

Educación intercultural bilingüe: narrativizando subjetividades docentes

Educação intercultural bilingüe: narrativização
das subjetividades docentes

Bilingual intercultural education: Making
teaching subjectivities narratable

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
1 de marzo de 2018

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
30 de abril de 2018

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
10 de mayo de 2018

Maria Dolores Bazan
Universidad Nacional de Salta
Tartagal / Argentina
sacchibazan@gmail.com

Marcela Tejerina
Universidad Nacional de Salta
Tartagal / Argentina
jomasya2408@gmail.com

Resumen

El trabajo condensa la experiencia de varios años de investigación en torno a los procesos de construcción de la subjetividad docente al interior de las relaciones en que se estructura la práctica pedagógica en escuelas destinadas a niños pertenecientes a comunidades originarias en el norte de la provincia de Salta. Se trata de interrogar las subjetividades docentes en relación con las instituciones, situaciones y prácticas que históricamente las han producido, moldeado y modificado. Propone una perspectiva investigativa según la cual el abordaje de los procesos de subjetivación se produce a través de condiciones y emergencias sociales que pueden ser abordadas en términos de prácticas, discursos y formas de pensar.

Las indagaciones han optado por un estudio exploratorio e interpretativo que, con la implementación de una estrategia cualitativa, permitieron comprender cómo la experiencia educativa -intercultural- se encarna en los cuerpos de los/as sujetos/as, rastreando las formas en que el orden socio-político-educativo produce las subjetividades en sí.

Palabras clave: educación intercultural bilingüe; subjetividades docentes; narrativas.

Resumo

O trabalho resume a experiência de vários anos de investigação

Referencia para citar este artículo: Bazan, M.D. y Tejerina, M. (2018). Educación intercultural bilingüe: narrativizando subjetividades docentes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6 (2), 173-191.

em torno dos processos de construção da subjetividade docente nas relações onde se estrutura a prática pedagógica em escolas destinadas a crianças pertencentes às comunidades indígenas do norte da província de Salta. Trata-se de indagar as subjetividades docentes em relação com as instituições, situações e práticas que historicamente as produziram, modelaram e modificaram. Propõe-se uma perspectiva de investigação onde a abordagem dos processos de subjetivação produz-se através de condições e emergências sociais que podem ser abordadas em termos de práticas, discursos e formas de pensar.

As indagações têm optado por um estudo exploratório e interpretativo que, com a implementação de uma estratégia qualitativa, permitiu compreender como a experiência educativa -intercultural- encarna-se nos corpos das pessoas, rastejando as formas em que a ordem sócio-político-educativa produz as subjetividades em si.

Palavras-chave: educação intercultural bilingüe; narrativização de subjetividades; narrativas.

Abstract

This work condenses the experience of several years of investigation about the processes of construction of the teaching subjectivity within the relations in which the teaching practice is structured in schools destined for children belonging to native communities in the north of the province of Salta. It is a question of interrogating the teaching subjectivities as regards to the institutions, situations and practices that historically have produced, molded and modified them. It proposes an investigative perspective according to which the collision of the processes of subjetification takes place across conditions and social emergencies that can be tackled in terms of practices, speeches and ways of thinking.

This led to an exploratory and interpretive study that, with the implementation of a qualitative strategy, allowed to understand how the educational - intercultural - experience is personified in the bodies of the subjects tracing the forms in which the sociopolitical and educational order produces subjectivities in itself.

Keywords: bilingual intercultural education, teaching subjectivities, narratives.

PRESENTACIÓN

El presente trabajo condensa la experiencia de varios años de investigación en torno a los procesos de construcción de la subjetividad docente al interior de las relaciones en que se estructura la práctica pedagógica en escuelas destinadas a niños pertenecientes a comunidades originarias en el norte de la provincia de Salta. Se trata de interrogar las subjetividades docentes en relación con las instituciones, situaciones y prácticas que históricamente las han producido,

moldeado y modificado. Propone una perspectiva investigativa según la cual el abordaje de los procesos de subjetivación se produce a través de condiciones y emergencias sociales que pueden ser abordadas en términos de prácticas, discursos y formas de pensar.

Las indagaciones han optado por un abordaje exploratorio e interpretativo que, con la implementación de una estrategia cualitativa, permitieron comprender cómo la experiencia educativa -intercultural- se encarna en los cuerpos de los/as sujetos/as, rastreando las formas en que el orden socio-político-educativo produce las subjetividades en sí.

La subjetividad no es un producto estático que podríamos “encontrar” en los/as sujetos/as bajo la forma de percepciones, cogniciones o emociones, sino un proceso que configura una determinada modalidad de aproximación y lectura de la realidad y que, en consecuencia, pone en evidencia un/a sujeto/a producido a través de diversas prácticas de saber y poder. Subjetividades que discurren por diferentes escenarios, en distintas situaciones y con las más variadas intenciones. Entonces algunas de las preguntas que vienen orientado la investigación se refieren a: ¿Quiénes son los/as docentes que trabajan en contextos interculturales? ¿Cómo viven sus *experiencias* de ser docentes en escuelas en contextos multiculturales, poliétnicos y con pobreza extrema? ¿Cómo *median* sus historias personales y laborales en reconocerse como pertenecientes a distintas clases y grupos sociales y culturales? ¿Cómo perciben las diferencias culturales, la desigualdad social y la pobreza? ¿Qué características se atribuyen como docentes que enseñan a poblaciones indígenas? ¿Qué características les atribuyen los/as *otros/as* (docentes, marco jurídico, político) como docentes que enseñan a poblaciones indígenas? ¿Qué ideas tienen acerca de los/as *otros/as*? ¿Cómo se manifiestan estas ideas en sus interacciones? ¿Qué conocen acerca de la experiencia histórica de las comunidades en las que trabajan? ¿Qué enseñan a sus alumnos/as acerca de la diversidad cultural? ¿Quiénes son los/as sujeto/as de la Educación Bilingüe Intercultural en el momento actual en el “Umbral al Chaco”? ¿Cuáles son sus procesos de subjetivación localizados y contextualizados? ¿Cómo se expresan las memorias que los constituyen como educadores de niños/as originarios/as? Los interrogantes se sitúan en procesos de subjetivación singulares con sus contextos, sus localizaciones y sus memorias.

Subjetividades que transitan en los cuerpos como encarnaciones, que se ubican en los escenarios laberínticos de una institucionalidad que no solo normaliza sino que naturaliza lo social. Itinerarios complejos, espacios de ambigüedades, que intercambian, truecan o permutan de manera permanente ese conjunto de órdenes que constituyen al mundo social. Subjetividades que surgen como un gusano que atraviesa la malla de una red y al mismo tiempo que cava, abre un camino, traza una inscripción, deja un rastro, teje una trama que recodifica el discurso preexistente” (Preciado, 2009 p.25).

El recorrido realizado invita a leer las historias de vida de mujeres docentes, a partir de cuyas narrativas se pueden enlazar las condiciones históricas y políticas de la educación-intercultural- en el Departamento San Martín de la provincia de Salta; relatos en singular para efectuar

tres movimientos, a partir de los cuales es posible arriesgar que los discursos sociales configuran al sujeto que se constituye a sí mismo en su subjetividad desde esa compleja trama.

LA MAESTRA PERFECTA

Olga¹ a sus 88 años relata que tomó posesión como maestra directora, personal único, de la escuela *Cacique Cambai*² en marzo del año 1949, a la vez que expresa: *"yo he criado esa escuela"*. Según cuenta, en sus orígenes estaba ubicada al final de la calle España -hoy ruta nacional 34- en la ciudad de Tartagal. Es importante destacar que recién por Ley de la Provincia de Salta N° 947, de fecha 31 de Julio de 1948, se dispuso el desmembramiento del antiguo Departamento Orán para crear el Departamento San Martín y en el año 1949, mediante Ley N° 1083 de fecha 22 de septiembre se declaró ciudad al pueblo de Tartagal y capital del Dpto. San Martín.

La escuela había sido construida a fines del año 1948 por soldados del Regimiento 28 de Infantería de Tartagal: construcción de madera, techo de chapas, piso de tierra, un salón amplio subdividido para vivienda del docente y una galería al frente del local escolar, "en el centro de una toltería de población de distintas etnias aborígenes: matacos, chorotes, tapietes, chulupíes, tobas y chiriguano que vivían en chozas realizadas con láminas de madera desechadas por el aserradero T.E.R.C.I.F.³".

Olga expresa su primera impresión:

"Descalzos, semidesnudos, demacrados por el hambre y la miseria, de miradas profundas, provenían de familias marginadas desde sus orígenes, fueron traídos a Tartagal desde el Chaco salteño, desde los límites de Bolivia y Paraguay como de las orillas del río Pilcomayo, para la construcción del Ferrocarril Belgrano y de la explotación maderera"

(...) Recibí 175 niños, estaban todos desnudos, una se confundía porque eran de distintas razas..., daban lástima... Vivían todos juntos, con los animales, así... Vivían en grupo, los chorotes hacían sus casas de palos, ramas y malezas, con galería, cerrada en forma de túnel (...) las mujeres con el cabello muy cortito, con pendientes en las orejas de trozos de palo, collares de semillas (...) Los matacos desnudos, con chiripa, no eran parecidos a los chorotes, no... no se llevaban casi bien, después los chulupíes... los chiriguano... era una toltería inmensa de grande"

Para llegar a la escuela debía transitar por angostos senderos en medio del monte. Al respecto Olga refiere:

"No había nada, era puro monte (...) me hice acompañar por el padre (...) de la Parroquia, pero él no quiso llegar, tenía miedo, porque le tenía desconfianza a los indígenas, porque los indígenas no aceptaban la religión católica, ni lo aceptaban a los padres. Yo entré un poquito con coraje, porque necesitaba trabajar (...)"

¹ Olga Cardozo de Solá

² Aclara que el nombre verdadero es Cacique Cumbiá, en honor al jefe indígena que acompañó a Manuel Belgrano en la batalla de Vilcapugio en 1813, en Alto Perú.

³ En esa época en Tartagal había un gran despliegue de aserraderos. Los antiguos pobladores recuerdan varios de ellos y en especial la firma T.E.R.C.I.F, cuyo terciado para uso naval era considerado uno de los mejores del país.

“cuando me posicioné en la escuela, yo tenía miedo, yo no tenía confianza en los indígenas, andaban en chiripa, yo les tenía desconfianza (...) me hice amiga de Angelito un indígena, alto fornido,...¡una cara de ogro!!!, hablaba algo en dialecto y algo en criollo, me decía: -mira maestra, no te aflijas yo te voy cuidar (...) para mí ha sido un ángel de la guardia, se lo veía tan fornido, con su sombrero y su machete”

El relato de Olga va revelando algunas de las condiciones prácticas e históricas en que se producía la experiencia “docente” en una “escuela de indios” a mediados del siglo XX, en el norte del país. En el largo proceso que implicó la Conquista del Chaco siempre estuvo presente la intención de establecer *misiones* religiosas o *reducciones* que contuvieran a los indígenas, preocupación que alcanzaba por igual a religiosos y gobernantes (Teruel, 2005, pp. 83-123). La idea central de estos emprendimientos era la *educación* del indígena, para “integrarlo” al status de “cristiano”, o sea, de un ser civilizado y redimible: una “conversión” total para transformarlo en un ser útil a la sociedad. Y básicamente este concepto de utilidad giraba en torno a la capacidad de trabajo de estas poblaciones (Wright, 2003, pp.137-151).

Los fundadores de las comunidades asentadas a lo largo de la ruta nacional 34⁴, en el Departamento San Martín⁵, en la provincia de Salta migraron desde Bolivia al noroeste argentino desde fines del siglo XIX y con mayor intensidad en las tres primeras décadas del siglo XX. Miles de hombres y mujeres se desplazaron masivamente a la Argentina urgidos por la demanda de mano de obra de los ingenios azucareros y los obrajes madereros y también huyendo de los horrores de la guerra paraguaya boliviana (1932/1935). Traslado forzado, compulsivo, racialización de la “fuerza” de trabajo para aplacar el “hambre de brazos” (Campi, 2009, p. 247) insatisfecho del *ingenio*, que resulta por definición la primer fábrica esclavista de la modernidad, pivote de la economía de plantación y matriz de incentivación de la división racial desde la época colonial, la fábrica que en el norte hace “país”.

Aunque el Departamento Gral. José de San Martín y las comunidades que lo constituyen, son en realidad formaciones nuevas, la zona pertenece a la región conocida históricamente como el Gran Chaco⁶, y resultó la que más tardíamente fue incorporada a la vida nacional, Por casi tres siglos la estructura colonial española no necesitó de las denominadas “tierras bajas suramericanas”, por lo que permanecieron bajo el control de grupos indígenas (Rodríguez Mir, 2006, p. 2). Por eso durante el periodo colonial el Chaco se observaba como un área marginal, carente de interés económico, particularmente por la ausencia de minerales preciosos, pero también por no haber poblaciones indígenas estables que practicaran la agricultura (Rodríguez, 1991, p. 56). Es importante señalar no obstante que bajo la mirada colonial la relación con la tierra de los indígenas que no asumía formas capitalistas o feudales conocidas producía la suposición de que no había más vida que el desierto “verde” (Sacchi, 2015).

Durante el proceso de conquista del Chaco es posible advertir el juego de diversos modos de relación con la población indígena del lugar, que oscilaron entre la dominación por la fuerza, el sometimiento a través

⁴ No se puede pensar el Departamento San Martín de la Provincia de Salta sin hacer alusión a la ruta 34 en su deslizamiento de Embarcación a Pocitos. En realidad la ruta se extiende desde la Circunvalación de Rosario, Provincia de Salta Fe, hasta el puente internacional que salva la Quebrada de Yacuiba de la frontera boliviana, en la localidad de Profesor Salvador Mazza (popularmente denominada Pocitos). Comenzó a construirse en el año 1918 y recorre 1488 km.

⁵ El Departamento Gral. San Martín fue una creación en 1948 del primer gobierno peronista en Salta (Gobernador: Lucio Alfredo Cornejo Linares: 4 de mayo de 1946- 1 de junio de 1949. Linda al este con el departamento de Rivadavia, al sur con los departamentos de Rivadavia y Orán y al oeste con Orán y la República de Bolivia. El Departamento suma un total de 139.204 habitantes. Comprende, administrativamente, 6 municipios: los de Tartagal (60.585), Embarcación (23.961), Gral. Mosconi (19.811), Gral. Ballivián (2.864), Aguaray (13.528) y Salvador Mazza (18.455), según el Censo de Población del 2001 (INDEC).

⁶ El Gran Chaco es el segundo ecosistema de Sudamérica, después de la Amazonía, encontrándose en los países de Argentina, Bolivia, Paraguay y, en menor proporción, Brasil. Este territorio se extiende desde las nacientes de los ríos Otuquis y Parapiti, en Bolivia, por el norte, y el río Salado, en Argentina, al sur, en una superficie de más de un millón de Kms².

de distintas estrategias de sumisión, la discriminación y contradictorios mecanismos de integración y revalorización, en donde las azucareras y obrajes madereros, el Estado, el Ejército y las *misiones* cumplieron una función primordial en la que se entrecruza una amplia gama de acciones e intereses, alianzas y conflictos, redes y configuraciones.

Los indígenas fueron “arrinconados” y forzados al “enganche”⁷ temporario en obrajes y plantaciones, y, por ende, lanzados al mercado de trabajo y obligados para sobrevivir a *emplearse* y someterse al imperio patronal, en una relación de subordinación jerárquica. En este contexto los indígenas del Departamento San Martín se convirtieron en trabajadores estacionales: *zafreiros, obrajeros, clasificadores de maderas, durmienteros*. Controlados por capataces armados y a merced del látigo y otras formas de coerción física, los indígenas se convirtieron en la *clase obrera* de la región.

Ogando (1998) se pregunta “¿Por qué estos indígenas recurrirían al trabajo en los ingenios si era pésimamente remunerado y existían condiciones laborales infrahumanas? Nicolás Iñigo Carrera señala que los avances del ejército en el territorio del Chaco -el coronel Obligado en 1870, Benjamín Vitorica en 1884 y el teniente Rostagno en 1911- tuvieron como fin principal quebrar la posibilidad de reproducción indígena, ocupando sus campos de caza, sus ríos y aguadas, obligando al indígena a asalariarse para poder obtener los elementos necesarios para poder vivir. Así lo demuestran los datos estadísticos que cuantifican esta relación. Hacia principios de siglo la mayoría de los trabajadores que levantaban la cosecha de caña de azúcar provenían del Chaco” y eran indígenas.

La directora relata

“(...) cuando los niños se inscribieron, lo hicieron con los nombres con los que los habían bautizado sus abuelos y que hacían referencia a una particularidad que tenía el carácter y personalidad del niño y que habría de desarrollar en su madurez, por ejemplo: panza azul, yacaré, loro hablador (...) no conocía a los chiquitos, parecía que nunca se habían bañado....al no conocer los nombres, porque se llamaban ututu, garrapata ¿qué hice yo? Les colgaba del cuello un piolín con un trozo de cartón con los nombres elegidos por mí, por ejemplo les puse el nombre de mi cuñado, el de mi hermano”⁸

Podríamos decir que hay algo inasible en esta situación que relata Olga. Inscribir un nombre requiere un acto que viene del Otro, *involuntable*, para que se constituya un sujeto y que ese acto incluyendo al nombre, deja una hiancia, una ausencia, en el origen. También es sabido, la dominación comienza por el poder de nombrar, de imponer y de legitimar los apelativos. Interdicción de la palabra por el *encubrimiento* de la palabra hegemónica (Sacchi, 2015). Nombres usurpados, sustraídos, inscripción de ese límite que no puede no dejar huella. No obstante juego de poder positivo, inventivo, de intervención y transformación.

Expresión cabal también de la tradición “normalizadora” donde, en palabras de Puiggrós “*el educador era portador de una cultura que debía imponer a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso*” (Puiggrós, 1990, p.125). Los indígenas que habían escapado

⁷El “enganche” se produjo de las formas más diversas recurriendo tanto al uso de la fuerza militar como al servicio de “mayordomos”, agentes que se encargaban de contratar a los indígenas buscándolos en sus asentamientos y trasladándolos en forma masiva hasta los lugares de trabajo. El contratista cobraba por cada individuo que conseguía, además de recibir un porcentaje de su producción. A veces el contratista recurría a caciques o indígenas que hablaban castellano y que intervenían a su vez en la cadena de intermediación y con frecuencia su reclutamiento dependía también de la buena voluntad de los misioneros quienes mediaban entre el mundo de los ingenios y el de las comunidades. Véase el documental “Diablo, familia y propiedad” de Fernando Krichmar el cual denuncia la brutalidad del reclutamiento de trabajadores para la zafra en el Ingenio Ledesma.

⁸Olga ríe pícaramente cuando rememora que “bautizó” con nombres y apellidos de familiares y amigos a muchos indígenas y que sus parientes y conocidos se fastidiaban cuando encontraban a sus socias indígenas. Ellos/as decían: -“esa es una broma de la Olga, mirá ponerle a ese chirete mi nombre”.

al exterminio, no eran considerados “confiables”: su desarrollo autónomo llevaría a la perpetuación de la barbarie, por lo que se hacía necesario imponerles la cultura “civilizada”. En este caso, brutalmente, había primero que *nombrar, otorgar* la existencia, para luego *civilizar, “normalizar”*.

La profesión docente “es hablada” por los actores a partir de sus propias experiencias. Olga recuerda con gratitud que le escribió a Eva Perón pidiéndole ropa para sus “indiecitos”

–“(…) Andaban desnudos, con harapos…”

Y Eva Perón le envió ropa.

También se emociona profundamente cuando recuerda que a principios del año 1957, el Presidente del entonces Consejo de Educación: Dn. Pastor López Aranda, le enviara una medalla de oro, en la cual aparece grabada en una de sus caras, un libro abierto con la inscripción: “*A la Maestra Perfecta 1948*” (fig.1 y 2)



Figura 1



Figura 2

y en la otra "*Premio Vicente Ocampo, Olga C. de Solá*"; una foto del Presidente del Consejo con una dedicatoria que rezaba (Fig. 3):

*"A la benemérita civilizadora del desheredado aborigen, in-
mula del Gran Bartolomé de la Casa⁹, mi más acendrado
homenaje a la Sra. Olga Cardozo de Solá".*



Figura 3

Asimismo la Secretaria Técnica le envió una nota de estímulo y copia de la Resolución N° 2-234, de fecha 13/02/57 expresando:

"Esta secretaria hace llegar a Ud. su reconocimiento por la obra que, como educacionista desarrolla en bien de los aborígenes de nuestra provincia en su afán de reivindicarlos como hombres útiles a la sociedad ampliando su conocimiento inspirándolos en los principios esenciales de nuestra nacionalidad, rindiendo culto a los prohombres que bregaron por engrandecimiento de la patria".

Los discursos sociales configuran al sujeto, que se constituye a sí mismo en su subjetividad. Discursos que instituyen relaciones de poder y saber. El sujeto es una construcción histórica como producción. ¿Qué significaba ser nominada la *Maestra Perfecta* en el año 1957? Eran tiempos de la Revolución Libertadora¹⁰. Perón estaba exilado en Caracas, Venezuela. El cuerpo de Evita deambulaba clandestinamente fruto de la necrófila obsesión de los "libertadores". Salta era gobernada por un Interventor Federal¹¹.

Una posible entrada a lo que sería la subjetividad, nos permite pensarla como un campo de acción y representación, siempre establecida en las condiciones históricas, políticas, culturales, y religiosas, etc., y como capacidad de interacción a partir de la intencionalidad y la negociación. Sabemos que la institucionalización del docente se produce a la par de la escuela como institución social que emerge enfrentándose a otras formas de socialización y transmisión de saberes; la constitu-

⁹ El nombre es Bartolomé de las Casas, pero en la dedicatoria está escrito sin "s"

¹⁰ El 16 de septiembre de 1955 se produce la sublevación autodenominada "Revolución Libertadora" (1955/1958), golpe militar encabezado por el general Eduardo Lonardi, que derrocó al gobierno constitucional del general Juan Domingo Perón. El 13 de noviembre de 1955, Lonardi sería reemplazado por el general Pedro Eugenio Aramburu.

¹¹ Dr. Domingo Nougues Acuña

ción de la infancia separada del adulto y en carácter de minoría (Varela – Álvarez Uría, 1991). En este sentido hacemos propias palabras de Varela y Álvarez Uría (1991, p. 281) “hemos convenido en llamar Escuela a unas instituciones educativas que constan de una serie de piezas fundamentales entre las que sobresalen el espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos, y un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario”. Expresiones que nos permiten esclarecer la idea de que el sujeto docente es una figura “creada” para fines específicos del estado moderno, con características igualmente específicas, luego percibidas como esenciales, naturales, intrínsecas a quienes desempeñan esta tarea.

La maestra conformada en el marco de una regulación creciente, resultaba una personalidad sin fisura, representante del Estado, encargada de una misión superior a la que debía abocar todas sus fuerzas y que debía ejercer en nombre de una incuestionable “vocación”. La autoridad era absoluta, perfecta, indiscutible. “El pago que el maestro [nosotros especificaríamos aquí *la maestra*] recibe por contribuir a producir seres híbridos y soportar su propia ambivalencia posicional no será de orden material (...) sino de tipo simbólico: se lo comparará al sacerdote (como él ha recibido de Dios la vocación para una misión evangelizadora) y se lo investirá de autoridad, dignidad, respetuosidad...” (Varela – Álvarez Uría, 1991, p. 38)

La foto del Presidente del Consejo de Educación, con dedicatoria, que acompaña el premio nos lleva a preguntarnos sobre ¿Cuál es el contenido del mensaje fotográfico? ¿Qué transmite la fotografía? La imagen fotográfica es la reproducción analógica de la realidad y es lenguaje. Lo importante de una foto es que es el testimonio de lo que ha sido, de lo que aconteció, lo que una vez fue. Tiempo interrumpido, plasmación de lo que fue. La deducción de Barthes es que la esencia de la fotografía es precisamente esta obstinación del referente en estar siempre ahí, “la momificación del referente”. Doble posición conjunta: de realidad y de pasado. La foto del presidente del Consejo de Educación establece una presencia inmediata en el mundo -una copresencia-; no tan solo de orden político, sino fundamentalmente moral. Es evidencia atemporal de la ejemplaridad pública.

DESOBEDIENCIAS. MUJERES SUELTAS

Relevadas algunas de las experiencias de educación destinadas a población originaria en la región, es posible señalar que la mayoría ha surgido en el marco de instituciones educativas creadas bajo la influencia de los misioneros franciscanos. Aunque la mayoría de las crónicas aluden siempre a la presencia de los frailes como fundadores de las misiones y escuelas, en realidad cuando se intenta penetrar en las historias de estas instituciones, aparecen las “hermanas”, las “monjitas” como las encargadas de la dirección y funcionamiento de las escuelas. Los frailes figuran como encargados legales o directores, pero no en condición de maestros, la docencia parece haber estado a cargo de las hermanas, es decir, siempre exclusivamente femenina.

La llegada de las monjas se remonta a fines de los años 30, algunas pertenecientes a la Congregación de las Hermanas Clarisas Misioneras Franciscanas del Santísimo Sacramento, que fundan el Colegio Santa Catalina de Bolonia, allá por el año 1937. Aunque estas monjas comienzan a trabajar con los/las indígenas, su misión fundamental se orienta a la gestión y desempeño en el Colegio, pero es a partir de los 70 y bajo el influjo de los aires renovadores del Concilio Vaticano II (1962–1965), que las “hermanitas” arriban a las comunidades. El grupo de mujeres que se instalan en la zona son el resultado de un desprendimiento –“*desgarrón doloroso*”– como lo define una de ellas, del Instituto H.H. Franciscanas de la Caridad, fruto del “desacuerdo” con otros sectores de su propia congregación que se negaban a aceptar las pautas que emanaban del Concilio Vaticano II.

Abordar este colectivo de mujeres religiosas cobra relevancia por varios motivos. Podemos pensarlas como grupo de mujeres tensionadas entre la obligación y el impulso libertario frente a las normas establecidas, permitiendo el surgimiento de subjetividades que cuestionan la necesidad de acatar las órdenes de los superiores y las de una divinidad frente a la cual la entrega total es desplazada. Rastrear sus historias y comprender las prácticas a través de las cuales han realizado el trabajo educativo del “indígena”, pone en evidencia subjetividades en lucha, que poco a poco van dudando, desarrollando un pensamiento propio que las lleva incluso a cuestionar los esquemas por los cuales se define su propia condición de religiosas. ¿Emergencia de subjetividades femeninas disidentes?

Por eso interesa explorar esta “nueva figura misional”, el papel de estas “mujeres blancas (criollas)” en la configuración de la educación del indígena en la región. ¿Resultan una “versión blanda” de la misión educativa desarrollada por los frailes o por el contrario, inauguran nuevas formas desprendidas de su pertenencia a la Iglesia? ¿Cómo nos interroga, apela, el papel que desempeñan en el entramado de múltiples complicidades, negociaciones en la intersección de privilegios y desigualdades raciales, sexo- genéricas e identitarias con respecto a nuestra propia práctica académica en la región?

Las “hermanitas” como suele llamárselas, no solo por el uso cotidiano del diminutivo propio del habla salteño, sino probablemente como asunción de lo femenino como infantil en el sentido de lo inocuo y además por su posición subalterna en relación a los frailes y curas, serían expresión de una corriente de “mujeres tercermundistas”, protagonistas de la renovación conciliar durante los años sesenta. Desde las reformas del Concilio Vaticano II algunas monjas dejaron de usar hábitos religiosos, abandonaron los conventos para vivir de manera independiente y se incorporaron a distintos ámbitos de actividad: la vida académica y profesional, la actividad social y política y en organizaciones de base que luchaban por defender los intereses de los más pobres.

Resulta ilustrativo para contextualizar las trayectorias de estas mujeres, la lectura del texto “Nuestro caminar como Instituto Fraternidad Eclesial Franciscano”, redactado por una de ellas, como “memoria” de lo vivido, porque permite discurrir por el proceso de transformación -personal y colectivo- que ocurría en la congregación durante el desa-

rollo del Concilio Vaticano II, y comprender los profundos debates que se producían intramuros; la lectura de las Constituciones del Concilio abrían discusiones, disputas, tensiones, se trataba como expresan:

“de renovar “desde dentro” a esta Iglesia que comienza a preguntarse: ¿Qué dices de ti misma? (...) como la Iglesia toda debía parar, mirarse y ver, cuales debían ser los aspectos de vida, que, a la luz de las “fuentes” evangélicas, eclesiales y franciscanas, debían ser remozadas para ser más fieles a Cristo en su Iglesia, y más creíbles a las necesidades del hombre de su tiempo”

Estas mujeres que decidieron asumir los desafíos que planteaba el Concilio Vaticano II fueron identificadas como “el grupo” y debieron individualmente y a través de telegramas colacionados al Arzobispo manifestar su voluntad de pedir una Asamblea para decidir el rumbo a seguir. Estas mujeres no fueron obedientes. La voluntad masculina de control no siempre salió triunfante en su intento de dominación legitimada. Ante la solicitud recuerdan que:

“el trato fue duro y negativo, sin dialogo y desconcertante” (...) y trajo como consecuencia cuestionarios, amonestaciones canónicas, firmadas por los obispos, retiros espirituales “torturantes”, todos obligatorios en los cuales se cuestionaba seriamente la renovación conciliar como “abusos”, rebeldías, seglarismos, etc.”

Situación que les implicó “un peregrinar errante” en busca de apoyo y contención que se hizo finalmente palpable a través de sacerdotes y obispos del norte salteño. Luego de la última “visita” del delegado de la Comisión Episcopal y ante el fracaso de la gestión de reconsideración, se propuso la dispensa de los votos que desligaba jurídicamente al “grupo” de la Congregación Madre. Expresan:

“Fue un acto que hizo derramar muchas lágrimas, pero a la vez estaba signada por una profunda paz, porque Dios estaba con nosotras”.

Aluden a la “presencia” de lo divino, y aunque resulte extraño frente a semejante conmoción, consideran que Dios las estaba llamando, y eso implicaba una nueva posibilidad. Decir que sí, significaba renunciar a ciertas seguridades. Aunque no podamos establecer un recorrido lineal de las vivencias pasadas, se trata de situaciones que interrumpen, que hacen evidente la necesidad de inventar colectivamente respuestas disidentes o alternativas a la subjetivación normalizada. Beatriz Preciado¹¹ y la monja Teresa Forcades en una conversación que titularon “Encarnar disidencias”¹², sostienen que la única manera de resistir a la normalización en el contexto del capitalismo global es inventar prácticas de subjetivación alternativa: *“Quizás la única manera de resistir es hacer lo que tú haces: ser disidente dentro de la iglesia, del mismo modo que yo lo soy dentro del lesbianismo”* (Beatriz Preciado & Teresa Forcades, 2014, p.24)

Estas “mujeres sueltas” como las llamaba gran parte de la jerarquía eclesiástica, aludiendo a su condición de “desligadas” en tanto

¹² Hoy Paul Preciado

¹³ Antes de esta entrevista, Teresa Forcades (Barcelona, 1966) y Beatriz Preciado (Burgos, 1970) no se conocían personalmente. Según relata Andrea Valdez las puso en contacto porque representaban en sus respectivos contextos una “anomalía”, palabra con la que viven en pugna, por coartar un régimen heteronormativo, patriarcal y racista.

no dependían de ninguna institución religiosa, arribaron a la región y asumieron un estilo de vida diferente a las religiosas que estaban en las congregaciones: residían en las comunidades, se desempeñaban en las escuelas o en los hospitales como maestras o enfermeras, es decir eran “trabajadoras” y no usaban hábitos. Esta denominación da pistas de cómo se instauran en el orden racializado y sexo genérico de la zona, un orden estructurado a partir de la “diferencia sexual”, la cual que no sólo está jerarquizada sino que está racializada (Alarcón, 1990: 356-367).

La afirmación *monjas, mujeres, profesionales, conductoras, criollas (blancas), sueltas* marcan las intersecciones en las que se constituyen como agentes sociales y desde donde interactúan en la trama cultural y educativa de la zona. Y más aún, el apelativo *sueitas* ya configura un paisaje de múltiples imaginarios no sólo en referencia a lo que significa estar “sueitas” del orden eclesiástico, sino también como funciona ese desligarse en referencia a la identidad femenina misma, a la matriz heteronormativa, a las demarcaciones sociales de los espacios racializados e incluso a la misma idea de religión (re-ligar). Se trata de intersticios, pequeñas filtraciones que abren “un espacio para el deseo femenino potencialmente subversivo”, deseo que, en este caso, roza las esferas prohibidas del dominio del saber religioso y del poder.

La Hermana Consolación Sponton, madre general de este grupo de 53 religiosas que decidieron abandonar el convento afirmaba que su opción eran *los pobres*, pero entre ellos los más pobres: *los indios*. Cabe pensar que estas monjas en su doble condición de mujeres y *consagradas* se situaron en una posición de ventaja comparativa en relación a los frailes en el contacto con las familias indígenas y en las tareas de evangelización. Abandonan las comodidades propias de los conventos y optan por vivir en las mismas condiciones de las comunidades, es decir en viviendas precarias, a veces sin luz ni agua, sin heladera, con escaso mobiliario. Toman la pobreza como base y principio de la evangelización. Entienden que el compartir las duras condiciones de existencia les permitió establecer relaciones cercanas y cotidianas con las familias, las mujeres, niños y niñas en particular.

Considerando esta especificidad, es interesante interrogarse sobre el papel jugado por estas “mujeres blancas”¹⁴, que optaron por “jugarse el pellejo”, medio inconscientemente o por ingenuidad, como ellas mismas afirman, para defender a los indios. Una recuerda que fue al Regimiento de Infantería de Monte 28 (RIMTE 28)¹⁵ en plena dictadura a pedir ayuda para comprar panes dulces para festejar la fiesta patronal. El Jefe la recibió pero cuando le dijo que era para una de las comunidades indígenas, el militar expresó:

“-¡A esos hay que ponerlos todos en el paredón y fusilarlos! Entonces yo le dije: -¡si Usted se pone primero yo tiro! Por favor no se acuerde que vine a pedir nada, muchas gracias. Me di media vuelta y me fui. Después le conté a (...) me asusté... ¿de dónde sacábamos esa audacia? (...) Con las otras hermanas decíamos ¡cómo te animaste! Pero no, no teníamos miedo, sentíamos que nos guiaba una fuerza superior” (Entrevista R.).

¹⁴ La mayoría de ellas hijas de inmigrantes italianos, franceses, y efectivamente de cabellos claros y piel blanca, pertenecientes a la hegemonía cultural y racial: familias europeas o criollas, urbanas, heterosexuales.

¹⁵ En el marco del primer juicio oral y público por delitos de lesa humanidad que se realizó en Salta por la desaparición y muerte del escribano Aldo Meliton Bustos, el Regimiento del Monte 28 de Tartagal ha sido reconocido como lugar de detención y tortura durante la dictadura y también como “campo de entrenamiento” de represores” existía un grupo de comandos conocidos como “rodillas negras” (porque tenían rodilleras de ese color) cuyos miembros conformaban “grupos de tareas” que operaban en todo el norte. Allí fue visto, entre otros, el militante peronista Jorge René Santillán, cuyos restos despedazados por una explosión fueron encontrados en el camino a Acambuco.

¿Qué significa poner el cuerpo cuando de *cuerpo de monja* se trata? Mujer concreta digna del ideal femenino que la Virgen María encarna. Cuerpo femenino *sustraído* para la religión. Advertimos, sin embargo, la impropia potencia de aquella materialidad.

En su función de evangelizadoras ensayaban artes diferentes para lograr la "conversión"

"La hermana Consola reunía a la mujeres que no sabían leer y les explicaba el evangelio con láminas que le hacía hacer a los niños, por ejemplo, supongamos la multiplicación de los panes, entonces hacía que dibujaran los panes, que hicieran gentes, les explicaba....como se las ingeniaba!"(Entrevista R.).

Como *maestras de indios* intentaban enseñar a leer y a escribir atrayendo a los niños y jóvenes. A diferencia de lo que venían haciendo los frailes, en el sentido de prohibir el uso de la lengua materna, incluso mediante castigos, intuyeron que por el contrario, *hablar la lengua*, podía tener un efecto positivo. De este convencimiento resultan toda una serie de estrategias para "persuadir a los frailes" de lo conveniente que era utilizar "traductores", "lenguaraces" al mejor estilo de Julio V. Mansilla.

"(...) -"¡Padre que lindo sería si Esteban, después que Ud. proclame el evangelio y haga lo homilía.... Esteban lo diga en idioma! (...) primero yo le voy a tomar la lección, entonces yo le decía: -mira Esteban, yo le leía, (...) el evangelio dice, se lo decía y después le preguntaba: vos que les puedes decir a esos (...) entonces decía tal o tal y yo le decía: después que el padre termine vos lo puedes decir en idioma (...) ¡y la gente lo escuchaba con una atención!... y el padre se sentaba o se retiraba dándole lugar. Yo tenía guardaba además a la Juliana y después que hablaba Esteban yo le preguntaba: - y Juliana ¿qué dijo en idioma? Y ella: - igual que padre, igualito que padre, tal cosa, tal cosa. Y después (...) -Padre ¿no quiere que hable Torina la homilía? - Y si se anima, decía él. Entonces la Torina hacía la homilía" (Entrevista R.).

De cualquier modo reconocen que ellas nunca aprendieron "idioma" a pesar del tiempo transcurrido en las escuelas. Es interesante pensar como la lengua (la escritura) marca siempre el último lugar en el que la hegemonía social, cultural, simbólica se puede seguir sosteniendo y usando como moneda de cambio en la compleja red de privilegios y opresiones que producen la intersección de los órdenes de raza, clase, sexo-género y sexualidad.

"Hablar idioma era considerado degradante, significaba ser inferior, por eso yo estuve 23 años en (...) y no aprendí idioma. Las mujeres me decían: -si vos hablas idioma te dicen "chirete" (Entrevista R.).

Subjetividades en fin, "sujetadas" a un marco institucional estricto, a cuyos márgenes solo pueden intentar acercarse, pero jamás transgredir definitivamente. Tensión entre el poder y la sumisión, entre la asunción de una condición disidente y la normalización, entre la vigilia

que acata órdenes, preceptos y el sueño imposible de la libertad.

SUBJETIVIDADES FRONTERIZAS

Inscribimos las existencias de Mónica y Noemí en esa configuración espacial, geográfica y simbólica que es la frontera entre Argentina y Bolivia, entre Pocitos y Tartagal, atravesada por la Ruta Nacional 34, ícono de la llegada civilizatoria del Estado Nacional, en términos jurídicos y políticos. Bazán (2005) sostiene que la Ruta Nacional 34 es una frontera y plantea la existencia de todo un interjuego de lógicas yuxtapuestas: la de la explotación petrolera, la de la agricultura sojera, la del desmonte, la de las inundaciones, la de las misiones aborígenes, la de la frontera comercial argentino-boliviana, cada una de las cuales define sus "adentro" y sus "afuera"; con sus respectivos controles y regulaciones para los sujetos que por ellas transiten.

A modo de presentación:

Mónica: mujer, docente, soltera, sin hijos, joven (alrededor de 35 años), nació en Tartagal; sus primeros años de vida los experimentó viviendo transitoria y alternativamente en Argentina y Bolivia, de familia pobre, de origen boliviano, cursó hasta 1° grado de la escuela primaria en Bolivia y el resto de la escolaridad en Argentina. Su padre trabajó en la actividad maderera, siempre fuera del hogar; su madre se dedicó al comercio y actualmente lo sigue haciendo como modo de sobrevivencia. Estudió en el Instituto Terciario de Tartagal, es estudiante del profesorado en Letras y del Trayecto de Articulación con la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la UNSa S.R.T.; participa de proyectos de investigación e intervención en temáticas vinculadas a la problemática indígena y de E.I.B. Es docente en una escuela de población guaraní.

Noemí: mujer, docente, casada, sin hijos, joven (alrededor de 35 años), nacida en Tartagal, de padres pobres, migrantes bolivianos, asentados en cercanías de profesor Salvador Mazza (Pocitos), la madre ligada a la actividad comercial, aún en la actualidad, el padre trabajando siempre fuera en tareas vinculadas al campo. Su escolarización la realizó siempre en Pocitos, inclusive la formación docente, en el Instituto Terciario de la localidad. Es estudiante del Trayecto de Articulación con la Licenciatura en Ciencias de la Educación y se desempeña en una escuela urbana en la localidad de Salvador Mazza, donde ella reside.

La idea de movimiento, de tránsito, de cruce, como metáforas para denunciar la supuesta homogeneidad cultural en "la frontera" resulta descriptiva, en el intento de comprender las vidas de las docentes, gestadas, fabricadas al interior de estas relaciones. Así Mónica nos dice:

"porque en sí mi familia, era entrar y salir del país por una cuestión de trabajo. Y en este ir y venir yo me formé." (...) "yo, mis hermanos nacimos aquí en Tartagal. No es una cuestión de Argentina, yo no me siento argentina. Para mí esto de la nacionalidad... yo soy boliviana. Esta cuestión de la frontera, yo pienso siempre en esto de la doble frontera. Por un lado esto de lo argentino boliviano que para mí es muy relativo porque yo me siento boliviana ..." (...) "doble frontera porque

tenés por un lado el argentino y el boliviano y por otro lado esto de reconocerse, yo soy del norte cochabambino, o yo soy chaqueña, o yo soy colla. Y yo creo que tengo todas juntas, ¿viste? Por mi abuelo, por mi mamá, por todo lo que hago. Entro y salgo del país, me siento boliviana. Vengo acá y soy maestra y a mis alumnos les tengo que inculcar el amor a la patria. Tengo que pensar en cómo hacer eso cuando ellos son una comunidad que vinieron de Bolivia y que a su vez ahora están instalados en Argentina; inclusive sus abuelos vienen de allá. Están en esta cuestión también, de que entraron al país pero se quedaron. Están igual que yo”.

La frontera es hablada por la entrevistada, ella misma se da a conocer por este modo de enunciar; permite afirmar que es innecesario distinguir el contexto como simple telón de fondo, de lo que los/as sujetos/as son. Fronteras que se corren, móviles que hacen las vidas móviles; éstas se hacen y se deshacen en cada circunstancia que les toca vivir. Así fueron y son las vidas de Mónica y Noemí y en esa itinerancia aprendieron – entre otras cosas- a ser docentes.

De un modo similar al de Mónica, Noemí nos cuenta:

“Si, nosotros tenemos origen boliviano. Mi mamá es de Sucre, de una parte que es Sopachuy, y mi papá es de Sucre también” (...)“Entonces ellos se vinieron de Sucre, se establecieron acá en la zona. Y consiguió trabajo mi papá en las empresas, empresas de acá de la Argentina. Ellos eran re pobres. Dicen que vivían... dormían en cueritos de vacas, de animalitos, así”.

En los relatos de ambas mujeres se hacen visibles las huellas de aprendizajes construidos al interior de estas relaciones recíprocas de intercambio que definieron las posibilidades de supervivencia del núcleo familiar: la práctica social del *bagayeo*.¹⁶ Mónica y Noemí son sujetos (sujetas) que han aprendido que las posibilidades de sobrevivir estaban dadas por la actividad familiar del *bagayeo*, con todas las dificultades que ello acarrea: detenciones, secuestro de mercadería, pérdida de la misma, humillaciones en los controles de gendarmería y aduana. De modo general ellas expresan que esto les ha permitido, no sólo “existir” literalmente, sino desde una mirada retrospectiva, la posibilidad de ascenso social de la familia y de la mejora de sus condiciones económicas. Como pedagogía familiar, el *bagayeo* habría dejado improntas incalculables, que les permiten rastrear su actualidad a partir de estas historias sociales/ familiares.

“...ella era vendedora ambulante, vendía en la calle; toda mi historia en la escuela primaria y secundaria yo la he vivido en ese lugar, de acompañar a mi madre a vender en la calle” (...) “Y me crié y a la hora de empezar a estudiar yo tenía que repartirme, estudiar por un lado y pensar de qué manera sobrevivir. Entonces cómo sobrevivía, justamente entrando y saliendo del país, yendo a Bolivia, a Pocitos a comprar mercadería y a vender acá. O sea, toda mi formación docente estuvo como en esto de comprar cosas, venir a vender acá

¹⁶ *Bagayeo*: Se refiere a una de las formas que adquiere el tránsito de mercadería en la frontera, de modo legal o ilegal; (cargar el bagayo o bulto, transportando mercadería para un lado u otro de la frontera – contrabando hormiga), Se trabaja en grupos, participan distintos miembros de la familia, especialmente mujeres acompañadas de los hijos más chicos.

y por las tardes, a partir de las siete de la tarde, empezaba con esta utopía de querer ser una formadora de niños. Era como que me dividía a la vez.” (...) “Porque era difícil, yo me acuerdo que estábamos en la frontera y era hacer pasar la mercadería, y no saber cómo, y pensar que yo por ahí a la noche tenía que rendir un examen en el terciario y estaba ahí pensando cómo hacer para hacer pasar la mercadería que era prohibida y por otro lado pensando que tenía un parcial. Era todo muy difícil para mí. Y bueno, así me formé. Y así me recibí un buen día de maestra” (Mónica)

La idea del “ir y venir” apropiada y recreada en ambos casos. Noemí, permanentemente se maneja en la frontera, yendo a sacar fotocopias, comprar material para su actividad escolar, dadas las condiciones del cambio monetario y la cercanía física con el puente¹⁷. En tanto, Mónica mantiene actualizados aquellos saberes construidos en la ruta entre Tartagal y Bolivia, ya que sigue desarrollando esta práctica como contribución al sostenimiento económico familiar:

“...hoy por hoy sigo haciendo ese trabajo de ir y volver a Bolivia. Lo sigo haciendo porque mi familia sobrevive gracias a... tenemos un negocio. Vamos a comprar cosas a Bolivia, mercadería a Pocitos. Y llega la hora de irse a la frontera, ¿viste? Y yo me transformo. Y todos, Bourdieu, todos esos autores, quedan en un cajoncito [risas] y allá en la frontera es M... la que está trayendo...”

La idea de permanente tránsito ponen al descubierto el interjuego de dos prácticas el *bagayeo* y el *“paveo”* (hacer dedo en la ruta)¹⁸. Ambas remiten a la necesidad de moverse en este contexto fronterizo y posibilitan anudar sentidos a actividades actuales, propias del desempeño como docente. Salir a la ruta comporta la necesidad de apropiarse de ciertos saberes específicos, como así también la posibilidad de haber aprendido junto a otros cómo enfrentar las diversas situaciones. Como contracara, si el *bagayeo* remitía a la necesidad de escabullirse en la multitud, intentar ser otro, con el *paveo* se trata de hacer lo más visible posible el atuendo blanco de docente, que representaría cierta notoriedad en el paisaje norteño.

“Voy y vuelvo a dedo (...) Me levanto a las seis y en la ruta estoy a las siete: eso es de todos los días. Me lleva gente de empresas, yo digo que las únicas que no me llevan son las mujeres.” (...) “Siempre son hombres y he recibido regalos... aparte que me llevan gratis me regalan cosas, me regalan libros, resmas de hojas de papel, hasta poemas me regalaron [risas].” (...) “Es que el guardapolvo inspira respeto, ¿no? Yo creo que es el guardapolvo, pero en general los hombres de empresas son los que me llevan.” (...) “otro señor que actualmente me lleva, eh, también de la empresa pero él me regala un pan dulce y un mate, que yo ya llego desayunando a (...)” me daba vergüenza, solo poner el dedo así, viste era, me sentía muy expuesta, eh, y me acuerdo de una compañera que me decía, vos tenés que pararte así, pones el dedo así y

¹⁷ Recordamos que las entrevistas se realizaron en la propia casa de Noemí, cercana a escasas cuerdas del Puente Internacional, donde cruzando solo a pie, está la localidad boliviana de Pocitos. En ella se realiza la mayor parte de las actividades de intercambio casi “vecinal”, a tal punto de no distinguir los nombres de las localidades. Pocitos queda en Bolivia y Salvador Mazza en Argentina, al que también se llama Pocitos “argentino”. La localización es tan propia en Noemí que constantemente las referencias son: “aquí”, “acá nomás”, a veces sin poder distinguir uno como interlocutor, si se refiere a Argentina o Bolivia.

¹⁸ Por la mañana temprano, es cotidiano encontrar docentes a la vera de la ruta, desde la localidad de Embarcación hacia el norte, con sus guardapolvos, esperando a que alguien los lleve hasta las escuelas en donde se desempeñan; estrategia esta que permite no ocupar sus sueldos en el gasto de transporte. Lo mismo puede observarse al horario de salida, generalmente luego del mediodía hasta la tarde misma.

decir me llevas, lleváme y sonreír ja a" (...) "Con el guardapolvo, siempre"

Ir y venir, entrar y salir, ¿cuál es el adentro y cuál el afuera?, desde chicas, casi desde siempre, aprendiendo a moverse, escabullirse, aguantar, resistir, y ahora poner a "jugar" instrumentos de la cultura internalizados en el intento de comprender lo que hacen cada día, en la ruta, en la frontera, en la casa, en el aula, en el patio. Entrar, salir, ir, venir, múltiples traslados plurales, como los ruidos disonantes de los cuerpos que transitan cotidianamente la frontera. Movimientos en estratos, entrecruzamiento de posiciones en unos juegos de espacios que van subjetivando, caminantes innumerables, subjetividades andantes.

ABRIENDO EL JUEGO

Con el ejercicio de componer un trazado complejo de las tramas en que estas experiencias y relatos se anudan arribamos al desafío de interrogar las subjetividades docentes en relación con las instituciones, situaciones y prácticas que históricamente las han producido, moldeado y modificado. Intentar comprender cómo la experiencia educativa -intercultural- se encarna en los cuerpos de los/as sujetos/as, rastreando las formas como el orden socio-político-educativo produce las subjetividades en sí. Hablamos en términos de narrativizar subjetividades, entendiendo el pensamiento narrativo como eje de la reivindicación de formas alternas de enunciar el conocimiento que sobre la subjetividad se produce, configura y reconfigura. Asimismo considerando el reconocimiento de lo cotidiano como lugar de expresión y de problematización de la subjetividad.

Partimos del concepto de "procesos de subjetivación" Guattari (1995); por cuanto la construcción de subjetividades se produce en proceso, en movimiento. Además de ser una relación consigo mismo, Foucault (1996 y 2002), la subjetivación, en tanto acción y práctica, implica una interacción, el establecimiento de un vínculo con el otro. Sin duda la reescritura de los relatos presentados muestra como la subjetivación conlleva un desplazamiento, un movimiento, a partir del cual se deviene sujeto, ¿sujetas? Además, porque la subjetivación es siempre situada, se produce en un territorio y en momentos singulares. Los procesos de subjetivación aludidos, se presentan con dos dimensiones: la extensión (el espacio) y la intensidad (el tiempo). Constituyen movimientos de resistencia a la normalización, a la homogeneidad, son una instancia de resignificación y de reapropiación material y simbólica. Subrayamos también la dimensión corporal de estos procesos de subjetivación que no solo se inscriben, sino que se expresan en el cuerpo. "Devienen experiencia corporeizada", afirman Vassilis y Papadopulos (2006, p. 1).

Por eso sostenemos que la subjetividad no es un producto estático que podríamos "encontrar" en los sujetos bajo la forma de percepciones, cogniciones o emociones, sino un proceso que configura una determinada modalidad de aproximación y lectura de la realidad y que, en consecuencia, pone en evidencia un sujeto producido a través de

diversas prácticas de saber y poder, "modos de subjetivación" que no se imponen desde el exterior al sujeto, de acuerdo con una causalidad necesaria o con determinaciones estructurales, sino que abren un campo de experiencia en el que el sujeto y el objeto no se constituyen uno y otro sino bajo ciertas condiciones pero en las que, a su vez, no dejan de modificarse el uno al otro, y por tanto, de modificar ese mismo campo de experiencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, N. (1990). *The Theoretical Subjectts of This Bridge Called My Back and AngloAmerican Feminism en Making Face, Making Soul/Haciendo Caras: Creative and Critical Perspectives by Women of Color*, Gloria Anzaldúa. Edit.(1990) Pags.356-367.
- Bazán, D. (2005) Aprendiendo de alumnos y familias. Fondos de conocimientos para la enseñanza en comunidades de frontera. Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires.
- Campi, D. (2009) *Contrastes cotidianos: los ingenios del norte argentino como complejos socioculturales, 1870-1930. Varia hist.* 2009, vol.25, n.41, pp.245-267. ISSN 0104-8775. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-87752009000100013>
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta
- (2002). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Buenos Aires: FC
- Guattari, F. (2005) *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Buenos Aires: La Marca.
- Ogando, A. (1998) *Azúcar y política. El surgimiento del capitalismo en el noroeste argentino*. En Revista Herramienta, 7. 107-129. Recuperado de (<http://www.herramienta.com.ar>)
- Preciado, B. (2009) *Biopolítica del Género*, Buenos Aires: Ají de pollo, En www.ms.gba.ar/ssps/residencias/biblio/Preciad_oB_Biopolitica_genero.pdf.
- Preciado, B., Forcades, T. (2014) *Encarnar disidencias*. Conversación. En Revista El Estado Mental N° 2. Junio 2014. Recuperado de <https://elestadomental.com/revistas/num2/encarnar-disidencias>
- Rodríguez Mir, J. (2006) *Resistencia y confrontación en Argentina. Negación y exclusión de los pueblos indígenas* Gazeta de antropología, N°. 22, 2006.
- Sacchi, E. (2015) Nuevas formas de gobernabilidad y procesos de subjetivación. En Libro de Actas de las VI Jornadas de Debates Actuales de la Teoría Política Contemporánea / Matías Leandro Saidel ... [et al.] ; compilado por Ricardo Esteves ... [et al.] ; editado por Matías Leandro Saidel. - 1a ed . - Rosario : Matías Leandro Saidel, 2016. Libro digital, PDF
- Teruel, A. (Comp.) 2005 *Misiones, economía y sociedad: la frontera chaqueña del noroeste argentino en el siglo XIX*. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Tsianos, V., Papadopoulos, D. (2006) Precariedad: un viaje salvaje al corazón del capitalismo corporeizado. En Revista eipcp (Instituto europeo para políticas culturales progresivas) Recuperado de

<http://eipcp.net/transversal/1106/tsianospapadopoulos/es>
Varela J., Álvarez Uria (1991) Arqueología de la escuela. La Piqueta.
Wright, P. (3003) Colonización del espacio, la palabra y el cuerpo en el Chaco Argentino. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, año 9, N°19, pp. 137-152.