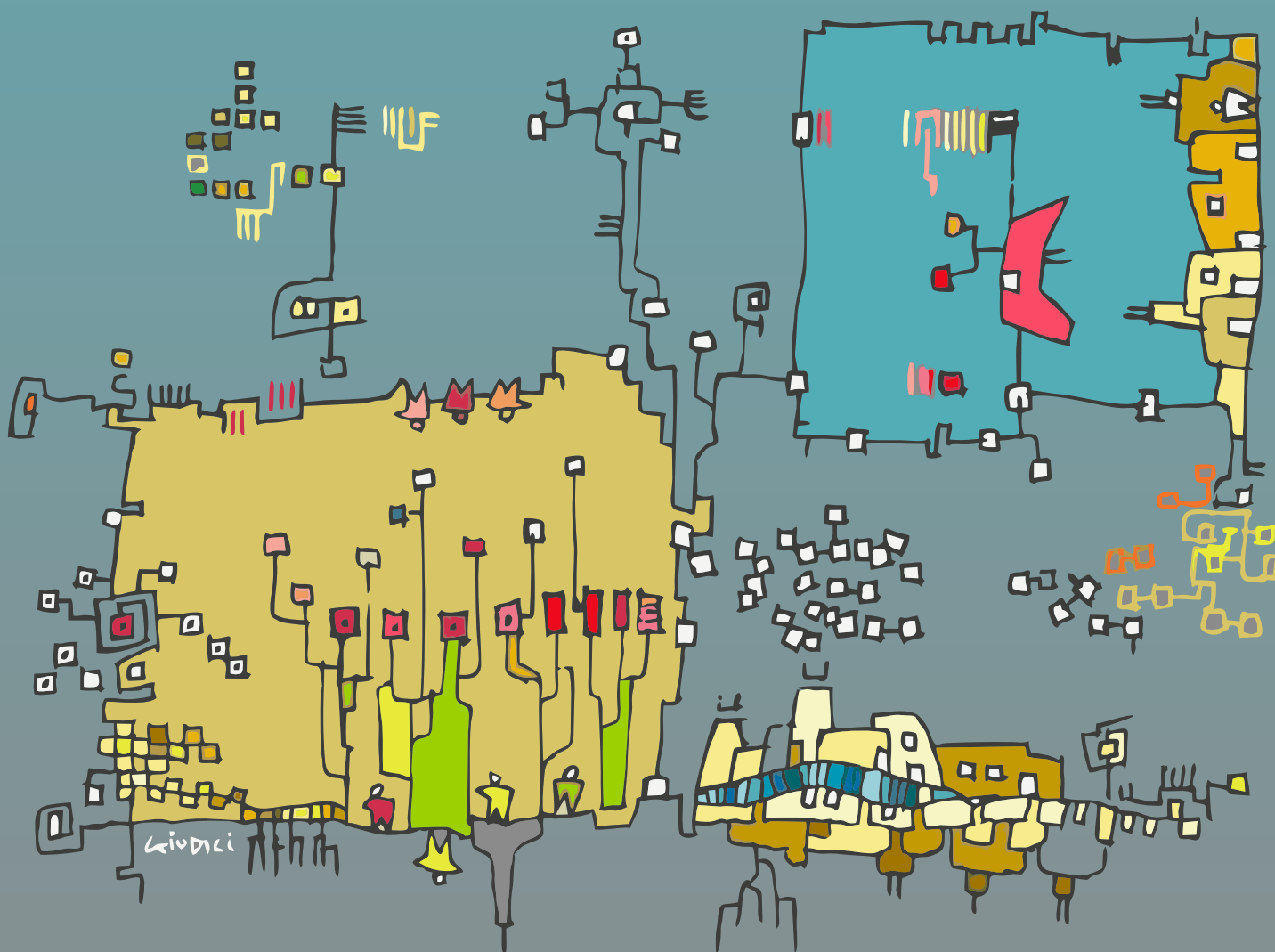


# REVISE

Revista de Ciencias Sociales y Humanas del Instituto de Investigaciones Socio-Económicas



**RevIISE** - Revista de Ciencias Sociales y Humanas  
Vol. 18, Año 16 | abril 2022 - septiembre 2022. Argentina.

**ISSN: 2250-5555 | ISSN-L 1852-6586**

Editor: [UNSJ] - FaCSO -IISE]

Formato: Digital [PDF] [HTML]

Plataforma: [OJS]

url: [www.reviise.unsj.edu.ar](http://www.reviise.unsj.edu.ar)

Fecha de publicación 01/10/2021

**Ilustración de la Tapa:** Arq. Fernando Giudici

Dibujo de la serie *América*

**Diseño de tapa:** Matías Molina Quijano. Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). San Juan, Argentina.

## Indexación y Catálogo

### Directorios:

- ◇ Latindex (Directorio)
- ◇ Portal de publicaciones científicas y técnicas
- ◇ ROAD
- ◇ BINPAR
- ◇ LatinREV

### Bases de datos:

- ◇ DIALNET
- ◇ REDIB
- ◇ BASE
- ◇ Vlex

### Indizaciones:

- ◇ C.I.R.C.
- ◇ Latindex (Catálogo)
- ◇ MIAR
- ◇ ERIH PLUS
- ◇ Núcleo Básico
- ◇ DOAJ
- ◇ Sherpa Romeo
- ◇ DIALNET
- ◇ REDIB
- ◇ MALENA
- ◇ Redalyc

## Contacto Principal Comité Editorial

*Instituto de Investigaciones Socio-Económicas*

*Facultad de Ciencias Sociales*

*Universidad Nacional de San Juan*

Av. Ignacio de la Roza 590 (oeste) | Complejo  
Universitario *Islas Malvinas* | CPA: J5402DCS |  
Rivadavia | San Juan | Argentina

**Teléfono:** +54 - 0264 - 4231949

**Email:** [reviise@unsj-cuim.edu.ar](mailto:reviise@unsj-cuim.edu.ar)

## Nota de copyright



RevIISE by [Departamento de publicaciones](#)  
[IISE](#) is licensed under a [Creative Commons](#)  
[Reconocimiento 4.0 Internacional License](#).

## Directorio

*Directora*

**Griselda Henríquez.** Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

*Editor*

**Gerardo Larreta.** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

*Editora XML*

**Marcela Donoso.** Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

*Directorio del Consejo Editorial*

**Gonzalo Castillo.** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

**Flavia Cecilia Prado.** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

**María Pía Rossomando.** Instituto de Investigaciones de Historia Regional y Argentina. San Juan, Argentina..

*Editores Adjuntos*

**Cindy Carrizo.** Instituto de Enseñanza Superior. Argentina.

**Eliana Funes.** Universidad Nacional de San Juan. San Juan, Argentina.

**Guadalupe Seia.** Instituto de Investigaciones *Gino Germani*. Buenos Aires, Argentina.

**Marina Campusano.** Universidad Nacional del Nordeste. Chaco, Argentina.

**Nadia Esther Moreno Rodríguez.** Universidad Iberoamericana. Puebla, México.

**Paula de Büren.** Universidad de Buenos Aires (UBA). Buenos Aires, Argentina.

**Rafael Villanueva.** Universidad Tecnológica de Bahía de Banderas. Puerto Vallarta, México.

*Corrección, diseño de interiores y diagramación*

**Damián López.** Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

*Traducciones*

*Inglés:* **Mariana Olivares.** Louisiana State University. Estados Unidos.

**Martha Nélide Ruiz.** Universidad de Tijuana. México.

*Portugués:* **Lucas Pinto.** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Brasil.

## Consejo Científico Externo

**Alejandro Rofman.** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

**Alicia Itatí Palermo.** Universidad Nacional de Luján. Argentina.

**Ana María Pérez Rubio.** Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.

**Ángela Tapia.** Universidad de Texas. Estados Unidos.

**Carlos Reboratti.** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

**Diana Manrique.** Universidad Federal de Río Grande del Sur. Brasil.

**Eder Carneiro.** Universidade Federal de São João del-Rei. Brasil.

**Eduardo Gudynas.** Centro Latinoamericano de Ecología Social. Uruguay.

**Ernesto Meccia.** Universidad de Buenos Aires. Argentina.

**Ernesto Selva.** Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas". El Salvador.

**Frédérique Langue.** Centre National de la Recherche Scientifique. Francia.

**Isabella Margerita Radhuber.** Fondo Austríaco para la Ciencia: University of Cambridge. Universidad Autónoma de Barcelona. University of Vienna. Austria.

**Izaskun Álvarez Cuartero.** Universidad de Salamanca. España.

**José Luis Jofré.** Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

**Juan Jesús Morales.** Universidad Bernardo O'Higgins. Chile.

**Julio César Gambina.** Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.

**Lucrecia Wagner.** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

**Mabel Manzanal.** Universidad de Buenos Aires. Argentina.

**Mabel Thwaites Rey.** Universidad de Buenos Aires. Argentina.

**Mario Pecheny.** Universidad de Buenos Aires (UBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

**Martín Ferreyra.** Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

**Mirta Antonelli.** Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

**Natalia Fischetti.** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

**Nora Fernández Mora.** Universidad Técnica de Ambato. Ecuador.

**Pedro Ochoa George.** Universidad de Cienfuegos. Cuba.

**Silvia Castillo.** Paris-Sorbonne University, Abu Dhabi. Emiratos Árabes.

**Vignale, Silvana Paola.** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

**Rafael Villanueva.** Universidad Tecnológica de Bahía de Banderas. México.

**Ianina Tuñón.** Universidad Católica Argentina. Argentina.

**Agustín Salvia.** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

## Consejo Científico Interno

### Universidad Nacional de San Juan

**Alicia Beatriz Naveda.** Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

**Delia De la Torre.** Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

**José Casas.** Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

**Victoria Galoviche.** Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

**Laura Garcés.** Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

**Mabel Guevara.** Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

**María Griselda Henríquez.** Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

**Marcelo Lucero.** Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

**Susana Montañez.** Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

**Margarita Moscheni.** Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

**Pablo Rodríguez Bilella.** Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

**Sara Mabel Valenzuela.** Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

## Temática y alcance

*RevIISE, Revista de Ciencias Sociales y Humanas del Instituto de Investigaciones Socio-Económicas*, es una revista editada en soporte electrónico del Instituto de Investigaciones Socio-Económicas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan. Tiene por objetivo general constituirse como un espacio de debate e intercambio en las Ciencias Sociales y Humanas desde una perspectiva crítica.

Su **área temática** abarca a todas las disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas y publica artículos científicos inéditos y originales, sometidos a un doble proceso de revisión por pares.

*RevIISE* tiene como **público objetivo** investigadores de las Ciencias Sociales y Humanas, académicos, estudiantes, organizaciones sociales y la comunidad en general.

Su **periodicidad** es **semestral** (abril-septiembre y octubre-marzo), con recepción abierta y permanente todo el año, una vez que sean aceptados se añadirán inmediatamente en el volumen en curso con el objeto de ser ágiles y eficientes en la difusión de los trabajos.

## Código Ético

*RevIISE, Revista de Ciencias Sociales y Humanas del Instituto de Investigaciones Socio-Económicas* es una publicación de corte académico, y como tal, se halla comprometida con la observancia y aplicación de las mejores prácticas para publicaciones académicas, por todas las partes implicadas en el proceso editorial de publicación de los resultados de la investigación científica, entre las que, además de la propia empresa editorial, se encuentran los editores, los pares o revisores y los propios autores.

A tal efecto, se ha dotado de un conjunto de normas y principios, que conforman su *Código Ético*, y que se inspiran y asumen en buena medida los desarrollados y publicados por la *Association of Scientific, Technical and Medical Publishing* (STM) y por el *Committee on Publication Ethics* (COPE)

Código Ético disponible en <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/about/editorialPolicies#custom-1>

## Estadísticas de envíos Periodo de recepción: octubre 2021 - marzo 2022

- ◇ Recibidos: 6
- ◇ Aceptados: 4
- ◇ Rechazados: 1

# Índice | abril 2022 - septiembre 2022

## Artículos Libres

### *Artículos Convocatoria General*

#### ***Lo tomo con pinzas***

Elementos de teoría queer para estudiar sociológicamente el amor gay

#### ***I take it with a grain of salt***

Queer theory elements for a sociological study of gay love

*Maximiliano Marentes (Argentina)*

---

[ 9 ]

#### **Parto y espiritualidad**

Significados y experiencias de mujeres de la ciudad de Santa Fe, Argentina

#### **Childbirth and spirituality**

Meanings and experiences of women from Santa Fe city, Argentina

*Leila Abdala (Argentina)*

---

[ 21 ]

#### **Concepciones y tradiciones pedagógicas en la formación superior en Pedagogía/Educación Social en Argentina**

Un panorama en dos casos

#### **Pedagogical traditions and conceptions at university education level in Social Pedagogy/education in Argentina**

An overview through two cases

*Natalia Baraldo Bet (Argentina)*

---

[ 37 ]

#### **Asistencia educativa y exilio**

Las acciones conjuntas entre el Comité Ecuménico de Acción Social (CEAS) y el Servicio Universitario Mundial (SUM) hacia la comunidad chilena refugiada en Mendoza

#### **Educational assistance and exile.**

The joint actions between the Ecumenical Committee for Social Action (CEAS) and the World University Service (SUM) towards the Chilean refugee community in Mendoza

*Paola Bayle | Alejandro Paredes (Argentina)*

---

[ 51 ]

## Reseñas

#### **Ciencias Sociales Computacionales - Desafíos y Oportunidades**

Revista *Science* | Agosto 2020

#### **Computational Social Sciences - Challenges and Opportunities**

*Science Magazine* | August 2020

*Magdalena Day Montarcé (Argentina)*

---

[ 69 ]

## Proceso de revisión por pares

Los envíos realizados a *RevIISE* son sometidos a un proceso de evaluación por pares. [Ver procedimiento en <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/about/editorialPolicies#peerReviewProcess>]

---

## Lista de Evaluadores

### Artículos Libres:

**Sebastián Rivera Mir.** Colegio Mexiquense. México.

**Mariela Ávila.** Universidad Católica Silva Henríquez. Chile).

**Sergio Visacovsky.** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

**Mariana Cané.** Universidad de Buenos Aires. Argentina.

**Ariel Martínez.** Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

**Atilio Raúl Rubino.** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

**Irina Perl.** Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación. Argentina.

**María Jimena Mantilla.** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

**María Paula Juárez.** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

**Miriam Dolly Arancibia.** Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

# **Artículos Libres**

Artículos

Convocatoria General





## ***Lo tomo con pinzas***

Elementos de teoría queer para estudiar sociológicamente el amor gay

## ***I take it with a grain of salt***

Queer theory elements for a sociological study of gay love

**Maximiliano Marentes** | ORCID: [orcid.org/0000-0001-8494-4962](https://orcid.org/0000-0001-8494-4962)

[mmarentes@unsam.edu.ar](mailto:mmarentes@unsam.edu.ar)

CONICET

**Argentina**

*Recibido: 4/5/2021*

*Aprobado: 9/12/2021*

### **Resumen**

**E**n este artículo recupero críticamente tres insumos analíticos de referentes de teoría queer para estudiar desde una perspectiva sociológica el amor en varones gays. Al tomar estos elementos -la crítica hacia la fijación de identidades, los peligros de la desexualización de la sexo-diversidad y el intento por un análisis concreto del amor queer-, despliego los fundamentos del distanciamiento crítico con dicha literatura. El objetivo consiste en examinar los presupuestos teóricos y epistemológicos que estructuran ambas propuestas para reconocer los riesgos que conlleva tomar acríticamente postulados teóricos surgidos para reflexionar sobre objetos diferentes. Concluyo con la necesidad de tomar con cuidado propuestas analíticas para analizar fenómenos distintos.

**Palabras clave:** Gay, Amor, Teoría Queer, Sexualidad, Identidades.

### **Abstract**

**I**n this paper I critically draw in three analytical propositions from some referents of queer theory to study love among gay men from a sociological approach. In taking these three components -the criticism to fixing identities, the dangers in the desexualisation of sexual-dissident people and the attempt at a concrete analysis of queer love-, I trace the reasons of a critical distance with that literature. The aim is to examine theoretical and epistemological assumptions that structure one and another analysis in order to recognize the risks that carry on in taking with no criticism theoretical statements merged for reflecting on different objects. I conclude on the necessity of taking carefully analytical propositions when we study different phenomena.

**Keywords:** Gay, Love, Queer Theory, Sexuality, Identities.

*Agradezco los valiosos comentarios de Nayla Vacarezza y Julián Ortega a una versión previa de este trabajo. Asimismo, las recomendaciones de quienes evaluaron el artículo fueron centrales para mejorarlo.*

## Introducción: pinzas, marcos y problemas teóricos

Al charlar con personas del mundo académico y contarles acerca de mi investigación sobre amor en varones gays suelo tener que enfrentarme con una muy incómoda pregunta: *¿cuál es tu marco teórico?*. Tras balbucear un poco, chasquear la lengua y aclararme la garganta, termino comentando que no tengo algo así como un marco teórico tan definido a partir del cual realizar mi investigación. No he encontrado (al menos hasta ahora) una única línea teórica que me permita analizar en su complejidad el fenómeno que intento observar. Eso, que por momentos me hace balbucear y en ocasiones siento como desventaja, es lo que al mismo tiempo me permite no comprometerme de manera exclusiva con ninguna tradición teórica y me deja tomar prestados conceptos y nociones de diferentes andamiajes para pensar lo que vengo investigando desde hace unos años: el amor *realmente existente* entre varones desde una perspectiva sociológica.

En estas páginas recupero algunos elementos de diferentes enfoques de teoría queer para estudiar el amor desde un abordaje sociológico. Como afirmo en el título de este trabajo, a esos elementos *los tomo con pinzas*<sup>1</sup>. El objetivo es reconocer la potencialidad de dichos insumos teóricos y conceptuales para investigar, del modo que intento, el amor gay. Las pinzas radican en las dificultades de traducción (entre crítica cultural y sociología) de tales elementos, dificultades de orden epistemológico, teórico, incluso ético. En suma, lo que intento hacer con estas pinzas es reconocer la potencialidad de discusiones ana-

líticas y conceptuales que sirven para entender ciertos fenómenos político culturales, pero que deben ser tamizadas cuando se utilizan para investigar fenómenos como el que me propongo.

Las pinzas que utilizo se proponen como herramientas de evaluación crítica sobre los problemas que se podrían generar al utilizar dichos elementos teóricos sin reconocer los entramados conceptuales en los que operan. Gran parte de la producción de teoría queer que aquí recupero se basa en el estudio de fenómenos culturales como películas, fragmentos de literatura, performances de *drag Queens* y otras formas de expresiones estéticas. La investigación que vengo llevando a cabo, en cambio, reconstruye las historias de amor de varones gays a partir de entrevistas en las que, en varios encuentros, conversamos sobre diferentes aspectos de sus vidas. En ese trabajo de campo, que se estructuró entre 2017 y 2018, tras repasar sus trayectorias educativas, laborales y familiares, nos dispusimos a recuperar las historias de amor, focalizando cuestiones referidas a lo sexual y lo afectivo, momentos y cosas puntuales de las relaciones y a cómo otras personas han aparecido en cada una de sus relaciones. De allí que retomar esas herramientas de teoría queer requiera de cierta meticulosidad en el manejo de discusiones teóricas que surgen cuando se observa otro estilo de fenómenos. Los tres elementos que retomo son las **complejidades del estudio de identidades**, los **riesgos de la desgayzación**<sup>2</sup> y el **análisis del amor como práctica social**. Comencemos por el tema identitario.

<sup>1</sup> En Argentina, y en otros lugares de habla hispana, se utiliza la expresión *tomar algo con pinzas* para referir a un distanciamiento crítico de eso que se acaba de oír. En un sentido figurado, implica tomar algo con cuidado o recelo.

<sup>2</sup> Como explico en el apartado referido a esta cuestión, *desgayzar* implica dessexualizar las orientaciones sexuales disidentes, quitándole especificidad histórica a dichas prácticas.

## Las identidades como problemas

Es habitual que, en los estudios de género, sobre todo en trabajos sobre personas disidentes en términos sexuales, el énfasis sea puesto en la cuestión de las identidades. De allí que se señale, por ejemplo, que varones gays discriminen a otros varones gays por ser afeminados (Mecia, 2006) o se reflexione sobre la genealogía de las identidades *gay* y *travesti* que comparten un origen común: la identidad *loca* (Insausti, 2016). O incluso se problematiza el modo en que las identidades trans habitan cuerpos disidentes en una constante negociación con sistemas de salud que las discriminan (Ortega *et al.*, 2017). Uno de los primeros puntos que retomo de referentes de teoría queer es la *encrucijada identitaria*, es decir, la crítica sobre la fijación de las identidades y las políticas de la identidad. Propongo desarrollar los argumentos de algunas obras para reconocer por qué es necesario mantener una perspectiva crítica con respecto a las identidades comprendidas como entidades fijas. Pero, como vemos más adelante, explico mis diferencias con dichas propuestas.

**Homos**, de Leo Bersani (1996), se convirtió ya en una pieza ineludible dentro de las discusiones sobre gaycidad (o, en sus términos, *homo-ness*). El autor sostiene que uno de los principales riesgos en los Estados Unidos de los años 90, momento cuando se publica esta obra, es la homofobia propia del movimiento gay. Este movimiento de diversidad sexual, que brega por la incorporación de gays y lesbianas al ejército al mismo tiempo que comienza a reclamar el reconocimiento legal de parejas del mismo sexo, está construyendo la imagen de un sujeto queer que, al igual que cualquier persona heterosexual, puede ser un buen ciudadano. Entre las otras discusiones que retoma el autor, como veremos en el siguiente apartado, se encuentra la mención de la trampa identitaria. La fijación de los sujetos en identidades que terminan esencializándose desactiva el potencial revolucionario de este sujeto sexo-disidente. Bersani recupera la apuesta queer antiidentitaria a partir de piezas de literatura de autores como Marcel Proust y Jean Genet.

Unos treinta años antes, Guy Hocquenghem escribía su **Deseo homosexual** [1972] (2009), obra con la que intentaba, al igual que Mario Mieli en **Elementos de crítica homosexual** (1979) unos años después, interpelar a los movimientos revolucionarios de izquierda que buscaban acabar con el sistema capitalista. Hocquenghem se basa en la propuesta de Freud para entender que el deseo homosexual como tal no existe, sino que

siempre el deseo es, en su origen, polimorfo. Éste se terminará dirigiendo hacia personas del sexo opuesto por el mecanismo de la represión. De allí que es en el deseo, en su carácter ininterrumpido y polívoco, donde se podrá encontrar la energía disponible para lograr la revolución, transformación radical que sería inacabada de no romper con el sistema patriarcal de opresión del deseo, que se termina dirigiendo hacia la producción capitalista. Las propuestas de Hocquenghem y Mieli van en desmedro de la noción de *identidades*, pues, en última instancia, lo que aquella noción hace es refrenar el deseo y fijarlo, eliminando todo su potencial disruptivo en cuanto deseo polívoco.

Quien se suma a esta suerte de cruzada antiidentitaria es Lee Edelman (2014). Podría pensarse que el hilo que conecta la obra de los autores de los años 70 ya citados radica en una suerte de proyecto emancipatorio que trasciende la política de derechos de identidad dentro de un sistema prefijado<sup>3</sup>. Su obra **No al futuro** es una de las piezas fundamentales de la perspectiva antirrelacional en teoría queer. Edelman rechaza la cuestión de la fijación de las identidades, entre otras cuestiones, porque hacerlo implicaría caer del lado de lo político en un sentido lato. Lo político, tal como es construido en sociedades heteropatriarcales como las nuestras, se apoya en la figura del *Niño* como referente del futuro. Las sexualidades queer, definidas como aquellas que se oponen a la heteronorma, son la contracara de la futuridad por el hecho de ser sexualidades que subvierten la matriz reproductiva<sup>4</sup>. De ese modo, lo queer queda del lado de un vacío que es generado por el mismo exterior constitutivo del juego político. Edelman entiende a lo queer como la mismísima pulsión de muerte y llama a que estas sexualidades abracen aquel lugar. Toda la propuesta teórica se basa en el psicoanálisis lacaniano, para terminar apoyando su argumentación en relatos como *A Christmas Carol*, de Charles Dickens o en películas como *The Birds*, de Alfred Hitchcock.

Como adelanté, el análisis de las identidades gays, como en el caso de mi investigación sobre

<sup>3</sup> Agradezco a Nayla Vacarezza por este sugerente comentario.

<sup>4</sup> Edelman propone lo queer no desde una perspectiva biológica. Por el contrario, extiende este adjetivo a aquellas personas que, siendo o no heterosexuales, eligen no procrear.

amor entre varones<sup>5</sup>, termina conduciéndonos a una trampa ya que no lograr captar el dinamismo de las prácticas eróticas y afectivas. En ocasiones, buscar si lo *gay* es más rupturista con la heteronorma que lo *puto* o *marica* suele perder la capacidad de reconocer el potencial del análisis de las prácticas por fuera de los mecanismos identitarios (Figari, 2008). A diferencia de los autores citados, considero al análisis centrado en las identidades como un callejón sin salida, pero por otros motivos; fundamentalmente por mi abordaje metodológico. El trabajo de campo de mi investigación consistió en entrevistar, en cuatro encuentros, a distintos varones que tuvieran o hubieran tenido historias amorosas con otros varones, a partir de lo que cada uno considerara como amor. Opto por una definición de amor ligada a la preocupación de la sociología por este fenómeno en su intersección con la individuación y la modernidad. Propongo una definición mínima de amor como la libre elección del sujeto amado. Con el fin de captar la pluralidad de amores, les pedí a los entrevistados que hablaran de los vínculos que consideraran *amorosos*.

Inscripta en la tradición de la sociología que procede con métodos cualitativos con el fin de reconstruir los sentidos que los actores dan a sus prácticas, la propuesta metodológica consistió en escuchar lo que ellos quisieran contarme al respecto, a partir de preguntas que iba formulando. Aquí yace una de las grandes diferencias con las reflexiones antiidentitarias como las que vimos. En todas ellas, aunque en algunas más que en otras, el armazón sobre el que se yergue el constructo teórico es el psicoanálisis. En un sentido amplio y más allá de sus diferencias internas, este abordaje teórico propone que existe algo más que la conciencia de las personas que las lleva a actuar de tales o cuales maneras y que escapan a su voluntad (*lo inconsciente*), por lo que habría que dejarlo aparecer. ¿Cómo? Por medio de lo que Freud dio en llamar *la cura del habla*, para allí escuchar eso que trasciende la conciencia del individuo. En línea con la perspectiva pragmático-pragmatista (Boltanski, 2000, Latour, 2008 y Nardacchione, 2011), en mi investigación partí de la premisa de que las personas no son *tontas culturales* (Spataro, 2013) y que pueden establecer sentidos y racionalidades a sus prácticas, aunque ello no se traduzca en la necesaria aparición de un individuo racional que opera a partir de una lógica instrumental. Por otro lado, esa tarea dista de una mera reproducción de los discursos nativos, sino que los toma en serio a la hora de formular interpretaciones sobre cómo opera lo social.

<sup>5</sup> Si bien el eje del texto es problematizar la identidad *gay*, la discusión podría extenderse también hacia la figura de *varón* ya que, como me fue sugerido en una de las evaluaciones del artículo, suele dar por sentada la diferencia sexual. Como eso supone tomar otras pinzas teóricas conceptuales que exceden a los fines de este texto, quedará para una futura indagación.

Volviendo al postulado epistemológico en el que se apoya mi aproximación teórica, del sentido que los actores dan a sus prácticas, me vi con problemas para tomar sin pinzas postulados teóricos que descansan en el psicoanálisis. Además de no tener las herramientas para intentar escuchar cómo aparecía *lo inconsciente* de los varones que entrevisté, la diferencia radicaba en que el sentido que estos varones le daban a sus historias de amor formó parte de lo consciente y, en última instancia, mi tarea consistió en entender eso que estaba ahí (que, por cierto, ya era demasiado). Si bien teníamos muchos encuentros en los que hablábamos por varias horas, el enfoque que abracé consistió en quedarme con lo que me contaran sin por ello anteponer interpretaciones sobre cómo las personas reproducen acríticamente la sociedad.

Otras líneas de trabajo cualitativo en ciencias sociales indagan qué es lo que hay por detrás de lo que cuentan las personas. Además de no ser esa mi intención, considero soberbia esa aproximación, pues estoy convencido de la riqueza de aprender *a partir de*, pero sobre todo *con* las personas a quienes entrevisté, y no *a pesar de* ellas. Un ejemplo de esa interpretación es la propuesta de Bourdieu al entender el gusto de los sectores populares como un gusto de necesidad que sirve, en última instancia, para reproducir la dominación socioeconómica (Bourdieu, 2002 [1979]). Como bien señalan Grignon y Passeron (1989), esa perspectiva, al mismo tiempo que se le escapa la heterogeneidad y pluralidad de prácticas de los sectores populares, termina generando una visión miserabilista que no logra comprender la agencia.

Aclarado este primer escollo conceptual, es momento de explicitar por qué considero el análisis de las identidades, en términos sociológicos como aquí lo planteo, espurio o al menos poco conducente. El abordaje de corte identitario, que por momentos parece intentar derivar tales o cuales comportamientos de unas u otras identidades, termina desconociendo algo tan simple como que, y permítaseme expresarlo de este modo, las personas hacen cosas. Una aproximación identitaria al fenómeno de lo que las personas hacen no injusticia ni eso que ellas efectúan, ni mucho menos tiene en cuenta que esas acciones que realizan se dan en una situación definida, que las excede a la vez que las comprende, que las constriñe a la vez que las habilita. El problema de pensar que las personas son identidades fijas de una vez y para siempre nos condena a no poder comprender aquello que efectivamente hacen en diferentes situaciones y, sobre todo, al sentido que le dan. Desde distintas tradiciones sociológicas (Boltanski, 2000, Boltanski y Thévenot, 1991 y Goffman, 1981, entre otras) se comprende que las personas ingresan en marcos de sentidos, provistas de interacciones previas, pero ello no implica que todo aquel bagaje sea relevante para la situa-

ción que están, en términos de la Escuela de Chicago, *definiendo* (Thomas y Znaniecki, 2006). Un riesgo radica en entender como algo más o menos coherente una identidad y terminar señalando, con un poco de goce perverso, las contradicciones e inconsistencias de aquellas identidades, que, como dice Bourdieu (1990) sobre las clases sociales, sólo existen como tales en el papel.

Se me podría objetar que en mi trabajo de campo me contacté con gente a partir de atributos, a saber, varones que hubieran tenidos historias de amor con otros varones, atributos que pueden producir identidades. De allí que adjetive al amor como *gay*, en tanto estos varones fueron socializados bajo lo que Meccia (2011) denomina *gaycidad*. Ciertamente, algo de eso hay en mi primer contacto con algunos de estos varones. Pero también es cierto que me permití preguntarles cómo se definían en términos de orientación sexual: la mayoría lo hizo como *gay*, abundaban *putos* y *maricas*, alguno que otro se consideraba *homosexual*, y casi de manera excepcional aparecieron los *me gustan los hombres* o *queer*. La intención de la investigación no era ahondar e intentar correlacionar cómo cada categoría se anudaba a una práctica específica (¿serían los *gays* más propensos a tener relaciones duraderas y los *putos* más promiscuos?), sino escuchar la propia identificación. Es ahí hasta donde podemos llegar como analistas que intentan respetar las autoadcripciones de las mismas personas, a los procesos de

construcción de identificaciones (Cuche, 1996), más que a las identidades<sup>6</sup>. Esto nos permite, a lo sumo, entender en qué momentos tales o cuales identificaciones cobran sentido y cuándo no.

Claro que los autores que aquí mencioné no son los únicos que se posicionan en torno al enfoque antiidentitario, sino que éste sería una suerte de consenso dentro de la teoría queer en general (Bernini, 2013 y Viggiani, 2013). Aún más, la teoría queer surge como un gesto crítico, tanto académico como político, en contra de las políticas de la identidad que hacia fines de los 80 y principios de los 90 estaban en auge en las universidades norteamericanas, bajo el rótulo de **estudios gay-lésbicos**, y en la política, a partir del *lobby* en torno a identidades con miras a lograr igualdad e inclusión (De Lauretis, 2015). En una suerte de cuadro de situación de la teoría queer, De Lauretis (2015) reflexiona sobre cómo el género, con sus respectivas identidades, desplazó al estudio, reflexión y política de las prácticas sexuales, que son las que pueden crear disturbios. En el siguiente apartado propongo volver a observar las prácticas sexuales gays, ante el peligro de la *desgayzación*.

<sup>6</sup> Identidades que, por cierto, son necesarias para el terreno político y para el análisis de los procesos de movilización de colectivos de diversidad sexual; dimensiones que, en principio, se corrían de mi eje de indagación sobre el amor gay.

## **Desgayzación: la amenaza de la eliminación de las especificidades**

Habiéndonos distanciado de la propuesta de la fijación de identidades por, entre otras cosas, su riesgo esencialista, nos quedamos con personas que hacen cosas. Cabe preguntarse, entonces, cuál es el sentido de hacer una investigación sobre amor en varones *gays* cuando le quitamos, al menos analíticamente, el potencial explicativo a sus identidades. Aquí es necesario atender a una de las principales amenazas que ocurren para el mundo de las disidencias sexuales: la negociación de su especificidad, el precio que muchas veces se nos exige pagar para ser *aceptados* y *tolerados* en sociedades democráticas (Fassin, 2006, Insausti, 2016 y 2018 y Meccia, 2006 y 2011).

Lisa Duggan retoma de Michael Warner el concepto de *heteronormatividad* para comprender la forma en que se consolida una *homonormatividad*. Con este término, tras plantear las diferencias con la noción que le sirvió de inspiración, la autora intenta caracterizar el modo en que se fue consolidando una imagen de un “buen gay”: que mantiene una pareja estable y monógama y que rechaza tanto la promiscuidad como un estilo de

vida gay caracterizado por la proliferación de encuentros sexuales.

Bersani (1996) había propuesto entender el mismo fenómeno con respecto al riesgo de la consolidación de un buen ciudadano gay. Para este autor, el precio que se debía pagar por que varones gays y mujeres lesbianas formaran parte del ejército estadounidense constituía una suerte de *desgayzación*, proceso por el cual se le quita a lo gay su contenido gay en pos de la normalización. La invisibilización de gays dentro de las fuerzas armadas les permitía jugar y coquetear con otros varones, teniendo encuentros íntimos a escondidas. Ahora, cuando se hace pública la orientación sexual de estos varones, se le corta, (permítaseme la expresión) el chorro de ese *fluir* sexual con compañeros militares. En suma, aquello que Bersani reconoce como una especificidad gay, la práctica sexual, cuando es invisibilizada o anulada puede conducir a la *desgayzación*. En otras palabras, sería la desexualización de una orientación sexual disidente. Pero la práctica sexual en estas construcciones teóricas adquiere

otro sentido. Como el sexo penetrativo entre dos varones es anal, ahí radica la potencialidad revolucionaria del intercambio de fluidos, ya que este tipo de práctica sexual se constituye en la base de la antirrelacionalidad de lo gay. Tomando la novela *Pompas Fúnebres* de Jean Genet, Bersani deriva un análisis sobre cómo la penetración anal por parte de un soldado nazi a un joven francés que traiciona a su nación sintetiza esa antirrelacionalidad específica del sexo gay.

En este análisis resuenan las interpretaciones que con anterioridad Hocquenghem (2009 [1972]) había hecho del sexo anal. Para este teórico crítico del deseo homosexual, ya que lo considera polívoco e indefinido, el ano viene a ser la contracara del falo. Mientras el primero es privado, el segundo es público. La libido anal, por lo tanto, promete disputarle el poder al falo, pero no en términos fálicos, sino sentando las bases de una nueva sociedad que no reprima al deseo polívoco. Según Hocquenghem, quienes más disfrutamos del sexo anal, los homosexuales, tenemos en las manos -o para ser más preciso, en el ano- un papel importante en la lucha revolucionaria, ya que de por sí nuestra especificidad es la práctica sexual antifálica.

Coincido con la propuesta de Bersani en la necesidad de no negar aquella especificidad de los vínculos sexuales entre varones, pues en última instancia, allí radica el meollo de por qué ameritaría hacer una investigación como la que desarrollo. Pero también intento distanciarme de la interpretación antisocial que se deriva del intercambio erótico entre varones. Como mencioné antes, la propuesta de Edelman se convierte en la mayor apuesta del modelo antirrelacional. Lo que convertiría en antirrelacionales y, por ende, antisociales a quienes practicaran sexualidades queer es el carácter no reproductivo de su vínculo sexual; cuya única finalidad sería la mera búsqueda del placer. Que el intercambio de fluidos no produzca la posibilidad del nacimiento de un nuevo ser coloca a las sexualidades queer como la práctica antisocial por excelencia, logrando así negarle al sistema heteropatriarcal la reproducción misma del Edipo y otras castraciones y represiones sexuales que operan en la sociedad (Edelman, 2014, Hocquenghem, 2009 y Mieli, 1979).

Es cierto que del intercambio sexual entre dos varones (cis-sexuales) no se pueden generar bebés<sup>7</sup>. Pero del mismo modo, sigue pareciéndome un reduccionismo exacerbado pensar lo social como lo meramente reproductivo. Aquí resuenan algunas de las preguntas que Latour (2008) se hace cuando intenta sentar las bases de la teoría del actor red. *Reensamblar lo social* nos insta

a no dar por sentado lo social y reconstruir, por el contrario, su proceso de asociación. Es decir, no dar por hecho lo social como algo dado, que estuvo ahí de una vez y para siempre, sino que es el resultado de un constante proceso de asociaciones.

Por lo tanto ¿qué hacer con el sexo en una investigación sobre amor? En primer lugar, reconocer al intercambio erótico y sexual entre varones como una de las bases para comprender el amor entre varones gays. A partir de la narración de sus historias, los varones a quienes entrevisté relataron muchas y muy diversas vinculaciones entre sexo y amor: dos esferas separadas que no siempre se tocan, espejos que se refractan, termómetros de su relación, indicios de amor y el principal núcleo problemático, además de las variaciones que se van dando a lo largo de las trayectorias amorosas. Esto nos conduce a volver a pensar el sexo a partir de su carácter de indeterminación, que da lugar a cosas nuevas, más y menos nuevas. Indeterminación que no necesariamente implica la reproducción lineal de lo normativo, pero que tampoco se refiere a la resistencia absoluta. Pues bien, a pesar de la existencia de normas, la gente sigue haciendo cosas.

José Esteban Muñoz (2009) es, dentro de los estudios queer, uno de los principales críticos de la teoría antirrelacional. Para él, la *queeridad* no existe aquí y ahora, sino que es un horizonte utópico que nos permite entender nuestras acciones, en un intersticio en el que pasado, presente y futuro se funden y confunden. La principal crítica que este autor hace de propuestas como la de Edelman consiste en no visibilizar el carácter racializado de su esquema analítico, que termina negando la probabilidad de mejores condiciones de vida, sobre todo a quienes se mantienen por fuera de los beneficios de la blanquitud. Muñoz propone no renunciar a un futuro mejor, que aún no está aquí, futuro que se alcanzaría por medio del trabajo colectivo y no conformándose con el carácter antirrelacional que supone la sexualidad gay.

Quisiera retomar de Muñoz (2009) otro elemento para entender lo sexual. En la introducción a su libro recupera los trabajos de Andy Warhol y de Frank O'Hara en torno a una botella de Coca-Cola. Trae la imagen de dos personas que comparten la bebida gaseosa de la misma botella, tomando del pico y generando una nueva complicidad en su vínculo. La interpretación de Muñoz yace en cómo un objeto tan mercantilizado como la Coca-Cola puede ser protagonista de nuevas potencialidades que exceden la diada funcionalidad y no-funcionalidad. Se produce allí una apertura, una indeterminación, que puede generar algo novedoso y otro tipo de vinculaciones.

Lo mismo, entonces, puede suceder con el sexo entre dos varones. Más allá de ver el fin del mundo tal cual lo conocemos, o en concebir que la penetración anal sea la clave de la revolución

<sup>7</sup> Como fue señalado en una de las evaluaciones, la crítica de Edelman refiere más al imperativo de la futuridad asociado a ideales de familia heterocentrados. De todos modos, como vengo argumentando, que existan ideales normativos no debe hacernos olvidar que las personas hacen cosas, que pueden reproducirlos o no.

antifálica, mi intención fue analizar, a partir de las prácticas concretas (eso sí, tamizado por su puesta en palabras) los sentidos que el sexo podía llegar a tener para estos varones a los que entrevisté. Y, tal vez por mis lentes conceptuales, vi que el sexo a veces fue el elemento que habilitó a que una reciente pareja (de días, semanas o meses) pronunciara un inesperado y sorprendente *Te amo*. O fue el mismo sexo el que generó que dos chicos lograran establecer desde un principio mucha afinidad, que luego derivó en una amistad. Sexo que, otras veces, permitió conocer gente y por medio de esa gente, encontrar trabajo y así salir de una racha de malestar con respecto a la propia situación laboral. El sexo, tal como escuché en las historias que fueron contadas, era *uno* y era *muchos*. La actividad sexual pudo derivar en consolidar o en romper parejas, en descubrir celos que *a priori* no se tenían antes de hacer un trío, en destrabar traumas que se arrastraban desde el debut sexual con una prostituta para complacer a un padre, en ser nada más que *un garche*<sup>8</sup>, y demás.

<sup>8</sup> En el español rioplatense, *garchar* es sinónimo de tener relaciones sexuales. Un *garche* sería una categoría vincular para definir a esas personas con las que sólo se tiene sexo, sin un nivel mayor de compromiso afectivo.

La multiplicidad del sexo resulta, entonces, en los sentidos que le asignará al vínculo entre estos varones. Es algo que el mismo Foucault decía sobre la amistad, y que es retomado por Halperin (2019): el sexo queer puede conducir a diferentes formas de relaciones.

Atender al sentido que el sexo tiene para las personas que lo practican exige reconocer los preconceptos con los cuales lo pensamos. Así, como me decía un entrevistado, él tuvo sexo con quien fue su amante, estando los dos desnudos, sentados en pose de Buda, tomando cerveza, fumando marihuana y filosofando de la vida. Eso que experimentó como sexo, y en el que no hubo penetración, se encadenó con otras experiencias que lo llevaron a dar por terminada una feliz relación de pareja de diez años. ¿No termina, entonces, siendo reduccionista derivar de un soldado nazi penetrando a un traidor francés la revolución antisocial del sexo anal? El riesgo de pensar el sexo *in abstracto* o a partir de un puñado de imágenes radica en tomarlo de manera etnocéntrica y, a veces, romantizándolo demasiado. La necesidad de pensar en prácticas concretas lo sexual también aplica para el amor. Vayamos, entonces, a abordarlo de ese modo.

## El amor: entre prácticas y definiciones

Uno de los grandes desafíos que nos topamos cuando pensamos y estudiamos al amor es caer en su trampa prescriptiva, es decir, en empujarnos en infinitas, y a veces inconducentes, discusiones sobre lo que el amor es. Ese no sería un riesgo de no ser porque enseguida nos damos cuenta del gran escollo: al proponer su definición, la mayoría de las veces no solo terminamos demarcando lo que entendemos por lo que el amor es, sino que sobre todo se nos filtra lo que este fenómeno *debería ser*. Comparamos prácticas que nos gustan y otras que no nos gustan tanto, para evaluar con una especie de *amorómetro* lo que es y lo que no es amor. En este último apartado propongo recuperar la apuesta de Halperin (2019) sobre las prácticas concretas del amor pero, otra vez, tomando con pinzas parte de sus reflexiones.

Halperin no es el primero dentro de la teoría queer en reflexionar sobre el amor. Lauren Berlant es reconocida por una serie de trabajos en los que propone al amor como epicentro de sus análisis, y con ella dialoga Michael Hardt (2011). El coautor de *Imperio* se embarca en una comple-

ja empresa sobre la necesidad de formular una definición política de amor que permita vincular esa energía con sus implicaciones con el capitalismo. Hardt sugiere la necesidad de una definición de amor que supere la división entre público y privado. La trampa prescriptiva se sitúa aquí al no pensar si no hay ya, de hecho, personas para quienes la vinculación amorosa tienda puertas entre lo público y lo privado. El caso de los matrimonios presidenciales es sólo un ejemplo, como puede ser el de una mujer en situación de calle que vive sus relaciones amorosas en la vía pública, donde está “su casa”.

Lauren Berlant (2011) le responde a Hardt, de nuevo, desde el plano teórico. Para ella, lo que define al amor es la ambición e intención de permanecer en sincronía, que aun siendo un obstáculo menor a permanecer armonizado, sigue siendo algo difícil. El título del escrito es sugerente, lo que se propone en esas diez páginas es un apropiado concepto político del amor. Al reflexionar a partir de otros pensadores y otras pensadoras, entre quienes figuran Zygmunt Bauman, Gloria

Anzaldúa y Frantz Fanon, el texto no termina siendo del todo claro sobre por qué es necesaria una nueva definición política del amor, ni menos en qué consiste aquella.

A diferencia de estos intentos, el análisis de David Halperin (2019) resulta más sugestivo. El autor reconoce que a los estudios queer les ha costado pensar al amor, de manera distinta de lo que sucede con la sexualidad, dimensión que genera mayor fascinación por su carácter disruptivo. El teórico especialista en Foucault retoma del filósofo francés su interés por la práctica del amor, más que su predilección por el principio conceptual que lo sostiene. La empresa radica en pensar en la dimensión más concreta y pragmática del amor, en la sencilla pregunta de cómo hacen dos varones (eje del análisis de mi texto, el de Halperin y también de las entrevistas en las que Foucault reflexionó sobre el amor) para vivir una relación juntos, cuando los arreglos institucionales existentes no los comprenden como destinatarios.

De manera romantizada, Halperin propone que los vínculos sexuales entre varones, pero también aquellos queer en general, deberán encontrar otra forma de trascender el encuentro de los cuerpos. Recuperando a Foucault, el autor sostiene que el principal obstáculo que enfrentan las sexualidades queer es descifrar bajo qué forma de relación podrán vivir su amor dos varones que se conocieron una noche para tener sexo y que después quieren compartir parte o algo de su vida con el otro. Nuevamente, el meollo de la cuestión radica en ver, o denunciar, que el matrimonio igualitario o matrimonio gay no termina siendo una salida adecuada, ya que como tal no es una institución propia de los varones gays. Y aquí es cuando el análisis halperiano del amor, en concreto, a partir de sus prácticas, es olvidado para leer, en algunos fragmentos de literatura, cuáles eran las vinculaciones “adecuadas” para dos varones que desafiaran la heteronorma.

Corriendo el riesgo de sonar como aquel personaje de la historieta Mafalda que añoraba casarse y se identificaba con el rol tradicional de mujer ama de casa -sí, me estoy refiriendo a **Susanita**-, quisiera decir tres cosas a favor del matrimonio gay. En primer lugar, como sostiene Viggiani (2013), que dos personas del mismo sexo se casen sigue siendo un acto queer, ya que desafía el orden instituido en la medida en que el matrimonio, durante gran parte de la historia, fue negado para parejas del mismo sexo. Para Viggiani, entonces, la aprobación del matrimonio igualitario podría sacudir la estructura matrimonial. En segundo lugar, hay un riesgo muy grande de re-esencializar lo gay en la medida en que sea al matrimonio como una forma relacional no propia de esos sujetos. Da la sensación de que a Halperin se le coló en su argumentación un resa-

bio identitario, que conduce a exigir<sup>9</sup>, a quienes en las prácticas sexuales nos oponemos a la heteronormatividad, que creemos algo nuevo. ¿No es acaso ya demasiado trabajo el tener una cita, un encuentro sexual o vivir en este mundo, como para que también se nos pida que hagamos algo nuevo con eso que nos pasa? ¿No implica ciertos esfuerzos tratar de encontrarse erótica y afectivamente con alguien del mismo sexo cuando a lo largo de la historia fueron formas despreciadas por culturas homofóbicas? En tercer lugar, recordemos que Halperin intenta reflexionar sobre el amor queer. Y para él, el matrimonio es una institución que no fue pensada en sus orígenes para parejas del mismo sexo, por lo que sería una institución poco feliz para este tipo de amor. Si bien esto es cierto, también es cierto que el matrimonio no fue sino hasta hace muy poco, en la historia de Occidente, pensado como una institución para que dos personas se casaran *por amor*<sup>10</sup>. Como muestra el trabajo de Stephanie Coontz (2006), en distintos momentos históricos fue visto como una locura que una institución tan importante para la reproducción de la vida -en todos los sentidos- se deje a merced de algo tan volátil y cambiante como es el amor. De hecho, como sostiene Eva Illouz (2009), el matrimonio por amor es una contradicción moderna y reciente. Entonces, al argumento que plantea que el matrimonio no fue pensado para que dos personas del mismo sexo se casaran, cabe recordarle que tampoco lo fue para que dos personas heterosexuales lo hicieran por amor. Y, sin embargo, mal que mal, el matrimonio se fue *aggiornando* y se las arregló para sobrevivir a estos nuevos tiempos. Eso no implica que no haya sido revisado. Muchas autoras feministas, como Esteban (2008, 2009 y 2011), Firestone (1976), Gunnarson (2015) y Jónasdóttir (1993, 2011 y 2014), vienen criticando, desde hace años, al matrimonio como una institución que garantiza la dominación masculina sobre los cuerpos de las mujeres.

De todos modos, retomo de Halperin (2019) su intento de pensar el amor a partir de prácticas concretas; de allí que sea necesario volver a un elemento de la propuesta de Michael Snediker (2009) sobre *optimismo queer*. El autor, como Muñoz, critica la tendencia antirrelacional que este campo de estudios teóricos había tomado en los últimos años. De hecho, recupera a otra figura central del psicoanálisis que, según el au-

<sup>9</sup> El uso del verbo *exigir* es arbitrario. Se podría decir que nadie está obligando a nadie a que defina creativamente su forma de relación de pareja. Ese argumento también podría ser utilizado para pensar en la legislación del matrimonio igualitario: que exista la ley no obliga a nadie a que se case, argumento que por momentos se olvida en las críticas al matrimonio gay.

<sup>10</sup> En muchos países, de hecho, siguen existiendo arreglos matrimoniales.



tor, fue olvidada por la teoría queer: Winnicott. Al igual que Muñoz (2009), propone, en términos de Sedgwick (2003), una lectura reparativa. Pues para Snediker la teoría queer que ha pensado en los afectos se centró en aquellos negativos, suponiendo que los positivos, como el optimismo, y su cruce con la felicidad, no son interesantes de ser estudiados. De este modo, apuesta a devolver el carácter interesante que pueda tener la felicidad. Lo que propongo recuperar de este autor es, sin embargo, el otro gran quiebre que realiza con la teoría queer. Snediker abandona los sujetos para abrazar a las personas, noción que se desprende de los mismos poemas que analiza, sin utilizar categorías externas para explicar el fenómeno a tratar. Considero la noción de persona más potente para estudiar el amor en concreto, pues los varones que entrevisté suelen definirse como tales en sus historias amorosas. Claro que Snediker no es el único autor que recupera esta categoría: inscriptos en la tradición iniciada por Mauss (1971) y continuada por Dumont (1987), una serie de trabajos antropológicos, muchos brasileños, retoman esta noción para contrastarla con la de individuo moderno occidental, por ejemplo Dias Duarte (2011), Dias Duarte y Giumbelli (1995), Goldman (1996) y Heilborn (2004).

Y las personalidades de los entrevistados, pero también su carácter de ser persona (algo así como *personhood* en inglés) lleva a experimentar de tales o cuales formas el amor, darles sentidos a otras, y devolver el carácter multidimensional del amor. Para Mauro, su amor con Juani se estrechó en su vinculación con lo familiar cuando puso a disposición la casa de su madre para que allí festejaran el cumpleaños sorpresa a su suegra. Para Patricio, su amor con Lean se vinculó con lo económico cuando le ofreció dinero prestado y tuvo que hacer un sinfín de malabares para que su novio no se enterara de que se había quedado sin dinero. El amor de Yoel y el de Manuel tuvo como escenario lo laboral: comenzaron a charlar luego de que el primero le bloqueara, adrede, la tarje-

ta de ingreso al edificio a Manuel para así tener una excusa y entrar en contacto. Lo político fue definitorio en la historia de Marcos y Facu, sobre todo cuando el primero conoció a Javier, quien fue su amante y por quien casi se separaron. El primer cuasi noviazgo de Guillermo lo marcó no solo en lo sentimental, sino también en lo académico-profesional: al verlo tan feliz mientras filmaba distintos momentos, Lucho le sugirió que abandonara la carrera de abogacía para que se dedicara a su pasión, el cine. Sea como fuere, las personas, que también aman, hacen más cosas además de ello. Y es en sus prácticas concretas, mucho menos separadas de lo que la modernidad occidental pretende, donde el amor se vuelve visible y recupera sentidos específicos.

En su carácter de amor en concreto a partir de las prácticas sociales, cabe preguntarse como analistas, ¿cómo podemos asirlo? Este es un gran desafío. A veces, luego de relatar historias de amor, desamor, felicidad, sufrimiento y demás, el mismo protagonista dudó si eso que me acababa de narrar, a la luz de las experiencias que vinieron luego, fue realmente amor. En esos momentos imagino al amor como el agua: cuando la intentamos agarrar, se nos escurre de las manos. Muñoz (2009), para pensar los sentimientos y las emociones queer a partir de *performances* de la *drag Queen* Kevin Aviance, pero también de fragmentos de su propia historia, sostiene que para las personas queer, los gestos y sus consecuentes trazos efímeros importan más que los modos tradicionales de evidenciar vidas y políticas. Considero que es en esos trazos y gestos en los que podemos intentar acercarnos al amor; amor al que, como fenómeno social, sólo nos podemos aproximar a partir de los trazos que ha dejado en nuestros cuerpos, nuestras mentes, nuestras historias y en otras cosas que haya tocado. Rastros que, como las gotas que deja el agua, nos recuerda aquella sensación refrescante o helada, de una tenue salpicadura o de una atroz inundación.

## Conclusiones: agarrando al amor con pinzas

He intentado en estas páginas recuperar elementos de algunos referentes de teoría queer para pensar sociológicamente al amor gay. La propuesta inicial consistió en tomar con pinzas algunas de las propuestas estudiadas, pues los costos de tomar acríticamente constructos teóricos que se usaron al pensar ciertos fenómenos sociales para analizar otros pueden ser muy altos. Volviendo a la metáfora de las pinzas, es como tratar de sacarnos un pelo encarnado con una llave pico de loro en lugar de utilizar una pincita para cejas. Si tenemos suerte, podremos tocarlo, pero más tarde o más temprano nos daremos cuenta del carácter inadecuado de la herramienta.

La encrucijada identitaria fue el primer punto que propuse retomar. Como expliqué más arriba, coincido en que pensar en identidades fijas o monolíticas puede ser inconducente y hasta riesgoso para mi investigación. Sin embargo, tras explicitar las críticas a la identidad que se proponen los autores de teoría queer aquí revisados, propongo otros argumentos en contra del análisis centrado sólo en las identidades. Allí radica el punto de partida conceptual de mi trabajo de corte cualitativo atendiendo al sentido que los actores daban a sus prácticas, más allá de los sentidos inconscientes que emergieran en sus discursos. La fijación de las identidades, en todo caso, presenta el riesgo de hacernos olvidar que las personas hacen cosas que podrán, o no, relacionar a partir de procesos no necesariamente lineales de identificación.

Un segundo elemento que tomo de la teoría queer se desprende de lo anterior, pues, si ponemos en suspenso las identidades ¿qué tiene de relevante estudiar el amor gay, como para justificar ante el sistema científico y los organismos de financiamiento que es un fenómeno que merece la pena ser indagado? Cobra importancia volver a las especificidades de las prácticas de las personas que estudiamos, donde la sexualidad es el centro de la cuestión. Algunos estudios queer señalan que allí se encuentra no sólo lo especí-

fico, sino sobre todo el potencial revolucionario de la sexualidad, en la medida en que ésta engendra la génesis de la dimensión antisocial del sexo queer. Si bien coincido con los riesgos de desgayzar al negar la sexualidad disidente, no creo que necesariamente haya algo así como la semilla de la antirrelacionalidad. Por el contrario, veo en el sexo que me contaron la potencialidad de generar nuevos tipos de relaciones o incluso de transformar las existentes, además de la posibilidad de que se rompieran los vínculos. El carácter múltiple e indeterminado de la sexualidad debe ser reconectado con los sentidos que le atribuyen sus protagonistas.

Arribamos así al tercer conjunto de reflexiones de teoría queer que resultaron sugerentes para mi investigación: la propuesta de estudiar al amor a partir de su concreción y sus prácticas, más allá de los problemas de definición. Al retomar esta invitación, volví a agarrar mis pinzas para, usando una coloquial frase: *separar la paja del trigo*<sup>11</sup>. El análisis concreto del amor conduce a entender que el sentido de las formas (como el matrimonio) es renegociado a partir de su contenido determinado (si es por amor, si es entre dos personas del mismo sexo). Pero también obliga a reconocer que son personas que viven en un mundo que exige más de ellas, en el que el amor es sólo una cosa más de su vida. Y tampoco debemos olvidar que es sólo a partir de gestos y trazos concretos que ese amor se puede analizar.

Con todo, el objetivo del trabajo ha sido recuperar elementos conceptuales, de manera consciente, que puedan conducirnos a una mejor y más humana forma de entender cómo se experimenta ese sentimiento tan difuso que es el amor. Sentimiento que a veces nos hace reír y llorar y que, al ser tan difícil de agarrar, nos lo enfrentamos a partir de sus rastros. Rastros que, por más precisa que sea la pinza que utilicemos, nunca terminaremos de sujetar firmemente.

<sup>11</sup> Esta frase remite a separar con cuidado las cosas que están mezcladas y que parecen ser iguales.

## Referencias bibliográficas

- Berlant, L. (2011). "A properly political concept of Love. Three approaches in ten pages". *Cultural Anthropology*, Vol. 26, N° 4, pp. 683-691.
- Bernini, L. (2013). "Nessuna pietà per il piccolo Tim. Hocquenghem, Edelman e la questione del future". *AG About Gender*, Vol. 2, N° 3, pp. 42-79.
- Bersani, L. (1996). *Homos*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Boltanski, L. (2000). *El amor y la justicia como competencias*. Argentina: Amorrortu.
- Boltanski, L. y Thévenot, L. (1991). *De la justification: les économies de la grandeur*. Francia: Gallimard.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. [1979] (2002). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Coontz, S. (2006). *Historia del matrimonio: cómo el amor conquistó el matrimonio*. España: Gedisa.
- Cuche, D. (1996). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Argentina: Nueva Visión.
- De Lauretis, T. (2015). "Género y Teoría Queer". *Mora*, Vol. 21, N° 3, pp. 107-118.
- Dias Duarte, L. F. (2004). "Las tres configuraciones de la perturbación en Occidente y los nervios de las clases populares". *Apuntes de Investigación del CECYP*, N° 9, pp. 75-91.
- Dias Duarte, L. F. y Giumbelli, E. (1995). "As concepções cristã e moderna da pessoa: paradoxos de uma continuidade". *Anuário Antropológico*, N° 93, pp. 77-111.
- Dumont, L. (1987). *Ensayos sobre el individualismo. Una perspectiva antropológica sobre la ideología moderna*. España: Alianza.
- Edelman, L. (2014). *No al futuro. La teoría queer y la pulsión de muerte*. España: Egales.
- Esteban, M. L. (2008). "El amor romántico dentro y fuera de Occidente: determinismos, paradojas y visiones alternativas". En Suárez, E. M. y Hernández, R. A. (coord.) *Feminismos en la antropología: nuevas propuestas críticas. XI Congreso de Antropología*. España: Ankulegi Elkartea.
- Esteban, M. L. (2009). Identidades de género, feminismo, sexualidad y amor: los cuerpos como agentes. *Política y sociedad*, Vol. 46, N° 1-2, pp. 27-41.
- (2011). *Crítica del pensamiento amoroso*. España: Bellaterra.
- Fassin, É. (2011). "A Double-Edged Sword: Sexual Democracy, Gender Norms, and Racialized Rhetoric". En Butler, J. y Weed, E. (ed.) *The Question of Gender. Joan W. Scott's Critical Feminism*. Estados Unidos: Indiana University Press.
- Figari, C. (2008). "Heterosexualidades masculinas flexibles". En Pecheny, M., Figari, C. y Jones D. (comp.) *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Firestone, S. (1976). *La dialéctica del sexo*. España: Kairós.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Argentina: Amorrortu.
- Goldman, M. (1996). "Uma Categoria do Pensamento Antropológico: A Noção de Pessoa". *Revista de Antropologia*, Vol. 39, N° 1, pp. 83-109.
- Grignon, C. y Passeron J. C. (1989). *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en la sociología y en la literatura*. Argentina: Nueva Visión.
- Gunnarsson, L. (2015). "Amarlo por quien es: la microsociología del poder". *Sociológica (México)*, Vol. 30, N° 85, pp. 235-258.
- Halperin, D. (2019). "Queer Love". *Critical Inquiry*, Vol. 45, N° 2, pp. 396-419.
- Hardt, M. (2011). "For love or money". *Cultural Anthropology*, Vol. 26, N° 4, pp. 676-682.
- Heilborn, M. L. (2004). *Dois é par. Gênero e identidade sexual em contexto igualitário*. Brasil: Garamond.
- Hocquenghem, G. [1972] (2009). *El deseo homosexual*. España: Melusina.
- Illouz, E. (2009). *El consumo de la utopía romántica. El amor y las contradicciones culturales del capitalismo*. Argentina: Katz.
- Insausti, S. (2016). *De maricas, travestis y gays: derivas identitarias en Buenos Aires (1966-1989)*. (Tesis doctoral). Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Insausti, S. (2018). "Un pasado a imagen y semejanza: recuperación y negación de los testimonios maricas en la constitución de la memoria gay". *Prácticas de Oficio*, Vol. 26, N° 4, pp. 24-35.
- Jónasdóttir, A. (1993). *El poder del amor. ¿Le importa el sexo a la democracia?*. España: Cátedra.
- (2011). "¿Qué clase de poder es 'el poder del amor'?" *Sociológica*, Vol. 26, N° 74, pp. 247-273.
- (2014). "Los estudios acerca del amor: un renovado campo de interés para el conocimiento". En García Andrade, A. y Sabido Ramos, O. (coord.) *Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Argentina: Manantial.

- Mauss, M. [1938] (1971). "Sobre una categoría del espíritu humano: la noción de persona y la noción del 'yo'". *Sociología y Antropología*. España: Tecnos.
- Meccia, E. (2006). *La cuestión gay. Un enfoque sociológico*. Argentina: Gran Aldea.
- (2011). *Los últimos homosexuales: sociología de la homosexualidad y la gaycidad*. Argentina: Gran Aldea.
- Mieli, M. (1979). *Elementos de crítica homosexual*. España: Anagrama.
- Muñoz, J. E. (2009). *Cruising Utopia. The Then and There of Queer Futurity*. Estados Unidos: New York University Press.
- Nardacchione, G. (2011). "El conocimiento científico y el saber práctico en la sociología pragmática francesa". *Apuntes de Investigación del CECYP*, N° 19, pp. 171-182.
- Ortega, J. *et al.* (2017). "Otros cuerpos, otros tiempos. Experiencias de espera de personas trans en el sistema público de salud". En Pecheny, M. y Palumbo, M. (comp.) *Esperar y hacer esperar: escenas y experiencias en salud, dinero y amor*. Argentina: Teseo Press.
- Sedgwick, E. (2003). "Paranoid Reading and Reparative Reading, or, You're So Paranoid, You Probably Think This Essay Is About You". *Touching Feeling. Affect, Pedagogy, Performativity*. Estados Unidos: Duke University Press.
- Snediker, M. (2009). *Queer Optimism. Lyric Personhood and Other Felicitous Persuasions*. Estados Unidos: University of Minnesota Press.
- Spataro, C. (2013) "Las tontas culturales: consumo musical y paradojas del feminismo". *Revista Punto Género*, N° 3, pp. 27-45.
- Thomas, W. y Znaniecki, F. (2006). *El campesino polaco en Europa y en América*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas y Boletín Oficial del Estado.
- Viggiani, G. (2013). "Il matrimonio tra persone dello stesso sesso come atto queer". *AG About Gender*, Vol. 2, N° 3, pp. 80-113.

## Parto y espiritualidad

Significados y experiencias de mujeres de la ciudad de Santa Fe, Argentina

## Childbirth and spirituality

Meanings and experiences of women from Santa Fe city, Argentina

**Leila Abdala** | ORCID: [orcid.org/0000-0001-8504-3664](https://orcid.org/0000-0001-8504-3664)

[leilabdala68@gmail.com](mailto:leilabdala68@gmail.com)

CONICET

**Argentina**

Recibido: 19/11/2021

Aprobado: 10/03/2022

### Resumen

El artículo se propone indagar las significaciones y experiencias sobre el parto que construyen mujeres gestantes y madres de la ciudad de Santa Fe que participan de grupos de reflexión sobre el embarazo y *parto humanizado*, cuyo activismo se encuentra influido y atravesado por un discurso vinculado a las espiritualidades holísticas. A partir de realizar una investigación cualitativa con enfoque etnográfico, sugiero que las mujeres estudiadas construyen una lectura sobre la humanización del parto en la que retóricas *científicas*, *naturales* y *holistas* se imbrican y ensamblan en pos de la reivindicación de una experiencia *empoderada* y *espiritual*.

**Palabras clave:** Maternidad, Parto Humanizado, Espiritualidades Holísticas.

### Abstract

This article is aimed at inquiring into the meanings and experiences of deliveries, constructed by pregnant women and mothers from the city of Santa Fe, who participate in courses on pregnancy and *humanized childbirth*, and whose activism is influenced and crossed by discourse linked holistic spiritual mindset. After having carried out a qualitative research from an ethnographic approach, it is suggested that women hold a humanization of childbirth view in which *scientific*, *natural* and *holistic* retorics are assembled in pursuit of the claim of an *empowered* and *spiritual* experience.

**Keywords:** Motherhood, Humanized Childbirth, Holistic Spiritualities.

## Introducción

Este artículo forma parte de las primeras reflexiones de una investigación doctoral en curso donde se analizan los modos en que se construye la experiencia de maternidad al interior de grupos de reflexión sobre el embarazo, parto y crianza, en la ciudad Santa Fe. Desde el inicio del trabajo de campo, las observaciones me llevaron a problematizar una línea de análisis poco explorada en la Argentina que refiere a los vínculos entre las experiencias de maternidad y las espiritualidades holísticas.

Desde una mirada sociológica, defino a la maternidad como un proceso de construcción de prácticas, significados, emociones y disposiciones corporales producidas por distintos actores sociales, la cual asume diversas representaciones según la etnia, edad, sector social, identidad sexual, religión y educación, entre otros factores, entendiendo que los comportamientos reproductivos y sus sentidos están estrechamente vinculados con la posición que los actores tienen en una específica estructura económica, social, política, demográfica y cultural en un tiempo específico. Ahora bien, más allá de que existan estas mediaciones de tipo disposicionales, parto de una aproximación a la maternidad en su dimensión interaccional. De allí la relevancia del estudio de las grupalidades seleccionadas, donde se hace presente un discurso espiritual que relaciona el embarazo, parto y nacimiento con los ciclos naturales y lo sagrado.

En este trabajo se indagan las significaciones y experiencias sobre el parto que construyen mujeres gestantes y madres que participan de grupos de preparación para el embarazo y *parto humanizado*, cuyo activismo se encuentra influido y atravesado por la difusión de un discurso vinculado a las espiritualidades holísticas, es decir, que significan su experiencia en términos que rebasan una concepción fisiológica y científica del paradigma de humanización del parto institucional/médico/legal. La participación y adhesión de mujeres en esta oferta espiritual ha sido explicada por su habilidad para legitimar y subvertir, al

mismo tiempo, discursos, prácticas y representaciones tradicionales de la feminidad, y ofrecer formas de negociar dilemas contemporáneos acerca de su subjetividad como mujeres, como lo es la tensión entre *vivir para otros* y *vivir para una misma* (Sointu y Woodhead, 2008).

Los hallazgos evidencian que las mujeres construyen una noción de *parto humanizado* en conflicto y tensión con un *modelo intervencionista* de atención de los partos, que descansa, en términos de Douglas (1998), en una sensibilidad delicada en torno al cuerpo en donde lo *espiritual*, las creencias y prácticas holísticas tienen un lugar fundamental en la construcción de significados en torno a los procesos corporales y fisiológicos como lo son el embarazo y el parto. Asimismo, la construcción de esos significados en relación al cuerpo se articula con determinadas valoraciones y características de género que asocian lo *femenino* a lo *natural* y *sagrado*.

A diferencia de lecturas feministas que conciben la apelación a lo natural y lo sagrado como obstáculos para la adquisición de derechos sexuales y reproductivos, en este trabajo evidenciamos que constituyen anclajes que posibilitan procesos de agencia y autonomía corporal. En este sentido, la investigación se inscribe en una línea de estudios que discuten el supuesto de que las religiones son siempre opresivas para las mujeres y la premisa de que la secularización acompaña a la equidad de género y a la libertad sexual (Butler, 2008 y Scott, 2017).

El artículo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, inscribo los grupos y talleres en los que las mujeres participan en un contexto general del **movimiento por la humanización del parto** en la Argentina; en segundo lugar, doy cuenta de las formas en que las prácticas holísticas permean la construcción de significados en torno a los procesos de gestación y parto. Para esto, analizo los modos en que el trabajo corporal y emocional propuestos en los talleres se significan en términos espirituales, en conjunto con la dimensión espiritual de las narrativas de poder y dolor en el parto presentes en los relatos entrevistadas.

## Antecedentes

Existe un conjunto de investigaciones que desde la sociología de la salud y la antropología médica han estudiado las vinculaciones entre la maternidad y el sistema biomédico, situando el análisis en la intervención médica en los procesos de embarazo, parto y nacimiento (Castriello, 2014, 2015 y Schwarz, 2009), la relación de dominación entre las mujeres-pacientes y los médicos (Castro, 2014; Camacaro Cuevas, 2009 y Davis- Floyd, 2001), el lugar del cuerpo y la sexualidad femenina apropiado por la práctica médica (Sadler, 2001, 2004 y Blázquez, 2005) y la dinámica del saber-poder autorizado y desacreditado (Jordan, 1993). Desde la antropología feminista a nivel nacional (Fornes y Merino, 2008 y Jerez, 2015) suele interpretarse la elección y significación de partos humanizados en clave de una disputa política por el empoderamiento, la autonomía y soberanía de los cuerpos de las mujeres. Como antecedentes empíricos contemporáneos destaco las investigaciones de Fornes (2011) sobre la politización del parto en la Argentina, los trabajos sobre rondas de gestantes (Lázzaro, 2017) y colectivos por el parto respecta-

do (Calafell Sala, 2018) en la ciudad de Córdoba y los trabajos de Mantilla (2019) sobre las nociones de infancia y naturaleza en los modelos de *parto y crianza fisiológica*.

El estudio del vínculo entre espiritualidad y procesos que hacen a la vida sexual y (no) reproductiva de las mujeres tiene antecedentes en otros países (Bobel, 2002; Klassen, 2001; Fedele, 2016; Tornquist, 2001, 2003 y Ramirez Morales, 2016a y 2016b). A nivel local, existen algunos trabajos que abordan la menstruación (Felitti, 2016; Felitti y Rohatsch, 2018 y Fahs, 2016), el aborto (Felitti e Irrazabal, 2018) y la partería (Felitti y Abdala, 2018), pero no así las maternidades.

Los resultados aquí reunidos abordan una temática poco explorada en los estudios locales y muestran ser una vía de análisis fructífera en tanto permiten pensar las maternidades no solo en relación a estereotipos de género, el modelo médico hegemónico, las políticas públicas y los feminismos (por nombrar abordajes más transitados) sino también como experiencias corporales y subjetivas en las que intervienen elementos espirituales y nociones sobre lo sagrado.

## Aspectos metodológicos

La investigación es de tipo cualitativa con enfoque etnográfico, basada en un conjunto de materiales que comprende entrevistas semiestructuradas, análisis de contenido y observaciones realizadas durante el período 2015-2019 en la ciudad de Santa Fe. Las mujeres madres entrevistadas<sup>1</sup> tenían entonces entre 21 y 36 años, se identificaban como heterosexuales y se encontraban en un momento del ciclo de vida familiar muy específico: el de la crianza de niños/as pequeños/as<sup>2</sup>. En su mayoría poseen títulos universitarios o se encontraban estudiando alguna carrera de grado, y convivían con los padres de sus hijos/as. También recuperamos las voces las coordinadoras de los talleres (doulas y parteras), quienes son las encargadas de difundir las ideas centrales del paradigma del parto humanizado, y acompañan

y asesoran a las mujeres y sus familias en el proceso de gestación y parto<sup>3</sup>.

Por otro lado, recolecté discursos públicos de organizaciones y grupos que promueven el parto humanizado (textos que circulan en eventos, documentos, relatos de partos en redes sociales) y realicé observación participante en talleres de preparación para el parto y nacimiento comprendidos por cursos de parto y rondas de gestantes con doulas y parteras<sup>4</sup>.

Dos espacios, que por razón de confidencialidad no explícito, fueron seleccionados para realizar las observaciones. A los mismos los concibo como lugares privilegiados de producción de

<sup>1</sup> Con la finalidad de preservar el anonimato y salvaguardar la confidencialidad de las mismas utilizo nombres de fantasía.

<sup>2</sup> Al momento de la entrevista las mujeres ya habían parido.

<sup>3</sup> En esta instancia del trabajo de campo no entrevistamos a médicos/as involucrados/as y comprometidos/as de la ciudad con el paradigma de humanización del parto.

<sup>4</sup> El servicio de doulas y parteras, y los cursos de parto son arancelados. La asistencia a las rondas de gestantes y talleres de lactancia y crianza son gratis, pero se recomienda una *colaboración* para las facilitadoras.

sujetos-madres bajo la socialización de una serie de habilidades maternas, consejos y *reglas del sentir*<sup>5</sup> (Hochschild, 2008) Uno es un espacio de preparación para la *mater-paternidad*, donde diversas especialistas provenientes del campo de las terapias alternativas dictan cursos de preparación para el parto, yoga para embarazadas, círculos de mujeres, etc. El otro, un lugar de crianza compartida basado en el paradigma de crianza *respetuosa* o *natural*, conformado por familias que tuvieron a sus hijos en el domicilio acompañadas por un equipo de doulas

<sup>5</sup> Según Hochschild, la cultura está plagada de normas emocionales que regulan qué, cómo cuándo y cuánto debemos sentir. Por *reglas del sentir* refiere a normas emocionales, creencias acerca de las emociones y nociones acerca de cómo se debe atender, codificar, apreciar, gestionar o expresar los sentimientos.

y parteras comunitarias en la tradición<sup>6</sup>. Ambos espacios responden a un *ethos* cultural común vinculado a una gramática espiritual; entendiéndose por espiritualidad aquella

gramática heterogénea que incorpora una concepción no naturalista de la causa y la eficacia, un orden cosmológico relacional y un trabajo sobre uno mismo que se manifiesta en intensidades diversas que se basan en mediadores materiales y discursivos de diferentes linajes: esoterismos varios con una presencia consolidada durante el siglo XX, la cultura self-help y tecnologías de la subjetividad de origen oriental, incluso algunas prácticas amerindias, adaptadas a la vida cotidiana de colectivos urbanos de las sociedades euroamericanas contemporánea” (Viotti, 2018:247).

<sup>6</sup> Este grupo de parteras, en la tradición, no tiene una titulación formal, sino que se formó en la Escuela de Parteras Comunitarias en la Tradición, fundada en 2008 y ubicada en Villa General Belgrano, provincia de Córdoba. Se definen como comunitarias porque buscan recuperar el rol de las parteras en las comunidades donde se insertan, constituyéndose éstas en referentes de salud. A su vez plantean el objetivo de *volver a las raíces* y recuperar capacidades *ancestrales* de las parteras tradicionales y originarias, distanciándose de los saberes de la biomedicina, en favor de conocimientos *espirituales* y de la *tierra* (Felitti y Abdala, 2018).

## El movimiento por el parto humanizado en Argentina La doula como actriz clave

Los grupos de preparación para el embarazo y parto se enmarcan en un movimiento más amplio denominado *humanización del parto y los nacimientos*, en el que convergen organizaciones transnacionales y latinoamericanas como la **Organización Mundial de la Salud (OMS)**, la **Organización Panamericana de la Salud**, el **Centro Latinoamericano de Perinatología**, **UNICEF**, organizaciones y movimientos sociales ligados al feminismo y al humanismo, y organizaciones o agrupaciones de parteras, de doulas y de mujeres, destacándose a nivel regional la **Red Latinoamericana por la Humanización del Parto y el Nacimiento (RELACAHUPAN)**.

Los organismos internacionales y nacionales gubernamentales que provienen del campo médico (OMS, OPS, UNIFEF) se enmarcan dentro del paradigma de humanización de la atención médica que, en la atención de embarazos y partos de bajo riesgo, reclama que durante el proceso perinatal se garanticen los derechos humanos, sexuales y reproductivos de las mujeres

y las familias, se lo entienda como un proceso integral (que adquiere significaciones psicoafectivas, emocionales, culturales y sociales) y se modifiquen las prácticas profesionales clínicas y, por tanto, las relaciones médico/paciente. En el diagnóstico que hacen dichos organismos sobre el proceso histórico de medicalización del parto y de su construcción como acto médico, señalan y denuncian la institucionalización y patologización del proceso perinatal. Así, la humanización se propone como alternativa al exceso de intervencionismo médico, patologización y medicalización (Castrillo, 2016).

En los últimos años la movilización por la humanización del parto ha cobrado mayor visibilidad en el país con el crecimiento en número de asociaciones civiles, agrupaciones feministas y militantes que desarrollan y generan información, canalizan denuncias, convocan movilizaciones e impulsan tareas de concientización (Felitti y Abdala, 2018). El movimiento por la humanización es heterogéneo y conviven diferen-



tes posturas dentro del mismo: algunos discursos focalizan lo instintivo, lo natural del evento y el amor maternal; otros señalan las prácticas beneficiosas y perjudiciales en la atención desde la evidencia clínica, el marco legal, los modelos alternativos y holísticos, y también se proponen definiciones desde las ciencias sociales y la perspectiva de género (Fornes, 2010).

La visibilidad del movimiento por el parto humanizado tiene su correlato en el entramado normativo interno. La Ley Nacional N° 25.929, que refiere a los *Derechos de padres e hijos durante el proceso de nacimiento* -conocida como **Ley de parto respetado** o **Ley de parto humanizado**-, fue sancionada en 2004 y recién reglamentada en 2015. La misma establece el derecho de la mujer a ser informada sobre las intervenciones médicas de manera que pueda optar libremente cuando existieran diferentes alternativas; a ser tratada con respeto y consideración de sus pautas culturales; a ser considerada como persona sana y a que se facilite su participación en el parto; a un parto natural, respetuoso de los tiempos biológico y psicológico, y a estar acompañada por una persona de su elección. También establece el derecho de toda persona recién nacida a ser tratada en forma respetuosa y digna; a su inequívoca identificación; a no ser sometida a ningún examen o intervención cuyo propósito sea de investigación o docencia; a la internación conjunta con su madre en sala; a que sus padres reciban adecuado asesoramiento e información sobre los cuidados para su crecimiento y desarrollo, así como de su plan de vacunación.

La **Ley Nacional Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres** (N° 26.485) sancionada en 2009, tipificó a la violencia obstétrica como *aquella que ejerce el personal de salud sobre el cuerpo y los procesos reproductivos de las mujeres, expresada en un trato deshumanizado, un abuso de medicalización* (art. 6°, inc. e). La **Ley de Derechos del Paciente** (N° 26.529) de ese mismo año, que refiere al trato digno y respetuoso, resguardo de la intimidad, confidencialidad y autonomía de la voluntad, y otros documentos de la OMS como la Guía de cuidados en el parto normal del 1996 y sus actualizaciones periódicas, y la Declaración de este organismo de septiembre de 2014 sobre la *Prevención y erradicación de la falta de respeto y el maltrato durante la atención del parto en centros de salud*, y el **Modelo de Maternidades Seguras y Centradas en las Familias** de UNICEF<sup>7</sup>, son algunas de las herramientas legales en las que se sostiene la demanda por el parto humanizado.

<sup>7</sup> Las **Maternidades Seguras y Centradas en la Familia (MSCF)** son aquellas que promueven la participación activa de la mujer y la familia a lo largo de todo el proceso de atención del embarazo, parto y seguimiento del bebé. Desde el año 2010, UNICEF, el Ministerio de Salud de la Nación y los ministerios provinciales impulsan esta iniciativa que actualmente es una política del Estado nacional.

En la provincia de Santa Fe se han sancionado en los últimos quince años relevantes legislaciones vinculadas a los derechos sexuales y (no) reproductivos. El Poder Legislativo de la provincia sancionó en septiembre del año 2005 la Ley N° 12.443 en la que se establece el *reconocimiento del derecho de la mujer a estar acompañada durante el trabajo de parto, en el momento del nacimiento y de elegir libremente a la persona*. Asimismo, en junio de 2017 adhirió con la Ley N° 13.634 a la Ley nacional N° 25.929, **Ley de parto respetado**, reglamentándose en el año 2019. Actualmente, se encuentra en discusión en las comisiones del poder legislativo provincial una **Ley de Regulación de los partos planificados en domicilios**.

En la ciudad de Santa Fe la agrupación **Doulas de Santa Fe** -conformada en el año 2012- representa una actriz clave a la hora de difundir los ideales de humanización del parto. Las mismas suelen estar muy activas cada *Semana Mundial por el Parto Respetado*, volanteando en las calles, brindando charlas y hablando en los medios sobre estos derechos.

La doula cumple un rol fundamental como acompañante de la mujer en el proceso de embarazo y parto, y socializadora de prácticas maternales vinculadas al cuidado de los/as recién nacidos/as. Si bien no tienen una titulación oficial, manejan conocimientos básicos sobre fisiología del embarazo, parto y puerperio, primeros auxilios, puericultura, lactancia y educación prenatal. A diferencia de las parteras o licenciadas en obstetricia, no pueden realizar ninguna maniobra del quehacer del equipo asistencial como tatar, colocar un suero, suministrar medicamento u hormona sintética, entre otros. La doula no se involucra en cuestiones obstétricas y clínicas, sino que se concentra en el aspecto emocional y espiritual de los procesos, favoreciendo el bienestar de la pareja gestante y el bebé. Ella puede desempeñarse en casas de partos, sanatorios y/o domicilios (Felitti y Abdala, 2018).

También asesoran a la pareja gestante en la confección de un *Plan de Partos*, documento realizado con el consentimiento del médico en el que la mujer estipula sus preferencias, deseos y expectativas sobre el proceso de parto y nacimiento. Su presencia, al tiempo que cuestiona el *conocimiento autorizado* del médico (Jordan, 1993) coloca en otra posición a las mujeres embarazadas y parturientas. En una conversación con una gestante y su doula, me planteaban que juntas iban asesorándose y buscando información para los encuentros con el obstetra. Compartir información y trabajar sobre los miedos son cuestiones que las mujeres valoran mucho de los encuentros con las doulas, ya que las posiciona desde otro lugar para plantear y “negociar” sus deseos y expectativas en torno al parto con los obstetras. En palabras de Lucía:

Creo que las que douleamos estamos logrando algo, porque las mujeres se están empoderando, están preguntando a los obstetras, se están informando, no se quedan calladas, vienen y nos preguntan estando a punto de parir a ver si es normal lo que les dicen los obstetras. (Lucía, madre y doula, entrevista realizada por la autora)

En contraposición a un modelo masculino de atención biomédica de los partos (Davis-Floyd, 2001), el acompañamiento de doulas supone la re-creación de una red femenina de acompañamiento. Así se enuncia en el sitio web del grupo de parteras y doulas en la tradición

Nuestra búsqueda se orienta hacia el re-encuentro de ese rol olvidado que cubrían aquellas abuelas, madres o comadronas de la comunidad, hermanándonos con las mujeres, al punto de convertirnos en una contención silenciosa y amorosa en el momento de dar a luz, así como nutrir junto a la madre y al padre a ese ser durante su gestación. (Sitio web de parteras y doulas en la tradición)

Parir en casa o disputar por un parto respetado en una institución con el acompañamiento de una doula son modos que encuentran estas mujeres para evitar el sobreintervencionismo médico y hacer lugar en los contextos de parto a sus sentimientos, deseos y necesidades íntimas.

## Prácticas holísticas en los talleres de humanización del parto

**T** tiempo después del nacimiento de Luna Maya, su madre, Sofía, relata con estas palabras su parto:

Desnuda y en contacto pleno con la naturaleza, pedí a la Pachamama su ayuda, al universo que nos acompañara. Fue en ese momento que supimos que ya era hora, el momento cúlmine se estaba gestando, Luna, nuestra hija a nacer había anclado su alma al cuerpo y nos pedía telepáticamente salir a conocer el mundo. (Relato de parto de Luna Maya)

Sofía forma parte del grupo de mujeres que eligieron atravesar sus embarazos y partos con el grupo de doulas y parteras comunitarias en la tradición. Ella y el resto de las mujeres del grupo comparten una serie de valores y estilo de vida asociados con las clases medias blancas profesionalizadas, pero tienen la especificidad de haber decidido parir a sus hijos en sus domicilios. Esta elección y muchas de sus prácticas las acerca a la caracterización que hace Anna Fedele (2016) de la *maternidad holística*, en la cual el embarazo, el parto y los cuidados en la primera infancia son considerados como importantes eventos espirituales en la vida de la madre y el niño/a. Las *madres holísticas* (Fedele, 2016) se caracterizan por la importancia que otorgan a la gestación consciente, el parto natural, la lactancia prolongada, el contacto y apego entre madre

y bebé, el involucramiento del padre en la crianza, la crítica a la concepción del cuerpo del sistema biomédico y la solicitud de una atención más centrada en las mujeres, la creación de rituales para celebrar el embarazo y el parto, el uso del discurso de la energía y de la categoría de género como un elemento central para la religión y la crítica social, la sacralización del cuerpo y la sexualidad y el énfasis en la realización personal y la autenticidad.

Las mujeres como Sofía que están en la búsqueda de un parto humanizado y respetado participan de talleres de pre-parto y en las rondas de gestantes en donde resuenan frases del estilo *sentir y conectar con el propio cuerpo, encontrarnos con nosotras mismas, dejar de teorizar*. Los servicios que se ofrecen en los talleres son diversos: yoga, talleres de acompañamiento a la lactancia, rondas de gestantes, gimnasia para embarazadas, despedidas de panza y talleres de alimentación natural, entre otros. La ronda de gestantes consiste en un encuentro entre doulas, la partera y referente del espacio, y las familias a las que se propone *ver la gestación, el parto y el puerperio de manera consciente, basados en el amor...para sanar juntos, como tribu. Para saber que cada llegada de un nuevo ser a este lado de la vida, es y siempre será, SAGRADA* (Facebook Grupo Ronda de Gestantes). Estas propuestas invitan a las mujeres a tener una relación reflexiva con su cuerpo y revalorizar el conocimiento corporal sobre los procesos de gestación y parto.

Los servicios de preparación del parto y nacimiento que se ofrecen en los espacios de la ciudad de Santa Fe y de los que participan las mujeres entrevistadas están fuertemente influidos de lo que Sointu y Woodhead (2008) denominan *espiritualidades holísticas*: aquellas formas de prácticas que involucran al cuerpo, que han cobrado visibilidad desde los años ochenta, y que tienen como objetivo la integridad y bienestar del *cuerpo, la mente y el espíritu*. Tales prácticas permean las prácticas vinculadas a la Nueva Era, pero se extienden mucho más allá de ellas para formar parte de las terapias complementarias y alternativas relativas a la salud, en este caso vinculadas a la gestación y parto. Para las autoras, las espiritualidades holísticas contemporáneas y las prácticas de salud que se derivan sirven para otorgar valor al *self* en la forma de trabajo corporal, ya que las mismas invitan al sujeto a *conectar y explorar con el cuerpo* (Sointu y Woodhead, 2008). El punto de partida para la espiritualidad contemporánea es la *encarnación física*, en la que el cuerpo se presenta como una vía y acceso privilegiado a la vida interna espiritual y emocional. Así lo refleja el comentario de Milagros, psicóloga y doula que dicta cursos de preparto, a quien entrevisté en su consultorio de terapeuta, un espacio -según ella- muy “convencional”:

Yo me formé en una institución académica, como muchas de las mujeres que estamos en esto, como vos, pero creo que de lo que se trata es de sacarse ese “chip” académico y teórico que no nos deja sentir el propio cuerpo. Creo que se trata de conocer el cuerpo y acompañar a otras en esa búsqueda tan personal. La maternidad es una gran oportunidad para encontrarnos a nosotras mismas. (Milagros, entrevista realizada por la autora)

En el grupo de mujeres analizado observo que las prácticas holísticas y espirituales que se imparten construyen significados sobre los procesos corporales y fisiológicos que las invitan a cuestionar la atención *medicalizada e intervenida* de los partos. La promoción y adhesión a las prácticas vinculadas a los partos que circulan en los talleres evoca una sensibilidad más delicada en torno al cuerpo (Douglas, 1998). Siguiendo a Douglas, *la opción por la delicadeza* se inscribe en un *continuum* de prácticas tales como el vegetarianismo, el ecologismo, las nuevas religiosidades y la elección por terapias alternativas. En este estudio, las explicaciones que las mujeres

construyen en relación a la disputa por un parto humanizado se establece a partir de un contraste entre lo que definen como un modelo *intervenista de atención del parto* y uno *humanizado*, donde la idea de *conectar* con la fisiología del parto se opone a una experiencia descorporeizada e *intervenida* del mismo.

La búsqueda de una experiencia humanizada de parto es explicada por la afinidad personal con formas *naturales y fisiológicas* de atención, entendiéndose por eso el conjunto de diversos conocimientos y prácticas médicas y de salud que, según ellas, incorporan aspectos *emocionales y espirituales* además del plano *físico-material* para comprender e intervenir en el proceso de parto/nacimiento. Es decir, además de hacer propios los supuestos del paradigma de humanización del parto, que recurre a evidencias científicas<sup>8</sup>, reivindican a su vez una experiencia *espiritual* en la que se moviliza e interviene una dimensión *energética* que no forma parte de un argumento científico<sup>9</sup>. Creo aquí oportuno recuperar el relato de Julieta, partera en la tradición:

La fisiología es sagrada. Eso es lo que profundamente siempre me dio confianza de que las mujeres y los bebés saben parir y nacer. Pero también hay otras cosas invisibles que se juegan en cada parto, que son muy propias de las energías de esa mujer, de esa familia y de ese bebé; que hay que entender qué es lo que se está necesitando para anclar. (Julieta, entrevista realizada por la autora)

En este sentido, lo médico-terapéutico y lo espiritual se integran en las experiencias de partos de las mujeres de este trabajo. Observamos que retóricas *científicas, naturales y holistas* se imbrican y ensamblan en pos de la reivindicación de una experiencia *empoderada y espiritual*.

<sup>8</sup> Como también lo señala Fornes, la expresión “está científicamente probado” aparece sistemáticamente en los relatos de las mujeres participantes de los grupos analizados, como fórmula discursiva que permite legitimar las demandas contra las altas tasas de cesáreas, episiotomías, la inducción de los partos, el corte tardío del cordón, entre otras prácticas que consensuan la evidencia clínica con el activismo por un parto humanizado (2011:139).

<sup>9</sup> Para un mayor desarrollo de los modos en que la *energía* como entidad no humana se vuelve clave al intervenir y formar parte de las vivencias de gestación de las mujeres que están en búsqueda de experiencias *humanizadas y empoderantes*, ver Abdala (2021).

## Parir: notas sobre el trabajo emocional y corporal

En este trabajo partimos de una conceptualización de *maternidades* en plural, como identificaciones corporales y emocionales, entendiendo a las prácticas maternas como físicas, sensoriales, motrices y emocionales. En este sentido, concebimos que las maternidades se producen a partir de una materialidad, una determinada manera de vivir, sentir y poner en funcionamiento el cuerpo, sancionada dentro de unas instituciones culturales específicas, y que, por tanto, las prácticas maternas son prácticas reflexivo corporales que surgen siempre en la interacción; prácticas que no son ni internas, ni individuales, sino que conforman el mundo social. Así, cobra relevancia el siguiente registro de campo:

Las luces están apagadas, lo único que alumbra el salón es la lámpara de sal. Doce mujeres están acostadas en colchonetas, con sus piernas levantadas y apoyadas en la pared. Suena una música instrumental. Rosario, la partera, se me acerca y saluda con un fuerte abrazo. Luego, comienza a dirigir el ejercicio de relajación. “Hay una luz cálida que pasa por todo nuestro cuerpo, por nuestro útero, nuestras tetas se llenan de luz. Nuestras tetas se llenan de leche, se preparan para amamantar. Tengamos presente esa luz, invocar esa luz nos va a ayudar al momento del parto. Conectémonos con nuestro linaje femenino”. (Nota de campo 1).

Las mujeres con las que hago campo *aprenden y descubren* en los talleres la *capacidad inherente de sus cuerpos* y su *instintiva naturaleza femenina* para parir.<sup>10</sup> Por eso mismo resulta útil explorar las formas de trabajo corporal y emocional que se socializan en esos espacios de promoción de partos humanizados, y considerarlas como una oferta que proporciona un repertorio de habilidades y destrezas emocionales y corporales que las mujeres buscan aprender e incorporar. En este sentido, donde el discurso nativo evoca espontaneidad, sabiduría innata, autenticidad y libertad para parir, desde una perspectiva sociológica sensible al estudio de las emociones y de los cuerpos, encontramos aprendizaje, entrenamiento, trabajo emocional y corporal. Sostenemos que las mujeres estudiadas ponen en juego sus cuerpos y emociones en adquirir una serie de prácticas y técnicas corporales que las predisponen a vivir experiencias de partos *empoderados*<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Estos hallazgos también se encuentran en el trabajo de Lázzaro (2018) sobre rondas de gestantes en la ciudad de Córdoba.

<sup>11</sup> Me refiero a *partos empoderados* no como categoría analítica sino como categoría nativa que utilizan las mujeres.

## Aprender a escuchar al cuerpo

Las mujeres de este estudio se han entrenado en otros ámbitos de su vida (recreación, alimentación, estética) en determinadas técnicas corporales (Mauss, 1991) y buscan en estos espacios un entrenamiento corporal similar para atravesar el embarazo y el parto. Las mismas provienen de un grupo social que otorga recompensa al cuidado del cuerpo: muchas han realizado danza, yoga, practican deportes y demuestran conocimiento acerca de una *buena nutrición*, incluso algunas son vegetarianas o veganas. Como sostiene Le Breton (1990), la valorización y trabajo sobre el cuerpo, así como la manera de *descifrar sensorialmente al mundo*, están intrínsecamente relacionados con los estilos de vida del grupo social al que se pertenece.

El cuerpo de las embarazadas se presenta como *como un sistema de signos, una cobertura simbólica que debe aprender a descifrar a los efectos de poder mejorarla y protegerla* (Wacquant, 2006:242). Para que se respete la fisiología de las mujeres y sus decisiones informadas (reivindicaciones para un parto humanizado), previamente deben realizar un trabajo de aprendizaje sobre su cuerpo, conocer su fisiología para construir y darle sentido a las sensaciones corporales. En gran medida, la asistencia a los cursos de preparto consiste en aprender a registrar las sensaciones del cuerpo para poder nombrar los síntomas. Así lo expresa el comentario de Pilar:

Y lo viví así, como poniéndole todo lo que tiene que ver con esa transformación, porque el útero crece y se estira un montón, y después sentís la vida adentro que te pulsa, es eso, el útero es el tuyo, ahí está la fusión; y bueno, eso se puede vivir más o menos tensamente, como es un múscularmonizao un poco te invita a eso, por eso las contracciones -como los dolores menstruales-, es como te lo tomes, como algo más doloroso o no; es depende de cómo te lo tomás. Yo es como lo fui experimentando así, de respirar, flashear... (Pilar, entrevista realizada por la autora)

A lo largo de los encuentros se ponen en práctica ejercicios de respiración, elongación y meditación, conversan sobre lo que sienten y traducen en palabras las sensaciones corporales, adquieren conocimientos sobre la fisiología del parto. En los encuentros de preparto la partera suele trabajar con una pelvis artificial con el fin de ilustrar dónde se encuentra el canal de parto, y describir la

manera en la que los huesos se desplazan durante las distintas fases del trabajo de parto. También indica técnicas corporales y posturas para ayudar a potenciar el movimiento de esas zonas y articulaciones, y así facilitar la apertura y salida del bebé. *El cuerpo está preparado para parir, tengan confianza en él*, alienta la partera.

Asimismo, en los talleres se reflexiona sobre la centralidad del embarazo y parto en la vida sexual de la mujer, al ser concebido uno de los *eventos más importantes de su sexualidad*. Algunas doulas trabajan específicamente con la mujer su propia biografía sexual, para poder *desandar e identificar algunas heridas que la mujer lleva consigo, y que pueden obstaculizar el parto*. Los talleres de bendición de útero<sup>12</sup> o las armonizaciones energéticas<sup>13</sup> proponen *sanar* este tipo de heridas. Una bibliografía muy citada para estos abordajes es el libro *Pariremos con Placer* de Casilda Rodríguez Bustos (2010), quien sostiene que entender al parto como un acto sexual implica una aproximación a la sexualidad femenina diferente de la establecida por la dominación patriarcal, que se expresa en una cultura falocéntrica que inhibe la capacidad orgásmica de las mujeres y reniega del útero como fuente de placer (Felitti, 2014).

La sexualidad también es abordada cuando se hace referencia a la **oxitocina**, conocida como la *hormona del amor*, la cual, entre otras funciones, es la responsable de la dilatación del cuello del útero tanto en el orgasmo como en el parto; de hecho, para facilitar el comienzo del trabajo de parto las doulas recomiendan a las mujeres masturbarse o tener sexo con sus parejas para alcanzar orgasmos. Los beneficios de la liberación de la oxitocina de forma natural en contraposición de su suministro artificial, es argumentada a partir de la apelación a datos biológicos y fisiológicos y psicológicos. En uno de los apuntes que se repartieron en un taller se explicaba:

la oxitocina genera sentimientos de amor, altruismo y tranquilidad. Es también la responsable de los reflejos de eyección del feto,

<sup>12</sup> La bendición de útero es un ritual de sanación desarrollado y sistematizado por Miranda Gray. En la misma se canaliza la energía del "divino femenino", con el fin de limpiar las memorias de dolor de nuestro útero y brindar sanación a todos los niveles del ser de las mujeres: físico, emocional, mental y espiritual. (Belén, doula, entrevista realizada por la autora).

<sup>13</sup> La armonización energética consiste en equilibrar los centros energéticos principales de la persona, que son los 7 chakras, para que tengan un funcionamiento adecuando, con el fin de armonizar la energía del cuerpo más sutil (el cuerpo energético). Se trabaja con sesiones individuales.

la placenta, la leche materna. Este hecho constituye una prueba de que la fisiología natural del parto está vinculada al placer y no al dolor.

En los primeros talleres de parto las mujeres -en su mayoría primíparas- manifiestan incomodidad con su cuerpo o la imposibilidad de asumir y acostumbrarse a las nuevas sensaciones corporales (cansancio, náuseas, intolerancia a ciertas comidas, hacer todo *más lento*). Como el joven norteamericano de Howard Becker (2004) que fuma marihuana por primera vez, a medida que las mujeres asisten a los encuentros con doulas y parteras, se apropian de sus consejos y comparten esas experiencias con las demás mujeres, comienzan a armonizar las percepciones sensoriales ya previamente sentidas según un sistema nuevo de referencia para ellas. Los comentarios de Josefina y Pilar lo corroboran cuando narran las formas que encontraban de comunicarse con sus “bebés” durante la gestación.

Después aprendí qué se iba desarrollando cada semana en el bebé. En algunas sema-

nas hay más intención de desarrollo de los oídos, por ejemplo. Para eso te ayudan las ecografías. En principio de mi ginecóloga necesité eso, las datas precisas que no podía conocer de otro modo todavía porque no tenía el autoconocimiento que tengo ahora. Yo sentía que podía “limpiarla” a ella también si verdaderamente me conectaba. Yo constelé mi miopía para limpiarla a ella. Lo intencioné cuando estaba desarrollando sus ojos (Josefina, entrevista realizada por la autora).

Yo estaba predispuesta a vivir bien todo el momento; medité mucho también, como que estaba bien encerradita. Fue muy movilizante emocionalmente [...] Y bueno, con ella la comunicación era así, “mamá está preparada, se está preparando, mamá te espera, cuando quieras, vení” [...] Y ahí ya la panza estaba como, la sentía como medio blanda, como más desprendida. Y fuimos y estuvimos así mirando el agua, cantamos una canción; como que le hicimos una despedida a la panza. (Pilar, entrevista realizada por la autora)

## Parirás con poder

Desde el colectivo **Doulas Santa Fe** se invitó a las mujeres a que contaran, a través su *Facebook*, las cosas que las habían *empoderado* durante el parto. Algunas intervenciones destacaron: estar informadas, conocer sus derechos, rechazar lo que no les convencía, valoración de lo *natural* respecto a lo *técnico*, intimidad, libertad de movimiento, elección libre de las parteras y doulas, trabajar sobre los miedos, *explorar mi cuerpo y emociones, conectar con mi esencia femenina, recuperar la confianza en mi cuerpo*. Estas son también las experiencias que se repiten en las entrevistas. En este sentido, cobra validez la hipótesis planteada al comienzo, según la cual las prácticas holísticas de salud otorgan valor al *self* en forma de trabajo corporal y emocional (Sointu y Woodhead, 2001). A través de los relatos de partos, las mujeres manifiestan el *poder* que sienten al re-apropiarse de este proceso, un evento sexual y espiritual que, según ellas, les pertenece y les fue expropiado por el intervencionismo médico.

A su vez, *la intensidad de la experiencia del parto* que las mujeres evocan está ligada en los relatos

a la capacidad de atravesar el dolor, glorificándolo como un verdadero rito de paso. *Me entregué al dolor y fue la experiencia más intensa de mi vida*, señaló una entrevistada. Los relatos de parto sobre el momento de la expulsión del bebé ilustran con claridad la intensidad del dolor vivido:

Ese momento sí fue bravo, fue un segundo. Se le llama el “anillo de fuego” vos sentís una energía que sale, que se enciende fuego, es como todos tus ancestros y energía está ahí con vos haciendo esa fuerza. Es ese segundo y después sale el cuerpo al siguiente pujo solo. Y esa fue mi experiencia. Hay otras mamás que ni siquiera tienen que hacer fuerza. Fue bravo, muy intenso. Fue hermoso. (Martina, entrevista realizada por la autora)

Es interesante destacar que en el discurso nativo se moviliza una fuerza en los partos, en clave energética, que no encuentra lugar en un argumento cientificista. En los relatos de partos se ve

la incorporación de una dimensión no humana (léase en este caso no fisiológica) como la energía que supone una fuerza vital transformadora. Asimismo, comprendemos que la significación que asume el dolor durante el parto y el trabajo emocional sobre el umbral del mismo forma parte del *trabajo emocional* que realizan las mujeres para vivir sus partos de manera *empoderada*. En las experiencias de *empoderamiento*, de *ejercicio de autonomía sobre el cuerpo*, subyace un gran esfuerzo personal por entrenarse en relación a una delicadeza en torno al cuerpo que las habilita a vivir ese tipo de experiencias. La elaboración de

las emociones se evidencia mediante diversas formas mentales activas como:

- ◊ *Me dejé llevar por el dolor y salió, hay que tener constancia, paciencia*
- ◊ *Lo más importante es mentalizarte de que quieras hacerlo, hay que querer, es aguantársela con tal de estar convencida de que es lo que quiero esto.*
- ◊ *Es divino, pero es difícil. No todo es color de rosas. Todo el tiempo duele al principio, es doloroso, hay que aguantar.*
- ◊ *Yo sabía que era así, que es un momento y después pasa, me predispose para parirla.*

## El trabajo sobre el umbral del dolor

La partera toma la iniciativa para dar comienzo al encuentro sobre “cómo calmar el dolor durante el trabajo de parto” [...] “Tengamos en cuenta que en el parto lo que sentimos es un dolor sexual, no es una enfermedad, tiene un desenlace, que es el momento mágico de la llegada de nuestro bebé; no confundamos dolor con sufrimiento. A las contracciones nos gusta llamarlas “ráfagas”. Imaginen ráfagas que vienen y se van, a las que hay que entregarse. (Nota de campo 3)

**E**n este registro se pone claramente en evidencia la función que asume el dolor dentro del rito de pasaje que implica el parto para las mujeres. El dolor no es concebido como riesgo ni sufrimiento sino como un *aliado*. Según sus testimonios: *en el parto sentís dolor, pero no sufrimiento. Si estás acompañada y no sufrís maltrato emocional, te duele el cuerpo, pero no el alma, no tenés angustia*. Estas sensaciones no se deben quitar o anestesiar.

Yo conozco muchas mujeres que, sin saber, no sé si sin saber... A ver, es mucho más fácil saber que te anestesien, no sentir nada, no pasar por nada, que sepas el día en que va a nacer tu hijo, que entregarte a la incertidumbre, al dolor, a la gran apertura que implica no solo física, sino emocional y espiritualmente atravesar el parto. (Camila, entrevista realizada por la autora)

Si para algunas mujeres la epidural es una herramienta que pone fin a la maldición original del parto con dolor, para otras es la manifestación de una *civilización industrial degenerada*, tal como ironiza Bandinter (2010), que va en contra

del ideal universal del nacimiento natural y desposee a la mujer de una experiencia irremplazable. Existiría por lo tanto un dolor *bueno*, natural, y un sufrimiento o dolor *malo* impuesto por el poder de los médicos. En efecto, la mujer debe entrenarse emocional y corporalmente para poder asumir la importancia del dolor *natural* y decidir atravesarlo, experimentarlo.

Como reflexiona Carozzi, *las palabras con las que se designa el movimiento aparecen aquí íntimamente ligadas con los modos en que éste se enseña, se aprende, se ejecuta* (2011:9). Debemos prestar atención a las palabras pronunciadas en distintos contextos, sin disociarlas de los movimientos, posturas y ejercicios corporales que aprenden en los cursos con el fin de correr el umbral de percepción de dolor. El proceso fisiológico que implican las contracciones del útero en tanto proceso involuntario, adquiere diversas percepciones sensoriales según la manera en la que se lo nombre.

En efecto, parte del entrenamiento emocional y corporal sobre el umbral del dolor implica resignificar las contracciones mediante la apelación a las mismas a través de nombrarlas *olas*, *ráfagas*. Es decir, las mujeres ven facilitado el proceso de *atravesar* las contracciones si en vez de llamarlas como tal, aprenden en los cursos de parto a nombrarlas de una forma más *delicada*. La necesidad de esta significación y percepción del dolor descansa, según las doulas y parteras entrevistadas, en condiciones no solo biológicas y fisiológicas: *nuestro cuerpo está naturalmente diseñado para concebir, gestar y parir, el parto es un evento natural e involuntario*, sino también espirituales: *millones de mujeres han parido antes que nosotras y que esa sabiduría primal y ancestral está en nuestros genes*. Son muchos los relatos de las que desean vivir esta *decisiva iniciación femenina* (Badinter,

2010), como han hecho las generaciones pasadas y como hacen todavía las mujeres de otras culturas, vistas como más cercanas y conectadas a la naturaleza. En este sentido, opera una esencialización y sacralización del cuerpo femenino, el cual por *naturaleza* y por *instinto* está preparado para la tarea de parir. Así lo manifiesta Valentina:

A mí los partos me despertaron eso, yo siento como que tenemos una ancestra, una vieja, una antigua adentro que es hermética. Para parir yo conecté con esa ermitaña las dos veces. (Valentina, entrevista realizada por la autora)

Como alternativas a la medicalización del trabajo de parto, las doulas (reivindicando la menor intervención posible sobre los cuerpos de las mujeres, el respeto por los *tiempos naturales* y las *necesidades emocionales*) proponen una serie de ejercicios y métodos analgésicos no farmacológicos para aliviar el dolor: manteos y masajes en el sacro, ejercicios de respiración para atravesar las contracciones, baños de asiento con hierbas, preparación de infusiones, meditaciones, ejercicios de vocalización, recomendaciones sobre cómo generar un ambiente más *cálido y contenedor* para el parto con música y aromas del gusto de cada mujer, ejercicios con la pelota, entre otros. En los relatos de parto analizados las mujeres insisten en remarcar los movimientos, las posturas, los ejercicios y las diversas terapias holísticas de las que se valieron.

En uno de los encuentros, una partera comentaba la importancia de la vocalización y el canto durante el trabajo de parto, no solo por la explicación fisiológica (mantener la boca y mandíbula relajadas, ayuda a permitir que se abra el cérvix; al mismo tiempo que los tonos vibratorios que se emiten facilitan que la madre *desconecte* el neocortex, conectando con el cerebro primitivo, responsable de la secreción de endorfinas y oxitocina, provocando una sensación de bienestar y beneficiando la dilatación), sino también espiritual, en la medida en que *cada canto y vocalización es un llamado que hacemos para que nuestro hijo baje pronto a la Tierra*.

## Viaje al planeta parto

En las rondas de gestantes, la partera comparte un relato donde se narra que las mujeres, cuando están en el momento más intenso del trabajo de parto, abandonan sus cuerpos y viajan al planeta parto a reunirse con las almas de sus bebés, para regresar a *este mundo*, a la *tierra*, juntos. Esta clave interpretativa para significar el parto se refleja en el siguiente relato:

y la vemos encenderse en el más profundo momento instintivo ancestral, conectada con todas las fuerzas de la naturaleza.... me emociona profundamente, siento mi corazón galopar, una cápsula de energía cósmica la envuelve, llama a Lucía, le pide que venga, llora, esta incómoda [...] Cele vuelve a pujar lanzando un grito que resuena en el más allá... Su fuerza es incalculable, se ve tan poderosa que no tengo dudas de que lo logrará... Lucía sale cada vez más... (Relato de parto de nacimiento de Lucía Aurora)

Esta asociación de la mujer a la naturaleza se valida cuando observamos que la medida del tiempo de gestación adquiere ciertas particularidades al establecer conexiones de orden simbólicas con los ciclos lunares, una asociación frecuente en espacios de espiritualidades femenina -círculos de mujeres, talleres de menstruación- y que tienen anclaje material en libros sobre el tema -como *Luna Roja* de Miranda Gray (1994)-, aplicaciones para teléfono celular, calendarios y agendas lunares.

Y Ela nació en esa pieza, en la semana 39 a término, al tercer día de la luna nueva, la lunita de pancita finita es la luna de ella. También yo estuve mucho como viendo a ver cuándo iba a nacer, viendo la fecha, sintiéndola con la luna. Yo decidí; como que me parecía que iba a ser en esos días. El cuatro era la luna nueva y nació el siete. Y el seis yo estaba re dispuesta y le había dicho que era un re lindo día para que nazca. (Pilar, entrevista realizada por la autora)

Yo ya estaba muy ansiosa y preocupada. Estábamos ya en la semana 41, había cambiado la luna y Sayén no nacía. (Guillermina, entrevista realizada por la autora)

Las mujeres se apropian de manera diferencial del relato del *viaje al planeta parto* y de la representación de la mujer ligada a un orden natural y espiritual, a la hora de interpretar y relatar sus propios partos, como lo muestra el caso de Josefina, quien, en sus palabras, tuvo una *cesárea innecesaria y para nada respetada*.

Rosario dice por ahí -esto es también bastante espiritual o esotérico- que hay un momento en el parto que la mujer se va y se conecta con el planeta parto. Científicamente hablando en realidad se deja llevar por la parte más primitiva del cerebro, el neocortex deja de funcionar se bloquea para dejar paso a los procesos más primitivos que rigen en otras partes del cerebro -eso está científicamente probado-; bueno para Rosario eso es que la mamá viaja al Plane-



ta Parto a buscar al alma del bebé, como en una intervención angelical, como que hace un relato muy lindo. Y de alguna forma es un poco así, si vos no sos activa en tu propio parto, y no podés hacer ese trabajo vos después lo tenés que hacer, después te lo cobra la vida, y te lo cobra en el puerperio cuando ya tenés a tu bebé y cuando no te podés comunicar con él, con vos y estás como en el ojete y no sabés qué mierda le pasa, qué mierda te pasa a vos. (Josefina, entrevista realizada por la autora)

La explicación de Josefina sobre su puerperio angustioso y la imposibilidad de *comunicarse* con su bebé, la encuentra en no haber podido *parir con conciencia*, en la imposibilidad de haber *vivido activamente su parto*. Este fragmento de entrevista nos habilita a ver que al interior de los grupos de mujeres analizados los discursos y evidencias científicas se articulan con retóricas espirituales.

Asimismo, los relatos de parto presentan una valoración positiva del cuerpo de la *mujer paridora* y una identificación del parto con lo femenino, lo natural, lo espiritual e íntimo. Se construye la representación de un cuerpo que *sabe por instinto* parir naturalmente, una mujer que puede prescindir del intervencionismo biomédico que medicaliza y patologiza procesos *naturales* como el embarazo, parto y nacimiento.

Me sentí tan mamífera en los dos partos. Tenía una confianza plena en una sabiduría superior. En un momento del parto de Aukán, la partera me dice que me dé una ducha caliente, pero yo me quería parar, ya era como... ya estaba ahí, y no podía caminar, entonces me acuerdo de esa cuestión de quererme erguir, y decir: "no, pará, soy una mamífera pariendo", entonces voy como media agachada, cuando yo entro a la ducha, Hernán me trae un banquito y yo como que me recuesto así, y no siento más dolor, yo de ahí en más siento como una entrega, como decir: "¡ya está!" No sé, como que pasas a otra órbita, del dolor, el dolor,

no sé, no, no pasa a ser algo como fundamental, es como que te entregás, no sé, es una maravilla, es hermoso, yo no tengo más palabras que decir que es hermoso, y el agua caliente en la espalda fue hermosa. (Lorena, entrevista realizada por la autora)

Asimismo, muchas de las mujeres entrevistadas apelan a un lenguaje espiritual para expresar el carácter sagrado que para ellas reviste su cuerpo.

El parto es una entrega, una confianza tan grande, no sé, no sé en qué, o sea, en el transcurso del embarazo yo había apostado, no había religión, era eso, era como, esa sabiduría que nos viene de adentro de lo mamífero, de una energía ancestral, que no puedo ponerlo en palabras pero que lo sentís. (Juliana, entrevista realizada por la autora)

Este proceso de sacralización del cuerpo femenino ligado a un orden natural lejos de esclavizarlas e infantilizarlas -como lo sostienen ciertos feminismos- las torna *poderosas, lobas*, dueñas de una *energía incalculable*. Para cierto feminismo (De Beauvoir, 1949, Firestone, 1970 y Badinter, 2010) asociar sacralidad a la maternidad tiene connotaciones políticas negativas al producirse una identificación con la maternidad a expensas de la subjetividad de la mujer. Sin embargo, para las mujeres de este estudio, sacralizar la gestación, el embarazo y el parto, pensar estos procesos como hechos profundamente espirituales, no las descorporiza ni mina sus subjetividades en tanto mujeres, sino que las dota de un poder exterior. Como reflexiona Ramírez Morales (2016) cuando estudia la menstruación desde la perspectiva espiritual del sagrado femenino,

pareciera entonces que se trata de dar un nuevo sentido a la relación mujer-naturaleza al considerar que las mujeres más que estar sujetas a sus ciclos y procesos, ellas mismas pueden utilizar la relación con sus cuerpos como un medio de empoderamiento y de acercamiento con lo sagrado. (p. 139)

## Reflexiones Finales

En un contexto de debate público sobre la violencia obstétrica y los derechos del parto, en el que intervienen diferentes activismos de mujeres y feministas, representantes de poderes públicos, del sistema médico y de terapias complementarias/alternativas, en este artículo se accedió a una definición de parto humanizado construida por las mismas madres que participan de talleres y grupos atravesados por el discurso de las espiritualidades holísticas. A través de sus relatos de partos señalé cómo construyen una noción de humanización en conflicto y en tensión con un modelo intervencionista y medicalizado, que descansa en una sensibilidad más delicada en torno al cuerpo (Douglas, 1998) y en una fortaleza adquirida a través de la experiencia corporal y espiritual concebida por las propias mujeres en clave de *empoderamiento*. Para ellas tomar conciencia y conocimiento del cuerpo y de los cambios fisiológicos que éste experimenta durante la gestación y el parto resulta crucial para facilitar y poder atravesarlo de la manera más *natural*.

La información recabada y analizada muestra que no opera en las mujeres una ruptura radical con la biomedicina, sino más bien acercamientos y distancias puntuales al sistema de salud, al que las mujeres reclaman un mejor trato (acompañamiento, respeto por los tiempos *naturales*, respeto por la autonomía y decisiones de la pareja, etc.), ya que comprenden a la persona en su aspecto emocional y espiritual. Es decir, los significados y experiencias sobre sus gestaciones y partos se encuentran permeados por leyes y recomendaciones internacionales de organismos como la OMS que promulgan la humanización de los partos,

como también por elementos y discursos de las nuevas espiritualidades.

También señalé que los significados en relación a los procesos de embarazo y parto humanizado que construyen se articulan con una representación sacralizada y esencializada del cuerpo femenino. En los relatos y observaciones citadas, la *entrega* en el parto de las mujeres ante una *fuerza y energía poderosa*, la sobrevaloración de la naturaleza y sus cuerpos sobre la ciencia y la tecnología, dan cuenta de la significación del parto como un evento de profunda espiritualidad. En efecto, la presencia de un discurso espiritual y la apelación a lo *natural* y el instinto, temas que generalmente en el campo académico y en la militancia feminista se presentan como impedimentos y obstáculos para la adquisición de derechos sexuales y reproductivos, revisten para estas mujeres anclajes que posibilitan procesos de agencia y autonomía corporal.

Ahora bien, contra la visión de un individualismo radical que caracterizaría a la espiritualidad moderna (Carozzi, 2000) y el sesgo autonómico de las mujeres, pude evidenciar cómo la relación reflexiva con sus cuerpos y las experiencias de *partos empoderados* y los procesos de autonomía y agencia corporal que las mujeres vivencian devienen de entrenamientos corporales y emocionales que son aprendidos en las interacciones que establecen en los grupos en los que participan. Queda para futuros trabajos abordar los modos en que estos entrenamientos corporales y emocionales que proponen *empoderar* a las mujeres, no crea sujeciones a nuevas existencias, mutando el discurso del terreno de la libertad y el placer al de la responsabilidad y de la culpa.

## Referencias bibliográficas

- Abdala, L. (2021). "Es como que todos tus ancestros y energía están con vos haciendo fuerza". La agencia de la energía en grupo de doulas y gestantes". *Etnografía contemporáneas*, Año 7, N° 13, pp. 178-197.
- Badinter, E. (2010). *La mujer y la madre*. España: La esfera libros.
- Becker, H. (2004). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Argentina: Siglo XXI.
- Blázquez, M. (2005). "Aproximación a la Antropología de la Reproducción". *Revista AIBR*, N° 42.
- Butler, J. (2008). "Sexual politics, torture, and secular time". *The British Journal of Sociology*, N° 59, pp. 1-23.
- Bobel, C. (2002). *The Paradox of Natural Mothering*. Estados Unidos: The Temple University.
- Calafell Sala, N. (2018). "Aproximación a las maternidades (eco)feministas". *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, pp. 253-265.
- Camacaro Cuevas, M. (2009). "Patologizando lo natural, naturalizando lo patológico. Improntas de la praxis obstétrica". *Revista Venezolana de Estudios de La Mujer*, Vol. 14, N° 32.
- Castrillo, B. (2016). "Gobierno de embarazos y partos: las guías de procedimientos de los Ministerios de Salud nacional y provincial". *XII Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población*, 3 al 5 de agosto. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
- - - - - (2015). "Intervenciones médicas en los procesos de embarazo y parto. Reflexiones conceptuales y análisis de los relatos de parto en la ciudad de La Plata". *XI Jornadas de Sociología*. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata.
- - - - - (2014). "La perspectiva de género en el estudio de la intervención médica en el parto". *I Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales / I Post Congreso ICQI*. International Institute of Qualitative Inquiry, University of Illinois y Universidad Siglo 21, Córdoba.
- Carozzi, M. J. (2000). *Nueva Era y Terapias Alternativas. Construyendo significados en el discurso y la interacción*. Argentina: Educa.
- - - - - (2011). "Introducción: Más allá de los cuerpos móviles.: problematizando la relación entre los aspectos motrices y verbales de la práctica en las antropologías de la danza". En Carozzi, M. J. (coord.) *Las palabras y los pasos. Etnografías de la danza de la ciudad*. Argentina: Ediciones Gorla.
- Castro, R. (2014). "Génesis y práctica del habitus médico autoritario en México". *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 76, N° 2, pp. 167-197.
- Davis-Floyd, R. (2001). "The technocratic, humanistic and holistic paradigms of childbirth". *Journal of Gynecology and Obstetrics*, Vol. 75, N° 1, pp. 5-23.
- De Beauvoir, S. [1949] (1977). *El segundo sexo*. Argentina: Siglo Veinte.
- Douglas, M. (1998). *Estilos de pensar*. España: Gedisa.
- Fahs, B. (2016). *Out for Blood: Essays on Menstruation and Resistance*. Estados Unidos: Suny Press.
- Fedele, A. (2016). "Holistic Mothers' or 'Bad Mothers'? Challenging Biomedical Models of the Body in Portugal". *Religion and Gender*, Vol. 6, N° 1, pp. 95-111.
- Felitti, K. (2014). "Hacia una historia del parto en la Argentina: saberes, mercados y experiencias femeninas en la segunda mitad del siglo XX". En *De las hormonas sexuales al viagra. Ciencia, Medicina, Sexualidad en Argentina y Brasil*. Argentina: Edudem.
- - - - - (2016). "El ciclo menstrual en el siglo XXI. Entre el mercado, la ecología y el poder femenino". *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, N° 22 (abril), pp. 175-206.
- Felitti, K. y Abdala, L. (2018). "El parto humanizado en Argentina: activismos, espiritualidades y derechos". En *Parterías de Latinoamérica. Diferentes territorios, mismas batallas*. México: Editorial del Colegio de la Frontera (ECOSUR).
- Felitti, K. e Irrazabal, G. (2018). "Los no nacidos y las mujeres que los gestaban: significaciones, prácticas políticas y rituales en Buenos Aires". *Revista de Estudios Sociales*, pp. 125-137. Bogotá.
- Felitti, K. y Rohatsch, M. (2018). Pedagogías de la menarquía: espiritualidad, género y poder. *Sociedad y Religión*, Vol. 28, pp. 135-160.
- Firestone, S. (1970). *The Dialectic of sex*. Inglaterra: Jonathan Cape.
- Fornes, V. (2009). "Cuerpos, cicatrices y poder: Una mirada antropológica sobre la violencia de género en el parto". *Actas 1º Congreso Interdisciplinario sobre Género y Sociedad. Debates y prácticas en torno a las Violencias de género*. Universidad Nacional de Córdoba.
- - - - - (2010). "Entre el instinto y el derecho. Representaciones de la maternidad en la humanización del parto". *VI Jornadas de Investigación en Antropología Social*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- (2011). "Parirás con poder... (pero en tu casa). El parto domiciliario como experiencia política contemporánea". En Felitti, K. (coord.) *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Gray, M. (2010). *Luna Roja. Emplea los dones creativos, sexuales y espirituales del ciclo menstrual*. Argentina: Gaia/Grupal.
- Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima*. Argentina: Katz.
- Jerez, C. (2015). "Paradojas de la 'Humanización' del parto: ¿Qué partos merecen ser 'empoderados'?" *XI Jornadas de Sociología*. Universidad de Buenos Aires.
- Jordan, B. (1993). *Birth in four cultures, a crosscultural investigation of childbirth in Yucatan, Holland, Sweden and the United States*. Estados Unidos: Fourth Ed. Prospect Heights, Waveland Press.
- Klassen, P. (2001). "Sacred Maternities and Postbiomedical Bodies: Religion and Nature in Contemporary Home Birth". *Signs*, Vol. 26, N° 3, pp. 775-809.
- Lázzaro, A. (2017). "Cuerpos 'al natural': la construcción de la naturaleza y sus tensiones en el movimiento de Parto Humanizado". *Pilquen, sección Ciencias Sociales*, Vol. 20, N° 3.
- Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Argentina: Editorial Visión.
- Mantilla, M. J. (2019). "Usos y significados de la noción de naturaleza en el modelo de 'parto y crianza fisiológica' en la ciudad de Buenos Aires". *RUNA*. Buenos Aires.
- Mauss, M. (1991). "Técnicas y movimientos corporales". En *Sociología y Antropología*. España: Tecnos.
- Merino, L. y Fornes, V. (2008). *Gestar y parir espacios de género. Un abordaje cultural sobre la palabra, la experiencia y el poder en los modelos de parto*. Trabajo final del curso de posgrado "Construcción de proyectos en Ciencias Sociales. Investigación cualitativa, acción social y gestión cultural". CAICYT- CONICET.
- Ramírez Morales, M. del R. (2016). "Del tabú a la sacralidad: la menstruación en la era del sagrado femenino". *Ciencias Sociales y Religión/ Ciências Sociais e Religião*, Año 18, N° 24, p. 134-152, enero-julio. Porto Alegre.
- (2016). "Círculos de mujeres: el cuerpo femenino como espacio de significación espiritual". En: Golubov, N. y Parrini, R. (ed.), *Meridiano cero. Globalización, prácticas culturales y nuevas territorializaciones simbólicas*. México: CISAN - UNAM.
- Rodrigáñez Bustos, C. (2010). *Pariremos con placer. Apuntes sobre la recuperación del útero espástico y la energía sexual femenina*. Argentina: Madreselva.
- Sadler, M. (2001). "El nacimiento como acontecimiento médico". *Werkén*, N° 2, pp. 113-124.
- (2004). "Así me nacieron a mi hija". *Nacer, educar, sanar. Miradas desde la antropología del género*, pp. 15-66. Chile: Catalonia.
- Schwarz, P. (2009). "La maternidad tomada. Ginecólogos, obstetras y mujeres en interacción. Discursos y prácticas en la clase media". *Argumentos. Revista de crítica social*, N° 11, octubre. Recuperado de [www.revistaargumentos.com.ar](http://www.revistaargumentos.com.ar)
- Scott, J. W. (2017). *Sex and Secularism*. Estados Unidos: Princeton University Press.
- Sointu, E. y Woodhead, L. (2008). "Spirituality, Gender, and Expressive Selfhood". *Journal for the Scientific Study of Religion*, Vol. 47, N° 2, pp. 259-276.
- Tornquist, C. (2003). "Paradoxos da humanização em uma maternidade no Brasil". *Cadernos de Saúde Pública*, Vol. 19, N° 2, pp. 419-427.
- (2001). "Armadilhas da nova era: Natureza e maternidad no ideário da humanização do parto". *Revista Estudos feministas*, Vol. 10, N° 2, pp. 483-492.
- Viotti, N. (2018). "Más allá de a terapia y la religión: una aproximación relacional a la construcción espiritual del bienestar". *Salud Colectiva*, Vol. 14, N° 2, pp. 241-256.
- Wacquant, L. (2006). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Argentina: Siglo XXI.

# Concepciones y tradiciones pedagógicas en la formación superior en Pedagogía/Educación Social en Argentina

Un panorama en dos casos

## Pedagogical traditions and conceptions at university education level in Social Pedagogy/education in Argentina.

An overview through two cases

**Natalia Baraldo Bet** | ORCID: [orcid.org/0000-0002-1181-0186](https://orcid.org/0000-0002-1181-0186)

[nbaraldo.bet@gmail.com](mailto:nbaraldo.bet@gmail.com)

CONICET

**Argentina**

Recibido: 14/05/2021

Aprobado: 04/02/2022

### Resumen

Este artículo presenta un avance de investigación de carácter exploratorio sobre concepciones y tradiciones pedagógicas presentes en el campo académico de la Pedagogía Social en Argentina, así como el lugar de la *Corriente Latinoamericana de Educación Popular* en él. Para ello se analizan dos experiencias formativas con sede en las ciudades de Mendoza y Buenos Aires. Miramos y dialogamos con la praxis educativa de docentes en relación con los contenidos y concepciones que desarrollan en sus asignaturas y las ponemos en juego con fuentes documentales. Desde una perspectiva cualitativa, se adoptó el estudio de casos como estrategia metodológica. Se finaliza planteando una serie de anticipaciones de sentido para continuar indagando en esta disciplina.

**Palabras clave:** Concepciones, Tradiciones Pedagógicas, Pedagogía/Educación Social.

### Abstract

This article presents the work in progress of an exploratory research on the pedagogical traditions and conceptions found within the academic field of Social Pedagogy in Argentina, and the place the *Latin American line of thought of Popular Education* holds in it. For this purpose, we analyze two educational experiences in the cities of Mendoza and Buenos Aires. We look at and establish a dialogue with the educational practice of teachers regarding the contents and concepts they develop in the subjects they teach and we compare them with documentary sources. Using a qualitative approach, we adopted case study as the methodology for this research. We pose a series of anticipations of meaning at the end aiming to continue investigating this discipline.

**Keywords:** Conceptions, Pedagogical Traditions, Social Pedagogy/Education.

## Introducción: concepciones, tradiciones y trayectorias formativas

En sus orígenes, tras la crisis del modelo de acumulación en 2001-2002 y durante el período 2003-2015, el impulso de la carrera de Educación y Pedagogía Social en Argentina puede entenderse como una estrategia estatal para la formación de profesionales técnicos/as orientados/as a promover procesos de inclusión y promoción social, acompañando políticas socioeducativas que procuraban fortalecer el sistema educativo a través de acciones en articulación con él pero por fuera del mismo (Baraldo, 2022).

Después, con la efectiva puesta en marcha de las carreras, esos sentidos que fueron estructurados desde lineamientos oficiales son mediados por las concepciones y tradiciones teóricas y pedagógicas, así como institucionales, presentes en institutos de formación superior y universidades donde se constituye en parte de su oferta educativa.

Este artículo presenta un avance de investigación de carácter exploratorio sobre concepciones y tradiciones pedagógicas presentes en el campo académico de la Pedagogía Social en Argentina, así como el lugar de la *Corriente Latinoamericana de Educación Popular* en él, tomando dos casos con sede en la Ciudad de Mendoza y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

¿Qué diferencias establecemos entre *concepciones* y *tradiciones pedagógicas*? Las tradiciones son más amplias que las primeras, conforman *escuelas* de pensamiento y/o de intervención práctica que suponen o se expresan en concepciones específicas sobre diversos aspectos o dimensiones de un fenómeno o realidad del quehacer socio-educativo.

No obstante, la relación entre concepciones y tradiciones no es rígida. Pueden coexistir concepciones o posicionamientos diversos al interior de una misma tradición y también desplegarse un conjunto de concepciones que a lo largo del tiempo no se constituyan en tradición. Aún más cuando se trata de una disciplina en construcción, como la Pedagogía Social en Argentina (Redondo, 2014, Krichesky, 2011 y 2010 y García, 2015) o en Brasil (Ribas Machado, 2014 y Monteiro Machado, 2011) mientras que el panorama es bien distinto en países de la región como Uruguay, que ya cuenta con una larga y consolida-

da trayectoria en dicho campo (Camors, 2017 y ADESU/MEC, 2009).

También pueden coexistir concepciones y tradiciones diversas cuando se trata de proyectos formativos nacientes o relativamente nuevos y que aglutinan a docentes de distintas *trayectorias formativas*. De acuerdo con Andrade Lozano (2016), la formación docente constituye un asunto complejo porque intervienen una multiplicidad de experiencias formales e informales, autónomas y heterónomas. El concepto de *trayectoria formativa* permite visibilizar cuáles han sido los procesos formales e informales que han tenido profesoras y profesores en cualquier ámbito de su existencia, sea personal, laboral, profesional o estudiantil, entre otros, ya sean intencionales o causales. Dichos procesos son relevantes en tanto han adquirido significado y sentido e impactan en su formación como formadores. Entendemos que esas trayectorias imprimen su impronta en la configuración del currículum, en las lecturas seleccionadas, en toda la praxis educativa.

Además, situados en la situación histórica concreta de cada lugar donde se abre una carrera, aparecen temáticas y problemáticas específicas que son consideradas a la hora de determinar los contenidos de programas y las tradiciones de pensamiento a las que acudir para fundamentar su tratamiento y problematización. De manera que pocas veces es posible hablar de una única tradición, aunque alguna pueda hegemonizar durante algún período. Lo que habitualmente parece existir en las instituciones es un ejercicio activo de selección de distintas concepciones que pueden a su vez provenir de tradiciones y disciplinas distintas.

Por eso consideramos fructífero el concepto de *tradicción selectiva* de Raymond Williams, entendida como una *fuerza activamente configurativa*. Se trata de *una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo en el proceso de definición e identificación cultural y social* (2009:153). Esta modalidad selectiva refiere a que a partir de un área total del pasado posible o del presente, ciertos significados y prácticas son seleccionados y acentuados mientras que otros son rechazados o excluidos.

## Metodología

Siguiendo un enfoque cualitativo, se adoptó como estrategia metodológica el estudio de casos retomando algunos planteamientos de Robert Stake (1999). Los casos analizados fueron:

- ◊ La *Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social* del **Instituto de Tiempo Libre y Recreación (ISTLYR)**, dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cuya primera cohorte comenzó a cursar estudios en el año 2007,
- ◊ La *Tecnicatura Universitaria en Educación Social* (TUES), fruto de la articulación entre la **Facultad de Ciencias Políticas y Sociales** y la **Facultad de Educación**, con sede en esta última, de la **Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)**, provincia de Mendoza, cuya primera cohorte inició en 2016.

El surgimiento de cada una de las carreras ha seguido motivaciones e itinerarios distintos que hacen a su especificidad y pueden conocerse en la voz de sus protagonistas: el caso del ISTLYR, en la reflexión de Cajaraville y García (2009) y, para el caso de la TUES de la UNCuyo, en la realizada por Díaz Puppato y Ribó (2017). En ambos casos, el plan de estudios fue elaborado luego de un sostenido proceso de trabajo intersectorial e interdisciplinario, que incluyó el intercambio con actores diversos del quehacer socioeducativo.

Las técnicas de recolección de datos fueron el análisis documental (planes de estudio, programas de asignaturas, resoluciones, revistas y videos institucionales) y la realización de entrevistas en profundidad a docentes de ambas carreras. Se recabaron cuatro entrevistas individuales y una de carácter grupal. Es importante resaltar que se trata de profesoras y profesores que simultáneamente a la tarea docente han realizado o realizan sistematizaciones y producciones teóricas sobre su praxis y/o distintos aspectos del campo de la formación en Educación Social/ Pedagogía Social, además de otras temáticas vinculadas a sus trayectorias formativas. Cuando ha sido posible, estas fuentes también han sido consultadas, utilizándose como mediación en algunas entrevistas, fundamentalmente en el caso de Mendoza.

Teniendo en cuenta la posibilidad de acceso a testimonios orales y la singularidad de cada plan

de estudio, en el caso del ISTLYR se entrevistaron a profesoras de las asignaturas **Pedagogía y Educación Social II; Seminario de Profundización en Educación Popular** y **Práctica profesional III** (Diseño e implementación de proyectos socio-educativos). La situación de entrevista, de carácter grupal, se desarrolló en Mendoza, con motivo del **Tercer Encuentro Internacional de Educación y Pedagogía Social** realizado en marzo de 2019.

En el caso de la UNCuyo, se realizaron entrevistas con docentes de las asignaturas **Educación Social, Prácticas de la Enseñanza en Educación Social** y con el primer director de la TUES, también docente de la carrera, el cual resultó de gran relevancia para los objetivos de la investigación por su larga trayectoria en el campo de la educación social y referente a la hora de pensar el proyecto formativo de la UNCuyo. Si bien el trabajo de campo de este caso inició con una entrevista a comienzos de 2018, se concretó mayormente durante el año 2019. Tal como lo hacen la mayoría de nuestros/as entrevistados/as, usaremos indistintamente los términos *Educación Social* (en adelante ES) y *Pedagogía Social* (en adelante, PS).

Cabe aclarar que la elección de las asignaturas mencionadas, dada la imposibilidad de analizar todas las que componen el plan de estudio en cada caso, obedeció a un criterio: en ellas se delimita con mayor precisión la especificidad del campo disciplinar de la ES/PS y del rol profesional de los/as educadores/as sociales.

Esto quiere decir también que, tal como sugiere el subtítulo, este artículo se aproxima a las carreras estudiadas focalizando en esas asignaturas específicas y no a su oferta completa. Por lo mismo, la formación ofrecida es mucho más amplia y rica de lo que este avance de investigación presenta.

La estrategia analítica se basó en la triangulación de datos y fuentes a través de la construcción de matrices para cada uno de los casos, en base a tres dimensiones: concepciones de educación/pedagogía social, lugar de la *Corriente latinoamericana de educación popular* en la formación ofrecida y, finalmente, diferencias entre esta tradición y la de la educación/pedagogía social. Siguiendo los lineamientos del estudio de casos adoptado, el análisis procuró reconocer la especificidad de cada uno de ellos, de acuerdo a los interrogantes planteados.

## Especificidad de la Educación/Pedagogía Social: derecho de la ciudadanía y transmisión del patrimonio cultural

En el origen de todo proceso formativo hay lecturas que nutren, movilizan discusiones, dan sentido y orientan la acción. A partir de la investigación realizada, identificamos las y los autores clave que en los comienzos de las carreras estudiadas fueron importantes para pensar el campo de la ES/PS en Argentina: Violeta Núñez, Segundo Moyano, José García Molina y Jaume Trilla Bernet, entre otros/as. Con excepción de la primera autora, que es argentina, los demás autores son de nacionalidad española y en conjunto configuran lo que de aquí en adelante llamaremos *tradición española de PS/ES*. Además, en los testimonios de Mendoza, la experiencia uruguaya, con una trayectoria de más de 25 años que también había acogido experiencias y reflexiones españolas (Camors, 2021 y 2017), aparece como referencia importante a la hora de pensar el campo y la formación de educadores/as. Esto fue posible a partir de intercambios con miembros del **Instituto de Formación en Educación Social (IFES)** de la Universidad de la República, de textos colectivos de la **Asociación de Educadores-as Sociales del Uruguay**, de Jorge Camors y Marcelo Morales.

En el primer caso, la *Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social* del ISTLYR, la Fundamentación del Plan de Estudio (2007) explicita la concepción que orienta la propuesta:

se concibe la Educación Social como un conjunto de prácticas educacionales que pueden realizarse en diferentes organizaciones y espacios comunitarios no formalizados y que se orientan hacia la promoción social de los sujetos. Dicha promoción tiene que ver con la posición de éstos como sujetos de derechos y deberes. Ello posibilita la transmisión (traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, transformación) del patrimonio cultural de una generación a otra y entre los diversos grupos y sectores sociales. Su intervención apunta a la ciudadanía plena y al acceso a los diferentes bienes materiales y culturales a lo largo de toda la vida. (p. 12).

Si bien esta primera definición no menciona el vínculo con el sistema educativo ni el lugar del Estado, en la entrevista con la actual Vice Rectora de la Carrera, ésta planteaba:

esta carrera aparece más vinculada a una acción estatal, en favor del fortalecimiento

de unos espacios educativos, que si bien no compiten ni se oponen, ni antagonizan con la escuela, tienen que ver con el acceso a la cultura y a experiencias educativas ricas, ciudadanizantes, dentro y fuera del sistema educativo. (Florencia Finnegan, comunicación personal, Mendoza, 13 de marzo de 2019)

La relación con la escuela se plantea también más adelante en el plan de estudios:

Si bien la educación social demarca su campo de acción prioritariamente fuera del radio escolar, en ningún momento debe ser concebida como su opuesto o su superación. Por el contrario, busca aportar a la construcción de articulaciones, redes y territorios educativos entre los distintos espacios pedagógicos y sociales; realizar aportes fructíferos sobre otros modos de pensar la transmisión cultural como forma de democratización social, al mismo tiempo, que consoliden la posición de los niños, adolescentes y adultos como sujetos de derecho. (ISTLYR, 2007, p. 12).

Articulación, redes y territorios educativos entre diversos espacios que garanticen la *transmisión cultural*, entendida como forma de *democratización social*. He aquí la tarea de la ES y de la/el educador social como agente que pone

al alcance del sujeto con el cual trabaja, recursos culturales que le posibiliten maneras novedosas de integrarse en la sociedad. Se trata de un trabajo de articulación entre lo particular del sujeto, las condiciones locales y las exigencias universales o de época. (ISTLYR, 2007:12)

Esto lo amplía Violeta Núñez cuando explica que de lo que se trata es de poner en circulación los saberes y conocimientos que están en juego en cada época y *no* solamente aquellos que se consideran *a la medida de la cultura de origen* de los sujetos de la educación (Núñez, 1999:162, cursivas mías).

Se trata de una concepción de ES que se vincula con un propósito de refundación del Estado, en pos de superar el modelo neoliberal y el modelo de políticas públicas que le es intrínseco (focalizadas). Sostiene Florencia:



la perspectiva pedagógica de la educación social, en la cual se referencia, se inscribe el Instituto, nuestra carrera en el instituto, que viene más de Segundo Moyano, de Violeta Núñez, justamente tiene una crítica muy fuerte a esta idea de la gestión diferencial de las poblaciones, de producir sujetos devaluados, a través de esas políticas de control y de prevención de los sectores populares, políticas sociales focalizadas, de empobrecimiento de los contenidos culturales que se transmiten y que se crean en esos espacios educativos de trabajo con los sectores populares. (Florencia Finnegan, comunicación personal, Mendoza, 13 de marzo de 2019).

Esta perspectiva universalista se exalta en las primeras reflexiones institucionales, a dos años del inicio a la carrera, cuando se remarca la *multiplicidad de destinatarios* de la ES, sin restringirla a un grupo específico de edad o sector social, ni a ninguna minoría de ningún tipo (Cajaraville y García, 2009:30). De manera que se define un sujeto de la educación amplio: se trata de la *ciudadanía* y de la ES como *derecho* de la misma. De hecho, allí se explicita que se parte de la propuesta conceptual de la **Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla La Mancha (APESCAM)** de España, que destaca por dos ejes: el primero, ya mencionado, comprender la ES como derecho de la ciudadanía; y el segundo, la consideración de la tarea de las y los educadores sociales como una profesión de carácter pedagógico.

Este andamiaje teórico que provee la PS española se pone en juego de manera sistemática en la asignatura **Pedagogía y Educación Social I**. Allí se propone que las y los estudiantes conozcan el proceso de constitución del campo, construyan marcos interpretativos para el análisis de diferentes modelos de intervención en educación social, analicen sus problemáticas actuales y comprendan la complejidad de un rol profesional caracterizado por el trabajo interdisciplinario e intersectorial (ISTLYR, 2007:31).

Es interesante cómo se caracteriza la tarea de las y los educadores sociales: se lo considera un *trabajador de la cultura* y un *intelectual transformador*, tal como la pedagogía crítica de Henry Giroux caracteriza la tarea de las y los docentes.

En **Pedagogía y Educación Social II** el objetivo principal es que el estudiantado se *apropie de las herramientas conceptuales que le permitan analizar las políticas socioeducativas vinculadas al campo de la educación social, como así también, diversas prácticas socioeducativas que se enmarcan en determinadas políticas nacionales e internacionales* (ISTLYR, 2007:32).

De acuerdo a la entrevista con la docente responsable del espacio curricular, esas herramientas conceptuales se organizan en torno a una serie de preocupaciones, para lo cual pone en

diálogo autores de dos disciplinas:

mi materia yo la hago dialogar con la sociología política y la filosofía política. Entonces ahí tengo otro conjunto de autores, que intento hacer dialogar, la educación social, la pedagogía social con algunas cuestiones vinculadas con la igualdad, la desigualdad, la discriminación, los derechos que forman parte del núcleo conceptual de la carrera, pero que es necesario abrirlos y problematizarlos. (Ana Pagano, comunicación personal, Mendoza, 13 de marzo de 2019)

Se trabajan autores franceses<sup>1</sup>, como François Dubet y Nancy Fraser, y argentinos que abordan los **Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC)**. También el eje de *lo común* es recuperado desde la producción de Lucía Linsalata, entre otros/as.

Tensionando la idea de sujeto de derecho, en la asignatura existe la preocupación por brindar herramientas conceptuales que permitan hacer visible la dominación, por lo cual se sigue considerando valioso el concepto de *clase social*. Observamos aquí una selección particular, que pone en entredicho la concepción inicial expresada en el plan de estudio, en el que predomina la noción de sujeto de derecho. Cobra aquí sentido el concepto de *tradición selectiva* de Raymond Williams.

De todas maneras, se toma en cuenta que la mayoría de las prácticas de las y los estudiantes, así como su posterior inserción profesional, se realizan en ámbitos estatales, los cuales son considerados terrenos difíciles para realizar transformaciones profundas. Por ello, se opta por el concepto de *Democratización* el cual *permite poner en entredicho las prácticas de dominación del capitalismo sin pasarse de rosca y pensar que eso que estás haciendo es una transformación radical de la sociedad o una emancipación* (Ana Pagano, comunicación personal, Mendoza, 13 de marzo de 2019).

La *Tecnatura Universitaria en Educación Social (TUES)* de la UNCuyo también se identifica con la concepción de ES de la tradición española:

Cuando diseñamos el plan de estudio eso fue como una... más allá del término polisémico de educación o de pedagogía, de cuestiones si se quiere más de origen histórico, dónde surge, nos quedamos con la de la Asociación de Educadores Sociales de España, que habla de esta educación social vista primero que nada como un derecho

<sup>1</sup> De acuerdo a la entrevista realizada, un conjunto de autores franceses -Philippe Meirieu como referencia importante- fueron importantes en la primera época de la carrera, constituyendo una primera impronta de la misma. Estos aportes provienen de los vínculos previos con el **Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM)** coordinado por Gabriela Frigerio y Gabriela Dicker.

de la ciudadanía, que se concreta con el hacer de un carácter pedagógico exclusivamente; que se da en contextos formales e informales, y que básicamente tiene que ver con generar contextos educativos a través de acciones como mediadoras y formadoras, que posibiliten básicamente la socialización y la incorporación del sujeto a su época, a su patrimonio cultural; que amplíe las perspectivas de estas redes educativas, sobre todo y fundamentalmente desde un plano educativo, como desde lo laboral, desde el ocio y el tiempo libre; desde el posicionarse como ciudadano. (Anabelia Sánchez Demarque, docente de la asignatura Educación Social, comunicación personal, Mendoza, 29 de noviembre de 2019).

Como en el caso de Buenos Aires en sus inicios, aquí también se define un sujeto de la educación amplio, vinculado a la noción de ciudadanía, y se acentúa una concepción de ES que toma distancia con las tendencias más compensatorias preocupadas por cuestiones relacionadas con lo emocional, la contención y la prevención social (Moyano, 2009). No obstante esa amplitud del sujeto, algunos/as docentes han planteado, tanto en las entrevistas concedidas como en sus propias reflexiones teóricas sobre el campo en cuestión, que aunque la ES trabaja en muchos lugares y ámbitos, lo hace principalmente en aquellos más vulnerables, donde la injusticia se encarna y manifiesta más despiadadamente (Ribó y Díaz Puppato, 2021 y Díaz Puppato, 2019).

Además de la concepción de ES antes señalada, el espacio curricular Educación Social se organizó teniendo en cuenta la dimensión psicológica de las personas, incorporando el concepto de Resiliencia y el desarrollo de habilidades sociales que hagan posible esa incorporación a las redes, en suma, a los procesos de socialización.

Respecto a la incorporación de las y los sujetos a su patrimonio cultural, es importante la salvedad que plantea Diego Díaz Puppato, docente de **Prácticas de la Enseñanza en Educación Social**. Su punto de vista es importante porque contempla fenómenos como la hegemonía y la dominación social; por lo tanto, se trata de pensar qué culturas se transmiten en el proceso educativo *para que no sea un nuevo proceso colonizador* (Diego Díaz Puppato, comunicación personal, Mendoza, 25 de septiembre de 2019). Para el docente, es necesario sortear dos planteos: el que naturaliza lo hegemónico, *como diciendo eso está bien para todos y es lo normal*; y, por otro, el que lo niega y termina reafirmando el circuito de los sujetos como único válido.

De acuerdo con Eduardo Ribó, primer director de la carrera, la experiencia mendocina se enriqueció con otras concepciones como la de *ciudad educadora* propuesta por Trilla y con el enfoque de Derechos Humanos:

La carrera está basada en el fenómeno, en el campo socioeducativo y tiene como eje los derechos humanos; el concepto de una ciudad educadora, una ciudad donde todos nos educamos y el concepto de participación y empoderamiento social. (Eduardo Ribó en Canal SEÑAL U, 2016)

La concepción de *ciudad educadora* parte de considerar a las ciudades como entornos educativos muy densos, plurales y dinámicos. Fue planteada por Jaume Trilla en la década de los noventa y se comprende a partir de tres dimensiones. La primera, entiende a la *ciudad como contenedor de una gran cantidad y variedad de instituciones y recursos educativos*. *Aprender en la ciudad* es la idea-fuerza que sintetiza esta dimensión. Desde el punto de vista proyectivo, aspecto también considerado por el autor, una ciudad puede incrementar su *grado de educatividad* si multiplica y diversifica los recursos educativos, organiza y coordina mejor los ya disponibles y si los coloca a disposición de toda la ciudadanía, procurando compensar las desigualdades en el acceso a los mismos. La segunda dimensión, sintetizada en la idea-fuerza *aprender de la ciudad*, comprende que la ciudad por sí misma educa, transmite valores, elementos de cultura, modelos sociales, etc. La ciudad es un agente educativo de formación de la ciudadanía. Proyectivamente, es necesario observar qué valores, modelos y comportamientos cívicos están presentes en el medio y definir cuáles de ellos deben fomentarse y a través de qué mecanismos. La tercera y última dimensión entiende la ciudad como un contenido o un objetivo educativo y su lema sería *aprender la ciudad*. Refiere al conocimiento que la ciudadanía tiene del lugar en el que vive, a desarrollar su sentido de pertenencia, capacidad crítica y participativa (Vázquez, 2005).

No obstante lo planteado antes, los casos estudiados no partieron de un vacío antes del encuentro con la tradición española de ES/PS. Existieron y persisten temas, problemáticas y abordajes de larga trayectoria. Todos ellos, aunque muchas veces de forma indirecta, han realizado y realizan contribuciones al campo académico de la ES/PS, enriqueciendo la formación superior que ofrecen las carreras estudiadas. Entre ellos pueden mencionarse: las investigaciones sobre educación, vulnerabilidad y fragmentación social; la tradición de pesquisas participativas en educación no formal, educación de jóvenes y adultos y extensión universitaria; los análisis sobre la construcción de las infancias; judicialización; sistematizaciones y experiencias sobre educación, memoria y derechos humanos; experiencias y estudios sobre educación en organizaciones y movimientos sociales, muchos vinculados a la Corriente Latinoamericana de Educación Popular, entre los más significativos.

## La Corriente Latinoamericana de Educación Popular (EP)

En base al análisis de las concepciones sobre EP puestas en juego en los casos analizados, y su inspiración en la tradición española, pasamos a indagar en el lugar o la presencia de la *Corriente Latinoamericana de Educación Popular* en la formación de educadores/as sociales que ofrecen las tecnicaturas analizadas.

Es importante destacar que en España también coexisten distintas corrientes al interior de la PS (Ribas Machado, 2014<sup>2</sup> y Torío- López, 2006). Pero nos paramos en el consenso que parece existir en la Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES) que agrupa a todos los colegios y asociaciones profesionales de ese país (Moyano, 2009), en la que, según entendemos, se enfatiza un rol protagónico del Estado y la educación social como ejercicio profesional de carácter pedagógico desplegado desde sus instituciones y programas, aunque no sean excluyentes de otros ámbitos.

Por su parte, la *Corriente Latinoamericana de EP* constituye una denominación propuesta por Norma Michi (2021 y 2012), para diferenciar la EP de los sentidos de la tradición liberal sarmientina. Sintéticamente, designa la propuesta político-pedagógica articulada a procesos de transformación social desde las clases populares.

Dicha corriente comienza a conformarse en los años 60 y 70 del siglo pasado en contraposición a las posiciones desarrollistas, a partir de la confluencia de prácticas y debates que tuvieron lugar con la emergencia de la Teología de la Liberación, las experiencias revolucionarias del Tercer Mundo (Cuba, Argelia, China) y las nacientes organizaciones políticas de la nueva izquierda latinoamericana gestadas a la luz de aquellas

experiencias y de la creciente distancia con la izquierda soviética y pro-institucional de los partidos comunistas de América Latina.

Esta corriente tuvo en Paulo Freire un referente central, pero no se agota en él. Incluye las elaboraciones de educadoras y educadores populares contemporáneos y las producciones más o menos sistematizadas y teorizadas de la praxis de organizaciones y movimientos sociales populares emergentes.

Como se plantea al inicio de este apartado, el propósito es explorar la presencia de esta Corriente en la formación superior en Educación/ Pedagogía social: ¿qué y cómo aparece en las carreras estudiadas, qué vínculos y distinciones señalan las y los entrevistados?

En las dos carreras estudiadas, la EP está presente en la formación ofrecida y aparece entre los antecedentes que se recuperaban en el momento fundacional.

En el caso del ISTLYR, se la encuentra de manera permanente y sistemática en su plan de estudios, a través de un seminario específico que se dicta en el tercer año, denominado **Profundización en Educación Popular**.

Florencia Finnegan fue la docente que comenzó con el mismo y en el que continuó hasta 2018, ya que en 2019 asumió como vicerrectora de la institución. En este avance tomamos en cuenta su experiencia por haberse desempeñado desde los inicios de su implementación.

El propósito era que las y los estudiantes

puedan reconocer este carácter diverso de la Educación Popular, en referencia a los procesos históricos que colaboraron y colaboran en su producción y a la multiplicidad de actores sociales que desarrollan sus prácticas educativas desde la identidad de “educadores populares” (ISTLYR, 2013:1).

Para ello se ofrecía una historia de la EP diferenciando tres etapas: el momento fundacional y los precursores latinoamericanos de las décadas de 1960 y 1970; la impronta de institucionalización que la EP asume en la década de 1980 y, finalmente, un recorrido desde la década de 1990 hasta la actualidad, destacando la praxis de organizaciones y movimientos sociales frente a la hegemonía neoliberal.

Además se profundizaba en el pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire, trabajando los siguientes núcleos temáticos:

<sup>2</sup> Enrico Ribas Machado (2014:86-87, traducción nuestra) ha sistematizado las corrientes que llegan a España e influyen en la PS: La primera es la alemana, que privilegia la relación entre el proceso de humanización de la Educación junto a la vida en comunidades, fijando la atención a los problemas de infancia y juventud. La segunda es la corriente francófona que llegó a España entre los años 1950 y 1960 trayendo la perspectiva sociocultural centrada en la resolución práctica de los problemas sociales y comunitarios. Quien puso en práctica esta corriente fueron los precursores de los actuales educadores sociales españoles; y mientras la corriente alemana se desarrolló en el medio académico, la francófona fue hecha en las calles junto a las personas y sus comunidades. La última corriente es la anglosajona, que llegó a España en la década de 1960 y se caracteriza por su carácter científico, pragmático y empirista. Privilegia el análisis de la realidad social a partir de la sociología y de la Educación. Sus intervenciones sociales se realizan a través del trabajo social con un sentido asistencialista e intervenciones paliativas o terapéuticas.

El contexto histórico de producción del pensamiento freireano y las tradiciones teóricas que influyeron en sus categorías. La dimensión política constitutiva de toda práctica educativa. La dialéctica opresor-oprimido. El concepto de concientización y los niveles de conciencia. Educación bancaria y educación problematizadora/ liberadora. La educación como praxis; dialéctica de la acción- reflexión. La potencia del diálogo; “extensión” y “comunicación”. Acción cultural y revolución cultural. Derivaciones metodológicas y didácticas: la propuesta de alfabetización de adultos. Freire en la gestión pública: Docencia y discencia. Escuela Ciudadana y Ciudad Educadora. Experiencias. Panorama de críticas al pensamiento político-pedagógico freiriano. (ISTLYR, 2013:3-4).

Las obras de Freire propuestas como lecturas eran *Pedagogía del Oprimido*; *Pedagogía de la Autonomía* y *Pedagogía de la Esperanza*. *Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*.

Otro de los objetivos del Seminario era *reflexionar acerca de las articulaciones que es posible establecer entre el marco político pedagógico de la Educación Popular, el campo de la Pedagogía Social y las propias prácticas de los estudiantes* (ISTLYR, 2007:2). En la entrevista, la docente relata que desde el primer año de dictado de este espacio, implementó una metodología de trabajo sobre esas articulaciones que mantuvo a lo largo de los años. Dice:

nos pusimos a trabajar en los dos últimos encuentros y ellos [los estudiantes] elaboraron sobre las articulaciones entre educación social y educación popular, desde la perspectiva de ellos; llegados a la educación popular a través del Seminario y dos de ellos a través de prácticas previas, donde venían siendo educadores populares. Y ellos produjeron un material re interesante, para mí fue re interesante, que yo lo uso, lo usé como bibliografía varios años, del propio seminario... un material que se llama Con-Vivencias, en donde analizan las tradiciones. Para mí es claro que la educación social y la educación popular, son dos tradiciones pedagógicas totalmente distintas ¿no? Con todas las cuestiones que podemos decir, que ya lo sabemos, que una es latinoamericana, tiene casi sesenta años; la otra es más originada en los noventa, nuestras referencias pedagógicas vienen más de Europa. (Florencia Finnegan, comunicación personal, Mendoza, 13 de marzo de 2019)

La producción teórica de las y los estudiantes se organizó en torno a cuatro ejes: los sujetos, la

concepción de pedagogía, el papel de las instituciones y el lugar de lo colectivo. Allí volcaron similitudes y diferencias.

De acuerdo a la entrevista, el interrogante en torno a las diferencias entre ES/PS y EP ya está presente entre el estudiantado desde el ingreso a la carrera.

Como lo enfatizó en su testimonio, para Florencia, cuya trayectoria formativa incluye la Educación popular y la gestión pública, las diferencias entre ambas tradiciones son bien marcadas. Relata sobre los primeros tiempos, cuando se encuentra con el campo de la ES/PS:

Lo que en ese momento yo pensaba, era que en realidad el campo no estaba en absoluto estructurado; que se llamaba educación social un conjunto de prácticas que tenían que ver... primero, un eje muy fuerte que a mí me llamó la atención tenía que ver con la transmisión cultural que en ese momento a mí, desde la educación popular, me parecía que se operaba un, como una... como un abordaje que podía ser un poco devaluatorio de las culturas que no eran la cultura hegemónica, que es la que se transmite en el legado cultural... o la que quieren transmitir. Visión totalmente prejuiciosa la mía digo, porque ahora yo debería decir que la verdad es que las transformaciones sociales se operan desde muchos tipos de prácticas, y no hay algunas mejores que las otras, digo; [...] pero, en mi afán de comprender de qué se trataba la pedagogía social y la educación social, contrastándola con lo que yo asumía como educación popular, percibía que había una fuerte impronta estatal, como un recorte muy grande en lo que eran las políticas estatales, y hay un riesgo de caer en cuestiones muy asistencialistas, o de reproducción del orden social, como ahí siempre en el borde. Yo pensaba también, y a veces lo pienso, que hay como [ ] una dimensión de la educación social que inclina la balanza hacia el vínculo subjetivo, intersubjetivo hacia lo micro ¿no?, el vínculo educador/educando; y a mí eso me parecía que podía ser un problema. Entendiendo la educación como un proceso de subjetivación también, no dejando de lado la dimensión individual de cada sujeto, pero ahí me parecía que podía haber en la educación social como una especie de dilución de lo colectivo, como eje de la práctica. (Florencia Finnegan, comunicación personal, Mendoza, 13 de marzo de 2019)

De acuerdo a la misma fuente, enfatiza como característico de la EP dos grandes ejes: la *construcción desde abajo*, el *protagonismo popular incluso apropiándose de políticas estatales* y la *intencionalidad de construir y fortalecer la organización*

popular, destacándose la *impugnación de la estructura de dominación* como aspecto constitutivo de esta tradición.

Ana Pagano, de similar trayectoria formativa que la entrevistada anterior, inclusive las plantea como antagónicas:

Yo pienso que son dos tradiciones muy diferentes, y hasta antagónicas te diría. Una nace desde el Estado y nace con una tradición compensatoria, y la otra nace para acompañar un movimiento revolucionario. Y después los dos adjetivos son claramente muy diferentes, no es lo mismo lo popular, con todas las ambivalencias y polisemias que hay alrededor del término, pero siempre tuvo una tradición en América Latina, lo popular como aquello que es desde abajo, aquello que tiene que ver con un sujeto político, el pueblo, que son las clases populares; y lo social es un objetivo muchísimo más amplio. (Ana Pagano, comunicación personal, Mendoza, 13 de Marzo de 2019)

En el caso de la TUES de Mendoza, es significativa la respuesta del primer director, al preguntarle explícitamente por las tradiciones, corrientes pedagógicas en que se apoyaron en el momento fundacional:

tuvimos discusiones y tensiones respecto a esto, de si tomábamos una línea o una corriente o, en el caso mío, era tomar un campo disciplinario y que las corrientes entren en tensión si tienen que entrar en tensión, dentro del campo; lo cual es un poquito más trabajoso porque supone mantener esa tensión. La educación popular estaba y está presente. Para nosotros es casi una referencia, la referencia más cercana. [...] y estaban presentes otras líneas disciplinarias vinculadas a la recreación y el tiempo libre, entonces trabajar esos autores. Desde los criterios más pedagógicos nosotros tomamos a Violeta Núñez y a García Molina de Dar la palabra. (Eduardo Ribó, comunicación personal, Mendoza, 22 de enero de 2018)

De los espacios curriculares estudiados, encontramos obras de Paulo Freire en programas del trayecto Praxis (UNCuyo, FE, 2018a, 2017a, 2017b y 2017c), transversal a toda la formación, y en la asignatura **Educación Social**, que se dicta en el segundo año de la carrera.

**Pedagogía de la autonomía** es la obra freireana que se trabaja en Praxis I, **Educación Social y Contextos**. Luego, en Praxis III, **Educación Social y los grupos**, aparece **Pedagogía del oprimido**, que se reitera en Praxis IV, **Educación Social y los sujetos**, donde también se incluye la reflexión Krichesky (2011) sobre los vínculos entre ES y EP. En el último trayecto, Praxis V, **El hacer socioe-**

**ducativo**, ya situado en el diseño e implementación de proyectos, se observa un énfasis en otra tradición estrechamente vinculada a de la EP, en tanto metodología de producción de conocimientos desde y sobre la praxis: la *sistematización de experiencias*, de la mano de sus autores referentes en América Latina, Oscar Jara Holliday y Marco Raúl Mejía.

En el espacio curricular Educación Social, la EP aparece como parte de la *evolución* de la disciplina, como su antecedente latinoamericano junto a otros provenientes del viejo continente. En la Unidad 2 del programa, denominada Perspectiva histórica de la ES, se plantea como contenido a desarrollar: *Evolución del concepto de Educación Social: La Educación Especializada, la Animación Sociocultural y la Educación de Jóvenes y Adultos de Europa y la Educación Popular en América Latina como procesos evolutivos de la Educación Social* (UNCuyo, FE, 2018b:3).

En la entrevista a la docente titular de la cátedra, indagamos en el lugar del EP enmarcada en esta idea de *evolución*:

La educación social de alguna manera *integral* como hablábamos de evolución porque tomábamos las raíces europeas enriqueciéndola con nuestras raíces que son latinoamericanas y que tienen que ver con la educación popular. (Ababelia Sánchez Demarque, comunicación personal, Mendoza, 29 de noviembre de 2019. Cursivas mías)

Desde esta concepción, la ES es más amplia e integra a la EP, lo que se fundamenta en la caracterización del sujeto de la ES. Continúa:

Quizá el tema de las características o las condiciones de vida de uno u otro sector, hace que uno lo pueda pensar más amplio en cuestiones de personas que viven en un sector social libre de privaciones si se quiere, a nivel socioeconómico, cultural y demás; frente a lo que uno tiene que concentrarse en cuestiones que tienen que ver con poner a disposición saberes que generen o que promuevan la autonomía, la promoción de las personas en otros contextos que tienen que ver más con situaciones desfavorables, de condiciones de vulnerabilidad y demás. Por eso de alguna manera en algunas cosas se distancian, no sé si se distancian, una encubre a la otra o engloba a la otra.

En la Fundamentación de la propuesta se enfatiza en superar *perspectivas asistencialistas* por *intervenciones de promoción*, procurando buscar complementariedades que permitan proyectar *una educación social que también bebe en las miradas antropológicas y en las praxis liberadoras acunadas en América Latina* (UNCuyo, FE, 2018:2). De la trayectoria formativa de la entrevistada, pro-

viene un aporte complementario con la concepción freireana, que es el de la **psicología comunitaria**, de la que se rescata la contribución de Maritza Montero y su insistencia en la necesidad de compartir saberes en el territorio.

De la EP, se rescata como un aporte para la ES la concepción antropológica del sujeto y los aspectos metodológicos propuestos por Paulo Freire fundamentalmente en su *Educación como práctica de la libertad*, que es la bibliografía citada en el programa:

la concepción antropológica de hombre que tiene Freire, este sujeto como inacabado, como en constante transformación; precisamente la transformación para lograr esa libertad; pensar a una sociedad cerrada y a una sociedad abierta y cómo esa sociedad en transición se construye a partir de la educación, como palanca precisamente de transformación social; todo lo que implica cómo visibiliza al sujeto de la educación y al agente de la educación, este sujeto de alguna manera activo, protagonista, siendo centro *de* [el sujeto de la educación], y un agente que se sabe dialogando saberes. El aporte de la educación bancaria y la educación problematizadora, hay mucho de pedagogía crítica [...] Precisamente entendiéndolo como práctica para la libertad, versus cualquier otro tipo de práctica educativa que sostenga el statu quo, la sociedad cerrada, verticalista, jerárquica. (Ababela Sánchez Demarque, comunicación personal, Mendoza, 29 de noviembre de 2019)

En cuanto a lo metodológico destaca:

Sobre todo el tema de la horizontalidad en las relaciones de sujeto-educador, en eso creo que es lo más significativo cuando hablamos de educación popular. Y que esto sí lo llevamos si se quiere a la metodología de la educación social con un sujeto de la educación distinto; pero en lo que respecta al rol del educador, del agente de la educación y de sujeto de la educación, eso es lo que de alguna manera tiene... como que comparten más, tienen mayor punto de intersección...

Como deja de manifiesto lo anterior, inevitablemente indagar en el lugar de la EP en las carreras estudiadas, implicó entrar en diálogo con las y los entrevistados acerca de **las diferencias** entre ambas tradiciones. Anteriormente se señalaba el sujeto de la educación, el cual se caracterizaría por ser más amplio que el de la EP. Encontramos una coincidencia sobre este punto en los testimonios, aunque enfatizando distintas dimensiones de esa diferencia. Por ejemplo, Eduardo Ribó lo manifiesta subrayando los ámbitos de intervención:

Creo que es mucho más amplia la ES, tiene un campo mucho más amplio que el que pendula la EP. Como que la EP tiene una lógica que se desarrolla en un campo que es el campo popular, y la ES no tiene por qué desarrollarse en el campo popular. Estoy pensando: ¿en un barrio privado se puede dar educación social? Sí. Que es más difícil pensarlo desde la EP ¿O puede un educador social trabajar en educación vial? Sí, puede trabajar, pero quizá no está en la línea del educador popular, pero quizá el educador social se abre camino por ese lado. Me parece que es el campo, que es como más abierto, no está sesgado, no está hecho el recorte hacia lo popular, hacia la mirada hacia lo popular. Sino que está pensado como un campo abierto, y yo puedo elegir involucrarme en una educación social que mire lo popular o que sea EP, que no le puedas encontrar distinciones. Pero también puedo elegir un tipo de educación social, que nos está pasando, que trabaje en responsabilidad social, que trabaje con una empresa, que trabaje con el ambiente, en ciudadanía pero casi en lo gubernamental, o en oficinas de problemáticas de género que no tienen por qué apuntar a lo popular nada más. (Eduardo Ribó, comunicación personal, Mendoza, 22 de enero de 2018)

Es importante destacar que en su concepción, la ES con raíz en la EP es también contrahegemónica. Diego Díaz Puppato, desde la didáctica de la ES, destaca otras dimensiones de la diferencia entre estas tradiciones: las *formas de validación* y lo que podríamos denominar la relación del saber o de los contenidos que se ponen en juego en la situación educativa.

Sobre la primera dimensión, desde su perspectiva la ES se fundamenta fuertemente en la PS y admite la formación sistemática que incluye a los ámbitos académicos, mientras que la EP se convalida en el territorio:

[en] la educación social se admite que haya un vínculo fuerte con la pedagogía social como espacio de discusión teórica y epistémica y de consolidación teórica del campo; la educación social no reniega de esto, al menos en gran mayoría. Entiende de que la educación social supone una formación sistemática, rigurosa, investigación en los ámbitos académicos y no reniega de esto; aún cuando en muchos casos que sí reniegan de la pedagogía social como un campo abstracto que está despegado de las prácticas, los educadores sociales entienden de que debe haber formación sistemática, en líneas generales en esto después vamos a encontrar excepciones, por supuesto, pero que debe haber formación sistemática y esta forma-

ción sistemática se nutre de las investigaciones y se revisa. Y esto puede suceder en los ámbitos académicos y los ámbitos académicos son bienvenidos para pensar esto. En cambio, la educación popular el sistema de validación está dado en estas prácticas en territorio, y convalidada por los mismos actores que permanentemente llevan a cabo las prácticas y los que son sujetos de estas prácticas [...] compensa este sistema de validación... de cuáles son las prácticas válidas, cuáles son los saberes que circulan, se compensa con que en la Educación popular el interés contrahegemónico, la finalidad contrahegemónica está marcada porque son los mismos sujetos los que van determinando muchas que sea así. (Diego Díaz Puppato, comunicación personal, Mendoza, 25 de septiembre de 2019)

Respecto al saber, aquí aparece el énfasis de la tradición española en la *transmisión de los bienes culturales de una época*:

## Conclusión

Como avances parciales de una investigación en curso, no es posible presentar conclusiones definitivas sino una serie de interrogantes, a modo de anticipaciones de sentido, para continuar indagando en un campo académico en construcción como el de la ES/PS: heterogéneo, con interpretaciones diversas por parte de sus actores y actrices docentes, de las que aquí solo se ofrece un panorama limitado.

Sin embargo ¿es posible afirmar que en ambos casos estudiados predomina la tradición española? ¿Existe consenso acerca de que la ES puede entenderse como derecho de la ciudadanía, oficio de carácter pedagógico para la transmisión del patrimonio cultural de una época? No obstante ese eventual consenso, ciertas concepciones esbozadas en el relato de nuestros/as entrevistados/as tensionan o relativizan elementos de dicha tradición. En la carrera de Buenos Aires se retoman conceptos de las pedagogías críticas (los/as educadores/as sociales entendidos como *intelectuales transformadores*) de la sociología y la filosofía política (reponiendo y visibilizando relaciones de dominación en el análisis de la realidad y de las políticas públicas, tensionando además la noción de *ciudadanía* a través del concepto de clase social). En el caso de Mendoza, aparece relativizada la noción de *transmisión* de cultura enfatizando, en cambio, la idea de diálogo y construcción/recreación de saberes como aspectos

en la educación social quizás hay como un saber previo que se quiere ofrecer, que se quiere ofertar. Hay una idea de que hay algo que es ya valioso per se y que yo puedo ponerlo a disposición del otro [...]. Que el educador social se da el permiso, y esto es mío no?, por ahí lo ha dicho alguien pero lo estoy pensando, no lo recuerdo ahora, se da el permiso de reconocer que él está en una situación de privilegio frente a otro y que de esa situación de privilegio, puede mirar cuáles son los saberes que son más valiosos que otros, no entiendo que el valor está en la legitimidad de los saberes, porque todos tienen un marco de legitimidad, sino en las puertas que abre. (Diego Díaz Puppato, comunicación personal, Mendoza, 25 de septiembre de 2019)

Para nuestro entrevistado, la EP puede aportar al campo de la didáctica en general y de la ES en particular esa cualidad de *refrescar el deseo, el interés, la presencia del sujeto en la propuesta*.

nodales del proceso educativo. Esta concepción es tributaria de la tradición de la EP y de un enfoque disciplinar complementario, como es el de la psicología comunitaria. Además, se incorpora el concepto de resiliencia, atendiendo a la dimensión psicológica de los sujetos de la educación.

De manera que, si bien el análisis realizado permitiría hablar de una suerte de hegemonía de la tradición española de ES/PS en los orígenes de las carreras estudiadas, lo dicho antes también hace posible vislumbrar la existencia de un ejercicio activo de selección por parte de las y los docentes de concepciones provenientes de otras tradiciones y disciplinas. Podríamos decir entonces que en ambos casos estudiados se ensaya una *tradición selectiva*, para decirlo con Williams, orientada a pensar la especificidad de la ES en nuestro país y, de ese modo, en la construcción de ofertas formativas situadas.

Respecto al lugar de la *Corriente Latinoamericana de EP*, pudimos observar su presencia en ambas carreras, pero ¿podría plantearse que mientras en el caso de Buenos Aires se la considera una tradición totalmente distinta y casi opuesta a la de la ES/PS, en el de Mendoza es considerada la raíz latinoamericana y parte del desarrollo evolutivo de la ES? ¿Podrían pensarse como razonables las argumentaciones esgrimidas para ambas interpretaciones acerca del lugar de la EP en la relación con la ES? ¿Por qué? Como un aporte

al debate, tal vez resulte fructífero avizorar a la EP como *un* modelo de intervención posible de la ES, en el sentido en que lo propone Martínez-Otero Pérez (2021). Esto es, como una alternativa de acción socioeducativa amparada en lo que el autor denomina *modelo crítico de intervención*, uno

de cuyos enfoques es, precisamente, la concepción problematizadora de Paulo Freire.

Consideramos que la respuesta a los interrogantes y supuestos planteados puede contribuir a la reflexión y a la profundización del conocimiento de este campo novedoso de la pedagogía.



## Referencias bibliográficas

- ADESU-MEC. (2009). *Educación Social. Acto político y ejercicio profesional*. Uruguay: ADESU-MEC.
- Andrade Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Actualidades investigativas en Educación*, Vol. 16, N° 1, pp. 1-25.
- Baraldo, N. (2022). “Campo académico de la Educación/Pedagogía Social en Argentina. Trazos de una experiencia en proceso”. *Revista Caminhos da educação. Diálogos, culturas e diversidades*.
- Cajaraville, J. y García, A. L. (2009). La construcción de una apuesta. *Itinerarios en Educación/Recreación*, N° 1, pp. 23-35. Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación. Recuperado de <https://istlyr-caba.infed.edu.ar/sitio/revista-itinerarios-en-educacion-recreacion/>.
- Camors, J. (2017). “Encuentro Nacional de educadores/as sociales y estudiantes de educación social. 25 años de creación y construcción - Octubre 2005”. En *Encuentros y Análisis desde la experiencia*. Uruguay: ADESU/AEES.
- (2021). “Presentación”. En *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay*. Uruguay: UNCuyo, Universidad de la República y Universidad Estadual de Maringá. Recuperado de <https://shortest.link/2GYA>.
- Canal SEÑAL U (2016). *Teoría Práctica* [Archivo de video] 5 de septiembre. Recuperado de <https://shortest.link/1u-->.
- Díaz Puppato, D. (2019). “Las prácticas de la enseñanza en la educación social: encuentros y tensiones desde una perspectiva didáctica”. *Convergencias. Revista de Educación*, Vol. 2 N° 4, pp. 129-151. Recuperado de <https://shortest.link/2zK7>.
- Díaz Puppato, D. y Ribó, E. (2017). “Formación técnica universitaria en Educación Social: diálogo de saberes y saberes en tensión”. En Müller, V., *Pedagogía Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina*. Brasil: Appris Editora.
- Instituto de Tiempo Libre y Recreación (2007). *Plan de Estudios*. Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social.
- (2013). *Programa del Seminario de Profundización en Educación Popular*. Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social.
- Krichesky, M. (comp.) (2011). *Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Cuaderno de Trabajo N°2. Argentina: UNIPE.
- Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200416041450/Cuaderno-de-trabajo-2.pdf>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2021). “Pedagogía social y educación social”. *Educação em Questão*, Vol. 59, N° 59, pp. 1-22.
- Michi, N. (2012). Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros. En Finnegan, F. (comp.). *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (pp. 131-180). Buenos Aires: AIQUE.
- (2021). “Poco a poco. Movimientos populares y educación: un campo de estudio y de acción”. *Algarrobo-MEL*, N° 9, pp. 1-13. Recuperado de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/mel/article/view/4534>.
- Monteiro Machado, E. (2011). “Encuentros y desencuentros entre la Pedagogía Social y la Educación Popular en América Latina: el caso de Brasil”. En Krichesky, M. (comp.). *Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Cuaderno de Trabajo N°2. Argentina: UNIPE. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200416041450/Cuaderno-de-trabajo-2.pdf>
- Moyano, S. (2009). “Educación Social y ejercicio profesional”. En *Educación Social. Acto político y ejercicio profesional*. Uruguay: ADESU-MEC.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Argentina: Santillana.
- Redondo, P. (2014). “Aproximaciones al campo de la Pedagogía Social en la Argentina”. *Revista Interfaces Educativas*, Vol. 3, N° 1, pp. 67-76.
- Ribas Machado, É. (2014). *O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada o estágio atual no Brasil e Espanha* [tesis doctoral]. Brasil: Universidade de São Paulo. Recuperado de <https://shortest.link/2p5u>.
- Ribó, E. y Díaz Puppato, D. (2021). “Devenir de la educación social en Mendoza: una mirada hacia el campo laboral”. En *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay*. Uruguay: UNCuyo, Universidad de la República y Universidad Estadual de Maringá. Recuperado de <https://shortest.link/2GYA>.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.

- Torío-López, S. (2006). "Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una pedagogía social en construcción". *Estudios sobre Educación*, N° 10, pp. 37-54. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8929/1/EB.PDF>
- Universidad Nacional de Cuyo (2015). *Plan de estudios*. Tecnicatura Universitaria en Educación Social.
- (2017a). *Planificación del Espacio Curricular Praxis I: Educación Social y Contextos*. Tecnicatura Universitaria en Educación Social.
- (2017b). *Planificación del Espacio Curricular Praxis IV: Educación Social y los sujetos*. Tecnicatura Universitaria en Educación Social.
- (2017c). *Planificación del Espacio Curricular Praxis III: Educación Social y Campo grupal*. Tecnicatura Universitaria en Educación Social.
- (2018a). *Planificación del Espacio Curricular Praxis V: El hacer socioeducativo*. Tecnicatura Universitaria en Educación Social.
- (2018b). *Planificación del Espacio Curricular Educación Social*. Tecnicatura Universitaria en Educación Social.
- Vázquez, T. (2005). "¿De qué ciudad educadora estamos hablando hoy? Entrevista a Jaume Trilla Bernet". *Pedagogía y Saberes*, N° 22, pp. 111-114.
- Williams, R. (2009). *Marxismo y Literatura*. Argentina: Las cuarenta.

## Asistencia educativa y exilio

Las acciones conjuntas entre el Comité Ecuménico de Acción Social (CEAS) y el Servicio Universitario Mundial (SUM) hacia la comunidad chilena refugiada en Mendoza

### Educational assistance and exile.

The joint actions between the Ecumenical Committee for Social Action (CEAS) and the World University Service (SUM) towards the Chilean refugee community in Mendoza

**Paola Bayle** | ORCID: [orcid.org/0000-0001-7386-5521](https://orcid.org/0000-0001-7386-5521)  
[paolabayle@gmail.com](mailto:paolabayle@gmail.com)

**Alejandro Paredes** | ORCID: [orcid.org/0000-0002-8187-6439](https://orcid.org/0000-0002-8187-6439)  
[aparedes@mendoza-conicet.gob.ar](mailto:aparedes@mendoza-conicet.gob.ar)

Centro de Estudios Transandinos y Latinoamericanos  
**Argentina**

*Recibido: 24/10/2020*  
*Aprobado: 07/03/2022*

### Resumen

El presente trabajo se inscribe en una línea de investigación que aborda situaciones concretas de exilio en tanto fenómeno transnacional donde al menos dos comunidades (la exiliada y la de acogida) se conectan y generan un vínculo que trasciende el momento exiliar. En este sentido, reconstruiremos el accionar de un conjunto de organizaciones que trabajaron articuladas al Comité Ecuménico de Acción Social (CEAS), quien tuvo a su cargo la recepción y asistencia de gran parte de la comunidad chilena exiliada en Mendoza (Argentina) partir de la dictadura militar chilena que derrocó al presidente Salvador Allende Gossens (1970-1973). De manera particular, nos centraremos en la asistencia para la educación otorgada a un grupo de refugiados/as por el CEAS gracias apoyo de organizaciones como el Servicio Universitario Mundial (SUM), entre otras. Focalizaremos en los programas ejecutados, las redes de contactos y el perfil de quienes recibieron asistencia y en el impacto en sus trayectorias vitales, entre otras aristas. Para ello articulamos distintas técnicas y estrategias de investigación; por un lado, ejecutamos un trabajo de recuperación y análisis de archivos documentales, a fin de reconstruir históricamente el proceso analizado y, por el otro, reconstruimos trayectorias vitales de refugiados/as que obtuvieron la asistencia de estas organizaciones.

**Palabras clave:** Refugio chileno, Mendoza, Redes Filantrópicas de Asistencia, Becas Educativas.

### Abstract:

This work is part of a line of research that addresses specific situations of exile as a transnational phenomenon where, at least, two communities (the exile and the host) connect and generate a bond that transcends the moment of exile. In this sense, we will reconstruct the actions of a set of organizations that worked together with the Ecumenical Committee for Social Action (CEAS), which was in charge of receiving and assisting a large part of the Chilean community exiled in Mendoza (Argentina) from the Chilean military dictatorship that overthrew President Salvador Allende Gossens (1970-1973). In a particular way, we will focus on assistance for education granted to a group of refugees by CEAS thanks to the support of organizations such as the World University Service (SUM in Spanish), among others. We will focus on the programs executed, the contact networks and the profile of those who received assistance and the impact on their life trajectories, among other aspects. For this, we have articulated different techniques and research strategies; on the one hand, we carry out a work of recovery and analysis of documentary archives in order to historically reconstruct the analyzed process and, on the other, we reconstruct the life trajectories of refugees who obtained the assistance of these organizations.

**Keywords:** Chilean Refugees; Mendoza, Philanthropic Support Networks; Educational Scholarships.

## Introducción

El 11 de setiembre de 1973, el golpe cívico-militar comandado por Augusto Pinochet Ugarte dio por terminado el gobierno de Salvador Allende Gossens, cuya propuesta de construir la *vía chilena al socialismo* a través de las urnas había despertado el interés de las izquierdas del mundo y de distintos sectores del campo académico, político y sindical, entre otros. Tal como destaca Inés Nercesian (2014):

la victoria electoral de la Unidad Popular (UP) en 1970 marcó una nueva temporalidad en el mapa político latinoamericano. A partir de entonces, el debate acerca de las vías más eficaces para la transición hacia el socialismo, y la tensión reforma o revolución, tomó gran vigor en la izquierda. (p. 245)

Esta promesa y este debate se vieron violentamente afectados por el golpe militar. Entre sus múltiples consecuencias nos centraremos en la negación a miles de chilenos y chilenas de su derecho a vivir en su patria, es decir, el exilio, o los *exilios* en plural, atendiendo a las distintas formas de salida del país, de recepción, de experiencias vividas y de retorno (Rebolledo, 2006, Del Pozo, 2006, Yankelevich y Jensen, 2007, Jensen, 2011, Lastra y Peñalosa Palma, 2016 y Roniger, 2016). En este punto, adscribimos a lo planteado por Pablo Yankelevich cuando afirma, en relación a los exilios ocurridos durante las últimas dictaduras en la región, que es necesario *no perder de vista que se trató de una de las consecuencias de una política de exterminio inscripta en la Doctrina de Seguridad Nacional. La salida del país fue una forma para preservar la libertad o salvar la vida* (2016:13)

Entre las múltiples experiencias que vivió la comunidad chilena exiliada desde 1973, nos centraremos en un espacio de acogida: la provincia de Mendoza (Argentina), y en una de las tantas aristas de este proceso: la asistencia educacional que recibió un grupo de refugiados/as, tal como detallaremos más adelante. En el caso de Mendoza, es necesario resaltar la cercanía geográfica -comparte con Chile el límite natural de la Cordillera de los Andes- y una historia de contactos previos. Por estos motivos se constituyó en el nuevo destino para un importante número de personas perseguidas por la dictadura chilena. Las formas de arribo fueron múltiples: visas de estudiantes, bajo el estatus de refugiados, con la asistencia de organismos internacionales o cruzando la cordillera de forma clandestina. Yankelevich señala que el exilio chileno se trató de un exilio heterogéneo en términos de composición social.

Se nutrió de ministros y secretarios de Estado, legisladores, funcionarios gubernamentales, dirigentes partidarios y un ancho contingente de perseguidos. Salieron al exilio los sobrevivientes de un gobierno derrocado y millares de sus simpatizantes, a diferencia de otros casos latinoamericanos donde el exilio fue consecuencia de actividades de oposición al régimen en turno. (Yankelevich, 2016:15)

Ahora bien, por las características temporales de la dictadura chilena (17 años) y las múltiples formas de salida y espacios de acogida, entre otras variables, consideramos necesario complejizar esta mirada, pues a Mendoza arribaron, principalmente, sectores populares y con diferentes trayectorias de militancia política y social, según se trate de los años 70 o los años 80. En la década de 1980, muchas/os de quienes arribaron a esta provincia formaban parte de lo que podríamos denominar el amplio espacio de *resistencia antipinochetista*, con participación política de base en organizaciones barriales, sindicales, estudiantiles, religiosas, de defensa de los Derechos Humanos (DDHH), al margen de poseer o no una adscripción política partidaria.

En un primer momento, las acciones de asistencia a esta comunidad en el exilio fueron dispersas y apoyadas en acciones de solidaridad individual y de organizaciones políticas, religiosas y sindicales. Estas estrategias iniciales lograron sistematizarse, principalmente, bajo la conducción de **Comité Ecuménico de Acción Social** (1974-1992) conocido por sus siglas CEAS (Paredes, 2007). Es necesario resaltar que, en virtud de su red de apoyo y financiamiento, su ayuda estuvo destinada a quienes obtuvieron la calificación de Refugiado otorgado por el Alto **Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados** (ACNUR).

Ahora bien, nuestra mirada del exilio en tanto fenómeno transnacional (Bayle, 2019 y Roniger, 2016) nos conduce a rastrear una historia de vínculos previos entre ambas comunidades -la chilena y la mendocina- que contribuye a explicar la direccionalidad del exilio y las estrategias de acogida en esta provincia argentina.

Mendoza, hacia 1973, ya contaba con una larga trayectoria como receptora de chilenos y chilenas que habían arribado por cuestiones económicas o políticas (Paredes, 2005). Durante el siglo XIX Mendoza recibió a migrantes del país transandino, atraídos por el crecimiento de la minería o por la búsqueda de tierras de pastoreo. Asimismo, acogió a cerca de 3.000 patriotas que

habían huido de Chile en 1814 cuando Santiago fue reconquistada por los realistas, causando un gran impacto demográfico y social en las tierras de acogida, ya que Mendoza registraba, por entonces, una población cercana a 5.000 pobladores (Hudson, 1931).

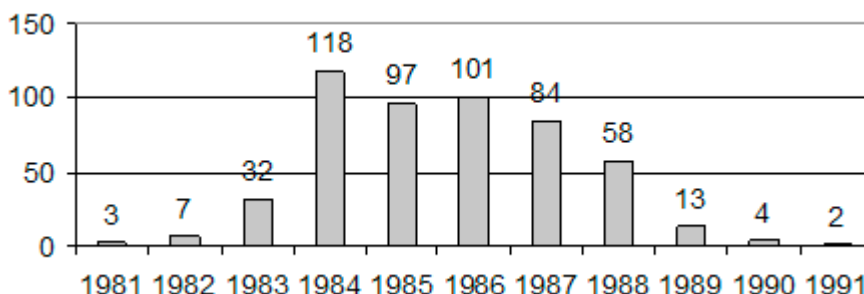
Se torna necesario subrayar que, en el Siglo XX y hasta la década del 70 del siglo pasado, Chile no había experimentado un proceso de exilio masivo tal como el que se dio como consecuencia del golpe militar de 1973. Dicho esto, debemos nombrar el desplazamiento de comunistas como consecuencia de la **Ley de Defensa de la Democracia**, sancionada en 1948 durante la presidencia González Videla, para proscribir la participación política del Partido Comunista (Norambuena, 2000). Sin embargo, esto no impactó significativamente en la llegada a Mendoza de personas exiliadas desde Chile. Según el Censo Nacional Argentino de 1960, en Mendoza había sólo 8.700 chilenos/as (el 1,05% de la población total). Diez años después, en el censo de 1970 el número había disminuido a 8.304 (el 0,85%, de los habitantes de la provincia).

A partir de los acontecimientos de 1973, un grupo numeroso arribó a la provincia desde Chile: ese mismo año ingresaron a Mendoza 31.800 trasandinos/as y sólo entre enero y febrero de 1975 lo hicieron 71.900 (Heras, Guillot y Galvez, 1978: 13). A fines de 1975, la **Central Latinoamericana de Trabajadores**, basándose en datos proporcionados por sindicatos y organizaciones argentinas, calculaba que había cerca de 400.000 chilenos/as ilegales en el país (CAREF, s/f:3). De este modo, según un estudio realizado por la Dirección de Estadísticas y Censos de Mendoza, el 66% de chilenos/as que vivían en Mendoza hacia 1978 había llegado después de 1973 (1979:15).

En la década de 1980 Mendoza recibió una segunda ola de exilios. A partir de 1983, Chile experimentó el crecimiento de movilizaciones universitarias y en barrios urbanos marginales, conocidos en ese país como *poblaciones*. Apareció en escena un nuevo grupo de resistencia denominado **Frente Patriótico Manuel Rodríguez (FPMR)**, con base en las nombradas poblaciones, lo que desató una mayor represión estatal con detenciones, allanamientos y asesinatos. Además, se promulgó la **Ley Antiterrorista** que negaba a condenados los derechos a libertad bajo fianza, beneficios carcelarios, amnistía o indulto. En mayo de 1985, gran parte de la cúpula de las **Juventudes Comunistas** fue detenida y entre 1985 y 1987 fueron arrestadas 5.717 personas (principalmente dirigentes barriales y sociales) en manifestaciones colectivas. En el año 1986, una serie de acontecimientos fueron investigados por el Fiscal *ad-hoc* Fernando Torres Silva, quien desató una política de persecución contra personas presuntamente vinculadas a los mismos. Nos referimos al *Proceso a la Vicaría de la Solidaridad*, la denuncia del gobierno de la existencia de arsenales clandestinos y el atentado al General Augusto Pinochet. Los procesados por los arsenales y el atentado fueron sometidos a torturas, persecución a familiares y largos periodos de incomunicación. En 1987 más de 300 presos fueron procesados por la **Ley sobre Control de Armas** (en 1980 hubo sólo 20), alrededor de 160 por la Ley Antiterrorista y el gobierno chileno pidió la extradición de personas que se encontraban en calidad de refugiados en Argentina y en Perú (World Council of Churches, 1987).

Así, el incremento en la escalada represiva en Chile provocó el aumento de pedidos de refugio ante el **Comité Ecuménico de Acción Social (CEAS)** en Mendoza, tal como se observa en el Gráfico N° 1.

**Gráfico N° 1. Pedidos de refugio al CEAS entre 1981 y 1991**



*Elaboración propia a partir de los datos del Archivo CEAS. (Para la elaboración de este gráfico tomamos los casos a partir de 1981, para poder comparar en una década el crecimiento de pedidos de Refugio hasta el cierre del CEAS, en 1991.)*

En términos jurídicos, en la comunidad chilena exiliada -entendida en su diversidad- en Mendoza, podemos distinguir a dos grupos; uno que obtuvo estatus de *Refugiado* (ACNUR) y otro conformado por exiliados/as a quienes no se les otorgó dicho estatus o no lo solicitaron<sup>1</sup>. El primer grupo, que es el que se detalla en el gráfico anterior, fue asistido por el CEAS y, algunos de ellos, por su intermedio, recibieron asistencia para la educación por el **Servicio Universitario Mundial** (SUM).

A diferencia del proceso de exilio de los años setenta, la comunidad chilena que arribó a Mendoza en la década siguiente y, particularmente, la que recibió asistencia del CEAS, estaba compuesta, principalmente, por jóvenes provenientes

<sup>1</sup> Según testimonios recogidos para investigaciones previas (Paredes, 2007) un importante número de militantes comunistas en el exilio decidieron no pedir el estatus de refugiado al CEAS.

de las *poblaciones* y universitarios. Portaban, además, experiencias de militancia política en distintos espacios políticos tales como el Movimiento de **Izquierda Revolucionaria** (MIR), el **Frente Patriótico Manuel Rodríguez**, el **Partido Comunista**, el **Partido Socialista** y la **Democracia Cristiana** (en menor medida, según fuentes orales consultadas). A este heterogéneo colectivo de exiliados/as, se sumaron militantes socio-religiosos cuyas tareas se desarrollaban en barrios urbanos marginales (Gil de Camín, comunicación personal, 14 de febrero de 2001).

El CEAS, en su tarea de recepción y atención de refugiados/as, incorporó y articuló tareas de información y acompañamiento con integrantes de la comunidad chilena refugiada en los años previos. Así, se crearon grupos de esparcimiento, actividades deportivas y sociales, en las que la comunidad chilena exiliada en distintos momentos tejió puentes de comunicación que facilitaron la acogida (CEAS, 1984).

## El Comité Ecuménico de Acción Social (CEAS) y su asistencia a refugiados/as

Tal como hemos señalado anteriormente, el CEAS canalizó en Mendoza la asistencia a refugiados/as provenientes de Chile, atendiendo en primer lugar, la emergencia del alojamiento (Paredes, 2007). Tempranamente, en 1974, el CEAS se creó aglutinando a la Iglesia Luterana, la Iglesia Católica, la Iglesia Evangélica del Río de la Plata, la Iglesia Evangélica Metodista Argentina, Cáritas Argentina, la Cruz Roja Argentina y la Comisión Católica Argentina de Inmigración<sup>2</sup>. Se conformó una red de apoyo (Keck y Sikkink, 1998), en la que el CEAS tuvo un rol fundamental, en tanto vinculó a organizaciones locales con organismos internacionales como ACNUR, el **Consejo Mundial de Iglesias** -principalmente- y con el **Fondo Internacional para Intercambios Universitarios** (International University Exchange Fund, IUEF) y el **Servicio Universitario Mundial** (SUM) para sus tareas de asistencia educativa.

Este Comité comenzó a funcionar en el edificio del Templo Metodista, en el centro de la ciudad de Mendoza y rápidamente fue desbordado por cientos de chilenos/as que llegaban diariamente (Verhoeven, 1977). El CEAS cumplió un papel central en relación al otorgamiento del estatus de refugiado concedido por ACNUR, ya que recibía las solicitudes de refugio y evaluaba. Hacia 1977,

asistieron a cerca de 2.000 personas y en total, en el período 1973-1992, el CEAS tramitó 2.539 casos de otorgamiento del estatus de refugiado (CEAS, 1977). Los casos eran individuales y/o familiares, por lo que abarcó a 6.899 personas asistidas legalmente por el Comité.

Asimismo, el CEAS cumplió una importante tarea de denuncia de casos de desapariciones en Chile e intercedió ante numerosos atropellos que recibieron los refugiados por parte de las fuerzas armadas o policiales locales. Debido a esta actitud comprometida, el Comité Ecuménico sufrió el acoso de los aparatos represivos de la dictadura argentina entre 1976 y 1983, que incluyó la explosión de dos bombas en sus oficinas, la persecución de sus miembros y la desaparición de uno de ellos, Mauricio López, y el intento de secuestro de su coordinadora general, Alieda Verhoeven (Paredes, 2018).

Entre las distintas actividades realizadas por el CEAS, fue importante su trabajo de apoyo en la inserción escolar de la comunidad refugiada. Desde 1976, gracias a un programa de International University Exchange Fund (IUEF) se implementaron becas de capacitación técnica para jóvenes y adultos a fin de promover una salida laboral rápida. Asimismo, a partir de 1977, el CEAS abrió un programa de becas para estudiantes primarios y secundarios, tal como expresa el siguiente cuadro:

<sup>2</sup> El CEAS funcionó entre 1974 y 1992, año en que fue cerrado y sus documentos quedaron al cuidado de la Fundación Ecuménica de Cuyo.

**Cuadro 1. Ayuda del CEAS para capacitación (1977)**

Tipo de ayuda	Nº de personas	%
Capacitación para empleos	25	12,4 %
Estudiantes universitarios	3	1,5 %
Estudiantes secundarios	24	11,8 %
Estudiantes primarios	150	74,3 %
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>100 %</b>

*Elaboración propia a partir de los datos del Archivo CEAS.*

La ayuda era variada, no incluía en todos los casos becas de estudios; a veces consistía en entrega de útiles o facilitación de trámites para que la persona pudiera estudiar. Los montos para el programa de becas eran otorgados por la sede de ACNUR en Ginebra anualmente, situación que no permitía al CEAS garantizar el sostenimiento económico hasta la finalización de la carrera (CEAS, 1980).

Con respecto al nivel preescolar y jardín de infantes, el mismo fue cubierto con la creación del **Jardín Maripositas**, que funcionaba en un turno de mañana y otro de tarde. El jardín admitía, también, a niños y niñas de nacionalidad argentina con una situación socioeconómica semejante para favorecer la integración de niños y niñas exiliados/as en Mendoza. El jardín comenzó atendiendo a 15 niños/as en uno de los cuartos de la Iglesia Metodista; cuatro años después, ya asistían en cinco salas de una casa, 118 niños y niñas (Verhoeven, 2/5/77).

El CEAS también otorgó asistencia a estudiantes del nivel primario: durante 1977, 356 estudiantes concurren a la primaria, lo que implicaba el 95% de la población infantil asistida por el Comité Ecuménico. En relación a los estudios secundarios, sólo 24 adolescentes fueron a colegios secundarios. De ellos, 19 recibieron becas de ACNUR a partir de mayo de 1977: 6 para estudiar en colegios comerciales, 3 en bachiller y 2 en las carreras de técnico mecánico, químico y magisterio respectivamente. En términos generales, el resto de jóvenes refugiados/as recibieron becas para cursos de mecánica del automotor, en dos casos; una de secretaria comercial y uno de auxiliar de farmacia (Hernández de Vittorioso, 1977). A fines de ese año las becas de ACNUR eran 21 (CEAS, 1977).

Con respecto a los estudios universitarios, los requisitos de documentación solicitados por la Universidad Nacional de Cuyo obstaculizaron el acceso a este tipo de estudios. La intervención de esta universidad a partir de la dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983) implicó un obstáculo más para la inserción de estudiantes refugiados/as en distintas facultades. Se establecieron mayores exigencias burocráticas que difícilmente pudieron franquear: obtención y legalización de una multiplicidad de documentación

antes no exigida, visa de estudiantes o radicación, certificados de antecedentes personales y la aversión hacia esta comunidad exiliada por parte de muchos funcionarios. Asimismo, se reducía cada vez más el cupo de estudiantes extranjeros permitidos en cada facultad. El CEAS medió, en el marco de sus posibilidades, entre las instituciones educativas mendocinas y los/as refugiados/as que deseaban ingresar a ellas<sup>3</sup>. Quienes ingresaban a la universidad, cuando vivían en los hoteles, no tenían espacios físicos para poder estudiar; ni tampoco era fácil la relación de jóvenes universitarios con población adulta en los hoteles. Tal como hemos observado, entre la comunidad exiliada en Mendoza, la universitaria era, proporcional y numéricamente, escasa. En 1977 sólo cuatro eran estudiantes universitarios, tres de ellos con beca de estudio de ACNUR (CEAS, 1977: 2). De todos modos, aunque el/la estudiante hubiera logrado sortear el laberinto político-burocrático, bastaba

cualquier movilización estudiantil o actividad política en las facultades para que, aunque ajeno a esto, su condición de refugiado político conocida por el fichaje a que obligo el decreto 1.483/76, lo haga sospechoso antes las fuerzas de seguridad, lo que en el mejor de los casos culminaría con su cese y su vuelta a la situación de origen. (Refugiados políticos universitarios, 1977:1)

Hacia 1978, en medio de la agudización del conflicto entre Argentina y Chile por el Canal de Beagle, lo/as refugiados/as sólo pudo acceder a la educación primaria y en las escuelas provinciales (Concejo de Delegados, S/F). La educación secundaria o superior estaba reservada a extranjeros/as con radicación definitiva o a los hijos/as de los refugiados censados según los decretos 1.483/76 y 1.966/77 y que habían sido aceptados como re-

<sup>3</sup> Entre las cuales se pueden mencionar las cartas del CEAS a: 1) el director del Inst. Privado San José, sobre eximición de cuota mensual de dos refugiados, Mendoza, 19/4/81; 2) la rectora Colegio Albert Schweitzer, sobre refugiada sin título revalidado, Mendoza, 7/6/84 y 3) al director Esc. N° 4-037, Prof. Marelli, sobre un hijo de refugiado sin documentación completa, Mendoza, 31/4/87 (Bibliorato *Notas enviadas del año 1982 a 1987*, archivo CEAS, Mendoza)

sidentes definitivos (Concejo de Delegados, 1978). El CEAS medió ante el gobierno provincial por la inclusión de exiliados/as con decreto negativo (que implicaba que debían dejar el país) y se logró que ese año las solicitudes de ayuda de estudio para alumnos/as secundarios se elevaran a 26, en tanto que sólo hubo un pedido de beca para estudiante universitario.

Con el retorno de la democracia en Argentina (diciembre de 1983), algunas tareas fueron más sencillas en el espacio de acogida, aunque volvió a crecer notablemente la llegada de refugiados/as de Chile, tal como hemos expuesto en párrafos precedentes. Así, el CEAS tuvo que ampliar las tareas de asistencia como el alquiler de hoteles y viviendas y la ayuda mensual para alimentos. La ayuda fue breve, ya que el gobierno argentino había tendido redes de asistencia para chilenos/as que llegaban y era más factible la inserción laboral. En este nuevo contexto, el Comité apresuraba los trámites de radicación para facilitar la inserción laboral y proveía asesoramiento jurídico en solicitudes de asilo y prevención de expulsiones (CEAS, 3/9/85). Asimismo, hacia fines de los años 80 comenzó a crecer el número de chilenos y chilenas que querían retornar a su país y el CEAS, con fondos de ACNUR, otorgó subsidios para favorecer la estadía durante los primeros meses en Chile.

Volviendo a la asistencia para la educación, en 1983 el CEAS consiguió 40 becas: 14 para cursos técnicos, 20 para estudios secundarios y 6 para el nivel superior universitario. Además, se extendió a otras comunidades nacionales. Cuatro de ellas ayudaron a indochinos que iniciaron cursos técnicos, el resto a chilenos y a una argentina (Refugee Education Account, 1983a y 1983b). Al año siguiente, las becas fueron 33 y beneficiaron a 27 chilenos/as, 4 laosianos, un iraní y un argentino hijo de chilenos. Las becas implicaban asistencia

financiera para realizar estudios según esta distribución: 16 estudios secundarios, 16 cursos técnicos y 1 curso de español para el refugiado iraní (Refugee Education Account, 1984). También el ingreso de refugiados/as chilenos/as a las universidades fue más sencillo y el CEAS coordinó tareas con las casas de altos estudios para permitir el ingreso de refugiados/as que no tenían toda la documentación.

En este marco, el CEAS realizó actividades conjuntas con el Servicio Universitario Mundial (SUM). En total, entre 1985 y 1987, el CEAS pidió ayuda a esa institución para 48 jóvenes chilenos/as<sup>4</sup> y en este último año se registraron 19 becas de estudios (CEAS, 29/06/87).

La indagación realizada en el Archivo CEAS, nos permite afirmar el trabajo coordinado entre el CEAS y el Comité Nacional del SUM de Argentina, cuyo Secretario Ejecutivo era Jorge Taiana. Esta tarea se desarrolló en base a una red de contactos y de apoyos en organizaciones religiosas y de solidaridad internacional, principalmente. Esto permitió la asistencia a refugiados/as mixturando en sus decisiones criterios políticos, ético-religiosos, académicos y humanitarios. En esta instancia, creemos necesario realizar una breve reseña histórica del SUM ya que, cuando esta ONG internacional comenzó a trabajar con el CEAS, contaba con una larga trayectoria en asistencia a refugiados/as y con un recorrido ya trazado por América Latina.

<sup>4</sup> Esto puede observarse en las múltiples cartas del CEAS a Jorge Taiana, Secretario Ejecutivo del Comité Nacional Argentino / Servicio Universitario Mundial (25/09/85; 10/09/85; 11/10/85; 18/10/85; 29/06/87; 10/07/87 y 11/08/87) y a Juan Conturat del Servicio Universitario Mundial, Mendoza, 28/10/87. Todas en: *Bibliorato Notas enviadas del año 1982 a 1987*, archivo CEAS, Mendoza.

## El Servicio Universitario Mundial (SUM)

El Servicio Universitario Mundial, conocido internacionalmente como **World University Service** (WUS) puede incluirse en una matriz de organismos filantrópicos transnacionales no gubernamentales surgidos del campo académico universitario -algunos de ellos con una impronta religiosa- orientados a proveer, de manera particular, asistencia y cooperación a los agentes del campo universitario en situaciones de emergencia y necesidad. El devenir del SUM presentó múltiples modificaciones y una diversificación de estructuras, objetivos, lógicas y espacios de acción.

La historia del SUM se remonta a 1920 y a un contexto europeo de posguerra. Ante los efectos

provocados por la Primera Guerra Mundial, un grupo de estudiantes universitarios británicos conformaron la **European Student Relief** (ESR) para asistir a estudiantes en situación de emergencia. Este accionar se enmarca en el proceso acelerado de expansión de iniciativas filantrópicas, con un perfil internacional y pensadas a largo plazo (Paulmann, 2013). Asimismo, no es posible desligar el nacimiento del ESR de un emprendimiento anterior: el **World Student Christian Federation** (WSCF), organización ecuménica creada en 1895 y que entre sus iniciadores tuvo al metodista estadounidense John R. Mott (1865-1955), destacado promotor de organizacio-



nes ecuménicas de carácter cristiano<sup>5</sup>.

La ESR comenzó una etapa autónoma en 1926 bajo el nombre de **International Student Service** (ISS). De este modo amplió sus objetivos, poblaciones y espacios de acción: asistencia a estudiantes búlgaros (1928) afectados por las inundaciones en China (1931) y por la guerra chino-japonesa (1937) y ayuda a perseguidos/as por razones *raciales-ideológicas* en Austria y Alemania bajo la influencia nazi.

Durante el periodo de la segunda posguerra, el ISS se ocupó de la reconstrucción de universidades afectadas y asistió a exproisioneros en su plan de continuar sus estudios universitarios. En 1939 se vinculó a **Pax Romana**<sup>6</sup> para crear junto al WSCF el **World Student Relief** (WSR). Ya en 1950 estos agrupamientos (ISS y WSR) conformaron una Organización no Gubernamental que adoptó el nombre de **World University Service** (WUS), conocido en América Latina como SUM.

Esta nueva organización funcionaba a través de Comités Nacionales conformados, principalmente, por universitarios/as de cada uno de los países. Sus funciones principales eran la asistencia a exiliados/as, fortalecimiento de universidades, ayuda material, etc. Desde esta segunda mitad del siglo XX la organización comenzó a mirar otros espacios fuera de Europa -hasta entonces su principal escenario de acción, salvo algunas excepciones-. Los países del denominado Tercer Mundo comenzaron a ocupar la preocupación de organizaciones filantrópicas en un contexto de luchas por la independencia y los procesos de descolonización (Bayle y Navarro, 2018).

En términos generales, diremos que esta ONG, en sus inicios, puso su atención en estudiantes exiliados/as (entendido no en el sentido estrictamente jurídico) sumó otros tópicos como la promoción del desarrollo<sup>7</sup>, la defensa de los Derechos Humanos (DDHH) y los procesos de recuperación y fortalecimiento de la democracia. Para realizar estas tareas estableció alianzas co-

yunturales con agencias intergubernamentales y otras ONGs, conformando redes de apoyo<sup>8</sup> (*advocacy networks*) en términos de Keck y Sikkink (1998). El foco en los DDHH se articuló a otras problemáticas que fueron abordadas de manera yuxtapuesta.

En su periplo por América Latina, el compromiso del SUM con los procesos de redemocratización, luego de las rupturas institucionales como golpes de Estado o guerras civiles, se sostuvo por medio de iniciativas presentadas como humanitarias, aunque solapadamente estaban orientadas a trabajar por la restitución de la democracia. Tal como sostienen Peck y Vilas, “el proporcionar apoyo a representantes de una oposición (democrática) y permitir que continúen su involucramiento político en el exterior constituye, casi de por sí, un apoyo a la democracia” (Peck y Vilas, 1997: 19). Asimismo, con los programas internos se apuntaba a un fortalecimiento de la democracia en distintas áreas de la vida social, impulsando programas de género, educación y promoción popular, entre otros.

Así, América Latina comenzó a tener presencia en el SUM a partir de 1960 y, durante esta década, se ejecutaron programas de asistencia en Perú, Chile, Guatemala, Nicaragua, Paraguay y Honduras, particularmente, fortaleciendo centros de estudiantes, programas de salud universitaria, hospedajes y becas (WUS, 1970). Desde entonces, y por una década, desarrolló acciones tímidas de asistencia a estudiantes y de infraestructura. Fue el golpe militar chileno en 1973 lo que generó un cambio radical en relación al vínculo entre esta ONG y América Latina.

Este es el contexto en el cual el SUM diseñó su primer programa de envergadura para la región. Se trató del **Chilean Refugee Scholarship Programme** (CRSP), puesto en ejecución por el WUS United Kingdom (WUS UK, por sus siglas en inglés). El programa surgió a partir de la preocupación de académicos/as del Reino Unido agrupados en **Academics for Chile** (AFC), que recurrieron al WUS UK y, gracias al financiamiento del **Ministerio de Desarrollo de Ultramar** (MDU), el CRSP recibió -entre 1974 y 1986- 11.188.736 de libras esterlinas bajo el concepto de *ayuda para el desarrollo*. Convergieron así los tópicos centrales que orientaban el accionar del SUM: ayuda humanitaria, asistencia académica a refugiados y promoción de la democracia y el desarrollo al desarrollo (Bayle, 2010, Bayle, 2013 y Bayle y Navarro, 2018).

En los años 70, el SUM comenzó a consolidarse en América Latina atendiendo situaciones de vulnerabilidad social y atropellos a los DDHH,

<sup>5</sup> Por razones de espacio no nos detendremos en el devenir de estas organizaciones y sus vínculos con la filantropía cristiana. Sólo advertimos que este movimiento ecuménico reunió a diferentes vertientes del cristianismo -católicos romanos, protestantes, pentecostales, ortodoxos, anglicanos y otras ramas- y actuó a través de los llamados **Student Christian Movements**, y son manifestaciones del reagrupamiento del cristianismo luego del fraccionamiento a partir de la Reforma. Ver Bayle y Navarro (2018), Bayle (2010) y (2013).

<sup>6</sup> **Pax Romana** es otra organización de estudiantes católicos que tuvo mayor presencia en el periodo de entreguerras. Heredera de la organización **Auxilium Studiorum**, Pax Romana brindó asistencia a los estudiantes católicos víctimas de la Primera Guerra Mundial. En 1947 se refundó bajo el nombre de **Pax Romana ICMICA/MIIC (International Catholic Movement for Intellectual and Cultural Affairs/Mouvement International des Intellectuels Catholiques)**.

<sup>7</sup> Es necesario advertir que esta organización, al igual que otras de carácter internacional, incorporó la ideología del desarrollo entre sus objetivos. Este tópico se convirtió en un *evangelio* en los años 50 y 60 -principalmente- y tuvo varios hitos en la construcción del mismo que no abordaremos por cuestión de espacio (Bayle y Navarro, 2018)

<sup>8</sup> Algunos autores señalan una característica de la filantropía transnacional reside en el trabajo articulado en red, incluso en las grandes organizaciones filantrópicas. Al respecto, para conocer algunos trabajos empíricos, ver Thomas David y Ludovic Tournés (noviembre 2014).

principalmente. Desplegó programas y Comités Nacionales a lo largo de toda la región, articulando con organizaciones locales e internacionales. En términos financieros recibió o canalizó fondos de la **Agencia Sueca Internacional de Cooperación al Desarrollo** (SIDA, por sus siglas en inglés), del **Departamento Finlandés para la Cooperación Internacional al Desarrollo** (FINNIDA), del **Ministerio de Asuntos Exteriores de Dinamarca** (DANIDA), del **Ministerio de Asuntos Exteriores** (Países Bajos), de UNICEF, del **Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo** (PNUD) y de la **Fundación Ford**. El crecimiento del SUM en este período se debió, así-

mismo, a un factor externo ligado al espacio del financiamiento. La **International University Exchange Fund** (IUEF), con quien el CEAS también generó tareas conjuntas en una primera etapa, era la gran competidora del SUM por las fuentes de financiamiento. Un hecho al interior de IUEF -un escándalo de espionajes y corrupción fuera de América Latina- generó un aumento en el suministro de fondos para el SUM, con lo que tuvo mayores posibilidades para desplegar sus acciones en América Latina. Es en este contexto que el SUM se articuló con el CEAS para ayudar en la asistencia a familias exiliadas/refugiadas en Mendoza.

## Aproximaciones etnográficas de quienes recibieron beca

Tal como hemos explicitado, el CEAS y el SUM compartían objetivos y principios: la asistencia a exiliados/as y la fuerte conexión con el ecumenismo. Estas afinidades confluyeron rápidamente en un trabajo conjunto, en el marco del establecimiento de alianzas coyunturales y redes de apoyo (Keck y Sikkink, 1998). La articulación entre ambos espacios se canalizó en la asistencia educacional, pues las personas en situación de exilio intentaban infructuosamente estudiar con sus propios medios en un contexto tan adverso<sup>9</sup>. Las becas eran solicitadas al SUM vía la administración y gestión del CEAS quien tenía el contacto con las personas exiliadas. El alto compromiso de ambas organizaciones hizo que, en algunos casos, el CEAS adelantara plata de la beca en tanto realizaba el pedido al SUM, para que no demorar la ayuda<sup>10</sup>.

A continuación, a partir de una instancia de trabajo de archivo en las cartas de solicitud de refugio y de becas y de un abordaje etnográfico, exponemos breves testimonios en torno al perfil de quienes recibieron asistencia, a fin de evaluar el impacto en sus biografías educacionales y laborales. Presentaremos 15 casos, mencionando el

nombre de pila del/a solicitante a fin de resguardar la identidad de las personas. Asimismo, se citarán los legajos analizados al final del artículo, pero no en la descripción de las trayectorias biográficas para garantizar aún más el anonimato.

Vale destacar que quienes recibieron asistencia del CEAS habían podido demostrar que su exilio en Mendoza era fruto de la persecución política en Chile. En este sentido, esta comunidad era portadora de un capital militante, entendido como un conjunto de disposiciones estables; un saber hacer aprendido en instancias de luchas políticas, partidarias y no partidarias (Matonti y Poupeau, 2004 y Poupeau, 2007). En este caso, este grupo de chilenos/as había adquirido esta forma de capital a través de distintas instancias de participación política: sindicatos, organizaciones religiosas, sociales, barriales, de defensa los DDHH y partidarias.

Tal es el caso de **Marcos**, militante obrero que había participado en noviembre de 1986 en un paro portuario en Valparaíso con bastante adhesión. Esta protesta fue respondida con la persecución a sus líderes, entre ellos el mismo Marcos; situación que lo llevó al exilio.

Sixto, Malva, María y Rubén eran militantes estudiantiles, el primero en la secundaria y el resto en la universidad. **Sixto** fue elegido dirigente estudiantil en 1983, en plena dictadura. En agosto de ese año fue encarcelado bajo el cargo de tenencia de artefacto explosivo, al que se declaró infundado. Terminó su secundaria, pero debió salir de Chile, en marzo de 1986, al ser finalmente condenado a seis años y un día por tenencia de artefacto explosivo. **Malva** estudiaba Educación Diferencial en la Universidad Católica de Valparaíso y participaba en el Centro de Alumnos, desde donde canalizaba su lucha en defensa de los DDHH. Fue detenida en dos oportunidades y

<sup>9</sup> Un ejemplo es el caso de Jaime, quien había trabajado en la **Universidad Técnica del Estado**, en Chile y cuando se exilió en Mendoza fue alojado junto a cientos de compatriotas en un hotel céntrico de Mendoza (Hotel Turismo), en condiciones de asinamiento y de estrés generado por el miedo a infiltrados entre los huéspedes del hotel. A pesar de ello, estudió Facultad de periodismo sin ninguna beca específica durante al menos, cinco meses hasta que inició un segundo exilio en Canadá (Carta del refugiado a Alieda Verhoeven, 28/4/75, Legajo 30-344, archivo CEAS, Mendoza).

<sup>10</sup> Un ejemplo es el caso de Nelson, a quien se le otorgó una beca para estudiar electricidad. Para que pudiera comenzar el curso, el CEAS adelantaba plata de la beca (alrededor de 76 dólares) en tanto realizaba el pedido al SUM (Carta del refugiado al CEAS, 6/3/77, legajo 30-0288, archivo CEAS, Mendoza).

sancionada por el rector delegado Matías Valenzuela Labra (impuesto por la Junta Militar de la mano de las intervenciones a las universidades). Malva continuó con sus actividades políticas, bajo la amenaza constante y el ataque de grupos de ultraderecha de la universidad. Su compañero fue perseguido por la **Central Nacional de Informaciones** (CNI) y recibió allanamientos en el hogar y espacio laboral; con la sospecha que su entorno también era vigilado. En mayo de 1985 decidieron partir hacia Argentina para dar mayor seguridad a sus tres hijas. En Mendoza, trabajó como empleada doméstica y su compañero en un taller de servicio electrónico. En 1987, Malva revalidó su título secundario y en 1988, ante la imposibilidad de continuar la misma carrera que estudiaba en Chile, comenzó un curso de manicura y peluquería.

Por su parte, **María** llegó sola en agosto de 1986, también eludiendo la persecución. Una familia ya refugiada que vivía en el barrio Cristo Salvador<sup>11</sup> le dio alojamiento, contención y contactaron con el CEAS, para que pudiera conseguir una beca para seguir estudiando, ya que en Mendoza comenzó trabajando como empleada doméstica. Al igual que Sixto, María fue acusada en marzo de 1987 de estar implicada en el ocultamiento de un arsenal. Su padre, tras sufrir un allanamiento, declaró que esta situación no era posible pues María residía en Mendoza desde 1986. Esta breve mención da cuenta de la persecución individual y familiar que experimentaron quienes cruzaron la cordillera en búsqueda de asistencia.

**Rubén** era militante de la Democracia Cristiana Universitaria de Chile cuando, en abril de 1986, sufrió un proceso en la justicia militar acusado de portar explosivos al ser detenido después de una movilización universitaria. Luego de padecer la persecución, la cárcel y amenazas constantes para que abandone la universidad, se exilió en Mendoza. Ya en esas tierras comenzó a gestionar su ingreso en la Universidad Nacional de Cuyo y creó, junto a otros compañeros, la **Federación Universitaria de Solidaridad con Chile**, que, aunque era una agrupación pequeña, fue avalada por un congreso de la Federación Universitaria de Cuyo (FUC) en 1987.

Jacqueline, Heraldo, Beatriz y Ariel eran militantes en poblaciones chilenas con prácticas sociales en el seno de organizaciones religiosas que experimentaron procesos de radicalización y compromiso con los *pobres* en América Latina (Löwy, 1999). A fines de febrero de 1987, **Jacqueline**, de sólo 19 años, se asentó con su abuela en el barrio La Favorita (Mendoza). A los catorce años, con residencia en una población de Santiago, había participado en actividades parroquiales de asistencia a sectores vulnerables. En diciembre

<sup>11</sup> Barrio construido por un sistema de ayuda mutua por exiliados chilenos que no recibían ayuda del CEAS, en el departamento Las Heras (Mendoza). Sobre su historia, puede leerse a Paredes (2019).

de 1986, la población donde vivían fue cercada por fuerzas policiales en su búsqueda, por lo que se exiliaron en Mendoza. **Heraldo** vivía en Villa Alemana, desde niño había participado de actividades de organizaciones sociorreligiosas como los *Boy Scout*, bomberos voluntarios y grupos de Catequesis. En 1981 ingresó al Seminario Mayor San Rafael, pero al año siguiente se retiró. Desde 1982 continuó con su actividad pastoral y, con otros jóvenes creó la **Comisión Juvenil de Derechos Humanos** en Villa Alemana. A partir de estas actividades comenzó a ser perseguido: su casa fue allanada varias veces y sus compañeros detenidos, por lo que ante el temor por su vida se exilió en Mendoza en 1986.

En línea con las trayectorias anteriores, **Beatriz** participaba en la Iglesia de San Francisco Javier; fue catequista y monitora juvenil durante 1982 y 1983 en poblaciones de Santiago. En agosto de 1984 la persecución contra ella y su esposo se incrementó, situación que desembocó en el exilio en Mendoza, donde el idioma y la cercanía con Chile facilitaba la inserción y alimentaba la esperanza de un pronto retorno. En 1988, Beatriz comenzó a estudiar enfermería pensando en el regreso a Chile. De manera similar, **Ariel** (19 años), con su familia, participaba en el Centro Juvenil Cristiano de la población en donde vivían. En mayo de 1984 comenzaron a ser perseguidos, por lo que huyeron a Mendoza, a meses de que el joven pudiera terminar sus estudios secundarios. En la tierra de acogida, trabajó como albañil y su madre como modista.

Juan, Angélica y Máximo militaban barrialmente, apuntando a la asistencia social y cultural. **Juan** era presidente de un *taller cultural-campamento* en una población de Valparaíso donde se desarrollaban actividades culturales (festivales, encuentros folclóricos, peñas, cursos de cerámicas, de pintura, de baile y de teatro) y tareas de ayuda a la comunidad. En reiteradas ocasiones, el centro cultural-campamento fue allanado y sus miembros amenazados. El joven logró concluir la secundaria en Chile, pero no ingresar a la universidad, ante la falta de recursos. Así, comenzó a cursar Construcción y Diseño en el instituto de capacitación gratuito que funcionaba en el Sindicato de Estibadores de Valparaíso. A los tres meses de cursar participó en una protesta de profesores y alumnos que concluyó con la disolución del instituto. Igual que él, otros jóvenes quedaron sin poder terminar su formación y temiendo por su vida, se exilió en Mendoza en mayo de 1987. En Argentina fue asistido por el CEAS, realizó cursos de computación y electricidad y revalidó sus estudios secundarios para poder ir a la universidad y regresar a Chile en mejores condiciones.

**Angélica** vivía en Valdivia, allí se recibió de maestra y luego de Profesora de Audición y Lenguaje con Especialidad en Psicomotricidad. Se mudó a Santiago con su hermana y siguió estudiando en la Pontificia Universidad Católica

egresando como Técnica en Gimnasia Rítmica Deportiva. Paralelamente trabajó en una población como alfabetizadora, por lo que comenzó a ser perseguida y detenida por unos días. En 1984 se trasladó a Viña del Mar y trabajó en colegios estatales y siguió un postgrado en trastornos del aprendizaje, pero nuevamente fue detenida y, esta vez, torturada. Ante el asesinato de su padre y su persecución estuvo internada por depresión, al compás de un permanente acoso de las fuerzas de seguridad, por lo que sus familiares pidieron protección ante los Organismos de DDHH de Valparaíso. En diciembre de 1986 fue dada de alta y en febrero del año siguiente llegó a Mendoza y con ayuda del CEAS/SUM comenzó a estudiar computación.

**Máximo** provenía de una familia obrera de bajos recursos, por lo que sólo pudo acceder a la educación primaria. En 1984 comenzó en Chile un curso de electricidad del automóvil, pero no lo pudo terminar por falta de dinero. Pudo sobrevivir por sus clases como profesor de Kung Fu. En palabras de la Asistente Social del CEAS, el joven no pudo terminar el curso debido a que *fundamentalmente, en Chile hay una dictadura que no les da posibilidades a los jóvenes de sectores populares, sólo los reprime en sus ideas políticas y los expulsa al exilio*. Como activo militante opositor a la dictadura militar, era encargado de la defensa personal en las poblaciones. Agentes de la CNI comenzaron a perseguirlo y se exilió en Mendoza el 24 de noviembre de 1986. Su condición irregular en Argentina y sus escasos antecedentes laborales y de formación no le permitieron encontrar trabajo y se dedicó a vender artesanías en cuero y bronce. Alquilaba una habitación con otros tres refugiados y la cocina y el baño eran compartidos con otros inquilinos de la pensión. En 1987 comenzó un curso de bobinados de aparatos eléctricos. Para el CEAS, ayudarlo a financiar el curso era, principalmente, un hecho de justicia.

Tal como hemos observado en los registros del CEAS, algunos exiliados/as como Esteban, Carlos y Haydeé continuaron su militancia en Mendoza. Esteban y Carlos se integraron al **Chile Democrático**. Esteban afirmó: *Tuve que abandonar mi país de origen por tener ideas contrarias a las del "Gobierno" dictatorial, el protestar y tratar de revertir en cierta medida las situaciones de injusticia en Chile*. En Mendoza comenzó un curso técnico sobre reparación de radios, con la expectativa de volver a Chile con un oficio que le permita desarrollar un proyecto de vida. Carlos era mapuche

y desde 1981 participaba en un proyecto de supervivencia de jóvenes auspiciado por **Servicio para el Desarrollo de los Jóvenes** (SEDEJ), una organización para el desarrollo juvenil financiada por el Consejo Mundial de Iglesias. En 1984 llegó a Mendoza huyendo de la persecución y comenzó a participar en el Chile Democrático hasta que regresó a su país en 1987. Haydeé era Profesora de Matemática cuando arribó a Mendoza en diciembre de 1986; aunque se dedicó a cuidar a niños/as, daba clases de apoyo escolar gratuitamente a los hijos/as de los refugiados de Chile.

A partir de la sistematización de los relatos en cartas de pedidos de becas, y aun advirtiendo que se trata de una solicitud que debe justificarse el pedido de asistencia, podemos afirmar que, en términos generales, el programa de Becas gestionadas por el CEAS y financiadas por el SUM fue destinado al perfeccionamiento en oficios o estudios técnicos y a sectores con escasos capital social y académico. Los criterios para el otorgamiento de asistencia fueron principalmente humanitarios, aunque no estamos en condiciones de afirmar la existencia o no de tensiones de tipo política o partidaria. Por razones vinculadas al espacio de recepción, por un lado, y a las características socioculturales de la población exiliada en Mendoza, podemos decir que las becas del SUM otorgadas en esta provincia difieren de lo sucedido en tierras europeas, donde el SUM administró becas para estudios, principalmente universitarios de grado y de posgrado.

A partir de las trayectorias de militancias encontradas en los casos analizados y a fin de complejizar la mirada en torno a quienes recibieron asistencia, agregamos al trabajo precedente, la siguiente tipología:

- ◇ Militancia Sindical (el caso de Marcos)
- ◇ Militancia Estudiantil (Sixto, Malva, María y Rubén)
- ◇ Una variada Militancia Barrial (Jaqueline, Heraldito, Beatriz, Ariel, Juan, Angélica y Máximo)
- ◇ Una militancia que hemos denominado *trasandina*, para caracterizar a aquellos que continuaron su accionar en Mendoza, como se ve en los casos de Esteban, Carlos y Haydeé.

El cuadro que sigue a continuación sintetiza los espacios de militancia en los que el grupo analizado adquirió su capital militante.

**Cuadro 2. Militancias políticas encontradas en los casos asistidos por CEAS-SUM**

Espacio de Militancia	Características	Casos
Sindical	Portuaria	Marcos
Estudiantil	Secundaria	Sixto
	Universitaria	Malva, María y Rubén
Barrial	Político-religiosa (parroquial y en otras organizaciones barriales)	Jaqueline, Heraldo, Beatriz y Ariel
	Cultural y social (organizaciones culturales barriales)	Juan, Angélica y Máximo
Trasandina	Militancia en Chile y entre los exiliados/as en Mendoza	Esteban, Carlos y Haydeé

*Elaboración propia a partir de los datos del Archivo CEAS.*

Otro aspecto notorio en los datos biográficos, es la precariedad laboral de exiliados/as en Mendoza. Su paso al exilio implicó una instancia de movilidad social descendente. Malva y María, eran estudiantes universitarias en Chile, mientras que en Mendoza eran empleadas do-

mésticas. Máximo vendía artesanías de cuero y bronce. Ariel, estudiante secundario en Chile, en Mendoza trabajó como albañil. Finalmente, Haydeé, que en Chile trabajaba como Profesora de Matemática, en Mendoza se desempeñó como niñera.

**Cuadro 3. Actividad laboral en los casos analizados**

Caso	Actividad en Chile	Actividad en Mendoza*
Malva	Estudiante universitaria	Empleada doméstica
María		
Máximo	Cinturón negro de Kung Fu	Vendedor artesanías de cuero y bronce
Ariel	Estudiante de secundaria	Albañil
Haydeé	Profesora de Matemática	Niñera

*\*en el resto de los casos se desconoce la actividad laboral en Chile o en Mendoza para realizar su comparación.*

*Elaboración propia a partir de los datos del Archivo CEAS.*

Finalmente, la precariedad se observa también en los estudios financiados por las Becas SUM, las que en su mayoría estaban destinados a costear cursos sobre oficios no vinculados con

sus trayectorias previas en Chile, sino más bien, con las posibilidades que brindaba el nuevo contexto en Mendoza, tal como expresa el siguiente cuadro.

**Cuadro 4: Cursos financiados con las becas otorgadas con el SUM**

Caso	Estudios con la beca SUM
Malva	Curso de manicura y peluquería
Juan	Curso de computación y electricidad
Angélica	Curso de computación
Máximo	Curso de bobinado de motores eléctricos
Rubén	Ingreso a la Universidad Nacional de Cuyo
Esteban	Curso de radio

*\* En el resto de los casos se desconoce sus estudios en Chile o en Mendoza para realizar la comparación.*

*Elaboración propia a partir de los datos del Archivo CEAS.*

## Palabras finales

En este trabajo hemos abordado el accionar conjunto realizado por dos organizaciones que, ante el atropello a los Derechos Humanos en Chile, desarrollaron tareas de asistencia a personas exiliadas que obtuvieron el estatus de refugiado otorgado por ACNUR. Se trató del **Comité Ecuménico de Cuyo** (CEAS) con sede en la ciudad de Mendoza y del **Servicio Universitario Mundial** (SUM) cuya trayectoria inicial se remonta a la Europa de las posguerras pero que, en los años 70 del siglo pasado, experimentó un importante proceso compromiso con América Latina. Estos espacios tienen historias institucionales diferenciadas, pero el apoyo a exiliados/as y cierta tradición vinculada al ecumenismo los alió frente a una tarea común: la asistencia a personas chilenas en estado de emergencia en Mendoza. En esta provincia el trabajo del CEAS fue fundamental y trasciende al SUM en sentido amplio. Sin embargo, entre ambas articularon en red junto a otras organizaciones internacionales y fundaciones filantrópicas, ya que el CEAS trabajó activamente con ACNUR y el Consejo Mundial de Iglesias. Del mismo modo, ejecutó tareas con International University Exchange Fund (IUEF) entre otras organizaciones vinculadas al espacio de la filantropía transnacional que canalizaron fondos para esta tarea de rescate y asistencia.

A partir de las trayectorias analizadas observamos, en general, un descenso -en términos comparativos con sus experiencias previas en Chile- tanto en términos educacionales como a nivel laboral. Este descenso es mucho más visible en refugiados/as con militancia estudiantil en Chile, ya que su inserción en espacios académicos en Mendoza se vio obstaculizado por múltiples variables (burocráticas, política-ideológicas y económicas) que estas organizaciones no siempre pudieron franquear. Ante las dificultades del

escenario de acogida las becas del SUM-CEAS se orientaron principalmente a la preparación en oficios (ver cuadro 4).

Podemos afirmar que este contexto de recepción originó cierta precariedad en las trayectorias laborales o profesionales de quienes recibían asistencia, a pesar la intervención activa de los organismos que las impulsaban, como lo demuestran las numerosas cartas del CEAS a distintos establecimientos educacionales. Así, una vez más, vemos cómo cada comunidad nacional exiliada vive múltiples exilios y múltiples formas de inserción en sus espacios de acogida. La comunidad chilena exiliada en Mendoza se encontró con un espacio de acogida que le brindó asistencia inmediata de emergencia, pero no logró un ascenso en la pirámide social, a pesar de la comprometida ayuda brindada por el SUM y mediada por el CEAS. Esto invita a seguir estudiando y complejizando la mirada sobre el impacto de estos programas internacionales en las trayectorias vitales individuales y colectivas.

Finalmente, retomando la idea de exilio en tanto proceso transnacional, queremos remarcar que el exilio no sólo afecta la vida de quienes deben dejar su patria, sino también la de quienes la reciben, la asisten y conviven con ellos/as, generando un lazo que trasciende la experiencia del exilio. Así, las huellas del exilio chileno en tierras mendocinas aún hoy se evidencian en múltiples espacios. Una de ellas es el impacto y la enseñanza que dejaron estas estrategias de asistencia en quienes hasta hoy están vinculados/as a la Fundación Ecuménica de Cuyo (FEC), organización civil que desarrolla líneas de trabajo ligadas a la educación popular, la promoción de los Derechos Humanos, la asistencia a migrantes en la provincia, la defensa y promoción de los derechos de las mujeres, entre otras actividades que trascienden los objetivos de este artículo.

## Referencias bibliográficas

- Bayle, Paola (2010). *La diáspora de una población calificada: el exilio académico chileno en el Reino Unido*. Tesis doctoral, Doctorado en Ciencias Sociales, UNCuyo, Argentina.
- Bayle, P. (2013). "Back Home: the World University Service UK return programme for Chilean academic exiles". En Beigel, F. (ed.) *The politics of academic autonomy in Latin America*. Inglaterra: Ashgate.
- (2019) "El exilio como fenómeno transnacional. Marcas del exilio chileno en intelectuales del Reino Unido. Latin American Bureau (1977-2019)". *Intellèctus*, Año XVIII, N° 2, pp. 163-185. Universidade Do Estado Do Rio de Janeiro.
- Bayle, P. y Navarro, J. J. (2018). "El Servicio Universitario Mundial (SUM) en América Latina. Filantropía: educación, derechos humanos y lucha por la democracia". En Morales Martín, J. J. (comp.) *Filantropía, ciencia y universidad: nuevos aspectos y análisis sociohistóricos sobre la diplomacia académica en América Latina*. Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- CAREF (s/f). *Un fenómeno angustiante*. Argentina: CAREF.
- David, T. y Tournés, L. (2014). "Philanthropies transnacionales". *Revista Monde(s). Histoire, espaces, relations*, N°6.
- Dirección de Estadísticas y Censos de Mendoza (1979). *Anuario Estadístico 1977 y 1978*. Argentina: Inca.
- Del Pozo, J. (2006). *Exiliados, emigrados y retornados chilenos en Europa y América 1973-2004*. Chile: Ril.
- Heras, E., Guillot, D. y Galvez, R. (1978). *Migración Tradicional y Migración de Crisis. Una década de afluencias bolivianas y chilenas a Argentina y la región cuyana (1965-1975)*, Argentina: PISPAL.
- Hudson, D. (1931). *Recuerdos históricos sobre la provincia de Cuyo*, Argentina: Editorial Revista mendocina de ciencias.
- Jensen, S. (2011). "Exilio e Historia Reciente. Avances y perspectivas de un campo en construcción". *Aletheia*, Vol. 1, N° 2, pp. 1-21. Recuperado de [www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/splash](http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/splash).
- Keck, M. y Sikkink, K. (1998). *Activist beyond borders: advocacy networks in international politics*. Estados Unidos: Cornell University Press.
- Lastra, M. S. y Peñaloza Palma, C. (2016). "Asilos en dictaduras: chilenos en la embajada argentina". *Revista Perfiles Latinoamericanos*, Vol. 24 N° 48, pp. 83-109. Recuperado de: <http://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/724/667>.
- Löwy, M. (1999). *Guerra de Dioses. Religión y política en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Matonti, F. y Poupeu, F. (2004). "Le capital militant. Essai de définition". *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, N° 155, pp. 5-12. Francia: SEUIL.
- Nercesian, I. (2014). "Chile durante los años setenta. Reforma o revolución. El MIR y la lectura de la situación latinoamericana". En Ansaldi, W. y Giordano, V., *América Latina Tiempos de Violencia*. Argentina: Ariel.
- Noranbuema, C. (2000). "Exilio y retorno. Chile 1973-1994". En Garcés, M. (comp.) *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XIX*. Chile: LOM Ediciones.
- Paredes, A. (2005). "La inmigración limítrofe en Argentina y Chile (1869-1980)". En Lacoste, P. (comp.) *Argentina, Chile y sus vecinos (1810-2000). Las Relaciones Internacionales en el Cono Sur*, pp.19-54. Chile: Caviar Bleu - Universidad Arturo Prat.
- (2007). "Santiago de Chile y Mendoza, Argentina: La red social que apoyó a exiliados chilenos (1973-1976)". *Redes - Revista hispana para el análisis de redes sociales*. Recuperado de [http://revista-redes.rediris.es/html-vol13/Vol13\\_4.htm](http://revista-redes.rediris.es/html-vol13/Vol13_4.htm).
- (2013). "Paralelismos y diferencias en la práctica ecuménica: Un análisis de los vínculos entre América Latina y Asia en la red de publicaciones de Mauricio López (1966-1972)". *Asian Journal of Latin American Studies*, Vol. 26, N° 2, pp. 103-129.
- (2018). "Investigar fuera de la universidad: el Centro de Investigaciones Latinoamericanas y el apoyo de Mauricio López a profesores mendocinos cesanteados durante los gobiernos peronistas de los setenta". *Cuyo-Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, N° 35, pp.123-143.
- (2019). "La construcción de barrios por ayuda mutua de los inmigrantes chilenos en Mendoza". En Chaves, P., Paredes, A. y Rodríguez Agüero, L. (comp.) *Memorias sumergidas. Redes barriales en la Mendoza de los setenta*. Argentina: UNCuyo - Quellqasqa.
- Paulmann, J. (2013). "Conjunctures in the history of international humanitarian aid during the twentieth century". *Humanity: An International Journal of Human Rights, Humanitarianism, and Development*, N° 4/2, pp. 215-238.
- Peck, L. y Vilas, C. (1997). *Servicio Universitario Mundial (SUM) en América Latina: programa de becas para refugiados*. Suecia: SIDA.

- Poupeau, F. (2007). *Dominación y movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar*. Argentina: Colección Enjeux - Ferreyra Editor.
- Rebolledo, L. (2006). *Memorias del Desarraigo, Testimonios de exilios y retorno de hombres y mujeres de Chile*. Chile: Catalonia.
- Roniger, L. (2016). "Exilio, teoría sociopolítica y enfoques transnacionales". *Migraciones y exilios*, N° 16, pp. 33-56.
- World University Service (1970). *WUS in Action*, Vol. XX, N°1
- World Council of Churches (1987). "Refugiados de América del Sur", *Refugees-Refugies-Flüchtlinge-Refugiados*, N° 86, pp. 1-4.
- Yankelevich, P. (2016). "Los exilios en el pasado reciente sudamericano". *Migraciones y exilios*, N° 16, pp. 11-31.
- Yankelevich, P. y Jensen, S. (2007). *Exilios. Destinos y experiencias bajo la dictadura militar*. Argentina: Libros del Zorzal.
- (1987). "Carta al director de la Escuela N° 4-037, Prof. Marelli, sobre un hijo de refugiado sin documentación completa, Mendoza" (30 de abril). Bibliorato *Notas enviadas del año 1982 a 1987*.
- (1984). "Carta a la rectora Colegio Albert Schweitzer, sobre refugiada sin título revalidado, Mendoza" (7 de junio). Bibliorato *Notas enviadas del año 1982 a 1987*.
- (1980). "Carta a Monseñor Cándido Rubiolo, arzobispo de Mendoza" (8 de octubre). Bibliorato *correspondencia enviada y recibida año 1980*.
- Colegio 21 de abril (1987). "Certificado de alumno regular, Mendoza" (30 de junio). En *Solicitud de Beca SUM*, legajo 30-2261, carpeta *Becas SUM 1987*.
- Concejo de Delegados (1978) Boletín Informativo (12 de enero). Bibliorato *Correspondencia 1978: Letra D*.
- Concejo de Delegados (s/f). "Temario para reunión con el Alto Comisionado de Naciones Unidas para América Latina, Sr. Lyonette, a efectuarse el 15-feb-1978". Bibliorato *Informes Departamento Trabajo social*.
- Cornejo, A. (1987). "Carta del presidente de la Federación Universitaria de Cuyo, al Servicio Universitario Mundial" (5 de junio). Carpeta *Becas SUM, 1987*.

## Fuentes consultadas.

### Archivos CEAS (Mendoza)

- Federación de Estudiantes de la Univ. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (abril-1987) "Carta de la presentación del refugiado, Valparaíso". Legajo 30-2411, carpeta *Becas 1987*. Carpeta Números de Registros 1984-1990.
- CEAS (1977a). "Carta a una familia refugiada en Nueva Zelanda" (22 de enero). Bibliorato *Correspondencia 1977, Letra A*.
- (1977b). "Informe anual del departamento de Trabajo Social". Carpeta *Informes 1977*.
- (1981). "Carta al Director del Inst. Privado San José, sobre eximición de cuota mensual de dos refugiados" (19 de abril). Bibliorato *Notas enviadas del año 1982 a 1987*.
- (1984). "Autoevaluación proyecto asistencia psicológica a refugiados en Argentina, nov-dic de 1984". Carpeta *Proyectos 1984*.
- (1985). "Carta a Beleta Herrera de ACNUR -Bs. As" (3 de septiembre). Bibliorato *Notas enviadas del año 1982 a 1987*.
- (25/09/85, 10/09/85, 11/10/85, 18/10/85, 29/06/87, 10/07/87 y 11/08/87). "Cartas a Jorge Taiana, Secretario Ejecutivo del Comité Nacional Argentino - Servicio Universitario Mundial". Bibliorato *Notas enviadas del año 1982 a 1987*.
- (1987a). "Carta a Juan Conturat del Servicio Universitario Mundial" (28 de octubre). Bibliorato *Notas enviadas del año 1982 a 1987*.
- (1987b). "Carta al SUM" (29 de junio). Carpeta *Becas SUM 1987*, archivo CEAS.
- (1987). "Declaración de la refugiada". En *Solicitud de Beca SUM* (30 de junio), Legajo 30-2261, carpeta *Becas SUM 1987*.
- (1987). "Declaración de la refugiada". En *Solicitud de Beca SUM*, s/f, Legajo 30-2410, carpeta *Becas SUM 1987*, archivo CEAS. Mendoza.
- (1987). "Declaración de la refugiada". En *Solicitud de Beca SUM* (27 de junio), Legajo 30-2420, carpeta *Becas SUM 1987*, archivo CEAS, Mendoza.
- (1992). "Declaración del exiliado". En *Solicitud de ayuda a ACNUR* (3 de diciembre), carpeta *Repatriaciones 1992*, archivo CEAS.
- Hernández de Vittorioso, L. (1977). "Carta de la Jefa Asociada Programa de ACNUR para el Sur de América Latina al CEAS, Bs. As" (9 de mayo). Bibliorato *Informes Departamento Trabajo social*. Legajo 30-2434, carpeta *Becas SUM 1987*, Archivo CEAS, Mendoza.
- Refugee Education Account (1983a). "Proyecto 83/EA/SLA/ED/1 (D)". Carpeta *Informes CEAS 1983*.
- (1983b). "Proyecto 83/EA/SLA/ED/1 (F)". Carpeta *Informes CEAS 1983*.
- (1984). "Proyecto 84/AP/ARG/ED/1 (A)". Carpeta *Proyectos 1984*.
- Refugiados políticos universitarios (1977). "Documento enviado al CEAS" (4 de julio). Bibliorato *Correspondencia*.
- Solicitud de asistencia educativa, 87/AP/ARG/ED/1 (c), Mendoza, marzo, Legajo 30-2348. Carpeta *Becas 1987*.
- 87/AP/ARG/ED/1 (c), Mendoza, junio-1987, Legajo 30-2411. Carpeta *Becas 1987*.



- Solicitud de beca SUM (1987). Legajo 30-2420 (27 de junio). Carpeta *Becas SUM 1987*.  
 06/07/86, legajo 30-2142, carpeta *Becas SUM 1987*, Archivo CEAS, Mendoza.
- (1986). “Legajo 30-2320” (26 de junio). Carpeta *Becas SUM 1987*, archivo CEAS. Archivo CEAS, Mendoza.
- (1987). Legajo 30-2381 (julio). Carpeta *Becas SUM 1987*.
- (1987). “Legajo 30-2402” (junio). Carpeta *Becas SUM 1987*.
- (1987). Legajo 30-2145 (20 de junio). Carpeta *Becas SUM 1987*.
- (1987). “Legajo 30-2390” (23 de junio). Carpeta *Becas SUM 1987*.
- (1987). “Legajo 30-2307” (29 de junio). Carpeta *Becas SUM 1987*.
- (1985). “Legajo 30-2179” (31 de octubre). Carpeta *Becas SUM 1987*.
- (1987). “Legajo 30-2366” (s/f). Carpeta *Becas SUM 1987*.
- Verhoeven, A. (2/5/77). “Ecumenical teamwork in Mendoza Argentina” (2 de mayo). Manuscrito en inglés escrito por la entonces Coordinadora General del CEAS, para su posible publicación en la revista “Migration Today”. Carpeta *Correspondencia año 1977*.



# Reseñas



**Magdalena Day Montarcé** | ORCID: [orcid.org/0000-0003-0025-9912](https://orcid.org/0000-0003-0025-9912)

*mday@uncu.edu.ar*

Universidad Nacional de Cuyo

**Argentina**

*Recibido: 10/02/2021*

*Aceptado: 19/11/2021*

## Resumen

El artículo (publicado por grupo de investigadores de EEUU, Alemania e Inglaterra) señala las posibilidades y desafíos para las **Ciencias Sociales Computacionales** (CSS) como campo disciplinar emergente. Además, sugiere alinear la organización de *la universidad del s. 20* y los requerimientos multidisciplinares del campo para ofrecer nueva luz desde la ciencia sobre problemas sociales. Las respuestas a las principales problemáticas del campo se agrupan alrededor de la necesidad de mejorar la infraestructuras de datos, promover una mayor colaboración público/privada, el desarrollo de marcos legales y éticos para el uso de datos y la reorganización de las universidades para evitar áreas compartimentadas y aisladas. La formación de científicos, las consideraciones éticas y la transparencia en el uso de datos, como así también las discusiones respectivas al financiamiento son claves en la consolidación de este campo. Requiere una apertura en las instituciones educativas, la existencia de incentivos para colaborar, y una comunicación científica que trascienda los tradicionales circuitos académicos para llegar a la sociedad.

**Palabras clave:** Ciencias Sociales Computacionales, Sociología de la Ciencia, Interdisciplinariedad, Universidades, Investigación.

## Abstract

The article (published by a group of researcher from top universities of the United States, Germany and United Kingdom), highlighting opportunities and challenges for **Computational Social Sciences (CSS)**, as an emergent field. It also recommends aligning the organization of the *21st century university* and the multidisciplinary requirements of the field, in order to offer new light on social problems. The answer to the main challenges for the field group around the need of improving data infrastructure, promoting a wider public/private collaboration, the development of legal and ethical frameworks for the use of any data, and the reorganization of universities in order to avoid siloed research units. The education and training of new scientists, transparency in the use of data, and the questions around funding are key in the debate around this field's growth. It requires an openness of educative institutions, the existences of collaboration incentives and a scientific communication wich transcends th traditional academic circuits to reach society.

**Keywords:** Computational Social Science, Interdisciplinarity, Sociology of Science, Universities, Research.

## Presentación

**O**portunidades y obstáculos para el desarrollo de las Ciencias Sociales Computacionales (CSS) es el nombre del artículo publicado en la revista **Science** en Agosto de 2020 por un grupo de científicos de disciplinas y pertenencias institucionales de universidades de Alemania, Estados Unidos e Inglaterra.

## Introducción

**E**stos autores definen a las CSS como el desarrollo y aplicación de métodos computacionales en datos de comportamiento humano, complejos y de gran escala (p. 1060).

Los autores que firman el artículo son: David M. J. Lazer, Alex Pentland, Duncan J. Watts, Sinan Aral, Susan Athey, Noshir Contractor, Deen Frelon, Sandra Gonzalez-Bailon, Gary King, Helen Margetts, Alondra Nelson, Matthew J. Salganik, Markus Strohmaier, Alessandro Vespignani y Claudia Wagner<sup>1</sup>.

Las CSS están integradas por científicos sociales, cientistas de la computación, físicos estadísticos, etc., y los autores que firman provie-

El artículo resume y identifica los temas alrededor de los cuales se considera fundamental promover mayor colaboración y financiamiento, para la consolidación del campo y cambiar la práctica científico-académica.

nen de una geografía principalmente europea y norteamericana. Sus antecedentes intelectuales incluyen investigaciones sobre datos espaciales, redes sociales, etc.

En su presentación, se diferencian de la ciencia social cuantitativa tradicional (que vincula una fila de variables con una fila de datos) en base a aplicar, por ejemplo lenguajes, modelos estadísticos y más a múltiples dependencias y tipos de datos.

Estos estudios han ayudado a la comprensión de fenómenos como la desigualdad social o las enfermedades infecciosas. Y se apoyan en la crisis de la pandemia por el COVID-19 para llamar la atención de la comunidad científica internacional con respecto a temas de interés para su campo.

Argumentan la explosión de las CSS citando la proliferación de conferencias, workshops, y escuelas de verano, entre disciplinas, y entre distintas fuentes de datos. El artículo presenta las oportunidades y desafíos para la consolidación de este campo científico.

<sup>1</sup>Instituciones académicas a la que pertenecen los autores, según orden de aparición: Universidad de Northeastern, Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), Universidad de Pennsylvania (UPenn), MIT, Universidad de Stanford, Universidad de Northwestern, Universidad de Carolina del Norte-Chapel Hill, Upenn, Universidad de Harvard, Universidad de Oxford- Instituto Alan Turing, Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Princeton, Princeton, Universidad Aachen, Alemania, Northeastern, GESIS-Leibniz Instituto de Ciencias Sociales, Alemania

## Problemas y soluciones en el horizonte

Si bien en algunos países y universidades ya existe una tendencia a incorporar en las ciencias sociales métodos cuantitativos, las CSS apuestan a una transformación mayor de universidades y científicos ya que sus objetivos requieren de una tarea de tipo o multidisciplinar (p. 1060).

Los autores argumentan que no se incentiva la colaboración, que existen pocos mecanismos y vías de comunicación para que los investigadores computacionales y los científicos sociales se junten, y presupuestos ineficientes.

Debe procurarse una integración del entrenamiento computacional con las ciencias sociales (por ejemplo, enseñarle a científicos sociales a programar) y ciencia social a disciplinas computacionales (por ejemplo, enseñarle a los científicos computacionales/programadores a diseñar una investigación).

Presentan dos preocupaciones con respecto a la disponibilidad y acceso de datos:

- ◊ El cierre de información corporativa, de forma discrecional, arbitraria e imprevisible, que perfila al sistema como sesgado e *intrínsecamente desconfiable* (p. 1060).
- ◊ Los datos disponibles de plataformas privadas no se adecuan a los propósitos de investigación.

Ambas caracterizaciones afectan la reproducibilidad de los datos y la posibilidad de abrir nuevas trayectorias de investigación (p. 1061).

Quienes suscriben al artículo sostienen que a pesar de algunos intentos en el pasado y de problemas de confianza pública, el campo ha fallado en articular principios claros y mecanismos para la recolección y análisis de datos digitales sobre personas al mismo tiempo de minimizar los daños potenciales.

A esto se refieren cuando mencionan los *consent highlights* (*permisos de acuerdo*), ya que en un mundo interconectado, cuando alguien comparte información sobre su vida, también comparte sobre aquellos con los que está conectados. Y en este tema, pocas universidades ofrecen *guidelines* (consejos) técnicos, legales, regulatorios o éticos para contener y manejar datos sensibles.

Se enfatiza la necesidad de debatir qué políticas se podrían implementar para promover el uso de información privada que sirve fines pú-

blicos, ya sea para predecir el contagio de enfermedades, iluminar en aspectos de equidad social o del colapso de la economía. También se insiste en la falta de inversiones en infraestructuras que podrían potenciar la producción de conocimiento y mantener la privacidad.

A partir de estos problemas, los autores hacen 5 recomendaciones:

### 1. Fortalecer la colaboración público/privada

A pesar de las limitaciones, es caro y difícil recolectar datos de empresas privadas. Mencionan de ejemplo proyectos de la ONU, el de *Infraestructura de Datos Abiertos para las Ciencias Sociales y la Innovación Económica* de Países Bajos, y el de plataformas como Facebook, *Social Science One*, lanzado después de la elección de 2016 en EEUU.

Además, aducen que la pandemia de 2020 reveló la naturaleza contingente de datos públicos acerca de la enfermedad COVID-19. Como consecuencia, surge la necesidad de fortalecer las normas de investigación como la *transparencia, reproducibilidad, replicación y consenso* (p. 1062).

Una pregunta central en CSS, argumentan los investigadores, es *en qué formas particulares los sistemas sociotécnicos están jugando roles positivos y negativos en la sociedad* (p. 1062). Esto también tiene relación con las tensiones que pueden surgir entre los intereses corporativos (que pueden llevar a querer controlar los resultados de una investigación) y los públicos. Deben firmarse acuerdos y requerimientos sobre qué información se comparte, para replicar datos y para que las compañías los curen internamente.

### 2. Nuevas infraestructuras de datos

Se requiere que los organismos sean *abiertos* en sus datos, y ofrezcan la seguridad y medidas de manejo de información sensible a la orden del día. Es crítico que los marcos legales permitan y obliguen al acceso ético de datos y recolección sobre individuos, y una auditoría rigurosa de plataformas.

### 3. Implicaciones éticas, legales y sociales

Debido a que las CSS pueden *abrir la caja negra de los datos orientadas por algoritmos que hacen decisiones con muchas consecuencias que pueden incluir sesgos* (p. 1062), deben elaborarse marcos regulatorios para que la sociedad vea las oportunidades científicas como así también los riesgos emergentes del siglo XXI. El **Proyecto Genoma Humano**, o las guías de la **Asociación de Investigadores de Internet (AoiR)**, son ejemplos para orientar este tema. En este punto confluyen las responsabilidades institucionales, corporativas, y las capacidades pedagógicas del campo.

### 4. Reorganizar las universidades

Ya que la computación es *adyacente a un número creciente de campos, desde la astronomía a las humanidades* (CITA). Tiene que haber una innovación en la organización de áreas de investigación que conecten a investigadores de campos diversos, en los que la colaboración sea recompensada. En síntesis, la disponibilidad de fondos internos en cola-

boración multidisciplinar es señalada como clave en la reorganización de la universidad porque la CSS surge de mirar de otra forma la información sobre fenómenos diversos, y en construir de manera interdisciplinar un objeto de estudio entre investigadores con mindsets diferentes.

### 5. Resolver problemas del mundo real

Debido a que los objetivos y reestructuraciones institucionales de este naciente campo requieren fondos, públicos y privados, extraordinarios para los estándares del financiamiento científico, los científicos sociales computacionales deben no sólo publicar papers en revistas académicas sino articular la colaboración académica, industrial y gubernamental para mostrar cómo este campo puede ser aplicado a problemas como la pandemia, la mejora de la democracia, etc.

Los autores señalan que *la búsqueda de este objetivo debe llevar a una ciencia más replicable, acumulativa y coherente* (p. 1062). Con esto muestran la necesidad de constituirse como una disciplina o campo científico, y una concepción positivista, propia de las ciencias naturales.



## Evitar la dictadura de los datos y el *branding* universitario

La recurrente mención a la disponibilidad de fondos y estructuras financieras, por seguro necesaria en la tarea de las CSS no sólo lleva a reformular el funcionamiento de disciplinas, laboratorios, *escuelas* o tradiciones científicas. Además, implica reformular organismos de datos y estadísticas, información pública, acceso a la información, ciencia abierta, etc.

¿Los autores están siendo críticos de la constitución misma de su quehacer? ¿O es un pedido de que liberen el camino administrativo y burocrático del mundo académico para la misión que los une?

Sin embargo, un peligro latente en nuevas dinámicas de financiamiento es la entrada de un capital privado que busca invertir siguiendo la lógica de la ganancia y la marketinización de la investigación; algo que Naomi Klein describió en *No logo* (2000) hace ya unas décadas como el avance de empresas en universidades con mecanismos como *endowments*<sup>2</sup> que van dando forma a cátedras y a la actividad docente (Klein, 2000:101)<sup>3</sup>.

Con respecto al capital privado, si bien es necesario encontrar un nuevo esquema en un mundo con financiamiento cada vez más restringido, es justamente este interrogante el que hay que abordar con mayor cuidado a la hora de redefinir las estructuras universitarias para las CSS.

Estas preocupaciones deben apuntar principalmente a las empresas de tecnología, quienes hoy detentan el monopolio no sólo de los datos, sino de financiamiento orientado a mejorar su imagen tras escándalos como el de la elección de 2016 en EEUU que llevó a Facebook a desarrollar **Social One**, tal como mencionan los autores.

Estas plataformas poseen gran cantidad de datos, están embebidas en la vida diaria de gran

parte de la sociedad y avanzan a una velocidad mayor a la del mundo científico académico.

Por otro lado, este artículo señala un problema generalizado: la hiperespecialización de la ciencia y la disminución del financiamiento público en investigación en todo el mundo<sup>4</sup>.

Si bien se señalan alertas en cuanto a la lógica del sector privado a la hora de producir y compartir datos de uso público, se destaca la necesidad de construir puentes más que cerrar puertas entre actores que en muchos casos tienen intereses contradictorios.

Aquí reside el mayor desafío para las ciencias sociales en general y para las CSS como campo que se presenta distinto a las primeras. Se advierte en el artículo una preeminencia de los datos como decisivos en la configuración de un campo disciplinar diverso, mientras que el factor pedagógico, y el ético en particular, son los que en efecto podrán asegurar o no la difusión de esta filosofía de la investigación en el futuro.

El artículo ofrece la posibilidad de dejar de hacer un cuestionamiento o crítica a todo lo que provenga del mundo de los datos y de la tecnología, para abrazarlo con una visión ética que redefine la construcción de objetos de investigación a partir de un acercamiento disciplinar. Es clave que dicha sinergia público/privada cuide a la ciencia como bien público.

Por último, este artículo refleja una reconfiguración de la categoría *ciencias sociales* sumando lo computacional. Cabe preguntarse: ¿es un nuevo campo o es un nuevo método que revoluciona un campo disciplinar? (Kuhn, 2012).

La respuesta que se obtenga a estas preguntas provendrá de la formación y de la revisión del objeto de las ciencias sociales según estos autores. La sinergia también entre estas dos *escuelas* es interesante de seguir.

<sup>2</sup> La traducción del término al español sería *dotación* o *subsidio*, aunque en universidades norteamericanas, por ejemplo, son más bien aportes de empresas privadas.

<sup>3</sup> La autora da ejemplos como el *Profesor Distinguido Taco Bell de Hotelería y Administración Hotelera* en la Universidad de Washington, *Titular Yahoo! en Sistemas de Información* en la Universidad de Stanford o la *Cátedra de Investigación en Aprendizaje* en el MIT.

<sup>4</sup> En 2020 la Unión Europea anunció recortes en su organismos **ERC (European Research Council)** (Nature, 2020).

## Referencias bibliográficas

- Lazer, D. et al (2020). “Computational Social Sciences: Obstacles and Opportunities” [Ciencias Sociales Computacionales: Obstáculos y Oportunidades]. *Revista Science*, N° 369, 28 de agosto, pp. 1060-1062. Recuperado de <https://science.sciencemag.org/content/369/6507/1060>.
- Klein, N. (2000). *No logo*. Estados Unidos: Harper Collins Publishers.
- Kuhn, T. (2012). *The Structure of Scientific Revolutions*. Estados Unidos: The University of Chicago Press.
- “A pandemic is no time to cut the European Research Council’s funding” (2020) [Una pandemia no es el momento de cortar el financiamiento del Consejo de Investigaciones de Europa ERC]. *Revista Nature*, N° 585, pp. 323-324.