

GESTIÓN CULTURAL COMUNITARIA
EN RESISTENCIA, CHACO: EL CASO
DE LA ESCUELA PÚBLICA DE
GESTIÓN SOCIAL N°1 DEL BARRIO
MATE COSIDO (2019-2022)

TESISTA: FLORENCIA LUDMILA NAVARRO

DIRECTORA: SILVIA NOEMI SANCHEZ

CO-DIRECTORA: ANA PRATESI

Título: Gestión Cultural Comunitaria en Resistencia, Chaco: el caso de la Escuela Pública de Gestión Social N°1 del Barrio Mate Cosido (2019-2022).

Naturaleza de la tesina: Investigación teórico-práctica.

Resumen de la propuesta

La gestión cultural comunitaria (GCC) es una de las principales formas en que la cultura es gestionada desde las comunidades. Constituye un hacer práctico, que fomenta vínculos cooperativos que -aunque no desprovistos de tensiones- tiende a la participación, prioriza el intercambio y la autogestión. Este es el caso de los agentes de la Escuela Pública de Gestión Social (EPGS) N°1 “Héroes Latinoamericanos” del Barrio Mate Cosido de Resistencia, Chaco, Argentina. Allí convergen vecinos, docentes, adolescentes, niños y autoridades, entre otros, quienes desarrollan estrategias para la satisfacción de necesidades y asumen un compromiso por el desarrollo cultural.

Esta tesis se propone analizar la GCC desplegada por los agentes sociales de la mencionada institución durante el período 2019-2022, describir las condiciones materiales y contextuales en las que emerge este tipo de gestión, qué perfil, habilidades y estrategias poseen quienes gestionan la cultura y, por último, indagar qué nociones de comunidad, participación y ciudadanía subyacen al quehacer cultural comunitario. Se espera que sus resultados contribuyan a la recuperación y visibilización de experiencias actuales y locales de GCC, a fin de ampliar el espectro desde el cual se concibe el oficio, la profesión y el campo disciplinar de la gestión cultural.

Palabras claves: gestión cultural comunitaria, gestores comunitarios, estrategias, habilidades, sentidos.

Alumna tesista: Florencia Ludmila Navarro

Dirección: Resistencia, Chaco.

Teléfono celular:

Correo electrónico: florencia.navarro12@gmail.com

Directora: Mg. Silvia Noemí Sánchez - Prof. Adj. Comunicación Intercultural y Ciudadanía - Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura - UNNE

Co-directora: Dra. Ana Rosa Pratesi - Prof. Titular - Facultad de Ciencias Económicas- UNNE

Glosario, siglas y abreviaturas

B°	Barrio
E1	Primer entrevistada
E2	Segunda entrevistada
E3	Tercer entrevistado
ELASJ	Escuela Latinoamericana para la Actoría Social Juvenil
EP	Educación Popular
EPGS	Escuela Pública de Gestión Social
ESI	Educación Sexual Integral
FP	Espacio de Formación Profesional de la EPGS 1
GC	Gestión Cultural
GCC	Gestión Cultural Comunitaria
INDEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos
INTA	Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria
MTL	Movimiento Territorial Liberación
NEA	Nordeste Argentino
PROSANE	Programa Nacional de Salud Escolar
SINCA	Sistema de Información Cultural de la Argentina
SUM	Salón de Usos Múltiples

Palabras de agradecimiento

En primer lugar, agradecer a la comunidad educativa de la EPGS N°1, por abrirme sus puertas, en especial a las y los educadores, cuyo compromiso e incesante labor, inspirara este trabajo. A Cristina por su generosidad en las largas charlas compartidas y a Juan Diego, por brindarme su espacio de clases y su tiempo.

A mis directoras Silvia y Ana por apostar a esta investigación y conducirme pacientemente en durante el proceso. Asimismo, agradecer a mis compañeras y compañeros de FADyCC con quienes transitamos el territorio, discutimos y abrazamos esta profesión.

Finalmente, gracias a mi familia, en especial a Sacha, por su acompañamiento incondicional.

INDICE

1. Introducción	6
1.1 Formulación del problema	7
1.2 Objetivos	8
Objetivo general.....	8
Objetivos específicos	8
1.3 Justificación	8
2. Marco conceptual	11
2.1 Cultura	11
2.2 Gestión cultural	13
2.3 Gestión cultural comunitaria (GCC).....	14
2.4 Los gestores culturales	16
2.5 Comunidad, participación y ciudadanía	17
2.6 Educación popular.....	20
2.7 Sociología de las ausencias y de las emergencias.....	20
3. Metodología	21
3.1 Estudio de caso	24
4. Desarrollo	25
4.1 Condiciones materiales y contextuales de la GCC	25
El Mate Cocido, la emergencia del barrio	25
La escuela.....	32
Educadores/as	37
4.2 Perfil, habilidades y estrategias de los gestores culturales comunitarios.....	40
Educadores y gestores.....	40
Perfil etnográfico	41
Perfil militante	48
Perfil curatorial	54

Perfil administrador	60
4.3 Sobre comunidad, participación, ciudadanía y GCC.....	65
Comunidad.....	66
Participación	68
Ciudadanía	70
5. Conclusiones	73
5.1 La gestión cultural comunitaria, una ausencia epistemológica.....	73
5.2 Atravesar una pandemia.....	74
5.3 De los objetivos	74
6. Referencias bibliográficas	81
7. Anexo	88

1. Introducción

Esta tesis es un estudio de caso que aborda la gestión cultural comunitaria, en el marco de la experiencia de educación popular que brinda la Escuela Pública de Gestión Social N°1 (EPGS) del Barrio Mate Cosido, en Resistencia, Chaco, Argentina. Durante los años 2019 a 2022 realicé observaciones, registro de campo, entrevistas en la comunidad de la EPGS N°1, primero, como parte de una actividad para la cátedra Promoción y autogestión cultural¹, luego, por los vínculos que generé en diálogo con docentes y directivos de la comunidad educativa. Por último, para recabar datos para esta investigación.

Para la construcción del marco teórico-conceptual realicé un recorrido que partió de los autores e investigaciones sobre gestión cultural que leímos en extenso en los primeros años de formación de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo Cultural, y a partir de ellos, ya más enfocada, en autores y experiencias sobre Gestión Cultural Comunitaria, Experiencias de Animación Sociocultural en Latinoamérica, Educación y Pedagogía para la Liberación. Por ello, esta investigación se sustenta en un concepto antropológico y dinámico de cultura que posibilita concebir y discutir prácticas que trascienden los imaginarios, las materialidades y espacios consagrados a la Cultura, con mayúscula, para ponderar los modos de vida, la organización, gestión y transformación de lo cotidiano.

El diseño metodológico –estudio de caso- responde a los objetivos trazados: sistematizar la experiencia de GCC en la EPGS N°1 del Barrio Mate Cosido, a saber, 1. especificar en qué contexto y ante qué circunstancias surge la figura del gestor cultural comunitario, 2. qué perfiles, habilidades y estrategias despliegan en ese escenario, y, por último, 3. qué sentidos o acepciones cobran las categorías “comunidad”, “participación” y “ciudadanía” de la GCC que se realiza en el Barrio.

La estructura responde a estos tres objetivos que, de forma dialógica ponen de manifiesto la dinámica y las características que asume este tipo de gestión cultural. Después de la Formulación del Problema y la Justificación de la investigación, se presenta el Marco teórico-conceptual con el despliegue de investigaciones y aportes teóricos que funcionan como andamiaje del estudio. A continuación, se desarrollan los Resultados divididos por objetivos.

¹ Esta cátedra integra el 5° año de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Cultural, en la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura (FADyCC), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). La docente a cargo de la cátedra era la Lic. Liz Mobilio.

Y, por último, las Conclusiones a las que arribé y los interrogantes que se abren para futuras indagaciones.

1.1 Formulación del problema

La gestión cultural es definida desde diversas corrientes epistemológicas, según el concepto de cultura que se adopte y los contextos sociohistóricos en que emerge. Molina Roldán (2021) distingue, citando a García Yañez, (2013) tres perfiles identificables para la gestión cultural: “1) el gerencial, 2) el institucional, y, 3) el comunitario. Estos tienen distintas metas, involucran a diferentes actores y modos de integrarse” (p.378).

Para la presente investigación se considerará la gestión cultural comunitaria (GCC). Según Bayardo (2018) en América Latina “hay una importante tradición de prácticas de acción cultural enfocadas al trabajo comunitario, como la animación sociocultural, la promoción cultural y la mediación cultural” (p.25). Por su parte, Guerra Veas (2010) sostiene que en las experiencias de GCC en Latinoamérica pueden verse, no solo una eficiente administración de recursos y servicios, sino también la búsqueda por gestionar con perspectiva transformadora. Este autor afirma, citando a De La Maza (2001), que se trata de prácticas que:

Intervienen la realidad social y cultural y demuestran (...) cómo podrían ser las cosas. Innovan, inventan y copian; articulan y vinculan diferentes actores; reivindican y proponen (...); prueban, aprenden y replican; exigen, pero también se hacen corresponsales y autogestionan. (Guerra, 2010, p.4)

En función de ello, resulta relevante documentar experiencias de GCC en la región del Nordeste argentino. Este es el caso de la Escuela Pública de Gestión Social (EPGS) N°1, fundada por el Movimiento Territorial Liberación (MTL), en el Barrio Segundo David Peralta “Mate Cosido”. Al adoptar la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire, se inscribe dentro de las “escuelas posibles”, formatos educativos que buscan otras formas de relacionarse con el aprendizaje. Devino, así, en un proyecto cultural-educativo en el que converge la vida cultural de la barriada y zonas aledañas.

En la EPGS N°1 se realizan diversas actividades culturales, entre ellas: una Feria y Fiesta Latinoamericana, el cumpleaños del barrio, un taller de luthería, una revista escolar, cine temático-educativo, una huerta agroecológica y charlas de concientización, entre otras. En este marco, es posible vislumbrar que existen gestores/as culturales que surgen espontáneamente y accionan atentos/as a las necesidades del contexto.

En este sentido, esta tesis se propone sistematizar la experiencia de la GCC en este barrio y en relación con esta escuela, conocer en qué contexto y ante qué circunstancias emergen estos gestores/as, observar las alianzas que tejen, cómo se comunican y acuerdan, cómo gestionan, para determinar sus perfiles, habilidades y estrategias, y, por último, qué sentidos cobra la comunidad, la participación y la ciudadanía en la vida de la barriada. Esta investigación adquiere particular relevancia en el contexto del Nordeste argentino, fundamentalmente porque Resistencia, capital del Chaco, es una ciudad reconocida por sus expresiones culturales y artísticas.

1.2 Objetivos

Objetivo general

- Analizar la gestión cultural comunitaria desplegada por los agentes sociales de la Escuela Pública de Gestión Social (EGSP) N°1 “Héroes Latinoamericanos” del Barrio Segundo David Peralta “Mate Cosido” (Resistencia, Chaco)- período 2019-2022.

Objetivos específicos

1. Describir las condiciones materiales y contextuales en las que emerge la GCC y los agentes sociales que la llevan a cabo.
2. Explicitar el perfil, las habilidades y estrategias de las/os gestores/as culturales comunitarios/as.
3. Establecer qué sentidos de comunidad, participación y ciudadanía subyacen en las actividades culturales que emprenden los/as agentes en el territorio.

1.3 Justificación

La gestión cultural en tanto campo disciplinar en construcción, se nutre de los aportes de otras disciplinas de las Ciencias Sociales. Sin embargo, Yañez, Rucker y Valenzuela Gomez (2018) afirman que la investigación que se ha venido constituyendo en este campo “no se reduce a la repetición mecánica de los modelos paradigmáticos de las ciencias sociales”, sino que a través de los mismos se abren campos de acción, “construcción de teorías capaces de ponerse como horizonte de sentido de la praxis” (Yañez et al., op. cit., 9). Dentro de este campo, el estudio de lo comunitario no tuvo ni tiene el mismo tratamiento que las investigaciones patrimonialistas o de las artes. Debido a que tampoco tiene una visión economicista y gerencial en donde los bienes culturales puedan valorarse o concebirse dentro de las industrias culturales, en tiempos recientes, su abordaje también ha sido tangencial.

No obstante, a partir del cuestionamiento del sentido restringido de cultura desde los aportes de la Antropología, cuyo pionero fuera Edward Tylor (Gravano, 2008), distintas disciplinas han hecho contribuciones para revocar la idea de cultura como un bien de pocos y para pocos. La gestión cultural forma parte de esta disputa de poder y es desde su anclaje en la historia latinoamericana reciente que se han ido incorporando en las agendas públicas las discusiones en torno a lo comunitario (Benahbib y Santillán Güemes, 2019; Turino 2011 y 2013). Por su parte, la gestión cultural comunitaria (GCC) tomando la definición del SINCA (2018) es:

El conjunto de las expresiones artísticas y culturales que surgen de las comunidades, a partir de su cotidianeidad y la vivencia en sus territorios. Se trata de un modo de producción cultural que tiene como origen y fin el bien común. (p.6)

Es en este marco que resulta relevante dotar al campo académico de saberes devenidos de la experiencia, que permitan una comprensión más acabada de los fenómenos asociados a la GCC. Yáñez Canal (2018) afirma que:

Se evidencia la necesidad de indagar el saber desde la praxis que caracteriza la gestión cultural. Un saber que debe deslindar sus campos de lo técnico y las particularidades que lo acompañan a nivel instrumental, así como de las determinaciones teóricas que reducen el pensar a lo que establecen los paradigmas dominantes y hegemónicos. (p. 11).

Desde este punto de vista, abordar en esta tesis de grado el caso de la GCC desde la EPGS N°1 en el Barrio Mate Cosido es una oportunidad para producir conocimiento académico sobre el conjunto de prácticas concretas de gestión que tienen una impronta de trabajo colaborativo, redes y participación en pos de la transformación de una realidad fuertemente marcada por la pobreza, la violencia, la exclusión, la ausencia del Estado, en los márgenes de una de las ciudades más pobres del país según un informe técnico elaborado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2021).

Desde finales de 2018 y hasta mediados de 2019, junto con pares de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo Cultural (LGyDC), en el marco del Taller de Práctica IV en una actividad conjunta con la Cátedra Promoción y Autogestión cultural, tuve la oportunidad de visitar la EPGS N°1. Allí comencé a acompañar las clases de Música para nivel secundario y a observar al grupo de estudiantes del entonces 1° año (grupo Emiliano Zapata), a los docentes y distintos referentes. Continué participando y observando dentro de este ámbito hasta finales del 2021, exceptuando el período de la pandemia (desde marzo a agosto de 2020). Por decisión de docentes y

directivos, la mayor parte de las clases sucedían en el espacio central de la escuela, un gran salón de usos múltiples (SUM), ubicado en el ingreso de la escuela. En ese lugar, además de Música, sucedían otras actividades, algunas en paralelo, como clases del Bachillerato para adultos (BLA), clases de Inglés, Plástica, entre otras; se conversaban temas que urgían, era habitual ver que la directora, docentes y miembros del MTL se reunían, detectaban, acompañaban, contenían a quienes acudían a aquel recinto. Además, hacia el mediodía y a media tarde, el SUM era el espacio adonde se realizaba el almuerzo y la merienda. En fechas especiales, allí se realizaban los actos, los bailes, la entrega de diplomas, las ferias, entre otras actividades.

Fue desde ese rol de estudiante observadora que comencé a advertir las dinámicas que acontecían en aquella institución y que trascendían el ámbito de la asignatura “Música”, roles y actividades que a su vez excedían las competencias y quehaceres de docentes y directivos. El SUM más que el salón de actos de una escuela era el sitio de convergencia de la vida comunitaria, su particularidad no se definía por la multiplicidad de usos que los/as agentes sociales le daban, sino por la función que cumplía para la vida de las familias del barrio. Era en el SUM adonde miembros del MTL, vecinas/os, líderes, autoridades educativas, niñas/os, entre otros, compartían espacios formativos, debatían cuestiones cruciales para sus vidas (acceso a salud, mejoramiento del barrio, seguridad, entre otras), planificaban, gestaban soluciones. Era también allí donde se disputaban sentidos desde lo político, donde se mediaban las tensiones entre individuos, se gestionaba y resolvía la vida diaria. Es decir, funcionaba como un verdadero centro cultural comunitario que contaba con amplia y diversificada participación de agentes del territorio que encontraban propicio ese espacio para la transmisión de valores, sentidos, saberes, que problematizan el contexto del barrio, la pobreza, la exclusión, el acceso a alimentos y salud, entre otros.

En esa institución, donde se organizan actividades y se debaten problemáticas, se reafirma lo propio frente a lo ajeno, se trabaja sobre los deseos y aspiraciones de las y los jóvenes, de vecinos y vecinas, lo que acontece es que lo cultural es trabajado en profundidad, no como divertimento u ocio, sino como verdadero factor de aglutinamiento y transformación (González Fuentes, 2019). Esto ocurre sin que de ello se lleve un registro formal, sucede en el devenir de los días, atendiendo a múltiples tareas y problemas cotidianos. Es por eso que esta investigación del campo de la Gestión Cultural significará un aporte en la formalización de la experiencia y sus procesos: describir en qué condiciones (materiales y contextuales) ocurre la gestión cultural de lo comunitario, quiénes y con qué estrategias y habilidades la realizan, que significados o

sentidos de comunidad, participación y ciudadanía permean las actividades que se encaran. Sistematizar esta experiencia –a su vez- será útil para la comunidad del Barrio Mate Cosido que puede ver explicitada su propia organización y autogestión, contribuirá a que su trabajo se conozca en otras instituciones y que estas puedan replicarla o ajustar sus prácticas si poseen condiciones similares de base. También -y sin duda- esta investigación será un aporte para la academia por la visibilización de experiencias de gestión cultural comunitaria en la región NEA argentina.

2. Marco conceptual

2.1 Cultura

Esta investigación considerará los aportes de los estudios antropológicos para problematizar la noción de cultura.

Gravano (2008) sostiene que esta categoría conceptual se desarrolló desde el Iluminismo en dos sentidos, uno amplio y otro restringido. Si bien desde las Ciencias Sociales se ha discutido la idea del evolucionismo social, que acompaña el desarrollo del capitalismo como forma de vida moderna y global - y la “alta cultura” como modelo aspiracional - en el imaginario popular todavía pervive la idea de cultura como bien de pocos. Sostiene González Fuentes (2019): “Esta concepción de Cultura como algo único y externo que podría ser eventualmente alcanzado (...) proclama una idea de universalidad humana que erige como absolutos los cánones de la sociedad burguesa, eurocéntrica y patriarcal” (p. 71).

Para el caso investigado, resulta de utilidad identificar las formas en que se expresa la cultura desde un sentido amplio y fuera de los cánones hegemónicos. Por ello, interesa la propuesta de Vich (2014) quien concibe la cultura como un campo de luchas que “nunca es estática ni homogénea, donde el proyecto cultural debe ser crítico, promover la agencia de las culturas marginadas y activar procesos de descolonización social” (p. 47). La cultura es un agente de transformación social, una matriz simbólica que interviene y estructura las percepciones del mundo.

Asimismo, este mismo autor sostiene -citando a Williams [1977] 2009- que:

Una definición más certera de la cultura es aquella que proviene de la antropología contemporánea y que afirma que se trata del dispositivo socializador a partir del cual los seres humanos nos constituimos como tales, vale decir, la cultura es aquel agente que establece y regula la forma en la que se practican las relaciones sociales (...) La

cultura produce deseos, leyes y prácticas desde los cuales se generan las estructuras del sentir y del pensar en las subjetividades que las habitan”. (p. 130)

Para Bourdieu (1990, 2008) la cultura es la expresión de un principio generativo, los sujetos están insertos en tramas de relaciones amplias (epocales, nacionales, de género, religiosas, de edad) que desbordan la pertenencia a una “clase” definida por el ejercicio o padecimiento de la dominación. El *habitus*, la interiorización-exteriorización de sujetos situados permite romper con los esencialismos (cultura legítima o popular) y abre el análisis a una mayor complejidad en tanto que la negociación-resistencia es una dimensión constitutiva de la dinámica sociocultural en la que los sujetos “perciben, valoran, actúan en y sobre el mundo de acuerdo al lugar social que ocupan en la estructura” (Bourdieu, 2008, 32). Por otra parte, lo simbólico no es una dimensión aislada o separada de la materialidad del mundo social, sino un principio generador y una fuerza productiva.

Según Reguillo (2007), el aporte de Bourdieu, es fundamental puesto que permite superar las categorías binarias que han predominado en las teorías sobre la cultura en Latinoamérica, orientando las agendas de investigación, obstaculizando el pensamiento propio acerca de las expresiones latinoamericanas de la modernidad, de la densidad de las culturas populares en lo que tienen de urbano y de moderno, adonde el subdesarrollo se asume como lo “dado” y no se lo problematiza (p. 12).

Por último, Mariscal Orozco y Guerra Veas (2021) sostienen que la mayor parte de las iniciativas culturales parten de un concepto de cultura como producto, ya sea bienes culturales, tradiciones u otros. Dentro de esta perspectiva, los procesos de inclusión o exclusión van a estar relacionados con el acceso y la distribución de los bienes y servicios culturales. Sin embargo, si se parte de una noción de cultura como proceso implica:

Visualizar que esos productos que se entienden como cultura son parte de prácticas, valores y sentidos que tienen un proceso de construcción social e histórico en el cual todas las personas participan, pues independientemente de cuándo y dónde nacieron y crecieron, forman parte de la producción, reproducción e innovación de una cultura (...) por lo que el problema entonces no radica en el acceso y distribución, sino más bien en la significación y puesta en valor de su propia cultura en relación con otras, de tal manera que las relaciones no sean de carácter hegemónico. (Mariscal Orozco y Guerra Veas, op.cit., p.21)

En este sentido, estos últimos autores adhieren a la idea de la cultura como un derecho y por ende comprenden la gestión cultural como forma de acción política que debe garantizar un mayor grado de participación.

2.2 Gestión cultural

La gestión cultural ha mostrado en los últimos años tener una fuerte presencia en los debates disciplinares y un recorrido tendiente a la profesionalización, pero ello no significa que su surgimiento sea incipiente. Mariscal Orozco (2019) sostiene que “la práctica social de gestionar la cultura precede al término gestión cultural” (p. 163). Afirma, también, que, en las últimas dos décadas, a partir del “management” anglosajón el término gestión cultural se ha popularizado, nucleando iniciativas de diversa índole.

Chavarría y Valdés (2019) aseveran, sobre la gestión cultural, que:

Si rasgamos un poco aquella cubierta -la del momento de su profesionalización y asunción como disciplina académica-, podemos descubrir que tanto las prácticas como las orientaciones que hoy exhibe este campo, poseen una herencia que abarca una amplia gama de experiencias en el desarrollo cultural de la región. (p. 207)

A estos aportes, cabe sumarle aquellos abordajes históricos (Lozano Escobar, 2014; Fauré Polloni, 2019) que demuestran cómo diversos grupos religiosos, ateneos obreros y alfabetizadores populares, implementaron la promoción y animación socio-cultural, como estrategias de participación comunitaria desde mediados del siglo pasado en Latinoamérica.

Si bien la gestión cultural como campo disciplinar se desarrolló desde distintos paradigmas, como el anglosajón y el europeo primeramente (Castiñeira de Dios, 2009; Licona Calpe, 2019), la gestión cultural latinoamericana ha hecho diversas reinterpretaciones y adaptaciones metodológicas y teóricas para el abordaje de su realidad específica. Ello no implica concebir lo contextual como un todo homogéneo, sino que -situarse epistemológicamente- contribuye a reconocer que las realidades latinoamericanas se inscriben en procesos socio-históricos comunes, que luego tienen en cada territorio características particulares.

Olmos y Santillán Güemes (2004) apuntan que “*Gestar es dar origen, generar, producir, hechos*. Su raíz latina, “gerere”, significa conducir, llevar a cabo (gestiones), mostrar (actitudes)” (pp.12-13). Esta definición deja en claro que la gestión cultural es acción y es una praxis, que persigue la transformación de realidades concretas. En concordancia con esta definición etimológica, Mariscal Orozco (2019) sostiene que:

La gestión cultural es una práctica social en el sentido de que son formas de acción que los agentes realizan para la satisfacción de sus necesidades en un campo determinado de la vida social (lo social hecho cosas) con relación a ciertos esquemas de percepción, pensamiento y representaciones que los agentes van internalizando y reproduciendo (estructuras sociales internalizadas) a través del tiempo y de su misma práctica. (p.162)

Es decir que la acción cultural está determinada por cubrir ciertas necesidades que tienen carácter simbólico, y, quienes emprenden su acción, están orientados por las mismas, independientemente de su nivel de profesionalización al respecto.

En función del concepto de cultura que se considere, el lugar que ocupen los agentes culturales intervinientes y el contexto desde el cual se opere, la gestión cultural asume características específicas.

Mariscal Orozco (2019) retomando a Martinell Sempere (2001) concluye que la gestión cultural suele darse como encargo social, y la clasifica de tres formas:

- como actividad económica secundaria,
- como ocupación laboral, y,
- como un cargo o comisión comunitaria.

Por su parte, los actores fundamentales del territorio, suelen recibir otro tipo de denominaciones como “animador, extensionista, promotor, gestor, administrador o mediador, todos ellos con el apellido cultural o artístico” (Mariscal Orozco, op.cit., p.165).

2.3 Gestión cultural comunitaria (GCC)

La GCC es una de las formas primordiales en que la cultura es gestionada desde un sentido amplio. Si bien no existen definiciones unívocas respecto de esta categoría conceptual, algunos autores, como Bayardo (2018) sostienen que en “América Latina hay una importante tradición de prácticas de acción cultural enfocadas al trabajo comunitario, como la animación sociocultural, la promoción cultural y la mediación cultural” (p.25) Y, aunque otros investigadores insistan en diferenciarlas por sus contextos de surgimiento y mecanismos de implementación práctica – según sostiene Colombres (2011)-, todas estas formas de clasificar la acción cultural comunitaria, pueden agruparse como prácticas de GC. Esto se debe a que en América Latina se desarrollan para dar respuesta a necesidades en contextos similares, signados por la precariedad, las necesidades y la ausencia del Estado. La promoción sociocultural, la animación comunitaria y otras formas de gestión cultural análogas, tienen cercanía a la

educación popular y se implementan con el propósito de cohesionar a grupos y comunidades a través de la participación (Lozano Escobar, 2014; Fauré Polloni, 2019).

Según expresa Guerra Veas en una clase magistral para la Universidad de Chile² este tipo de gestión cultural posee las siguientes características: “hacer desde la práctica; vinculación comunitaria; conocimiento del territorio (pertinencia); vocación participativa; trabajo voluntario; práctica de la asociatividad; redes de cooperación e intercambio; autogestión” (Canal MGCUCHILE, 2015, 44m6s).

Aldaba Flores (2020) citando a Guerra Veas (2017) complementa estas características y explica otros aspectos y elementos relevantes de la GCC entre los cuales destaca su “carácter [ya que] constituye una poderosa herramienta de generación de sentidos y apertura de espacios de actoría y empoderamiento para grupos y comunidades” (p.71) y la autogestión como forma primordial de gestionar lo cultural. Destaca que los agentes territoriales aprenden a gestionar gestionando y es así como van consolidando esta capacidad. Además, sostiene que “el acceso a la cultura contribuye de manera decisiva a la apertura de espacios de encuentro y expresión de las personas, grupos y comunidades (p.71). A partir de esta afirmación hemos de considerar la apertura y generación de espacios participativos y la autogestión como dos claves para entender la GCC.

Las prácticas de GCC son llevadas a cabo por organizaciones culturales comunitarias y sus respectivos agentes. Santini (2017) -retomando a Canclini (2013)- reconoce que estas pueden ser identificadas a partir de algunos rasgos comunes: realización de acciones dedicadas a la “comunicación, trabajo artístico, político y de educación alternativa”, que producen “trabajos de formación y movilización de sectores populares en defensa de sus derechos” (p. 127).

Mariscal Orozco y Guerra Veas (2021) en su artículo “Acción política y ética en la gestión cultural comunitaria” problematizan el alcance de la gestión cultural enfocada al trabajo comunitario. Al respecto sostienen:

Lo comunitario en la gestión cultural no se define solo por la ubicación territorial de una determinada iniciativa, sino más bien por el proceso que le da origen y sentido, de la mano de la participación más plena posible, sin la cual no hay proceso comunitario. (p. 24)

² Clase disponible en el link: <https://www.youtube.com/watch?v=ayWRp0TQJN4> Fecha de consulta: 20/03/2022.

2.4 Los gestores culturales

Según Olmos y Santillán Güemes (2004), los gestores culturales poseen un perfil profesional diferenciado y enumeran una lista de diversos oficios y ocupaciones que allí se encuadran, entre los que aparecen “los docentes de toda laya” (p. 262). Ambos refieren también a las funciones de los gestores culturales y destacan que todas las profesiones enumeradas nucleen habilidades y conocimientos concernientes a distintos ámbitos, como los tradicionales conocimientos de las artes y la administración cultural. Sin embargo, insisten en destacar como habilidad el “conocimiento de pautas culturales socio-antropológicas (fiestas, comidas, religiosidad, saberes y prácticas, etc.), es decir, lo cotidiano y lo extra-cotidiano de la comunidad sobre la que trabaja” (p. 263) como condición necesaria para que estos gestores no operen en el vacío, sino desde una realidad situada. Por último, afirman que quienes se dedican a la gestión cultural para encaminar su praxis “siempre se sustentarán en una idea de lo humano, en un horizonte simbólico, en una historia” (Olmos y Santillán Güemes, 2004, p. 6).

Vich (2021) propone que el gestor cultural debe formarse a partir de cuatro identidades: “la del etnógrafo, la del curador, la del militante y la del administrador” (p.22). La primera refiere a que el gestor cultural pueda conocer en profundidad el territorio en el que va a intervenir y dentro de él pueda comprender el funcionamiento de la hegemonía y la circulación del poder. Su actividad tiene que poder brindar algunas claves interpretativas sobre el orden social existente. En cuanto a su formación como curador o curadora, Vich sostiene que debe ser capaz de “intuir el conjunto de narrativas que los objetos culturales traen consigo” (p. 23) de modo tal de poder articular la producción cultural con problemáticas concretas. La propuesta curatorial tiene que poder ser distinta de la que tenga el mercado o el Estado. En relación al perfil del gestor como militante, destaca la importancia de tener claridad en las acciones, es decir, saber qué se va a gestionar. No se trata de gestionar eventos, sino procesos, o bien de gestionar eventos que puedan ser parte de un proceso mayor. Insiste en que los gestores culturales en su faceta militante tienen que poder localizar puntos estratégicos, establecer confianza con la comunidad, ganarse su aprobación y desde allí poder construir células de trabajo. Por último, en cuanto a la identidad del gestor como administrador, éste tiene que poder “administrar recursos, planificar acciones y resolver problemas burocráticos. Tiene que ser alguien eficiente con gran capacidad organizativa” (p. 24). Debe establecer objetivos que se deseen alcanzar y desarrollar indicadores que le permitan optimizar los recursos disponibles y visualizar el impacto de las acciones. En suma, V. Vich (2021) propone que el perfil del gestor

cultural debe ser integral, es decir, no solo un perfil técnico, sino también político con gran inventiva para diseñar e imaginar nuevos escenarios personales y colectivos posibles.

Por último, el reconocido académico peruano, concluirá: “La responsabilidad de la gestión cultural radica en contribuir a formar mejores ciudadanos. Se trata de utilizar la producción simbólica para cambiar nuestras representaciones de la vida colectiva y para ofrecer nuevos modelos de identidad personal y colectiva” (Vich, op.cit., p. 25). En definitiva, la complejidad del perfil del gestor/a cultural se juega en la comprensión del carácter simbólico y construido de los procesos culturales que no son solo de las comunidades, además involucran al propio gestor/a.

2.5 Comunidad, participación y ciudadanía

A partir de lo expuesto previamente, es posible afirmar que comunidad, participación y ciudadanía son pilares elementales para abordar y analizar la GCC.

Comunidad del latín “communitas, -atis” es una palabra compuesta de “com” (conjuntamente, en común) y “munis” (corresponsable, cooperante), “communitas” era la agrupación de personas vinculadas entre sí por el cumplimiento de obligaciones comunes o recíprocas (Corominas, 1987, 163). Según J. Dewey (1957), “comunidad”, “común” y “comunicación” son términos que poseen la misma raíz etimológica. Los hombres y mujeres viven en comunidad, en razón de las cosas que tienen en común, y la comunicación es el medio a través del cual se transmiten esas cosas en común. Ricardo Nassif (1986) aportará que la particularidad de una comunidad no es la adición de sus miembros, sino su relación o comunicación, entendiendo que de alguna manera una comunidad es un fenómeno pedagógico. Castrillón Roldán (2012) define la comunidad como “un grupo de personas que interactúan y comparten un territorio, una historia y elementos comunes (idioma y modos de hablar, costumbres, valores), unos intereses, unos problemas y necesidades comunes, así como potencialidades” (p.3). Estas, afirma el autor, desarrollan elementos identitarios que las distinguen de otros grupos humanos, a la vez que comparten símbolos y signos que les son propios.

De Marinis (2011) advierte la revitalización contemporánea del concepto “comunidad” tanto en el contexto de políticas públicas como en la construcción de referencias identitarias y reivindicaciones populares que puede verificarse en los conflictos socioambientales. Según Liceaga (2013) en Latinoamérica:

Comunidad suele asociarse con formas de vida tradicionales, antiguas y rurales. Los barrios o zonas humildes de la periferia de las ciudades suelen ser caracterizados como

comunidades en la medida en que se enfatiza la red de relaciones sociales que allí se dan cita y las posibilidades de intervención por parte de agentes externos (p. 66)

Para Bautista (2011), la comunidad representa un soporte material de una racionalidad diferente de la moderna. Las relaciones comunitarias fueron sistemáticamente negadas, encubiertas y despreciadas por la Modernidad con el objeto de remitirlas al pasado. Postula a las comunidades indígenas como una alternativa a la forma de vida moderna y occidental y denuncia las consecuencias negativas para el medio ambiente y los seres humanos de esta última. Por su parte, Rivera Cusicanqui (2010, 2018) problematiza el pensamiento de Bautista (2011) al afirmar que la “forma comunidad” no puede pensarse por fuera de las dinámicas desatadas por la Modernidad.

Para participación, se considerará el aporte de Maritza Montero (1996) quien sostiene que, en el contexto de la comunidad, la participación supone la acción conjunta de un grupo que comparte objetivos e intereses. A partir de allí, define la participación como un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se da y se obtiene algo. Es también una acción concientizadora y socializante respecto de las circunstancias de vida de las comunidades. Participar, requiere de colaboración y co-relación. A estos aspectos le agrega, la “organización, dirección, ejecución y toma de decisiones compartidas” (Montero, op.cit., p. 2) en las que se generan formas de comunicación horizontal entre los participantes, para compartir saberes y donde finalmente se examina conjuntamente el trabajo ejecutado. En estudios posteriores, la investigadora venezolana define la participación comunitaria como un “proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientada por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales” (Montero, 2004, 229).

Participación “significa influir directamente en las decisiones y controlar las mismas” (Avritzer y Santos, 2003, 13). Lo que Guerra (citado por Avritzer y Santos, op.cit., 15) propone es: pasar de “una democracia de gestión a una democracia de proyecto” en la que sea posible integrar formas de participación en procesos más amplios de negociación social en la que los intereses de las partes estén adecuadamente representados.

Ussher (2008) sostiene que la participación:

Es un proceso complejo y multifacético que se despliega en un campo dinámico, conflictivo, está dirigida a la búsqueda de objetivos compartidos, compromete diferentes actividades, va cambiando en el tiempo; a lo largo del ciclo vital de las personas y de las comunidades; está marcada por procesos socio-políticos e históricos.

Está relacionada con el diseño de políticas públicas, programas sociales, proyectos comunitarios. (p.166)

Las dimensiones simbólicas y reales de la participación y su vinculación con la capacidad que tienen las comunidades de incidir en su realidad es abordada por Sirvent (2007, en Ander Egg, 2016). La participación posee relación con el poder ya que no se trata solo de una actividad, sino de un “valor, un proceso y una técnica” (Ander Egg, op.cit., 158). Aunque en la realidad es poco practicada según Ander Egg, la participación social y comunitaria es una instancia principal para el desarrollo de políticas públicas.

Ciudadanía, por su parte, proviene de la palabra latina “civis, civitas”, ciudad, ciudadano (Corominas, 1987) por lo tanto es la condición o cualidad que se le otorga a un ciudadano/a por pertenecer a una comunidad organizada. En la definición de “ciudadano” que aporta de Covarrubias Orozco (2006) se agrega a la acepción de habitante de una ciudad la de “individuo autónomo” (no subordinado, libre, que gana lo que se come), la palabra fue adquiriendo referencia a un estatus, no se trata de una persona cualquiera, sino de una que posee una posición social y económica concreta.

Las políticas culturales no solo comprenden la ciudadanía y la identidad como procesos inacabados y en permanente producción, sino que se responsabilizan de la construcción de escenarios políticos concretos adonde las personas tienen la capacidad para narrarse a sí mismas sus historias y construir colectivamente caminos para que esa historia sea posible (Rorty citado por López Bordón, 2015, 6). La noción de ciudadanía pone el énfasis en la producción de espacios, la construcción de territorios, donde confluyen la relación entre procesos de identificación, normas de convivencia e inserción en un marco político más grande (Harvey, 2003). La ciudadanía es, para Winocur (2013), un proceso que implica “cruces” y “fracturas” en varios niveles de representación de la vida cotidiana, muchas veces contradictorios y antagónicos, en permanente negociación y reconstrucción.

En las últimas décadas el concepto de ciudadanía ha evolucionado desde el modelo liberal hasta propuestas contemporáneas que incluyen al género en dos vertientes: como factor explicativo de las asimetrías de poder traducidas en el goce diferenciado de derechos, y, como elemento normativo que se vertebra sobre estrategias de igualación que tienen en cuenta el género de los sujetos (entre otras diferencias) (Zúñiga Añasco, 2010). Por su parte, Nussbaum (2002) propone una lista de capacidades como condiciones necesarias de justicia para un ordenamiento político-público que brinde a los ciudadanos/as un nivel básico de capacidad. Para esta filósofa las capacidades centrales para el funcionamiento de la vida humana serían: la vida, la salud

corporal, la integridad corporal, los sentidos, la imaginación y el pensamiento, las emociones, la razón práctica, la afiliación, el juego, el control del propio entorno.

2.6 Educación popular

La propuesta de Educación popular fue desarrollada por el pedagogo y filósofo pionero Paulo Freire (1994, 1997) quien concibe a la educación de manera crítica, profundamente humanística e instrumento de cambio social latinoamericano. Su teoría pedagógica y su práctica educacional se sustentan en principios básicos: la concientización y la pedagogía del oprimido. La educación es un proceso sistemático de participación, una acción cultural de participación activa, que denuncia las problemáticas sociales e impone una nueva distribución del poder del pueblo. Es en el diálogo educador/educando como forma estratégica a través de la cual se construye el aprendizaje y la necesidad de interpretar el mundo vivido como primer compromiso para comprenderse a uno mismo desde las coyunturas. La pedagogía de Freire pretende emancipar a los sujetos oprimidos “ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores” (Freire, 1994, 2).

Según Mejía (2014) la educación popular, en sus diversas formas, se ha desarrollado empujando la idea de que no existe praxis educativa y pedagógica sin contexto. En este se hacen presentes diferentes elementos “políticos, sociales, culturales, económicos sobre los cuales se construye la desigualdad, la exclusión, la segregación y las injusticias en nuestra sociedad” (p.5). Ante este panorama, la educación popular propone condiciones y prácticas para transformar esas violencias desde la educación, reconociéndola como un ejercicio político pedagógico.

2.7 Sociología de las ausencias y de las emergencias

Según De Sousa Santos (2006), esta sociología “insurgente”, permite combatir la racionalidad indolente y perezosa que subyace en las Ciencias Sociales, para hacer presentes las ausencias epistemológicas.

“La Sociología de las Ausencias es un procedimiento transgresivo (...) para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, (...) descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo” (Santos, op.cit., p. 23). Esta teoría contribuye no solo a generar nuevos conocimientos, sino nuevas formas de producirlo. Se trata de sustituir las monoculturas, que generan las ausencias, por las ecologías (de saberes, temporalidades, de reconocimiento y de productividad). Abona a la propuesta de reinventar la emancipación social desde tres dimensiones: epistemológica, política y teórica.

A este enfoque, consideramos oportuno sumarle la “interseccionalidad”, concepto acuñado por Kimberlé Crenshaw (1989). Su utilidad radica en que señala las distintas formas en que interactúan raza/etnia, género y clase para generar o sostener jerarquías sociales. Permite evidenciar la interconectividad y continuidad de violencias, leer de manera integral las situaciones específicas que viven las comunidades. Según Magliano (2015):

Emerge como una apuesta teórico-metodológica para comprender las relaciones sociales de poder y los contextos en que se producen las desigualdades sociales, hace posible un análisis ‘complejo’ de la realidad vivida por los sujetos, mujeres y varones mediante el abordaje de las diferentes posicionalidades y clasificaciones sociales, históricamente situadas. (p. 691)

Esta perspectiva se complementa con lo expuesto por De Sousa Santos (2006), en cuanto a la monocultura de la naturalización de las diferencias y su contribución para hacer visibles las jerarquías que se establecen en cuanto al género, la raza, la etnia y clases sociales, entre otras.

3. Metodología

Para comenzar, quisiera explicitar brevemente mi participación en la comunidad, evidenciar mi propia reflexividad y cómo he construido esta investigación paso a paso. Poder distinguir los distintos momentos de mis observaciones, aportará en la valoración del proceso en su conjunto y los sucesivos aprendizajes que he realizado junto con la comunidad del Barrio Mate Cosido.

Como mencioné en la Justificación, a fines de 2018, comenzamos, junto con un gran grupo de compañeras/os de la FADyCC-UNNE, a frecuentar el barrio que popularmente se conoce como Mate Cosido, en particular a través de la murga, Herederos del mate, y la EPGS N°1. De forma incipiente en el marco de Taller de Práctica IV, junto con una compañera, elegimos la materia “Música” del nivel secundario para insertarnos en la comunidad y comenzar a participar de las clases de manera semanal. Estas prácticas de observación y participación se mantuvieron hasta mediados del 2019, enmarcadas en la cátedra: “Promoción y autogestión cultural”³ a partir de la cual pudimos proponer y realizar nuestra primera actividad cultural junto a un grupo de estudiantes de nivel secundario y el docente de Música. La actividad que propusimos y en la que trabajamos fue un Taller de percusión con señas y Construcción de instrumentos con material reciclado. Desde mediados del 2019 y hasta el fin del ciclo lectivo de ese año, continué

³ Esta cátedra pertenece al área de Gestión Cultural del Plan de Estudios de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo Cultural. Se dicta en el 1° cuatrimestre del del 5° año de la carrera (LGyDC), FADyCC-UNNE. En aquel momento estaba a cargo de la Profesora Liz Mobilio, acompañada por Susana Benitez.

mis observaciones participando en las clases de Música de forma semanal y en otras actividades escolares (como cine, charlas, actos y la Feria y Fiesta Latinoamericana).

En el transcurso de esos meses, mantuve charlas informales con Cristina Canteros, Directora de la EPGS N°1. Ella, generosa y paciente, me brindó información y respaldo en los momentos en que así lo necesité. Compartir estas charlas informales y abiertas, cotidianas y espontáneas, volver sobre las mismas, recordarlas, fue y es un proceso vital en mi propio quehacer pedagógico y de indagación, ya que permanentemente actualizan el aprendizaje que voy construyendo sobre la historia, los vínculos y hechos relevantes de la comunidad.

En 2020, con la irrupción de la pandemia por COVID-19, mi vínculo con la EPGS N°1 se mantuvo a través de la comunicación por redes sociales (WhatsApp e Instagram), dado que no podía movilizarme para asistir al lugar. Esto debido a que regían diversas restricciones de circulación y como mi medio de movilidad era y es el transporte público, no fue posible para mí sortear tantos obstáculos (retenes, controles, permisos de circulación, personas “de riesgo” con quienes convivo) estando a pocas cuadras del ingreso a la ciudad de Barranqueras. Fue complejo mantener comunicación por teléfono o redes, ya que el personal directivo y docente estaba sobrecargado de tareas y no estaba en mis intenciones complejizarles la labor, pero sí pude tener contacto con algunos docentes y referentes del barrio.

Durante todo el proceso, desde el comienzo en 2018-2019 y hasta finales del 2021 llevé un registro de campo que me permitió ir hilando praxis con teoría y viceversa. También me permitió conocer mejor a los sujetos centrales de mi investigación.

Con la pandemia, comencé a desarrollar teóricamente el tema que deseaba investigar en profundidad, aun cuando no podía saber si mi vinculación con la escuela se iba a mantener. En este punto, mi foco de interés cambió, si bien me mantenía dentro de la gestión cultural comunitaria, en pleno contexto de crisis adquirió relevancia indagar por la labor de los docentes-gestores que se mantenían en actividad. Esta determinación se debía a que eran ellos/as quienes hacían posible una gran cantidad de procesos en el territorio, al menos por lo que había observado. Aunque no dejaba de interesarme el estudiantado, sus problemáticas, iniciativas y consumos culturales, esto pasó a un segundo plano, porque, en suma, el sostenimiento de la experiencia pedagógica no era posible sin el trabajo de estos/as docentes.

En marzo del 2021, a través del vínculo con el docente de Música, logré volver a asistir a la escuela con cierta regularidad, acorde con las disposiciones sanitarias que regían por etapas. Fácticamente lo concreté realizando un tramo en colectivo (hasta la Terminal de ómnibus) y

empalmado el trayecto final en moto con el mencionado docente. Esta dinámica se mantuvo en casi todas mis visitas al campo durante el año 2021. Al volver, el recibimiento fue muy ameno, a pesar de que la Directora, con quien yo mantenía mis acuerdos de participación en la comunidad, no estaba asistiendo presencialmente debido a que era una persona de “riesgo” ante el COVID-19. Aun así, pude retomar mi asistencia periódica, semanal, volver a observar las dinámicas, ahora en pleno contexto de “post-pandemia” o “nueva normalidad”, en el marco de la misma materia, Música, y también en el Taller de luthería.

Pasado el receso de invierno, con el retorno oficial de las clases y el regreso presencial de la Directora, planteé formalmente mi deseo de realizar allí mi tesis de investigación, expliqué los objetivos y la metodología que usaría. La respuesta, tanto de las autoridades como del profesor que acompañé durante estos años, fue favorable y se mostraron muy entusiasmados con la idea, por distintos motivos. A partir de allí, pude acordar mi participación en otras actividades, como la Feria y Fiesta Latinoamericana y el cierre del Encuentro de Educadores Populares 2021. También en esta instancia pude acercarme y conversar con otros docentes. A algunos de ellos, posteriormente, les propuse la realización de entrevistas.

Las personas entrevistadas para esta tesis han sido cuatro docentes de la EPGS N°1, del nivel secundario, quienes se sumaron al proyecto educativo-pedagógico en distintos momentos durante la última década. La elección de cada uno responde a que representan al cuerpo docente y directivo de diversas formas. Tienen en común un alto grado de compromiso con el desarrollo comunitario. La primera persona entrevistada es docente de la Escuela desde su fundación, es miembro del MTL, pertenece a una de las familias precursoras del Barrio, sin embargo, no reside actualmente allí. La segunda, es docente de la Escuela hace más de cinco años, también pertenece al movimiento social y además vive en el Barrio. La tercera, pertenece al cuerpo docente desde hace cinco años, pero no reside en el Barrio ni pertenece al movimiento social. La cuarta, y última entrevistada, es la Directora de la EPGS N°1, referente del MTL desde su surgimiento. Su vivienda no se encuentra en la populosa barriada. Junto con su pareja⁴, fueron propulsores de la fundación y desarrollo del barrio y posteriormente de la escuela.

Acordamos con este grupo de docentes que los datos que me brindarían serían de uso exclusivo para esta investigación, y que se preservaría el anonimato. Realicé las entrevistas de forma presencial y virtual, acorde a la disponibilidad de cada uno/a de ellos/as. El momento en que

⁴ Fito Molodezky fue docente, referente político y social, y falleció trágicamente en un accidente automovilístico en el año 2016 cuando viajaba junto a su esposa Cristina Cantero.

empecé a grabar cada entrevista fue posterior a explicarles lo que íbamos a charlar y algunas de ellas habiendo charlado sobre otros temas previamente de forma extensa. En virtud de ello, resulta que las preguntas son abiertas y forman parte de un diálogo mayor, que fue previo y posterior a la entrevista en sí misma.

Por lo relatado, el análisis/resultados deviene de esa experiencia de observación participante/diálogo extendido en distintos momentos de la vida de la comunidad, especialmente lo acontecido entre los años 2019 a 2021. Complementariamente, parte de la información fue recabada en las entrevistas ya mencionadas y que se realizaron durante el 2021 y 2022.

3.1 Estudio de caso

Se propone un estudio de caso a raíz de que se pretende analizar la forma en la que se da la gestión cultural comunitaria desde la EGSP N°1 en un barrio popular del Gran Resistencia. Concretamente se describe el contexto, se explicita el perfil y las estrategias de acción de los agentes territoriales, como así también las concepciones y sentidos que pueden advertirse en las actividades culturales que se despliegan desde la institución. Estas acciones buscan impactar especialmente en las personas que están vinculadas con la comunidad educativa. Estas pertenecen a distintos barrios periurbanos del sudoeste de la ciudad, entre ellos el Mate Cosido, 29 de agosto, Betina Vázquez y San expedito.

Martínez Carazo (2006) asevera, que se concibe el estudio de caso contemporáneo como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría (p.174). Para esta tesis, se implementó un método cualitativo, porque reviste interés observar a un grupo específico de individuos y poder ahondar con ellos sobre las concepciones y prácticas que dirigen su trabajo cotidiano dentro del ámbito en que se desarrollan. Según Martínez Carazo, las investigaciones realizadas a través de este método pueden ser: descriptivas, si lo que se pretende es identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado, y exploratorias, si se pretende conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio. En esta investigación el objetivo será descriptivo y exploratorio: por un lado, se realizará un análisis contextual y se expondrán las construcciones de sentido al interior de la

comunidad, a la vez que, se buscará establecer las relaciones entre los sujetos de estudio y el marco referencial desde el cual se construye la problemática.

Por otra parte, Martínez Carazo (2006) recuerda que el método de estudio de caso es apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos. Como puede observarse tanto en el planteamiento del problema como en los antecedentes, el fenómeno por abordar es un suceso contemporáneo y novedoso desde el punto de vista de la gestión cultural de la región NEA. El mismo está anclado en un tiempo-espacio específico, en estrecha relación con la situación política, social, cultural y económica actual-local.

Las técnicas que se implementaron para la recolección de datos fueron entrevistas semi-dirigidas y abiertas, observación participante, registro de campo. Las características de las mismas ya fueron especificadas.

4. Desarrollo

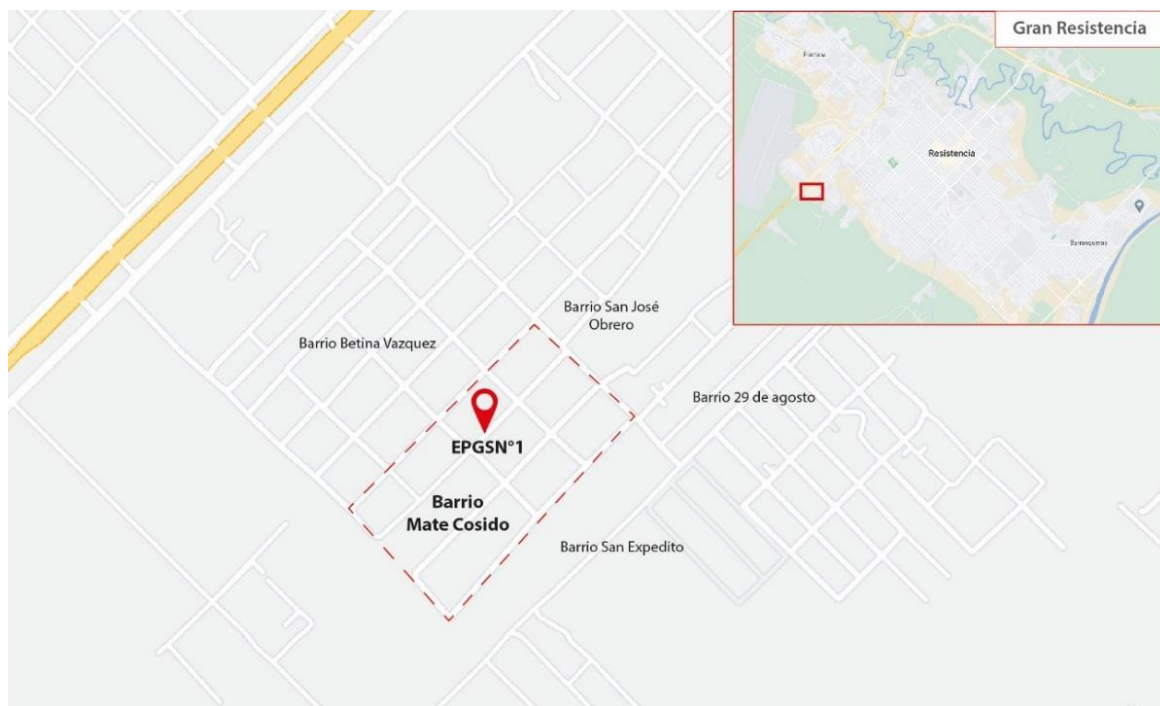
4.1 Condiciones materiales y contextuales de la GCC

El Mate Cocido, la emergencia del barrio

El barrio Segundo David Peralta “Mate Cosido”⁵ está ubicado al sudoeste (SO) del casco céntrico de Resistencia, Chaco. El mismo comienza en lo que, catastralmente, figura como la intersección de las calles Tatú Carreta y Avenida Mc Lean⁶ hasta la calle Fotheringham. Se encuentra en cercanías de la Ruta Nacional 11 al Km. 1000, el principal acceso sur de la ciudad.

⁵ Segundo David Peralta “Mate Cosido” fue un “bandido” rural del norte argentino, conocido por robarle a los ricos en favor de los pobres. Esto le valió el mote de delincuente en algunos ámbitos, pero también de benefactor en otros.

⁶ Para la comunidad del Barrio Mate Cosido, estas calles llevan otros nombres. Así, la calle Tatú Carreta se llama Juana Azurduy y la calle Fotheringham es Augusto César Sandino.



El Barrio fue fundado el 2 de agosto del 2002, por un movimiento de desocupados llamado “Movimiento Territorial Liberación” (MTL). Según relatan las personas entrevistadas, este surge a raíz de una toma de terrenos de propiedad privada ubicados frente al Aeropuerto Internacional de Resistencia. Integrantes del movimiento ocuparon esos terrenos con el propósito de resolver la necesidad de viviendas de más de 150 familias de escasos recursos. Allí, resistieron varios intentos de desalojo con altos niveles de violencia por parte de las fuerzas de seguridad del Estado y sufrieron numerosas detenciones. Tras una mediación con el Estado aceptaron la re-localización al sector adonde están actualmente, con el compromiso de parte del gobierno de realizar la apertura de calles y facilitarles el acceso a los servicios de luz eléctrica y el agua potable. Estos hechos tuvieron lugar en agosto del 2002, pocos años después de transcurrida la década del `90, cuando en Argentina se desató una crisis económica, social y política producto de políticas neoliberales. Durante este momento de crisis política, emergieron y se consolidaron en nuestro país diversos movimientos sociales.

El MTL que le dio origen al Barrio es parte de los numerosos movimientos de auto organización y gestión comunal surgidos a fines de los `90. Indica S. Casas (2015) que la vecindad fue un factor clave en la conformación de estos movimientos y que se aglutinaron detrás de dos factores fundamentales: la desocupación y el cierre de las fábricas. En un principio hicieron visibles sus protestas a través del corte de rutas y calles, la toma de terrenos, las protestas

⁷ Ubicación del Barrio Segundo David Peralta Mate Cosido, en relación a la ciudad de Resistencia. Ubicación de la escuela dentro del barrio. Señalamiento de barrios y asentamientos aledaños.

callejeras por el re-ingreso al mercado laboral, luego la acción común derivó en la búsqueda de alternativas conjuntas para solucionar sus problemas cotidianos.

El escenario de crisis social, económica y política de fines de los '90 e inicios del 2000 en Argentina, contribuyó a la consolidación del MTL y, posteriormente, al desarrollo de esta comunidad barrial. Como manifestó E3:

A ver, no vamos a decir nada que no conozcamos porque vos también la conocés a la realidad del barrio. Si hay cuestiones muy particulares que tienden a complejizar un poco más... siempre a la escuela se la considera que tiene como patas, ¿no? Y entre esas patas que sustentan al sistema educativo está la familia. Nosotros no lo tenemos... Son cuestiones muy particulares ¿no? La familia no está y eso no sucedió de un día para otro. Las crisis sucesivas de nuestro país hicieron desmembrar y rompieron todo el tejido social que podía sostener... porque primero... a uno le puede faltar casi todo, le puede faltar el pan, o un montón de recursos, el acceso a la tierra, la vivienda, lo que sea. Pero lo que hizo la crisis del 2001 fue romper el tejido social, esas familias se separaron, se fueron, se rompió todo lo que podía sostener y el neoliberalismo vino un poco a hacer eso, a romper de base el tejido social. Eso nos va a llevar generaciones reconstruir. ¡Si lo reconstruimos!, ¿eh?, o sea, yo soy optimista de que algún día lo podremos hacer... o al menos de que nosotros en nuestro barrio lo estamos haciendo. (E3, 04/03/2022)

Obsérvese cómo en el decir de E3 se plasma que, ante una realidad socio-histórica adversa, de una complejidad multidimensional, el objetivo a corto, mediano y largo plazo para esta comunidad es la reconstrucción del tejido social. La forma de arribar a esta reconstrucción es a partir del trabajo organizado del movimiento social, los docentes y las familias del barrio. Estos asumen conjuntamente una posición crítica para con la realidad y desde allí obran en defensa de sus derechos culturales, sociales y económicos. En consonancia con la definición que brinda Guerra Veas (2015) este tipo de prácticas de gestión orientadas al desarrollo cultural, y a la vinculación e intercambio comunitario, emergen “en lugares donde la oferta del Estado no siempre llega y donde el mercado no muestra mayor interés” (p. 38). En suma, la gestión cultural comunitaria se abre paso ante necesidades no resueltas (de toda índole), entendiendo que trabajar por la transformación cultural implica una transformación integral en las condiciones de vida de las personas, esto incluye poder garantizar el derecho a la salud, la vivienda, y la educación, entre otras.

Respecto de la organización del movimiento social, Poli (2005) recupera el manifiesto del MTL a nivel nacional:

Nosotros, habitantes de los más remotos lugares, militantes, mujeres, hombres, jóvenes, ancianos, nos organizamos en un Movimiento Social y Político que hemos denominado Movimiento Territorial Liberación, con la firme voluntad de construir una práctica contraria a la del sistema dominante; queremos replantearnos la recuperación de nuestra cultura y de nuestros valores en contraposición con lo que nos han impuesto. (p. 107)

Estos principios fundantes cobran relevancia en cuanto a que se constituyen como la base que luego diera sentido a las prácticas cotidianas que favorecieron el desarrollo del Barrio Mate Cosido y la creación del proyecto educativo de la EPGS N°1.

El Barrio y la EPGS N°1 dentro de él comprenden un ejemplo de lo que Benhabib y Santillán Guemes (2019) enumeran como organizaciones de cultura comunitaria:

Centros culturales, bibliotecas populares, medios de comunicación comunitarios, clubes sociales y deportivos, centros de jubilados, **centros comunitarios**, sociedades de fomento, **asociaciones vecinales**, **grupos comunitarios**, colectivos de artistas, colectivos de comunicación popular, **colectivos de educación popular**, **cooperativas...** (p.35)

Retomando la historia del Barrio, su consolidación y crecimiento, con el paso del tiempo, los acuerdos realizados con los sectores gubernamentales se fueron cumpliendo en mayor o menor medida. Sin embargo, el compromiso del movimiento social fue creciendo para alcanzar otros objetivos como la construcción de viviendas (apropiadas para cada grupo familiar) y el centro comunitario a través de una cooperativa de trabajo. Este último espacio, albergaría años después a la escuela que contendría a esta población, altamente vulnerada. Al respecto de dicho proceso sostuvo E4:

Yo creo que desde el 2005 (...) arrancó un proceso de alfabetización (en el barrio). Este... yo tenía, yo me iba todos los días, día por medio a [al Ministerio de] Desarrollo Social y la que estaba al frente... que era una Subsecretaría, que está de diputada, ahora, Zulma Kaenel, (...) a ella, yo le llevaba un listado: colchones, cinco colchones, cien chapas, no sé para reforzar los ranchos de los compañeros que estábamos en el Mate... Íbamos y veníamos, cinco bolsones, ayudas económicas, esas cosas que se pedían... y bueno, **una escuela**. No me preguntes por qué lo hacía, pero yo en la lista que era toda

a mano porque no había computadoras en esa época, yo ponía “una escuela”. Un día me llama, al cabo de unos meses largos, varios meses, años, años... me dice: “A ver, contame: ¿Por qué ponés una escuela?” (...) Porque nosotros soñamos, estamos esperando tener una escuela, un centro de salud, una huerta. (E4, 11/03/2022)

Este testimonio indica que desde el principio la Escuela se presentaba como una de las necesidades y los deseos de quienes fundaron el Barrio y que -como se desarrolla en apartados posteriores- luego se conseguiría crear.

En términos de accesibilidad, durante los primeros años, el principal acceso al Barrio era por ruta nacional N°11 en su intersección con la calle Tatú Carrera. Actualmente, y si se proviene del centro de Resistencia, el camino más corto es por Avenida Mac Lean. Se puede acceder a través de transporte público (Línea 3, Ramal C) -aunque la frecuencia irregular del servicio de colectivos hace que la mayor parte de la población opte por movilizarse en motocicletas de uso personal. Un problema frecuente para ingresar al Barrio es el estado de las calles que son de ripio o barro. Durante los días de lluvia, es riesgoso ingresar con vehículos de porte menor.

La lejanía del Barrio Mate Cosido se acentúa no solo por la distancia que es necesaria recorrer para arribar a él, sino por los pastizales que se extienden a los laterales de la Avenida Mac Lean, los basurales a cielo abierto, con frecuentes focos de incendio, la escasa iluminación, elementos que en su conjunto dan cuenta de la distancia simbólica y material que separa a la barrida del centro de Resistencia. Al respecto, se registra en el cuaderno de campo del 26/04/2019: “...llegamos al barrio en medio de la lluvia, nos dijeron que la clase se iba a dictar normalmente así que nos arriesgamos a ir, a pesar de no saber si íbamos a poder entrar con el auto, porque llovió toda la semana” (RC, 26/04/2019). En este mismo sentido y en fechas más actuales, destacando las dificultades de movilidad que se suscitan los días de lluvia en esta zona, dice el cuaderno de campo, del 26/03/2021:

Cruzamos la avenida Soberanía en moto, con plena lluvia (...) hicimos 250 metros y la moto se puso muy inestable por la arenilla. Casi nos caemos. Nos bajamos y volvimos con la moto a la par. Nos volvimos a subir en otra parte y decidimos probar de entrar por el San José Obrero⁸, que tiene una calle de pavimento. Vinimos por allí, llegamos embarrados. (RC, 26/03/2021)

⁸ San José Obrero: barrio cercano al Barrio Mate Cosido, se ubica unos 600 mts. al noreste del mismo, a la altura 3.500 de la calle Fotheringham, posee mayor cercanía con la Avenida Soberanía Nacional y mayor infraestructura habitacional (calles pavimentadas, centro de salud, centro comunitario, entre otros).

Estos registros dan cuenta de algunas de las dificultades que deben sortear no solo las personas del Barrio, sino quienes trabajan en la escuela y deben concurrir diariamente.

Al adentrarse en la zona, es difícil, para quien no es de allí, distinguir los límites de cada barrio o asentamiento. Sin embargo, el Mate Cosido posee características que lo diferencian, entre ellas, veredas y casas uniformes de ladrillo, cemento y techos de chapa.

Para la construcción de viviendas, el Instituto de Viviendas de la provincia⁹ nos entregaba un prototipo de viviendas. En todos los casos en la primera etapa durante varios años fueron con dos habitaciones y es ahí cuando decidimos que si entregábamos la vivienda a una compañera o compañero (vivienda unifamiliar) entonces se debía construir con las dimensiones indicadas por el Instituto de Vivienda, pero lo hacíamos con una sola habitación y a las familias numerosas entonces le incorporábamos esa habitación, incorporábamos a otra (casa)... pero igual fue una larga pelea, porque en principio no se aceptaba, hasta que luego, después de unos años pudimos convencerlos de la necesidad de que las familias numerosas debían tener una vivienda más amplia. (E4, 11/03/2022)

Las casas fueron construidas por la cooperativa de trabajo del MTL. Estas se construyeron contemplando la cantidad de integrantes que tenían las familias en ese momento y también son “altas” previendo las inundaciones que muchas veces azotan la ciudad. Sobre el tema, al consultar con E1, en las inundaciones de enero y febrero del año 2019, cuando gran parte de Resistencia quedó bajo agua, las casas del Mate Cosido no se inundaron. Sin embargo, los accesos y barrios cercanos sí.

La población del Mate Cosido, no cuenta con acceso a un centro de salud propio, por lo que deben desplazarse hacia el Barrio San José Obrero para poder cubrir las necesidades vinculadas con el cuidado de la salud y urgencias médicas.

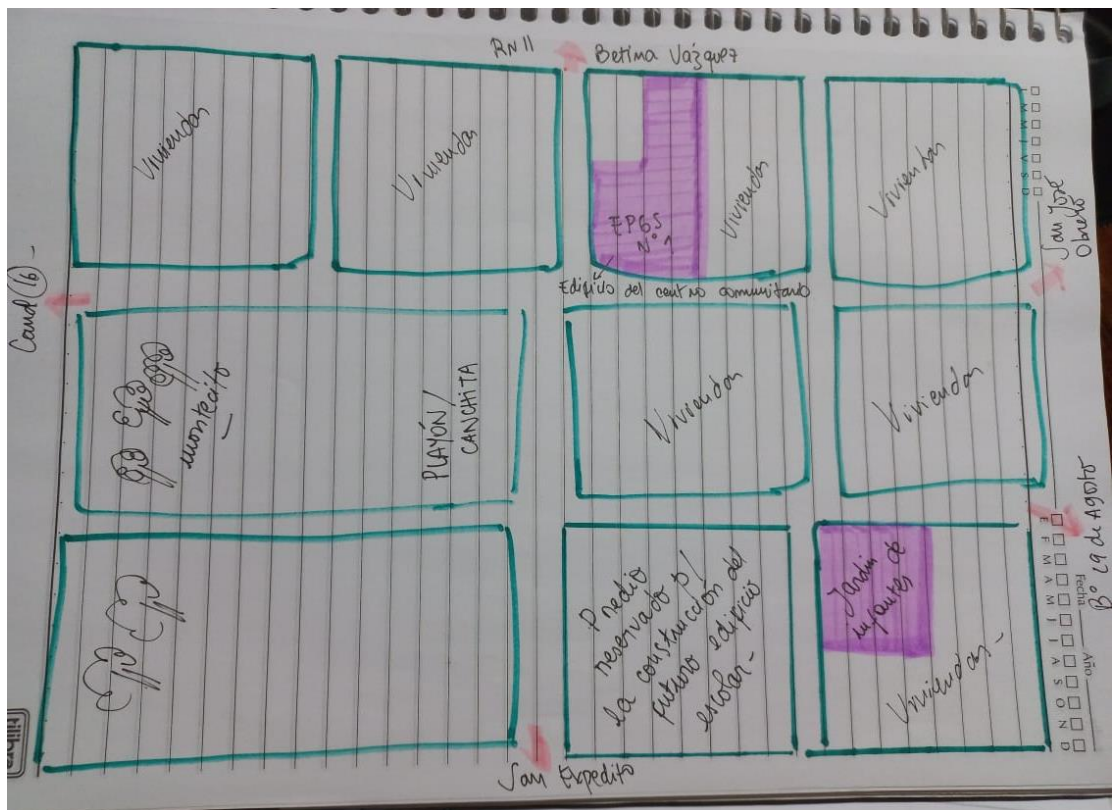
Periódicamente vienen a atendernos [equipos de enfermeros y médicos] con las vacunas que están aplicando y se hacen jornadas de vacunación ya sea en el nivel inicial, o acá en nuestra escuela primaria o secundaria. Y ahora baja, a partir del centro de salud que gestiona, el PROSANE¹⁰, con todo un equipo de odontólogos, oftalmólogos, clínicos (...) vienen para hacer un control general a la comunidad educativa, a las familias (...)

⁹ IPDUV: Instituto Provincial de Desarrollo Urbano y Vivienda.

¹⁰ Programa Nacional de Salud Escolar

vienen con sus camiones gigantes y hacen la consulta con absolutamente todos... Esas son jornadas muy valiosas porque se atiende a la totalidad de la población. [Esta jornada es] absolutamente necesaria porque el barrio cercano donde está el centro de salud no dispone de médicos tiempo completo, además es un solo médico, un pediatra para toda la comunidad, la verdad es que no dan abasto. (E4, 11/03/2022).

En cuanto a la escuela del Barrio, ésta se ubica en una calle que la gente del barrio bautizó 1° de agosto del 2002, fecha de fundación del Barrio, y, constituye una de las calles principales del mismo. La escuela funciona en el edificio que originalmente se construyó para funcionamiento del Centro Comunitario. Allí, conviven la escuela primaria, la escuela secundaria, espacios educativos para adultos (primaria y secundaria, los llamados BLA¹¹) y espacios de formación profesional. Solo el jardín de infantes cuenta con edificio propio a unos 150 mts. de donde está ubicada la escuela.



Por otro lado, en cuestión de instituciones religiosas, el movimiento social MTL no permite que dentro del Barrio se instalen iglesias de ningún tipo, dado que -según sostienen las/os referentes

¹¹ BLA: Bachillerato Libre para Adultos.

¹² Ubicación de la EPGS N°1 y el Jardín de Infantes. Croquis del barrio, elaborado a partir de la interpretación de un mapeo elaborado por estudiantes en un afiche. Registro de campo 20/08/2019.

consultados- las religiones terminan convirtiéndose en otro factor de disputas o violencias. Al respecto, se registró en el cuaderno de campo:

Conversamos con C. por la complejidad del tema de G. y su prima R. que fueron retiradas de la Escuela por cuestiones religiosas (ambas tienen 13 o 14 años, pero sus padres quieren que consigan marido, no les interesa que estudien). Me dice que tuvieron varias charlas con los padres para disuadirlos de esa idea, pero no lo lograron. Me cuenta que en el Barrio no está permitido armar iglesias, sin embargo, hay “células” de la iglesia del pastor tal o cual y que por ese motivo muchas veces surgen peleas entre vecinos que no pertenecen a la misma iglesia. (RC, 30/08/2019)

Estructuralmente, el Barrio está conformado por ocho manzanas, siete de las cuales están ocupadas con viviendas, diecisiete parcelas son ocupadas con nivel inicial (que ya cuenta con edificio propio). Las escuelas primaria, secundaria y de formación profesional se sitúan en lo que era originalmente fue el centro comunitario. Por último, una manzana está libre y resguardada por la comunidad para la construcción del -futuro- edificio escolar.

Puede percibirse a través de lo recabado que hay una insistencia por “des formatear” las construcciones, es decir, conferirles diseños, estructuras o funciones acordes con los usos y los miembros de la comunidad que han de habitarlas. Esto se observa ya sea en las viviendas como en el diseño del futuro edificio escolar para el nivel primario y secundario. Esta voluntad del movimiento social y la comunidad educativa tiene sustento en las demandas específicas del medio. En el primer caso, las viviendas debían ser acordes a los grupos familiares. En el segundo caso, el futuro edificio tiene que poder acompañar un proyecto educativo que posee características particulares. Las mismas se desarrollan y explicitan en el próximo subtítulo.

Por último, según E4, realizaron un censo interno a principios del 2022, junto al movimiento social. El relevamiento censal determinó que en la actualidad están ocupados ciento sesenta y cinco (165) terrenos dentro del Barrio, en los cuales viven unas seiscientas (600) personas. De las familias originales, algunas pocas vendieron sus casas por motivos personales y se mudaron, pero la mayoría permanecieron y sus hijos e hijas, que eran pequeños en 2002 (cuando se fundó el Barrio), hoy son adultos que han formado sus propias familias.

La escuela

La EPGS N°1 “Héroes Latinoamericanos” está ubicada sobre la calle 1 de agosto del 2002 s/n del B° Mate Cosido y se autodefine como una experiencia de educación popular, basada en el pensamiento y praxis de diversos referentes latinoamericanos/as.

Esta institución fue creada oficialmente en el año 2012, posee el ideario del MTL, una escuela independiente, con principios que los incluyera, que pueda “dar respuestas a sus necesidades y que pueda contenerlos”, según manifestaron. Tras años de funcionar como espacio de apoyo escolar y luego como anexos de otras escuelas, la EPGS N°1 se conformó como la primera Escuela Pública de Gestión Social en el territorio provincial y funcionó como motor para que luego se abrieran otras doce escuelas más bajo la misma modalidad. Afirma E4 al consultarle por este tema:

Esta gestión social nace del acuerdo del movimiento social y político MTL con el Ministerio, entonces tenemos... estamos ejerciendo nuestro derecho a ocuparnos de la educación de nuestros compañeros y de nuestras compañeras... ¿por qué? Porque es un reconocimiento que hicieron a los educadores cuando incorporan a la Ley de educación nacional la figura de gestión social (...) el Estado reconoce gestión privada, gestión estatal y gestión social, lo dice la Ley de Educación Nacional. Y bueno, el Chaco lo toma y además incorpora educación comunitaria y educación (...) de cooperativas y de pueblos originarios. (E4, 11/03/2022)

Las Escuelas Públicas de Gestión Social fueron habilitadas por la Ley de Educación Provincial N° 6.691/10 que en su artículo 6° dispone:

El Estado provincial garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado Provincial, el Estado Nacional, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente, **las organizaciones de la sociedad**, los pueblos indígenas y la familia, bajo la supervisión del Estado provincial.

Estas modificaciones y ampliaciones de la Ley Provincial de Educación, se basan, a su vez, en el Artículo 14 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, que reconoce las escuelas de gestión social como parte de los servicios y acciones educativas reguladas por el Estado.

Por otra parte, dentro del Barrio, el sitio en que funciona la escuela ocupa un lugar central que estaba destinado originalmente para el funcionamiento de un centro comunitario. La edificación cuenta con cinco salones de clases, una biblioteca y un salón en el que se ubica la administración y la dirección. Además, hay una casa, llamada la casa del profesor, que se utiliza como espacio de guardado o depósito y para dar algunas clases de oficios. Desde el patio y hacia la calle de atrás hay un galpón, una huerta, un invernadero y el edificio de la escuela de formación profesional que cuenta con dos salones grandes para distintos talleres de oficios.



13

Gran parte de las actividades escolares y comunitarias transcurren en el salón de usos múltiples, SUM, en el acceso a la escuela, es un espacio amplio y techado que colinda, por un lado, con la calle y una casa vecina y, por el otro, con el patio y la cocina de la escuela. En ese espacio central se comparte el comedor diario, los actos y las clases de aquellos grupos que quedan por fuera de las aulas. Para quien ingresa, es ese el primer espacio al que se accede y allí siempre hay gente: profesores/as, directivos, estudiantes, trabajadores y familias de los estudiantes. Esta heterogeneidad y transcurrir permanente brinda posibilidades de integración para quienes no somos de la comunidad ya que facilita el encuentro con distintos agentes sociales para compartir y participar en lo que transcurre en la institución día a día.

Dentro de este espacio, hay un sitio emblemático: la mesa redonda central y un pizarrón empotrado dado que allí se brindaron las primeras clases de alfabetización de adultos, cuando el espacio escolar recién empezaba a pensarse. En esa mesa siempre hay docentes y se puede encontrar a la directora en sus quehaceres administrativos o acompañando estudiantes. La dinámica habitual implica que casi todas las personas que entran y salen del edificio pasen por allí a saludarla, no es extraño ver que está rodeada de niños/as incluso fuera del horario escolar

¹³ Fotografía del mástil de la escuela y patio principal que conecta salones, oficinas y SUM, tomada desde el SUM. Archivo personal. Fecha: 26/10/2021.

de estos/as, ya que -aunque no tengan clases- entran igual a la escuela para estar ahí. Dice E4: “los compañeros se acuerdan hasta ahora de los que participaron en esa escuela, era ahí donde está la mesa redonda, era un quincho con plástico, el techo de cartón viste... y ahí daban clases... las primeras docentes...” (E4, 11/03/2022).

Actualmente, los salones de clases cuentan, en mayor o menor medida, con el equipamiento para la tarea educativa: bancos, sillas, ventiladores, pizarrón, acondicionadores de aire. Sin embargo, la precariedad no quedó en el pasado, la cantidad de aulas resultan insuficientes para la totalidad de estudiantes, por ende, en el SUM del acceso se brindan diversas clases. Las mesas, que son utilizadas para compartir el almuerzo, se limpian y se convierten en mesas de trabajo de clase. El espacio y el mobiliario cambia permanentemente, se traslada, se re-convierte, se improvisa una pizarra o se re-localiza una clase, las personas se mueven, entran y salen, se amoldan a la estrechez del espacio o a la falta de ventilación o iluminación, el frío los amucha y el calor los dispersa. Sin embargo, podríamos decir que ese hilo conductor, el factor común de la escasez de recursos materiales, la precariedad y la improvisación constante, genera la inventiva y la creatividad de las y los agentes territoriales para sortear obstáculos y hacer posible el hecho educativo, la transmisión de saberes no solo escolares, sino, fundamentalmente, culturales.

La falta de recursos se evidencia en las condiciones de los distintos sitios: sanitarios que no son accesibles para personas con discapacidades motrices, puertas y ventanas con vidrios y maderas rotas, techos plásticos que se descascaran y que son inapropiados para las altas temperaturas, ventiladores y acondicionadores de aires rotos, falta de agua, ausencia de un espacio para actividades deportivas dentro de la institución, paredes y mobiliario que necesitan pintura y murales que requieren restauración. Todos estos factores inciden en quienes asisten al lugar y en el caso de estudiantes con necesidades particulares, resultan condicionantes. Sin embargo, como se mencionó previamente, el equipo docente hace lo posible -y muchas veces lo imposible- para resolver gran parte de esas falencias mientras luchan conjuntamente por la concreción del edificio propio. Dice E2:

Es la batalla cultural esta de la que hablamos, es también nuestra trinchera, nuestra bandera la pedagogía crítica, deconstruir la colonialidad, construir un sentido más latinoamericano, más contra hegemónico (...) mi novio el otro día estaba escuchando un meet de profes, estábamos reunidos, viendo cómo hacemos esto... tratando, todo el mundo buscándole, digamos, el hueco al mate y me dice: “Ustedes están re locos, ustedes quieren hacer una escuela de Dinamarca acá en el Mate Cosido...” (risas) Y sí,

claro que sí, ¿por qué no?, de Dinamarca y con enfoque decolonial además, no solamente queremos la mejor educación sino que queremos el enfoque que nos identifique. Y sí, es una locura, y sí, ¿tenemos la base material? No, no tenemos base material para hacer la escuela de Dinamarca, pero haremos, en mula o en avión igual se avanza. (E2, 2/12/2021)

Hay un reconocimiento pleno de que las condiciones materiales no son las óptimas para el trabajo educativo/cultural que se desea hacer con y desde esta población, pero, además, expresa la voluntad humana de un equipo de profesionales que se erige frente a las dificultades. Este fenómeno se repite en distintos momentos de la investigación y constituye la esencia de la GCC, en tanto que no se sientan a esperar soluciones, sino que se hacen corresponsables y se organizan para intervenir demostrando, con inventiva, como pueden ser las cosas, desde la cooperación y la autogestión (Guerra Veas, 2010).

Por otra parte, se torna relevante explicitar brevemente la dinámica pedagógica, dado que ésta determina la distribución espacial e influye en cómo se construyen las relaciones sociales en ese contexto. Tanto en el SUM de acceso a la escuela como en los salones no se visibiliza la distribución espacial que hay en las escuelas tradicionales, es decir, un banco detrás del otro con los estudiantes de frente al docente. La metodología de las clases hace que en el espacio se armen rondas o semicírculos en los que, los docentes -quienes, a su vez, conforman parejas pedagógicas- quedan integrados al grupo de estudiantes y estos entre sí también. Esta disposición favorece el intercambio de saberes entre quienes asisten a las clases y quienes acompañan el proceso. Esta distribución, más el trabajo en parejas pedagógicas constituye una innovación, considerando las formas de trabajo tradicionales de las escuelas públicas, donde un solo docente da las clases enfrentado a un grupo muy numeroso de estudiantes sentados en sillas y dispuestos en filas.

Durante los primeros momentos de las observaciones de campo, esta dinámica tanto de las clases dentro de salones como en el SUM se me presentaba a la percepción como un gran desorden cuyo funcionamiento era incapaz de decodificar. Al indagar por las estrategias pedagógicas, pude interpretar que aquello que percibía como “desorden” es propio de la implementación de una alternativa pedagógica, que concibe que no hay jerarquías de saberes, por lo que se promueve la circulación de la palabra fundamentalmente para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, se corresponde con la modalidad no graduada que propone la escuela como metodología de implementación de esta perspectiva pedagógica, mediante la cual las y los estudiantes circulan entre los grupos y sus espacios de interés. Dentro

de este enfoque se abandona la propuesta de “educación bancaria”, como lo define Freire (1994) utilizada en la educación tradicional, para adoptar una educación liberadora.

Además de este autor, la pedagogía crítica que propone la EPGS 1 está basada en las experiencias y aportes de otros educadores populares latinoamericanos como José Martí y Simón Rodríguez, entre otros. Estos han practicado la educación popular junto a población vulnerable, campesina, excluida o adulta analfabeta que, por sus características, era expulsada de la escolarización propuesta por el Estado moderno.

La pedagogía crítica se aplica en el contexto de la EPGS N°1 de manera planificada, consensuada y pensada por los equipos directivos y de docentes que trabajan allí. Pero también opera y se modifica de forma espontánea en consonancia con lo que surge de forma cotidiana.

Educadores/as

Los educadores y las educadoras de la EPGS N°1 son, en su mayoría, personas de mediana edad, de entre 30 y 50 años. Algunos de ellos y ellas viven en el Barrio, pero la mayoría no. Sin embargo, poseen sensibilidad y se identifican con la realidad del mismo por ser militantes de causas sociales o bien porque sus historias de vida transcurrieron en espacios sociales similares al barrio en cuestión. Afirma E3, respecto de su propia historia de vida: “Yo me vine a estudiar con una beca que habíamos ganado en la feria de ciencias en la secundaria, porque nosotros provenimos de una familia de agricultores, agricultura familiar, de muy escasos recursos, entonces de otra forma me hubiera sido imposible venir” (E3, 04/03/2022).

Estos agentes se desempeñan en la precariedad que sostiene el Estado con los magros salarios docentes. En el caso de esta escuela, además, se les exige no adherir de los paros docentes, y esta cuestión es al menos contradictoria y constituye, en algunas oportunidades, motivo de conflicto. Al indagar con E4 acerca de este tema en un caso particular, sostuvo:

Yo les explicaba porque no parábamos, yo siempre les doy la explicación a los compas nuevos de por qué no paramos... Sí, sí, no se entiende dónde estás trabajando... que ese compañero, papá de tus estudiantes no comió, no tiene trabajo, no tiene vivienda digna, no vas a parar porque no te alcanza el sueldo... vos tenés obra social, vas a tener jubilación, medianamente te permite comer y salir de paseo... pero este compañero no tiene para comer, se acuesta, le llueve, le chorrea su rancho, su techo, entonces, ¿cómo le decís paro porque no me alcanza?... así básico lo mío, ¿cómo le digo? (E4, 11/03/2022).

Se solapan en este caso, y no sin conflictos, las necesidades urgentes de la población del Barrio y el ejercicio de su derecho a la educación, con el derecho de las y los educadores a reclamar un sueldo digno. En suma, la desigualdad y precariedad reaparecen como características inseparables de este espacio.

La cuestión de la empatía y la sensibilidad son un requisito indispensable y excluyente para trabajar en la EPGS N°1 y a esto lo pude constatar a lo largo del trabajo de campo y también en otras entrevistas. Al respecto, sostiene E3:

Yo digo nuestro barrio porque me siento parte ¿no? Claro sí... Y si no, no podría enseñar ahí tampoco... uno debe sentirse parte... si no, no vas a sentir empatía con el otro... si no, si te da lo mismo que haya comido o no haya comido, que se haya peleado o que no se haya peleado... si no te sentís parte, bueno: agarro mi mochila y me voy. No es para mí... pero el sentido de ser parte de la comunidad, es una idea muy fuerte, hay que trabajarla, es lo que nos va a ayudar. Es una mirada diferente, mirarlo desde adentro y sentirlo, hacerlo carne, ¿no? Yo creo que por ahí esas son un poquito nuestras fortalezas... dentro de un ambiente tan complejo, tan lleno de desigualdades, tan lleno de carencias, yo creo que por ahí nuestras fortalezas ayudan un poco a cubrir eso. (E3, 04/03/2022)

Esta posición ética de los agentes promotores de la acción, de hacerse parte y fomentar la participación, concibiendo este fenómeno como una fortaleza de la experiencia, evidencia una postura en la GCC que concuerda con lo que plantean los autores Mariscal Orozco y Guerra Veas (2021). Para que el sentido comunitario en la gestión no sea solo un pronunciamiento vacío, sino una verdadera apropiación de los elementos culturales desde las comunidades para un efectivo ejercicio de su ciudadanía, es necesario distinguir, de forma clara y real, las maneras en las que la comunidad participa en la gestión. En este sentido, proponen tres formas en que la comunidad puede figurarse en la GCC (ya sea esta privada, pública o del tercer sector): 1- La comunidad como destinataria; 2- La comunidad como objeto de estudio/intervención; 3- La comunidad como protagonista. Al respecto sostienen:

En el primer tipo de relación se realizan acciones para la comunidad. En la segunda se realizan en la comunidad. En la tercera, las acciones se realizan desde y con la comunidad. Esto implica que la acción cultural es diseñada y operada por los mismos agentes culturales de la comunidad a partir de un autodiagnóstico de sus necesidades y problemáticas, de tal manera que el agente promotor (sea de la comunidad o no) tiene

como función hacer las gestiones necesarias para generar las condiciones y mecanismos necesarios para que esto sea posible. Este tipo de relación se basa en un paradigma de democracia participativa, desde la cual se considera a la cultura no solo como producto, sino también como un proceso de producción, lo cual permite trascender los “eventos”. (Orozco y Guerra, op.cit., p. 18).

En el caso investigado, se observa la apertura de espacios participativos y encuentros de toda índole que favorecen la integración. Desde estos espacios los educadores mantienen una escucha activa y operan como mediadores entre la comunidad educativa y otros organismos e instituciones con quienes tejen redes. No se trata de un tutelaje, sino de un acompañamiento cercano, ya sea en iniciativas creativas de los estudiantes (para hacer murales, grafitis, torneos deportivos) o de otros docentes (para discutir criterios o propuestas atinentes al proyecto educativo) como también para acompañar en problemáticas que afectan la integridad de las personas de la comunidad: salud, crisis habitacional, problemas de consumo problemático, embarazos no deseados, violencia policial y/o de otras instituciones, entre otras.

Las y los educadores de la EPGS 1 suelen reunirse y compartir con el objetivo de transversalizar los contenidos educativos y fortalecer las parejas pedagógicas. Todos y todas trabajan con un compañero, especialmente afines a su campo disciplinar. Esto lo realizan para poder hacer un seguimiento más pormenorizado de la realidad de cada estudiante y evaluar gradualmente su proceso de aprendizaje. Esta forma de trabajo genera un ambiente sinérgico que promueve el diálogo e intercambio y que, en definitiva, les posibilita, desde la creatividad y diálogo fluido, diseñar herramientas o dispositivos para hacerle frente a las situaciones adversas que surgen en este contexto de forma cotidiana.

La participación, además, es promovida a través de asambleas y rondas de trabajo a las cuales también se suman estudiantes y miembros del MTL. Estas se gestan en torno a fechas, temáticas y problemáticas específicas. Es justamente esta dinámica compartida la que permite que en este contexto emerjan prácticas de GCC. Esta característica se constituye como una respuesta a la pregunta que se hace Guerra Veas (2010) en relación a qué distingue a las experiencias de GCC de las demás:

En general, estas prácticas vienen demostrando hace décadas que el capital humano y la voluntad de actuar por sobre las limitaciones materiales, constituyen el principal recurso con que cuenta el mundo popular y sus organizaciones para emprender su labor.

Un hacer que no espera a las instituciones, que se recrea constantemente, que busca y genera sus propios espacios. (p.4)

El contexto descrito, con sus múltiples aristas, pareciera ser un escenario adverso para imaginar, diseñar y ejecutar acciones en favor del desarrollo cultural comunitario. Sin embargo, como se ha analizado, prevalece la organización común, orientada por un andamiaje teórico-político concreto, que promueve la pluralidad de voces, y a su vez, sostiene una escucha activa. Estas prácticas, son emprendidas fundamentalmente, por las y los educadores, quienes viabilizan no solo una experiencia educativa “otra”- en relación con los modelos educativos tradicionales- sino también, una experiencia de GCC, aunque no se nombre ni delimite como tal.

4.2 Perfil, habilidades y estrategias de los gestores culturales comunitarios

En el marco de esta comunidad, la gestión cultural emerge como una praxis democrática, sin embargo, es en las y los educadores donde la figura del gestor cultural tal como es concebido hoy en América Latina (Mariscal Orozco, 2019; Olmos y Santillán Güemes, 2004; Vich, 2021; Bayardo, 2018; Colombres, 2011), se vislumbra con mayor fuerza.

Educadores y gestores

En este territorio cargado de desigualdades sociales, carencias estructurales y de violencias familiares e institucionales, se destaca la labor de diversos agentes que se desempeñan en la EPGS N°1 como educadores, pero cuya labor trasciende los muros de la escuela y se proyecta hacia la comunidad barrial. Estos agentes están permanentemente ideando dispositivos que puedan fomentar la disputa de sentidos en la comunidad educativa y procuran que esto se traslade e impacte a nivel del barrio. Esto cobra relevancia si se contempla que la gestión cultural tiene como principal responsabilidad –según Vich (2021)- aportar a la formación de más y mejores ciudadanos, hacer mutar las representaciones de la vida colectiva a fin de ofrecer nuevos modelos de identidad personal y colectiva. El trabajo de estos docentes, responde a intereses y temáticas específicas y se realiza en la medida de sus posibilidades personales. No todas y todos poseen las mismas oportunidades materiales de responsabilizarse de más tareas, o de proponer ideas innovadoras y llevarlas a cabo, porque su realidad (económica, familiar, de lugar de residencia, entre otras) no se lo permite. Según Olmos y Santillán Güemes (2004) quienes establecen una analogía entre los carnavales de Tilcara y la Gestión Cultural, gestionar implica:

Poner el cuerpo; fundar y desplegar –rítmicamente y con todos– un espacio antropológico, un mundo cargado de sentido para vivir con dignidad... y darlo vuelta;

avanzando y retrocediendo, subiendo y bajando “asigún los tiempos manden”, buscando el equilibrio en la resolución de conflictos, creando siempre. (p.20)

En este apartado se analiza el trabajo de los agentes que realizan acciones pro-culturales dentro de la EPGS N°1, para las cuales evidencian destrezas y estrategias propias. En términos generales, estos poseen perfiles integrados, es decir, que tienen conocimientos y habilidades que exceden el campo disciplinar específico de las materias que ofrecen en el espacio áulico. Vich (2021) en su texto “¿Qué es un gestor cultural? (en defensa y en contra de la cultura) se introduce en el problema de la gestión cultural, desde el cuestionamiento del abordaje y la conceptualización del tópico “cultura” en las agendas públicas. Para ello, realiza un análisis crítico del enfoque de las políticas culturales en América Latina, afirmando que éstas se han limitado a la realización de eventos, el fomento de las artes y la protección del patrimonio. Discute la posición política que han ocupado los gestores culturales durante el desarrollo y la implementación de las mismas. El autor habla de gestores “tecnócratas” los que, a falta de imaginación y conocimiento de las realidades, se han restringido a diseñar políticas públicas que se limitan a la “administración de lo existente” (p.21). Como contrapropuesta a la gestión tecnócrata de las culturas, el autor propone cuatro formaciones que deben integrar simultáneamente el perfil de los gestores culturales: como etnógrafos, como militantes, como curadores y como administradores. A estas habilidades cabe sumar las cualidades imprescindibles que, según Olmos y Santillán Güemes (2004), deben tener los/as gestores culturales y que oportunamente se irán integrando en el análisis, a saber: sensibilidad, formación, apertura intelectual, “oído”, reflejos, capacidad de organización y adaptación, paciencia, actitud de servicio, creatividad y comprensión de lo administrativo.

Perfil etnográfico

En cuanto al perfil de etnógrafos, Vich (2021) define que:

La función de todo gestor cultural debe radicar en conocer bien a las poblaciones locales, vale decir, en localizar cómo se ejercen los poderes existentes y en dar cuenta de las formas en las que funciona la hegemonía. (...) Tiene que conocer algo sobre las nuevas aproximaciones al género, a la raza, al problema de las clases sociales y al funcionamiento de las ideologías en la sociedad. (p. 23)

Es decir, se trata de que el gestor/a o cultural conozca la realidad de la comunidad con la que trabaja y a partir de ese saber pueda abordar su labor contemplando lo que Crenshaw denomina “la perspectiva interseccional” (Crenshaw, 1989). Esta propuesta teórica metodológica

sostiene, desde una mirada decolonial, que las desigualdades deben leerse contemplando los factores de raza, género y clase social. En otras palabras, los gestores culturales deben poder distinguir que la hegemonía social y cultural imperante no valora de la misma manera a las personas y esto afecta el curso de sus vidas. A modo de ejemplo, no implica lo mismo socialmente ser mujer, pobre e indígena que ser hombre, blanco y de clase social alta. Magliano (2015) agrega que la perspectiva interseccional permite:

Comprender las relaciones sociales de poder y los contextos en que se producen las desigualdades sociales, hace posible un análisis ‘complejo’ de la realidad vivida por los sujetos, mujeres y varones mediante el abordaje de las diferentes posicionalidades y clasificaciones sociales, históricamente situadas. (pp. 691-692)

En el caso abordado, las y los docentes poseen esta perspectiva y un conocimiento que se actualiza permanentemente sobre la vida de las personas que integran la comunidad educativa. Este saber les permite realizar un análisis fundado de lo que acontece a nivel del barrio. Desde allí se les hace posible no solo afrontar el desafío pedagógico de la educación popular, sino también adaptarse a dinámicas cambiantes, adecuar metodologías de trabajo, aprovechar oportunidades e innovar en el intento por resolver problemáticas concretas.

Tanto en el registro de campo (RC) como en las entrevistas realizadas, es posible apreciar el grado de conocimiento que estos agentes tienen sobre la situación de la comunidad y sus problemáticas. Entre otras la falta de acceso al empleo formal: “Tras veinte años de lucha, la mayoría de los compañeros y compañeras del barrio cobra un plan social que no le alcanza para subsistir, hay mucho por hacer, porque aún están excluidos, sin un trabajo formal que les permita vivir con dignidad” (E4, 11/03/2022).

Ante este problema, que lleva décadas sin resolverse, los equipos docentes y directivos junto con el movimiento social han desarrollado la escuela de formación profesional, “la escuela de oficios” que funciona dentro del mismo predio. Este espacio brinda herramientas de trabajo fundamentales para la comunidad y ha generado que, por ejemplo, gran parte de las mujeres del MTL se formaran como albañiles, electricistas, plomeras, otorgándoles la posibilidad de trabajar e independizarse, incluso sostener solas sus hogares y la crianza de los hijos.

Sin embargo, la falta de acceso a empleo formal sumadas a otras formas de exclusión da lugar a problemáticas de difícil abordaje, como el consumo problemático de drogas. La comunidad barrial padece esta situación y los docentes no son ajenos a ella:

Al preguntar por la actividad que se estaba desarrollando me respondió que “tienen muchos chicos y chicas con problemas de adicciones, o con ese tema en la familia ya sea hermanos, padres” por lo que siempre reciben bien cuando les proponen actividades o charlas sobre el tema, siempre que sepan que es una propuesta seria... Ella se pregunta también: ¿Cómo hacer para no llegar tan tarde? Siente que nunca es suficiente el esfuerzo... Según me dice este tipo de espacios son movilizadores, les pibes lloran y descargan porque están sufriendo... me doy cuenta de que sí, porque al terminarse la actividad vi muchas caras tristes. (RC, 09/09/2019)

Ni docentes y directivos son ajenos a lo que sucede con los consumos problemáticos, e intentan abordarlo de múltiples formas. Una de ellas, quizás la más relevante, tiene que ver con la implementación de la “pedagogía de la ternura” (Grillo, Escobedo y Álvarez, 2017), contribuyendo a que el espacio de la escuela sea un lugar seguro, donde sobre todo chicos y chicas quieran permanecer:

Vos sabés que los chicos, la chica que no está en tu aula es alguien que la perdiste frente a un sistema que es una máquina de picar carne... yo creo que es mejor que esté en la escuela y de última que no haga nada, en algún momento le va a interesar algo... pero si está afuera, está a merced de un montón de cosas: de unos tipos que se tirotean de vez en cuando, que le están vendiendo drogas en la esquina de la escuela. Entonces, es eso o que me esté en el aula... ¡que me esté en el aula! Yo prefiero, al menos esas cuatro o cinco horas que está ahí, yo sé que lo saqué de eso digamos... entonces... es algo... (E3, 04/03/2022)

Estos fragmentos se complementan con innumerables charlas en donde me encontraba indagando permanentemente por el flujo de personas, el cambio de clase a clase. En mi función de observadora/investigadora y como persona educada bajo el sistema “tradicional” me llevó mucho tiempo comprender la imposibilidad de permanencia de las personas y el cambio de estudiantes que había de una semana a otra en una misma clase. No entendía, pero tampoco los conocía. Ante mi pregunta insistente, la respuesta entre los docentes nunca varió: el espacio es de los estudiantes; si estos no vienen a clase entonces [los/as docentes] se acercan a sus casas, buscan saber qué les pasa, hablan con sus tutores. El seguimiento es personalizado, pero nunca juzgan ni sancionan, solo hacen espacio para que estos retornen. La adopción de esta pedagogía constituye una oportunidad real para que gran parte de los chicos y chicas puedan culminar, en sus tiempos, sus trayectorias educativas. A su vez, en clave de educación liberadora (Freire,

1972) y desde la pregunta permanente este espacio es aprovechado por los docentes para retomar y vincular de forma crítica las razones históricas, sociales y políticas que estructuran la desigualdad vivenciada por esta comunidad. De esta manera y junto a sus estudiantes ahondan e intentan explicar cómo estas asimetrías generan que la vida de las personas tenga ciertas características y no otras.

El conocimiento profundo, sensible y cercano de la realidad de la población del barrio jugó un rol muy importante durante la pandemia. Desde marzo del 2020 y durante varios meses, el barrio fue cerrado (con vallas, montículos de tierra y presencia policial) por las autoridades como estrategia para evitar los contagios de COVID-19. No estaba permitido salir ni entrar sin autorización oficial, una situación que se vivenció en diversas zonas de Resistencia. Esto puso en jaque las bases mismas del proyecto pedagógico-educativo: el estar juntos, el generar y habitar el espacio común, el compartir, el estar en contacto.

Al aumento de los contagios y el aislamiento forzado se le adicionaron otras adversidades contextuales que las y los docentes tuvieron que afrontar para acompañar a la comunidad. Por un lado, la dinámica escolar debía reformularse y no podían optar por el modelo de educación virtual ya que la gran mayoría de las familias no cuenta con los medios tecnológicos para hacerlo. A su vez, la situación socio-económica de las familias empeoró por no poder salir a hacer “changas”. Esto ocasionó que el comedor de la escuela se viera cada vez más y más solicitado. Por otro lado, la Directora/Coordinadora del nivel secundario, quien constituye un pilar fundamental dentro de la institución, era una persona considerada de riesgo ante la enfermedad (por su edad), por lo que estuvo imposibilitada para gestionarse una autorización para asistir al barrio y continuar con sus labores de forma regular. Es así como entre los docentes debieron organizarse no solo para cumplir con sus funciones, sino también para dirigir en forma conjunta la institución y dar respuesta a un contexto de crisis particularmente difícil.

Para reorganizarse se distribuyeron obligaciones y turnos para cubrir guardias rotativas en la escuela, acompañar el comedor y acercar casa por casa el material didáctico de cada clase, sea o no de la materia de cada docente. Al respecto, sostiene E1: “Lo que se mantuvo fue la continuidad, estar conectados con ellos... estar vinculados, no romper la vinculación con ellos, de que acá estábamos igual, o sea, a pesar de lo que se estaba viviendo, que estábamos presentes” (E1, 30/11/2021).

Se armó una logística para estar en la cercanía del hogar de cada estudiante. Sin embargo, el eje no estaba puesto en el rendimiento académico, sino en “poder estar”. La pandemia dejó en

evidencia las prioridades que la EPGS N°1 y sus docentes tienen en relación con su población cercana: Estar presentes y ser soporte en momentos de crisis, porque para los sectores vulnerables los momentos de crisis tienen otro nivel de implicancia. Esta sensibilidad para percibir al otro, para ponerse en “el zapato del otro” y en función de ello reorganizarse y adaptarse son, además, cualidades de los gestores culturales enumeradas por Olmos y Santillán Güemes (2004).

La pregunta que surge es: ¿Cómo es que estos docentes conocen tan bien a la población del barrio? La respuesta es que muchos de ellos viven allí y forman parte de la comunidad desde la toma de tierras del año 2002 (caso de E1 y E4) y llevan gran parte de su vida trabajando allí. También se trata de personas que provienen de sectores sociales similares o que por su propia militancia han desarrollado esta perspectiva sociocultural crítica y la empatía suficiente para poder realizar dicha labor (caso de E2 y E3, por ejemplo).

La cualidad de etnógrafos de estos docentes se pone de manifiesto no solo cuando realizan lecturas de lo que pasa a nivel del barrio, sino de cuál es la realidad de las chicas y chicos cuando estos salen de allí y se vinculan con otros espacios. Relata E3:

Los llevamos a la exposición de carreras y estaban re contentos (...) Cuando entraron, una chica se les acerca y les dice: Chicos (...) pueden pasar, se van a tal lugar, “pueden ir por el ascensor” ... Vos decís, bueno para vos, para mí, es una pavada digamos. Pero no, **era la felicidad, alguien los recibió...** ¿Sabés qué les dieron? Le dieron una botellita con agua. Y (...) se sintieron en un paraíso. Pero claro... alguien los trato bien, en ningún momento los trataron mal y cuando los vieron arriba, los invitaron, les dijeron: Pasen, pasen, miren estos son los cursos, los talleres, las carreras, qué se yo. Entonces los trataron bien, que para nosotros parece poco. O porque al menos por humanidad todo el mundo debiera tratarlos bien, pero en su contexto no sucede muy a menudo. Porque salen del barrio van a otro lugar, muchas veces hasta la policía está en la puerta del barrio y los trata pésimo, por el solo hecho de ser del Mate Cosido. (E3, 04/03/2022)

Ante la habituación a la violencia, el rechazo y el prejuicio por parte de ciertas instituciones o grupos sociales, las/os gestores educadores de la EPGS N°1 señalan lo importante que resulta una experiencia de salida y buen trato para revertir experiencias negativas. Adviértase la importancia que E3 da a la felicidad que aportó a un grupo de adolescentes ser tratados de manera amable. Las/os gestores educadores que trabajan en el Mate Cosido saben que los

cuerpos, voces, ropas, formas de estar y ser de sus estudiantes (y de ellas/os mismos) contravienen o escapan al modelo sociocultural legitimado y hegemónico (blancos, delgados, pulcros, clase media/alta, sin gorra, ni piercing, ni tatuajes), pero desde las aulas, desde una pedagogía de la liberación, se reivindica ese ser y hacer “piquetero”, “del barrio”, “del Mate”, como una identidad digna de ser vivida. Un contexto y una existencia que se milita y que pugna por ser re-conocida.

El conocimiento que poseen estos gestores sobre la población les permite adecuar estrategias de trabajo, aprovechar oportunidades y ser flexibles para abordar distintos desafíos. A su vez, el posicionamiento teórico-crítico que poseen sobre la realidad les permite desandar las historias de vida y resignificar experiencias de forma colectiva.

Asimismo, Vich (2021) sostiene que en tanto etnógrafos/as, las y los gestores culturales deben construir, desde una perspectiva intercultural:

Proyectos de intervención que den cuenta de la diferencia cultural y de las relaciones de poder que median entre las culturas, (...) deben trabajar con las culturas como realidades siempre cambiantes, incompletas, en permanente búsqueda de enriquecerse con los logros de las demás. (p. 23)

A su vez, recuperando el aporte de Walsh (2009) sobre “interculturalidad crítica”, un proyecto utópico por construirse desde la gente y que requiere no solo una declamación, sino que apunta a “la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (p.4). Así, los docentes de la EPGS N°1 hacen denodados esfuerzos por abordar la interculturalidad de este modo revolucionario. En el RC se consignó:

Vi que el grupo Artigas trabajó sobre soberanía alimentaria y modelos de producción de alimentos. Entre los muchos carteles expuestos, me llamó la atención uno que decía: “El derecho de toda mujer, hombre y niño/as es acceder a los alimentos por medios dignos” (...) En los stands que seguían estaban las exposiciones de primaria donde se continuaba el tema de la soberanía alimentaria desde una reivindicación de los modos de producción de los pueblos indígenas. (RC, 24/11/2021)

No hay un tratamiento superficial del tema “soberanía alimentaria”. Se plantea de manera crítica a fin de que las/os estudiantes cobren conciencia de la importancia de ejercer el derecho a ser en comunidad, se reivindica en tanto derecho de los pueblos el acceso a alimentos dignos. Se

destaca un tratamiento respetuoso y sensible en relación con las formas tradicionales y ancestrales de producción de alimentos y cómo poder replicar estos conocimientos en el entorno que habita la comunidad, incorporando y dando a conocer la perspectiva indígena. La transmisión de estos conocimientos fomenta la interculturalidad al validar una epistemología otra, y, a su vez, un acercamiento consciente a las diversas culturas del continente. Sin embargo, en tanto proceso, es inacabado y siempre puede enriquecerse al ampliar y diversificar la participación. Aun así, frente al racismo sistémico, la institución propone desestructurar y abrir el espacio para acercar alternativas culturales, intercambios y otras formas de ser, pensar, habitar y producir.

Por otra parte, en este mismo evento, el proyecto intercultural se nutre con la articulación que realizan, por ejemplo, con el Coro Qom Chelaalapi¹⁴. Durante el trabajo de campo, se relevó que esta formación orquestal participó de la Feria y Fiesta Latinoamericana del año 2021. Al indagar a E1 por esta participación, relató que se reunieron con referentes del coro y un docente de primaria para planificar la forma en que continuarán trabajando:

La idea es que ellos nos van a enseñar a construir los violines de lata, los nviqué¹⁵, y lo que se hizo fue, primero, que no quede en el aire: Me voy, les enseño a hacer esto y listo. ¡No!, que tenga un sentido eso, y ese sentido tuvo [que ver con] que hicieron un primer taller con chicos de la primaria, donde, hicieron un taller sobre la cosmovisión que tiene que ver alrededor del instrumento, les enseñaron algunas palabras, les enseñaron algunos cantos y de qué se trataba y la próxima vez que ya, por la altura del año que estamos y sabemos, se va a retomar después, pero la idea es ir haciendo un trabajo alrededor de eso (...) y después ver la posibilidad (...) (de) incorporar el nviqué a la orquesta. (E1, 30/11/2021)

Promover el trabajo conjunto entre estos dos grupos, la comunidad Qom representada por el coro y la comunidad de esta barriada popular a través de la escuela, abona a lo que Vich (2021) sostiene en relación con los gestores etnógrafos: estos deben ser profesionales que, entendiendo a las culturas de forma dinámica y sus diferencias, se encuentran en la búsqueda permanente de potenciar los grandes proyectos comunes. Adviértase además cómo E1 se preocupa porque el proyecto didáctico involucre a los/as alumnos desde un hacer provisto de cosmogonías, relatos,

¹⁴ El Coro Qom Chelaalapi fue creado en el año 1962 en el barrio Toba de la ciudad de Resistencia, Chaco, y se convirtió en el primer coro indígena fundado en Latinoamérica. Su nombre significa “Bandada de Zorzales”. Ha sido declarado patrimonio cultural y símbolo de la cultura chaqueña, por decreto del Poder Ejecutivo chaqueño N°1.491/2022 y “Patrimonio Cultural Viviente de la Provincia del Chaco”, por UNESCO, en el año 2006.

¹⁵ El nviqué, novike o nvike es un violín de lata, instrumento tradicional de la cultura Qom.

sentidos y contextos. Son estos sentidos los que en definitiva potenciarán una auténtica incorporación del nviqué, no de manera impuesta, sino participativa y anclada en un contexto de significación. La potencia de este hacer pedagógico-didáctico, por sobre un aprendizaje mecánico, es el des-cubrir de conciencias, el re-conocer de historias compartidas con las comunidades indígenas, implica un aprender a amar aquello que se hace con las manos en un tiempo que es compartido con otros que se torna significativo para el/la estudiante.

Por último, agrega Vich (2021):

El gestor debe ser, un profesional capaz de proporcionar algunas claves interpretativas sobre el orden social existente, sobre los conflictos centrales que nos estructuran como sociedades desde lo local hasta lo global. Su formación debe ser interdisciplinaria, porque el problema de la cultura es siempre transversal y no se explica solo en términos “culturales”. (p.23)

El conocimiento preciso del contexto, de los procesos personales y pedagógicos de los estudiantes, el abordaje interdisciplinario de los conflictos, el seguimiento cercano de las historias de vida, la contención hacia los grupos, la perspectiva crítica y política que estos docentes poseen en el marco de esta comunidad, los hace poseedores de esta habilidad como etnógrafos. Si bien no es posible medir acabadamente este parámetro en cada docente, es notorio que en el grupo circula un conjunto de saberes sobre la cotidianeidad de vida de sus estudiantes, la forma en que participan de las nuevas formas de cultura digital (sobre todo a través de las redes sociales), cómo están atravesados por múltiples violencias y situaciones de vulnerabilidad, cómo conforman sus identidades en un contexto que los compele a la competencia y que los empuja a ser mano de obra barata y descartable. Entonces, estos docentes gestores/as no se rigen por los estancos rígidos de las disciplinas, sino que las trascienden permanentemente en la búsqueda de contención, y transformación de las realidades desiguales y estructuralmente inequitativas en la que se desenvuelven la vida de sus estudiantes.

Esto es posible porque conocen desde su experiencia vivencial a la comunidad, localizan y recuerdan (nombres, genealogías, anécdotas, sentidos), y, a su vez, son o se identifican con la comunidad, de modo tal que comprenden el ser y hacer como parte de la misma.

Perfil militante

En cuanto al perfil de los gestores como **militantes**, Vich (2021) se pregunta ¿qué es lo que debe gestionar el gestor? Y sostiene que este “debe gestionar “procesos” y no solo “eventos”. O, si se quiere, los eventos gestionados deben ser entendidos como parte de procesos de largo plazo” (p.24). Esta propuesta figura como una alternativa a la idea que se ha sostenido durante

mucho tiempo de los gestores culturales como realizadores u organizadores de eventos. Explica Vich: “hoy debemos insistir en que se trata, sobre todo, de activar cambios culturales” (p.24).

Los docentes gestores de la EPGS N°1 se ocupan de la organización y realización de distintas actividades culturales como parte de sus tareas pedagógico-educativas anuales. Ante esto, conviene preguntarse: ¿Existen procesos de cambio cultural detrás de los eventos y actividades que organizan? Por ser una institución educativa es posible inferir que sí, pero: ¿Qué cambios culturales buscan activar?

Al indagar con E1 sobre las motivaciones o principios en los que se basan, sostuvo: “tenemos parámetros políticos-pedagógicos y eso marca que somos una escuela latinoamericanista definida, anticolonialista, anticapitalista, antipatriarcal” (E1, 26/10/2021). Esta definición político-pedagógica no es aislada, no se trata de una ocurrencia particular, sino que constituye el sustrato sobre el que trabaja el equipo de docentes y directivos, de forma mancomunada, diaria y dialógica con la comunidad.

Es desde esta base que los agentes de la EPGS N°1 se proponen activar cambios culturales que repercutan en la comunidad y den respuesta a las innumerables problemáticas que los aquejan. Estos ejes políticos son demarcados a partir de la consideración de que las problemáticas del barrio se enmarcan en una sociedad mayor que posee valores racistas, capitalistas, coloniales y neoliberales. Desde allí que, las personas, haceres y sentires, que no cuadran en la hegemonía, impuesta por grupos dominantes, son desvalorizados, considerados lo sobrante, los que están al margen. Este tipo de apreciaciones y valoraciones impacta negativamente en la construcción de las subjetividades de las personas del barrio y en la posibilidad de sentirse parte. La escuela procura revertir esos sentidos, explicar que lo que sucede en el barrio forma parte de una realidad común a gran parte de Latinoamérica y que también es posible construir de forma comunitaria valores “otros” a lo que propone la sociedad capitalista occidental.

La caracterización de este sistema como tal, se presenta en distintos momentos de la investigación. De hecho, se hace presente como concepto desde los orígenes de la comunidad:

C. me cuenta que cuando tomaron las tierras para fundar el barrio, la mayoría era gente desempleada, con chicos chiquitos y de hecho muchas personas jóvenes solas, de hogares desarmados, que no tenían ninguna oportunidad de salir adelante en plena crisis, excluidos de todo (...) me dice que se organizaron para hacerle frente a un sistema que los negaba... los trataban en ese momento de “zurditos”, “rojitos bolivarianos”, ellos no sabían que se iban a constituir como “piqueteros”, este término fue posterior a los

múltiples cortes de ruta, desde fines de los años '90 hasta pasado el 2002. (R.C 23/09/2021)

Identifican este orden social como negacionista e invisibilizador de la realidad de estas familias en aquel momento histórico, un sistema que otro entrevistado define, aún hoy, como una “picadora de carne” (E3, 04/03/2022) para quienes no cumplen los estándares raciales y económicos imperantes. Adviértase además el racismo disciplinador de los cuerpos (Segato 2013; Foucault 2014) que opera en ciertas expresiones. Este “sistema” suele ser equiparado con el Estado:

Hay que ver también las cosas buenas que fueron surgiendo. Que haya surgido una escuela en ese contexto, frente a un grupo de personas que el sistema desecha, porque básicamente el sistema, en general, el Estado, desecha esa población... Entonces que se haya creado una escuela y una organización, que hoy estén yendo los chicos y las chicas a la escuela, medianamente algo estamos haciendo. (E3, 04/03/2022)

Se pone en valor el trabajo y la función que cumple la organización política y la escuela frente a la exclusión sistemática que se percibe desde el Estado y desde ciertos grupos sociales. Los lineamientos políticos que determina la escuela son reafirmados y recreados a partir de esta valoración.

Las categorías políticas que se identifican como posibilitadoras del proceso de transformación de la realidad de las personas del barrio frente a las desigualdades que ofrece el “sistema” son tomadas como pilares que orientan la actividad cotidiana. A su vez, es posible observar que cada una de estas categorías es trabajada de manera interdisciplinar y transversal. En esta institución, cada acción, sea actividad sistemática o eventual, debe tener un propósito que aporte a recrear y reformular sentidos.

Para ejemplificar esto, se considerará el tratamiento del parámetro político “antipatriarcal”, mencionado en el primer apartado de este análisis, en distintas actividades escolares y momentos dentro de las observaciones de campo. Para ello, conviene retomar el concepto de Fontela (2008), quien sostiene que el patriarcado:

Puede definirse como un sistema de relaciones sociales sexo-políticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclases e intragéneros instaurado por los varones, quienes como grupo social y en forma individual y colectiva, oprimen a las mujeres también en forma individual y colectiva y se apropian de su fuerza

productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, ya sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia. (p.3)

El patriarcado no es un concepto estanco y global, sino que tiene un carácter situado -por la multiplicidad de escenarios y dimensiones en que se manifiesta- y es inacabado pues son las propias sociedades quienes determinan cómo se manifiesta en las estructuras culturales imperantes en cada una de ellas. Los gestores/docentes de la EPGS N°1 trabajan permanente a través de: 1. la reivindicación de la participación de las mujeres en la historia de los pueblos latinoamericanos, 2. la problematización de la violencia, con énfasis en la violencia de género y, 3. el abordaje de la educación sexual integral de modo comunitario, consensuado y situado. Hacen correr los límites de lo “aceptable” a través de complejas negociaciones con sus interlocutores: la barriada. Comprenden a su vez que es una labor “delicada y paciente” la que deben entablar a fin de consolidar cambios a mediano y largo plazo.

Con respecto a 1, la escuela se llama “Héroes latinoamericanos”, por ende, se destacan figuras importantes de la historia de la emancipación latinoamericana (incluso de la actualidad). A pesar del masculino genérico, entre estas historias, se incluye a mujeres que con frecuencia no se destacan en los relatos de la “historia oficial”. Aparecen dentro de los contenidos de las clases, como nombres de los cursos, en carteleras y destacadas en los actos patrios representando mujeres de distintos países de América del Sur. Entre ellas: Juana Azurduy, Manuela Cañizares, Macacha Güemes, Micaela Bastidas, Julieta Lanteri, entre otras. También, en los relatos y en el desarrollo de los contenidos figuran mujeres de la independencia afro, como Nanny, la reina de los cimarrones o María Remedios del Valle. Reivindican, además, a mujeres indígenas que han resistido los regímenes coloniales y extractivistas de la historia reciente, como Bertha Cáceres, Rigoberta Menchú e incluso Rosa Grillo, sobreviviente de la Masacre de Napalpí.

En cuanto 2 y 3, se abordan de manera complementaria. No obstante, la cuestión de la violencia de género recibe especial atención en fechas cercanas al 8 de marzo¹⁶, 3 de junio¹⁷ y 25 de noviembre¹⁸. Durante estas fechas, estudiantes y docentes de la escuela, del MTL y del barrio se organizan para parar o marchar, pero también participan de jornadas de trabajo y reflexión

¹⁶ Día Internacional de la Mujer.

¹⁷ El 3 de junio de 2015, en repudio al femicidio de Chiara Páez en la Provincia de Santa Fe, emerge en Argentina el movimiento “Ni una menos”. Desde entonces es una fecha significativa para la lucha de los feminismos en el país.

¹⁸ El 25 de noviembre es el Día Internacional de la No Violencia contra las mujeres, en recordatorio de los femicidios de las hermanas Mirabal en República Dominicana en el año 1960, a manos de la dictadura de Leónidas Trujillo.

en días anteriores o posteriores. Las circunstancias de violencia vividas por las mujeres emergen en rondas, en la confianza de ese espacio propio y acompañado, cada experiencia es tan dolorosa como intransferible. La palabra fluye reparadora tejiendo esas historias que encuentran en la pobreza y la desigualdad estructural (INDEC 2021, Foschiatti 2007, Tenti Fanfani 2020, ODSA 2021, Salvia y Poy 2020, Salvia et al. 2021) la agudización de sus circunstancias. Mientras tanto, los estudiantes varones y profesores, realizan con asistencia en la escuela el tratamiento de los mismos temas, desde sus propias posicionalidades y vivencias masculinas. También hay actividades que se abordan de forma conjunta en las aulas, instalando el debate:

Estuvimos con un grupo mixto de edades junto a profes de cuatro materias distintas. Leyeron en voz alta el cuento de “El angelito” de Graciela Cabal, hablaron sobre lo que se les permite hacer a los niños y a las niñas no. Después vieron un video de Nicolás Repetto, quien cuestiona a una víctima de acoso por su forma de vestir y finalmente un video donde Azaro busca justificar una violación grupal. Entre los comentarios de los chicos y chicas estuvo presente lo mal que estaba esta situación, que eso estuviera en la TV y que la gente que los ve piense que eso es normal. Esto en general los llevó a discutir un rato sobre el acoso, los límites del cuerpo y el acoso, tanto en redes como el callejero. (RC, 09/03/2022)

El ítem 3, la violencia de género, es abordada desde la ESI, en todos los niveles. Desde la perspectiva del derecho, de los cuidados, del deseo, los sentimientos, los vínculos, el respeto del otro/a/e. La ESI constituye el tercer eje del abordaje antipatriarcal. Desde allí se brindan herramientas a adolescentes y a las familias. Al respecto, afirma E3:

Necesitábamos un espacio donde sensibilizarse. El año pasado fue muy fuerte un encuentro que hicimos con padres, madres, tutores en donde, creo que dos señoras se terminaron largando a llorar y demás... y... un poco entendés la dinámica ¿no? Y todo lo que esa... a ver... las compañeras sufren... si comúnmente sufren la opresión de todo un sistema, en ámbitos con mayores desigualdades sufren el doble y triple... opresión por otras cuestiones. (E3, 04/03/2022)

Según relató E3, estos espacios de sensibilización junto a las familias permitieron derribar mitos sobre la sexualidad y explicarlo desde una perspectiva de derecho. Esto generó un ámbito de catarsis entre quienes asistieron y pudieron encontrar en la escuela un apoyo para sobrellevar distintas situaciones personales que involucran al género y diversidad sexual.

La ESI, cuenta en la EPGS N°1 con un grupo de trabajo específico para planificar su abordaje, transversalizar los contenidos en todos los niveles y evitar que se repitan temas o falten:

Desde el Ministerio nos pidieron un referente por nivel educativo y (...) se armó un grupo (...) de profes donde discuten... ven las planificaciones, qué se pueden hacer de trabajos particulares... se hicieron dos jornadas de ESI con los chicos donde coparon la tarde, digamos, hicieron juegos, actividades, en torno a la ESI, hicieron estenciles, hicieron juegos, donde participan todos los chicos. (E1, 26/10/2021)

En este testimonio se evidencia que las autoridades ministeriales le exigieron un personal a cargo de ESI, pero ellos institucionalmente decidieron conformar un grupo para discutir el cómo, con la perspectiva de trabajo interdisciplinaria y comunal que poseen. Asimismo, se corre el límite áulico y aparece la cuestión lúdica y artística como estrategia. Es decir, más allá de los mandatos de instancias jerárquicas, el grupo de docentes/gestores toman decisiones en función de sus experiencias de trabajo con el contexto estudiantil y la realidad barrial, a fin de hacer posible el cambio social.

Por otra parte, Vich (2021) usa la definición de militante como una metáfora sobre la metodología a utilizar en esta labor de gestión cultural:

Es como un viejo militante político: localiza puntos estratégicos, se gana la aprobación de la gente y, desde ahí, construye células de trabajo. El suyo es un “trabajo de hormiga”, un “trabajo de base”, un trabajo terco que no se cansa de insistir en lo mismo. Su estrategia no apunta a una acción efímera, a una intervención coyuntural o pasajera, sino a sucesivos avances, a adelantos de “posición en posición”. (p.24)

Considerando esta cita, resulta conveniente retomar los dichos de E1 cuando se le preguntó por la violencia de género, sostuvo:

Sí, viene en realidad, viene lento, pero con mucho tacto, en el contexto barrial y religioso hace que sea complejo el abordaje; más allá de que se abordan todos los temas, se aborda la ESI a full, digamos, se trabaja transversalmente en todas las áreas, les estamos dando con todo digamos, fuerte, pero requiere mucha paciencia y mucha vuelta otra vez y otra vez sin cansarse, uno no se puede cansar y tiene que también darles espacio. (E1, 26/10/2021)

Ese trabajo paciente e insistente, de avance lento, coincide con la caracterización que realizan tanto Vich (2021) como Santillán Güemes y Olmos (2004). Estos últimos afirman que se

requiere de **paciencia** dado que “a menudo, los resultados tardan bastante en llegar, los procesos son lentos” (p. 263). Además, según E1, es imperioso “darles espacio”, esto implica entender los tiempos de los/as estudiantes, las realidades familiares y las dificultades para abordar un tema tan sensible. Entienden los gestores de la EPGS N°1 que es fundamental el avance progresivo y paciente para la elaboración de procesos de cambios personales y colectivos en relación con el tema.

Si bien el estudio podría extenderse en torno a cada categoría política que toma la escuela, no es objeto de esta investigación hacerlo. Se ha demostrado ya a través del seguimiento de las líneas 1, 2 y 3 que es notable su tratamiento sostenido y transversal. Desde la noción “antipatriarcal” lo que buscan es construir igualdad y equidad. Discuten, ponen en valor, destacan acciones, gestos, personas, abren el diálogo y reinventan para poder tratar los temas elegidos desde diversos ángulos.

Lo mencionado demuestra que los docentes/gestores de la EPGS N°1 poseen el perfil militante (Vich, 2021) y las características que enumeran Santillán Güemes y Olmos (2004). Consideran las circunstancias contextuales y coyunturales que atraviesan la vida de la comunidad, y, desde prácticas concretas y actividades diversas, pacientes y sostenidas, revierten sentidos, instalan nuevos debates y activan cambios culturales en procesos de larga y mediana duración.

Perfil curatorial

Vich (2021) sostiene que el trabajo del gestor como **curador**: “debe consistir en “organizar” la producción cultural de otra manera” (p.23). Para ello se pregunta ¿Qué es un curador?, y lo define como:

Un constructor de narrativas o, mejor dicho, como alguien que puede intuir el conjunto de narrativas que los objetos culturales traen consigo. A través de una cuidada selección de objetos, el curador es quien puede articular la producción cultural de acuerdo a temas y a problemáticas muy concretas. (p. 23)

En el caso investigado, la construcción de narrativas, a partir de la elección y disposición de las producciones culturales, puede analizarse considerando distintos dispositivos empleados por los docentes-gestores, tanto en clases como en fechas relevantes para la comunidad educativa.

Uno de los mecanismos utilizados para andar y desandar narrativas es la proyección de películas. Dice el cuaderno de campo:

Hablamos de la cuestión del cine en la escuela [con una docente] y me dijo que es una estrategia que utilizan cuando el clima de conflicto está muy alto o cuando hay fechas especiales como forma de que los chicos y las chicas puedan abstraerse sobre determinados temas. Destacó que eso es lo que más les cuesta, poder abstraerse de los problemas cotidianos para pensar, razonar o interpretar desde otras dimensiones la realidad que les atraviesa. También me explicó que con un grupo están trabajando la iconografía y los sentidos a través de una serie de películas que manejan distintos lenguajes visuales para el tratamiento de temas similares, ahondando en lo simbólico de cada una. (RC, 07/10/2021)

A continuación, se analiza la utilización de esta metodología para instalar el debate y la reflexión en torno a dos efemérides: 2 de abril “Día de los Caídos en la Guerra de Malvinas” y 25 de noviembre “Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer”.

En el cuaderno de campo se registra, que, en vísperas del 2 de abril, los estudiantes de todos los cursos y edades del nivel secundario vieron la película “Iluminados por el fuego”¹⁹ (RC, 01/04/2021). Luego de la película se suscitó, tras un largo silencio, un debate entre quienes estaban presentes. Los docentes invitaron a la reflexión a partir de interrogantes: “¿Quiénes eran estos soldados?, ¿cómo eran?, ¿qué pasa en una guerra?”, etc. Las respuestas coincidieron en que eran correntinos y chaqueños que rondaban la misma edad que ellos, que carecían de una preparación, que jamás habían viajado al sur y experimentado los fríos intensos de esa región. También emergió la cuestión del acompañamiento, de la amistad, la complicidad para poder sobrevivir. Los docentes explicaron el marco político: el ocaso de la dictadura, la utilización de Malvinas para encausar el descontento social e invisibilizar la situación con los desaparecidos y la crisis económica, entre otros factores.

La guerra, develada y explicada de esta manera, deja de ser una fecha del pasado o un feriado más, para hacerse presente y despertar en la consciencia de cada chico y chica. Es desde la activación de la memoria, la reflexión sobre circunstancias comunes entre los chicos de Malvinas y los chicos del barrio lo que permitió instalar el tema y fomentar la empatía por los protagonistas de este hecho histórico. Los adolescentes lograron identificarse con los

¹⁹ “Iluminados por el fuego” es una película co-escrita y dirigida por Tristan Bauer, estrenada en el año 2005. La misma está basada en el libro homónimo de Edgardo Esteban, y narra la experiencia de Esteban Leguizamón, un excombatiente. En ella se denuncia el accionar del gobierno de facto durante la Guerra de Malvinas y las atrocidades cometidas contra soldados jóvenes, desarmados y sin preparación.

protagonistas del filme y transpolar aquellas violencias del pasado al presente, al inferir o traer al debate las violencias actuales de que son objeto.

Para el 25 de noviembre, se proyectó el documental “En el tiempo de las mariposas”²⁰ (RC, 26/11/2021). Esta actividad, organizada por varias docentes, se realizó en un polideportivo cercano a la escuela. El evento se destinó a estudiantes mujeres y además contó con la participación de mujeres del barrio y del movimiento social (de ese barrio y otros). El objetivo de la actividad fue generar un ambiente de sensibilización y, a su vez, un espacio de intercambio de experiencias de violencia y las formas de abordaje. Dice el cuaderno de campo:

La convocatoria fue en horas de la siesta y a pesar del calor hubo gran concurrencia. Se pasó un Power Point muy breve explicando el contexto del documental y explicaron cómo se tipifica la violencia según la ley: simbólica, económica y física, entre otras. Seguidamente proyectaron la peli. Se ven mujeres de todas las edades, algunas son mamás de estudiantes. Después se armaron distintos grupos para hablar y contar experiencias. Participé de una de las rondas y los relatos fueron muy emotivos, chicas jóvenes con hijos tratando de rearmarse frente a la violencia sufrida por parte de sus parejas y mujeres grandes contando cómo lograron salir adelante después de haber padecido situaciones similares... algunas solamente miran, no quieren hablar... a pesar de la impotencia por la falta de escucha en comisarías y otros espacios del Estado que puedan ofrecer soluciones, se mostraron agradecidas con el espacio y la posibilidad de repetir este tipo de encuentros. (RC, 22/11/2021)

En el caso de esta actividad, la habilidad curatorial se pone de manifiesto en la elección de la película y también para ensamblar su guion con las herramientas jurídicas actuales donde la violencia de género está tipificada como delito y existen mecanismos para que sea denunciada y abordada. Por otra parte, que la actividad sea abierta a otras mujeres les brindó a las estudiantes la posibilidad de escuchar historias de vida y de compartir sus sentires incluso con mujeres de su familia, abriendo nuevas sendas al diálogo y la desnaturalización del fenómeno.

Con la elección de este tipo de materiales audiovisuales, se propone visibilizar los contextos socio-históricos, políticos y las relaciones de poder imperantes. Y desde allí establecer

²⁰ “En el tiempo de las mariposas” es una película- documental, dirigida por Mariano Barroso, estrenada en el año 2001. La misma relata la historia de las hermanas Mirabal, asesinadas en República Dominicana por luchar y organizarse contra el gobierno militar de Rafael Leónidas. Este crimen fue caratulado como un accidente y años después recién la familia Mirabal pudo obtener justicia por estos crímenes violentos. Esta fecha fue tomada a nivel internacional para visibilizar la violencia hacia las mujeres.

comparaciones y correlatos con los contextos e historias que habitan y experimentan las/os estudiantes y sus familias. Se transmite la importancia de estas fechas y reivindicaciones sin caer en la superficialidad o lo efímero, procurando una toma de conciencia “situacional” por parte de las/os estudiantes. La memoria es entonces un oficio creativo (Calveiro, 2013) en la medida en que ciertos hechos son re-vividos a fin de generar conciencia sobre las propias coordenadas sociohistóricas de la comunidad.

En su faceta curatorial el gestor debe ser “alguien que conozca bien la producción cultural existente: la literatura, las artes visuales, las artes escénicas, la música, la tradición popular” (Vich, 2021). El curador debe ser riguroso en el archivo de su material, en la fundamentación de los criterios que propone para las actividades, en definitiva, debe ser capaz de “presentar los objetos culturales de una manera diferente a como lo hacen el Estado o el mercado” (Vich, op.cit., p.24)

Ligadas a la habilidad curatorial se encuentran también el “oído” y la creatividad, (Olmos y Santillán Güemes, 2004) debido a que se espera que los gestores puedan desarrollar propuestas diferenciales desde las comunidades y acordes con las necesidades que éstas presentan.

En la EPGS N° 1 hay docentes formados en artes, música, literatura, entre otras disciplinas que se asocian tradicionalmente a “lo cultural”. Trabajan, como ya se explicitó con un perfil de educación popular y trabajo interdisciplinario en equipos. Por ello, la elección de determinadas producciones culturales para el abordaje de las problemáticas concretas no es definida por una persona, sino que se discuten, comparten y recrean de forma grupal. Por lo tanto, en el caso investigado, la habilidad curatorial -desde el punto de vista del conocimiento de los recursos culturales existentes y el criterio a la hora de elegirlos- no se pone en juego en la figura de un solo docente-gestor, sino en el trabajo de co-gestión entre diversos docentes con perfiles que se complementan. Esta forma de trabajo abona a la consolidación de una gestión cultural que adquiere en este contexto el carácter de comunitaria.

Durante los actos patrios y otros eventos abiertos a la comunidad barrial, como la Feria y Fiesta Latinoamericana, la habilidad curatorial de los docentes-gestores adquiere mayor visibilidad. Los criterios generales, elecciones y propuestas por desarrollar son preparados con anticipación y de manera colaborativa.

A continuación, se analiza la habilidad de los docentes como curadores en los actos patrios, eventos donde se trastocan los contenidos y las formas para darle mayor contundencia a las consignas que la institución desea transmitir. En relación con ello, expresó E2:

Tratamos de hacer actos no tan acartonados... Ponele a mí me tocó una vez conducir glosas, como a mí me gusta hacer todo al revés, o todo distinto, en vez de poner la Marcha de la Bandera pusimos Taki Ongoy²¹...es la historia de la Conquista en una canción” (E2, 02/12/2021).

Seguidamente agregó:

Coordiné con varios compañeros para que unas palabras alusivas se digan, un poco yo en el frente, otro se levantó allá en el fondo y siguió y después siguió otro más allá, y así, desde el público se terminó de decir las palabras alusivas... Entonces eso también fue sorprendente y fue como que: “¡Ah!, ¿qué pasó?” ¿Me entendés? Como que siempre estamos buscando romper con esos esquemas, el acto acartonado donde la gente está así mirando... porque realmente los profes hacen, se matan haciendo las glosas, no son glosas frívolas, (...) se dicen cosas re importantes, son... Entonces por ahí eso de ir al acto en modo avión (...) No, no nos gusta, como que (...) se canta el Himno, pasa la Bandera, se aplaude, dicen algo y me voy” (E2, 2/12/2021).

La construcción de esta narrativa se realiza en primer lugar a partir de la elección de una canción cuyo foco no está puesto en el nacionalismo o las hazañas heroicas de la libertad, sino que expone quiénes son los soberanos de estas tierras. Reconoce a los pueblos nativos como habitantes de este país antes de que se constituya como tal y como personas que aún existen, a pesar de su invisibilización. Esta canción, acompañando a la Bandera Nacional es una invitación a repensar el lugar de estas comunidades no solo frente a la conquista, sino también como parte de los procesos independentistas. En el marco de los actos patrios, los discursos y las representaciones de los hechos históricos buscan mostrar las desigualdades, los olvidos dentro de la “historia oficial” como la participación de las mujeres, indígenas y personas racializadas, que hasta épocas recientes solo reconocía a hombres de épocas pretéritas que tuvieron cierta capacidad socioeconómica y militar.

Por otra parte, la idea de innovar, trastocando la dinámica protocolar del acto, figura con la intencionalidad de que éste interpele a los asistentes, los haga partícipes y los conmueva, que “extrañe” la percepción a fin de renovarla²². Nuevamente, las narrativas “otras” que se

²¹ Taki Ongoy es una canción del álbum homónimo de Víctor Heredia del año 1986. La misma reivindica a las comunidades indígenas americanas, transmite un mensaje de esperanza a pesar del dolor de estas comunidades ante la conquista y colonización.

²² “Extrañamiento” en el sentido que el formalista ruso Víktor Schklovski atribuyó al recurso literario. Cfr.: <https://www.moonmagazine.info/extranamiento-renacer-la-percepcion/>

construyen en este espacio buscan atravesar a las familias, re-pensar sus propias historias y actualizar el debate sobre la colonialidad, el racismo y la invisibilización de las diversidades, temas actuales en la comunidad.

Esta metodología -retomar hechos pasados para hacer lecturas críticas del presente- es un recurso que se observa también en la Feria y Fiesta Latinoamericana. Allí, la habilidad curatorial de los docentes gestores queda de manifiesto cuando trabajan junto a estudiantes los aspectos más trascendentes y visibles de la diversidad cultural latinoamericana como la música popular, bailes, comidas típicas y artes plásticas reconocidas. También, el debate político se instala en medio de la exposición de estas prácticas culturales. Las y los estudiantes exponen y analizan, con carteles, fichas, mapas y dibujos, situaciones de relevancia social actual en los distintos países latinos, como por ejemplo las migraciones forzosas, los genocidios, los femicidios, la trata de personas, las violaciones a los derechos humanos y la lucha de los pueblos por el derecho a la tierra, entre otras. Estas temáticas no son ajenas a la comunidad, sino problemáticas comunes a este barrio a semejanza de otras comunidades latinas que experimentan la transnacionalización de delitos o luchas por los recursos naturales.

En el RC se consigna que, para la Feria y Fiesta Latinoamericana de 2019, un grupo de estudiantes estaba ensayando la canción “Huelga de amores”²³. Esta misma canción se volvió a entonar de forma grupal y a capela en el cierre de ELASJ²⁴ 2021, por parte de un grupo de docentes de forma espontánea. Uno de sus fragmentos expresa:

“Y nos dijeron: ‘Cerrá los ojos, dame la tierra, tomá la Biblia’ (...)

Y nos dijeron: ‘Tiempo es dinero y en esta tierra sos extranjero’ (Divididos, 1993)

Un mismo recurso artístico sirve de medio para interpelar, comprender y aceptar un “nosotros” que no se percibe parte de las identidades sociales hegemónicas y que soporta el peso de la desigualdad de los procesos de colonización. La canción, instalada y apropiada por estos docentes gestores, se transforma en trinchera y es tomada como un elemento de identificación en la lucha.

²³ “Huelga de amores” es una canción de la banda Divididos del año 1993, del disco “La era de la boludez”. A través de su letra realiza una crítica a los procesos de conquista del continente, y al racismo que impera desde entonces hacia los “nativos”.

²⁴ Escuela Latinoamericana para la Actoría Social Juvenil. Actoría Social Juvenil (<http://elasj.blogspot.com>) es una Red Nacional de iniciativas sociales de jóvenes y adolescentes que busca incidir en la política pública juvenil en cada uno de sus localidades y en el escenario regional. La Red surge como una propuesta de articulación y resistencia cultural porque en ella se tejen los sueños y apuestas de ideales para construir un país donde las oportunidades para los jóvenes sean reales.

En suma, la elección de determinados recursos culturales y artísticos para la problematización de la trama de relaciones económicas, sociales, étnicas que moldean las culturas y que tejen entre los pueblos de Latinoamérica algunas realidades comunes, denota que los docentes-gestores poseen la habilidad curatorial propuesta por Vich (2021).

Perfil administrador

Por último, se encuentra la habilidad de los **gestores como administradores**, al respecto Vich (2021) sostiene que un gestor cultural “tiene que saber administrar recursos, planificar acciones y resolver problemas burocráticos. Tiene que ser alguien eficiente con gran capacidad organizativa” (p.24) y destaca esta capacidad como indispensable. Por su parte, Santillán Güemes y Olmos (2004) destacan la “comprensión de lo administrativo” (p. 263) como una cualidad inherente del gestor cultural, para lo cual “ha de lidiar con burocracias de toda índole –oficial y privada– y tiene que estar preparado para hacerlo con habilidad... y paciencia” (p.263).

Los docentes-gestores de esta comunidad poseen capacidad organizativa y de planificación, especialmente para el aprovechamiento de recursos limitados. Esta habilidad se expresa de múltiples formas en el caso analizado, desde sus inicios como experiencia educativa emergente, hasta la actualidad.

En primer lugar, cabe enfatizar que se trata de la primera escuela de gestión social en la provincia del Chaco y esto de por sí implicó una proyección inicial y una planificación ardua entre quienes llevan adelante el proyecto educativo, sorteando múltiples dificultades, de orden burocrático, legal, de instalaciones, de contratación de personal adecuado, de reconocimiento, de recursos económicos, de organización de las familias, entre otras. Uno de los primeros obstáculos fue la carencia de un espacio educativo propio.

Al consultar a E4 sobre cómo fue la transición desde el funcionamiento de los anexos de primaria y espacios de alfabetización de adultos a la administración de una escuela independiente con distintos niveles, sostuvo:

No, acá, acá en la 88²⁵ y después sí, con esas horas de proyectos especiales vamos (fuimos) y renovamos en el Ministerio [de Educación] para el Mate Cosido... cuando termina el verano acá (en la Escuela 88), comienza el ciclo lectivo, vamos al Mate

²⁵ La E. S. N° 88 "Libertador General Simón Bolívar" es la escuela donde se desempeñaban los primeros docentes que dieron forma al proyecto educativo de la EPGS N°1. Allí brindaban, además de los contenidos de sus materias, clases de apoyo escolar.

Cosido a hacer el apoyo escolar para primaria y ahí comenzamos con el proyecto... estuvimos dando clases siete u ocho (docentes), los que éramos, más otros dos que se sumaron y estuvimos dando clases de apoyo a los chicos... Cuando los chicos terminan el proceso de la primaria y llegan a 7mo grado no tienen dónde hacer... y no iban a ir a la secundaria, no iban a salir del barrio. Entonces ahí pedimos la secundaria... ponemos a disposición nuestras horas de Proyectos especiales para que se cree el 1° año... con nuestras horas de Proyecto. Con las que teníamos, se crea el 1° año de la secundaria, pero nos devuelven las horas... nos mantienen esas horas de Proyecto, y entonces al año siguiente se tenía que crear 2° [año]... y seguir manteniendo las horas de Proyecto... y así, así hasta llegar a 5° [año]. (E4, 11/03/2022)

Esta transición deja entrever que el grupo de docentes fundadores de la escuela poseía un conocimiento del andamiaje burocrático del Estado o bien lo fueron aprendiendo en el armado del proyecto. En otros segmentos de la entrevista, se evidencia el trato y negociaciones con autoridades ministeriales y funcionarios, el trabajo colaborativo y en red, la persistencia en la consecución de una meta, la sesión de las propias horas para la afectación destinada a una nueva institución, el reconocimiento de que si no se creaba una nueva institución de nivel medio las y los estudiantes del Barrio quedarían sin poder estudiar. Estas gestiones se advierten tanto hacia adentro del grupo, como con otros agentes de otras instituciones que habían gestionado iniciativas similares. Tal es el caso de la Escuela Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena N° 1, del Barrio Toba, pionera en poseer una modalidad de gestión similar a la que estos docentes requerían para el Barrio Mate Cosido. La eficiencia, la capacidad organizativa puesta al servicio de fundar una institución propia para el Barrio nuevamente no residió en la figura de una sola persona, sino en el esfuerzo colectivo y el trabajo participativo.

En la actualidad, el proyecto educativo de la escuela está consolidado, sin embargo, el desafío pedagógico y de inclusión es permanente ante un contexto de marcada incertidumbre. Por este motivo, la planificación se vuelve de gran relevancia, pero no es inamovible. Surge en este marco la posibilidad de improvisar y aprovechar oportunidades, por ende, emergen actividades que son llevadas a cabo por considerar, desde los grupos docentes, que estas pueden realizar un aporte efectivo a la comunidad. O bien, se recrean actividades que, en general, han sido positivas en el pasado y por ello se replican, no siempre se dimensionan y cuantifican los parámetros deseados, pero sí coincide que existe un lineamiento general sobre la base de los ideales que se especificaron en el Perfil militante. Si bien todas las actividades que se realizan mantienen coherencia con las necesidades de la comunidad, no siempre hay indicadores y

procesos formales de evaluación posteriores a su realización. Esto se debe, en gran medida, al desafío de operar y mediar en la complejidad de un contexto cambiante que demanda de los agentes un estar permanentemente en acción y atentos para dar respuestas, con pocos intervalos para el procesamiento formal. No obstante, tanto “la creatividad como la capacidad de adaptación, la flexibilidad, y organización ante realidades cambiantes” (p. 263) son cualidades que los autores Olmos y Santillán Güemes (2004) consideran indefectibles entre los gestores culturales y en la EPGS N°1 resultan ser estrategias claves para los docentes.

Al consultar con E3, sobre la planificación y evaluación del trabajo interdisciplinar de los contenidos, respondió, de modo extenso:

La realidad es que nos planteamos todos los años al principio de año ver los programas y leer dónde vamos a coincidir en temas o al menos en ejes, ¿no? Eso en parte se da y parte también es una falencia, esto es una autocrítica nuestra. Decir que, esas planificaciones no, no coinciden... O más allá de eso, por ahí los tiempos, no son los mismos de acuerdo a los grupos con los que nos toca trabajar, entonces generalmente surge más esto de ser espontáneos, o planificar sobre lo dado. Yo estoy desarrollando tal tema, consultar a otro compañero o compañera: “Che, estoy dando tal tema, ¿vos qué estás dando? Estoy dando tal cosa. Bueno, ¿podríamos planificar para dentro de dos semanas o semana que viene una clase conjunta?” Nos juntamos y así va sucediendo en general... Sí, está la idea desde principio de año de poder hacerlo organizadamente, con un programa de clase, preestablecido, pero la dinámica también de nuestra escuela, en la cual no solamente son clases, sino son clases-talleres, son charlas, son encuentros, entonces por ahí eso también hace que debamos ser un poco más espontáneos en la planificación de cuestiones donde intervienen dos o más materias. (E3, 04/03/2022)

Obsérvese que poseen una visión autocrítica del trabajo que desarrollan, de algunas limitaciones al momento de transversalizar contenidos y la realización de actividades paralelas que se imbriquen con estos o con fechas o temas relevantes para la institución. Pero el mérito en este contexto no puede ser la rigidez y el cumplimiento estricto de programaciones, los docentes/gestores priorizan la flexibilidad y adaptación en diálogo con las diferentes cohortes de estudiantes que llegan, en situación con las coyunturas eventuales que se presentan, en permanente intercambio y consideración de sus intereses, los problemas que los acucian.

Recordemos en este punto que –como sostiene Vich (2021)- la gestión amerita el desarrollo de un caudal importante de experiencia en la construcción y coordinación de redes. Un gestor que

se precie de tal ha de saber crear procesos de manera participativa creando sentidos colectivamente.

El funcionamiento de la EPGS N°1, con sus parámetros políticos y pedagógicos, no podría desarrollarse sin ese tendido de redes y el trabajo colaborativo de un sinnúmero de agentes. En el día a día, la institución mantiene vínculos con distintos espacios, instituciones y organizaciones que contribuyen a satisfacer necesidades de la comunidad. Así se potencia y se enriquece recíprocamente el trabajo, se complejiza y complementa con organizaciones y otros referentes sociales que emergen en la institucionalidad con sus saberes, procedimientos y valores.

Algunos de estos espacios son el Centro de Salud del Barrio San José Obrero, con quienes articulan programas de salud, especialmente los destinados a salud sexual y reproductiva. Con el Polideportivo Jaime Zapata acordaron que los/as estudiantes realizaran algunas actividades físicas. Mantienen relación también con la Universidad Nacional del Nordeste: por el aporte que la escuela realiza en los congresos pedagógicos y charlas formativas en tanto experiencia concreta de implementación de una pedagogía “otra, por la participación de estudiantes de distintos profesorados universitarios que realizan en la EPGS N°1 sus prácticas profesionales e investigaciones, por la posibilidad de que estudiantes participen en eventos de la universidad, como la Feria de carreras, donde la escuela realiza acciones de articulación con educación superior.

Además, existe una articulación permanente con el MTL, dado que algunos integrantes del movimiento social trabajan en la escuela, en cumplimiento de distintas funciones. A su vez comparten actividades de interés común, como la celebración del cumpleaños del barrio, talleres y charlas formativas, entre otras.

Por otra parte, se relacionan con la Secretaría de Derecho Humanos y Géneros y el Comité para la Prevención de la Tortura, ambos de la Provincia del Chaco, especialmente ante casos concretos de abusos de autoridad policial hacia alguno de los/as estudiantes y también para la coordinación de actividades con temáticas afines, talleres de concientización, movilizaciones, reclamos, entre otras.

Se asocian también con centros y/o propuestas que se presentan de forma espontánea con el fin de realizar actividades de sensibilización sobre algunos temas de interés para la comunidad, por ejemplo, prevención de adicciones, trata de personas, acceso a salud mental, grooming,

discapacidades y acceso a trabajo. Se articulan tareas y gestiones con el aval de las instituciones que deseen colaborar con la EGPS N°1.

Asimismo, integran redes y espacios educativos junto con instituciones y experiencias educativas formales y no formales, ya sea a través de los Encuentros de Escuelas Posibles (formatos educativos no tradicionales) y también escuelas públicas con enfoque de Educación Popular. Estos intercambios favorecen el aprendizaje, promueven el intercambio de estrategias metodológicas entre las instituciones para un mejor abordaje de su población estudiantil, incentivan la tarea docente y de sistematización de experiencias inéditas. Estos intercambios son útiles para poner en común, especialmente entre las escuelas públicas, los vericuetos burocráticos que atraviesan en la consecución de presupuestos para su funcionamiento y compartir las distintas opciones ideadas por los gestores/docentes ante contextos de vulnerabilidad que demandan y desafían permanentemente a las instituciones.

El fomento de la participación, los procesos internos para la construcción de proyectos alternativos son trabajados de manera asamblearia. La asamblea es la forma predilecta en que se debaten los temas y se toman las decisiones en la EGPS N°1. Es un mecanismo participativo que se emplea con frecuencia y está internalizado entre estudiantes y docentes. A través de la asamblea también se dirimen conflictos. Eventualmente, las asambleas se realizan con alguna limitación, por ejemplo, solo para docentes, o solo para estudiantes, en virtud de los temas por tratar. El resultado de estos encuentros es respetado y validado por la institución como manifestación de la voluntad común. Durante el trabajo de campo se constató la forma ágil que poseen de dirimir conflictos a través de asambleas que se arman sin demasiados protocolos y que son el germen de la circulación de ideas y democracia que se practica en la institución.

Por último, Vich (2021) afirma que, si bien los procesos participativos no siempre pueden cuantificarse de forma acabada, destaca que es importante “construir algunos indicadores que nos permitan saber dónde intervenir y qué tipos de impactos pueden irse generando” (p.24). Como bien se explicó arriba, los parámetros son revisados de forma anual, haciendo ajustes dentro de las planificaciones curriculares, sin embargo, esto en la praxis va sufriendo modificaciones y reajustes. Por ejemplo, en el caso de la implementación de la ESI, antes de la pandemia se consensuó un tipo de tratamiento y desde la pandemia en adelante, en tanto práctica, fue reajustada y re-definida. Comenzó a tener parámetros bien establecidos, cuantificables y un gran nivel de organización de las actividades asociadas. Se desarrollaron

mesas de trabajo interdisciplinarias y participativas entre los distintos niveles educativos, haciendo que los contenidos no se solapen y tengan un abordaje integrado.

En virtud de lo analizado, es posible afirmar que los docentes gestores poseen la habilidad de ser administradores, de abrir procesos participativos, establecer metas y objetivos deseables para la comunidad. No obstante, la vorágine en la dinámica cotidiana no permite que se establezcan períodos de revisión intermedia en todos los procesos, con lo cual las modificaciones generales se dan de un año a otro, una vez que es posible evaluar los procesos a mediano o largo plazo.

Recapitulando, es posible afirmar que estos docentes gestores de la escuela del Mate Cosido, poseen -en distinta medida- las cuatro formaciones que según Vich (2021) integran el perfil de los gestores culturales y que se complementan, además, con las habilidades que definen Olmos y Santillán Güemes (2004). Los docentes/gestores se ocupan no solo de lo educativo, sino de proponer y fomentar cambios culturales a partir de la gestión de la vida, las emociones, la salud, el hambre, el cuidado del medio ambiente, el cuidado de los cuerpos, la gestión de lo cotidiano, entre otros. Entendiendo la cultura desde un sentido político y amplio, en este territorio estos agentes activan procesos que dibujan otros imaginarios posibles, haciendo que lo cultural exceda el espectáculo, el evento y trascienda hacia lo vital-existencial. La cultura entonces da sentido a las existencias, a lo cotidiano, a los peregrinajes y afanes de la barriada populosa y trabajadora, que se moviliza y cada vez es más consciente de sus derechos a pesar de la persistente desigualdad en la que viven.

4.3 Sobre comunidad, participación y ciudadanía y GCC

Determinar qué sentidos, qué direcciones y acepciones, adquieren las nociones de “comunidad”, “participación” y “ciudadanía”, como tercer objetivo de esta tesis, resulta relevante a fin de dimensionar el alcance de la gestión cultural comunitaria en el contexto barrial.

No obstante, es pertinente distinguir que, en el marco de esta comunidad, la gestión está asociada a lo cotidiano de la vida: en la preparación de los alimentos, en el manejo de los conflictos, de las emociones, en el abordaje de lo inesperado. Es en esa cotidianeidad donde permanentemente se disputan sentidos y formas, transformando lo cultural en el sentido más amplio. Sin dejar de considerar la complejidad de lo expuesto y la dificultad que supone circunscribir el análisis a determinadas actividades, conviene aclarar que la selección de las mismas se corresponde con dos criterios. Por un lado, son las actividades comunitarias que

fueron destacadas por los docentes-gestores en entrevistas y, por otro lado, son las que durante los períodos de mi observación se hicieron más notables. En algunos casos ambos criterios coinciden.

Comunidad, participación y ciudadanía son concepciones centrales para analizar las prácticas de GCC. Acaso ¿es posible hablar de GCC sin participación de la comunidad? Lo comunitario no se define solo por la territorialidad, sino por los procesos que hacen emerger y dan sentido a determinadas iniciativas desde una participación plena (Orozco y Guerra, 2021). Por otra parte, ¿es factible sostener prácticas de GCC sin horizontes de transformación de la vida individual y colectiva? Considerando a Vich (2021) es posible inferir que no, dado que el encargo de la GCC es formar mejores ciudadanos desde la utilización de la producción simbólica, transformando así las representaciones de la vida y desarrollando nuevos modelos identitarios. Como se verá, en el caso investigado, las actividades desarrolladas presentan, implican y conjugan de forma disímil estos tres elementos.

Comunidad

A partir de las definiciones y límites ya explicitados sobre este concepto en el Marco teórico²⁶, en el caso investigado, existen actividades culturales que trabajan e instalan el sentido de comunidad.

Uno de los sucesos en que se destaca el involucramiento y la consolidación de la comunidad, es la celebración del cumpleaños del barrio. Se lleva a cabo el 1 de agosto de cada año y es uno de los eventos más esperados por vecinos y vecinas. La fecha corresponde con la toma de tierras realizada por el movimiento social en 2002. Durante esta jornada, se comparte un locro que ya es tradicional, caña con ruda²⁷ y durante el día se llevan a cabo charlas, se repasan fotografías, videos, se recuerda a las personas que ya no están, se comparten juegos, partidos de fútbol, en síntesis, se realizan distintas propuestas abiertas a las familias del barrio. Afirma E2 respecto de este festejo:

Me parece a mí que es desde el punto de vista comunitario lo más valioso de conmemorar... porque es una comunidad que surge a raíz de la lucha social y se toma ese día como conmemorativo de ese triunfo... del haber logrado esas reivindicaciones a través de la lucha organizada. Entonces, no es que solo se hace el locro del 1º y se

²⁶ Cfr. p. 18

²⁷ El 1 de agosto se celebra en América del Sur el Día de la Pachamama. La caña con ruda es una infusión tradicional que se ingiere en ayunas en dicha fecha con el propósito de ahuyentar males (malestares gripales y estomacales).

charla y se comparte, sino que previo al 1° de agosto, también vienen los compañeros y compañeras del movimiento y les cuentan a los chicos de la escuela, a la gente de FP, a los distintos espacios que tiene la escuela cómo pasó, cuentan su experiencia, muestran fotos... Porque ese ejercicio de alimentar la memoria es re importante para no perder la brújula. (E2, 2/12/2021)

En consonancia con lo que afirman los autores Dewey (1957) y Nassif (1986) la celebración de esta fecha con sus múltiples aristas retoma y conjuga lo que las personas de este lugar tienen en común, que en este caso es su origen como comunidad barrial, la lucha y organización que hicieron y hacen posible el presente. Desde la comunicación, el compartir un discurso que recuerda la memoria, la comunidad/comunicación se torna un fenómeno pedagógico en sí mismo. De esta manera, se hace parte e integra en este suceso histórico y de relevancia a quienes se sumaron luego, o bien, son herederos de esta historia y necesitan restablecer un horizonte de significación, o como bien menciona la entrevistada “una brújula” que oriente el transitar. La celebración que se comunica traza de esta forma un hilo conductor entre el pasado y el presente y aglutina a un colectivo en torno de una identidad que es común.

La escuela nuevamente aparece como espacio permeable, transitable, abierto, en la búsqueda de que nadie quede afuera. Las actividades se realizan no solo adentro de las instalaciones de la institución, sino también en espacios públicos cercanos, con las personas circulando. Todo ello se presenta como una gran invitación que no distingue ni excluye a quienes quieran ser parte y sentirse parte. La escuela no es isla ni cierra sus prácticas y sentidos hacia la barriada más allá de que quienes pertenezcan como estudiantes, ex estudiantes o docentes de la misma. La EGPS N°1 es consciente de su rol aglutinador en torno de una identidad y por ello interpela desde un hacer que no es ni solipsista ni monológico, es un ágora adonde convergen y se espeja la comunidad.

Otra de las actividades que también fomenta el sentido comunitario y por ende identitario es la “Murga Herederos del Mate”, la cual tiene más de catorce años de existencia. Forman parte de la misma, niños, niñas y jóvenes del barrio, la mayoría de los cuales están o estuvieron escolarizados en la EGPS N°1, como así también personas ajenas al barrio y docentes. La murga no depende de la escuela, aunque mantiene distintos vínculos con la misma. Durante los años de investigación, la murga tuvo distintos ritmos de actividad. Este fenómeno constituye un espacio-tiempo que consagra lo comunitario porque, en consonancia con lo que mencionan investigadores de GCC, fomenta la comunicación de lo que hay en común: territorio, historia,

necesidades, injusticias. Además, trabaja lo comunitario en cuanto al compartir e interactuar desde las potencialidades como indica Castrillón Roldán (2012). La murga no solo es una herramienta eficaz para el acercamiento, la interacción y la puesta en común de lo que significa ser niña, niño o joven en este barrio, sino que también declama y reclama con creatividad, baile y canto sobre lo que quisieran y necesitan que sea la realidad, no solo para ellos, también para muchos otros cuya vida transcurre en escenarios similares. Esos nuevos imaginarios posibles, se dibujan en conjunto, desde el aporte y las posibilidades de cada uno/a.

Por último -y retomando a Castrillón Roldan (2012)- lo comunitario se despliega y se trabaja desde la invención y desarrollo de elementos identitarios propios que distinguen a unos de otros. En este sentido, la murga constituye un componente clave, que desde un lenguaje artístico reivindica con orgullo el ser “herederos del mate”, es decir, descendientes de las luchas, de las transformaciones, de la historia común. Este fenómeno no solo se fortalece hacia adentro, sino en cada presentación que realizan como grupo fuera del barrio donde despliegan con la fuerza de bombos y platillos lo que significa ser “del Mate Cosido”.

Participación

Considerando los aportes de Montero (1996) y Ussher (2008), se analizarán los sentidos de “participación” a través de uno de los eventos más relevantes de la EPGS N°1: la Feria y Fiesta Latinoamericana (en adelante FyFL).

La FyFL se realiza desde 2013 y se establece como una de las principales celebraciones de la escuela, enmarcada en el 20 de noviembre “Día de la Soberanía Nacional”. Esta fecha fue elegida especialmente para celebrar el proyecto educativo, es decir, la creación de esta escuela. En cada edición, el abordaje temático es distinto, aunque mantiene el hilo conductor de visibilizar y estudiar las distintas culturas del territorio latinoamericano y sus principales hitos y referentes. Se trata de una misma fiesta que nuclea y expone, durante dos jornadas²⁸, el trabajo de investigación sobre temas variados en los distintos niveles educativos: jardín, primaria, secundaria y BLA. Asimismo, en su marco se expone el trabajo realizado por los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional en distintos rubros: herrería, cocina, mecánica, electricidad, confección textil, entre otras.

Para la organización y realización de esta festividad, se convocan con antelación a los distintos niveles educativos. En consonancia con lo que sostiene Montero (1996) esta diversidad de

²⁸ En 2019, la FyFL fue presencial y transcurrió durante dos jornadas. En 2020, no pudo concretarse por la pandemia de COVID 19 y en 2021, se realizó en una sola jornada. Esta decisión estuvo mediada por los vaivenes de la pandemia, el acortamiento del calendario escolar y la reciente vuelta a las clases presenciales.

actores involucrados implica que compartan objetivos, que se tomen decisiones conjuntas y se fomenten relaciones de colaboración. La participación es avivada también a partir de la invitación a las familias y referentes culturales de colectividades y pueblos indígenas, entre otros. Todos los actores involucrados poseen distintos grados de compromiso, siendo los docentes-gestores los que poseen mayores responsabilidades e involucramiento para alcanzar los objetivos propuestos.

En relación a la acción socializante y proceso pedagógico que la participación supone, según Montero (1996), al indagar por las elecciones temáticas trabajadas año a año en FyFL, afirma E1:

Las primeras ferias eran los héroes latinoamericanos, sus países, su pensamiento, ¿no? Esa era la principal, y después empezamos a ampliar un poco eso, porque la idea de eso era ir explicando e ir rotando, además, ¿para qué? Para que tanto profes como estudiantes vayan aprendiendo más. Por ejemplo, si te tocaba Simón Bolívar, entonces estudiabas mucho, con tiempo, sobre Simón Bolívar, sobre sus escritos, sobre su pensamiento latinoamericano, sobre la cultura. Entonces, si Simón Bolívar: Venezuela, Colombia, Ecuador, toda la zona... que implica el pensamiento de la patria grande y la cultura de Venezuela, cómo es Venezuela, cuál es la bandera, el escudo, sus costumbres... cuál es la comida, su música... (E1, 30/11/2021)

Al ampliar los procesos participativos en la elección de los contenidos, el conocimiento va rotando, transmitiéndose y replicándose, y se construye de forma colectiva. Pese a que, son los docentes-gestores quienes asumen un mayor grado de compromiso organizativo, resultan ser, a su vez, promotores de la participación, activadores de ritmos e iniciativas que favorecen la participación comunitaria. Esto se debe a que abren dentro de sus espacios la posibilidad de que cada estudiante aborde las distintas temáticas desde sus propias motivaciones e historias de vida. Lo relatado por E1 coincide con la concepción de Usher (2008) en tanto que la participación varía y se transforma con el paso del tiempo y con el ciclo vital de las comunidades. Cada edición de FyFL es diferente porque el sustrato con el que se trabaja implica directamente a los/as estudiantes desde sus propias historias, orígenes y las analogías que estos pueden establecer entre lo que acontece en otras realidades latinoamericanas y lo que ocurre en su barrio y en sus familias. Estas combinaciones son únicas, porque la vida comunitaria se recrea de forma permanente y los recambios generacionales de estudiantes hacen que la experiencia se enriquezca año a año. La participación no es solo un “estar en” o “ser parte de”,

sino que implica “tomar parte de”, que los contextos e intereses de las/os estudiantes y sus familias se insertan y cuestionan a partir de los temas propuestos, existe una permanente interpelación a las/os estudiantes como sujetos activos en la expresión y toma de decisiones a partir de sus realidades contextuales, sus emociones y luchas.

Por otra parte, en relación con lo que propone Usher (2008) la participación en el marco de la EPGS N°1 no está desprovista de conflictos, ya sea por diferencia de intereses, problemas de comunicación o de organización, entre otros. No obstante, está establecido el mecanismo de asamblea como herramienta fundamental a la cual toda persona de la comunidad educativa puede recurrir en caso de necesitar dirimir cualquier cuestión. Ya se ha explicitado en apartados previos de esta investigación cómo esta metodología es frecuentemente utilizada por docentes y estudiantes. Es decir, aun cuando pueda haber conflictos en torno a los procesos de organización y participación, la EPGS N°1 posee una forma de resolución de los mismos que le resulta efectiva y que, a su vez, es necesariamente participativa.

Ciudadanía

La noción de “ciudadanía” será abordada a través del espacio de la Huerta “Chico Mendes” y el Taller de Luthería.

La huerta agroecológica de la EPGS N°1 cumplió en 2022 diez años de existencia. Este espacio se generó y fue creciendo como una materia más dentro de la currícula tanto de primaria como de secundaria y actualmente es sostenido por dos docentes. Allí, las y los estudiantes tienen acceso a una formación integral sobre el ambiente y su relación con las distintas culturas y formas de vida, con el abordaje de conceptos como sustentabilidad y soberanía. Asimismo, este espacio ofrece formación sobre las principales luchas del continente en relación con la tierra.

La huerta se desarrolla en el patio de la escuela, en un espacio cerrado tipo invernadero (que fue construido por los propios estudiantes y profesores) y otros espacios abiertos. Desde el trabajo conjunto entre los distintos grupos de estudiantes se siembra y cuida el distintas verduras que, llegado el momento, son empleadas en la cocina de la escuela para la preparación de alimentos. El excedente de la producción es envasado, procesado y vendido en ferias de productos orgánicos como la Feria Cultiva que organiza el Centro Cultural Alternativo²⁹.

²⁹ El Centro Cultural Alternativo (CECUAL) es una institución cultural pública dependiente del Instituto de Cultura del Chaco. En dicho espacio convergen iniciativas de distinta índole y redes de colectivos culturales, que son, en su mayoría, independientes.

El espacio curricular –dependiente de la Huerta- se vincula en determinados momentos con otros organismos como el INTA³⁰, quienes proveen de semillas e insumos para que la experiencia se pueda replicar en los distintos hogares de la comunidad educativa. En este taller las y los estudiantes aprenden sobre los ciclos de la vida con una participación y experimentación directa. Es así como empiezan a concebir no solo la posibilidad de producir sus propios alimentos, sino de integrar la producción en distintos circuitos de comercialización local.

De conformidad con las afirmaciones de Harvey (2003) la huerta se conforma como un espacio que trabaja la noción de ciudadanía desde la construcción y reconstrucción del territorio, desde determinados paradigmas y posicionamientos políticos. Este espacio pedagógico facilita la discusión sobre procesos de identificación, normas de convivencia y evidencia la forma en que opera un macro escenario político-económico que mantiene a las poblaciones excluidas de sus territorios y al acceso a alimentos.

Considerando los aportes de Winocur (1998) en relación con el tema, es posible afirmar que la huerta abona a la idea de ciudadanía generando rupturas en distintos niveles de representación de lo cotidiano. Es desde el cuestionamiento a las imposiciones consumistas globales, a la distribución desigual de la tierra y el acercamiento a conocimientos asociados al ambiente que se van estructurando y negociando nuevas formas de ser en comunidad y de habitar el territorio. Para Corominas (1987) la cualidad de ciudadano deviene de pertenecer a una comunidad organizada. Covarrubias Orozco (2006), en cambio, define ciudadano como sinónimo de “individuo autónomo”, no subordinado, libre. Considerando esto, es factible encontrar en otras actividades de la EPGS N°1 adonde se trabaja para fortalecer la ciudadanía desde la comunidad educativa. Uno de esos espacios es el Taller de Luthería. De carácter teórico-práctico, nace como un apéndice de las clases de Música en el nivel secundario. El mismo se lleva a cabo por iniciativa y gestión de un docente quien además en su actividad laboral particular se desempeña como luthier. La enseñanza de luthería es una alternativa pedagógica para involucrar a estudiantes en los aprendizajes asociados a la asignatura “Música” y luego gana independencia al armarse y desarmarse como taller de acuerdo con la demanda del contexto. Esto significa que, desde una lectura receptiva de las situaciones particulares de estudiantes y sus necesidades para insertarse en el mundo laboral, el docente ofrece el espacio y/o –eventualmente-, si la demanda decrece, los contenidos vuelven a desarrollarse adentro de Música, como materia. La transmisión de este oficio, asociado a las industrias culturales, tiene como propósito generar

³⁰ Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.

entre los estudiantes una alternativa laboral que pueda brindarles independencia económica. La luthería es un oficio con gran demanda a nivel regional y pocos o nulos espacios formativos. Desde el taller de luthería, la EPGS N°1 busca formar ciudadanos/as que gocen de mayor libertad desarrollando un trabajo autónomo que les permita insertarse en nuevas redes sociales y económicas.

Para finalizar, retomaremos la palabra de E2, quien asocia las actividades culturales de la EPGS N°1 y la idea de ciudadanía de la siguiente manera:

En les estudiantes sucede esto de reconocerse ciudadanos o sujetos de derecho, porque se hace mucho hincapié digamos en esto, en que ellos y ellas sean conscientes de que tienen derechos, ¿no? De que son ciudadanos y tienen derechos y tratar de luchar porque esos derechos sean reconocidos. Una de las cosas que por ahí yo apliqué, me tocó trabajar en Construcción ciudadana, es decirles, por ejemplo: Nosotros no sabemos si van a terminar acá la escuela, sus trayectorias, cada uno la va a seguir para acá o para allá, pero lo que sí es importante y nos interesa, que cuando se vayan, como sea, con título, sin título para otra escuela o lo que sea, que se vayan sabiendo que la educación es su derecho, que se vayan conociendo sus derechos. Con respecto a la violencia institucional, se trabaja mucho, también desde la ESI la cuestión de género, que es bastante amplia y que también es un laburo de hormiga, pero que sean conscientes de esos derechos, me parece que por ahí es lo mínimo que podemos, que tratamos de que así sea. (E2, 2/12/2021)

En esta entrevista la docente ofrece algunas definiciones asociadas a la idea de ciudadanía, entre la cual se destaca la premisa de que estudiantes y familias se reconozcan sujetos de derecho, insertos en una comunidad barrial, local y global. Asimismo, identifica el trabajo alrededor de este concepto al desarrollar lo que es admisible y no para la preservación de la integridad de las personas de la comunidad, por ejemplo, cuando habla de violencia institucional, de género o del derecho al acceso a la educación y a la educación sexual integral especialmente. Estas afirmaciones coinciden con Zuñiga Añasco (2010) en tanto que incluye al género, entre otras diferencias como factores explicativos de las asimetrías de poder. A la vez, el fortalecimiento de la ciudadanía deviene en gran medida, según la entrevistada, de trabajar activamente por transformar las problemáticas que presenta este contexto.

Recapitulando, en el marco de esta experiencia, “comunidad”, “participación” y “ciudadanía” aparecen en un vínculo indisoluble y de retroalimentación. La comunidad existe, se nutre y fortalece desde la participación más plena posible de sus miembros, porque son las relaciones, la comunicación, la celebración, la memoria y la proyección común lo que hace que ésta se

recreo de forma permanente. Esta convergencia les permite trazar nuevos horizontes posibles. En consonancia con distintos autores (Guerra, 2010; Olmos y Santillán Güemes, 2004) en tanto experiencia de GCC las acciones están necesariamente orientadas al bien común y a la transformación, no solo de las representaciones individuales y colectivas de la vida, sino, de realidades concretas. Es allí, desde el deseo de transformar que se instalan y trabajan diversas concepciones con un fuerte sentido político, entre ellas, la idea de ciudadanía. En este escenario, esta concepción es abordada desde una perspectiva de derecho, no solo tener acceso (a educación, salud, vivienda, alimentación), sino también a poder ser. Esto les permite subvertir sentidos, desandar las estigmatizaciones e instalar, frente al racismo, la violencia y la exclusión sistémica, la posibilidad de desarrollar y reivindicar modelos de identidad cultural propios dentro de los cuales referenciarse.

5. Conclusiones

La presente investigación se propuso ahondar en las dinámicas de la GCC en el marco de la EPGS N°1, considerando el contexto barrial, las características de sus agentes y actividades culturales, los sentidos sobre categorías conceptuales que subyacen a la GCC, con un recorte temporal que va desde 2019 al 2021, es decir, atravesando la pandemia por COVID-19.

La gestión cultural comunitaria, una ausencia epistemológica

Uno de los hallazgos a los que se ha arribado a partir de la investigación de este estudio de caso, es poder hacer presente, nombrar y sistematizar una experiencia de GCC, lo cual permite, en términos de De Sousa Santos (2006), revertir una ausencia epistemológica, combatir una racionalidad apática y perezosa para generar nuevos conocimientos. El abordaje de lo comunitario ha ganado espacio y popularidad en tiempos recientes en las ciencias sociales (Orozco y Guerra, 2021), sin embargo, puntualmente en el campo de la gestión cultural es una temática y especificidad de reconocimiento incipiente y en desarrollo.

En función de ello, el aporte de esta tesis estuvo orientado a tratar de sustituir las monoculturas, las monoverdades, el tipo habitualmente consagrado de gestión cultural, de gestores culturales y de escenarios diseñados para tal fin (Museos, Centros culturales, Bibliotecas, reconocidas como ámbitos de la Cultura, con mayúscula) para echar luz sobre otro tipo de prácticas (cotidianas, rutinarias, espontáneas, de escasa legitimidad social) que emanan de los sectores sociales más postergados, pero que justamente –a través de lazos de solidaridad y estrategias de supervivencia- ayudan a resistir contratiempos y adversidades múltiples en estos contextos

signados por la exclusión. Podría decirse que la GCC representa una transgresión, la cultura y el hacer que se gesta en los márgenes, su existencia -el testimonio que ha procurado recoger esta tesis- da muestra de que esta ausencia epistemológica fue producida activamente como inexistente. Lo que las comunidades generan en términos de cultura no siempre es cuantificable en bienes y servicios que puedan ser parte de circuitos tradicionales del arte o las industrias culturales. En síntesis, implica identificar procesos, actores, escenarios y recuperar prácticas que puedan establecer una ecología de saberes (Sousa Santos, 2006) y reconocer una gestión cultural que nos remite mucho más a la gestación de cambios culturales (Olmos y Santillán Güemes, 2004), que al management y el academicismo (Castañeira de Dios, 2009).

Atravesar una pandemia

En distintos puntos del análisis pueden identificarse adaptaciones de las dinámicas comunitarias en el momento del confinamiento del 2020, pero con una presencia sostenida de los agentes en el territorio acompañando a estudiantes y familias. Las actividades culturales en el 2020 se suspendieron por completo de forma presencial y se incluyeron como temáticas, en otras dinámicas de trabajo dentro de cada hogar. En el marco del ASPO³¹ y DISPO³², el objetivo no estuvo puesto en sostener actividades o trasvasar eventos y clases a la virtualidad, fundamentalmente por la limitación en el acceso de las personas del barrio a medios tecnológicos. Asimismo, como se ha visto en el análisis, los eventos en el marco de la EPGS N°1 son resultado de procesos voluntarios, conjuntos y participativos. Con las familias confinadas, con la angustia de no poder ganarse el sustento diario, la enfermedad circulando y la policía controlando estrictamente el movimiento, sostener desde la virtualidad no era posible ni tenía sentido. Sin embargo, miembros del movimiento social y docentes se organizaron en turnos rotativos para poder cuidarse y a su vez garantizar el acceso de las familias a los alimentos diarios y a la educación. La incertidumbre de lo que acontecía demandaba sostener, contener y acompañar, por lo tanto, no era posible elaborar o proponer otro tipo de procesos comunitarios que no estuvieran orientados a tal fin. En este sentido, el abordaje de la cultura, se flexibiliza y orienta hacia lo existencial y lo vital, entendiendo que las familias, en esta coyuntura, presentaban urgencias y demandas inmediatas que atender.

De los objetivos

³¹ Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio

³² Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio

La descripción contextual del primer objetivo, da cuenta de la densidad material, social e histórica en que se inscribe el día a día de esta comunidad y que resulta ser conformadora de prácticas concretas de gestión, desde sus inicios hasta la actualidad.

La organización y lucha social emprendida por el MTL, motivada por la crisis habitacional, económica y de exclusión vivida por esta población a fines de la década de 1990 fue, de alguna manera, el punto de partida que permite actualmente caracterizar esta experiencia como una de GCC. La transformación cultural comienza con la puesta en marcha de gestiones para la solución de problemáticas comunes a estas familias y la búsqueda incesante por la efectivización de sus derechos fundamentales. Es decir, desde el comienzo, el foco estuvo puesto en una gestión orientada a garantizar el sostenimiento de la vida, en condiciones de dignidad, resolviendo: hambre, vivienda, salud, infraestructura y educación. Esta última, con base en una pedagogía inclusiva que además de enseñar contenidos, permite hacer preguntas en relación al juego de poderes que marcó en ellos un destino común. Es en el entramado teórico-práctico de la política, que se construye en principio un proyecto educativo de “gestión social” que no solo se ocupó de la dimensión educativa de la vida de las personas, sino también y fundamentalmente, de plantar condiciones para el desarrollo de un proyecto cultural de arraigue y pertenencia. En este marco de situación aparecen figuras centrales que accionan para sostener y hacer crecer dicho proyecto, desde el fomento del mayor grado de participación, estos son los educadores/gestores. Como se ha analizado, ellos pertenecen a la comunidad o bien se han hecho parte desde la asunción de compromisos concretos hacia el proyecto pedagógico-político.

Si la toma de decisiones fuera unilateral, verticalista y con recetas impostadas de “acceso” a ciertos bienes culturales consagrados y valorados dentro de una concepción hegemónica (o al menos la persecución de tales fines), no sería esta una GCC. El abandono del paternalismo, la apertura de espacios de actoría, las soluciones creativas, la escucha, la cercanía, el ser parte de la comunidad, la autogestión, son todos elementos conformadores de este tipo específico de gestión cultural.

Considerando el segundo objetivo, el primer hallazgo de la investigación radica en que la acción cultural en el marco de esta comunidad está emprendida principalmente por los docentes del nivel secundario que forman parte de la EPGS N°1. Sin embargo, dada la particularidad del caso, en relación con los espacios participativos y la dinámica cambiante, el rol de gestor cultural puede ser asumido por personas que no necesariamente sean docentes y que cuenten con el aval de la comunidad por su compromiso y responsabilidad. Si bien el estudio se centró

en la EPGS N°1 y los agentes que accionan desde y a través de ella, destacándose la figura de los educadores-gestores (del nivel secundario), la institución escolar es porosa y permeable a la participación comunitaria, por lo que esto podría cambiar, haciendo emerger nuevas figuras que emprendan acciones culturales.

Las/os docentes-gestores/as del caso investigado, independientemente del grado de compromiso y participación que asumen (en relación con sus posibilidades), poseen perfiles profesionales integrados. La formación docente y la vocación de educadores populares constituyen el sustrato base desde donde parten sus iniciativas, pero también poseen las cuatro formaciones (Vich, 2021) del perfil de los gestores culturales, como etnógrafos, militantes, curadores y administradores.

En primer lugar, recuperando la categoría etnográfica, los agentes conocen en profundidad la realidad con la que trabajan, están inmersos en la comunidad, aunque no todos vivan allí. Es desde ese conocimiento de las diferentes posicionalidades (étnicas, raciales, de género) que emprenden las acciones en favor de la cultura comunitaria y promueven proyectos que tienden a la interculturalidad.

En cuanto al perfil militante, este se evidencia en el desarrollo de procesos orientados por posicionamientos políticos, que funcionan como andamiaje del trabajo cotidiano y posibilitan la activación de cambios culturales. Esta perspectiva política aparece explicitada: “latinoamericanista, anticolonialista, anticapitalista y antipatriarcal”. Este horizonte guía el desarrollo de distintos dispositivos, de modo sostenido e insistente interpelan los sentidos comunes e instalan transformaciones, tanto de imaginarios como de realidades concretas.

Como curadores, poseen un criterio de construcción y selección colectiva de los contenidos, también de las formas en que los bienes culturales se integran en las discusiones y problemáticas de la comunidad. Se despliegan distintos dispositivos que tienen como propósito subvertir sentidos y entablar una relación dialógica con las experiencias actuales de las y los estudiantes.

Por último, la habilidad como administradores se despliega especialmente al momento de gestionar con recursos limitados, para lo cual tejen múltiples redes que posibilitan alcanzar distintos objetivos. No poseen planificaciones rígidas, sino que las dinámicas fluctuantes hacen que improvisen sobre la marcha y que gestionen con lo que haya. Ello es una gran ventaja en este tipo de contextos signados por la desigualdad, pero a su vez a largo plazo constituye una limitación de su trabajo.

Estas cuatro identidades coexisten en cada docente, asimismo comparten y tienen en común un marcado perfil político y vocación de transformación. Visibilizar y poner en valor la existencia de este tipo de gestores culturales, que aprenden a gestionar gestionando, movilizados por el deseo de incidir en la realidad, nos remite al hecho de que antes de poder ser profesión, la gestión cultural es un oficio. En tanto práctica en existencia, precisa ser identificada, nombrada y re-conocida, rescatar este hacer y sus particularidades porque desde las comunidades y los sentidos que las gentes atribuyen a sus haceres es que surge la gestión de la vida, del cuidado, de la expresión artística, la protesta y el sentir cívico de una comunidad que resiste a pesar de los avatares coyunturales. En comunidades como estas surge la gestión cultural, no como espectáculo, sino como trama adonde es posible vivir, sentir y ser, identificarse y acordar sentidos desde el discurso, pero también desde el hacer. Las/os gestores culturales comunitarias/os no espera que se den determinadas condiciones de estabilidad, comodidad. Todo lo contrario, desde la incomodidad y el reclamo, desde la consciencia de que merecen más (oportunidades, instituciones, ingresos, etc.) se gestiona comunitariamente la cultura.

Como sostienen los autores usados de referencia en esta tesis, la GCC no puede desarrollarse sin horizontes de transformación de la vida individual y colectiva (de imaginarios y realidades) y en tanto práctica es necesariamente una acción orientada al bien común.

El sentido de comunidad es trabajado activamente y se fortalece en distintas instancias, donde se trabaja la memoria y lo que las personas tienen en común: la lucha, la organización, el origen. Ello otorga la posibilidad que la comunidad sea recreada, se fije nuevos objetivos, propósitos y desde las potencialidades comunes, se proyecte.

Es notable que la organización y la gestión asume, necesariamente, un carácter asociativo y participativo. Requiere de la movilización e implicación estructural de toda la comunidad educativa y una imbricación entre los contenidos y las historias de vida, para poder realizarlos. La actividad final, el evento, resulta ser la síntesis de un proceso mayor, en el que los estudiantes y sus familias se acercan a otras culturas, o a algún rasgo de la misma cultura, situándose y asumiendo una posición dentro de una realidad cultural propia. Ser parte y tomar parte implica también el conflicto, el no acuerdo, la discusión, que, como se indicó, encuentra en las asambleas un mecanismo de resolución participativo.

El sentido de ciudadanía en esta comunidad funciona como andamiaje para la transformación y el bienestar común en el marco de procesos pedagógicos-políticos concretos. Se relevó que, dentro de las actividades y en términos de Harvey (2003) la idea de ciudadanía construye y

reconstruye un territorio y los procesos de identificación con este. Estas ideas generan rupturas en distintos niveles de representación de lo cotidiano. Hay actividades que trabajan en el fortalecimiento de la autonomía y la no subordinación de los individuos, por lo que abren otros escenarios sociales posibles para la comunidad.

Institucionalmente hay una posición explícita en relación con que todos los miembros de la comunidad puedan, como ciudadanos, identificarse como sujetos de derecho. Esto implica, de mínimo, conocer lo que es admisible y no para la preservación de su integridad personal y colectiva.

En suma, en este contexto se construye comunidad, a partir de las relaciones, comunicaciones, celebraciones, procesos de organización, memoria y proyección que tienden a una participación amplia. A su vez, las actividades denotan un sentido político y ciudadano desde el cual se resignifica el territorio, se construyen procesos de identificación y se instala una perspectiva de derecho que rompe con las representaciones cotidianas.

Reconocer-se en el campo de la cultura

En otro orden de cosas, hay un aspecto que es paradójico en este caso, que es el factor educativo. Por un lado, representa una gran fortaleza, porque la experiencia de GCC emerge al calor del trabajo de educadores populares, dentro de una experiencia educativa de gestión social. Pero, por otro lado, esto hace que el trabajo esté estructurado principalmente en una dimensión educativa. Sin ánimos de extirpar “lo cultural” de las otras dimensiones de la vida comunitaria y reflexionando desde la profesión, se vuelve evidente la necesidad de que las transformaciones y el desarrollo cultural que viene aconteciendo en este barrio desde hace veinte años, pueda ser pensado, evaluado y puesto en valor en tiempos y espacios propios. Esto no implica, nuevamente, desarrollar una gestión cultural al margen de la experiencia educativa, sino nutrirse de ella para establecer más espacios de agencia dentro de la comunidad barrial. Este tiempo y espacio propio, posibilitaría evaluar lo acontecido, la trayectoria, desde la historia de la propia comunidad, lo que se soñaba y proyectaba cuando arrancó el barrio y las demandas y propósitos actuales. Por ejemplo, en un inicio era imprescindible una escuela porque esta es la herramienta por excelencia para la transmisión y el fortalecimiento de la cultura. Actualmente la escuela existe y no todas las demandas, gestiones, protestas y resolución de conflictos pueden recaer en ella, entonces cabe preguntarse: ¿Los/as gestores culturales comunitarios han dejado herederos/as que tomen la posta en la gestión de la vida en la comunidad? ¿Cómo se transmiten los saberes de la GCC? ¿Qué hubiera sido de esta comunidad de no mediar la potencia y agencia

de estos/as gestores? ¿Cuáles son los obstáculos que minan cotidianamente el hacer de estos/as agentes? ¿Qué mecanismos de re-conocimiento, registro y transmisión deben ser puestos en marcha por parte del Estado para que estas iniciativas culturales comunitarias no se pierdan como focos profundamente democráticos de la barriada? ¿Qué otros dispositivos socializadores pueden desarrollarse? ¿De qué otra forma puede integrarse la comunidad? Considerando que el barrio y toda la zona cambió en veinte años, ¿cómo se fue adaptando la GCC a los devenires históricos, las sucesivas crisis económicas y el impacto de la pandemia? ¿Son las/os gestores culturales comunitarios modelos de identificación para las nuevas generaciones del Mate Cosido? ¿Cómo influyen las nuevas tecnologías de la comunicación e información en el hacer y transmitir de la GCC? Estos son solo algunos de los interrogantes que se abren como líneas de fuga a partir de esta primera aproximación.

Por otro lado, re-conocer y nombrar esta experiencia en el ámbito académico posibilitaría la integración de la misma en el marco de políticas públicas específicas del sector cultural, ya sea para el fortalecimiento de las expresiones culturales existentes como para el fomento de otras que puedan estar latentes en la comunidad. También, permitiría entablar relaciones e intercambiar en nuevas redes de experiencias análogas (por ejemplo, a través del Programa Puntos de Cultura) y la participación en fondos concursables destinados específicamente al desarrollo cultural.

No es objeto de esta tesis definir cómo podría desplegarse ese espacio-tiempo, lo que sí es seguro es que se requerirá de la participación y compromiso sostenido de otros/as/es miembros de la comunidad que se sientan motivados y convocados por este propósito. Dar este salto cualitativo, que podría jerarquizar y fortalecer la experiencia requiere un intercambio dialógico, auténtico y con compromiso intelectual de gestores/as culturales de profesión que puedan imbricar sus saberes y prácticas profesionales para reconocer, acompañar y complementar la gestión cultural que ocurre de hecho en el B° Mate Cosido.

Esta investigación permitió re-conocer, nombrar y visibilizar esta experiencia de GCC, que da cuenta cómo desde contextos de alta vulnerabilidad y marginalidad, la inventiva le hace frente a la exclusión y se plantea formas de gestión y desarrollo cultural. Como gestores culturales académicos, formados para incidir en la realidad cultural del NEA argentino, por ende, también en contextos similares de Latinoamérica o el mundo, no podemos desconocer este tipo de fenómenos. En el Mate Cosido, se hace patente que, si bien el Estado muestra algún interés, llega tarde, parece raquítico o impotente ante la urgencia de las necesidades de la comunidad.

Por su parte, el mercado no muestra interés por la vida cultural de las mayorías y esto, en gran medida, se corresponde con el hecho de que aún hoy impera una visión economicista, gerencial y elitista que entiende que la Cultura, en mayúscula, es un bien de pocos y para pocos, algo que no todos tienen y que es entendido como un privilegio.

En suma, esta tesis da cuenta de que la gestión de la cultura no necesariamente está encerrada en los espacios consagrados para tal fin, como pueden ser museos, bibliotecas, centros culturales. Esta va mucho más allá de esos límites, es polimorfa y nos desafía a asumir una visión crítica, una posición política, una actitud ética y a concretar una praxis que esté en consonancia con los desafíos más apremiantes de nuestros contextos. Asimismo, esta apertura -para pensar y reconocer una gestión cultural imbricada con otras dimensiones de la vida comunitaria como la salud, la alimentación, lo habitacional, la organización política- nos interpela como gestores/as culturales en la generación de campos de acción/trabajo que están allí, son una oportunidad y pueden ser espacios adonde despluguemos nuestras capacidades de gestión profesional.

6. Referencias bibliográficas

- Aldaba Flores, K. (2020). Gestión cultural comunitaria del patrimonio Afroperuano, análisis de caso: distrito San Luis de Cañete, 1990-2016. Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú. Recuperado en junio del 2021 de: <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/7033>
- Ander Egg, G (2016). Las brechas entre el discurso y la práctica de la participación: cinco aportes para la reflexión. De Prácticas y discursos. Universidad Nacional del Nordeste. Centro de Estudios Sociales. Año 6, N°8.
- Avritzer, L., Santos, B. (2003) Para ampliar el canon democrático, en Revista Crítica de Ciencias Sociales, traducido por el FCE. Disponible en: <https://www.eurozine.com/para-ampliar-el-canon-democratico/>
- Bautista, J. J. (2011) De la racionalidad moderna hacia la racionalidad de vida. Grupo Pensamiento Crítico, 13-29.
- Bayardo, R. (2018). Repensando la gestión cultural en Latinoamérica, en C. Yáñez Canal (ed.), Praxis de la gestión cultural, Bogotá, Editorial de la Universidad Nacional de Colombia.
- Benhabib, D.; Santillán Güemes, R. (2019). Valorizar lo propio, potenciar lo común. Gestión cultural para organizaciones sociales. 1° Edición. Buenos Aires. RGC Libros.
- Benito, M. K. (2017). Espacios, clubes y centros culturales como estrategia de intervención comunitaria. Universidad de Tarapacá; Límite; 4-2017
- Bourdieu, P. (1990) Sociología y cultura. México, Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2008) Capital cultural, escuela y espacio social. Bs. As., Siglo XXI.
- Calveiro, P. (2013). Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años setenta. Bs. As., Siglo XXI.
- Canal MGCUCHILE (11 de noviembre de 2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de gestión cultural comunitaria? / Roberto Guerra MGC. [Archivo de video] Recuperado en junio de 2021 de: <https://www.youtube.com/watch?v=ayWRp0TQJN4>

- Castiñeira de Dios, J. L. (2009). “Crítica de la Gestión Cultural pura”, en revista Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental, número 23, Buenos Aires, Asociación de Administradores Gubernamentales.
- Castrillón Roldan, J. A. (2012) Cultura viva comunitaria. Visibilización de un enfoque alternativo para la gestión cultural. Mesa N°5 "Experiencias de Cultura Viva Comunitaria a nivel latinoamericano y la Plataforma Puente Cultura Viva Comunitaria". I Seminario Internacional de Cultura Viva Comunitaria. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/116719151/Cultura-Viva-Comunitaria-Visibilizacion-de-un-enfoque-alternativo-para-la-gestion-cultural-Jairo-Adolfo-Castrillon-Roldan>
- Chavarría Contreras, R., Valdés Vergara, J. (2019). Historia - Aproximaciones y provocaciones entorno a la emergencia de la gestión cultural en las postrimerías del siglo XX Latinoamericano. En: Conceptos claves de la gestión cultural. Enfoques desde Latinoamérica. Vol I. Chavarría Contreras, R; Faure Polloni y Yañez Canal, C. Editores.
- Colombes, A. (2011). El promotor cultural y sus funciones. En: El nuevo manual del promotor cultural II: la acción práctica. 1° ed. – Buenos Aires. Ediciones Del Sol.
- Corominas, J. (1987). Breve diccionario etimológico de la lengua española. Madrid, Gredos.
- Covarrubias Orozco, S. de (2006). Tesoro de la Lengua Castellana o Española. Madrid,
- Crenshaw, K. (1989). Desmarginalización de la intersección de raza y sexo: una crítica feminista negra de la doctrina antidiscriminatoria, la teoría feminista y la política antirracista. *tu Chi. Legal f.* , 139.
- Cristaldo, N. (2018) La relación entre gobierno local y organizaciones barriales para la gestión cultural. El caso del barrio Los Cisnes de la Ciudad de Resistencia, Chaco. Facultad de Arte, Diseño y Ciencias de la Cultura, Universidad Nacional del Nordeste.
- Cultura Comunitaria en Argentina (2018). Informe del Sistema de Información Cultural de la Argentina (SINCA). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
- De Covarrubias Orozco, S. (2006). Tesoro de la lengua castellana, o española. L. Sanchez.
- De Marinis, P. (2011). La teoría sociológica y la comunidad: clásicos y contemporáneos tras las huellas de la buena sociedad, en *Entramados y Perspectivas. Revista de la Carrera de Sociología (UBA)*, V. 1 N° 1, pp. 127-164.

- De Sousa Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. CLACSO. Recuperado en junio del 2021 de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/coediciones/20100825033033/2CapituloI.pdf>
- Declaración de Medellín por la Cultura Viva Comunitaria. Del Foro Regional de Cultura Viva Comunitaria Medellín, Colombia, del 26 a 28 de septiembre de 2012. Recuperado en abril del 2021 de: <https://tinyurl.com/ysrrvt2>
- Dewey, J. (1957) Democracia y educación (una Introducción a la Filosofía de la Educación). Buenos Aires, Losada [Traducción: Lorenzo Luzuriaga].
- Fauré Polloni, D. (2019). Educación (Popular) y Gestión Cultural (Comunitaria): Aportes para entender su relación desde una perspectiva nuestroamericana. En: Conceptos clave para la gestión cultural. Enfoques desde Latinoamérica. Vol. I. Chavarría Contreras, R; Faure Polloni y Yañez Canal, C. Editores.
- Fontenla, M. (2008). Diccionario de estudios de género y feminismo.
- Foschiatti, A. M. (2007). Problemas que inciden en las vulnerabilidades del Nordeste argentino y alternativas de mitigación. EUDENE, Resistencia, Chaco; pp. 197-238.
- Foschiatti, A. M. (2012). Escenarios vulnerables del Nordeste argentino. Universidad Nacional del Nordeste, ANPCyT, CONICET, Resistencia, Chaco.
- Foucault, M. (2014). Defender la sociedad. México, FCE.
- Freire, P. (1972). Educación liberadora del oprimido. Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores, Buenos Aires.
- Freire, P. (1994). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa México DF, Siglo XXI.
- García González, J. Yañez Canal, C. (2014) Enfoques y tendencias de la gestión cultural en América Latina. En: Emergencias de la Gestión Cultural en América Latina. Yañez Canal, C. Editor. Universidad Nacional de Colombia.

- González Fuentes, L. (2019). El concepto de cultura en Nuestra América y su reapropiación crítica. En: Conceptos claves de la gestión cultural. Enfoques desde Latinoamérica. Vol. I. Chavarría Contreras, R; Faure Polloni y Yañez Canal, C. Editores.
- Gravano, A. (2008) La cultura como concepto central de la Antropología. En Chiriguini, Apertura a la Antropología, alteridad, cultura, naturaleza humana. Proyecto Editorial, Buenos Aires.
- Grillo, L. E. G., Escobedo, Y. V., & Álvarez, A. M. (2017). Una mirada a la inclusión educativa desde la pedagogía de la ternura. Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma, 14(46), 42-54.
- Guerra Veas, R. A. (2010) Ponencia presentada en el “2º Encuentro Estatal de Regidores y Directores de Cultura de Jalisco”, organizado por la Dirección General de Vinculación Cultural del Gobierno de Jalisco, Guadalajara, México. Febrero de 2010. Recuperado en agosto del 2021 de: <https://tinyurl.com/f3a96bps>
- Harvey, D. (2003) Espacios de esperanza. Madrid, Akal.
- Yañez Canal C. (2018) Praxis de la gestión cultural. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado en mayo del 2021 de: <https://tinyurl.com/dm3k9vk>
- INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) (2021). Informa. Año 26, N°9, Septiembre de 2021.
- Informes técnicos. Vol. 5, Condiciones de vida. Vol. 5, n°4. Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre de 2020. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).
- Liceaga, G. (2013). El concepto de comunidad en las ciencias sociales latinoamericanas: apuntes para su comprensión.
- Licon Calpe, W. (2019) Administración cultural. La administración estratégica de la cultura. En: Conceptos claves de la gestión cultural. Enfoques desde Latinoamérica. Vol. I. Chavarría Contreras, R; Faure Polloni y Yañez Canal, C. Editores.
- López Bordón, L. (2015) El espacio público urbano como política cultural, en Yory, C. (editor): Espacio público y derecho a la ciudad, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Lozano Escobar J. O. (2014). La vieja nueva gestión cultural y sus vínculos con la Animación Sociocultural y la educación. En: Emergencias de la Gestión Cultural en América Latina. Yáñez Canal, C. Editor. Universidad Nacional de Colombia (Sede Manizales).
- Magliano, M.J. (2015). Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos Revista Estudios Feministas, vol. 23, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 691-712 Universidade Federal de Santa Catarina.
- Mariscal Orozco, J. L. (2019). Gestión cultural. Aproximaciones empírico-teóricas. En: Conceptos clave de la gestión cultural. Enfoques desde Latinoamérica. Vol. II. Mariscal Orozco, J.L.; Rucker, U. Editores.
- Mariscal Orozco, J. L., & Guerra Veas R. A. (2021) Acción política y ética en la gestión cultural comunitaria. Propuestas de inclusión, educación y gestión cultural de jóvenes investigadores, 13.
- Martinez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento & Gestión, núm. 20, julio, 2006, pp. 165-193. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Mejía J. M. R (2014) La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 22. Arizona, Estados Unidos. Recuperado en julio del 2021, de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1454/1302>
- Molina Roldán, A. (2021). Gestión cultural y estudios culturales: un encuentro posible, un desafío presente. Antrópica. Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades, 7(13), 375-392. Recuperado en mayo del 2021 de: <https://antropica.com.mx/ojs2/index.php/AntropicaRCSH/article/view/300>
- Montero, M. (1996) La participación: significado, alcance y límites. En: Hernández, E. Participación: ámbitos, retos y perspectivas. Caracas: Ediciones CESAP.
- Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Nassif, R. (1986). Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea. Madrid: Cincel.

- Nussbaum, M. (2002) *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades.* Barcelona, Herder.
- ODSA (2021). *Barómetro de la deuda social argentina.* UCA.
- Olmos, H. A., & Santillán Güemes, R. (2004) *El mundo en gestión.* En: *El gestor cultural. Ideas y experiencias para su capacitación.* 1° Ed. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Ciccus.
- Oraisón, M. y Pelli, M. (coords.) (2020). *Miradas colectivas sobre la participación. Sugerencias para la práctica.* Resistencia, CES-UNNE.
- Reguillo, R. (2007). *Pensar la cultura con y después de Bourdieu.* Revista Contracampo.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010) *Ch'ixinakuxutxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores,* Bs. As., Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018) *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis.* Bs. As., Tinta Limón.
- Romero, E. M., Nuñez, C. (2021) *Trayectorias escolares de jóvenes y adolescentes de una escuela secundaria del norte argentino.* *Devenir 40.* Enero-junio, 2021. Año XIV. Quinta época. Disponible en: <https://sites.google.com/site/portaldevenirrev/revista-devenir-pdf>
- Salvia y Poy (2020). *Impacto social de las medidas de aislamiento obligatorio por COVID 19 en el AMPA: informe de avance.* ODSA, UCA.
- Salvia, A., Poy, S., & Tuñón, I. (2021). *Dinámica de la inseguridad alimentaria en los/as destinatarios/as de la Tarjeta ALIMENTAR.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: *Barómetro de la Deuda Social Argentina.*
- Santini, A. (2017) *Cultura Viva Comunitaria. Políticas culturales en Brasil y América Latina.* 1° Ed. RGC Libros.
- Sepúlveda Contreras, M. (2019). *Saberes y conocimientos. Aproximaciones desde la Gestión Cultural en América Latina.* En: *Conceptos Clave de la Gestión Cultural. Enfoques desde Latinoamérica.* Vol. II. Mariscal Orozco, J.L; Rucker, U. Editores.
- Tenti Fanfani, E. (2020). *Aporte para la reflexión: Inclusión escolar con exclusiones sociales, en Ianina Tuñón y Santiago Poy (comps.). La educación de los argentinos en clave de recursos y estructuras de oportunidades.* Fundación Universidad Católica Argentina.

- Tonon de Toscano, G. (2009). Acerca de comprender el actual concepto de comunidad. En Comunidad, participación y socialización política. 1 Ed. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Turino, C (2013) Puntos de Cultura: cultura viva en movimiento. Caseros, RGC Libros.
- Turino, C. (2011). Punto de Cultura. El Brasil de abajo hacia arriba. Medellín: Secretaría de Cultura Ciudadana de la Alcaldía y Tragaluz editores S.A.
- Ussher, M. (2008). Complejidad de los procesos de participación comunitaria. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vich, V. (2013). Desculturalizar la cultura: Retos actuales de las políticas culturales. Latin American Research Review, 48(S1), 129-139.
- Vich, V. (2014). Desculturalizar la cultura. Hacia una nueva generación de gestores culturales. En: Desculturalizar la cultura: la gestión cultural como forma de acción política. 1 Ed. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- Vich, V. (2021). Políticas culturales y ciudadanía: estrategias simbólicas para tomar las calles. CLACSO.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. UMSA Revista (entre palabras), 3(30), 1-29.
- Winocur, R. (2013) Los diversos digitales y mediáticos que nos habitan cotidianamente, en Hegemonía cultural y políticas de la diferencia. Buenos Aires, CLACSO, pp. 245-261-
- Yañez Canal C., Rucker U., Valenzuela Gomez M.C (2018) La gestión cultural desde Latinoamérica: Formación e investigación. Referencias y retos del campo disciplinar. Tomo 1. 1a ed. Santiago: Ediciones EGAC.
- Zúñiga Añasco, Y. (2010) Ciudadanía y género. Representaciones y conceptualizaciones en el pensamiento moderno y contemporáneo, En revista de derecho, Universidad Católica del Norte, Año 17, N° 2, pp. 133-163.

7. Anexo

La documentación respaldatoria de esta investigación (fotos, videos, entrevistas y mapeos) se presenta (por razones ecológicas y económicas) en formato digital, a través del siguiente link de Google Drive:

https://drive.google.com/drive/folders/1yh-TvYzC6_hMF4Jx-MInS8YuGJbg0MO-?usp=sharing