales se destacan la construcción y remodelación de las edificaciones escolares. La

autora analiza el proceso de construcción de los acuerdos locales para remodelar las instalaciones escolares y da cuenta de cómo se movilizan diferentes intereses y valoraciones sobre la escuela. Evidencia la amplia gama de intereses y definiciones conflictiva entre los actores que intervienen.

Ahora bien, nos interesa responder en qué medida, en lo que respecta a los aspectos del Programa EMER que fueron objeto directo del financiamiento externo, los actores locales tuvieron margen para generar espacios de apropiación, es decir, de realizar una acción transformadora respecto a las políticas educativas del Programa EMER. Para ello este trabajo se basa en entrevistas realizadas a directores/as, maestros/as y ex alumnas/os de cuatro escuelas primarias que fueron núcleo del Programa EMER y en la consulta de documentos en los archivos históricos de dichos establecimientos, en el Archivo del Consejo General de Educación y en el Archivo General de Entre Ríos. Asimismo, aunque en menor medida, tomamos las entrevistas realizadas a las responsables del área educativa y a los conductores de las camionetas encargados de hacer la nuclearización, que fueron trabajadas como parte de una investigación más amplia. El artículo se divide en cuatro partes. Luego de presentar una breve caracterización del Programa EMER en Entre Ríos, nos detenemos en las tres políticas que nos interesa analizar: la edificación de escuelas, la dotación del equipamiento y finalmente los cursos de formación docente.

El programa EMER en Entre Ríos

El Programa EMER estuvo destinado a todas las provincias argentinas menos la de Buenos Aires². Se implementó a comienzos de la década del '80 y se extendió hasta los años '90 con importantes variaciones según la provincia de la que se tratara. Financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la nación en partes iguales, tuvo como objetivo lograr "un mejor rendimiento del sistema educativo" entendiendo por tal el primario y "una ampliación de los servicios educacionales en el ámbito rural", concibiendo por ámbito rural todo aquel agrupamiento poblacional inferior a 2.000 habitantes³.

² Reglamento para la ejecución del Programa EMER. Entre Ríos, 1980. Archivo del Consejo General de Educación. En ese entonces Argentina contaba con 22 provincias. El territorio de Tierra del Fuego se provincializa en 1990. Si bien Santa Fe firmó convenios, no tenemos evidencias de que haya recibido financiamiento.

³ Reglamento para la ejecución del Programa EMER. Anexo al Convenio Nación-Provincia de Entre Ríos. Año 1980. Archivo del Consejo General de Educación.

En Entre Ríos, el 3 de diciembre de 1980 se sancionó la Ley 6648 que ratificaba el convenio entre la provincia y el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación que posibilitaba la participación de 115 escuelas rurales de los departamentos Federación, Federal, Feliciano y La Paz en el Programa EMER. Se trata de aquellos que se encontraban entre los que poseían los mayores índices de ruralidad, analfabetismo y deserción escolar de la provincia. Además cumplían los criterios de elegibilidad relativos a la magnitud de la población rural en edad escolar y la accesibilidad de la zona.

Durante 1981 se iniciaron las tareas correspondientes al perfeccionamiento docente y se reelaboró el Plan de Estudios vigente en forma de Currículum regionalizado que fue publicado y distribuido en los establecimientos educativos. Posteriormente se procedió a la construcción, reparación y ampliación de las escuelas incluidas. Una vez que se terminaron las obras, se equiparon las escuelas y los docentes estuvieron perfeccionados, comenzó la implementación de la nuclearización. Debido a una serie de demoras, especialmente en las construcciones, se inició en 1987, si bien una primera experiencia piloto se llevó a cabo el último cuatrimestre de 1986 en Piedras Blancas y paraje "El Solar" en el departamento La Paz⁴.

El sistema educativo nuclearizado estaba constituido por 20 agrupamientos formados cada uno de ellos por una escuela núcleo o centro y sus respectivas escuelas satélites. La nuclearización consistió en el traslado semanal -si bien se preveían dos veces, la mayor parte de las escuelas realizaban los traslados una vez por semana-, en un transporte provisto con recursos del Programa, de los alumnos de sexto y séptimo grado de las escuelas satélites a la escuela núcleo, donde desarrollaban el cursado de materias correspondientes a las áreas estético expresivas y una serie de talleres: carpintería y/o electricidad y soldadura para varones, "artes del hogar" para mujeres y tareas agropecuarias para ambos.

El número de escuelas y de agrupamientos se fue incrementando con el desarrollo del Programa, extendiéndose a 22 núcleos y 158 escuelas. Los 20 núcleos iniciales se organizaron en los cuatro departamentos del norte de la siguiente manera: cinco en Federal con 33 escuelas; seis en Federación con 38 escuelas; tres en Feliciano con 11 escuelas y seis en La Paz con 33 escuelas. Cada departamento tenía estipulada una cantidad de docentes, así como de matrícula, población escolar y hogares. Como

⁴ El Paceyño, 22/7/87.

se puede ver en el Cuadro 1, la población en edad escolar incluida en el Programa era mayor al número de matrícula, lo cual da cuenta de los importantes índices de deserción. Las 115 escuelas comprendidas en el Programa significaban el 13% de las 854 escuelas rurales de la provincia y el 55% de las escuelas rurales de los departamentos La Paz, Federal, Feliciano y Federación⁵.

Cuadro 1. El Programa EMER en la provincia de Entre Ríos

Departamentos	Población Escolar (total)	CN	Escuelas	Matrícula	Docentes	Población Escolar (incluida)	Hogares
Federación	12.059	6	38	1.777	129	2.007	2.592
Federal	8.175	5	33	1.658	101	1.762	1.596
Feliciano	3.494	3	11	848	49	901	763
La Paz	8.789	6	33	1.973	121	2.128	1.790
Totales	32.517	20	115	6.256	400	6.798	6.741

Fuente: Tomado de Entre Ríos, UEP. Programa EMER, Subprograma 1984

El financiamiento estuvo destinado mayoritariamente a las construcciones, ampliaciones y refacciones escolares (69%). El porcentaje restante fue destinado a equipamiento (16%) que contenía la compra de once camionetas para realizar la nuclearización y a los cursos de perfeccionamiento docente (15%).

Las edificaciones escolares

Al preguntar a diferentes actores involucrados en el Programa EMER, acerca del legado del mismo, una de las primeras cuestiones mencionada ha sido la edificación o refacción de la escuela. Así, por ejemplo algunas de las personas entrevistadas señalaban:

Y los que nos quedó del EMER es el edificio (...) Sí porque mucho no quedó.

Y ustedes saben que no dio resultado, se terminó la plata y se terminó. Quedaron los edificios con equipamientos, pero se va perdiendo todo.

Cuando el plan EMER reforma, hace baños instalados para los chicos, dos para mujeres y dos para varones y me hace la cocina comedor a mí⁶.

Como decíamos, la mayor parte del préstamo para el Programa EMER estuvo destinado a la edificación de escuelas. En el caso de Entre Ríos se estimaba la construcción, reparación y/o

⁵ Entre Ríos. UEP. Programa EMER. Subprograma. 1984.

⁶ Entrevista grupal realizada por la autora junto a Elisa Cragnolino y Emilia Schmuck, escuela N° 14, 27/10/17, Feliciano.

ampliación de 108 escuelas de las 115 incluidas. Una de las condiciones para hacer las refacciones o construcciones de las escuelas era que tuvieran título de propiedad del terreno. La cláusula del expediente de la escuela N° 67 de La Paz, que se inicia en 1978 y se termina escriturando en 2002, da cuenta de este aspecto que constituye un aspecto de la cotidianidad de las escuelas rurales⁷. Del mismo modo sucede con la escuela N° 6 del mismo departamento. En 1960 recibió la donación de un terreno, pero recién en 1981 se aprobó la resolución por la que se aceptaba y agradecía la misma⁸. Ahora bien, estas escuelas no fueron incluidas en el Programa EMER. Diferente fue la situación en la escuela N° 71, en cuyo expediente hay una nota que pide celeridad por tratarse de una escuela comprendida en el EMER⁹.

Hacia 1983 el número de escuelas comprendidas en las obras de construcción, reparación y/o ampliación en la provincia se redujo de 108 a 95, aunque de todas formas era uno de los más altos del país. Para ese entonces 30 estaban terminadas y las 65 restantes en obra. Una de las responsables entrevistadas señalaba:

Previamente a la provisión de vehículos y de talleres se realizó una primera parte destinada a desarrollar las áreas de investigación, perfeccionamiento docente, currículo y promoción comunitaria. Ello debía hacerse al tiempo que se refaccionaban y edificaban las escuelas y se compraba el equipamiento. Por suerte el retraso de las edificaciones nos dio tiempo para desarrollar el programa educativo¹⁰.

Las edificaciones estaban destinadas a "erradicar las escuelas *rancho*"¹¹. De hecho, en un primer momento, así fue presentado el programa¹². Una de las responsables del área educativa recordaba

⁷ Entre Ríos. CGE. Sección Mesa de Entradas y Salidas. Paraná. Expediente Escuela N° 67 La Paz año 1978. En Archivo del Consejo General de Educación, Entre Ríos.

⁸ Entre Ríos. CGE. Sección Mesa de Entradas y Salidas. Paraná, Expediente Escuela N° 6 La Paz, año 1980. En Archivo del Consejo General de Educación, Entre Ríos.

⁹ Entre Ríos. CGE. Sección Mesa de Entradas y Salidas. Paraná, Expediente Escuela N° 71 La Paz año 1977. En Archivo del Consejo General de Educación, Entre Ríos.

¹⁰ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable de la UEP de Entre Ríos, con fecha 13/1/20, Paraná.

¹¹ Sobre el calificativo de escuela rancho Daniel Delfino señala que "a lo largo de la historia las viviendas merecedoras del apelativo *rancho* arrastraron consigo un fuerte carácter de estigmatización social, resultando en numerosas ocasiones el blanco preferido sobre el que descargaban las acciones de pretendida superación modernizadora" (Delfino, 2015: 186). En el contexto de nuestro estudio, siguiendo a Mariana Gudelevicius podemos decir que la erradicación de "escuelas rancho", particularmente en la región del noreste argentino, estuvo ligada a una cuestión de geopolítica en términos de frontera y una política tendiente a evitar la "influencia cultural" de los países limítrofes (Gudelevicius, 2013: 20).

que la mayoría de las escuelas satélites eran viejas escuelas rancho:

Eran las viejas escuelas rancho que teníamos, eran rancho, rancho, rancho, entonces una de las cláusulas y el monto de parte del préstamo del banco era hacer escuela más decente digamos, entonces donde vos tenías una tapera después de años se hicieron la escolita con baño y cocina. Sin embargo no todas lo utilizaban¹³.

En efecto, la mayor parte de las "escuelas rancho" incluidas en el programa eran las escuelas satélites. Las escuelas núcleo, en cambio, contaban con edificaciones de material, eran amplias y albergaban una importante matrícula, justificando de esta forma poder incorporar a los alumnos que asistían a los talleres. Por ello, la mayor parte de éstas fueron objeto de refacciones y ampliaciones y solo cuatro se construyeron. De todas formas, a pesar de no haber sido edificadas de cero, fueron objeto de importantes obras de refacción y debieron funcionar en las iglesias o las comisarías que se encontraban colindantes al edificio escolar.

Las construcciones de los edificios en los que funcionaban las escuelas del Programa EMER habían recibido participación de la comunidad y es posible que hayan sido objeto de negociaciones similares a las que analiza Mercado (2014). En la reconstrucción histórica realizada sobre una de las escuelas núcleo central del Programa EMER -de las que hubo dos en todo el programa- es posible observar la participación de los actores locales tanto en la construcción como en la negociación con diferentes actores para conseguir recursos. La escuela había sido creada en 1914¹⁴. El edificio anterior había sido construido en 1918 con "madera dura de Misiones, techo de zinc, cielo raso de madera y piso de mosaico"¹⁵. En ese entonces tenía dos aulas y la casa habitación. Se construyeron varias escuelas de ese tipo, llamadas escuelas de "tablas". La cooperadora reparaba los desperfectos. Las aulas eran amplias (5.4 x 7.8 m) rodeadas de galerías. El museo había sido construido con fondos de la cooperadora por el albañil de la localidad. Las paredes eran de mampostería, el piso de portland y el techo de zinc con cieloraso de cartón prensado. La habitación fue utilizada como aula hasta que fue

¹² "Tres préstamos BID a nuestro país", *El Diario*, 17/4/78, p. 1.

¹³ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 27/11/17, Paraná.

¹⁴ La escuela comenzó a funcionar en 1914 como escuela elemental y sus dos maestras estaban diplomadas. La importancia y el crecimiento del establecimiento se manifiesta en que en 1946 se le asignaron 3er y 4to grado y hacia 1957 contaba con 5to y 6to y dos secciones de primero inferior. Tenía 226 alumnos, un director y 7 maestros.

¹⁵ "Historia de San Gustavo" Trabajo realizado en el marco del Programa EMER. Archivo Escuela N° 11, San Gustavo.

construida la parte de mampostería en 1968 y desde entonces se utilizó para sala de museo. En 1969 se agregaron tres aulas, dirección, sanitarios y comedor escolar, construidos en material. En 1974 se construyó el patio de cemento con ayuda que la dirección había solicitado al Plan de Acción Cívica del Ejército del Grupo de Artillería de La Paz para la construcción del contrapiso y luego fue terminada por el albañil de la zona. En 1975 por inquietud de la dirección fue posible la construcción de dos aulas por el Plan de Acción Cívica de la Marina Argentina que apadrinaba la escuela.

Esta escuela, que se fue ampliando a medida que crecía la matrícula fue incluida en el plan de ampliación y refacción del Programa EMER. Las obras comenzaron el 9 de mayo de 1983 y las fotografías de las obras dan cuenta de que prácticamente se construyó de nuevo. De hecho, no pudo utilizar su edificio durante más de un año. Al igual que sucedió con otras escuelas incorporadas al programa, debió funcionar en un local que no cumplía con los requisitos pedagógicos necesarios. La mayoría de las veces se trató de la Iglesia o de la comisaría, como en este caso, ya que:

era el único local disponible para que pudiera funcionar, con todos los grados juntos, aunque en muy precarias condiciones (...) las habitaciones eran utilizadas como aulas, la pequeña cocina de dirección y la "cuadra" o lugar destinado a los agentes, era destinado para el enconamiento de otras aulas, ésta quedaba al lado del calabozo. Gracias a Dios, que por ser una comunidad tranquila, el calabozo casi nunca fue utilizado como tal, permanecía cerrado¹⁶.

Ahora bien, en las obras realizadas en el marco del Programa EMER, la comunidad no participó aportando albañiles ni recursos por parte de la cooperadora, ni negociando con instituciones para poder realizar ampliaciones y tuvo poco espacio para la negociación sobre la construcción o ampliación de las escuelas. Así, no fueron tenidas en cuenta las particularidades y necesidades de las diferentes escuelas, sino que más bien, en aquellas que fueron construidas en su totalidad se reprodujo un mismo diseño: *"Cuando veas escuelas con ojos de buey no tienes que preguntar, esa es del EMER. Cada gestión política tiene una estructura edilicia que las caracteriza"*¹⁷. Del mismo modo sucedió con las escuelas satélites que tuvieron el mismo formato: dos aulas amplias, la casa para el/la director/a, los baños y un techo sobre el patio.

¹⁶ "Historia de San Gustavo" Trabajo realizado en el marco del Programa EMER. Archivo Escuela N° 11, San Gustavo.

¹⁷ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 14/03/18, Paraná.

Por ejemplo, en una de las escuelas, a pesar de que el maestro le decía a una de las arquitectas que estaban trabajando en el Programa que no debían hacer una canaleta, porque la misma se llenaría de hojas, él no podía limpiarlas y se terminaría inundando la escuela, no tomaron en consideración su comentario y finalmente terminó sucediendo lo que temía el maestro. Es posible que ello se relacionara, afirmaba una de las responsables, con el hecho de que los/las arquitectos/as no se especializaban en edificaciones escolares: *"los arquitectos de Salto Grande fueron los que hicieron las escuelas"*¹⁸. Otra de las responsables del área educativa señalaba:

*El programa de obras fracasó, creo que tiene que ver con este tema de corrupción. (...) No puede ser que las escuelas a los dos años estuvieran rajadas. No había una inspección de obra, no había mano de obra capacitada. Al año o a los dos años una rajadura terrible. En esa zona, la Paz, Federal, Feliciano, el suelo es arcilloso. Quedaban muy lindas por fuera pero...*¹⁹

Del mismo modo, uno de los docentes de los talleres de la Escuela N° 48 expresaba: *"Ese dinero no se empleó bien"*, y comparaba las obras del Programa EMER con otras edificaciones que en la misma zona no habían sufrido resquebrajamientos como la estación de trenes o las escuelas construidas con el "Plan Evita"²⁰. Sin embargo, otros testimonios enfatizaban en las ventajas de las edificaciones: *"Hicieron mucho, muchas cosas, la calidad, por supuesto sin analizar la parte económica, digamos de donde salía el dinero, lo que invierten fue muy favorable"*²¹.

Ahora bien, las dificultades para intervenir en las construcciones escolares no impidieron que la comunidad realizara reclamos cuando comenzaron los problemas relativos a las edificaciones. Según los informes mensuales de la Escuela N° 48:

Durante 1983 fue refaccionado y entregado a principios del actual ciclo lectivo, presentando hasta el momento dificultades que fueron comunicadas en su oportunidad (...) La bomba excretora no funciona y tampoco funcionó normalmente en ningún momento, incidiendo esta anomalía en la red cloacal y sanitario, las persianas se caen debido a la fragilidad de sus sistemas de fijación y significa un constante peligro para nuestros niños igual que el agua servida que sale a la calle y es

¹⁸ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 10/03/18, Paraná.

¹⁹ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 10/11/17, Paraná.

²⁰ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 13/1/20, Paraná.

²¹ Entrevista realizada por el autor/la autora a directora de Escuela, con fecha 19/12/18, Bovril, La Paz.

una fuente de contaminación permanente para nuestros alumnos y también para los vecinos.

Meses después, otro informe puntualizaba que "recibió la visita de dos personas pertenecientes al Plan EMER quienes fueron interiorizados de todas las anormalidades que presentó este edificio luego de su refacción por la Empresa *Coñi*". Sin embargo, continuaba, a pesar de la promesa de que "pronto, personal perteneciente a la empresa constructora se acercaría al lugar para solucionar las anormalidades denunciadas durante todo el periodo lectivo/84" nadie se había hecho presente "continuando la persistencia de anormalidades como en un principio"²².

Cinco años después, la escuela presentó una nota a un senador provincial que desde el año anterior apadrinaba la escuela, solicitando una urgente ampliación ya que además de los 13 grados, se dictaban 3 talleres laborales del Programa EMER:

... un taller funciona en la galería y otro en el galpón destinado a garaje; todo esto en forma totalmente antipedagógica por su incomodidad y su aireación e iluminación inadecuada. Además el tanque de agua está clausurado por encontrarse roto y la bomba excretora se rompe continuamente, ocasionando serios inconvenientes solucionados gracias al apoyo que brinda la cooperadora escolar²³.

El equipamiento para las escuelas "*No fue una novela de amor*"²⁴

Si en lo que respecta a las edificaciones escolares la comunidad educativa tuvo un margen escaso de participación, el equipamiento constituyó un elemento que permitió el desarrollo de procesos de negociación y apropiación. Entre 1984 y 1985 se dotó de equipamiento y materiales a las escuelas incluidas en el Programa. En su mayoría consistió en la compra de aparatos y materiales didácticos (mimeógrafos, tocadiscos, equipos de sonido, grabadores, proyectores de diapositivas, episcopios, retroproyectores, receptores de radio, laboratorios de fisicoquímica, materiales visuales, sonoros y audiovisuales, libros, revistas y colecciones) para los talleres de carpintería, electricidad, soldadura, cocina y costura, educación física y actividades recreativas, salas de música y los comedores. Además

²² Archivo Escuela N° 48 Conscripto Bernardi, Departamento Federal.

²³ Archivo Escuela N° 48 Conscripto Bernardi, Departamento Federal.

²⁴ Tomado de entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 27/11/17, Paraná. "No fue una novela de amor, yo te puedo avisar".

incluyó la adquisición de 11 vehículos nuevos para transportar al alumnado de las satélites. Diez estaban al servicio y uno permanecía en la dirección departamental de escuelas de Federación para suplir posibles desperfectos, permitiendo la normal continuidad del transporte escolar. Las 20 escuelas núcleo fueron las más beneficiadas en la incorporación de material didáctico, de personal y de equipamiento necesario para los alumnos de sexto y séptimo grado²⁵.

En julio de 1985 el diario *El Paceño* de La Paz publicaba un listado de los bienes adquiridos para el departamento: vehículo (uno), elementos para talleres de electricidad (124), carpintería (60), agropecuarias (29), cocina y costura (17), materiales didácticos (28), de aprestamiento (11), bibliográfico (27), para ciencias elementales básicas (14), musicales y casetes (42), educación física (16), audiovisuales (3), mobiliario (4), máquinas y equipos de oficina (2), artículos del hogar (2), artículos de bazar (32)²⁶.

A diferencia de las opiniones respecto a las edificaciones, que en su mayoría señalaban las limitaciones, la inversión en equipamiento fue aceptada por los actores entrevistados. Señalaban que "en esto sí se invirtió bien". Una maestra de inicial recuerda que "*El EMER no solo hizo la provisión de los vehículos y los talleres sino de materiales teóricos, abarcó biblioteca, preparaciones de los docentes, realmente fue un plan completo*"²⁷. Por otra parte, una de las responsables del Programa afirmaba en relación a los materiales:

Plata había, era un lujo comprar buenas marcas, que eso se usara. El equipamiento didáctico, como parte del programa docente era un lujo. Yo me acuerdo un cuerpo humano que lo vas desarmando por partes, libros, cuadernos. El equipamiento para los laboratorios, me acuerdo. También llegaba equipamiento para las satélites, de uso diario, común. Un equipamiento de primera, de primera (...) Se equipó mira, yo no puedo decirte realmente cuando llegaban los camiones, este, acá en el subsuelo de la escuela hogar, el subsuelo es como media manzana (...) se les pagaba a los presos de la unidad penal para que ellos bajaran las cosas de los camiones y las pusieran adentro. (...) Mira, cada escuela recibió por ejemplo para música casete de lo que vos, no te podes imaginar, más el

²⁵ Cabe señalar, aunque excede los objetivos de este trabajo, que el equipamiento con el que fueron dotadas las escuelas entre 1984 y 1985, si bien en la memoria de 1985 fue señalado como parte del Programa EMER, en 1986 sin hacerse referencia al Programa, se enumeró como parte de las acciones llevadas a cabo por el gobierno provincial. Ver Gobierno de Entre Ríos. Mensaje de apertura del 105 periodo ordinario de sesiones de la honorable legislatura de la provincia pronunciado por el Gobernador Montiel, año 1986.

²⁶ *El Paceño*, 3/7/85 p. 3.

²⁷ Entrevista realizada por el autor/la autora a directora de Escuela, con fecha 19/12/18, Bovril, La Paz.

*aparato para música, todo lo de educación física, se equiparon para el taller de labores para niñas máquinas de coser se les equipo con todo, con todo, con todo*²⁸.

Algunas escuelas convocaron a la comunidad escolar para que viera el equipamiento que habían recibido. Es el caso de la Escuela N°14 donde en el marco de una reunión de la Sociedad Cooperadora se exhibieron los materiales que habían llegado a la escuela como parte del Programa EMER. Así, los integrantes de la Cooperadora pasaron al salón a observarlos. Además, el señor director ofreció a los presentes la proyección de una serie de diapositivas. Según se dejó asentado en las actas, los presentes quedaron conformes "dando a conocer su agrado ya que todos los elementos eran de suma utilidad"²⁹.

Por otra parte, una vez recibido el material, se realizaba un reglamento de préstamo. Una de las escuelas núcleo, cuyas satélites eran seis, entre el material disponible para el servicio de préstamo, contaba con un cronómetro elemental con aguja doble, un saltómetro y carilla para salto en alto, 8 diapositivas de color, 3 mapas, la *Historia Argentina* de Levene, una Enciclopedia de Entre Ríos, una enciclopedia de la huerta de la granja, un Atlas universal y de la República, dos microscopios, un termómetro, un juego de 18 imanes, un proyector de diapositivas, una máquina de escribir manual, elementos para taller, una cortadora de césped eléctrica y elementos para los talleres de artes del hogar electricidad y carpintería. Su reglamento de préstamo establecía que "dispone de cierto material provisto por Programa EMER a las escuelas núcleos (no así a las satélites). Las escuelas satélites podrán utilizar el material en forma gratuita y a su pedido. El servicio de préstamo está sujeto a las disponibilidades del material al momento del pedido, incluyéndose en el servicio"³⁰. Para hacer uso de los servicios, el solicitante debía presentar una nota en la que constara: datos del material que solicitaba, nombre, apellido y documento de identidad de la persona que habría de retirar y devolver el material que se solicitaba, fecha en que el material sería devuelto y una cláusula compromiso que expresara: "Esta institución se compromete a dar uso correcto del material que por esta nota solicita, a devolverlo en el plazo que se determine y en el mismo estado en que se recibo. En

²⁸ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 27/11/17, Paraná.

²⁹ Actas de la Sociedad Cooperadora de la Escuela N° 14 de San Víctor, 15 de agosto de 1985. Acta 32, foja 65. Archivo Escuela N° 14, Feliciano.

³⁰ Archivo Escuela N° 48 Conscripto Bernardi, Departamento Federal.

el caso se produzcan daños o pérdidas, esta institución se obliga al resarcimiento en la cifra que corresponda"³¹.

En las cuatro escuelas núcleo visitadas, pudimos observar que mientras que en una siguen utilizando el material de los talleres de carpintería, en otra lo conservan -e incluso exhiben- una parte para dar cuenta de las actividades que se llevaron a cabo en el programa, en las otras dos no hay rastros de las herramientas utilizadas -en uno de los casos, al momento de visitarla escuela, se encontraba en construcción-. Del mismo modo sucede con los diseños curriculares, que en algunos casos son conservados con otros documentos que forman parte del archivo de la escuela y mientras que en otros no.

Una de las responsables del área educativa daba cuenta de la diversidad que observaba en la implementación del programa: *"Hubo directores muy comprometidos que cuidaron todo como otras que dejaron todo al libre albedrío y le robó el instructor o el ordenanza. A diferencia con la experiencia de los años '90 que no tenían insumos"*³².

Además, el uso del equipamiento generó ciertas rispideces, tal como podemos advertirlo en el testimonio de otra de las responsables:

*He ido a una escuela que tenían guardado todo por si se llegaba a romper. El tema era que el docente usara el material. También la supervisora tenía que ver. Vos veías en otras escuelas de Federal y así como habían llegado la caja estaban dos meses sin abrir. Así como hubo instituciones que hicieron del equipamiento como el tesoro que llega del barco ese pirata y lo cuidan, a otras le daban lo mismo. No me voy a olvidar que en Federal (...) llegamos con el camión y vos podés creer que cuando se bajó el mimeógrafo la directora dijo, no, a mí me lo suben, yo esta porquería no la quiero, yo quiero una fotocopiadora"*³³.

Los diferentes criterios en el uso del equipamiento fueron resaltados tanto por directores y directoras, como por las encargadas de la Unidad Ejecutora Provincial. Señalaba un director de escuela núcleo *"Más vale que lo utilizaban, pero lo utilizaban vos de una forma, Miriam en otra... y ese es el gran problema"* (Ibídem). Una de las directoras de una escuela satélite comentaba lo fantástico

³¹ Archivo Escuela N° 48 Conscripto Bernardi, Departamento Federal.

³² Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 14/5/18, Paraná.

³³ Entrevista realizada por el autor/la autora a director de Escuela, con fecha 12/4/18, Federal.

que fue el EMER y la entrega de equipamiento: "...nos trajeron todos muebles nuevos que eran mesas y sillas en ese momento". Sin embargo, una vez apagado el grabador recordó que en algunos casos se llevaban cosas: "Hubo directoras que se quedaron con las cocinas y los bajo mesadas. Y llevaron una cocina usada y yo le dije ¿cómo te quedaste con la cocina del programa?"³⁴.

El perfeccionamiento docente

Los maestros y maestras, así como supervisores y supervisoras, no participaron en la planeación de los cursos. Como señala Sandoval (2014), al tomarse el supuesto de que la educación tiene un bajo nivel de calidad "no parece relevante buscar los conocimientos y puntos de vista de los maestros para incorporarlos a las nuevas propuestas". En cambio, sostiene, "la tendencia es capacitarlos para que lleven a cabo exitosamente las modificaciones planeadas en otras instancias". Así, las autoridades generalmente centran su interés más en la cantidad de maestros capacitados que en los efectos de las capacitaciones. Se supone, continúa la autora que habrá "una transmisión fiel a lo planteado", pero como muestra en su investigación, los contenidos sufrieron modificaciones atribuibles "tanto a las diferentes percepciones de los sujetos participantes y la selección de los contenidos que hacían, como a las actividades y materiales y de tiempo con que se trabajó en cada nivel" (Sandoval, 2014: 94).

En el marco de la implementación del Programa EMER en la provincia de Entre Ríos, y tal como se especificaba en la circular enviada el 12 diciembre a las escuelas afectadas al Programa, en 1981 se iniciaron las tareas correspondientes al Perfeccionamiento Docente. Desde entonces y hasta 1984 se programaron y concretaron acciones de perfeccionamiento tendientes a cubrir tres áreas de formación docente: los fundamentos del quehacer educativos, los aspectos técnico-profesionales y la organización y administración educativa. Los cursos estuvieron destinados a supervisores escolares, directores y maestros de grado -que componían la planta personal reducida o que atendían simultáneamente todos los grados- y aspirantes a desempeñar los cargos de maestros de talleres. Las modalidades fueron presenciales, jornadas de trabajo, talleres didácticos, seminarios y multimediales que consistían en la combinación de estrategias presenciales y a distancia por

³⁴ Entrevista realizada por el autor/la autora a director de Escuela, con fecha 22/10/19, Bovril, La Paz.

correspondencia y radio. Las sedes más frecuentes las constituyeron las ciudades de Chajarí, Federal, San José de Feliciano, La Paz y Piedras Blancas. Para el desarrollo de seminarios y talleres se utilizaron fundamentalmente las sedes de las escuelas núcleo.

Para la elaboración de cronogramas de los cursos se procuró ubicar la realización de los mismos los días viernes y sábado, con el propósito de no limitar demasiado la atención regular de los alumnos. En 1981, el primer año, se dictaron 86 cursos sobre diez temas, con un total de 1.757 horas. Cada curso duraba entre 10 y 20 horas y se dictaba en una sede por departamento. El primero se tituló "Presentación, análisis e interpretación del Proyecto EMER como sistema de trabajo curricular". Otros tuvieron que ver con conducción de personal, administración y planificación; los siguientes con filosofía, psicología, didáctica y evaluación, y finalmente con el lugar de la escuela en la sociedad.

En 1982 se dictaron 81 cursos sobre 8 temas a los que se destinaron 1.734 horas. Se repitieron algunos que ya se habían dictado y se incorporaron otros sobre didáctica, así como también uno sobre "Atención de las dificultades para los aprendizajes escolares" de 30 horas de duración. Es posible que debido a las dificultades en materia de traslado y para garantizar la asistencia, el segundo año se incorporaron escuelas núcleo como sede. En 1983 los temas de los cursos fueron 8 al igual que el año anterior, pero la cantidad se redujo a la mitad y las horas a menos de un tercio. Estuvieron destinados a análisis de currículo, medios audiovisuales y multimedia a distancia. Finalmente, durante 1984 los cursos se orientaron a los talleres: artes del hogar, actividades agropecuarias, electricidad y carpintería, instalación de huertas, análisis e integración del currículo, y normatización del sistema nuclearizado. Algunos docentes y directivos refirieron a 4 o 5 capacitaciones de hasta 8 días con examen de oposición.

Tanto los/as docentes como los/as inspectores/as recibieron una beca que se hacía efectiva durante todos los meses en los que participaban de las acciones de Capacitación de Recursos Humanos³⁵. Según una de las responsables dicha beca representaba un "*plus por capacitación docente*"³⁶. De todas formas, en algunos casos se realizaron reclamos porque el sueldo no se incrementaba una vez que las mismas finalizaban. Los profesionales que dictaban los cursos eran

³⁵ Provincia de Entre Ríos. CGE. Circular número 13, 12 de diciembre de 1980. Archivo CGE.

³⁶ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 27/11/17, Paraná.

quienes los evaluaban y la mayoría provenía de Paraná. Los directores y docentes recibían los mismos cursos, lo cual ponía en tensión las jerarquías *"Todos iguales, ni director, ni maestras, éramos todos alumnos"*³⁷. Los supervisores, en cambio, recibieron capacitaciones aparte. El 11 de mayo de 1984 se llevó a cabo la primera etapa del seminario "Evaluación de currículo" destinado a capacitar supervisores en ejercicio de los cuatro departamentos para hacerlos participar en las tareas concernientes al seguimiento y evaluación del Diseño Curricular Regionalizado.

Realizar las capacitaciones era requisito para dar los talleres, sin embargo, uno de directores expresaba que con el tiempo -posiblemente a medida que había que cubrir traslados o ante la creación de nuevos cursos- *"se tomó a gente que no lo había hecho"*³⁸. De todas formas, en la mayor parte de los casos, los docentes y directores de las escuelas núcleo y satélites recibieron la capacitación docente. Una de las responsables recuerda que *"hubo maestras que años después decían que la capacitación de EMER nunca se les había olvidado y lo rescatan como una innovación"*³⁹. De hecho, así fue mencionado por algunas docentes entrevistadas. Otra de las responsables relata que el puntaje de los cursos de perfeccionamiento fue utilizado para que luego los docentes se trasladen a la ciudad, debido a que les otorgaba un mayor puntaje:

*Aparte había un pique terrible entre las maestras y directivos que pertenecían al EMER y los otros directivos y docentes que no pertenecían a escuelas del EMER porque a estos les pagaban becas y encima les daban puntaje te imaginas que una orden de mérito iban allá arriba los del EMER, mientras que los otros pobres no tenían capacitación de ningún lado*⁴⁰.

Así como muchos fueron críticos con la obligación de realizar los perfeccionamientos los días sábados, otros aprovecharon el puntaje que otorgaban los cursos para ascender en el escalafón y llegaron a supervisores y jefes de departamento, siendo este último un cargo político:

La cuestión de la capacitación fue muy buena y también muy mala. Muy buena porque también los docentes, los directivos, el personal que se capacitó. Cual fue lo positivo, la calidad de los docentes

³⁷ Entrevista realizada por el autor/la autora a director de Escuela, con fecha 22/10/19, Bovril, La Paz. En el marco del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), en México se otorgaron incentivos económicos al buen desempeño docente -que consistía en un sobre sueldo equivalente a una plaza inicial- para propiciar su permanencia en la zona (Ezpeleta y Weiss, 1996).

³⁸ Entrevista realizada por el autor/la autora a director de Escuela, con fecha 27/10/17, San José de Feliciano.

³⁹ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 10/3/18, Paraná.

⁴⁰ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 27/11/17, Paraná.

capacitadores (...) Pero cual fue lo negativo de la capacitación. Que al tener capacitación todos los meses además del pago que ellos recibían por beca, tenían un puntaje que ningún docente de la ciudad se les podía acercar. Entonces que hicieron. Ellos tenían un compromiso, los directivos, para poder seguir cobrando la beca. Que era como viste cuando tenés un becario en una universidad. Te vamos a pagar tu estudio pero vos tenés que devolvernos dos años de trabajo. Ellos firmaban un convenio por el cual durante toda la instancia de la capacitación que podría ser de dos o tres años ellos no se podían trasladar de escuela o de zona, pero esperaron dos o tres años y todos los del campo se nos vinieron a la ciudad. Esa es la verdad que a lo mejor no te cuentan ⁴¹.

Aquellos que no se fueron una vez terminado el Programa, sobre todo los varones, encontraron una posibilidad de ascenso. Algunos de los directores de escuela núcleo accedieron al cargo de jefe departamental, que no era un cargo concursado, sino que se obtenía por designación. Es por ello que otra de las responsables sostenía que los directores "terminaron en política". Uno de los directores, cuando estábamos finalizando la entrevista se manifestó crítico respecto al tema de las capacitaciones:

Yo creo que, según mi punto de vista, se malinvirtió el dinero. Porque te hacían, una, por ejemplo, una eh, una jornada de capacitación. Los maestros de la zona rural dejaban de dar clase para estar todo un día, para darnos algo que no tenía, este, digamos, no había posibilidad de implementar en la zona rural, no sé si me entendés (...) Se dejaba al alumno sin dar clase para algo que no servía. Los maestros lo empezaron a agarrar pa' la joda, porque ese día, no daban clase, nos íbamos a Federal (...) Íbamos a la capacitación, cobrábamos, después nos íbamos a comer al mediodía, tomábamos dos botellas de vino, a la tarde íbamos todos en pedo a la capacitación. Y ya lo habían tomado para la joda a lo último. Yo ya vi que eso no iba a dar resultado ⁴².

A modo de cierre

En este trabajo nos propusimos comprender en qué medida los actores locales tuvieron margen para generar espacios de apropiación en aquellos aspectos del programa EMER que fueron objeto directo del financiamiento externo. Consideramos que el desarrollo de este trabajo permite reflexionar acerca de los procesos de apropiación y negociación en el marco del Programa EMER.

⁴¹ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 27/11/17, Paraná.

⁴² Entrevista realizada por el autor/la autora a director de Escuela, con fecha 12/4/18, Federal.

Luego de realizar una síntesis del Programa EMER en Entre Ríos analizamos las apropiaciones en lo que respecta a la edificación escolar, el equipamiento y los cursos de formación docente. Concluimos que en las edificaciones, que tuvieron el mayor aporte de los recursos externos y fueron el aspecto que más se vinculó al Programa, fue poco el margen que les quedó a los actores locales para participar, ya que se implementó un diseño uniforme y las recomendaciones no fueron tenidas en cuenta. Sin embargo, en las otras aristas del programa, que también fueron financiadas con recursos externos, los docentes y directivos encontraron espacios para apropiarse de las decisiones que tomaban quienes estaban a cargo del programa a nivel nacional y provincial. Las escuelas no eligieron el equipamiento que iban a recibir, sin embargo, el mismo no fue incorporado de acuerdo a lo planificado en el Programa y lo esperado por las responsables del área educativa. Mientras que en algunas escuelas el equipamiento fue conservado como señal de prestigio, en otras, fue objeto de disputa. Por otra parte, si bien maestros/as, directores/as y supervisores/as no participaron en la planeación de los cursos de formación, se valieron de la realización de los mismos para pedir traslados a la ciudad o para ascender en la escala jerárquica, llegando en ciertos casos a desempeñarse como jefes departamentales.

Bibliografía citada

- ❖ Delfino, D., 2015. "Los vendavales de políticas estatales y el resistente lenguaje de las "casas mochas" en la puna catamarqueña" (pp. 181-195). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* N° 47, Universidad Nacional de Jujuy.
- ❖ Dubinowsky, S. et al., 1999. "Las tendencias político-educativas en la organización y expansión del sistema escolar en la provincia de Neuquén" (pp. 73-158). En Vior (dir.) *Estado y educación en las provincias*, Miño y Dávila, Madrid.
- ❖ Ezpeleta, J., 2004. "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación" (pp. 403-424). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 21.
- ❖ Ezpeleta, J. y E. Weiss, 1996. "Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, N° 1, enero-junio.

- ❖ Gudelevicius, M., 2013. *Educación primaria y proyecto político local. El caso de la MCBA durante la última dictadura argentina (1978-1982)*. Comunicación presentada en XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- ❖ Jacinto, C. y F. Caillods, 2006. "Tensiones, lecciones e interrogantes en los programas de equidad en educación básica" (pp. 21-55). En: Caillods, F. & Jacinto, C. (Coords.), *Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina*, París: IIEP-UNESCO.
- ❖ Jorge Navarro, M., 2015. "La implementación del programa de expansión y mejoramiento de la educación rural (EMER) en la provincia de Salta 1980-1989". En: *XV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Comodoro Rivadavia, Chubut.
- ❖ Mercado, R. ([1995] 2014). "Procesos de negociación local para la operación de las escuelas" (pp. 58-85). En Rockwell, E., *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ❖ Petitti, M., 2020a. "Estado, políticas públicas y funcionarios en Entre Ríos. El caso de un programa de desarrollo rural (1978-1992)" (pp. 89-113), *Población & Sociedad* N° 27.
- ❖ Petitti, M., 2020b. "Los organismos financieros internacionales y la educación rural en Argentina. Un estudio del Programa EMER en la provincia de Entre Ríos (1978-1992)" (pp. 2-22), *Avances del Cesor* N° 17.
- ❖ Petitti, M., 2020c. "Procesos de apropiación local del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural en los años '80 (Entre Ríos, Argentina)" (pp. 2-18), *History of Education in Latin America* N° 3.
- ❖ Rockwell, E. ([1982] 2014). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" (pp. 13-57). En Rockwell, E., *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ❖ Rockwell, E. ([1996] 2018). "Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico", en Levinson, B. A.; Foley, D. E. y Holland, D. C. (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice* (Albany: State University of New York Press). Traducción: Eugenia Cervio.
- ❖ Sandoval, E. ([1995] 2014). "Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización" (pp- 88-119). En Rockwell, E., *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ❖ Yentel, N., 2011. *Cambio en educación. Acerca de los aspectos que concurren a la configuración de una trama de interrupción: Un estudio de caso* (Tesis de Maestría), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.



2.

LA SPIN OFF COMO HERRAMIENTA DE LA ECONOMÍA NARANJA (CASO COLOMBIA)

María Teresa Montalvo Romero¹
y Patricia Larrarte Castañeda²

Fecha de recepción: 10/08/2020
Fecha de aceptación: 07/05/2021



| Resumen

El presente trabajo tiene como objeto de estudio una de las mejores formas actuales de emprendimiento que surgen desde las instituciones de educación superior a nivel global, como son las *Spin Off*³. Esta forma de enseñanza-aprendizaje tiene no solo un valor académico como tal sino que actualmente está comprobado que puede contribuir desde los procesos educativos a generar capital dentro de la denominada economía naranja o creativa. Este tipo de economía se inserta dentro del actual proceso de globalización y se desarrolla principalmente desde la visión de la denominada cuarta revolución tecnológica. Colombia es uno de los países latinoamericanos que le han dado un lugar relevante a la economía naranja y es por ello que se exponen de manera general los avances que, en materia de políticas públicas, legislación y presupuesto las *Spin Off* contribuyen a ello.

Palabras clave: *Spin Off; economía; naranja; emprendimiento.*

¹ Universidad Veracruzana - México. Dirección de contacto: tmontalvo@uv.mx

² Fundación Universitaria del Área Andina - Colombia. Dirección de contacto: plarrarte@areandina.edu.co

³ Se define como Spin Off a aquella iniciativa empresarial de transferencia tecnológica que busca generar conocimiento desde las Universidades con apoyo de la investigación formativa y un enfoque de emprendimiento e innovación, en busca de dar respuesta a las necesidades y problemáticas propias del sector productivo.

| Abstract

The present work has as object of study one of the best current forms of entrepreneurship that arise from Higher Education Institutions at a global level, such as spinoffs. This form of teaching-learning has not only an academic value as such, but it is currently proven that it can contribute from educational processes to generate capital within the so-called orange or creative economy. This type of economy is inserted within the current globalization process and is developed mainly from the vision of the so-called fourth technological revolution. Colombia is one of the few Latin American countries that has given an important place to the orange economy and that is why it is generally exposed the advances that in terms of public policies, legislation and budget and how Spin Off contribute to it.

Keywords: *Spin Off; Economy; orange; entrepreneurship.*

Montalvo Romero, M. T. y P. Larrarte Castañeda, 2021. "La *Spin Off* como herramienta de la economía naranja (caso Colombia)" (pp. 33-46), *Tiempo de Gestión* N° 29, FCG-UADER, Paraná

Introducción

Actualmente en la globalización que viven todos los países, de una forma u otra, o de acuerdo a los diferentes niveles de integración en el que se encuentren, deben de generar políticas públicas que sean acordes a los requerimientos ciudadanos y al nivel de desarrollo que se tiene. En este contexto, se crean mecanismos de generación de oportunidades sobre todo en el sector laboral, y uno de ellos -cuya fuente es la educación superior- lo constituye las *Spin Off*, que pueden definirse de diferentes maneras pero que en todas se lo caracteriza como una forma de enseñar el emprendimiento (teoría y praxis) de aplicación real en las empresas de cada uno de los estados.

Estas actividades -en primera instancia solo académicas o científicas- cobran importancia a partir del surgimiento de una rama de la economía denominada "economía creativa o economía naranja" que basa el desarrollo y la creación de capitales a partir de las empresas culturales y creativas, contemplándolas como un sector emergente.

En el Foro Económico mundial se ha señalado en diferentes conclusiones que los principales actores que conducen a la denominada revolución industrial 4.0 son entre otros: los entornos de trabajo y las jornadas laborales flexibles, el aumento de la clase media en los países emergentes, el cambio climático, la restricción de los recursos naturales, la transición a una economía más verde, el aumento de la volatilidad política, la población joven de los mercados emergentes y la rápida urbanización (OCDE/CAF/CEPAL, 2018).

Si bien en la mayoría de los países que constituyen el continente americano se tiene un gran desarrollo artístico reconocido mundialmente, son muy pocos los que han establecido programas de apoyo no solo económico sino político, jurídico y social para las empresas dedicadas al arte. Uno de ellos es Colombia, donde se ha generado una serie de políticas públicas con uno de los mayores presupuestos de la historia.

La economía naranja en la globalización

La economía creativa tal como la define Howkins (2001) en su libro *La Economía creativa: transformar una idea en beneficios* hace referencia a aquellos sectores en los que el valor de bienes y servicios se encuentra fundamentado en la propiedad intelectual: arquitectura, artes visuales y escénicas, artesanías, cine, diseño editorial, investigación y desarrollo, juegos y juguetes, moda, música, publicidad, software, TV, radio y video juegos.

Se trata de un sector económico que para inicios del año 2000 apenas si contaba con una participación incipiente en la economía, pero que con el tiempo ha ido ampliando su participación, gracias a estrategias exitosas desarrolladas por países como Alemania, entre otros, sumado a que según los datos citados en la Conferencia de Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo (UNCTAD), en el lapso comprendido entre los años 2002 y 2012 las exportaciones de bienes y servicios creativos crecieron en un 134% (Buitrago y Duque, 2013). Se considera así que una de las ventajas que soporta la economía Naranja radica en que su insumo, que es la creatividad, no enfrenta restricciones naturales de suministro, ni presenta situaciones críticas como sí pasa con otra serie de recursos que -dada la condición ecológica a nivel mundial- deberá activar su acción de respuesta frente a su escasez e identificación de productos sustitutos. A lo que cabe añadir que los cambios en el estilo de

vida de la población en general se direccionan ahora hacia un atractivo mercado en el manejo del tiempo libre, y que supone actividades que sean consideradas innovadoras y entretenidas, lo que amplía aún más las posibilidades de identificación en las oportunidades de mercado de la Economía Naranja, convirtiendo así las actividades culturales y creativas en un negocio creciente.

Lo anterior encontró en la globalización⁴ una forma de desarrollarse. Otro factor a tener en cuenta además, y que incide en el auge de la Economía Naranja, es la adopción de la tecnología no solo a nivel empresarial sino de manera individual, lo que ha propiciado la acogida a los dispositivos móviles y la cada vez mayor usabilidad por parte de los usuarios de todas las edades, quienes los han convertido en artículos de primera necesidad, al punto que acorde con el reporte anual de internet de CISCO se estima que para 2023 se ampliará la conectividad masiva a través de la Red, permitiendo así 14,7 mil millones de comunicaciones en línea, de la mano de otros avances como el % G y la inteligencia artificial (CISCO, 2020).

El desarrollo de la inteligencia artificial (IA) y los avances en robótica constituyen dos de los principales fenómenos incluidos en la denominada cuarta revolución industrial (o revolución 4.0) con importantes implicaciones sobre el nivel de ocupación y las características demandadas por el mercado laboral. Existe controversia acerca del impacto final de dichos fenómenos sobre el saldo neto de puestos de trabajo -número de nuevos puestos creados frente al número de antiguos puestos destruidos (Choi y Calero, 2018: 14).

La Economía naranja es vista como una oportunidad para los países de América (en especial América Latina) para ampliar su participación en la economía mundial, puesto que a nivel global los niveles alcanzados por la industrialización son altos y ofrecen poca facilidad de crecimiento frente a otros, como Asia, que son expertos en tema manufacturero, por lo que el hecho de formar parte de la Revolución Digital representaría una oportunidad significativa en la que el mejor insumo para los países de América Latina y el Caribe serían la innovación en ciencia, tecnología y cultura. De manera que la ruta está trazada hacia la búsqueda y creación de espacios propicios para la reproducción del capital intelectual. Es allí donde las *Spin Off* juegan un papel primordial, en su función de convertir el

⁴ Es el fenómeno característico que nos lleva a experimentar cambios sociales, culturales, políticos, económicos y jurídicos que influyen en lo externo y en lo interno de los Estados (Montalvo, 2016).

aprendizaje alcanzado al interior de las universidades en iniciativas empresariales que se dan como producto de la investigación formativa al interior del aula, y en la que trabajan de manera activa estudiantes y docentes.

El Capital intelectual⁵ se convierte en un medio de desarrollo para cualquier organización en la que actualmente estos intangibles entran a formar parte de sus pasivos o activos y constituyen así parte de su situación financiera. Este capital para algunos autores como veremos se divide en tres:

Capital humano: la piedra angular de esta economía del conocimiento es el capital humano, es decir, el conocimiento, habilidades y capacidades que posee, desarrolla y acumula cada persona (Madrigal Torres, 2009: 67).

Capital organizacional: es un atributo de las colecciones de individuos, e incluye la estructura, los sistemas formales e informales de planeación y control de gestión, la cultura y las relaciones informales entre grupos dentro de la firma y entre estos y aquellos ubicados en su ambiente (Suárez, 2008: 231).

Capital relacional: muchos autores han justificado y estudiado algunos de estos efectos. Partiendo del estudio de la dimensión social de la RSE algunos investigadores defienden la existencia de un bien común que la empresa debe defender, ya que tiene un contrato implícito o relacional a largo plazo con la comunidad y por el que se debe tener en cuenta a los diferentes partícipes, grupos de interés o interlocutores... La eficacia de estos contratos mejora al reforzar los lazos relacionales de la empresa con la comunidad y los diferentes grupos de interés. Estos lazos relacionales mejoran con la confianza y la reputación, activos intangibles que contribuyen a la creación de valor en forma de capital social o relacional (Hernández, 2012: 168).

Al respecto, cabe mencionar que en múltiples análisis desarrollados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se ha discutido la relación existente entre la innovación, la ciencia y la tecnología como pilares de constitución del emprendimiento. Sin duda esta relación transformará la productividad y la calidad de vida en América Latina y el Caribe, gracias a la era digital y la orientación de la actividad profesional hacia la identificación de nuevas soluciones económicas y sociales que lleguen a generar valor al interior de las compañías.

⁵ Es un activo intangible no transferible que tiene la virtud de generar riqueza en una organización, gracias a la combinación de elementos de naturaleza intangible así como de sus recursos humanos y estructurales, permitiendo capitalizar experiencias, transformando el conocimiento en una ventaja competitiva (Villegas González, et al., 2017).

La economía naranja en Colombia

El tema de la economía naranja apenas si era mencionado en Colombia en períodos anteriores al del actual Presidente Iván Duque (2018-2022), quien estimula la promoción de la economía naranja como una herramienta transformadora del comercio y la cultura en Colombia. Con su implementación se busca generar paulatinamente un proceso de adaptación a fenómenos del entorno, como son el auge del conocimiento en el marco de la era digital y la aparición de la cuarta revolución industrial. Para tal efecto y desde el Ministerio de Gobierno se plantea la necesidad de promover nuevas habilidades en la población infantil y juvenil con miras a beneficiar la cultura, turismo, comercio, industria, agricultura, desarrollo urbano, cambio climático, tecnología e innovación. Para ello se instaurará una política nacional para la promoción y desarrollo de las industrias culturales y creativas, con la participación de ciudadanos talentosos que pongan en práctica su conocimiento como una oportunidad de crecimiento personal y profesional que se redunde en beneficios para el país (Fraval, 2018).

Al respecto, Felipe Buitrago viceministro de la Economía Naranja en Colombia señala que como base para las oportunidades de apalancamiento para el desarrollo social y económico del país, las ventajas de la economía naranja están encaminadas a un crecimiento económico sostenible, fortalecimiento de la identidad, el patrimonio y el arte como factores indispensables que conlleven al mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos. Por lo anterior, y con miras a generar una cohesión sólida de la economía naranja con las políticas nacionales, se constituyó el Consejo Nacional de Economía Naranja presidido por el Ministerio de Cultura, con articulación de 25 agencias de Gobierno, de las que 21 de ellas se encuentran ejecutando 70 programas, con un presupuesto de 819 mil millones de pesos en inversión directa (OLGMAR, 2019).

Como producto de esta política gubernamental nace el sello "Crea Colombia" como marca distintiva del talento colombiano ante el mundo. Como parte de las acciones realizadas hasta el momento, instituciones gubernamentales como el SENA y artesanías de Colombia, han formado 1.246.874 personas en oficios y programas técnicos, tecnológicos y artesanales. El Fondo Nacional de Garantías ha otorgado 16.122 créditos con desembolsos que entre agosto de 2018 y junio de 2019 superaban los 790 millones de pesos. Adicionalmente se aprueba la Ley 1955 de 2019, donde se

mencionan los incentivos fiscales por la promoción de la economía naranja, dentro de las que se encuentran obras por impuestos para infraestructura cultural, deducción del 165% para inversiones y donaciones en proyectos, exención de renta por 7 años para las empresas existentes y todas aquellas que sean creadas antes del 31 de diciembre de 2021 y cuyo objeto social se encuentre estrechamente ligado a las industrias creativas y de base tecnológica, con ingresos brutos inferiores a 80 mil UVT (Ibit, 2019).

Sumado a lo anterior, se han conformado 23 nodos departamentales de economía naranja, donde se ha contado con la participación de 250 empresas del sector público y privado. Cabe mencionar que se ha dado continuidad a una serie de proyectos que ya venían siendo llevados a cabo y que se destacaban por la realización de procesos innovadores de creación y producción, con lo que se reafirma la posición gubernamental de fortalecimiento organizacional y sostenibilidad de procesos (Ibit, op. cit.). De manera particular, las políticas gubernamentales en el área cultural se caracterizan, siguiendo el planteamiento de Rama (2003), en cuatro orientaciones:

1) A través del otorgamiento de subsidios a las actividades culturales, mediante los cuales se promueve tanto la generación de bienes, como el acceso de los ciudadanos a ellos. 2) La estatización total o de una gran parte de la producción cultural nacional. 3) El llamado modelo anglosajón de financiamiento, en el cual el Estado promueve de manera indirecta las actividades culturales, con el estímulo de subsidios, patrocinios y mecenazgos privados mediante exoneraciones tributarias o de otra índole. Esta orientación es la que observa un mayor peso en la participación de la economía privada y la sociedad civil, lo que da pie a la inclusión de proyectos de asociación público-privada, con actores empresariales que pueden ser desde "pequeñas empresas hasta grandes consorcios tanto gubernamentales como privados" (Piedras, 2006: 32); lo cual transforma los espacios de su aplicación, así como el tipo de bienes y servicios culturales y patrimoniales que se gestionan. 4) Cuando el Estado solo opera como custodio del patrimonio, en tanto el mercado libre establece la asignación de los recursos económicos, incluidos los culturales (Lozano, et al., 2018) (Rama, op. cit.: 182-185).

Como aspecto a destacar, la economía naranja se fundamenta en la diversidad cultural y en que con sus acciones no solo se estimula la creatividad sino que a su vez se protege el patrimonio cultural de la nación, cumpliendo así con la responsabilidad constitucional del Gobierno de la promoción de

cultura y valores que constituyen el patrimonio nacional. Por tanto, los objetivos de la economía naranja en Colombia están proyectados a la consolidación de programas y reformas institucionales, la consolidación del talento como en recurso de alta plusvalía, y a la conversión de la cultura como insumo hacia una economía del conocimiento que en todo momento salvaguarde el patrimonio material e inmaterial de cada región del territorio nacional.

La *Spin Off* como empresa de vanguardia desde la educación superior

Las *Spin Off* son el resultado de la tercera revolución académica que han conducido al aprovechamiento de la investigación como un mecanismo de transferencia de conocimiento de las Universidades y otras instituciones de educación superior al sector empresarial, como parte importante que sustenta el proceso de información conducente a la producción de ideas innovadoras. La literatura ha tratado de definir la *Spin Off* académica desde dos dimensiones: la primera de ellas referida al tamaño subjetivo entendido como las características de los sujetos que promueven el emprendimiento (comunidad académica), y la segunda direccionada al objeto de estudio concerniente desde dicho emprendimiento.

En efecto, la tendencia de la educación universitaria en la 4RI apunta hacia la universidad innovadora basada en la investigación. La universidad innovadora es la que hace de la investigación su principal eje de desarrollo. De lo anterior, asimismo, se desprende que la investigación se fomenta en un doble plano: (1) la investigación para la innovación científica-tecnológica y (2) la investigación para la innovación académica. Por un lado, se aportan nuevos conocimientos y, por el otro, se redefine el sistema de aprendizaje-enseñanza. Esto da como resultado un modelo de universidad caracterizado por un dinamismo de retroalimentación entre estas dos vertientes. Las universidades mejor clasificadas son las que promueven precisamente dicho flujo (Pedroza, 2018).

Se trata de una manera en que las universidades, tanto públicas como privadas, incorporan las prácticas académicas al interior del sector empresarial, dando respuesta desde la academia a las problemáticas propias del contexto real, para que a través de los centros de investigación surjan ideas de negocio o se logre la comercialización de sus resultados, llegando a presentar resultados diferenciadores frente a las decisiones tomadas por otras compañías.

Particularmente en las *Spin Off* hay un proceso de conocimiento individual, apropiado desde la academia y la comunidad científica, el cual es protegido desde las iniciativas de los investigadores. Estudios previos mencionan que las *Spin Off* son instrumentos que responden a situaciones de recursos limitados en donde las instituciones educativas juegan un papel activo en la transferencia de conocimiento proveniente de capacidades y habilidades humanas, sin que ello implique necesariamente una transferencia de capital, lo que sin duda se constituye en una propuesta muy atractiva para las empresas. Sin embargo, visto desde otra perspectiva, la puesta en marcha de las *Spin Off* en diversos lugares del mundo, representa una articulación dinámica entre la teoría y la práctica, evidenciando a su vez la pertinencia de los contenidos académicos en las situaciones reales que enfrentan las empresas en la actualidad, sumado a la necesidad del desarrollo de habilidades y competencias investigativas en el perfil profesional de individuos que forman parte de un contexto cada vez más competitivo y donde la tecnología y la innovación conminan a cambios vertiginosos.

Las IES deben crear procesos académicos, de gestión y financieros eficientes y eficaces que les permitan la vinculación de las funciones básicas que constituyen su objetivo frente a la sociedad para que a través de la generación de conocimiento se puedan atender y resolver problemas de impacto social. En este sentido, resulta fundamental una transformación total en las IES, el cual facilite la reconversión del modelo psicopedagógico del modelo educativo empleado en estas nuevas generaciones, ya que estas reformas van a permitir una operación efectiva de los currículos y tiras de las experiencias educativas rediseñadas, ya se requieren de docentes que promuevan el desarrollo de competencias actualizables, poniendo en juego sus habilidades docentes para: diagnosticar, planear, diseñar estrategias y evaluar los aprendizajes; lo cual sólo puede concretarse mediante ambientes de aprendizaje donde el docente asume el rol de gestor y facilitador de los aprendizajes. Pero también es necesario establecer una serie de reformas institucionales, las cuales pongan en las coordenadas de las transformaciones sociales a las IES. Así, hay varios retos que desde la universidad hay que resolver, los cuales podemos enumerar a partir de lo siguiente: a) Una vinculación más estrecha y "hasta cierto punto real" entre la sociedad y la universidad, de tal forma que se integre una sinergia entre ambas. b) Ante la falta de empleos, establecer salidas colaterales que permitan formar recursos humanos para el mercado laboral, y estas salidas pueden ser específicamente la creación de distintos programas de Técnicos Superior Universitarios (TSU), el cual puede ayudar a resolver el problema del gran número de desempleo de estudiantes egresados de licenciaturas, pero a su vez, puede dar mano de obra para sectores sociales que demandan ese

perfil técnico de empleo. c) Un esquema de estancias estudiantiles en empresas privadas, para que desde los estudios los alumnos vayan incorporándose a prácticas profesionales, los cuales les permitan cuando egresen poder contar ya con opciones reales de empleo (Montalvo Romero y Villafuerte Valdés, 2013: 124).

Se trata entonces de evidenciar a través de los procesos de innovación que son ejecutados al interior de las *Spin Off*, cómo esos espacios de práctica estudiantil donde convergen el conocimiento y la creatividad en busca de responder a las necesidades reales de los empresarios del entorno, pueden llegar a surgir una serie de productos y servicios con mejores atributos funcionales, prácticos y relacionales para con los usuarios, que conlleven aun mayor nivel de satisfacción de los consumidores y una adaptación al cambio acorde con las nuevas dinámicas del mercado. En su camino por impulsar la industria de la economía creativa, el BID define tres áreas sobre las cuales se puede dar la innovación e el marco de la economía creativa: (1) La innovación dentro de las industrias culturales y creativas. Aquella que se presenta al interior de la industria creativa, aunque también se encuentra relacionada con el desarrollo o mejoramiento del soporte tecnológico del que hace uso la industria creativa o que bien puede también referirse a la generación de nuevas categorías de bienes o servicios. (2) Innovación como producto de las actividades de desarrollo creativo, representado como el tipo de innovación que se presenta en las industrias tradicionales que incorporan insumos creativos a sus procesos. (3) Tecnologías desarrolladas por la industria creativa que se difunde en otros sectores, puesto que la industria creativa ha puesto al servicio de todos los sectores de la economía la innovación y la tecnología digital con un impacto social moldeador de nuevos hábitos y costumbres (Benavente y Grazzi, 2018).

La *Spin Off* en la educación superior en Colombia

En los últimos años la economía ha sufrido cambios importantes a nivel global, donde las grandes empresas han ido consolidando su posición de éxito y reconocimiento adquirido gracias a la inversión en innovación y tecnología, lo que a su vez ha generado cambios en las dinámicas de las pequeñas y medianas empresas, dando origen al concepto del emprendimiento, como alternativa de participación que nace de la iniciativa en la creación de nuevos proyectos de negocio que respondan a

las pautas impuestas por las economías emergentes. Es así como nace en las IES la necesidad de formar nuevos profesionales que respondan a las habilidades y competencias del emprendimiento como una forma de mejorar las condiciones de vida de un mayor número de comunidades que encuentran en la mediana y pequeña empresa una oportunidad de desarrollo social, económico y personal. Ello a su vez coadyuvaría al fomento de la regularización del trabajo informal que -según datos estadísticos del DANE- al finalizar el 2019 el 47,6% de los trabajadores colombianos se encontraban laborando en esas condiciones (Herrera, 2020).

Así las cosas, la *Spin Off* toma el emprendimiento como factor clave asociado al crecimiento económico con valor social, con la posibilidad de generación de modelos de negocio escalables, que puedan formar parte de un mercado competitivo y globalizado, donde la academia prepare profesionales en una perfecta armonización del aprendizaje en el aula, apoyado en la práctica investigativa aplicada a la resolución de necesidades empresariales propias del contexto real y a su vez, promoviendo la cultura de innovación e ideas de negocios en el ámbito educativo y social.

En ese sentido, podría decirse que las *Spin Off* conllevan cierto grado de responsabilidad social, en la medida en que permite la creación de nuevos productos y servicios a través de la construcción del conocimiento, que desde la investigación formativa permite poner la innovación y la tecnología al alcance de las pequeñas y medianas empresas, cumpliendo así con su objetivo central de transferir conocimiento al contexto económico real que estableciendo los acuerdos comerciales del caso permita la explotación de dichos productos y servicios para el bien social. Con ello se destaca que la *Spin Off* académica es una de las herramientas más valiosas con la que cuentan las instituciones universitarias, dado que su implementación apunta a varias metas institucionales, como son la transferencia de conocimiento a la sociedad y la formación de profesionales emprendedores e innovadores, quienes gracias a la experiencia adquirida podrán impulsar el emprendimiento y la investigación como el motor del crecimiento económico del siglo XXI, tal como lo promueve la economía naranja en busca de la creación de nuevos productos y servicios que faciliten el desarrollo cultural, social y económico desde una perspectiva creativa e innovadora.

Finalmente, las *Spin Off* promueven el trabajo colaborativo, interdisciplinar, intersectorial y activan la economía como resultado de la interoperación de saberes que hacen de la innovación una

realidad, como producto de la investigación, la tecnología y el conocimiento en beneficio de todos sus actores y la sociedad en general.

Conclusiones

La economía naranja es una de las áreas más afectadas por la situación global de la pandemia del Covid 19 que vivimos, ya que la mayoría de los agentes o actores culturales o creativos han visto canceladas o aplazadas sus actividades, las mismas que forman el ingreso principal no sólo de los artistas y de los agentes culturales sino de muchos otros sectores que se fortalecen mediante las actividades culturales.

Esta situación se convierte en una tarea pendiente de todos los gobiernos para establecer políticas públicas y generar programas sociales de apoyo a este grupo económico, tal como lo han establecido la UNESCO, la OCDE y la OEA, entre otros organismos internacionales, a través de la cooperación solidaria. Esto necesariamente debe ir acompañado de un marco jurídico acorde a la "nueva realidad" de desarrollo del sector económico naranja, tal que permita enfrentar con mayores ventajas los desafíos planteados.

Así, la adecuada articulación entre las IES, las *Spin Off* y la economía naranja conllevan una serie de beneficios que bien podrían mencionarse:

- La comunidad académica evidencia de manera tangible los resultados de aprendizaje ligados a los procesos de investigación que permiten a la ciencia y la tecnología poner el conocimiento al servicio de la economía y la sociedad, asociados a la rentabilidad empresarial a partir del nuevo conocimiento.
- El fortalecimiento de la industria creativa de la mano de la investigación formativa, puede estimular la financiación de actividades de investigación científica y tecnológica, aumentando de paso las posibilidades de Colombia de participación en proyectos globales que permitan la transferencia del conocimiento hacia la sociedad, a partir del óptimo relacionamiento de la academia con el sector productivo.
- En cuanto al sector productivo, la academia pone a su disposición una valiosa base de conocimiento que redundará en el fortalecimiento de cadenas de valor traducido en un mayor

número de beneficios financieros y de *branding*, sumado a que la innovación se pone al alcance de las pequeñas y medianas empresas para hacerlas así más competitivas y escalables.

- Y ya que se ha hecho mención de manera reiterada al impacto social, en la medida en que se fortalece la economía local, se incrementan las oportunidades competitivas del país y con ello el bienestar de sus comunidades, en pro de la equidad, inclusión y reducción de brechas sociales.

Bibliografía Citada

- ❖ Benavente J. y Grazi, M., 2018. "Banco Interamericano de Desarrollo BID. Puntos sobre la i, Blog del BID para conversar sobre innovación en América Latina y el Caribe", *Tres maneras de entender el vínculo entre la economía naranja y la innovación*. Recuperado de <https://blogs.iadb.org/innovacion/es/vinculo-entre-economia-naranja-e-innovacion/>
- ❖ Buitrago, F. y Duque, 2013. *Economía Naranja*, BID, Punto Aparte Bookvertising. En: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=I9N2DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA13&dq=origen+de+la+econom%C3%ADa+naranja&ots=kaaZVkuUfK&sig=QuOKrPYTAmHgM8b99NZJSX80Tc#v=onepage&q=origen%20de%20la%20econom%C3%ADa%20naranja&f=false>
- ❖ Choi Á y J. Calero, 2018. "El capital humano en los procesos de automatización: una primera aproximación al caso español"(pp. 13-32), *Cuadernos Económicos* de ICEN° 95, Recuperado de: <http://www.revistasice.com/index.php/CICE/article/view/6640/6586>
- ❖ CISCO, 2020. *Inclusive Future Report, The Role of Technology in powering an inclusive future*. En: https://www.cisco.com/c/dam/m/en_us/about/cxo-agenda/inclusive-future/the-role-of-technology-in-powering-an-inclusive-future.pdf
- ❖ Fraval, J., 2018). "La economía naranja se basa en el talento de todos", *El Tiempo*. En: <http://proxy.bidig.areandina.edu.co:2048/login?url=https://search-proquest-com.proxy.bidig.areandina.edu.co/docview/2129377205?accountid=50441>
- ❖ Howkins, J., 2001. *The Creative Economy. How People Make Money from ideas* (La economía creativa: transformer una idea en beneficios), PenguinBooks.
- ❖ Lozano U.K. et al., 2018. "Políticas públicas y economía naranja en la región Valles de Jalisco, México", *Córima*, Revista de Investigación en Gestión Cultural Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual, México, Año 3, número 4, enero-junio. <http://corima.udgvirtual.udg.mx/index.php/corima/article/view/7068/pdf>
- ❖ Madrigal Torres, B., 2009. "Capital humano e intelectual: su evaluación"(pp. 65-81), *Observatorio Laboral Revista Venezolana* Vol. 2, N° 3, Universidad de Carabobo Valencia, Venezuela.

- ❖ Melo, J., 2017. *La Economía Naranja de Bogotá: Análisis de los aporte del Sector de la Publicidad*. Universidad Santo Tomás, Facultad de Administración de Empresas: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10405/Melozajmin2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ❖ Montalvo Romero, M. T., 2016. *La Globalidad jurídica económica y su aplicación a los negocios internacionales en México*, Universidad Veracruzana, México.
- ❖ Montalvo Romero M.T. y L. F. Villafuerte Valdés, 2013. "Sociedad de conocimiento y el capital intelectual de las IES como producto de la investigación: una necesaria reforma administrativa" (pp. 115-129), en *El Capital intelectual, una perspectiva para la sustentabilidad de las Organizaciones México-Cuba*, Universidad Veracruzana, México.
- ❖ OCDE/CAF/CEPAL, 2018. *Perspectivas económicas de América Latina 2018: Repensando las instituciones para el desarrollo*, Éditions OCDE, París. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2018-es>
- ❖ OLGMAR, 2019, "Ya hay 23 nodos departamentales de economía naranja", *El Tiempo*, Recuperado de: <http://proxy.bidig.areandina.edu.co:2048/login?url=https://search-proquest-com.proxy.bidig.areandina.edu.co/docview/2308914271?accountid=50441>
- ❖ Pedroza Flores, R., 2018. "La universidad 4.0 con currículo inteligente 1.0 en la cuarta revolución industrial" (pp. 168-194), *RIDE* (Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo) 9(17): <https://dx.doi.org/10.23913/ride.v9i17.377>
- ❖ Villegas González, E. et al., 2017. "La medición del capital intelectual y su impacto en el rendimiento financiero en empresas del sector industrial en México" (pp. 184-206), *Contaduría y Administración*, Vol 62, Issue 1.



3. MODALIDAD DE TRABAJO FRENTE A LA EMERGENCIA DEL COVID-19: PERCEPCIÓN DE LAS PERSONAS FUNCIONARIAS DEL COA-UNED

Yency Calderón Badilla¹,
Rosita Ulate Sánchez² y
Maureen Barquero Fernández³

Fecha de recepción: 14/06/2019
Fecha de aceptación: 06/11/2020



| Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado en el Centro de Operaciones Académicas de una universidad de Costa Rica, que tuvo como propósito conocer la percepción de las personas funcionarias del COA con respecto a la modalidad de trabajo ante la emergencia de la COVID-19. La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo con alcance exploratorio, con la participación de los funcionarios de dicho centro, a quienes se les aplicó un cuestionario diseñado en Microsoft Forms®. Asimismo, las cinco categorías temáticas de estudio fueron las siguientes: a) información general: género, edad, domicilio; b) funciones del departamento y prevención; c) salud

¹ Universidad Estatal a Distancia, Centro de Operaciones Académicas, San José, Costa Rica; <https://orcid.org/0000-0002-7271-2379>. Dirección de contacto: ycalderon@uned.ac.cr

² Universidad Estatal a Distancia, Cátedra de Investigación ECEN, San José, Costa Rica; <https://orcid.org/0000-0002-6192-9521>. Dirección de contacto: rulate@uned.ac.cr

³ Universidad Estatal a Distancia, Centro de Operaciones Académicas, San José, Costa Rica; <https://orcid.org/0000-0002-3382-8117>. Dirección de contacto: mbarquero@uned.ac.cr

física y emocional; d) modalidad de trabajo y e) sugerencias para un protocolo ante la COVID-19. Dentro de los principales resultados, destaca que un 56 % atiende público de forma presencial, en su mayoría hombres, y un 44 % no lo hace. Por su parte, un 45 % de los encuestados indicó preferir una modalidad híbrida, un 40 % mencionó el trabajo en casa o teletrabajo y un 15 % señaló su preferencia por seguir de forma presencial. Las personas encuestadas mencionaron ventajas del teletrabajo relacionadas con planificación, ahorro de tiempo, ahorro económico, menos contaminación, aprendizaje y desarrollo tecnológico, así como disminución del estrés y con alternativa de mejores medidas de protección ante la crisis actual. Como parte de las desventajas, señalaron el aspecto tecnológico, específicamente debido a posibles "fallas o inestabilidad en el internet de la casa" o por no contar con "equipo de *hardware* y *software*" apropiado para el teletrabajo. Finalmente, se sugirió continuar incentivando la modalidad de teletrabajo y las medidas de prevención sanitaria.

Palabras claves: *COVID-19; teletrabajo; salud; protocolo; tecnología.*

| Abstract

This article presents the results of a study carried out at the Academic Operations Center of a university in Costa Rica, whose purpose was to know the perception of COA officials regarding the way of working in the face of the COVID 19 emergency. The study was carried out under a qualitative approach with an exploratory scope with the participation of the officials of said center, to whom a questionnaire designed in Microsoft Forms® was applied. The five thematic categories of study: a) general information: gender, age, address; b) department functions and prevention; c) physical and emotional health; d) working method and e) suggestions for a protocol before COVID-19. Among the main results, it is worth highlighting that 56% attend the public in person, the majority being men and 44% not. 45% of the respondents indicated that they preferred a hybrid modality, 40% mentioned working at home or telecommuting and 15% preferred to continue in person. The respondents mentioned advantages of teleworking related to planning, saving time, saving money, less pollution, learning and technological development, reducing stress and with an alternative to better protection measures in the face of the current crisis. Among the disadvantages, they pointed out the technological aspect due to possible "failures or instability in the home internet" or for not having the

appropriate "hardware and software equipment" for teleworking. Finally, it is suggested to continue promoting the teleworking modality and sanitary prevention measures.

Keywords: *COVID-19, telework, health, protocol, technology.*

Cita: Calderón Badilla, Y.; Ulate Sánchez, R. y M. Barquero Fernández, 2021. "Modalidad de trabajo frente a la emergencia del COVID-19: percepción de las personas funcionarias del COA-UNED" (pp. 47-65), *Tiempo de Gestión* N° 29, FCG-UADER, Paraná..

Introducción

La Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica fue creada el 16 de febrero de 1977, concebida como una entidad pionera en un modelo de educación no tradicional. Esta institución ha cumplido con su compromiso social de alcanzar poblaciones en todo el país, las cuales por diversas razones no podían tener acceso a la educación superior (Molina, 2008). Dentro de las cuatro vicerrectorías que conforman el sistema organizacional de la UNED, se encuentra la Vicerrectoría Académica, la cual tiene a su cargo varias dependencias, entre ellas cuatro escuelas (Ciencias de la Administración, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias de la Educación), el Sistema de Postgrados, la Dirección de Centros Universitarios, la Dirección de Producción de Material Didáctico, la Dirección de Extensión Universitaria y otras dependencias de apoyo y asesoría, como lo es el Centro de Operaciones Académicas (COA) (UNED, 2019).

Hace 31 años, el Consejo Universitario de la UNED, en su sesión 790-89 del 8 de febrero de 1989, crea la Oficina de Operaciones. Más tarde, se transforma en el Centro de Operaciones Académicas (COA), según el acuerdo del Consejo Universitario en la sesión 1321-98, artículo III, inciso 1) del 3 de abril de 1998 (CPPI, 2020). El COA es un centro de asesoría y apoyo logístico, tanto para la persona que ejerce en el puesto de Vicerrector Académico como para las dependencias de la Vicerrectoría Académica. Por ejemplo, da atención logística a las cuatro escuelas relacionadas con instrumentos de evaluación de los aprendizajes para estudiantes regulares, estudiantes privados de libertad y estudiantes con necesidades educativas especiales (Calderón, 2019). Por otra parte, gestiona las

operaciones de manera que se garantice la calidad del servicio y la satisfacción de los usuarios. Al mismo tiempo, orienta su quehacer hacia la sistematización de los procesos, así como hacia el diseño y la colaboración en el desarrollo de sistemas de información para la gestión de actividades académicas (Barquero, 2020). Esta dependencia cuenta, actualmente, con veinte funcionarios y siempre realizó sus funciones de forma presencial.

La COVID-19

De acuerdo con Reina (2020), en 2018 la Organización Mundial de la Salud (OMS) señaló una lista de nuevas enfermedades, las cuales requerían ser estudiadas, tales como el *severe acute respiratory syndrome* (SARS) y el *middle east respiratory syndrome* (MERS). Aunado a esto, en diciembre de 2019, el país de China reportó a la OMS acerca de un brote de neumonía de etimología desconocida. En febrero de 2020, la OMS definió esta nueva enfermedad como COVID-19 (coronavirus disease-2019), con lo cual indicó que era un nuevo virus causando por SARS-CoV-2. Esta nueva enfermedad fue calificada por la OMS, el 11 de marzo de 2020, como pandemia (OMS, 2020a). Dicha situación ha puesto en alerta al mundo en todas las áreas o las dinámicas económicas, religiosas, sociales, emocionales y en los diversos niveles educativos de los países que afrontan actualmente la pandemia.

Ante ese contexto, en Costa Rica, el Ministerio de Salud Pública (MSP) estableció medidas nacionales para la prevención de la propagación del virus, entre ellas el lavado constante de manos, no tocarse la cara y el distanciamiento social. Inicialmente, la medida de distanciamiento social incluyó la posibilidad de que los trabajadores, tanto de instituciones públicas como privadas, realizaran trabajo en casa o teletrabajo (Ministerio de Salud Pública, 2020). Por su parte, el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social indicó que tanto las instituciones públicas como las privadas podían "otorgar la posibilidad de hacer teletrabajo a las personas trabajadoras que tengan funciones que se pueden hacer desde la casa. Implementar el teletrabajo de acuerdo con la Ley 9738 Ley para Regular el Teletrabajo" (MTSS, 2020:14).

Aunado a las medidas establecidas por el MSP, las instituciones educativas universitarias

establecieron diversas medidas de contingencia para la población estudiantil y las personas funcionarias. En el caso de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), el Consejo de Rectoría (CONRE) estableció una serie de medidas para impulsar y respetar el distanciamiento social. Por ende, procedió a cerrar los centros universitarios, mantener las actividades de docencia de manera remota o virtual y habilitar el trabajo en casa, aun para aquellos funcionarios que no estuvieran formalmente inscritos en el Programa de Teletrabajo de La UNED (CONRE, 2020).

De tal manera, a lo interno de la UNED, todas las dependencias debieron ajustarse a las nuevas formas y contextos de trabajo, entre ellas el Centro de Operaciones Académicas (COA). Ante esta emergencia nacional, en el inicio de la aparición de casos de personas afectadas por la COVID-19, el COA aplicó las medidas administrativas temporales para el seguimiento y el levantamiento de los actos administrativos relacionados con la orden sanitaria emitida en cuanto a prevención y mitigación. Como apoyo a esa gestión, nace el estudio expuesto en este artículo.

Teletrabajo y Trabajo en Casa

La forma de ejecutar el trabajo, ya sea independiente o para otros, ha evolucionado en el tiempo, especialmente con los avances de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo cual ha promovido nuevas posibilidades de otras opciones de relación entre empleados y empleadores. Por ejemplo, Ortega (2018) indica que se han dado cambios de estructuras verticales a más horizontales, de organizaciones que controlaban la información a una más compartida, del uso de un servidor a utilizar la nube, de una organización separada a una más conectada, así como de personas que trabajaban en una oficina a un trabajo que se puede realizar en otros lugares. Estos cambios dan paso a otras formas de trabajo, lo cual es llamado "trabajo remoto" (Portafolio, 2017), el que comprende el trabajo móvil, el trabajo en casa (en inglés: *home office*) y el teletrabajo.

Se entiende por trabajo móvil aquel que es realizado por una persona trabajadora desde diferentes lugares geográficos y especialmente con el uso de "dispositivos móviles" (Portafolio, 2017). Mientras que el trabajo en casa es aquel en el que se opta por la no presencia física de la persona trabajadora en el lugar de trabajo institucional o empresarial, "y generalmente es manejado dentro

de las empresas como un beneficio extralegal de bienestar social y ocasional" (Portafolio, 2017, sesión *Home Office*). Sin embargo, en muchos países, el llamado en inglés *home office* es considerado como teletrabajo. Por último, de acuerdo con Buirá (2012) y a la UNED (2020a), el teletrabajo se puede definir como aquellas actividades laborales que realizan las personas a distancia, bajo ciertos lineamientos contractuales establecidos previamente entre las partes interesadas, el teletrabajador y su contratante, mediante la utilización de diferentes herramientas de las TIC.

Alonso y Cifre (2002), citados por Sierra, Escobar y Merlo (2014), mencionan cuatro formas en su clasificación de teletrabajo:

(...) (a) trabajo desde casa, bien sea tiempo parcial o tiempo completo; (b) Teletrabajo combinado, en el cual la persona asiste al lugar de trabajo del empleador determinados días a la semana; (c) teletrabajo móvil, en el cual la persona puede trabajar desde cualquier lugar (...) y (d) centros de trabajo, los cuales representan una oficina satélite (Alonso y Cifre, op. cit.: 60).

En la UNED el teletrabajo es permitido bajo las estipulaciones del Reglamento de Teletrabajo, aprobado por el Consejo Universitario en la sesión 2397-2015 del 22 de enero de 2015 (Acontecer, 2015), y es definido por la UNED (2020b) como un:

Conjunto de tareas que, por su naturaleza, pueden ser realizadas sin la presencia del funcionario en la institución y que permitan manejar la información y el control por medio de las tecnologías de información y comunicación (UNED, op. cit.: 14).

En la UNED el teletrabajo se puede realizar de forma domiciliaria (en el lugar de domicilio de la persona teletrabajadora) o móvil (cuando la persona teletrabajadora debe desplazarse a diferentes lugares, acorde con sus funciones). Para optar por esta forma de trabajo, es necesario que la persona funcionaria realice una serie de trámites ante el Programa de Teletrabajo. Todo el proceso es valorado por la comisión de funcionarios de Teletrabajo (CIT) de la UNED. A su vez, todo teletrabajador debe presentar un plan anual de trabajo y este es evaluado, con una supervisión indirecta, por las personas jefes inmediatas, al tiempo que debe estar basado en el logro por objetivos. Las opciones de teletrabajo en la UNED son siete y van desde la aplicación de un día a cinco días a la semana, más la posibilidad de teletrabajar en el extranjero, así como una adicional denominada "otras opciones" (UNED, op. cit.: 4).

Para ser considerado como un teletrabajador en la UNED, es necesario contar con un contrato anual, el cual da paso a una acción de personal (UNED, op. cit.). Sin embargo, se puede pedir la reincorporación del trabajador a la modalidad presencial por diversas razones. Entre ellas, el incumplimiento de alguna parte del contrato establecido, así como por conveniencia de la institución, del jefe inmediato o del teletrabajador (UNED, op. cit.).

Igualmente, ante la crisis de la pandemia COVID-19 en la UNED se estableció, además del teletrabajo, la modalidad de "trabajo desde la casa y se impulsó la utilización de facilidades tecnológicas, para mantener el proceso de aprendizaje activo, bajo las nuevas condiciones imperantes en el país" (párrafo 6).

Manejo del Cambio en las Organizaciones

Las organizaciones están en constante cambio, ya sea por factores internos (innovación), o bien debido a aspectos externos, por ejemplo, económicos, ambientales, culturales o tecnológicos. También el cambio surge en respuesta a tendencias administrativas y, por supuesto, según contingencias de salud.

Para Robbins y Coulter (2011), el cambio organizacional incluye modificaciones "de personal, estructura o tecnología". Por su parte, Acosta (2002) menciona cómo el cambio no es aislado, sino que puede afectar varias partes de la organización y de diferentes formas, entre ellas menciona: la infraestructura, la estructura formal, la tecnología, los procesos, los productos y servicios, la cultura organizacional y el comportamiento humano. Desde la teoría administrativa, presenta la planeación estratégica para el manejo de un cambio planificado; sin embargo, no siempre es así ni se pueden prevenir situaciones mundiales, las cuales obligan a las organizaciones a tomar decisiones que afectarán una, varias o todas las mencionadas anteriormente por Acosta (op. cit.).

Ante una situación de cambio organizacional, se esperan reacciones del recurso humano porque siempre existirá un nivel de estrés por parte de las personas funcionarias y hasta resistencia al cambio, la cual se deriva de diferentes razones, tales como las menciona Robbins y Coulter (2011: 278): "incertidumbre, hábitos, inquietudes sobre pérdidas personales y la creencia de que el cambio no es

bueno para la organización". Los mismos autores aconsejan que para hacer un buen manejo del cambio es importante, entre otras cosas, "dar a los empleados individuales un papel en el proceso de cambio" (Robbins y Coulter, op. cit.:283).

Metodología

Este artículo presenta los resultados de un estudio de alcance exploratorio, con enfoque cualitativo a partir del estudio de caso, realizado en el Centro de Operaciones Académicas de la Universidad Estatal a Distancia, con el propósito de contar con información relevante en la toma de decisiones con respecto a su personal, en respuesta a la emergencia sanitaria. Para tal efecto, se formuló como pregunta de investigación la siguiente: ¿Cuál es la percepción de las personas funcionarias del COA con respecto a la modalidad de trabajo ante la emergencia de la COVID-19? A partir de la pregunta de investigación, se planteó como objetivo general conocer la percepción de las personas funcionarias del COA con respecto a la modalidad de trabajo ante la emergencia de la COVID-19. Asimismo, se siguieron los siguientes objetivos específicos: a) Identificar algunos aspectos demográficos de las personas funcionarias del COA (edad, género, ubicación, transporte, población de riesgo); b) determinar las funciones de las personas funcionarias del COA (puesto, atención al público); c) mencionar la percepción de las personas funcionarias del COA con respecto a los sentimientos emergentes ante la toma de decisión por parte de la UNED en cuanto a modalidad de trabajo a partir de la COVID-19, y d) identificar recomendaciones para un plan de modalidad de trabajo ante la COVID-19.

Se procedió a aplicar un cuestionario diseñado en Microsoft Forms®, el que fue enviado al total de funcionarios del COA (veinte) mediante correo electrónico institucional. El instrumento aplicado contempló cinco categorías temáticas de estudio: a) información general: género, edad, domicilio; b) funciones del departamento y prevención; c) salud física y emocional; d) modalidad de trabajo y e) sugerencias para un protocolo ante la COVID-19. El procesamiento de la información se realizó en Excel®, y se presentaron los resultados en tablas y figuras para el análisis. Para identificar las respuestas de cada funcionario se estableció una codificación que consiste en CFC- #, siendo la

primera letra C, cuestionario; la letra F, funcionario; la segunda letra C, COA y el #, el número de funcionario que va del 1 al 20.

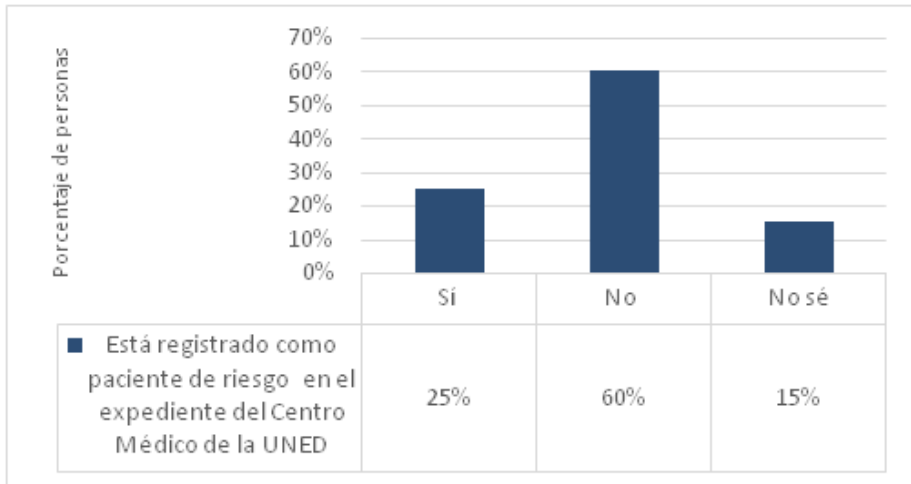
Resultados y su Discusión

1. Aspectos Demográficos y Médicos de las Personas Funcionarias del COA

Los veinte funcionarios del COA se encuentran en un rango de edad de entre los 25 a los 55 años de edad, específicamente un 3 % de 25 a 35 años, un 45 % de 36 a 45 y un 20 % de 45 a 55. Un 60 % comprende hombres y un 40 %, mujeres. Los encuestados indican tener un lugar de domicilio en tres provincias de Costa Rica: San José (quince, todos con distancias mayores a 10 km u 11 km de la UNED), Cartago (tres) y Heredia (dos), de los cuales un 70 % utiliza automóvil particular y un 30 %, autobús para llegar a la sede central de la UNED, ubicada en Sabanilla del Cantón de Montes de Oca de la provincia de San José. Con respecto al transporte, en sus páginas web oficiales, el Ministerio de Salud y la Presidencia de Costa Rica hacen un llamado a hacer uso del servicio de transporte público lo mínimo posible, para evitar el contagio (Presidencia de Costa Rica, 2020). Así, conocer la ubicación geográfica y el modo de traslado de los funcionarios del COA es de vital importancia para la toma de decisiones en cuanto a soluciones de trabajo como parte de esta crisis nacional.

Ante la pregunta de si las personas funcionarias del COA tienen alguna enfermedad registrada en el expediente del Centro Médico de la UNED que signifique un factor de riesgo de contagio ante la COVID-19, un 60 % de las personas encuestadas manifestó que no, mientras que un 25 % expresó que sí y el 15 % no sabe o no respondió (ver Figura 1). De acuerdo con las indicaciones del Ministerio de Salud y los acuerdos del CONRE, las personas dentro de este 25 % con enfermedades reportadas serían las primeras a las que se les deben aplicar condiciones de trabajo especiales para no ponerlas en riesgo de contagio. En este sentido, Mayo Clinic (2020) y Ministerio de Salud de Costa Rica (2020) indican que las personas con posible riesgo ante la COVID-19 son aquellas con diabetes, obesidad, cardiopatías, hipertensión, cáncer, personas adultas mayores, así como otras con padecimientos pulmonares o que comprometan el sistema inmune.

Figura 1: Porcentaje de personas del COA encuestadas que indican haber reportado padecimientos al Centro Médico de la UNED asociados como de riesgo ante la COVID-19.

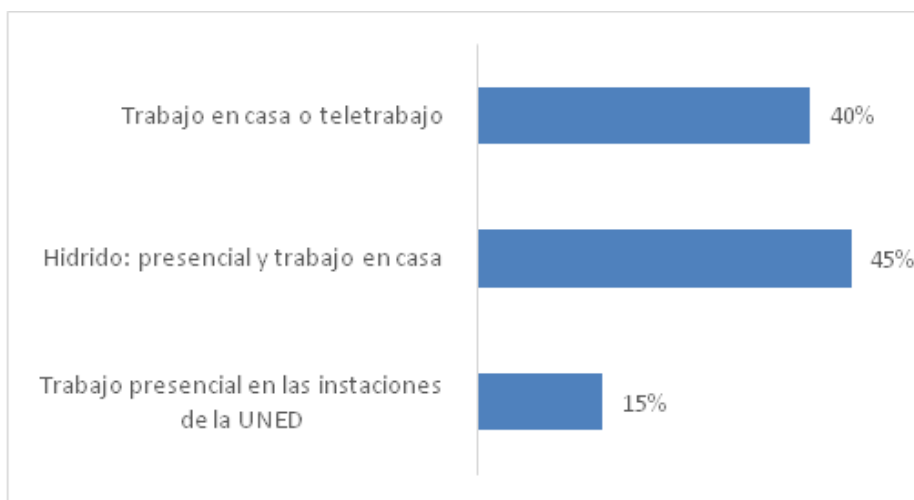


2. Funciones de las Personas Funcionarias del COA

Del total de encuestados, un 56 % atiende público de forma presencial, en su mayoría hombres, y un 44 % no lo hace, en su mayoría mujeres (ver figura 2). El 56 % de las personas funcionarias del COA atiende a docentes, investigadores, estudiantes y otras personas de la universidad. Dentro de las principales funciones ejecutadas por este 56 %, se mencionan la reprografía de documentos, la impresión de materiales diversos y la recepción o entrega de mensajería física (instrumentos usados en la evaluación de los aprendizajes de las cuatro escuelas de la institución). Mientras que el 44 % del resto de las personas funcionarias del COA realiza otras tareas, las cuales no necesariamente incluyen la atención al público. Entre las tareas mencionadas, están, por ejemplo: atención de llamadas telefónicas y correos electrónicos, embalaje de instrumentos de evaluación de los aprendizajes, administración de los sistemas de información, diseño de informes, estudios, diseño de procedimientos, entre otros.

Ante la crisis de la COVID-19, la UNED (2020b), así como la OMS (2020b) y el MSP (2020), han establecido una serie de protocolos.

Figura 2: Porcentaje de personas del COA encuestadas que indican atender público de forma presencial.



3. Percepción de las Personas Funcionarias del COA sobre la COVID-19 y Modalidad de Trabajo en Casa o Teletrabajo

Las personas funcionarias expresaron haber experimentado diversos sentimientos que antes de la pandemia no habían tenido. Por ejemplo, un 35 % mencionó estrés (cuatro hombres y tres mujeres); un 10 %, angustia (dos hombres); un 10 %, insomnio (un hombre y una mujer); un 10 %, temor (un hombre y una mujer). Dentro de otras menciones, un 5 % indicó incertidumbre y un 5 %, preocupación. Mientras que un 35 % expresó no percibir ningún sentimiento ante la crisis del virus.

De acuerdo con la UNICEF (2020), se advierte que las consecuencias mentales y emocionales de la COVID-19 sobre las personas trabajadoras durarán por mucho tiempo. En este sentido, la misma organización aconseja "tener en cuenta el impacto de las decisiones empresariales" (Unicef, 2020: párrafo 3), adicionalmente motiva a:

(...) asegurarse de que todos los trabajadores, sin discriminación, tengan derecho a beneficiarse de medidas de apoyo en el lugar de trabajo, y de que todos los trabajadores las conozcan, las entiendan y se sientan cómodos recurriendo a ellas (...) poner en práctica acuerdos de trabajo (...) de manera que los trabajadores tengan más libertad para decidir a qué horas y dónde cumplen sus responsabilidades

laborales (...) ayudar a los empleados a hacer frente al estrés durante el brote de la COVID-19. (Unicef, op.cit.: párrafo 8).

4. Preferencia de Modalidad de Trabajo

Un 45 % de los encuestados indicó preferir una modalidad híbrida (presencial y trabajo en casa o teletrabajo, siete hombres y dos mujeres), un 40 % mencionó el trabajo en casa o teletrabajo (dos hombres y seis mujeres) y un 15 % comunicó su preferencia por seguir de forma presencial (tres hombres) (ver figura.3).

Figura3: Porcentaje de preferencia de la modalidad de trabajo en tiempos de la Covid-19



Por su parte, Garro y Palos (2020) señalan que el trabajo fuera de la institución, en algunos casos, no será viable. Por ejemplo, cuando se trata de atención al público o se está orientado a brindar servicios presenciales, tal como es el caso del COA.

5. Ventajas y Desventajas del Trabajo en Casa y Teletrabajo para las Personas Funcionarias del COA

Las personas encuestadas mencionaron ventajas y desventajas del trabajo en casa o del teletrabajo. Sus percepciones se relacionan con categorías de planificación, ahorro de tiempo, ahorro económico, menos contaminación, aprendizaje y desarrollo tecnológico, así como con disminución

del estrés y con alternativa de mejores medidas de protección ante la crisis actual.

En cuanto a la planificación (dos hombres y tres mujeres), mencionan que es "más factible organizar, planificar y administrar el tiempo en las actividades laborales", por lo que es "más eficiente el uso del tiempo, ya que no hay interrupciones con en la oficina" (CFC-3) y hay "mayor concentración en las tareas laborales" (CFC-8). Esto mismo se relaciona con que "el tiempo se administra de forma más eficiente" (CFC-5), ya que "no hay desplazamientos casa-trabajo-casa" (CFC-10) por lo que también "se reduce la contaminación en gasolina, pasajes de autobús o tren" (CFC-6). Paralelamente, también permite el aprovechamiento y el aprendizaje de nuevas tecnologías (cuatro hombres y tres mujeres), pues mencionan aprovechar las "plataformas y herramientas online" (CFC-9) y "permiten tener contacto continuo con las personas mediante audio y video" (CFC-12), así como contar con más "conocimiento de nuevas herramientas de información y comunicación" (CFC-14). Otra de las ventajas mencionadas está relacionada con la parte emotiva (cinco hombres y cuatro mujeres), ya que algunas de las personas encuestadas indicaron: "me siento cómodo trabajando desde la casa" (CFC-7) o "me siento con más energía para trabajar, ya que no me agoto en desplazamientos" (CFC-4). Especialmente ante la crisis de la COVID-19, encuentran ventajas en las medidas de protección (tres hombres y una mujer) porque "permite evitar contacto con personas enfermas o asintomáticas" (CFC-2), así "sé que me protejo y protejo a mi familia de un posible contagio" (CFC-11) por lo que "elimina el estrés de pensar que se puede estar en un ambiente contaminado" (CFC-18).

La principal desventaja se relaciona con la parte tecnológica (tres hombres y una mujer), por posibles "fallas o inestabilidad en el internet de la casa" (CFC-20) o por no contar con "equipo de *hardware* y *software* apropiado para el trabajo en casa" (CFC-16), o incluso que "en casa debo compartir la computadora y el espacio con la familia que también está en teletrabajo por la medida establecida en el país" (CFC-6). Específicamente, las personas encuestadas mencionan aspectos negativos de esta modalidad de trabajo relacionadas con lo emotivo (cinco hombres y dos mujeres). Por ejemplo, "no tengo facilidad para socializar los trabajos y menor accesibilidad a actividades laborales" (CFC-4), también se menciona que "me hace falta la comunicación interpersonal de manera presencial" (CFC-11) o no estar capacitado para el trabajo en casa o teletrabajo porque "no estaba preparado, han sido años de trabajo de manera presencial" (CFC-5) y "no puedo sentirme

cómodo con trabajar desde casa". Menciona una de las personas que "el encierro en casa le provoca estrés" (CFC-13) y que "genera incertidumbre de cómo justificar el trabajo que realizo desde mi casa" (CFC-3). La final desventaja indicada es que esta modalidad se implementa "sin planificación" (CFC-8) (tres hombres y dos mujeres), dado que fue desarrollada como parte del plan institucional de contingencia por el contexto de COVID-19.

Una de las desventajas señaladas por personas funcionarias del COA es la relacionada con la interacción con otras personas, lo que coincide con Saco (2006), al mencionar que el aislamiento, la incomunicación y la falta de interacción social pueden propiciar el individualismo. Otra desventaja hace referencia a los canales de comunicación mediante el uso de tecnología; al respecto Cano et al. (2017: 56) consideran que "los canales de comunicación y procedimientos no adecuados dificultarían una buena comunicación para el teletrabajador y la empresa". Adicionalmente, se les solicitó a las personas funcionarias que calificaran cómo ha sido su experiencia de la modalidad de trabajo en casa como parte de las medidas de prevención ante la COVID-19, en una escala del uno al cuatro. De manera que 1 es nada satisfactorio; 2, poco satisfactorio; 3, satisfactorio y 4, muy satisfactorio. Un 35 % de las personas funcionarias lo calificaron como satisfactorio; un 30 %, muy satisfactorio; un 25 %, poco satisfactorio y un 10 %, nada satisfactorio.

Las respuestas dadas por las personas encuestadas confirman las ventajas del teletrabajo. Por ejemplo, Saco (2006) y Cano et al. (2017) señalan como ventajas la autoadministración laboral, flexibilidad e independencia en temas de vestimenta, así como horarios de trabajo y organización de tareas. Además, afirman que pueda darse una conciliación entre el individuo y su familia, dado que en el hogar es posible tener cierto grado y tiempo de calidad con hijos u otros familiares que conviven en el hogar.

6. Recomendaciones para un Plan de Modalidad de Trabajo ante la COVID-19.

Las personas encuestadas sugirieron la importancia de tomar en cuenta las medidas de seguridad dentro del espacio de trabajo institucional, tales como el uso de máscaras, guantes, pantallas faciales y protocolos de limpieza para las instalaciones y las personas (lavado de manos,

uso de alcohol en gel, el protocolo de los estornudos, así como el lavado de manos y la aplicación del distanciamiento social).

Conclusiones y Recomendaciones

Las personas funcionarias del COA dan un servicio de asesoría y de atención al público y a las dependencias de la Vicerrectoría Académica. Se concluye que, a pesar de que su trabajo siempre ha sido bajo una modalidad presencial, tienen disposición para ajustarse, preferiblemente, a una forma híbrida de trabajo (presencial y trabajo en casa o teletrabajo).

Por otra parte, la mayoría de las personas funcionarias del COA vive dentro de la Gran Área Metropolitana. Existe un porcentaje considerable de personas que han sido registradas en el servicio médico de la UNED como población de riesgo ante la COVID-19 y la mayoría expresa haber tenido sentimientos relacionados con la crisis de la pandemia.

Igualmente, se mencionaron más ventajas que desventajas en cuanto a ajustarse a una modalidad de trabajo en casa o teletrabajo, especialmente debido a la posibilidad de planificar su trabajo, tener más concentración y disminuir el estrés de los traslados (tiempo y distancia). Sin embargo, la principal ventaja radica en que las medidas de aislamiento social disminuyen el riesgo de contagio.

Aspectos señalados como desventajas se relacionan con lo tecnológico. Por ejemplo, disponer de equipo tecnológico y problemas de estabilidad en la conexión de internet en sus casas. Finalmente, las recomendaciones dadas por los funcionarios giran en torno al cuidado personal, la limpieza constante, los materiales requeridos para una adecuada higiene-limpieza-seguridad sanitaria, el distanciamiento físico y los protocolos para la oficina.

En cuanto a las recomendaciones, debido a las directrices estatales e institucionales, se recomienda optar por una modalidad de trabajo en casa o teletrabajo para las personas funcionarias del COA, garantizando así que las personas funcionarias tengan las posibilidades e infraestructura tecnológica adecuada para mantener la comunicación con el entorno laboral y cumplir con sus labores. A su vez, se recomienda establecer estrategias para el manejo del cambio de la modalidad de

trabajo de las personas funcionarias del COA, entre ellas la planificación de reuniones mediante las diferentes aplicaciones tecnológicas institucionales, de modo que permitan tener comunicación, motivación y respaldo de la jefatura del departamento, así como planificar y organizar el personal y las diferentes actividades propias del COA.

Es importante brindar charlas y capacitaciones con respecto al uso de las herramientas tecnológicas necesarias para que las personas funcionarias puedan cumplir con sus funciones, así como charlas dirigidas a la salud e higiene mental, productos de la crisis de la pandemia.

Ahora bien, en cuanto al trabajo llevado a cabo en las actuales instalaciones de manera presencial, es importante seguir los diferentes aspectos: a) a partir de un protocolo en el ámbito institucional, plantear las directrices a seguir en el COA; b) en cuanto a cuidados personales y de limpieza: aplicar el protocolo de tos y estornudos y no tocarse la cara con las manos sin lavar, lo que conlleva al lavado de manos antes de ingresar a la oficina, tomar de diez a quince minutos al inicio y final de cada jornada para realizar una limpieza general de las áreas comunes e individuales, usar dispositivos de alarma para recordar el lavado de manos, contar con implementos de limpieza en cada oficina y mantener un recipiente con una alfombra húmeda con cloro a la entrada de cada puerta de las oficinas, para desinfección de los zapatos; c) equipo necesario, como mascarillas (respirador N95), guantes de uso doméstico, botas o zapatos cerrados, alcohol en gel y líquido, toallas de papel desechables y desinfectante.

Para la atención al público será necesario: a) poner cortinas plásticas en las ventanas de atención al público, b) confirmar si la atención al usuario se puede realizar por teléfono o por medio de una herramienta con video y audio para evitar el traslado físico, c) aumentar la limpieza en áreas comunes, d) implementar pantallas de protección y uso de guantes y e) no permitir el ingreso de personas ajenas a la unidad, pues la atención se brindará desde la puerta y conservando los dos metros de distancia.

Adicionalmente, se recomienda promover el trabajo en casa o, en su defecto, el híbrido. Al mismo tiempo, evitar reuniones presenciales, para lo cual será aconsejable la utilización de las herramientas y las plataformas con audio y video para dicho fin. De haber jornadas laborales presenciales, es importante establecer horarios para cada persona funcionaria, con el fin de evitar las

aglomeraciones a la entrada o la salida de estas, así como implementar horarios de almuerzo y refrigerios, de tal manera que no coincidan.

Las personas funcionarias con síntomas de gripe no deberán ir a la oficina, e inmediatamente asistir al servicio médico o centro de salud. Igualmente, se deberá contar con los números de teléfono y el nombre de las personas contacto de emergencia de cada persona funcionaria.

Se sugiere solicitar a las autoridades institucionales adecuar un recinto dentro de la universidad para atender a las personas funcionarias con posibles síntomas y contar, además, con un protocolo de traslado a las instituciones de salud del país.

Bibliografía citada

- ❖ Acontecer, 2015. *Programa de Teletrabajo avanza a paso firme*. Recuperado de: <https://www.uned.ac.cr/acontecer/a-diario/gestion-universitaria/2353-programa-de-teletrabajo-avanza-a-paso-firme>
- ❖ Acosta, C., 2002. "Cuatro preguntas para iniciarse en cambio organizacional" (pp. 9-24). *Revista Colombiana de Psicología* N° 11.
- ❖ Barquero Fernández, M., 2020. *Diseño de un Sistema de Gestión para el Centro de Operaciones Académicas de la Universidad Estatal a Distancia* (Tesis licenciatura). Universidad Latina de Costa Rica, San José.
- ❖ Buira, J., 2012. *El Teletrabajo. Entre el Mito y la Realidad*. Editorial UOC, Barcelona.
- ❖ Calderón, Y., 2019. *Valoración del Centro de Operaciones Académicas desde la visión interna: un acercamiento a sus fortalezas y retos* (material inédito), UNED, San José.
- ❖ Cano, R.; Castro, R. y E. Peñafiel, 2017. *Ventajas y desventajas del teletrabajo aplicados en la ciudad de Lima- Perú, 2016*. (Tesis para optar el título de Administración y Gestión de Empresas). Universidad Peruana de las Américas, Lima.
- ❖ Consejo de Rectoría, 2020. Acuerdo CONRE (CR 2020-471): *Extender medidas preventivas COVID 19*. Sesión 2074-2020, Artículo VI, inciso 3), UNED, San José.
- ❖ Consejo de Rectoría, 2020. *Plan de Contingencia ante el COVID*. Sesión 2072-2020, Artículo I, inciso 3), celebrada el 09 de marzo del 2020. UNED, San José.
- ❖ CPPI, 2020. *Universidad Estatal a Distancia*. https://www.uned.ac.cr/viplan/images/cppi/Manual_Organizacional_UNED-Edici%C3%B3n_2020.pdf

- ❖ Garro, V. y P. Palos, 2020. *Retos del teletrabajo en tiempos de coronavirus*. Recuperado de: <https://theconversation.com/retos-del-teletrabajo-en-tiempos-de-coronavirus-133098>
- ❖ Mayo Clinic, 2020. *Covid-19: ¿Quién está a riesgo?* Recuperado de: <https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/coronavirus/in-depth/coronavirus-who-is-at-risk/art-20483301>
- ❖ Ministerio de Salud Costa Rica, 2020. *Situación Nacional Covid-19. LS-VG-002. Lineamientos generales para el seguimiento y levantamiento de actos administrativos (orden sanitaria) de aislamiento domiciliar por COVID19*. https://www.ministeriodesalud.go.cr/sobre_ministerio/prensa/docs/lineamientos_seguimiento_os_aislamiento_05062020_v3.pdf
- ❖ Ministerio de Salud Pública (s.f.). *Afiche para personas con riesgo COVID-29*. Recuperado de: <https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/centro-de-informacion/material-comunicacion/protocolos-ms/coronavirus/4679-afiche-personas-con-riesgo-covid-19/file>
- ❖ Ministerio de Salud Pública (s.f.). *Afiche para personas con riesgo COVID-29*. Recuperado de: <https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/centro-de-informacion/material-comunicacion/protocolos-ms/coronavirus/4679-afiche-personas-con-riesgo-covid-19/file>
- ❖ Ministerio de Salud Pública, 2020. *Guía para la prevención, mitigación y continuidad del negocio por la pandemia del COVID-19, en los Centros de Trabajo*. Recuperado de: https://www.ministeriodesalud.go.cr/sobre_ministerio/prensa/docs/guia_continuidad_negocio_v1_21042020.pdf
- ❖ Molina, S.E., 2008. *La joven Benemérita Universidad Estatal a Distancia. Institución Benemérita de la Educación y la Cultura*. UNED, San José.
- ❖ Organización Mundial de la Salud, 2020a. *Actualización de la estrategia frente a la COVID-19*. Recuperado de: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/covid-strategy-update-14april2020_es.pdf?sfvrsn=86c0929d_10
- ❖ Organización Mundial de la Salud, 2020b. *Recomendaciones sobre el uso de mascarillas en el contexto de la COVID-19: Orientaciones provisionales* (6 de abril de 2020). Recuperado de: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332657/WHO-2019-nCov-IPC_Masks-2020.4-spa.pdf
- ❖ Ortega, O., 2018. *La Evolución del Trabajo*. Recuperado de: https://trabajoypersonal.com/la-evolucion-del-trabajo/#Como_fue_la_evolucion_del_trabajo_a_lo_largo_de_la_historia
- ❖ Portafolio, 2017. *El abecé de tres tipos de trabajo remoto*. Recuperado de: <https://www.portafolio.co/economia/empleo/abece-de-tres-tipos-de-trabajo-remoto-509538>
- ❖ Ramírez, K., 2020. *Se amplían las medidas del Plan de Contingencia en la UNED ante el COVID-19*,

Acontecer. Recuperado de: <https://www.uned.ac.cr/acontecer/a-diario/gestion-universitaria/4000-ampliacion-medidas-contingencia-uned>

- ❖ Reina J., 2020. *El SARS-CoV-2. Una nueva zoonosis pandémica que amenaza al mundo. Vacunas*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.vacun.2020.03.001>
- ❖ Robbins, S. y M. Coulter, 2011. *Administración*. (3ª ed.). Pearson-UNED, México.
- ❖ Saco Barrios R., 2006. *El teletrabajo*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Rosita%20Ulate%20S/Downloads/Dialnet-ElTeletrabajo-5085077.pdf>
- ❖ Sierra, Y.; Escobar, S. y A. Merlo, 2014. "Trabajo en casa y calidad de vida: Una aproximación conceptual" (p. 57-72), *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología* 14 (1).
- ❖ UNED, 2019. Organigrama de la Vicerrectoría Académica. Recuperado de: https://www.uned.ac.cr/viplan/images/cppi/Organigrama_Vic.Academica_Set19.pdf
- ❖ UNED, 2020a. *¿Qué es teletrabajo?* Recuperado de: <https://www.uned.ac.cr/viplan/teletrabajo/que-es-teletrabajo/que-es-teletrabajo#:~:text=El%20teletrabajo%20se%20fundamenta%20en,colaborador%20junto%20con%20su%20empresa>
- ❖ UNED, 2020b. *Reglamento de Teletrabajo de la Universidad Estatal a Distancia*. Recuperado de: https://www.uned.ac.cr/viplan/images/teletrabajo/Textos/Reglamento_Teletrabajo_ULTIMA_VERSION.pdf
- ❖ UNICEF, 2020. *Al agravarse cada vez más la situación por COVID-19, se requiere más ayuda para las familias que trabajan, dicen UNICEF y OIT* [Comunicado de Prensa]. Recuperado de: <https://www.unicef.org/costarica/comunicados-prensa/ayuda-para-familias-trabajadoras>



4. ENTRE GÉNEROS Y GENERACIONES: TRANSFORMACIONES EN LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE FAMILIAS DEL ESPACIO RURAL DEL NORTE ENTRERRIANO

María Emilia Schmuck¹

Fecha de recepción: 31/10/2020
Fecha de aceptación: 14/05/2021



| Resumen

Nos proponemos comprender las transformaciones en las experiencias formativas de las jóvenes generaciones en un contexto de extensión de los años de escolaridad en el campo. Desde el enfoque histórico-etnográfico, en una colonia rural del norte entrerriano estudiamos las rupturas y continuidades entre las jóvenes generaciones y las generaciones que las anteceden inmediatamente, considerando particularmente las desigualdades relacionadas con la condición de género en las diferentes familias que integran el espacio social rural. A partir de la creación de la escuela secundaria en el campo, señalamos que la condición social de juventud se encuentra imbricada con la condición de estudiante. Así como identificamos una línea de continuidad entre generaciones en el modo en que se encuentran jerárquicamente diferenciadas las tareas de "la casa" y "el campo", quedando las mujeres mayormente vinculadas con las actividades y experiencias formativas en "la casa", señalamos que persiste la importancia otorgada a la escolarización de las mujeres. Se destaca

¹ Instituto de Estudios Sociales de Entre Ríos CONICET/UNER. Dirección de contacto: emilia.schmuck@gmail.com

la incidencia de las tradiciones familiares y de la Iglesia Valdense en torno a las construcciones de futuro de las jóvenes generaciones, aunque ciertas experiencias formativas vinculadas con esta religión también permiten pensar en procesos de resistencia y recorridos inaugurales. .

Palabras clave: *juventudes rurales; experiencias formativas; género.*

| Abstract

We propose to study the transformations in the educative experiences of the young generations in a context of extension of the years of schooling in rural areas. From the historical-ethnographic approach, in a rural colony in the north of Entre Ríos we study the ruptures and continuities between the young generations and the generations that immediately precede them, particularly considering the inequalities related to the gender condition in the different families of the social rural space. Since the creation of the secondary school in the countryside, we point out that the social condition of youth is linked to student condition. We identified a continuity between generations in the way in which activities of "the house" and "the field" are hierarchically differentiated: women are mostly linked to the activities and educative experiences in "the house"; meanwhile, we point out that the importance given to the schooling of women persists. The incidence of family traditions and the Iglesia Valdense around the future constructions of the young generations is highlighted, although certain educative experiences linked to this religion also allow us to think about resistance processes and inaugural trajectories.

Keywords: *rural youth; educational experiences; gender.*

Cita: Schmuck, M. E., 2020. "Entre géneros y generaciones: transformaciones en las experiencias formativas de familias del espacio rural del norte entrerriano" (pp. 67-97), *Tiempo de Gestión* N° 29, FCG-UADER, Paraná.

Introducción

Este trabajo se enmarca en una etnografía en la que nos propusimos comprender las experiencias formativas de las juventudes rurales en un contexto de extensión de la obligatoriedad escolar y creación de escuelas secundarias en el campo². En la investigación, que construyó su referente empírico en torno a un centro de población rural dispersa fundado como colonia en el norte de Entre Ríos (en adelante, "la colonia"), partimos de concebir la juventud como una construcción social y un concepto relacional, por lo que al tiempo que nos preguntamos por las diferencias y desigualdades vinculadas con la pertenencia familiar y el género de las y los jóvenes, atendimos a las apropiaciones locales de las políticas educativas, a los cambios económicos y sociales en el espacio rural y a las transformaciones en las experiencias formativas entre generaciones. En este marco, entonces, en el presente artículo nos detendremos en la comprensión de las continuidades y rupturas entre las experiencias formativas de las jóvenes generaciones y las generaciones que las anteceden inmediatamente, considerando particularmente las desigualdades relacionadas con la condición de género en las diferentes familias que integran el espacio social rural.

Desarrollamos nuestra investigación en un territorio escasamente estudiado por las ciencias sociales como es el "norte entrerriano", que a grandes rasgos podemos caracterizar por sus condiciones agroecológicas y productivas particulares que lo diferencian del resto de la provincia -que presenta mayores similitudes con la llamada región pampeana (Barsky y Pucciarelli, 1997)-, por el alto porcentaje de población rural y la situación socioeconómica y educativa desfavorable de sus habitantes³. La colonia integra un conjunto de colonias oficiales creadas entre 1960 y 1965 en el norte del departamento La Paz. Durante la década de 1980 esta zona fue destinataria de proyectos de impulso al cultivo de algodón en el marco de políticas estatales que incluyeron inversiones en educación e infraestructura, por lo que desde las narrativas locales esos años -que llamaremos "los años de oro de la colonia"- se asocian a una mayor demanda de trabajo y posibilidades de crecimiento

² Se trata de la tesis doctoral titulada "Somos jóvenes y estudiantes del campo. Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano" (Universidad Nacional de Entre Ríos, 2020), que fue realizada en el marco de una beca de CONICET en el Instituto de Estudios Sociales (INES, CONICET-UNER). El trabajo fue dirigido por la Dra. Elisa Cragnolino y codirigido por la Dra. Eva Mara Petitti.

³ Usamos comillas porque se trata de una construcción que incluye fundamentalmente el área que corresponde a los departamentos La Paz, Federal y Feliciano, aunque según las distintas segmentaciones que realizan las políticas públicas y/u organizaciones que trabajan en el territorio, a veces también se contemplan áreas de departamentos limítrofes y en ocasiones se refiere al "centro-norte".

(Schmuck y Petitti, en prensa). En correspondencia con los cambios estructurales ligados a la hegemonía del modelo de agronegocios, desde mediados de los noventa se destaca el avance de la actividad agrícola a partir de la incorporación de las tecnologías de siembra directa y el uso de agroquímicos y, a la par de la retracción de la producción ganadera y el avance de la frontera productiva a partir del desmonte, se registra la concentración de la propiedad de la tierra y la expulsión de productores familiares y pobladores dedicados al trabajo temporario (Dupleich, 2010).

En la colonia, desde la fundación de la escuela primaria por parte de un grupo de colonos en 1966, la presencia del Estado en materia educativa ha estado condicionada por la participación e iniciativas locales. Asimismo, la creación de lo que actualmente se constituye como la escuela secundaria se inició en el año 2000 en el seno de la primaria a lo largo de un proceso caracterizado por el protagonismo de las familias que habitan la zona. Así, al tiempo que desde fines del siglo XX los desplazamientos hacia los espacios urbanos y la disminución de habitantes de la colonia se han profundizado, identificamos que la escuela secundaria se constituye como una institución en crecimiento: un espacio central de sociabilidad, construcción de identificaciones y también escenario de disputas sociales (Schmuck, 2019a).

A continuación, dividimos este artículo en tres apartados. En primer lugar, presentamos la perspectiva teórico-metodológica de la investigación, desarrollando algunas de las discusiones centrales que atravesamos a lo largo del trabajo. Luego, describimos brevemente las tres familias en que centramos nuestro estudio. El tercer apartado se compone de dos partes: en la primera referimos a las experiencias formativas y las desigualdades de género entre las mujeres y los varones de las distintas familias que situamos en las "generaciones de oro"; luego, nos centramos en las experiencias formativas y las construcciones de futuro de las jóvenes generaciones considerando la cuestión de género en las diferentes familias. En el tercer apartado, a modo de cierre, señalamos algunos puntos de llegada y nuevos interrogantes.

Algunas decisiones teórico-metodológicas

A lo largo de este trabajo nos posicionamos en la línea de estudios de antropología y educación desarrollados desde el enfoque histórico-etnográfico. Nos referimos a una tradición de trabajos de

investigadoras de Argentina y la región (Achilli, 2005; Batallán y Neufeld, 1988; Ezpeleta y Rockwell, 1986; Rockwell, 2009; Cragnolino, 2001, entre otros) que retoman aportes clásicos de la antropología y la historiografía, rescatando la dimensión cotidiana y experiencial de los sujetos desde una perspectiva relacional: en tensión con las condiciones objetivas del contexto sociohistórico del que forman parte, considerando las limitaciones y posibilidades que cada contexto imprime (Cerletti, 2013).

En consonancia con esta mirada, para abordar los procesos educativos trabajamos con la categoría de experiencias formativas, que recupera el carácter transformador de la agencia humana y nos encamina a pensar los procesos formativos en relación con los modos en que son vividos por los sujetos dentro de las formaciones históricas que construyen y, a la vez, los constituyen (Achilli, 2000; Rockwell, 1995)⁴. Aunque nos interesamos en los procesos de escolarización formal, cabe destacar que también buscamos comprender experiencias formativas vinculadas con la participación de niñas y jóvenes en la vida productiva de la familia e indagamos sobre el modo en que se desarrolla el trabajo doméstico. No obstante, utilizamos el concepto familia en un sentido amplio, que no se limita a la unidad doméstica -en tanto espacio adonde se desarrolla el proceso de reproducción cotidiana entre miembros que tienen una residencia en común-, sino que abarca el "sistema de relaciones sociales basadas en el parentesco, el cual regula los derechos y deberes respecto a la propiedad" (Stolen, 2004: 100).

Asimismo, al tiempo que partimos de concebir la juventud como una construcción social, entendimos que los sujetos no se relacionan con los marcos temporales establecidos socialmente de forma unívoca (Padawer, 2010). En relación con estas discusiones, nos preguntamos por el modo en que los sujetos son construidos -y se construyen- en tanto miembros de una generación. En primer lugar, entendemos que cada generación, además de compartir una contemporaneidad cronológica, se produce y diferencia a partir de cambios en las condiciones sociales de producción y reproducción de los sujetos (Bourdieu, 1977). A partir de relecturas de los trabajos clásicos de Bourdieu y Mannheim sobre la cuestión de las generaciones sociales, Mauger (2013) señala que para definir la "generación

⁴ En esta categoría resuenan discusiones de la historiografía social y los estudios culturales británicos en su crítica a las teorías deterministas de la tradición marxista, con aportes centrales de autores como Thompson (1989) y Williams (1997) para complejizar la relación entre sujeto y estructura social.

de las generaciones" es preciso identificar, dentro de un universo social específico, la experiencia compartida de vivir un "acontecimiento fundador" o rupturas en los marcos de socialización y reproducción:

En general, todo cambio en el modo de reproducción, es decir, todo nuevo estado de los mecanismos institucionalizados de reproducción (estado de las leyes de sucesión, estado del sistema escolar, estado del mercado de trabajo, etc.) que funcionan como instrumentos de reproducción y, en definitiva, toda transformación del "modo de generación" de las generaciones sucesivas está en el origen de las crisis de reproducción y de la aparición de "generaciones" distintas. Pero las transformaciones del "modo de reproducción" no tienen la misma incidencia en las diferentes "regiones" del espacio social (Mauger, op. cit.:135).

En este sentido, comprendemos a las jóvenes generaciones, entendidas en plural por la diversidad de experiencias posibles, en relación con el inicio del proceso de extensión de los años de escolaridad, que coincide con las sensibles transformaciones productivas, laborales, ambientales, de desplazamiento poblacional, pérdida de matrícula en el nivel primario rural etc., que vinculamos con la hegemonía del modelo de agronegocios. Por otra parte, nombramos como "generaciones de oro" a quienes no pudieron acceder a la escuela secundaria en su lugar de origen, aunque sí tuvieron posibilidades de realizar la escuela primaria, que fue creada en 1966 en la colonia, al tiempo que participaron siendo niños o jóvenes de lo que llamamos los "años de oro" de la colonia y, en términos generales, ocupan el lugar de padres, madres y/o tíos de las jóvenes generaciones en las familias que estudiamos.

Como dijimos, nuestro análisis estará centrado en las relaciones de género en las distintas generaciones. En este punto, para comprender las diferencias y desigualdades de género al interior de las familias, que encontramos estrechamente ligadas a las características estructurales de la sociedad y el espacio social rural que nos ocupa, recuperamos el concepto de masculinidad hegemónica con el que dialoga Stolen (2004) en su etnografía realizada en una colonia rural santafesina. Este concepto, que nos permite entender las relaciones de dominación basadas en valores comunes o significaciones compartidas, no se limita a una dinámica represiva que concibe a las mujeres como víctimas y en posiciones subordinadas ante el ejercicio del poder directo masculino.

En el mismo sentido, esta hegemonía masculina no implica un dominio cultural total sino que, en relación con los aportes de Williams, debe ser continuamente renovada y defendida, así como también es continuamente resistida (Williams,1997).

En vistas a comprender estos procesos, valoramos el enfoque histórico-etnográfico por su posibilidad de "documentar lo no-documentado" (Rockwell, 2009: 48) y su potencialidad para estudiar la complejidad de las realidades rurales, las familias, la educación y la cotidianeidad escolar como parte central de esa vida social (Cragolino, 2001). Nuestro trabajo de campo, que transcurrió entre 2017 y 2019, se ha basado fundamentalmente en una búsqueda por acompañar y vivenciar "fragmentos del proceso social en su propio ocurrir (...) tejiendo relaciones personales y de confianza, participando" (Quirós, 2014) de diversas instancias de la vida social, siempre recurriendo a notas de campo, luego ampliadas y ordenadas en registros que complementamos con un diario con reflexiones provisionales y detalles de la experiencia personal (Rockwell, 2009). Asimismo, seleccionamos tres familias que ocupan distintas posiciones en el espacio social rural en vistas a profundizar en la indagación de las experiencias formativas de las distintas generaciones y realizamos entrevistas a sus distintos miembros⁵. En lugar de buscar la representatividad de estos casos, los elegimos a partir de su "capacidad para construir relaciones y develar los procesos de valor general que articulan y explican los sucesos particulares y su variación", al tiempo que nos interesamos por las singularidades de las familias y buscamos "atender a las regularidades pero también el cambio; considerar al sujeto, pero también a la estructura; identificar las condiciones objetivas pero también las simbólicas" (Cragolino, 2003: 214-215).

Las familias del espacio rural

Cuando se creó la colonia en 1961, la población se constituyó con personas que provenían de distintos puntos de la provincia. Entre éstas, se encontraban familias de ascendencia ruso-alemana, polaca y particularmente provenientes de Italia del Piamonte, quienes habían llegado a fines del

⁵ Aunque las entrevistas fueron conversaciones desarrolladas de modo espontáneo y/o en medio de otra actividad, nos parece importante identificar cuando la charla sucedió en el marco de una situación de entrevista, por lo que para diferenciarlas de las conversaciones informales recuperadas de nuestros registros de campo que incluimos solo entre comillas, en estos casos también explicitamos la fecha de la conversación y lo separamos del cuerpo del texto.

siglo XIX a la zona a partir de la creación de una colonia de familias de la religión Evangélica Valdense, un movimiento religioso nacido en el siglo XII en Europa y luego constituido como Iglesia protestante. Asimismo, se incorporaron familias de apellidos criollos pertenecientes a la región más próxima a Corrientes o con ascendientes oriundos de la vecina provincia.

En este sentido, cabe señalar que las familias de la colonia no constituyen una comunidad homogénea. Aunque como desarrollaremos luego es posible complejizar estas distinciones, en el espacio social prevalece la diferenciación entre familias de "gringos" y "criollos", quienes se distinguen de acuerdo a la zona en la que se encuentra su vivienda, la pertenencia religiosa y fundamentalmente diferencias materiales enraizadas en la ascendencia europea o criolla. Los "gringos", que se encuentran en mejores condiciones económicas, muchas veces son "patrones" del resto, que suele vivir en la zona más alejada de la escuela conocida como "del arroyo" y trabajar como peones o, en el caso de las mujeres, empleadas domésticas. Entre "los gringos" se destaca la adhesión a una filosofía de vida basada en la importancia del trabajo y las renunciaciones personales en pos del progreso económico que se explica exclusivamente a partir del esfuerzo realizado por la propia familia; particularmente entre los valores de la religiosidad valdense se pondera el sacrificio y la austeridad.

Tal como hemos reconstruido en detalle en trabajos anteriores (Schmuck, 2019b), estas diferencias se manifiestan —y en algunos casos son apropiadas y transformadas— en la cotidianidad escolar. Interesa señalar el modo en que, en palabras de la directora de la escuela secundaria, estos conflictos se describen en relación con la dicotomía fundante del imaginario pedagógico sarmientino:

Es como si fueran los de la civilización y la barbarie. La civilización serían las familias gringas, que tienen más campo, gastan menos, tienen más recursos y por ahí por eso se creen que pueden opinar más y quieren decidir todo. La barbarie serían los otros, con otras costumbres, son más los que se quedaron con poco campo, arriendan o son peones o cobran los planes, que por ahí no tienen tanto la cultura del trabajo, lo que le molesta a los otros (entrevista a directora de la Escuela Secundaria de la colonia, abril de 2017).

A continuación, para referenciar a cada una de las familias recurrimos a los nombres de las

jóvenes estudiantes o egresadas de la escuela secundaria de la colonia que fueron nuestro contacto inicial: Fiorella, Lucía y Paula.

Esquema 1: árbol genealógico de las familias de Fiorella, Lucía y Paula (elaboración propia en base a estudio etnográfico).

Fiorella y su familia

Fiorella integra una típica familia "gringa" valdense: junto a sus tíos por el lado paterno se destacan por su participación en actividades de la Iglesia y son quienes se encuentran en mejor situación económica, referenciados por el resto como "los que más tienen" o "siempre estuvieron mejor". La joven realizó la primaria y secundaria en la escuela de la colonia y cuando egresó en 2017 se mudó a ciudad de La Paz, adonde estudia Magisterio. Tiene un hermano, Pipo, que desde 2017 estudia en la secundaria de la colonia.

La madre de Fiorella, Amelia, también proviene de una familia valdense. Trabaja por las mañanas en el centro de salud de la colonia. Además, complementa este empleo con el trabajo diario en el hogar, que incluye limpieza, la preparación de la comida para la familia, la cría de aves en el espacio doméstico y el agregado de valor a la producción primaria con destino al autoconsumo familiar y la venta a pequeña escala en forma esporádica. Amelia estudió en la Escuela Normal Rural Almafuerde, ubicada en el Departamento Paraná, adonde se mudó a los 12 años a vivir como interna. Aunque su idea era continuar estudiando Magisterio, apenas terminó la secundaria quedó embarazada de Fiorella y entonces dejó los estudios y se volvió a la colonia a vivir en la casa de la familia de su pareja, donde se encuentran actualmente. Cuando sus hijos crecieron estudió auxiliar de enfermería.

El padre de Fiorella, Carlos, se dedica a la producción ganadera. Trabaja junto a su hermano, Antonio, en la tierra que han heredado de sus padres, al tiempo que administran juntos las tierras de sus dos hermanas. Carlos y sus tres hermanos egresaron de la escuela primaria de la colonia, aunque el único que hizo la secundaria fue Antonio. Antonio se casó con Alda, una docente de otra familia valdense, y tuvieron dos hijos: su hijo mayor es docente y también trabaja en el campo de la familia y

su hija, Rufina, se fue a estudiar Comunicación a la ciudad de Santa Fe y se quedó viviendo allí. La mayor de las hermanas de Carlos, Isabella, terminó la secundaria de adulta, vive en la colonia y da clases de arte en escuelas de la zona. La hermana menor de Carlos, Senda, durante muchos años se desempeñó junto a su hermana como productora apícola y actualmente trabaja en el INTA y vive en la provincia de Santa Fe. Se encuentra estudiando bajo una modalidad "a distancia" para terminar el secundario.

Lucía y su familia

Lucía también nació y realizó sus estudios en la colonia. Finalizó la escuela secundaria en 2014 y se mudó a La Paz, adonde vive con su pareja y además de estudiar Magisterio trabaja en un kiosco. Es la hija única de Adriana y Héctor.

El abuelo paterno de Adriana, de ascendencia polaca, fue uno de los primeros en acceder a un lote de alrededor de 100 hectáreas en el proceso de colonización, pero como producto del sucesivo parcelamiento entre los numerosos hijos y en algunos casos la venta de la tierra, la gran mayoría de sus nietos migró a la ciudad o no trabaja en tierra propia. El padre de Adriana se dedicó a trabajar como peón en un campo y junto a su esposa Mercedes tuvieron tres hijos varones y a Adriana, a quienes se esforzaron para enviar a la escuela y que terminen la primaria. Adriana trabaja en la escuela secundaria como asistente escolar y, aunque en su momento no pudo hacer la secundaria, decidió terminarla en 2013, siendo la única entre sus hermanos en tener ese título. Su hermano Rómulo, que ha fallecido, se casó con Guadalupe y tuvieron siete hijos. Guadalupe trabaja como empleada doméstica en la casa de una familia valdense y está a cargo de sus hijos. El mayor, Matías, que tiene la misma edad de Lucía, dejó la secundaria en tercer año y desde entonces hace *changas*⁶ en la zona y colabora con su tío en el campo. Por otra parte, el único hermano vivo de Adriana, Raúl, se fue a vivir a Córdoba y allí tuvo tres hijos, pero hace unos años volvió a vivir a la colonia con su hijo menor, Marcelo, de 18 años. Raúl hace *changas* esporádicas en la construcción y vive en la casa de su madre.

⁶ Este término utilizado de manera informal refiere al trabajo temporal, a un empleo que tiene una duración definida, generalmente de corto plazo.

La familia por el lado paterno de Lucía reúne las características de una típica familia de "criollos". La particularidad de su abuelo Pedro radica en haberse casado con una de las primeras docentes que llegó a la colonia para trabajar en la escuela y luego fue directora, lo que les permitió contar con otros ingresos. Tuvieron tres hijos: Héctor –el papá de Lucía–, Stella y Damián. Los tres hermanos finalizaron la primaria y Stella además hizo parte de la escuela secundaria en La Paz pero la dejó para irse a trabajar a San Nicolás. De grande, no obstante, la finalizó. Héctor se ha dedicado muchos años a cuidar a Lucía y otros sobrinos. Hace unos pocos años trabaja como productor ganadero. Por su parte, Damián, vive con su compañera Alicia y su hijo en el mismo terreno que don Pedro.

Familia de Paula

Paula pertenece a una de las familias "criollas" más numerosas "del arroyo". Fuera de la escuela, pasa mucho tiempo en su casa y participa de las tareas de cocina, limpieza y cría de aves junto a su madre y hermanas. En 2019, cuando comienza su último año en la escuela secundaria, dice que cuando finalice quiere estudiar Magisterio en La Paz.

La joven vive en una modesta vivienda que sus padres construyeron junto a sus abuelos cuando se casaron y han ido mejorando a lo largo de los años, incorporando servicios como la electricidad y el baño adentro de la edificación principal. Paula es la tercera de cinco hermanos. Aunque todos sus hijos continuaron la secundaria luego de finalizar la escuela primaria, el hermano mayor de Paula, Mario, dejó la secundaria en primer año. Actualmente se dedica a cazar ciervos y hace *changas* ocasionales para una familia de "gringos". Por su parte, la mujer que le sigue a Mario, su hermana Giselle, egresó del secundario en 2018. A comienzos de 2019, "se juntó" con un joven más grande de la colonia que ya estaba viviendo en La Paz, adonde realiza cursos de computación y busca trabajo. Finalmente, los dos hermanos menores están en tercer año: una mujer que "va al día" y un varón que es un año mayor pero repitió.

Fuera de la escuela, Paula y sus hermanos suelen pasar el tiempo con sus primos, los cuatro hijos de la hermana de su padre que viven en la casa de al lado. Uno de los primos de Paula, Darío, se erige entre los egresados como el ejemplo del esfuerzo porque, luego de haber intentado tres veces aprobar los exámenes de admisión para la Gendarmería Nacional, lo logró justo antes de cumplir los 25 años

—edad límite para el ingreso—, lo que es referenciado como un orgullo tanto por docentes como por su familia.

La madre de Paula, Susana, se encarga junto a sus hijas del trabajo doméstico y la crianza de algunas aves de corral que tienen en la casa. Pasa mucho tiempo en el hogar y nunca ha ido muy lejos de la colonia. Ella, su hermana y el hermano menor finalizaron la escuela primaria, mientras los dos varones mayores se avocaron al trabajo y abandonaron antes de terminar. Su abuelo había accedido a tierras en la época de la colonización pero después "perdió todo" y entonces, aunque en un momento llegaron a arrendar tierras, fundamentalmente se dedicaron a trabajar para otros campos en épocas de carpida. Junto a sus cuatro hermanos dice que trabaja "desde que se acuerda". De los cinco hermanos, solo ella y uno de los varones mayores han quedado en la colonia, el resto vive en Buenos Aires.

El padre de Paula, Claudio, trabaja como peón en una de las grandes explotaciones agropecuarias que ha crecido considerablemente en los últimos años y cuyos dueños no viven en la colonia. Él y su hermana María Rosa realizaron la primaria pero no hicieron la secundaria.

Las transformaciones en las experiencias formativas en la colonia

a. "Las generaciones de oro"

Cuando las personas de las "generaciones de oro" se encontraban en edad escolar, a diferencia de lo sucedido para las generaciones que las preceden, el acceso a la escolarización del nivel primario estaba garantizado en la colonia gracias a la institución que había sido creada por sus padres, madres o abuelos a partir del interés por escolarizar a sus hijos. Así, vimos que las y los miembros de las "generaciones de oro" en las diferentes familias han finalizado el nivel primario, aunque nos encontramos con la particularidad de los tíos de Paula, asunto sobre el que volveremos luego.

Las heterogeneidades en las experiencias formativas de estas generaciones se hacen particularmente evidentes al culminar el nivel primario, ante las intenciones y/o posibilidades de continuar la escuela secundaria. Entre quienes han continuado los estudios se destaca el relato de sufrimiento por haber marchado con 12 o 13 años de la colonia: vivir en pensiones o casas de

familiares en la ciudad más cercana, con pocas o nulas posibilidades de volver a visitar a sus familias por los problemas de acceso y la falta de recursos, partir a los internados de escuelas y tener que aprender a convivir con muchas personas dejando las comodidades del hogar, entre otras narraciones marcadas por el sacrificio propio y de las familias para garantizar la finalización del nivel medio. Sin embargo, para contar con esas posibilidades, las familias debían tener un pariente viviendo en la ciudad y fondos para mantener a los hijos en otro lado o, como vimos en el caso de las mujeres, aceptar que "se vayan de internas":

Dice Amelia: a los 12 años, a la edad de Pipo, me fui de interna a la Almafuerte (...). Yo no te puedo explicar lo que se sufría, irte tan lejos y sola (...) Allí estaba lleno de gurises que no conocés, 200 gurises⁷, 400 gurises, un amontonamiento, unas habitaciones que dormíamos cuarenta o cincuenta, cama triple. Yo me fui con mi prima de acá (...). Se sufría la lejanía...pero bueno, yo sabía que era una privilegiada por seguir con la escuela. (Entrevista a Fiorella y Amelia, febrero de 2017).

Irse a vivir a la ciudad más cercana para hacer el secundario tampoco parece haber sido una experiencia menos dolorosa, tal como expresa Alda, la cuñada de Amelia:

Nos vinimos de internas a La Paz con mi hermana, buscamos una pensión, teníamos una señora que nos cocinaba. Fue muy duro. Acá venían y te dejaban, con la mejor buena voluntad de nuestros padres porque otra posibilidad no había, pero te dejaban y se volvían y pasaban días y días hasta que volvías a ver a la familia. (Entrevista a Alda, tía de Fiorella, junio de 2017).

Pero incluso, entre las familias "gringas", la posibilidad de continuar con la escolarización secundaria luego de finalizar la primaria no se encontraba generalizada. En el caso del padre de Fiorella, Carlos, solo su hermano mayor realizó el secundario a pesar de tratarse de una de las familias mejores posicionadas en la colonia. Senda, su hermana que inicialmente "quedó en el campo", da cuenta de que existían posibilidades de elegir, aunque también atribuye las definiciones a la demanda de trabajo al interior de la familia:

En ese momento [al terminar la escuela primaria de la colonia] para mí fue una etapa muy difícil porque sabía que hacer la secundaria era irme de mi casa y yo no me quería ir. No era la situación de

⁷ Es un término utilizado en Entre Ríos, Corrientes, Misiones y algunas otras zonas del nordeste argentino, así como en Uruguay, algunas regiones del sur de Brasil y Paraguay, para referir a niñas y/o jóvenes.

ahora, la de mis sobrinas, que se fueron a la ciudad con los 18 cumplidos y tienen un auto a disposición cada una y si un día se les raja que extrañan a la familia se van, en esa época ni ripio había, ni vehículo. Era irte con 12, 13 años y aislarte. Pero en ese momento te ibas a estudiar o trabajabas en el campo, entonces mi familia me permitió quedarme, ellos me dieron a elegir: "bueno, quedate y ayudá" (...) Uno de mis hermanos sí hizo la técnica. Yo le digo a mi hermano que agradezca que hizo los estudios pero dice que nunca les va a perdonar haberlo mandado ahí, que sufrió una barbaridad solo (...) Yo creo que lo de mandarlo a mi hermano así sin que elija fue porque justo en su época, cuando él terminó, no había tanto trabajo en el campo para hacer, pero después a los pocos años cuando hicieron la división de los campos con mis tíos y ahí ya éramos nosotros solos, la familia, había trabajo para todos porque era todo a nivel familiar. (Entrevista a Senda, tía de Fiorella, junio de 2018).

La diferencia entre Carlos y sus hermanas, no obstante, radica en que finalizaron -o se encuentran finalizando- la secundaria de adultas. Esta propensión a continuar los estudios por parte de las mujeres "gringas" que no tuvieron la posibilidad de hacerlo en su momento, también aparece en Adriana, la madre de Lucía:

Autora: ¿Cuándo la terminaste la secundaria?

Adriana: En 2013.

Autora: ¿Por qué decidiste hacerla?

Adriana: Yo siempre había querido pero no me dejaron irme, a mi mamá le daba miedo. Así que después cuando pude lo hice. Era importante para trabajar en la escuela pero además a mí me gusta. Nos juntamos con otra señora y nos íbamos al mediodía de acá para la ciudad apenas yo salía de trabajar en la escuela, fue mucho esfuerzo ir hasta allá, Lucía todavía era chica, pero me era fácil el estudio. (Entrevista a Adriana, madre de Lucía, marzo de 2018).

No obstante, al interior de esta segunda familia que estudiamos, conviven distintas situaciones si consideramos la parte materna y paterna de Lucía. Adriana es referenciada por las docentes de la escuela como ejemplo de alguien que "no tiene mucho pero se esfuerza"; quizás por eso su hija nos dice que tiene "sangre gringa" y aunque no participa de la Iglesia es "medio valdense". Como suele expresar la joven y emerge en conversaciones espontáneas entre sus parientes, su situación educativa y laboral se distingue respecto del resto de las mujeres de la familia, como es el caso de sus cuñadas

Stella, hermana de su marido Héctor, y especialmente Guadalupe, la viuda de su hermano que "no tiene estudios", tuvo muchos hijos y ha dedicado toda su vida a trabajar como empleada doméstica, aunque se la referencia —en la institución pero también entre adultos de diferentes familias— por la cantidad de becas del Estado que cobra por sus hijos.

En el caso de Stella, vimos que continuó la secundaria en La Paz y aunque dejó cuando se fue a Buenos Aires también retomó los estudios secundarios de adulta, por lo que nuevamente advertimos diferencias entre mujeres y varones en las "generaciones de oro": si el hecho de que en la familia de Héctor hayan enviado solo a Stella a estudiar a la ciudad permite suponer que hubo intenciones familiares de favorecer sus estudios, también se registra su interés o necesidad posterior de culminar el nivel, lo que puede además estar relacionado con las exigencias laborales del medio urbano en el que vive. En cambio, sus hermanos varones nunca continuaron los estudios. Por su parte, dijimos que Alicia, la compañera de Damián, el hermano menor de Héctor que también vive en la colonia, sí cuenta con estudios secundarios.

Finalmente, interesa señalar el caso de la familia netamente "criolla" y sin acceso a la tierra, que referenciamos con la joven Paula. Aunque su madre Susana ha terminado la primaria, la demanda de trabajo intensivo en la cosecha del algodón familiar puede haber sido un obstáculo para la finalización de la escuela en el caso de sus hermanos varones, al tiempo que la escolarización de las mujeres y el hijo menor no se vio interrumpida. En relación con lo que venimos identificando, esto puede relacionarse con lo que sostiene Cragolino (2001) acerca de las familias de origen campesino del norte de Córdoba, quienes asignan preferencia a la continuidad educativa de las mujeres porque tienen menos posibilidades objetivas de insertarse en el mercado de trabajo rural local. No obstante, en relación con el tránsito por la educación secundaria en las "generaciones de oro" de esta familia, vemos que ni varones ni mujeres han continuado la secundaria. En este sentido, la experiencia de escolarización de Susana, que asemeja a la de Guadalupe, la tía de Lucía de la que su madre Adriana se quiere diferenciar, se distingue de las mujeres que han continuado sus estudios y también han acceso a otros trabajos fuera del espacio doméstico. En este punto, no obstante, aparece la pregunta respecto al modo en que las mujeres de las "generaciones de oro" de las distintas familias participan de las experiencias formativas y la distribución de tareas asociadas al trabajo doméstico.

Aquí, para comprender las diferencias y desigualdades de género al interior de las familias, interesan nuevamente los aportes de Stolen (2004), quien identifica que las familias del "mundo gringo" se basan en la complementariedad al tiempo que están jerárquicamente estructuradas entre las actividades asociadas a la femeneidad (maternidad, trabajo doméstico, "en la casa") y la masculinidad (agricultura y ganadería, "afuera", en el campo⁸). En la familia de Fiorella, mientras el trabajo en "la casa", además de la cocina y la limpieza incluye los criaderos de las aves, las plantaciones de frutales, la huerta y el agregado de valor a esos productos, "el campo" implica ganado bovina y ovino y la siembra de forraje para los animales que se hallan en lotes separados de la vivienda. Amelia, aunque tiene un empleo fuera del hogar, se encarga de las tareas que hacen a "la casa", mientras, por oposición, las tareas del "campo" están exclusivamente a cargo de Carlos. Además, la vinculación de Amelia con las actividades ligadas a la maternidad y el trabajo doméstico explican las interrupciones de sus procesos formativos fuera del hogar al quedar embarazada y la relación entre el crecimiento de sus hijos y la posibilidad de volver a estudiar.

Este condicionamiento aparece con claridad también en la familia de Paula: su madre Susana, desde que comenzó a tener hijos se ha dedicado a su crianza y, aunque la complementa con otras actividades productivas en el hogar, cuya carga varía en función de la cantidad de animales que tienen en cada momento, la procreación aparece como determinante en su trayectoria. De este modo, mientras su marido trabaja como peón, sus días transcurren en el espacio doméstico, pasando muchos momentos con sus hijos e hijas y constituyéndose como la adulta referente durante las experiencias formativas ligadas al trabajo doméstico y cuidado de los animales, de las que participan exclusivamente las mujeres. En estos casos, entonces, como señala Cragnolino:

...mientras las trayectorias laborales masculinas se definen en los estrechos marcos que le imponen las condiciones objetivas externas a la unidad (una zona rural con escasas oportunidades de empleo y limitadas oportunidades de diversificación productiva), las de las mujeres se relacionan no solo con esas condiciones del entorno sino que están además fuertemente limitadas por los ciclos

⁸ Esto implica considerar que las divisiones de género están enraizadas en la producción en tanto rasgos tan fundamentales para el desarrollo del capitalismo como las divisiones de clase. En este sentido, los roles productivos y reproductivos de las mujeres no pueden ser separados y analizados en forma aislada (Stolen, 2004: 36 y 165).

domésticos y sus responsabilidades reproductivas (Cragnoilino, 2003: 225)⁹.

En la familia de Lucía identificamos otros condimentos a partir de que los varones participan de tareas relacionadas con la crianza de los niños y niñas. Lucía dice haberse “criado con su abuelo” paterno Pedro, quien además se ha encargado de cuidar a sus propios hijos cuando su mujer “trabajaba todo el día” como directora de la escuela. El hombre, que además estaba a cargo de la huerta de la escuela, llevaba al jardín a Lucía todos los días y la cuidaba durante la tarde cuando no podía su padre Héctor, tal como sucede ahora con su nieto más pequeño, el hijo de Damián. Aunque a modo de chiste Lucía nos cuenta que su padre y su abuelo “*no son muy del trabajo*”, también reconoce que fue Héctor quien estuvo a cargo de su cuidado mientras Adriana trabajaba en la casa de las familias “gringas” antes de obtener su trabajo en la escuela, al tiempo que ha colaborado con la crianza de los sobrinos de su esposa, hijos del hermano que falleció joven: según expresa Lucía: “*papá prácticamente lo crió a Matías, es su figura paterna y de chiquito que anda con él para todos lados*” (Entrevista a Lucía, junio de 2018). Aunque no contamos con información sobre el modo de distribución de las tareas de limpieza, cocina, etc., hacia adentro del hogar, identificamos en estos varones -que aparecen asociados con la “vagancia”- prácticas que de algún modo desafían la construcción hegemónica de las masculinidades exclusivamente ligadas al trabajo productivo en “el campo” y fuera de la casa.

Por otra parte, la madre de Lucía, Adriana, realiza tareas de cuidado y arreo de ganado, según hemos podido observar los fines de semana y feriados cuando no trabaja en la escuela, aunque probablemente también en otros momentos de la semana en lo que refiere a la cría de ovejas. No obstante, a pesar del tiempo que dedica a estas actividades, cuando al entrevistarla le preguntamos si se dedicaba a otra actividad fuera de su empleo como asistente escolar, expresa rotundamente que no, que desde que consiguió ese cargo ha centrado sus trabajos en la institución¹⁰. Por otra parte, en las ocasiones en que pudimos observar a Adriana participando de estas actividades identificamos

⁹ Aunque aquí no realizamos un estudio de trayectoria, advertimos la centralidad de considerar, en otros elementos, el momento del ciclo en que se encuentra cada familia, siendo la etapa de expansión, que implica un aumento en la carga doméstica, un elemento central para las mujeres (Cragnoilino, 2003: 226).

¹⁰ Se ha analizado el modo en que la histórica invisibilidad censal de las mujeres trabajadoras en Argentina y la región se profundiza en las zonas rurales: la dificultad del registro se relaciona con que muchas mujeres no perciben su actividad económica como tal, sino como parte de los “deberes” de ama de casa o de “ayuda” que le deben a los varones productivos de su hogar (Wainerman, ²⁰¹¹: 194).

relaciones jerárquicas de género en dos elementos: la mujer, siempre de pie, espera al ganado mientras su marido anda a caballo, al tiempo que los animales que "atiende" principalmente son las ovejas, que se encuentran en el predio contiguo en el que se ubica la vivienda de la familia y oficia de "patio trasero" de la casa.

Esta diferencia entre las tareas de "la casa" y "el campo" que atraviesa a todas las familias del espacio rural se corresponde con las experiencias formativas y laborales de las mujeres de las "generaciones de oro" fuera de la casa. Tal como señala Cragolino sobre las familias del norte cordobés, podemos identificar que el espectro de actividades femeninas "pensables" y "deseables" es limitado y se vincula con aquellas ligadas a la extensión del rol reproductivo tradicional de la mujer: maestra, enfermera, empleada doméstica, costurera, etc. (Cragolino, 2003: 229). El Magisterio, en este contexto, aparece particularmente valorado en el campo como el trabajo ideal porque:

(...) no insume mucho tiempo fuera de la casa" y por lo tanto es compatible con las obligaciones dentro del hogar, que se desarrolla en un "ambiente lindo" y para el que siempre hay demanda. Se trata además de una profesión prestigiada (...) y al que se puede acceder luego de un estudio relativamente corto y que no insume muchos gastos en localidad cercana (Cragolino, op. cit.: 236).

En lo que refiere a la colonia, junto a estos elementos debemos considerar la centralidad que tiene la educación en la religión valdense, existiendo una fuerte tradición que a lo largo de las generaciones lleva a las mujeres a estudiar Magisterio y dedicarse a la docencia. Aunque en algunos casos identificamos la importancia relacionada con la "conveniencia" de elegir la profesión en función de la cercanía de los institutos de formación docente ubicados en La Paz y las posibilidades de compatibilizar la docencia con las tareas domésticas, también es llamativo que algunas mujeres han ocupado a lo largo de la historia espacios de protagonismo y decisión vinculados con la educación. En este sentido, aunque los varones adultos también se ocupan de tareas de "predicación" y formación interna de la Iglesia, se destaca la participación de mujeres en estos espacios religiosos y fundamentalmente en las instituciones educativas públicas. Esto aparece como una constante desde los inicios del proceso de poblamiento del departamento La Paz por parte de las familias de italianos del Piamonte. En las escuelas rurales de la zona ha habido mayoría de docentes y directoras valdenses, por lo que en relación con el reconocimiento que merecen los maestros y maestras en el

campo, estas mujeres constituyen personas cuya palabra es legitimada, con significativa incidencia en la vida social. Así, lejos de tratarse de maestras que trabajan medio tiempo para privilegiar las tareas del hogar, son figuras públicas que en algunos casos se reconocen por "vivir para la escuela".

Antes de finalizar este apartado, nos interesa referir a las experiencias formativas de un grupo de mujeres "gringas" ligadas a la Iglesia Valdense que se vinculan con espacios que han sido conformados en relación con otras organizaciones con trabajo en el territorio y en torno a políticas públicas. Durante la década de los noventa tuvo particular incidencia en el territorio el Programa Social Agropecuario (PSA), que surgió en 1993 en el Ministerio de Agricultura de la Nación. Se trató de una política focalizada contra la pobreza rural y que destinaba sus acciones a los pequeños productores familiares y/o campesinos. En el norte del departamento La Paz, la inserción del PSA incluyó articulaciones con la Iglesia Valdense, que integró un proyecto llamado Familias Campesinas que tuvo participación de numerosas familias y particularmente mujeres valdenses, quienes se "acercaron", en tanto trabajadoras o coordinadoras del programa, a familias "criollas" y, más hacia el norte del departamento y la zona de islas, mujeres indígenas. Entre las jóvenes valdenses de la colonia se encontraba Senda, la tía de Fiorella, cuyas experiencias formativas se diferencian del resto de las mujeres de su familia y actualmente trabaja como asesora en proyectos de huerta familiar en el INTA:

A principios de los noventa formamos un grupo, te daban un pequeño crédito pero la base era el funcionamiento como grupo, éramos 5, de las cuales mi hermana y yo ingresamos en apicultura sin saber absolutamente nada, pero con la guía de técnicos. Trabajamos muchísimos años las dos mujeres solas, con todas las anécdotas que te puedes imaginar de dos mujeres en el monte. Yo tenía creo que 18 años (...). El emprendimiento me hizo independiente económicamente, por más que trabajaba con mi familia y no me faltaba nada, no disponía de dinero (...). Y después no sé muy bien cómo fue que yo me volví la delegada. ¡Un cagaso! Imagínate que la única vinculación que teníamos era la Iglesia, ahora es tan distinto. Y a partir de ahí salir, empezar a viajar a mí me abrió muchísimo la cabeza, vincularme con instituciones, con el lugar donde ahora trabajo. (Entrevista a Senda, tía de Fiorella, junio de 2018).

Asimismo, a partir de estos proyectos vinculados con el PSA, a lo largo de los últimos veinte años se han realizado actividades que se proponen trabajar exclusivamente con mujeres sobre cuestiones

de género, incluyendo temáticas ligadas a la violencia doméstica y los derechos sexuales y reproductivos. En principio en el marco de estas actividades y luego en espacios exclusivamente ligados a la Iglesia, Amelia, la madre de Fiorella, participa de espacios de mujeres. Imaginando las discusiones de las que puede haber participado, identificamos gérmenes de las transformaciones en sus experiencias domésticas:

Amelia: Pipo es muy vago, así que para obligarlo hicimos una división semanal que está ahí colgada [señala la heladera], de lavar y secar los platos y poner la mesa, tiene una cosa que hacer por día (...) La hermana si no hace todo, ella hace conmigo todas estas cosas. (Entrevista a Fiorella y Amelia, febrero de 2017).

b. Las jóvenes generaciones

Hemos identificando a las jóvenes generaciones como aquellas que cuentan con la posibilidad de acceder a la escuela secundaria en la colonia. Aunque vimos que existen diferentes recorridos, a diferencia de las "generaciones de oro", el acceso y en gran medida la finalización de la escolarización secundaria está garantizado para estos jóvenes. En este sentido, partimos de identificar que la condición social de juventud en el campo se configura en estrecha relación con la condición de estudiante, aunque, a pesar de compartir las experiencias formativas de escolarización secundaria, las y los jóvenes de las diferentes familias luego se enfrentan a un futuro con distintos recorridos y posibilidades. En línea con Hirsch (2016), entendemos que lo que aquí llamaremos las construcciones sobre el futuro no sólo implican expectativas individuales por parte de las y los jóvenes, sino que son producto de procesos sociales e históricos: se establecen de modo relacional entre jóvenes, familias e instituciones, a partir de una trama social en la que intervienen diferentes cuestiones, entre las que aquí destacamos aquellas relativas al género y las tradiciones familiares.

En primer lugar, nos interesa señalar el particular interés que advertimos en las mujeres de las "generaciones de oro" por la continuidad educativa de las y los jóvenes. Aunque las expresiones cotidianas que insisten en que las y los jóvenes son afortunados por contar con la posibilidad de tener una escuela secundaria en la colonia no provienen exclusivamente de estas mujeres, se destaca la insistencia con que interpelan a sus hijos y especialmente a sus hijas para que "aprovechen la

oportunidad" de terminar el secundario, al tiempo que se preocupan por guiar sus estudios posteriores. Aunque la importancia que la tradición valdense le otorga a la educación -y particularmente a la docencia- es clave para las mujeres que pertenecen a estas familias, vimos que no es exclusivo de "las gringas". En el caso de quienes no terminaron la secundaria, la valoración aparece ligada al lamento por no haber tenido esa "suerte" o "posibilidad" y entonces, podemos hipotetizar, las esperanzas se depositan en que las propias hijas puedan hacerlo. En este sentido, interesa recuperar una conversación con un trabajador con trayectoria en la zona:

La señora que era directora de esa escuela primaria tiene dos hijos, uno estudia medicina y el varón había empezado ingeniería. Igual el hijo dejó, abandonó en segundo o tercer año. Te digo porque ella tenía un dolor porque el marido lo llevó al campo de vuelta. El hijo se había ido a la Facultad se ve que hablado por ella, que quiere que los hijos sean universitarios, y el marido lo jodió al hijo que se vuelva a trabajar con él, que iba a ganar más plata, y el chico terminó abandonando. Esa fue toda una pelea, una discusión que no te imaginás. De eso hay un montón. Conozco varios matrimonios con ese tipo de discusión. (Entrevista a ingeniero de la Agencia de Extensión INTA-La Paz, febrero de 2018).

En estrecha relación con lo que expresamos para las mujeres de las "generaciones de oro", vemos que la opción de estudiar Magisterio prevalece entre las mujeres de las jóvenes generaciones. Como dijimos, entre las familias "gringas" existe una fuerte tradición ligada a la Iglesia Valdense que vincula a las mujeres con este trabajo. Esta tradición también se hace presente en las jóvenes generaciones, lo que es identificado con mucha claridad por Rufina, la prima de Fiorella:

Hay como una exigencia en todas las familias gringas de estudiar Magisterio. Mirá, mi mamá tiene tres hermanas y las cuatro son docentes. Yo cuando terminé la escuela tenía un departamento en La Paz preparado para que me vaya a estudiar docente, ya mis viejos tenían todo armado. (Entrevista a Rufina, prima de Fiorella, mayo de 2018).

No obstante, la opción por el Magisterio no solo se destaca en las familias valdenses, sino que también se construye como la opción privilegiada para jóvenes de otras familias, como vemos en Paula y Lucía. Podemos relacionar la preferencia por esta opción con otro elemento: la cercanía de los institutos de formación docente, siendo nuevamente las madres quienes inciden para que sus hijas no se vayan a vivir tan lejos:

A ella en un momento se le puso que quería hacer profesorado de Historia y se quería ir a Concepción del Uruguay o Santa Fe. ¡No! A Santa Fe sola, no. Fue una lucha, la charlé, la charlé para que siga eso. Después, le dije, si vos querés, cuando seas más grande, si te gusta abogacía...pero cuando seas más grande. (Entrevista a Adriana, madre de Lucía, marzo de 2018).

Amelia: Ella [por Fiorella], quería hacer profesorado de Geografía en Villaguay pero queda muy a trasmano. Lo que yo le digo es que después con el título de maestra puede dar clases de Geografía, si acá en la escuela hay muchas docentes del secundario que no son profesoras todavía (...) Quien te dice que en unos años la tenemos dando Geografía acá en la colonia. (Entrevista a Fiorella y Amelia, febrero de 2017).

En relación con la importancia de la cercanía, aparece otro elemento significativo: irse para estudiar Magisterio en algunos casos puede significar formarse para volver a trabajar en la escuela. La presencia de egresadas de la escuela secundaria que hoy cumplen funciones docentes en la institución hace evidente esta posibilidad. Estas mujeres, quizás por su corta edad, por haber crecido y vivir en el campo y/o por su compromiso diario con la institución que se destaca frente al resto de las y los trabajadores, construyen relaciones de cercanía con el estudiantado y suelen ser la referencia privilegiada especialmente por las jóvenes a la hora de pedir un favor o un consejo. Probablemente estas identificaciones también incentiven la construcción de proyectos de futuro ligados a la docencia.

En este punto también cabe recuperar procesos de apropiación y resistencia que también inciden en las construcciones de futuro de las jóvenes generaciones. En el caso de Lucía, que aunque sabemos estudia Magisterio a pesar de sus intereses iniciales, vemos que esto no necesariamente significa que sus construcciones de futuro estén asociadas a la docencia:

Lucía: Mami me dice que trabaje un tiempo [de docente], ahorre, y dice que me voy a enganchar después. No sé... no me imagino dándole clases a alguien como mi sobrino.

Autora: ¿Y qué te gustaría hacer?

Lucía: Puede ser profesora de Historia, pero no sé... Cuando me reciba quiero poner una tienda de ropa (...) Voy a dejar el título ahí, voy a llevarle una copia a mami (se ríe). (Entrevista a Lucía, junio de 2018).

En esta línea, no todas las jóvenes continúan con las tradiciones familiares y asumen las recomendaciones de sus madres. Entre las historias que hemos escuchado en la colonia, se suele

referenciar a una egresada, que pertenece a una familia "gringa", que se encuentra estudiando ingeniería agrónoma, lo que dado el perfil masculino que esa tarea tiene en la zona nos resulta llamativo. Por su parte, Rufina, la prima de Fiorella, nos cuenta el modo en que "zafó" de las tradiciones familiares:

No sabés lo que fue cuando dije que quería hacer Comunicación. Me gusta la docencia y me gustaría hacer un profesorado en algún momento, pero no quería esa limitación, que mi vida esté así de resuelta. (...) Y cuando le empecé a decir a mi mamá que no pensaba estudiar Magisterio, imagináte. Hasta hoy cada tanto me tiran un piquecito: "mirá que se necesitan muchas profesoras de dibujo técnico acá". Todavía me hacen pagar eso. (Entrevista a Rufina, prima de Fiorella, mayo de 2018).

Entre los elementos que permiten comprender estos recorridos divergentes, en el caso de Rufina, que participa activamente de la Iglesia y los espacios de género hacia su interior, también podemos señalar el modo en que señala como persona referente a su tía Senda, a quien identifica como una persona que "se la jugó" y tomó un "camino diferente" en su familia.

Finalmente, más allá de la centralidad que ocupa la opción del Magisterio, interesa referir a Giselle, la hermana mayor de Paula que ha egresado de la secundaria y se mudó a La Paz a buscar trabajo y realizar cursos de computación. Remitimos a su situación porque encarna otra de las posibilidades que advertimos en la colonia: jóvenes mujeres que, aunque no han construido su futuro en torno al estudio, generalmente por cuestiones económicas, tampoco eligen quedarse en la colonia. Los desplazamientos no suelen realizarse a una ciudad lejana que se establece como un particular atractivo laboral—como vimos en relación para las generaciones anteriores de su familia—sino a las ciudades vecinas o incluso pueblos rurales cercanos donde se consigue trabajo en el sector de servicios y/o también se puede hacer algún curso o aspirar a futuro a continuar los estudios. Esta opción, que en la escuela cuenta con mejor prestigio que simplemente "quedarse", a veces implica "juntarse" con una pareja, una práctica frecuente en el caso de las familias "criollas", pero no muy común en las jóvenes que pertenecen a familias "gringas".

De acuerdo a lo que venimos expresando acerca de las jóvenes mujeres, vemos que es poco probable que estas desarrollen un proyecto de futuro relacionado con las tareas en "el campo", a excepción de la joven que estudia ingeniería agrónoma y podemos estimar tiene intenciones de

trabajar con su familia. Esta opción parece ser exclusiva de los varones, lo que podemos explicar considerando las experiencias formativas que han sido facilitadas desde la infancia: en continuidad con lo que señalamos para las "generaciones de oro", los varones y las mujeres de las jóvenes generaciones se vinculan de modo diferente con las actividades productivas familiares. Rufina, la primera de Fiorella, nos ofrece una mirada crítica al respecto:

A mi hermano lo llevaban a trabajar al campo desde chico y le pagaban y a mí no. Yo también capaz que iba o quería ir, no por el hecho de ir a trabajar sino para que me paguen, tener mi plata. Yo pregunto a las chicas si les gusta la actividad del campo y ninguna dice que sí... (...), pero yo creo que también el rechazo como mujeres al campo tiene que ver con que nunca nos permitieron generar un vínculo con el campo como el varón, el varón trabajaba el campo y nosotras no. Es tan marcado. Vos me preguntás: "¿te gustaría vivir en el campo?". Y no, la verdad que no sabría qué hacer en el campo, más que hacer el jardín y la huerta. Pero tiene que ver con el vínculo que generás... mejor dicho, que te generaron. (Entrevista a Rufina, prima de Fiorella, mayo de 2018).

En consonancia con la situación que relata esta joven podemos mencionar las conversaciones con Amelia, la madre de Fiorella, quien en distintas ocasiones de encuentro, mientras nos cuenta cómo le va su hija en los estudios en la ciudad, nos muestra fotos de las "aventuras" de su hijo inquieto en el campo: cazando ranas, andando a caballo. Hasta que se muda a La Paz, Fiorella participa del trabajo doméstico y de agregado de valor a la producción primaria junto a su madre, teniendo a cargo tareas como la recolección de cítricos, la elaboración de quesos y también la cocina y limpieza del hogar. Además, hasta terminar la secundaria y en los períodos en que regresa a su casa en vacaciones, también colabora junto a su hermano en el envasado de miel. Si acaso vimos que Amelia apela a una distribución más equitativa de las tareas domésticas incluyendo a su hijo varón, en cambio podemos suponer que sería muy difícil que considerara incluir a su hija mujer en tareas ligadas a la producción ganadera.

Los hijos varones de estas familias "gringas" tienen, entonces, una relación estrecha con el trabajo en el "campo" que realizan sus padres. El hermano de Fiorella, Pipo, "acompaña" a su padre en algunas tareas por la tarde, cuando esto no interfiere con la escuela secundaria, incrementando las "visitas" cuando está de vacaciones o no es época de exámenes, según controla su madre que siempre

está preocupada porque considera que no estudia lo suficiente. A cambio de esa participación, además de la celebración por parte de su familia, recibe recompensas y regalos, lo que probablemente en unos años se traduzca en una paga como recibe su primo mayor, el hermano de Rufina. Este primo es docente y vive la mitad de la semana en La Paz pero, aunque nos comenta que "tiene que hacer malabares" para congeniar ambas actividades, continúa involucrado en el trabajo del campo porque "le encanta". Según nos cuenta su madre, aspira a conseguir un cargo en una escuela rural cercana y mudarse con su esposa e hija a la zona. En este sentido, vemos que en la familia no solo se fomenta el trabajo de los varones, sino también su gusto por el campo y, al igual que vimos para las hijas mujeres, el deseo de que permanezcan en la zona, cerca de la familia. De este modo, Carlos y Antonio, que son los responsables de la producción agropecuaria de la familia también están a cargo de preparar a quienes seguramente imaginan como sus sucesores. Si consideramos las experiencias de las "generaciones de oro" de esta familia, se advierte una clara continuidad: aunque para profundizar en la comprensión de las prácticas de sucesión de la familia requeriríamos mayor información, Carlos solo comparte con su hermano Antonio la administración y las tareas cotidianas en la explotación, mientras sus dos hermanas mujeres, quienes incluso incursionaron en actividades productivas como la apicultura pero nunca se vincularon con la actividad agropecuaria, han cedido a sus hermanos el trabajo sobre las hectáreas que heredaron.

En las familias que no pertenecen al mundo "gringo" podemos señalar otras particularidades, aunque también algunas coincidencias. En primer lugar, vemos una continuidad en la participación de varones adultos y jóvenes de las familias en experiencias formativas en torno a actividades productivas en "el campo". En la familia de Lucía, lo advertimos en el vínculo que su padre tiene con su primo Matías, quien "lo ayuda con las vacas y las ovejas" y quizás por eso se dice que "se crió con él", "es su figura paterna". En el mismo sentido, en relación con la familia de Paula, nos interesa volver sobre su hermano Mario, que es uno de los jóvenes que ha dejado la escuela y permanece en la colonia.

Los jóvenes varones que "han quedado" en la colonia y no concurren a la escuela pertenecen a familias "criollas" o "gringas" que no son valdenses y no poseen tierras. Entre estos jóvenes, que en todos los casos han concurrido durante algún período a la secundaria, podemos diferenciar dos grupos: quienes egresaron y quienes dejaron o adeudan algunas materias, como es el caso de Mario.

Este joven terminó la escuela primaria y durante algunos años fue a la secundaria, aunque dejó para irse a trabajar en una pollería en el departamento Paraná. De hecho, Mario, junto a otros que han partido a trabajar en campos en distintos puntos de la provincia, suele ser referenciado por trabajadores estatales como ejemplo de que "los jóvenes de la zona son buscados por su conocimiento para trabajar en tambos, en la cría de cerdos, en pollerías" (Entrevista a ingeniero trabajador de la Secretaría de Agricultura Familiar-La Paz, noviembre de 2017). Luego de tres años de trabajo en la pollería, el joven se quedó sin trabajo y regresó a vivir a la casa de sus padres en la colonia; actualmente se dedica a la caza de ciervos con fines comerciales y hace changas. Algunas personas en la escuela dicen que cuando concurría a la secundaria antes de partir "no le iba bien" y atribuyen su poco rendimiento al trabajo que realizaba en el campo en el que su padre es empleado. No obstante, en este punto interesa realizar un breve señalamiento: entre las y los estudiantes de la escuela secundaria de la colonia durante el período de estudio, identificamos que los jóvenes varones de familias "criollas", con poca disponibilidad de tierras y/o con necesidades económicas aprovechan las escasas changas de albañilería u otros oficios que surgen en la zona y/o realizan trabajos esporádicos en campos de familiares o vecinos, mientras algunas jóvenes cuidan niños o ancianos, tienen emprendimientos de pastelería o agregado de valor a productos que luego venden generalmente en la ciudad. En ningún caso esto parece interferir en la escolarización secundaria.

Una vez de regreso en la colonia, aunque su reticencia a volver a estudiar pueda relacionarse con diferentes elementos, podemos comprender que el joven no encuentre ningún estímulo para terminar la escuela. A diferencia de su hermana Giselle, que muñida de su título secundario ha partido a la ciudad en busca de trabajo y posibilidades de estudio, su relación y saberes sobre la actividad a la que se dedica proviene de las salidas a cazar, en tanto espacio de sociabilidad frecuente entre varones de su familia, que suele ser una costumbre entre "criollos" pero también en algunas familias "gringas". Los conocimientos que le permitieron obtener el trabajo en el criadero de pollos provienen de haber trabajado junto a su padre como peón. Asimismo, dado que vimos que en su familia es la madre quien permanece en la casa y cría las aves, podemos hipotetizar que también la mujer se ha constituido como referente en las experiencias formativas en el espacio doméstico.

Tanto Mario como Matías, el primo de Lucía que tampoco finalizó la escuela, aunque tienen

ocupaciones más o menos ocasionales en función de la demanda de trabajo, son señalados -especialmente por quienes integran las familias de "gringos" pero también por sus propias familias- como "vagos" o jóvenes que "andan boyando", lo que a veces también ocurre con otros varones que sí han finalizado la escuela pero se encuentran a la espera de *changas* o acompañan el trabajo de sus padres en épocas de cosecha o cuando surge alguna demanda específica. En el extremo opuesto se encuentra el primo de Paula: Darío, un egresado que se destaca porque consiguió entrar a Gendarmería Nacional. Esta carrera, asociada a un buen pasar económico y mucho esfuerzo, sí requiere contar con el título y, lo que se suele destacar entre docentes y adultos y adultas de las "generaciones de oro" de las distintas familias, rendir un examen en el que se debe demostrar lo aprendido en la escuela.

Conclusiones

A lo largo de este artículo buscamos comprender las experiencias formativas de las dos últimas generaciones en un contexto de extensión de los años de escolaridad en el campo considerando las diferencias y desigualdades entre mujeres y varones de las distintas familias que conforman el espacio social rural del norte entrerriano. Así como identificamos una línea de continuidad entre generaciones en el modo en que se encuentran jerárquicamente diferenciadas las tareas de "la casa" y "el campo", quedando las mujeres mayormente vinculadas con las actividades y por consiguiente a las experiencias formativas ligadas a "la casa", vimos que persiste la importancia otorgada por las familias a la escolarización y la continuidad educativa de las mujeres. En el caso de las mujeres de las "generaciones de oro" de las distintas familias, han tendido a continuar sus estudios secundarios por sobre sus hermanos o compañeros varones, incluso cuando esto significara retomarlos cuando eran mayores. Asimismo, reconocemos una estrecha relación entre las experiencias formativas y las oportunidades laborales de las mujeres de estas generaciones y las construcciones de futuro de las jóvenes generaciones: en este punto, las mujeres madres parecen ocupar un lugar protagónico en las experiencias de sus hijos y fundamentalmente sus hijas.

Con particularidad al interior de las familias "gringas" valdenses, se evidencia la construcción del hijo varón como "el heredero", así como la incidencia de las tradiciones familiares y religiosas en torno

a la elección de la carrera docente por parte de las jóvenes. Al mismo tiempo, ciertas experiencias vinculadas con la Iglesia son significativas para pensar en procesos de resistencia y recorridos inaugurales que significan cuestionar incluso los mandatos relacionados con la propia religión. Apelando al concepto de hegemonía, que nos permite pensar las relaciones y las percepciones de género como procesos que son constantemente recreados pero también transformados por la práctica, referimos a estas experiencias porque nos posibilitan pensar en los cambios protagonizados por las mujeres, que en algún sentido creemos que también han incidido en las experiencias formativas de las jóvenes generaciones. Así, vemos que los distintos condicionantes no actúan mecánicamente sobre las prácticas educativas de las familias y las experiencias formativas de las distintas generaciones, sino que existen diferentes recorridos frente a similares herencias y oportunidades objetivamente disponibles (Cragolino, 2003).

En las "generaciones de oro", si acaso la escuela primaria estaba garantizada en términos generales, las diferencias de género y entre familias en lo que refiere a las experiencias formativas en espacios institucionales comienzan a advertirse al finalizar este nivel. Para las jóvenes generaciones, en cambio, aunque existen otros recorridos que también consideraremos, el acceso y en algunos casos la finalización de la escolarización secundaria también está garantizada. En este sentido, pudimos ver que la construcción hegemónica de la condición de juventud la liga a la escuela secundaria. Cabe señalar, no obstante, que el abandono o egreso de la secundaria no se constituye, en tanto ritual de pasaje, como expresión de inicio o transición hacia la adultez. Como dijimos, la relación de los sujetos con los marcos temporales no es unívoca, por lo que es preciso "postular la existencia de una pluralidad de repertorios temporales en las actividades cotidianas" (Padawer, 2010: 350) y entonces diversos movimientos entre etapas de la vida que no necesariamente aparecen como sucesivas. Así, también identificamos otros jóvenes que no van a la escuela: varones que han terminado o abandonado la escuela hace unos pocos años, suelen vivir con sus padres y generalmente no tienen pareja estable, hijos y a veces tampoco trabajo en una explotación propia o una ocupación constante en relación de dependencia. No obstante, en ningún momento se considera como jóvenes a las mujeres que, aunque se encuentran dentro de un rango etario similar y también han terminado la escuela recientemente, se han quedado en la colonia porque se han "juntado" e

involucrado en actividades domésticas o de crianza. Por el contrario, Fiorella y en ocasiones Lucía se nombran a sí mismas y son identificadas como jóvenes: aunque han egresado de la institución, participan en tanto jóvenes de festejos y eventos en la escuela, visitan periódicamente la casa de sus familias en el campo, reciben una manutención de sus padres y no han tenido hijos. Señalamos estas variables comunes que emergen entre los grupos sin la intención de generar criterios para construir indicadores de esa transición o pasaje hacia la adultez; por el contrario, nos interesa reconstruir la diversidad de aristas en juego y remarcar el carácter de producto sociocultural e histórico de la juventud en tanto categoría social.

Hemos identificado el modo en que las experiencias formativas se relacionan y tensionan con diversos elementos, tales como la oferta educativa, las relaciones de género, las características de la familia, la religión, las experiencias formativas de las generaciones anteriores, los cambios productivos y/o demanda de trabajo en cada momento histórico. Aquí emergen nuevos interrogantes a propósito del modo en que las diversas experiencias formativas se vinculan con los desplazamientos espaciales en las distintas generaciones. Así como las generaciones anteriores protagonizaron migraciones desde distintos puntos de la provincia hasta la colonia en los años 60, los desplazamientos espaciales caracterizan a las "generaciones de oro" de la colonia: hay quienes "se fueron a estudiar", quienes vendieron sus tierras o por las prácticas de fraccionamiento y la gran cantidad de hijos marcharon en busca de trabajo a otro lugar.

Desde la década del 90, la migración definitiva a la ciudad, a partir de transformaciones entre las que se destacan los cambios productivos y laborales ligados al modelo de agronegocios, se ha profundizado en el espacio rural, aunque también nos encontramos con recorridos particulares de quienes parten y luego vuelven a vivir a la colonia, incluso muchos años después. En el caso de las "jóvenes generaciones", la escuela en el campo permite que las y los jóvenes se queden viviendo junto a sus familias en lugar de partir al finalizar la primaria, aunque también es valorada en tanto medio de obtención de un título para continuar los estudios en la ciudad o tener mejores posibilidades de acceder luego a un empleo en otro lugar. En esta línea, futuros trabajos nos permitirán avanzar en la comprensión del modo en que la creación de la escuela secundaria incide en los procesos de arraigo de las jóvenes generaciones en el campo en el que han nacido y estudian.

Bibliografía citada

- ❖ Achilli, E., 2000. "Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada" (pp. 11-30), *Cuadernos de Antropología Social* N° 12, Instituto de Ciencias Antropológicas, Buenos Aires.
- ❖ Achilli, E., 2005. Investigar en Antropología Social. *Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde, Rosario, 100pp.
- ❖ Batallán, G. y Neufeld, M. R., 1988. "Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina" (pp. 1-6), *Cuadernos de Antropología Social* N° 2, Instituto de Ciencias Antropológicas, Buenos Aires.
- ❖ Barsky, O. y Pucciarelli, A. (Eds.), 1997. *El agro pampeano. El fin de un período*. FLACSO/CBC, Buenos Aires, 658 pp.
- ❖ Bourdieu, P., 1977. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Madrid, 233 pp.
- ❖ Cerletti, L. 2013. "Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza" (pp.81-93). *Pro-Posições*, Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas.
- ❖ Cragnolino, E., 2001. *Educación y Estrategias de Reproducción Social en familias de origen campesino del norte de Córdoba*. Tesis doctoral de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- ❖ Cragnolino, E., 2003. "Género, trabajo y familia. Trayectorias laborales de mujeres de origen campesino en el norte de Córdoba, Argentina" (pp. 212-242). *Revista Estudios del hombre*, 16, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, México.
- ❖ Dupleich, J., 2007. *El Desarrollo Territorial. Una experiencia en las colonias del norte del departamento La Paz*. Trabajo para maestría en Economía Agroalimentaria en la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.
- ❖ Ezpeleta, J. y Rockwell, E., 1986. "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso" (pp. 1-17). *Documentos DIE* N° 2. DIE, México.
- ❖ Hirsch, M., 2016. *Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria*. Tesis doctoral de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- ❖ Mauger, G., 2013. "Modos de generación" de las "generaciones sociales" (pp. 131-151). *Sociología Histórica* N° 2, Universidad de Murcia, Murcia.
- ❖ Padawer, A., 2010. "Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: La conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa" (pp. 349-375). *Horizontes Antropológicos* N° 16 (34), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social,

Porto Alegre.

- ❖ Quirós, J. 2014. "Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología" (pp. 47-65). *Publicar* N° 12 (17), Revista del Colegio de Graduados en Antropología de la República Argentina, Buenos Aires.
- ❖ Rockwell, E. 1995. *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México, 238 pp.
- ❖ Rockwell, E. 2009. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina. Paidós, 224 pp.
- ❖ Schmuck, M. E., 2019a. "Jóvenes rurales en la escuela secundaria del campo: una etnografía sobre estudiantes en el norte entrerriano" (pp. 29-158). *Revista IRICE* N° 35 (1), Universidad Nacional de Rosario.
- ❖ Schmuck, M. E., 2019b. "Apropiaciones y disputas en torno a la Escuela secundaria en el campo. Una aproximación a partir de dos episodios en una escuela del norte entrerriano (Argentina)" (pp. 13-39). *Revista Cuadernos* N° 56, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy.
- ❖ Schmuck, M. E. y E. M. Petitti, en prensa. "El cultivo de algodón y los proyectos de desarrollo en el norte de Entre Ríos (1983-2018)". *Revista de Estudios Rurales*, Centro de Estudios de La Argentina Rural, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- ❖ Stolen, K. A., 2004. *La decencia de la desigualdad. Género y poder en el campo argentino*. Antropofagia, Buenos Aires, 256 pp.
- ❖ Thompson, E. P., 1989. *La formación de la clase obrera en Inglaterra 1782-1832*. (Primera edición 1963). Crítica, Barcelona, 936 pp.
- ❖ Wainerman, C., 2011. "La invisibilidad censal de las mujeres trabajadoras". En: Wainerman, C. y Sautu, R., *La trastienda de la investigación* (pp. 187-221). Manantial, Buenos Aires.
- ❖ Williams, R., 1997. *Marxismo y Literatura* (Primera edición 1977). Ediciones Península, Barcelona, 251 pp.



5. LA IDEOLOGÍA DEL ECOLOGISMO, QUE TANTO SOSLAYA. (O ACERCA DE LA IMPUDICIA DE LA "NEUTRALIDAD")

Ricardo Goñi¹

Fecha de recepción: 11/11/2020

Fecha de aceptación: 12/05/2021



| Resumen

Si bien el término "ecologismo" involucra una gran diversidad de expresiones, en este trabajo se delimita su significado y alcance. A partir de allí se propone una caracterización del mismo sobre la base de sus rasgos más salientes: (a) el reduccionismo ecológico, (b) la supuesta "objetividad", (c) la matriz discursiva catastrofista, (d) la lógica binaria de pensamiento y (e) la presumida "neutralidad" ideológica en el diagnóstico y tratamiento de los conflictos no sólo ecológicos sino también sociales y políticos. En particular se refuta el tema de la neutralidad, a la vez que se reconoce al ecologismo como un movimiento más homogéneo de lo que se conjetura desde el punto de vista ideológico. En ese marco se identifican sus fuentes ideológicas en el liberalismo clásico de Thomas Malthus y David Ricardo; en el neoliberalismo de Friedrich von Hayek y Milton Friedman; en el "darwinismo social" de Herbert Spencer; en la "biología política aplicada" de Ernest Haeckel y Walther Schoenichen; en el pensamiento eugenésico de Francis Galton y Julian Huxley y, para el caso particular de la "ecología

¹ Secretario de Investigación y Posgrado, Facultad de Ciencias de la Gestión, Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

profunda", en la corriente "biocentrista".

Palabras Claves: *ecologismo; medio ambiente; ideología; neutralidad.*

|Abstract

Although the term "ecologism" involves a great diversity of expressions, this work delimits its meaning and scope. From there, a characterization of it is proposed based on its most salient features: (a) ecological reductionism, (b) the supposed "objectivity", (c) the catastrophic discursive matrix, (d) the binary logic of thought and (e) the presumed ideological "neutrality" in the diagnosis and treatment of not only ecological but also social and political conflicts. In particular, the issue of the neutrality of ecologism is refuted, while it is recognized as a more homogeneous movement than is conjectured from the ideological point of view. In this framework, its ideological sources are identified in the classical liberalism of Thomas Malthus and David Ricardo; in the neoliberalism of Friedrich von Hayek and Milton Friedman; in Herbert Spencer's "social Darwinism"; in the "applied political biology" of Ernest Haeckel and Walther Schoenichen; in the eugenic thought of Francis Galton and Julian Huxley and, for the particular case of "deep ecology", in the "biocentric" current.

Keywords: *ecologism; environment; ideology; neutrality.*

Cita: Goñi, R., 2021. "La ideología del ecologismo, que tanto soslaya. (O acerca de la impudicia de la 'neutralidad')" (pp. 99-128), *Tiempo de Gestión* N° 29, FCG-UADER, Paraná.

Introducción

En términos generales, el ecologismo es un movimiento que postula la defensa del medio ambiente como eje central de la acción política. Dada su diversidad y heterogeneidad, no es una tarea sencilla caracterizarlo sin antes acotar el significado del término. Pues bien, a tal efecto, la siguiente enumeración tiene como propósito definir el objeto de este trabajo, que tiene como "blanco" principalmente al ecologismo tradicional, el más conservador, dándose entonces por sentada la existencia de "otro ecologismo" menos conservador.

- a) Se alude fundamentalmente -aunque no únicamente- a las grandes organizaciones internacionales hegemónicas, a las denominadas "conservacionistas", algunas de las cuales lideraron diversas campañas en América Latina -como World Wildlife Fund (WWF)² y Greenpeace (Goñi 2018)- adoptando el formato de organizaciones no gubernamentales (ONGs) y un funcionamiento en general asimilable al de los movimientos sociales, en el sentido expresado por Santana Cova (2005): como movimientos dirigidos a la denuncia, constituidos en torno a la intención de promover la participación ciudadana, de tener voz ante la opinión pública y de generar respuestas alternativas ante la cada vez mayor incapacidad de los Estados de resolver sus asuntos.
- b) En ese marco, y de manera complementaria, no se soslaya que las organizaciones ecologistas latinoamericanas que participaron en las campañas lideradas por las ONGs mencionadas más arriba recibieron una notable influencia de éstas, quienes subsumieron su accionar, por lo que gran parte de ellas siguieron el mismo camino desde la perspectiva ideológica, política, discursiva y de su accionar concreto (e.g., "Ríos Vivos", colisión de ONGs que fue liderada por la WWF y la International Rivers Network en la campaña en contra de la Hidrovía Paraguay-Paraná).
- c) Si bien se reconocen distintas corrientes (e.g., ambientalismo moderado, ecologismo conservacionista, corriente humanista crítica), conforme fueron identificadas por diversos autores (e.g., Martínez Alier, 2005; Pierri, 2005; Santana Cova, 2005; Valdivieso, 2005), a los efectos de este trabajo y teniendo en cuenta el papel que desempeñó el ecologismo en América Latina, ese tipo de distinción es irrelevante. Por otro lado, aunque son bien marcadas las diferencias entre, por ejemplo, la "ecología profunda" (Ferry, 1992) y el "ambientalismo moderado" o "sustentabilismo débil" (Pierri, op. cit.), por citar dos corrientes opuestas, ambas tienen en común su visión reduccionista, además de otros elementos que se mencionan a continuación en los cuales también confluyen.

² Nombre original que sólo mantiene en Estados Unidos y Canadá; en el resto del mundo cambió a Wide Fund for the Conservation of Nature.

d) En este trabajo no se incluye la corriente ecologista denominada "marxismo ecológico", para la cual el capitalismo constituye una amenaza para la viabilidad no sólo del ambiente social sino también del ambiente natural, en tanto éste es considerado una mercancía (O'Connor, 1992, 2001). Del mismo modo, no incluye al "Ecodesarrollo", una corriente crítica surgida en los años '70 como una opción de los países "no alineados" en el marco de la disputa por una definición un nuevo orden mundial (Sachs, 1974). Por último, tampoco comprende al campo teórico interdisciplinario surgido en la década de los '80 y constituido por un grupo de autores encuadrados dentro de la "Ecología Política" (e.g., Héctor Alimonda, Arturo Escobar, Joan Martínez Alier, Klaus Schlüpmann y Víctor Toledo, entre otros).

e) Finalmente, no se reconocen dentro del ecologismo (como categoría política) a los movimientos y organizaciones que se han expresado en América Latina en oposición al "Consenso de los *commodities*" (Svampa, 2012), caracterizados por esta autora como un "movimiento socioambiental" (Svampa, 2013), del mismo modo que no se lo reconoce como tal al denominado "ecologismo de los pobres" (Martínez Alier, 2005; Guha, 1994), dado que se relacionan con disputas sociales antes que estrictamente ambientales (o disputas "por" el ambiente), si bien ambos remiten a conflictos con "contenido ambiental" (en el sentido expresado por Folchi, 2001).

Teniendo en cuenta esas consideraciones, el ecologismo puede caracterizarse sobre la base de cinco grandes rasgos (si bien es probable que estos rasgos -todos o algunos- también se vean reflejados en otras corrientes que no están incluidas dentro del significado de término antes acotado). En primer lugar, la visión *reduccionista* en el tratamiento de los conflictos políticos, sociales, económicos e, incluso, ambientales, en tanto considera a la ecología como "madre de las ciencias", en donde se subsumen las demás disciplinas (en particular, las sociales). En segundo lugar, un rasgo inherente al positivismo científico que primó en la ecología (como disciplina científica), al menos en la ecología clásica de la segunda mitad del siglo XX: el de la supuesta "*objetividad*" de la ciencia, algo que suele señalarse de modo autocelebratorio en los discursos ecologistas. En tercer lugar, la matriz discursiva *catastrofista*, con alusiones constantes a amenazas y peligros inminentes, un rasgo que

signa su accionar, pareciera, inevitablemente. En cuarto lugar, la lógica binaria del pensamiento ecologista revelada en un discurso que plantea los conflictos en términos de *vida o muerte, salud o enfermedad, dicha o fatalidad, pequeño o grande*. Por último, otro supuesto señalado por el propio movimiento ecologista de modo reivindicatorio: el de la "neutralidad" ideológica y política, algo poco verosímil en función de su naturaleza política y de determinados intereses que giran en su torno.

Quizás estos cinco rasgos sean los puntos más débiles del ecologismo desde el punto de vista conceptual. No obstante, el decreciente nivel de adhesión que hoy exhiben varias organizaciones (e.g., Greenpeace) en el seno de la sociedad probablemente se deba, más que a sus inconsistencias conceptuales, a sus prácticas políticas, con frecuencia de significación incierta u oscura. En ese marco, el presente trabajo tiene por objeto reconocer estos rasgos y, en particular, desmitificar el de la "neutralidad", al que recurrentemente se alude desde el ecologismo, quizás como negación de su verdadera identidad ideológica. Por otra parte, se señalan las fuentes conceptuales más relevantes que configuraron la ideología del ecologismo dominante, conforme -ahora sí- a los límites señalados más arriba en cuanto al alcance del término en este trabajo.

Cinco rasgos diagnósticos

A continuación se describen los cinco rasgos que caracterizan al ecologismo, los que -sin ser los únicos- quizás sean los más distintivos. El primero es de orden epistemológico: como se señaló anteriormente, la ecología es considerada una suerte de "ciencia de las ciencias", en la cual quedan circunscriptas las otras disciplinas (la economía, las ciencias políticas, las ciencias sociales), una visión notablemente reduccionista en el tratamiento de los conflictos políticos, sociales, económicos e, incluso, ambientales. "De hecho, son los ecologistas quienes proclaman activamente esta idea e instan al uso de los principios de la ecología para la reestructuración de las economías nacionales y la modelación del nuevo orden mundial", dice Lester Brown (1991: 21), fundador del Worldwatch Institute, una ONG con sede en Washington que elabora anualmente informes sobre el impacto de las actividades humanas sobre el ambiente. Ese reduccionismo deviene de su particular manera de concebir a la naturaleza como factor determinante del modelo de sociedad (Valencia Sáiz, 1998). Sin embargo, se trata de una lógica que colisiona con el objeto mismo del campo disciplinar de la

ecología, que es la comprensión de la estructura y el funcionamiento de los ecosistemas y los procesos ecológicos (ciclos biogeoquímicos, dinámica de las comunidades, flujos energéticos), y si bien procura identificar ecosistemas "*targets*" para la implementación de pautas de manejo (Frangi et al., 2003), no propone ningún modelo ecológico "ideal", menos aún un modelo de sociedad "ideal", que de existir, en todo caso, debería ser formulado sobre la base de valoraciones no ecológicas.

El segundo se relaciona con su auto percepción de ser los portadores de un discurso y un accionar signados por la "objetividad", un dogma propio del positivismo científico que prevaleció entre los ecólogos, biólogos y, en general, entre los científicos naturalistas hasta, al menos, fines del siglo XX. Sin embargo, la razón de ser y el propio accionar del ecologismo constituyen en sí mismos pruebas de esa falacia: el sujeto político y social reconocido como ecologismo responde—sea de manera explícita o implícita— a cosmovisiones, ideologías, doctrinas e intereses concretos, más allá de que la pretensión de reflejarse ante la opinión pública con una imagen cuasi-mística y como un movimiento "librepensador" de la sociedad civil. Refiriéndose al impacto de la retórica científicista sobre la sociedad capitalista y sus consecuencias subyacentes, Toledo (1993) señala que no hay un discurso más legitimado que el de los científicos naturalistas:

(...) especializados, cuantitativos, objetivos y políticamente "neutros", son los más propensos a ser mistificados por la cultura de masas y los medios masivos de comunicación (...) Los deseos ocultos de las clases dominantes y/o privilegiadas, han venido a expresarse en las opiniones, tesis y nuevas teorías que sobre la realidad humana y social van engendrando los científicos naturales. "Las fallas del materialismo abstractamente científico-natural -dijo alguna vez Marx- se ven ya en las concepciones abstractas e ideológicas de sus portavoces tan pronto como éstos se arriesgan más allá de su especialidad". En las últimas décadas, el científicismo, esto es la ciencia vuelta ideología, ha dado lugar a casos tan notables como las teorías racistas sobre el IQ (coeficiente intelectual) de A. Jensen, las pretendidas justificaciones científicas sobre el carácter inferior de las mujeres, o la recientemente formulada biosociología de Edward Wilson (Toledo op. cit.: 901-902).

El tercero tiene que ver con su matriz discursiva apocalíptica, con la que intenta transmitir una "conciencia ecológica" a partir de constantes invocaciones al miedo, amenazas, peligros inminentes. El miedo, en efecto, constituye el eje en torno al cual se construye gran parte de la narrativa ambiental, y es en ese marco que la preocupación por la "sustentabilidad" se articula discursivamente

con el ultimátum de desintegración socio-ecológica para algún momento futuro (Swyngedouw, 2011: 50). Se trata de una visión distópica del mundo, es decir, que proyecta –en un sentido opuesto a la utopía– los miedos hacia el futuro sobre la base de valoraciones (reales o falaces) de ciertas tendencias que, se supone, conducen de manera inexorable hacia la pérdida de libertad, la deshumanización, la catástrofe, la alienación, la tragedia, etc.; esto es, a lo que Mike Davis ha denominado “ecologías del miedo” (Davis, 1998). Quizás unas palabras de James Lovelock (autor de la hipótesis de Gaia) sirvan para comprender de qué se trata el discurso ecologista catastrofista, siendo necesario transcribirlas para no alterar su espíritu trágico y el desprecio implícito por los pobres (“la gente”) presentes en este relato:

Bien podría llegar la primavera silenciosa, la primavera vacía de cantos pajariles porque las aves hayan sido víctimas del DDT y de otros pesticidas: si esto ocurriera no sería, sin embargo, consecuencia de un envenenamiento directo por estas sustancias, sino a causa de que las vidas humanas salvadas por estos agentes no habrán dejado sitio ni hábitat sobre la Tierra para las aves. Como ha dicho Garret Hardin, el número óptimo de personas no coincide con el máximo que la Tierra pueda albergar, afirmación expresada con el máximo de crudeza y rotundidad por la frase: “Hay un solo contaminante: la gente” (Lovelock, 1985: 98)³.

Asociado al anterior, el cuarto rasgo se relaciona con la lógica binaria del pensamiento ecologista. Según Hiernaux (2009), la invocación de lo “binario” puede ser desglosada en tres niveles: (a) el de los principios semánticos constitutivos del sentido, asociado a la posibilidad de encontrar instrumentos de descripción; (b) el de la construcción de dicotomías con fines de teorización, problematización o conceptualización, y (c) el de la observación de fenómenos concretos más o menos “binarizados” de la vida cotidiana, como las divisiones políticas en términos de *izquierda o derecha*, las socio-espaciales en términos de *rural o urbano*, entre otras. En este último nivel queda comprendida la mención a la lógica binaria del ecologismo, a la que acude en términos de *conciencia ecológica o catástrofe; crecimiento demográfico cero o sobrepoblación; agroecología o extractivismo; protección o megaminería; conservación o contaminación; sustentabilidad o ecocidio*,

³ Como toda postura malthusiana, la mira está puesta en la “masa innumerable de pobres desdichados”, tomando palabras del propio Malthus. Cuando Lovelock se refiere a la “gente” como “contaminante”, ¿a quién apunta sino a los pobres? O cuando los neomalthusianos postulan un mundo ideal a partir de una drástica reducción de la población porque la superpoblación es insostenible, ¿acaso proponen comenzar por el Reino de Holanda, cuya densidad poblacional es de 409 habitantes por km²?

entre otros pares antagónicos, en los que se postulan inexorablemente como representantes únicos de los términos ubicados a la izquierda de los mismos.

El quinto, por último, constituye en cierto modo una paradoja: desde su aparición como fenómeno social y político —que se remonta a 1961 con la fundación de la World Wildlife Fund (WWF)- el ecologismo eludió el tema de su identidad ideológica o, circunstancialmente, lo manejó con suma ambigüedad. Por ello siempre se presentó ante la sociedad bajo el lema de la "neutralidad", es decir, como un movimiento imparcial (o "apolítico") e impermeable a las ideologías. Esto se potenció a partir de la caída del Muro de Berlín y el final de la Guerra Fría, cuando se proclamó la "muerte de las ideologías" como parte del aluvión propagandístico sobre el nuevo orden mundial y la supuesta consolidación del modelo civilizatorio occidental, cuestión que se aborda más extensamente a continuación.

Las ideologías no están muertas

Sobre los mismos escombros del muro de Berlín, en 1989 comenzaron a levantarse las ideas sobre el "final", no sólo de la Guerra Fría y de la Historia (como lo proclamó Francis Fukuyama en su publicitada tesis) sino también de las ideologías, la política, la utopía, los grandes relatos, la lucha de clases, los ideales emancipatorios de la modernidad. Es decir, la muerte de toda perspectiva de cambio para la humanidad. Cuando el 9 de enero de 1900 el senador republicano Albert J. Beveridge pronunció su discurso en el Senado estadounidense sobre la invasión de Estados Unidos a Filipinas de 1898, se refería a eso: "Es elemental. Es racial. Dios no ha preparado a los pueblos anglófonos y teutónicos durante mil años para una indolente y vana autocontemplación y autoadmiraación. ¡No! Nos ha hecho los amos organizadores del mundo para establecer sistemas donde reina el caos" (Gelman, 2003).

Sin embargo, como en aquella oportunidad, hoy la Historia se niega a ratificar la muerte de las ideologías (y, por supuesto, la suya propia). El ecologismo es una prueba de ello, no obstante sus esfuerzos por mantenerse al margen de estos asuntos, y en particular del marxismo: "La politización del ecologismo (y en sentido estricto, de la Ecología) es recurrentemente evitada porque ello

involucra su desaparición como fenómeno ideológico de los sectores privilegiados de las sociedades industrializadas" (Toledo, 1993: 908). Ello parece ser una razonable respuesta a la ambigua postura adoptada por el ecologismo al respecto: "¿Es de izquierdas o de derechas, o acaso la sentencia 'ni a la izquierda ni a la derecha, sino adelante' no hizo más que anticipar la tesis del final de las ideologías, estando el ecologismo por tanto más allá de la historia social?" (Valdivieso, 2005:185). Esta sutil definición de Valdivieso (porque en realidad se trata de una definición, antes que de un interrogante) es muy propicia para fortalecer la reivindicación de los ecologistas de mantenerse "al margen" de la ideología. Sin embargo, su accionar en general y, en particular, el de las organizaciones internacionales que participaron en las campañas de América Latina (al igual que en África durante las décadas de los '60 y '70) revelan con claridad un nivel de ideologización y de compromiso político en defensa de los valores y el *statu quo* de minorías privilegiadas, avaladas por la UNESCO y otros organismos de la ONU, que hacen poco creíbles sus recurrentes apelaciones a la "neutralidad" ideológica. Al respecto, Grinberg (2012) plantea que desde hace cuatro décadas los principios ecológicos han sido expropiados por grandes corporaciones que, en nombre de una "economía verde", le dan forma a un nuevo imperio mundial:

Al principio, las advertencias sobre los impactos de la civilización industrial surgieron de los naturalistas y los biólogos especializados en Ecología (...) Ahora, el discurso predominante corre por cuenta de poderosos consorcios transnacionales que promueven –para sobrellevar la transición hacia una era de "desarrollo sostenible"- una panacea universal: el capitalismo verde, que trata de maquillar un cúmulo de falacias a fin de disimular una antigua plaga corporativa: la dependencia de los pueblos excluidos de los privilegios de una supuesta "sociedad de consumo" diseñada para minorías privilegiadas (Grinberg, op. cit.: 11).

En la década de los '90 el Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional lanzaron una campaña de manipulación del "desarrollo sustentable" como instrumento de expansión de la economía neoliberal (Cervantes Dueñas, 2014; véase más adelante). Coincidentemente o –quizá mejor- en ese marco, se produjo el arribo del neoliberalismo a América Latina y Europa del Este (suceso mencionado como la "segunda oleada neoliberal"; Steger y Roy, 2011) y con ella el inicio de la hegemonía real del neoliberalismo a escala global, no obstante que su gran expansión ya había acontecido a finales de los '70 a partir del "modelo democrático" de Thatcher y Reagan. En

concomitancia, el ecologismo asumió la retórica de la sustentabilidad como eje de su discurso, cuestión que se precipitó a partir de la celebración de la Segunda Cumbre de la Tierra⁴ en Río de Janeiro (1992), preparada como una instancia clave para "instrumentar" globalmente el desarrollo sustentable, que a la postre resultó un acontecimiento clave para la introducción y expansión del ecologismo en la región. En ese marco hubo dos campañas que tuvieron un notable impacto en la región: la de WWF en contra del Programa Hidrovía Paraguay-Paraná (1993-1997), en la que participaron numerosas organizaciones ecologistas (e.g., Wetlands for the Americas, International Rivers Network, Ríos Vivos). Por otro lado, la de Greenpeace en contra de INVAP (Investigaciones Aplicadas) Sociedad del Estado, cuando la empresa ganó la licitación internacional para diseñar, construir e instalar un reactor nuclear para la producción de radioisótopos de uso medicinal e industrial en Australia, en la que también intervino una amplia gama de organizaciones locales (e.g., Amigos de la Tierra, Fundación Proteger, Taller Ecologista). No es ocioso conjeturar que, más que la protección del ambiente⁵, la auténtica razón "ideológica" de tales intervenciones se relacionó con la campaña antes aludida del BM y el FMI. Como mínimo, es inobjetable que hubo intereses neoliberales y ecologistas que confluyeron y actuaron de manera sinérgica (Goñi, 2018).

¿"Ni de derecha ni de izquierda..."?

Si bien existe una tendencia a reconocer una amplia "heterogeneidad ideológica" (que incluiría tanto a los sectores más conservadores como a otros más "progresistas"), el ecologismo es mucho más homogéneo de lo que se dice. Para O'Connor (1992) capitalismo y ecologismo marchan juntos: "El auge simultáneo del libre mercado y el ecologismo junto al descenso del socialismo hace pensar que el capitalismo tiene un aliado en su lucha contra el socialismo" (O'Connor, op. cit.: 93). Sin embargo, otros autores se refieren a un movimiento diverso, segmentado, policefálico, reticular y aun clasista (e.g., ecología de los pobres). Valdivieso (2005) diferencia cuatro tipos de organizaciones ecologistas:

⁴ La "Eco '92", como también se la denominó, donde participaron delegaciones oficiales de más de 170 países y representantes de unas 1.500 ONG ecologistas-ambientalistas bajo la consigna "hay que salvar la tierra".

⁵ Se comprobó que gran parte de los "impactos" catastróficos de la hidrovía sobre el sistema Paraguay-Paraná así como la instalación de un "cementerio nuclear" en Ezeiza denunciados por WWF y Greenpeace respectivamente eran falsos.

(a) los grupos de protesta contracultural, no violentos; (b) las ONGs con distinto grado de radicalidad; (c) los movimientos de base "temáticos" y, finalmente, (d) los partidos verdes.

Martínez Allier (2005), por su parte, distingue tres corrientes: (a) "el culto de la vida silvestre", donde se encuadran las ecologistas internacionales, y cuya expresión más dogmática es la "ecología profunda", que en general promueve la defensa de la naturaleza prístina y, sin ser anticrecimiento económico de modo frontal, procura mantener fuera del mercado a lo que queda de naturaleza. (b) El "evangelio de la ecoeficiencia", una corriente que se centra no solamente en conservar "lo que queda" de naturaleza sino en el manejo sostenible de los recursos naturales en general, por lo que sus conceptos clave son "desarrollo sostenible" y "modernización ecológica", al tiempo que términos como "recursos naturales", "capital natural" o "servicios ambientales" sustituyen casi en su totalidad a la palabra "naturaleza". (c) Por último, el "ecologismo de los pobres", también conocida como "ecologismo popular", "movimiento de la justicia ambiental", "ecologismo de la *livelihood*", "del sustento y supervivencia humanas" y hasta "ecología de la liberación". Se trata de una corriente que postula que la crisis ecológica es una consecuencia de la reproducción globalizada del capital, de la nueva división internacional y territorial del trabajo y la desigualdad social (Martínez Allier, op. cit.).

Pierri (2005) reconoce tres grandes corrientes: (a) la *ecologista conservacionista o sustentabilidad fuerte*, que en la actualidad remite a la "ecología profunda"; (b) el *ambientalismo moderado o sustentabilidad débil*, que es antropocéntrico y desarrollista, si bien accede a ciertos límites en la economía que son los impuestos por la naturaleza, y que se expresa económicamente en la llamada "economía ambiental" (que sería, según la autora, neoclásica o marginalista keynesiana) y políticamente en el desarrollo sustentable, con crecimiento económico y márgenes de conservación, y cuyos voceros más destacados serían los organismos internacionales como la ONU; (c) por último, la *corriente humanista crítica*, que se ubicaría como una supuesta alternativa a las anteriores, del lado de los países y sectores sociales pobres. A su vez, dentro de esta corriente, diferencia dos subcorrientes: la *anarquista* y la *marxista*, que en términos generales se vieron expresadas en los '70 con la propuesta tercermundista del *ecodesarrollo* y que, luego del Informe Brundtland de 1987, se alineó al *desarrollo sustentable* en perspectiva de un cambio social radical, con ejes en la atención de las necesidades, la calidad de vida de las mayorías y el uso responsable de los recursos naturales.

Nótese que Pierri hace una diferenciación entre las corrientes "ecologistas" y "ambientalistas", en particular, en cuanto a sus interpretaciones del desarrollo sustentable.

Finalmente, en un análisis de los "movimientos ambientales" latinoamericanos, Santana Cova (2005) plantea que conforme a la orientación ideológica y a la práctica política es posible catalogar a estos movimientos en tres grupos: conservacionistas, ambientalistas y ecologistas: los primeros centran su lucha en contra de la depredación de los recursos naturales, los segundos en contra de la contaminación ambiental procedente del desarrollo industrial y del uso de tecnologías contaminantes, y los terceros en contra de la contaminación, de modo similar a los ambientalistas, pero ponderando valores culturales y patrones de actuación más contestatarios al orden económico imperante.

Es importante resaltar, sin embargo, que la existencia de diferentes corrientes no supone necesariamente la presencia de diferencias ideológicas de fondo; más bien supone diferentes matices y/o estilos de acción entre las organizaciones, antes que diferenciaciones ideológicas. Al señalar que no hay chances de que el ecologismo se transforme en un movimiento de masas, Toledo (1993) reconoce tal homogeneidad:

La posibilidad de que el ecologismo se vuelva un vigoroso movimiento de masas es, sin embargo, remota. *No es posible mantener vivo por largo tiempo un movimiento que invoca como argumentos de lucha, la segunda ley de la termodinámica o el equilibrio de los ecosistemas. Aun consignas más elaboradas como la acción contra el estilo de desarrollo o la industrialización, la autogestión productiva y la descentralización de la sociedad, resultan ser demasiado abstractas e imprecisas (...)* Por otra parte, como ha señalado acertadamente Simonnet, en la extrema escrupulosidad política y en la pureza ideológica se encuentran los límites políticos del ecologismo (...) Por ello el ecologismo de izquierda no es más que una contracultura, y como tal es una moda, una actitud, un sentimiento o una protesta, pero no un verdadero movimiento político. Quizás no haya mejor perfil del ecologismo de izquierda que el que ellos mismo se trazan: "Un adolescente con los pies sólidamente puestos sobre la tierra firme y la cabeza en las nubes, tal es el ecologismo. Inmaduro, insolente, ingenuo y sobre todo sensible (Simonnet, 1980)" (Toledo, op. cit.: 905-906, el subrayado me pertenece).

¿No es paradójico que el sector del ecologismo que intentó presentarse ante la sociedad europea como una alternativa política frente a socialdemócratas y eurocomunistas se muestre como un

movimiento "despolitizado" y sin chances de convertirse en un vigoroso movimiento de masas? Siguiendo con la cita de Toledo, acerca de que no hay mejor perfil del ecologismo de izquierda que el que ellos mismos se trazan, véase el siguiente párrafo del prólogo de *El Ecologismo* de Dominique Simonnet (1980) escrito por Santiago Vilanova:

El modelo de sociedad que nos ofrecen socialdemócratas y eurocomunistas sigue siendo el de una sociedad jerárquica, tecnocrática, centralizada y productivista. Al combate ecologista se le suele llamar el "último combate por la vida", la última esperanza de que todos los parias vean cambiar sus miserables condiciones de existir. Por ello es urgente extender la ideología y la acción, para que la desesperanza no cunda y se generen traumas irreversibles (Simonnet, 1980: 5). [Sin embargo, como la "izquierda" ecologista se pareció más a la socialdemocracia neoliberal que a los partidos tradicionales de izquierda, véase que Vilanova toma más distancia de éstos que de aquellos:] Si tornamos conciencia de que nada podemos esperar de los partidos de "izquierda" cuando llegue lo peor, los ecologistas son la única esperanza en la sociedad post-industrial (Simonnet, op. cit.: 14).

Así, el ecologismo parece estar impregnado de liberalismo, más precisamente de neoliberalismo, teniendo en cuenta que esta corriente poco tiene de "neo" con respecto al liberalismo clásico (véase más adelante). Y si algo tuvo de distinta la versión ecológica del neoliberalismo es que no sólo logró la adhesión de amplios sectores de clase media sino que en su momento también sedujo a muchos intelectuales y dirigentes caracterizados como "progresistas". En parte ello se debe a que el discurso ecologista y las visiones "progresistas" tienen en común la caracterización de los "malos" del capitalismo: la "megaminería", el "agronegocio" y las "grandes" petroleras "envenenadoras" y que promueven el demonizado *fracking* (Scaletta, 2021), en realidad, una manera de banalizar los problemas del capitalismo. No hay que olvidar, por otra parte, que la ideología no sólo se ve reflejada en el conjunto de teorías, valores y principios que se invoca sino también en la práctica político-social (el *modus operandi*) con que esas ideas se ven reflejadas de manera concreta. Por ello las raíces ideológicas del ecologismo en general (y, en particular, de las grandes organizaciones conservacionistas) hay que buscarlas, en términos históricos, en el liberalismo clásico de Thomas Malthus y David Ricardo; en el neoliberalismo de Friedrich von Hayek y Milton Friedman; en el "darwinismo social" de Herbert Spencer; en la "biología política aplicada" de Ernest Haeckel y Walther Schoenichen (ideólogos del régimen nazi y teóricos de la Ecología); en la "eugenesia" (el "buen

nacimiento") de Francis Galton y Julian Huxley y, para el caso particular de la "ecología profunda" fundada por Arne Naess, en la corriente "biocentrista". Hay una cierta lógica de pensamiento que permite vincular a todos con todos: Malthus, Darwin, Spencer, Haeckel, Galton, von Hayek, Huxley, Naess, entre otros.

Una reseña de las fuentes ideológicas

Estrictamente hablando no existe (ni existió) un movimiento social o político despojado de ideología. Por ello no es una extravagancia conjeturar que el relato ecologista sobre la "neutralidad" no significa lo que quiere significar. En realidad, la "ausencia" de lo ideológico es un recurso de la ideología dominante para desacreditar el debate en el marco de una supuesta "muerte de las ideología", que -como ya se mencionó- debe leerse como muerte de los ideales emancipatorios de la modernidad, en particular del marxismo. Slavoj Žižek (2003) señala que cuando una potencia imperial occidental interviene en un país tercermundista porque allí se violan los derechos humanos, más allá de que esa situación pueda ser cierta, la auténtica razón sigue siendo "ideológica" dado que los motivos de la intervención son, por ejemplo, intereses económicos, asistiendo así a una forma de "mentir con el ropaje de la verdad". Con el ecologismo suele ocurrir algo similar: tras la degradación ecológica -que por cierto existe- se ocultan los verdaderos porqués de ciertas intervenciones imperialistas (véase más adelante el caso de WWF) de interés geopolítico. Se trata, entonces, de que "la lógica misma de la legitimación de la relación de dominación debe permanecer oculta para ser efectiva" (Žižek, 2003: 15). Por ello las propuestas del ecologismo están muy lejos de ser progresistas, aunque en ocasiones hayan logrado contar con la adhesión de movimientos (o sectores de movimientos) "contrahegemónicos" (e.g., feminismo, colisiones políticas antineoliberales).

No se trata de un pensamiento de vanguardia respetuoso del "buen vivir" que busca salvar el planeta, sino de una ideología armónica con el orden económico global que consolida el *statu quo*. Sus propuestas suponen que la actual división internacional del trabajo permanezca intacta. No es casual que la usina y el financiamiento de las ONG que propagan estas ideas provengan de los países centrales. Dicho en los viejos términos, las corrientes sedicentes ecologistas representan una utopía reaccionaria funcional al imperialismo (Scaletta, 2021: 7).

En ese marco, a continuación se enumeran las principales fuentes ideológicas de las que se nutrió el ecologismo en la configuración de su perfil liberal-conservador.

1. *Liberalismo clásico*. Las hipótesis planteada por el ecologismo acerca del crecimiento de la población y la existencia de límites físicos como causas del deterioro de las condiciones de vida de la humanidad tiene sus antecedentes en el liberalismo clásico de Adam Smith, más concretamente en los postulados de Thomas Malthus y David Ricardo. En el *Ensayo sobre el principio de la población* publicado en 1798, Malthus sostuvo que mientras que la población crecía en progresión geométrica, o exponencial, los medios de subsistencia (alimentos) lo hacían en progresión aritmética, o lineal (Malthus, 1951). Ricardo, por su parte, sobre la base del carácter limitado de la tierra y de la denominada "ley de rendimientos decrecientes", en sus *Principios de economía política y tributación* (1817) planteó que para mantener una tasa de beneficio y asegurar la reinversión era necesario cada vez más trabajo y capital, lo cual conduciría inevitablemente a una retribución del trabajo en niveles de subsistencia (Ricardo, 1959). Como la variable de ajuste era la fuerza del trabajo, Ricardo coincidió con Malthus acerca de la necesidad de controlar el crecimiento de la población. No obstante, las preocupaciones de Malthus y Ricardo giraron en torno a la presión social sobre la distribución de la riqueza, en particular de los alimentos, y la rentabilidad del capital, no a la del agotamiento de los recursos naturales. Les preocupaba también el "estado estacionario", que se refiere a la perspectiva económica de una nación previsible para el largo plazo cuando la rentabilidad es muy baja, debido al bajo rendimiento de las tierras (cada vez de peor calidad) utilizadas para producir alimentos:

La situación estacionaria era vista por ellos como una consecuencia inevitable y no deseada de la dinámica económica capitalista, mientras que el crecimiento cero del que hablan los ambientalistas contemporáneos, de ser inicialmente planteado en esos términos, pasó a ser un estado deseado y un objetivo defendido y perseguido en aras de conservar la naturaleza y/o las condiciones de sobrevivencia de la humanidad (Pierri, 2005: 39).

El precursor del "crecimiento cero" al que alude Pierri fue el economista Kenneth E. Boulding, quien utilizó en 1966 la gráfica expresión de la Tierra como una "nave espacial", un sistema cerrado, con recursos limitados que debían ser utilizados moderadamente para asegurar la supervivencia de la humanidad, la que a su vez debía alcanzar un crecimiento demográfico cero. Luego se publicaron

Los límites del crecimiento (Meadows et al., 1972) y el *Manifiesto para la supervivencia* (Goldsmith et al., 1972), dos antecedentes doctrinarios de gran valía en la configuración del perfil neomalthusiano del ecologismo en los '70. Estos informes, sobre todo el primero, lograron instalar a escala global el tema del crecimiento "exponencial" de la población, reflatando las teorías de Malthus, hasta entonces en desuso desde hacía más de 150 años. La cuestión demográfica se presentó como el principal problema ambiental, por lo que el freno al crecimiento poblacional (hasta ponerlo en cero) era la supuesta solución. De ese modo se podría reducir la presión que la población ejerce sobre los recursos naturales y sus efectos deletéreos sobre el ambiente como la contaminación. El crecimiento demográfico cero debía estar acompañado de un decrecimiento de la economía: "Podemos calcular que si los 7.000 millones de habitantes que tendrá el mundo en el año 2000 alcanzan a tener un producto nacional bruto *per capita* paralelo al de los norteamericanos actualmente, la carga total de contaminación en el medio ambiente será por lo menos diez veces mayor a la actual" (Meadows et al., op. cit.: 109). No es irrelevante señalar que las proyecciones para el año 2000 estimadas por el modelo matemático utilizado por Meadows et al. (el "World 3") se excedieron en 1.000 millones de habitantes (16% aproximadamente, cifra no menor), conforme a los datos poblacionales de fin de siglo, y los 7.000 millones recién se alcanzaron en octubre de 2011.

2. *Neoliberalismo*. La idea central de la Mont Pèlerin Society (Suiza), de donde surgió el neoliberalismo en 1947, giraba en torno a la propuesta de un capitalismo "puro", más duro, más libre de las reglas e intervenciones del estado y contrapuesta al "estado de bienestar" promovido por keynesianos y desarrollistas. Se trataba de "... una suerte de franco masonería neoliberal, altamente dedicada y organizada, con reuniones internacionales cada dos años" (Anderson, 1999: 26) que fue presidida (hasta 1960) por Friedrich von Hayek que estaba integrada, entre otros, por Milton Friedman, Karl Popper y Salvador de Madariaga. Se ha formulado que el neoliberalismo no es otra cosa que el resurgimiento del liberalismo económico de Adam Smith y David Ricardo en un contexto diferente. Ansaldi (2015) señala al respecto que, en rigor, tiene poco de nuevo y mucho del liberalismo clásico, "... exégeta de 'la mano invisible del mercado', antiestatal y, sobre todo, antidemocrático. En términos normativos o modélicos, uno y otro son lo mismo" (Ansaldi, op. cit.: 15). No obstante, existen algunas diferencias entre ambos liberalismos: la financierización de la economía, el individualismo

extremo, la idolatría descomunal del mercado, la concentración del capital, el incremento de las desigualdades sociales y el debilitamiento de los vínculos laborales son algunos de los rasgos del neoliberalismo más contrastantes con el liberalismo clásico. Otra diferencia, quizás una de las más notables, es que mientras que la propuesta del liberalismo clásico se restringió a las naciones, la del neoliberalismo se extendió al ámbito de la economía internacional, acorde a los postulados del "nuevo orden mundial" y en concomitancia con la constitución de un "gobierno mundial", idea a la cual –como se verá– la ecología le aportó un valioso sustento teórico. Las creaciones del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional y la idea de crear una Organización Internacional de Comercio (OIC) como complemento del FMI, surgidas de los acuerdos de Bretton Woods firmados en 1944 (aunque previos a la reunión de MontPèlerin), tienen que ver con la concepción universalista del neoliberalismo. En ese marco también debe ser analizada la fundación del selecto Club Bilderbergen 1954, una organización integrada por las personas más poderosas del planeta que se reunieron por primera vez en Oosterbeek (Holanda) –y desde entonces lo hacen anualmente– para debatir sobre el futuro del "nuevo orden mundial", incluyendo la cuestión clave del gobierno mundial (Estulin, 2008).

El "gobierno mundial" fue reflatado con mayor impulso tras la caída del Muro de Berlín y el final de la Guerra Fría, como complemento de la idea de clausurar el papel del Estado-Nación (como categoría política). En ese contexto los asuntos ecológicos cobraron un renovado interés teórico, en particular a escala ecosistémica, en virtud de que los ecosistemas (así como los flujos energéticos y los ciclos biogeoquímicos) frecuentemente superan los límites de las fronteras (por lo general artificiales) de los estados nacionales, razón que fue utilizada como soporte del gobierno mundial. La ecología pasó a ser una disciplina científica clave, no sólo en el tratamiento de los conflictos ambientales sino como garante de la "sustentabilidad" del planeta. En el mismo sentido, el ecologismo, es decir, la ecología como discurso político, también hizo lo propio, sobre todo a partir de la década de los '90, cuando el "desarrollo sustentable" (o "sostenible") definido pocos años antes (ONU, 1987) contó con el aval de la mayoría de estados nacionales del mundo. Según Cervantes Dueñas (2014), desde entonces el término "desarrollo sustentable" fue manipulado por las instituciones surgidas de los acuerdos antes mencionados de Bretton Woods (e.g., Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional) como un estandarte para instaurar o expandir la economía de

mercado y, de ese modo, tomar el control de la economía global.

3. *Darwinismo social*. Para comprender las fuentes conceptuales del ecologismo conviene detenerse en dos teorías, ambas de autores británicos: la de Charles Darwin sobre la evolución de las especies biológicas y la de Herbert Spencer sobre una ley de evolución de los procesos biológicos y sociales. La teoría de Darwin, que es estrictamente biológica, procuró dar respuesta al problema de la multiplicidad y variabilidad de las especies animales y vegetales. Nótese que Darwin partió de conceptos de Thomas Malthus, quien había señalado que el "principio" general de toda especie viviente es la tendencia constante a multiplicarse por encima de la cantidad de alimentos de los que dispone. Ello inspiró a Darwin en idéntica reflexión:

La lucha por la existencia resulta inevitablemente de la elevada proporción en que tienden a aumentar todos los seres orgánicos. Todo ser que en el transcurso natural de su vida produce varios huevos o semillas tiene que sufrir destrucción durante algún período de su vida, o durante alguna estación, o accidentalmente en algún año, pues de lo contrario, según el principio de la progresión geométrica, su demanda llegaría a ser rápidamente tan excesivamente grande que ningún país podría mantener la producción. De aquí que, como se producen más individuos que los que pueden sobrevivir, tiene que haber en cada caso una lucha por la existencia, ya de un individuo con otro de su misma especie o con individuos de especies distintas... (Darwin, 2010: 110).

La respuesta de Darwin fue verdaderamente original: de esa lucha sólo sobrevivirían los más aptos, mientras que los menos aptos morirían, así de simple. Es lo que llamó la "selección natural", término sobre el que vale la pena leer la caracterización del propio autor:

... ¿podemos llegar a dudar –y recordemos que nacen muchos más individuos de los que es posible que sobrevivan- de que los individuos que tengan cualquier ventaja, por ligera que sea, sobre otros, tendrían más probabilidades de sobrevivir y de procrear su especie? Por el contrario, podemos estar seguros de que toda variación perjudicial, aun en el grado más ínfimo, sería rigurosamente destruida. A esta conservación de las variaciones y diferencias individualmente favorables y la destrucción de las que son perjudiciales, la he llamado *selección natural o supervivencia de los más aptos* (Darwin, op. cit.: 126).

A diferencia de la teoría de Darwin, las especulaciones del sociólogo positivista Herbert Spencer

extendieron la teoría de Darwin al campo de la evolución social. En efecto, en sus *Ensayos científicos, políticos y especulativos* (1891), Spencer conjeturaba que las sociedades humanas eran verdaderos organismos que iban "evolucionando", como las especies animales y vegetales, desde formas menos coherentes hacia otras más coherentes. El principal criterio que orientaba la evolución social, según Spencer, era la eficiencia, y el motor era la lucha por la existencia y la supervivencia de los mejor dotados. Según esa teoría, la sociedad iba cambiando desde un conjunto homogéneo de individuos, tal como era en su forma más primaria, hasta llegar -con el devenir de las siguientes fases de la evolución social- a diferenciarse en clases (Holmes, 1994). En la cosmovisión de Spencer, dentro de ese esquema, las clases sociales altas tenían más "aptitud" que las bajas para establecer su dominio en la sociedad.

No es desmedido afirmar que Spencer abusó de Darwin, si bien éste también tuvo lo suyo, no porque haya avalado las especulaciones de Spencer sobre la "supervivencia del más apto" sino porque tampoco hizo nada para refutarlas. Cabe recordar que los indios "primitivos" de Tierra del Fuego que tanto intimidaron a Darwin, en Inglaterra fueron considerados eslabones entre el mono y el hombre o -en el mejor de los casos-"razas" inferiores. Esa era la tendencia de época en la concepción colonialista británica, y la selección natural darwiniana parecía su fundamentación ideal. Por ello el darwinismo social es considerado una ideología: "Bajo la forma que le dio Spencer, el darwinismo social constituye una teoría estrictamente metafísica -una ideología-, que incurre en el más abierto realismo metodológico, al no resultar refutable, como observaría Karl Popper" (Espina, 2005: 175). El nazismo también lo empleó para legitimar su ideología sobre la superioridad de la raza aria y la nación alemana, si bien la distorsión de la teoría de Darwin fue muy burda, al pretender extrapolar la idea de competencia entre las especies (y de supervivencia del más apto) para justificar la primacía del Tercer Reich, en un contexto en el que la guerra era visualizada como un conflicto racial. Ernest Haeckel (quien acuñó el término "ecología") creó la denominada Liga Monista, una especie de "religión de la ciencia" que invitaba a pensar los fenómenos sociales y la ética a partir de la biología, y el botánico y genetista Ernst Lehmann, profesor de Botánica de la Universidad de Kiel, caracterizó al Nacional Socialismo como "Biología política aplicada", en sólida conexión con la concepción de Spencer.

Relacionada con las proposiciones anteriores, en Inglaterra surgió la "eugenesia" ("buen

nacimiento"), un término propuesto por Francis Galton en 1933 para referirse a los conocimientos y prácticas que tenían por finalidad mejorar la estructura hereditaria de las poblaciones humanas a través de cruzamientos dirigidos. Esta concepción tuvo profundas repercusiones en el pensamiento británico del siglo XIX, y se desarrolló en distintos países de Europa así como en Estados Unidos (Barahona, 2005). Dos de los máximos exponentes de la eugenesia fueron Julian Huxley (primer director de la UNESCO) y Max Nicholson, ambos cofundadores de la International Union for the Conservation of Nature (IUCN) y WWF.

4. *Biocentrismo*. Corriente enfocada en el reconocimiento de los valores intrínsecos en la Naturaleza, la que es considerada sujeto de derechos, a la vez que todas las especies que la integran son reconocidas por el valor intrínseco que *per se* le otorga su carácter de ser viviente. Gudynas (2010) la caracterizan como un cuestionamiento a la Modernidad, en tanto allí se encuentra las raíces de la concepción antropocéntrica. Según este autor, existen distintas corrientes involucradas con el reconocimiento de los valores de la naturaleza y el ambiente que han sido utilizadas para romper con el antropocentrismo convencional de corte utilitarista, pero sólo una de ellas invoca la idea de "valor intrínseco" de la naturaleza, es decir, la existencias de atributos propios que son independientes de la valoración o el reconocimiento que les den los seres humanos:

En un mundo sin personas, las plantas y animales continuarán con su marcha evolutiva y estarán inmersos en sus contextos ecológicos, y esa manifestación de la vida es un valor en sí mismo. Esta perspectiva es denominada *biocentrismo*, en atención a su énfasis en valorar todas las formas de vida, tanto humanas como no humanas (Gudynas, op. cit.: 50).

Sin embargo, es necesario acotar que -salvo que alguna otra especie evolucionara hacia formas de mayor complejidad en lo que respecta a la posibilidad de articular ideas y pensamientos complejos- en un mundo sin seres humanos por el momento no va a ser posible registrar esa marcha evolutiva ni sus contextos ecológicos.

Una de las expresiones más conocidas del biocentrismo es la "ecología profunda", que es tanto una postura académica como una corriente dentro del movimiento ecologista. El término fue propuesto en 1973 por Arne Naess, un profesor de Filosofía noruego, en respuesta a la necesidad de diferenciarse de los ecologistas superficiales (*shallows*), así caracterizados debido a que su accionar

se basa en la adopción de medidas para reparar los daños ocasionados al ambiente, pero que no se detiene en la necesidad de generar un nuevo modo de entender la totalidad de la realidad, tal como lo propone este movimiento. Los términos "biocentrismo", "igualitarismo ecológico", "anti-anthropocentrismo", etc., resumen la idea de la ecología profunda basada en el derecho intrínseco de todas las formas viviente por el hecho de tener vida. Naess fue el fundador de la revista *Inquiry* y ha escrito muchos artículos en *Environmental Ethics*, una revista norteamericana, desde donde difundió el soporte teórico de la *Deep Ecology*, según Sosa (2000), una corriente con una peculiar pluralidad:

[Inspirada] (...) en la obra de Spinoza, algo en Heidegger y en el pensamiento de Ghandi, pero también con ingredientes del budismo, del taoísmo y de las religiones de los indios americanos, e incluso del cristianismo, a través de la visión de la naturaleza de San Francisco de Asís; una pluralidad tan amplia de inspiración que dificulta no poco la interpretación de la filosofía propia del movimiento (Sosa, op. cit.: 309-310).

Ferry (1992) distinguió tres corrientes ecologistas: la primera, la menos dogmática, es la que parte de la idea de que a través de la naturaleza se trata de proteger al hombre; la segunda que alude a las cualidades morales de ciertos seres no humanos a los que los transforman en sujetos de derecho; la tercera, por último, que considera a la naturaleza toda como sujeto de derecho. En palabras del autor, esta última corriente "... se expresa en la reivindicación de un derecho de los árboles y de las piedras, es decir de la naturaleza como tal, incluyendo sus formas vegetales y minerales. No nos apresuremos a ridiculizarla" (Ferry, op. cit.: 32). Antes que ridiculizarla -señala el citado autor- es necesario analizarla a fondo, ya que hay una probabilidad cierta de que se vuelva la ideología dominante de los denominados "movimientos alternativos" de Alemania y Estados Unidos. Por otro lado, hay que analizarla porque dice poner en tela de juicio a la civilización occidental en su conjunto en los términos más radicales. En ese marco, el antiguo "contrato social" de los pensadores políticos debe ceder su lugar a un "contrato natural", en el cual todos los seres vivos, incluso el cosmos, se transforman en sujeto de derecho por igual. Alguien podría preguntarse, quizás ingenuamente, qué tiene de malo eso. Lo siguiente: "... ya no es al hombre considerado como centro del mundo al que hay que proteger en primer término de sí mismo, sino al cosmos como tal al que hay que defender de los

hombres" (*Ibidem*: 32). En síntesis, desde la perspectiva ecocéntrica o biocéntrica, la biósfera tiene un valor intrínseco superlativo con respecto al de la especie humana, una idea que la *deep ecology* procura diseminar por todo el mundo, y que se opone a la "ecología superficial" (*shallow ecology*), que es una antigua concepción antropocéntrica que defiende los intereses -según el biocentrismo- de la especie más perjudicial del planeta.

Acerca de WWF

¿Cuál fue el objeto de creación de World Wildlife Fund (en la Argentina representada por la Fundación Vida Silvestre), una de las más emblemáticas organizaciones ecologistas del planeta?

En 1960, cuando buena parte del África se preparaba para la independencia, Huxley, de 74 años de edad, hizo una ardua gira de tres meses por África, predicando que *no se podía confiar en los estados recién independizados* para que "conserven la vida silvestre". Bajo esa guía, y con el objetivo de subvertir y tergiversar la independencia, al año siguiente Huxley y Nicholson se unieron con su hermano espiritual, el príncipe Felipe, para crear el WWF (Douglas, 1994a: 19, el subrayado me pertenece).

Fundada en 1961 por un selecto grupo de representantes de familias oligárquicas europeas, principalmente británicas, WWF fue la primera organización ecologista que se dio a conocer en el mundo, tal como se las concibe en la actualidad, es decir, como una organización no gubernamental de la sociedad civil. Desde sus comienzos contribuyó a la divulgación del ideal panteísta y del mundialismo que propone la instauración de un gobierno mundial, quizás una de las características más salientes del Nuevo Orden Mundial (Hillard, 2010). Obviamente, en su página Web se relata otra historia diferente:

En 1960 Huxley fue a África del Este para asesorar a la Unesco en la conservación de la vida silvestre de la región. Lo que vio lo horrorizó (...) [Surgió entonces] la necesidad de crear con urgencia una organización internacional que recaude fondos para conservación (...) Entonces Huxley contactó al ornitólogo Max Nicholson, Director General de la organización británica Nature Conservancy, quien aceptó con entusiasmo el desafío. Para la primavera de 1961 Nicholson había reunido un grupo de

⁶ <https://wwf.panda.org/es/acerca/historia/sesenta/>

científicos y expertos en publicidad y relaciones públicas, todos comprometidos con el establecimiento de una organización....⁶

Nótese las interpretaciones contrastantes en una y otra cita sobre la expedición de Huxley, tanto en el diagnóstico del problema (los movimientos independentistas vs. el deterioro de la vida silvestre) como en el objetivo central de la creación de WWF (subvertir y tergiversar el orden de los estados recién independizados vs. conservar la vida silvestre), cuestión que genera suspicacias.

Inicialmente la WWF fue pensada para recaudar fondos para el financiamiento de la IUCN, con quien comparte su sede mundial en Gland. Sin embargo, su estrategia fundacional viró enseguida hacia la supervisión de las materias primas y el monitoreo de los procesos de desarrollo socioeconómico en varios países africanos donde, en la década de los años '60, los intereses del imperio británico se veían amenazados por movimientos independentistas (e.g., Nigeria, Uganda, Tanzania, Kenia, Rhodesia). En ese marco, el Centro Mundial de Monitoreo de la Conservación (World Conservation Monitoring Center), controlado por WWF y IUCN, tuvo como misión monitorear las áreas naturales protegidas distribuidas a lo largo y ancho del planeta, incluyendo la red de parques y reservas del continente africano. De hecho, según Brewda (1994), los antecedentes de WWF y IUCN al respecto están inscriptos en la misma historia de los parques naturales africanos, en la cual se reconocen dos fases: una primera de preservación, en la que en esos sitios (que eran "reservas de cacería") se restringía el acceso a la cacería sólo a las autoridades coloniales y las élites del poder. Luego vino una fase de conservación que comenzó al finalizar la Segunda Guerra Mundial, a partir de la cual la cacería fue reemplazada por una toma de "conciencia ecológica" por parte del imperio británico. Es decir, utilizando las palabras del autor antes citado, los "parques nacionales" reemplazaron a las "reservas de cacería" y las "cámaras fotográficas" a las "carabinas". Un detalle importante es que muchas áreas protegidas africanas estaban ubicadas en zonas fronterizas (fronteras que, dicho sea de paso, había sido delimitadas por los propios británicos), razón por la que algunas fueron constituidas como parques bi e incluso tri-nacionales, no por tratarse de áreas estratégicas a los fines de la conservación que, por azar, tenían esa localización, sino porque desde allí se podía ejercer un control más eficiente sobre las poblaciones locales: los desplazamientos de ejércitos y guerrillas hacia y desde distintos países, el tráfico de armas, los movimientos migratorios,

los flujos de refugiados, etc. Así se establecieron fronteras internas dentro de las colonias africanas que los nativos no podían cruzar, con el pretexto de la conservación de la vida silvestre, fronteras que siguieron funcionando aun después de que las colonias se independizaron (Brewda, op. cit.).

En 1987 WWF lanzó una cruzada con puntos de oscura significación para la salvación del oso panda en China, que incluyó la "reubicación" de miles de campesinos chinos pobres cuyas viviendas estaban en la "habitación" del panda (Duglas, 1994b). Del mismo modo, tuvo puntos oscuros la campaña contra de la Hidrovía Paraguay-Paraná. Se sabe que gran parte de la producción primaria de Estados Unidos es transportada a través del Mississippi, al igual que la de Europa por el sistema Danubio-Rin, factores claves en el abaratamiento de los costes de la logística. Entonces, ¿por qué allá nunca se opusieron a las hidrovías y acá sí? Teniendo en cuenta que las sedes centrales de las grandes ecologistas así como los centros de financiamiento de su accionar en América del Sur están en Estados Unidos y Europa, una campaña a favor de "la salud de los ríos [sudamericanos] y la naturaleza [sudamericana]" despierta suspicacias. Hay tres aspectos que se deben soslayar: (a) que desde el punto de vista físico la Hidrovía Paraguay-Paraná conforma la columna vertebral de una región de gran valor geopolítico y estratégico; (b) que la consideración del transporte fluvial como parte de un sistema polimodal (vial, ferroviario e hidroviario) excede ampliamente las metas de mercado y competitividad de los productos regionales para cobrar relevancia en un marco de integración y desarrollo de los países de la región; por último, (c) que si se tienen en cuenta las relaciones del sistema Paraguay-Paraná con las cuencas del Amazonas y del Orinoco, existe la posibilidad de pensar y avanzar hacia una "Gran Hidrovía" de 9.818 kilómetros, eje potencial de una efectiva integración (física, productiva, comercial, social, cultural) de los países de América del Sur, con excepción de Chile (Goñi, 2020). ¿Se entiende, entonces, de qué se habla cuando se habla de suspicacias?

Desde sus orígenes, WWF fue liderada por el príncipe Philip Mountbatten, duque de Edimburgo y consorte de la reina Isabel II del Reino Unido, uno de sus fundadores, quien la presidió entre 1981 y 1996. Curiosamente, la fundación de esta organización se produjo pocos meses después de que el príncipe participara en una expedición de caza de tigres de bengala, invitado por el Rajá de Jaipur. Nótese la sagacidad de los miembros fundadores de la WWF para evitar la aparición formal de Felipe tras el escándalo que ocasionó su participación en la cacería:

Como este hecho había provocado un escándalo periodístico de magnitud, Felipe nombró como presidente del WWF a su primo hermano, el Príncipe Bernardo de Holanda, porque además, como declaró sir Peter Scott, uno de los fundadores del WWF, "Cuando iniciamos al WWF, un presidente inglés se hubiese visto demasiado colonialista" (Ferreira, 2007: 235).

Así, el príncipe Bernhard de Lippe-Biesterfeld fue reclutado en 1962 como el primer Presidente Internacional de WWF. Nacido en Jena en 1911 (entonces, imperio alemán), Bernhard fue príncipe de los Países Bajos luego de establecer lazos con la Casa de Orange como consorte de la reina Juliana I. Para solventar las finanzas de la WWF, en 1971 fundó el "Club 1001", una de las más grandes concentraciones oligárquicas europeas, cuyos miembros pertenecían a la nobleza, a los servicios de inteligencia, a las elites bancarias del *establishment* o a los grupos empresariales más grandes (especialmente de la industria química y armamentista).

Cabe recordar que Bernhard también presidió desde su fundación en 1954 el Grupo Bilderberg (nave insignia del "gobierno mundial"), cuyo nombre se debe al nombre del hotel en que se realizó la primera reunión: el Hotel Bilderberg de la pequeña localidad holandesa de Oosterbeek, propiedad del príncipe (Estulin, 2005, 2008). Sin embargo, tuvo que renunciar a ambas presidencias en 1976 tras un escándalo que lo vinculó con una maniobra fraudulenta con la empresa norteamericana "Lockheed Corp", de quien habría recibido una suma millonaria por promocionar sus productos armamentísticos en los Países Bajos y otros países de Europa (Douglas, 1994b). Como si ello fuera poco, las dimisiones se aceleraron cuando se comprobó que había sido miembro de las SS motorizadas y luego agente de la IG Farben alemana en París, empresa que recaudaba información para los nazis y que fue pionera en la creación de campos de concentración, tal como se reveló en el Juicio de Núremberg (Orduna, 2008).

Conclusiones

1. Al comienzo de este artículo se enumeraron las restricciones del término "ecologismo", quedando así limitado fundamentalmente -aunque no únicamente- a las grandes organizaciones internacionales, las denominadas "conservacionistas", de modo tal que en las definiciones y apreciaciones de este texto algunas de las expresiones ecologistas-ambientalistas no están

comprendidas, si bien es probable que varias de ellas también se vean reflejadas en la caracterización -o parte de la misma- que aquí se formula.

2. Teniendo en cuenta tales límites, se caracteriza al ecologismo a partir de cinco rasgos: (a) el *reduccionismo* ecológico y (b) la supuesta "*objetividad*" en el tratamiento de los conflictos no sólo ambientales sino también políticos, sociales y económicos; (c) la matriz *catastrofista* de su discurso, (d) la *lógica binaria* de pensamiento y (e) la supuesta "*neutralidad*" ideológica de sus valoraciones e intervenciones, tal como se valora de manera autoreivindicatoria.

3. Con respecto a la supuesta "neutralidad" ideológica a la que alude el ecologismo sobre sí mismo, se concluye que no existe (ni existió) un movimiento social o político que pueda estar exento de ideología. Por ello, el relato sobre la "neutralidad" o sobre la "ausencia" de lo ideológico es un recurso de la ideología dominante para menospreciar el debate sobre las controversias del capitalismo, arguyendo una supuesta "muerte de las ideologías", que en realidad quiere decir muerte de los ideales emancipatorios de la modernidad y, en particular, del marxismo.

4. En otro orden, aquí se señala que las propuestas del ecologismo no son "progresistas", aunque suelen atraer a algunos sectores "contrahegemónicos" (e.g., sectores del feminismo o de movimientos antineoliberales), sino que, por el contrario, se enlazan más con la derecha conservadora que con las representaciones de la izquierda. No se trata de una ideología de vanguardia que procura salvar el planeta, sino de una propuesta coherente con el *statu quo* del orden económico global y funcional a los intereses del imperio norteamericano.

5. La presencia de diferentes corrientes ecologistas no implica de hecho la existencia de diferencias ideológicas de fondo; más bien remite a diferentes matices y/o estilos de acción antes que a incompatibilidades ideológicas. En ese marco, tanto su discurso como su lógica de acción permiten asociar la ideología del ecologismo con el liberalismo clásico de Smith, Ricardo, Darwin y Malthus; el neoliberalismo de la Mont Pèlerin Society de von Hayek y Friedman; el "darwinismo social" de Spencer; la "biología política aplicada" de Haeckel y Schoenichen; la corriente eugenésica Galton y Huxley, y la corriente "biocentrista" para en el caso particular de la "ecología profunda" de Naess.

6. Quizás una de las diferencias más notables entre liberalismo clásico y neoliberalismo es que, mientras que las propuestas del primero se restringieron a las naciones, las del neoliberalismo se extendieron al ámbito de la economía internacional, conforme a sus ideales panteístas y mundialistas, y en cuyo marco proponía la constitución de un "gobierno mundial". Las creaciones del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional y la idea de crear una Organización Internacional de Comercio (OIC) como complemento del FMI, surgidas de los acuerdos de Bretton Woods de 1944, se relacionan con esa concepción universalista del neoliberalismo. En ese contexto, la ecología cobró un renovado interés teórico a los efectos de fundamentar la idea de un "gobierno mundial" (a la vez que contribuyó a debilitar al Estado-Nación como categoría política), en virtud de que los ecosistemas suelen superar los límites de las fronteras de los estados nacionales. Así, tanto la ecología disciplinar -a modo de herramienta científica- como el discurso ecológico (el ecologismo) -a modo de instrumento político- adquirieron gran notoriedad en el tratamiento de los conflictos ambientales de un mundo globalizado, además de constituirse en una suerte de garantes del "desarrollo sostenible del planeta", concepto que fue manipulado por las instituciones antes mencionadas de Bretton Woods como estandarte para tomar el control de la economía global.

7. Por último, la reseña de WWF en uno de los apartados de este trabajo no es azarosa sino que constituye un "testimonio" de la funcionalidad entre ecologismo y neoliberalismo en lo que respecta a la idea de "gobierno mundial". El príncipe Bernhard de Lippe-Biesterfeld fue desde 1962 el primer Presidente Internacional de WWF, al tiempo que también presidió desde su fundación en 1954 al Grupo Bilderberg, nave insignia de esa concepción universalista. A su vez, WWF es "testimonio" de la falacia de la "neutralidad" ideológico-política a la que alude el ecologismo, como se reconoce a través de las campañas lideradas por esta organización en África en la década de los '60 y en América Latina en la década de los '90.

Bibliografía citada

- ❖ Anderson, P., 1999. "Neoliberalismo: un balance provisorio" (pp. 25-38). En: Emir Sader y Pablo Gentili (Comp.), *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*, CLACSO-Eudeba, 189 pp.

- ❖ Ansaldi, W., 2015. "La política, entre la pena y la canción. O la licuación de la política, un legado del neoliberalismo" (pp. 13-31), *Temas y Debates* N° 29, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario.
- ❖ Barahona, A., 2005. "Dalton y el surgimiento de la genética humana" (pp. 151-162), *LudusVitalis*, vol. XIII, N° 23, México.
- ❖ Brewda, J., 1994. "Los parques naturales se crearon para desestabilizar África" (pp. 27-33). *EIR (Executive Intelligence Review)*, *Resumen Ejecutivo* Vol. XI, N° 20-21, Washington.
- ❖ Brown, L. R., 1991. "Un nuevo orden mundial" (pp. 17-43), en: L. R. Brown (Director), *La situación en el mundo 1991. Un informe del Worldwatch Institute sobre el desarrollo y el medio ambiente*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 359 pp.
- ❖ Cervantes Dueñas, J.O., 2014. "Las instituciones de Bretón Woods: Desarrollo (neoliberalmente) Sustentable" (pp. 23-43), *Observatorio Medioambiental* Vol. 17, Revista de la Universidad Complutense, Madrid.
- ❖ Darwin, C., 2010. *El Origen de las Especies*, Aguilar, Buenos Aires, 235 pp.
- ❖ Davis, M., 1998. *Ecology of fear: Los Angeles and the imagination of disaster*, Metropolitan Books. New York.
- ❖ Douglas, A., 1994a. "El WWF promueve la ciencia racista y el gobierno unimundista" (pp. 18-19). *EIR (Executive Intelligence Review)*, *Resumen Ejecutivo* Vol. XI, N° 20-21, Washington.
- ❖ Douglas, A., 1994b. "El sangriento fraude de los 'protectores' de la vida silvestre" (pp. 34-41). *EIR (Executive Intelligence Review)*, *Resumen Ejecutivo* Vol. XI, N° 20-21, Washington.
- ❖ Espina, A., 2005. "El darwinismo social: de Spencer a Bagehot" (pp. 175-187), *Revista Española de Investigación Sociológica (REIS)* N° 110, Madrid.
- ❖ Estulin, D., 2008. *Los secretos del Club Bilderberg*, Editorial Bronce, Barcelona, 336 pp.
- ❖ Ferreyra, E., 2007. *Ecología: Mitos y Fraudes*: (<http://www.mitosyfraudes.org/INDICE.html>).
- ❖ Ferry, L., 1992. La ecología profunda (pp. 31-43), *Revista Vuelta* N° 192, vol. 16, México.
- ❖ Folchi, M., 2001. "Conflictos de contenido ambiental y ecologismo de los pobres: no siempre pobres, ni siempre ecologistas" (pp. 79-100), *Ecología política. Cuadernos de Debate Internacional* N° 22, ICARIA, Barcelona.
- ❖ Frangi, J. L.; Arturi, M. F.; Goya, J. F.; Vaccaro, S.; Oliveri, N. J. y G. A. Píccolo, 2003. *Lineamientos para el manejo de capueras del centro sur de Misiones*. INTA Ed., Publicaciones Regionales, Boletín Técnico N° 5, 39 pp.
- ❖ Gelman, J., 2003. "Discursos", *Diario Página 12*, 6 de marzo: <http://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-17275-2003-03-06.html>
- ❖ Goldsmith, E.; Allen, R.; Allaby, M.; Davoll, J. y S. Lawrence, 1972. *Manifiesto para la supervivencia*.

Alianza Editorial, Madrid, 175 pp.

- ❖ Goñi, R., 2018. *Ecologismo y neoliberalismo en América Latina*. Ediciones Baobab, Buenos Aires, 348 pp. (ISBN: 978-987-552-129-2).
- ❖ Goñi, R., 2020. "Hidrografía Paraguay-Paraná: ¿debate ecológico o conflicto de intereses?" (pp. 103-120). En: Filipuzzi, L; Bevilacqua, M. L. y R. Goñi (comp.), *Comercio exterior, sistema portuario y logística en la Provincia de Entre Ríos: 1. Puerto Ibicuy y área de influencia*, Instituto Sociedad y Economía (ISE), Facultad de Ciencias de la Gestión - UADER, Paraná.
- ❖ Grinberg, M., 2012. *Ecofalacias. El poder transnacional y la expropiación del discurso "verde"*. Editorial Fundación Ross, Rosario, 252 pp.
- ❖ Gudynas, E., 2010. "La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica" (pp. 45-71), *Tabula Rasa* N° 13, Bogotá.
- ❖ Guha, R., 1994. "El ecologismo de los pobres", *Ecología Política. Cuadernos de Debate Internacional* N° 8: 137-151, Barcelona: Icaria.
- ❖ Hiernaux, J. P., 2009. "El pensamiento binario. Aspectos semánticos, teóricos y empíricos", en: *Cultura y Representaciones Sociales*, vol.3, N° 6, México.
- ❖ Hillard, P., 2010. Historia del "Nuevo Orden Mundial", *Red Voltaire*: <https://www.voltairenet.org/article166611.html>
- ❖ Holmes, B., 1994. "Herbert Spencer (1820-1903)", (pp. 543-565), en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV, N° 3-4, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, París.
- ❖ Lovelock, J. E., 1985. *Gaia, una nueva visión de la vida sobre la Tierra*. Ediciones Orbis, Barcelona, 126 pp.
- ❖ Malthus, T., 1951. *Ensayo sobre el principio de la población*. Fondo de la Cultura Económica, México, 619 pp.
- ❖ Martínez Alier, J., 2005. *El ecologismo de los pobres. Conflictos ambientales y lenguajes de valoración*, Icaria editorial, Barcelona, 368 pp.
- ❖ Meadows, D. H.; Meadows, D. L. y J. Randers, 1972. *Los Límites del Crecimiento. Informe del Club de Roma sobre el Predicamento de la Humanidad*. Fondo de la Cultura Económica, México, 253 pp.
- ❖ O'Connor, J., 1992. "Socialismo y ecologismo: mundialismo y localismo" (pp. 93-99), *Ecología Política. Cuadernos de debate internacional* N° 2, ICARIA, Barcelona.
- ❖ O'Connor, J., 2001. *Causas naturales: ensayos de marxismo ecológico*, Siglo XXI, México, 406 pp.
- ❖ ONU, 1987. *Nuestro Futuro Común*, Informe Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CMMAD), Suplemento A/42/427, 416 pp.
- ❖ Orduna, J., 2008. *Ecofascismo. Las internacionales ecologistas y las soberanías nacionales*. Ed. Martínez Roca, Buenos Aires, 232 pp.

- ❖ Pierri, N., 2005. "Historia del concepto de desarrollo sustentable" (pp. 27-81). En: Foladori, G. y N. Pierri (Coord.), *¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable*, Colección América Latina y el Nuevo Orden Mundial, México, 219 pp.
- ❖ Ricardo, D., 1959, *Principios de economía política y tributación*, Fondo de Cultura Económica, México, 332 pp.
- ❖ Sachs, I., 1974, "Ambiente y estilos de desarrollo" (pp. 360-368), *Comercio Exterior*, 24 (4), México, D. F.
- ❖ Santana Cova, N., 2005. "Los movimientos ambientales en América Latina como respuesta sociopolítica al desarrollo global" (pp. 555-571). En: *Espacio Abierto*, Cuaderno Venezolano de Sociología, vol. 14 n° 4, Universidad de Zulia, Maracaibo.
- ❖ Scaletta, C., 2021. Piedras contra el desarrollo, *Le Monde diplomatique*, Edición Cono Sur. <https://www.eldiplo.org/notas-web/piedras-contra-el-desarrollo/>
- ❖ Simonnet, D., 1980. *El Ecologismo*, Editorial Gedisa, Barcelona, 188 pp.
- ❖ Sosa, N., 2000. "Ética ecológica: entre la falacia y el reduccionismo" (pp. 307-327), *Laguna*, Revista de Filosofía n° 7, Facultad de Filosofía de la Universidad de La Laguna.
- ❖ Steger, M. B. y R. K. Roy, 2011. *Neoliberalismo. Una breve introducción*, Alianza Editorial, Madrid, 239 pp.
- ❖ Swyngedouw, E., 2011. "¡La naturaleza no existe! La sostenibilidad como síntoma de una planificación despolitizada" (pp. 41-66). *Urban NS01*, Madrid.
- ❖ Svampa, M., 2012. "Consenso de los *commodities*, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina" (pp. 16-38). En *OSAL* (CLACSO), Año XIII, N° 32, Buenos Aires.
- ❖ Svampa, M., 2013. "Consenso de los *commodities* y lenguajes de valoración en América Latina" (pp. 30-46). En *Nueva Sociedad* N° 244, Buenos Aires.
- ❖ Toledo, V., 1993. "Ecología, Ecologismos y Ecología Política" (pp. 899-910). En: F. Goin y R. Goñi (eds.), *Elementos de Política Ambiental*, HCD, La Plata.
- ❖ Valdivieso, J., 2005. "La globalización del ecologismo. Del ecocentrismo a la justicia ambiental" (pp. 183-204), *Medio Ambiente y Comportamiento Humano* 6 (2), Editorial Resma.
- ❖ Valencia Sáiz, A., 1998. "Democracia, ciudadanía y ecologismo político" (pp. 77-94), *Revista de Estudios Políticos* (REP) N° 102.
- ❖ Žižek, S. (comp.), 2003. *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.



1. REDES POLÍTICAS EN LA FRONTERA BONAERENSE, 1836-1873: CRÓNICA DE UN FINAL ANUNCIADO

RATTO, S., 2015, UNQ, BERNAL, 241 PP.
ISBN 978-987-558-349-8

Marcos Henchoz¹

Fecha de recepción: 10/03/2021
Fecha de aceptación: 17/05/2021

El libro de Silvia Ratto está dividido en dos partes. La primera abarca el período 1836-1862 y consta de tres capítulos: 1) Puño de hierro en guante de terciopelo: la política indígena de Rosas; 2) Barajar y dar de nuevo: realineamientos políticos en el período post Caseros; 3) El fin de la doble diplomacia. La segunda parte abarca el período 1862 hasta mediados de la década de 1870 y consta de tres capítulos: 4) La "nacionalización" de las fronteras; 5) "Entretener la paz para ir conquistando al tierra" y 6) Escenas de la vida fronteriza. El prólogo está escrito por Juan Carlos Garavaglia, quien resalta la importancia de la amplitud del espacio geográfico estudiado y del corte cronológico -1836 a 1873- investigado; es decir, desde los tiempos de Rosas hasta las puertas de lo que sería la "solución final" de la cuestión de la frontera pampeana con la expedición de Roca en los años siguientes. La cita es la siguiente: Ratto, S., 2015, *Redes políticas en la frontera bonaerense, 1836-1873: crónica de un final anunciado*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, 241 pp. (ISBN 978-987-558-349-8).

La autora plantea que las descripciones sobre este período se produjeron y difundieron en base a los relatos de algunos contemporáneos a los hechos. Los escritos de Zeballos, Barros y Quesada

¹ UADER-FCG, Sede Gualeguaychú. Dirección de contacto: henchoz.marcos@uader.edu.ar

ocupan el lugar de relatos incuestionables que no han sido confrontados sistemáticamente con otro tipo de documentación que permita afirmarlos o rechazarlos, de modo que ha quedado como una suerte de sentido común la idea de una conflictividad interétnica que atraviesa el largo periodo que va desde la caída de Rosas hasta la campaña de Roca.

De igual manera, esta historiografía dio paso a otra en donde la frontera es analizada como un espacio multicultural, en el cual las relaciones entre grupos en contacto presentan una diversidad de posibilidades con utilización de fuentes documentales oficiales (pactos y tratados) y la correspondencia entre caciques y autoridades criollas. Según Ratto, el objetivo de este libro "es ofrecer una mirada integral del problema fronterizo" y "la caracterización de las fronteras como lugares de convivencia multicultural y de gran porosidad, que determinaban una comunicación constante a uno y otro lado del espacio fronterizo". Para esta última línea de investigación, la autora se refiere a la porosidad de los espacios fronterizos, sustentada en la creación de redes de relaciones personales que se extendían a uno y otro lado del límite formal de separación de los espacios criollo e indígena.

En cuanto a la estructura del libro, la primera parte muestra que inmediatamente después de la Batalla de Caseros (3/2/1852), la línea de frontera en la provincia de Buenos Aires se retrotrajo a los niveles existentes en 1828.

La autora recupera los conceptos de "puño de acero" y "guante de terciopelo" (utilizados por el historiador norteamericano David Weber para ejemplificar la situación en la frontera norte de México) para explicar la política indígena de Juan Manuel de Rosas. Esos conceptos se relacionan en su posición dual: políticas pacíficas junto a medidas de control y coerción hacia diferentes grupos indígenas del espacio fronterizo. Ratto sostiene que la política denominada "Negocio Pacífico de Indios" (término que utiliza a lo largo del libro) es anterior a Rosas. A través ella se promovía el asentamiento de parcialidades al interior del territorio de la provincia de Buenos Aires, donde serían protegidos de los ataques de indios hostiles y la "provincialización" de una práctica que venían llevando a cabo los estancieros desde la década de 1810 con el propósito de asegurarse la provisión de mano de obra para los establecimientos rurales. Uno de esos hacendados era el mismo Rosas.

Con respecto al Negocio Pacífico de indios, en lo que hace a la faz diplomática, consta de tres

acciones políticas definidas: 1) alianza con indígenas que iban desde un contacto estrictamente diplomático hasta la reducción de grupos en la campaña bonaerense. 2) Relaciones diplomáticas que involucraron la entrega de obsequios y regalos (política que no era nueva). Lo diferente de esta experiencia rosista -y éste es el segundo elemento que destaca- fue que estos bienes alcanzaron una regularidad y periodicidad inusitada y se llegó a establecer un rubro presupuestario destinado exclusivamente a este fin. 3) Gradual conversión de los indios reducidos en la frontera, a milicias auxiliares del ejército provincial.

En el segundo capítulo Ratto señala que las nuevas autoridades después de Caseros modificaron sus políticas hacia los grupos indígenas. El desmantelamiento inmediato del sistema de racionamiento de indios, considerado por los nuevos dirigentes porteños como el pago de una especie de tributo vergonzoso que no debía mantenerse provocó un resurgimiento de la acción malonera que retrotrajo la frontera a la línea existente en 1828. Aquí toma protagonismo el racionamiento, cuyo principal bien era el ganado y que se justificaba para ambas partes en el apaciguamiento del malón. De manera que, aseguradas las raciones, se mantenía el equilibrio económico y político del mundo indígena. Uno de los líderes indígenas era Calfucurá que negociaba tanto con Urquiza como con Buenos Aires. Esta estrategia evidencia que el cacique utilizaba hábilmente las disidencias dentro del mundo criollo. Las provincias de la Confederación destinaban pocos recursos para la racionalización. Desde 1862, con Mitre en la presidencia, la política indígena de Buenos Aires "se nacionalizó" aunque el racionamiento igual continuó siendo ínfimo. En cambio de estrategia, nuevamente "puño de acero" se basó en la reorganización del ejército que estuvo acompañada por una política de expansión territorial. En el capítulo tres que la hipótesis de una frontera violenta durante el gobierno de la provincia de Buenos Aires de Valentín Alsina debe ser revisada y que podría formar parte de algún tipo de campaña periodística para desacreditar al gobierno. En efecto, tras el fin de la doble diplomacia (negociaciones con Urquiza y Buenos Aires en forma paralela) Calfucurá abandonó a sus antiguos contactos de la Confederación y restableció relaciones con los porteños, ya que los beneficios comerciales parecían ser mayores que las ventajas coyunturales de la apropiación de recursos alentada por la Confederación. Los rumores de ataques no se tradujeron en acciones concretas y una nueva etapa de relativa paz se instaló en la frontera centro sur de la provincia de Buenos Aires. Tanto

Las negociaciones diplomáticas como los intercambios estaban asentados en relaciones personales.

La segunda parte da cuenta de que, a partir de la reunificación del territorio argentino en 1862, y con mayor fuerza luego de la promulgación, en 1867, de la ley 215 (que establecía el avance del territorio nacional hasta los ríos Negro y Neuquén), el Estado argentino demostró claramente su intención de incorporar amplios espacios en poder de pueblos indígenas soberanos. Ratto relata que esto no pudo llevarse a cabo de manera inmediata: la guerra con Paraguay y las luchas civiles con las "montoneras" del Interior concentraron la atención y los recursos del gobierno por muchos años y recién en 1870 el fin de esa guerra liberó fuerzas militares y recursos económicos que permitieron al gobierno nacional avanzar con ese proyecto. En este nuevo contexto, la frontera con el indígena cobró un carácter diferente, ya que la problemática se amplió a todas las provincias linderas con el indígena -no sólo de la pampa sino también del territorio chaqueño-. Esta nueva configuración nacional también determinó reacomodamientos en la política de los líderes indígenas. La autora utiliza el término "fronteras de primera" y "fronteras de segunda" al señalar la diferencia existente en los fondos destinados para la "política indígena" de la región chaqueña, en la zona norte de Santa Fe y Córdoba; y los de Buenos Aires. Siendo para estos últimos, los principales esfuerzos, racionamientos y pagos a soldados.

Ratto señala cómo estas condiciones propician la estrategia de una acción agresiva, aunque reconoce que no fue un proceso lineal. Más bien, hubo alternancias y por momentos simultaneidad entre las prácticas diplomáticas y acciones militares, lo que provocó un reacomodamiento constante de las posiciones y extremó la habilidad de negociación de líderes indígenas y autoridades fronterizas. En el capítulo cinco, incorpora el estudio de las estrategias políticas de los ranqueles que recibían a refugiados políticos que llegaron a crear fuertes lazos parentales y de compadrazgo con los indígenas, y a servir en ocasiones, como consejeros en las acciones diplomáticas y la aparición de nuevos actores en las relaciones personales como lo fueron los franciscanos. La autora disiente de otras interpretaciones historiográficas acerca de la importancia de los tratados firmados durante el período de Sarmiento en los cuales se les quitó a los grupos indígenas firmantes la categoría de "naciones" y pasaron a ser considerados "tribus", con el objetivo claro de llevar estas negociaciones del ámbito del derecho público al del derecho privado; es decir, como pactos y acuerdos de un sector

con el Estado al que pertenece. Hay críticas a la mirada tratadista para estudiar el periodo. Para la autora, el rechazo del cacique Ranquel a los puntos señalados en diferentes tratados apoya la idea de la escasa representatividad de estos textos escritos (tratados) para los indígenas y de las precauciones en utilizarlos como fuentes unívocas para estudiar las relaciones diplomáticas. En este capítulo recupera el contenido del libro de Lucio Mansilla, *Una excursión a los indios ranqueles*; cartas de los franciscanos; las diferencias internas entre Arredondo y Mansilla y la revalorización de las relaciones personales con las autoridades gubernamentales (retirado Mansilla de las negociaciones con los ranqueles, los indígenas no reconocen como interlocutores a los nuevos militares sino a los franciscanos).

El capítulo seis trata sobre aspectos de la vida en el espacio fronterizo, sin perder de vista el contexto diplomático del momento ni la interacción constante que se mantenía con las *tolderías* más allá de la línea limítrofe. Hace un repaso de los estudios de los grupos indígenas de frontera; su interrelación con la población y autoridades criollas, vínculos entre los caciques y las autoridades provinciales (gobernadores, jueces de paz, comandantes militares y otros) que descansaba en relaciones personales que con frecuencia ante un cambio de autoridad criolla -no demasiado afecta a sostener vínculos diplomáticos con los indígenas- podía generar rispideces y desinteligencia. Sostiene que la bibliografía existente aborda distintos puntos de anclaje pero que se ha avanzado poco en el conocimiento de la economía de los grupos indígenas. Así es que en este capítulo, la autora intenta demostrar que los grupos asentados en la frontera bonaerense desarrollaron actividades productivas centradas en el pastoreo de ganado y en el cultivo que llevaron a que ellos también fueran objeto de robos por parte de pobladores criollos. Estos conflictos debieron de haberse resuelto echando mano a distintos modos de impartir justicia, que combinaran prácticas indígenas y criollas. Además, establece las diferencias en las relaciones interpersonales, interétnicas, comerciales y militares entre los grupos del oeste, los del sur y las autoridades provinciales y nacionales. Las fuentes de este capítulo se basan en cartas de los grupos indígenas como las de Damaso Tapia (escribiente del cacique Coliqueo), las autoridades, las memorias de un personaje de la época, Urquiza y documentación oficial. La autora señala un mundo mestizo al margen de la ley criolla y plantea como hipótesis que las autoridades estaban involucradas en los robos de los campos y que

negociaban con los indígenas, si bien reconoce que aún falta mucho para conocer en profundidad estos procesos. Por último, destaca la inexistencia de una política sistemática de integración de los grupos nativos asentados -en algunos casos, hacía más de treinta años- en la campaña bonaerense y que esa responsabilidad quedaba a cargo de negociaciones personales y de la habilidad de los interlocutores.

En esta segunda parte se incorporan los debates del Congreso Nacional, lo que la autora considera como un cambio cualitativo en la documentación utilizada, al agregarse los debates de las Cámaras de Diputados y Senadores y las Memorias de los Departamentos de Guerra y Marina y de Hacienda. También, utiliza como fuente los Anales de la Sociedad Rural Argentina (SRA); cartas e informes de jefes de regimientos de fronteras a ministros; gráficos que señalan las fuerzas militares en las fronteras provinciales; documentos del Ministerio de Guerra y Marina entre otras, además de las mencionadas en la descripción de los capítulos.

Por último, a modo de cierre, cabe destacar que la frontera indígena es estudiada desde un espacio geográfico más amplio ya que incorpora a Córdoba, San Luis, en menor medida a Santa Fe y no solo a Buenos Aires aunque el título haga referencia a ello. En el texto quedan claras las redes políticas entre las autoridades locales, provinciales y nacionales (muchas veces contrapuestas) y los distintos grupos de indígenas como así también la intra e interrelación entre ellos. La puja de poder y el entramado comercial entre los distintos actores sociales y políticos, entre los criollos y los indígenas, por dentro o por fuera de la ley, es una constante del período estudiado bajo la denominación de "negocio pacífico" hasta lo que la autora define como la "solución final". Es decir, la alianza entre el gobierno nacional y la élite agropecuaria para aniquilar totalmente a los indígenas.

Cita: Henchoz, M., 2020. "Reseña bibliográfica: Redes políticas en la frontera bonaerense" (pp.129-134), *Tiempo de Gestión* N° 29, FCG-UADER, Paraná.



Tiempo de Gestión N° 29

Primer Semestre 2021

Se terminó de editar en junio de 2021

Secretaría de Investigación y Posgrado

Facultad de Ciencias de la Gestión (FCG)

Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Paraná, Entre Ríos
