



1

CUADERNOS DE LOS GRUPOS DE TRABAJO / ALA



APRENDIZAJES SITUADOS PROCESOS SOCIOTÉCNICOS Y TRADICIONES DE CONOCIMIENTO EN BRASIL Y ARGENTINA

ANA PADAWER
FABIO MURA
COMPILADORES



Asociación Latinoamericana de Antropología
Associação Latino Americana de Antropologia





**APRENDIZAJES SITUADOS, PROCESOS SOCIOTÉCNICOS
Y TRADICIONES DE CONOCIMIENTO EN BRASIL Y ARGENTINA**

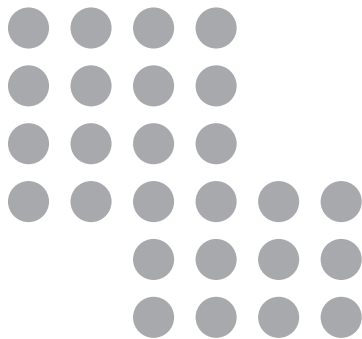


APRENDIZAJES SITUADOS PROCESOS SOCIOTÉCNICOS Y TRADICIONES DE CONOCIMIENTO EN BRASIL Y ARGENTINA

ANA PDAWER

FABIO MURA

COMPILADORES



Asociación Latinoamericana de Antropología
Associação Latino Americana de Antropologia

Ana Padawer y Fabio Mura (Compiladores)

Aprendizajes situados, procesos sociotécnicos y tradiciones de conocimiento
en Brasil y Argentina

1ra. Edición en español. Asociación Latinoamericana de Antropología, 2024
138 p.

ISBN (Obra completa): 978-9915-9544-3-1

ISBN (Volumen): 978-9915-9544-4-8

Hecho el depósito legal que marca el Decreto 460 de 1995

Catalogación en la fuente – Asociación Latinoamericana de Antropología

© Asociación Latinoamericana de Antropología, 2024

1era Edición, 2024

Edición digital

Asociación Latinoamericana de Antropología

Fotografía de portada y portadilla: © María Lucila Rodríguez Celín

Diagramación: José Gregorio Vásquez C.

Corrección final: Asociación Latinoamericana de Antropología

Diseño de carátula: José Gregorio Vásquez C.

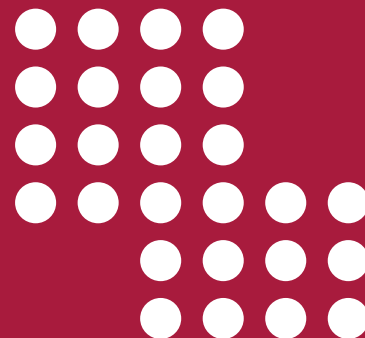
Copy Left: los contenidos de este libro pueden ser reproducidos en todo o en parte, siempre y cuando se cite la fuente y se haga con fines académicos y no comerciales.

Edición digital 2024

Contenido

Presentación	9
Introducción	15
ANA PADAWER Y FABIO MURA	
Saber hacer y hallarse en la chacra: una revisión a la dicotomía teoría-práctica a partir del aprendizaje técnico de los/as jóvenes en las Escuelas de la Familia Agrícola (Misiones, Argentina)	21
MARÍA MERCEDES HIRSCH Y ANA PADAWER	
Cosmotécnicas puesteras y mercantilización de la hacienda a través de las narrativas de pactos demoniacos en el Chaco santiagueño	43
PABLO ALBERTO CONCHA MERLO	
Los recados de caballos como producción social de conocimientos gauchescos en el sur de la provincia de Buenos Aires (Argentina)	53
HERNÁN PERRIÈRE	
Las técnicas en lo cotidiano. Cuerpo, movimiento y sensorialidad en el saber-hacer de lxs niñxs mbya guaraní	65
MARÍA LUCILA RODRÍGUEZ CELÍN	
Moralidades sociotécnicas: recorridos y reflexiones sobre prácticas de trabajo y cuidado entre grupos domésticos potiguaras de la aldea de Jaraguá y criadores de ganado de Piancó, Paraíba (Brasil)	83
MARIANNA DE QUEIROZ ARAÚJO, JOELMA BATISTA DO NASCIMENTO Y CARLA GOLÉ	
Elecciones controvertidas. Cuando los objetos exceden su apariencia	101
FABIO MURA, MYRIAM FERNANDA PERRET, DARLLAN NEVES DA ROCHA Y ANA EMILIA CAO	
Go Skateboard: Das remadas até produção de shapes em Imperatriz-MA	123
JESÚS MARMANILLO PEREIRA	

PRESENTACIÓN



Uno de los objetivos principales de la Asociación Latinoamericana de Antropología desde sus inicios hace ya más de 30 años, es visibilizar, ponderar, problematizar y discutir tanto la producción disciplinar en-de-desde la región, como las condiciones de posibilidad y efectos de dicha producción.

Para ello ALA ha diseñado diferentes estrategias; reuniones, congresos, conferencias, seminarios, el boletín PLURAL devenido en la revista homónima, la publicación de libros entre los cuales se destaca la colección “Antropologías hechas en América Latina y el Caribe”; y una estrategia en particular que nos convoca en esta ocasión, que es la conformación de Grupos de Trabajo.

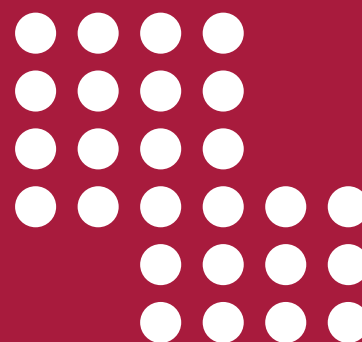
Los GT son espacios donde confluyen colegas de como mínimo dos países de Latinoamérica y el Caribe, nucleados alrededor de un tema o problemática que lxs convoca, idealmente con perspectiva latinoamericana. El propósito de estos espacios es promover el dialogo e intercambio directo entre colegas, sin mediaciones, poniendo en conversación en el mismo gesto a las antropologías que se hacen en la región.

La primera convocatoria a Grupos de Trabajo fue durante el periodo 2017-2020, momento en el que se conformaron formalmente 3 GT; y fue durante la segunda convocatoria en el periodo 2020-2024 que se integraron a ALA 26 GT; reuniendo entre ellos un total de más de 500 antropologxs de la región.

Esta segunda convocatoria proponía a los GT la realización de unos *Cuadernos de los GT ALA*, que fueran el resultado de las conversaciones, seminarios, investigaciones, etc. realizados en el marco del grupo. Ese es el contexto que le da sentido a estos libros. Pueden ser parte de los Cuadernos de los GT un texto único o una compilación de éstos con carácter académico o de difusión, en función del recorrido que haya tenido cada GT.

Así inicia esta colección, pensada dentro del proyecto político-editorial de la ALA de visibilización de nuestras antropologías, que esperamos contribuya a potenciar las conversaciones e investigaciones adelantadas desde los diferentes GTs.

**APRENDIZAJES SITUADOS
PROCESOS SOCIOTÉCNICOS
Y TRADICIONES DE CONOCIMIENTO
EN BRASIL Y ARGENTINA**



Introducción

ANA PADAWER¹

FABIO MURA²

La presente publicación de los *Cuadernos de los Grupos de Trabajo* de la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA), surge del intercambio entre distintos/as investigadores/as que participamos en el GT de esta asociación denominado “Técnica, conocimiento y poder”. El GT comenzó a funcionar en agosto de 2021, reuniendo antropólogos/as principalmente de Argentina y Brasil, quienes a partir de temáticas diversificadas, estábamos interesados en dialogar con la Antropología de la Técnica. De esta manera el GT pudo reunir investigadoras/es que trabajábamos sobre educación, diseño, territorio, patrimonio, artesanía, trabajo rural e industrial, deporte, arte, etc. quienes fuimos colocando en diálogo los enfoques específicos de los distintos subcampos disciplinarios de los que proveníamos, para reflexionar en colaboración sobre los fenómenos técnicos produciendo así nuevas articulaciones conceptuales.

Las razones que llevaron a tal confluencia de intereses se encuentran fundamentalmente en las limitaciones halladas en los abordajes mentalistas sobre distintos procesos sociales, que buscan la comprensión del conocimiento involucrado en tales procesos desconsiderando la dimensión práctica. A través de las actividades promovidas por el GT, pudimos reflexionar en distintos encuentros y producciones escritas acerca de las acciones sociotécnicas sobre flujos de materiales presentes en la sociedad, destacando la tecnicidad del trabajo cotidiano involucrado en hacer ocurrir la vida en común.

Siguiendo los postulados en los trabajos clásicos de André Leroi-Gourhan (1984a, 1984b, 1985a, 1985b), discutimos sobre los efectos de tendencias y hechos técnicos, considerando los comportamientos operatorios manifestados a través de gestualidades y ritmos que acompañan la ejecución de actividades prácticas, resultando en cadenas operatorias que pudimos reconstruir en distintos contextos empíricos. También resultaron relevantes los clásicos estudios de Gilbert Simondon (2007, 2009), que nos permitieron dialogar sobre la dimensión ontogenética en los procesos de individuación de los objetos técnicos, con sus niveles de concretización y de metaestabilidades que los caracterizan.

También debatimos sobre los procesos de aprendizaje y génesis de las habilidades, así como sobre los resultados prácticos de su explicitación; en este sentido la tríada mente-cuerpo-ambiente entendida como un continuo que ha sido destacada por Ingold (2002), nos permitió trabajar el papel de la percepción a través de los sentidos en el desarrollo de las actividades. Preocupaciones sobre el modo y contexto en que se dan las elecciones técnicas, nos permitieron analizar el papel jugado por la dimensión simbólica, cuestión problematizada por Pierre Lemonnier (1993, 2012) que nos permitió considerar las relaciones de poder, intencionalidades y modos de generar y transmitir el conocimiento derivado de las experiencias prácticas.

Los aportes de Marcel Mauss (2003), ya un clásico en los estudios antropológicos de la técnica, nos han llevado a discutir las distintas formas en que el comportamiento operatorio se desarrolla y a su vez contribuye a desarrollar una tradición. La técnica entendida como “un acto tradicional eficaz” (Mauss, 2003: 407). nos

1 UBA/CONICET, Argentina.

2 UFPB, Brasil.

ha permitido problematizar por un lado, lo que en los distintos contextos de nuestros estudios puede ser entendido como lo “tradicional” y, por otro, lo que puede definirse como “eficaz”.

Trabajamos con las contribuciones de Ingold y Kurttila (2000) en el cuestionamiento a la definición del conocimiento tradicional como un corpus de saberes heredados y perpetuados del pasado, proponiéndonos pensar cómo se produce conocimiento en el presente a través de actividades prácticas, en ambientes específicos que son entonces mejor definidos como conocimientos tradicionales locales. Estos conocimientos no surgen espontáneamente ni de modo aleatorio, sino que se encuentran orientados por parámetros prácticos y morales, posiciones y estatus sociales que establecen legitimidades y competencias sociotécnicas (Mura y Padawer, 2022).

En esta línea de reflexión, en el GT recuperamos los aportes de Barth (2000), quien definió a las tradiciones de conocimiento como dando impulso y canalizando a flujos culturales, estos últimos conformados por ideas, imágenes, símbolos y objetos, siendo por lo tanto los flujos y materiales de diferentes naturalezas. Aunque no se dedicó específicamente de la dimensión técnica, propuso que las relaciones e interacciones sociales no pueden ser separadas del contexto ecológico en que se manifiestan, lo que llevó a Mura (2011) a proponer que los contextos de las tradiciones de conocimiento son en rigor socio-ecológico-territoriales, siendo que en ellos se desarrollarían tradiciones de conocimientos locales (Mura y Barbosa da Silva, 2011).

La dimensión local de la producción de conocimiento ha sido foco de interés de Jean Lave (2012, 2015), quien propuso la idea de que el aprendizaje es siempre situado, producido mediante la participación de los sujetos en comunidades de práctica (Lave y Wenger, 2007). Consistente con los debates sobre tradiciones de conocimiento locales antedichos, su idea de comunidad no se corresponde con un colectivo estable con límites definidos, sino que éstas se articulan a partir del dominio diferencial de una actividad, incluidas las intelectuales y tenidas como abstractas.

Asimismo exploramos los aportes de Elsie Rockwell, que permiten abordar la dimensión cotidiana de las experiencias formativas en distintos contextos institucionales de prácticas, donde los sujetos se apropian de los recursos culturales objetivados en el ambiente inmediato (1996, 2006). De esta manera, los sujetos no reproducen una cultura heredada en la que han sido socializados y determina sus comportamientos, sino que son agentes activos en la reproducción pero también en el ensayo de formas de hacer que son alternativas, y se encuentran eventualmente disponibles en su entorno junto con las herramientas, materiales, discursos y textos.

La cuestión de la eficacia, que ha sido tematizada en extenso en la antropología de la técnica, fue abordada por Leroi-Gourhan a partir de la noción de tendencia técnica (1985a), entendida como búsqueda de un perfeccionamiento de la acción sobre la materia; también fue problematizada en relación a la tecnicidad en las formulaciones de Simondon (2008), tanto para aludir al nivel de lo concreto en oposición de lo abstracto, como en la definición de los objetos técnicos.

Para Leroi-Gourhan (1985a), los resultados del perfeccionamiento técnico producen una estética funcional, mientras que otras finalidades en la confección de objetos pueden llevar a una estética figurativa. El entendimiento de lo técnico a partir de la acción de sobre materia puede conducir a un determinismo técnico, por lo que Lemonnier (1993, 2012) destaca que es importante considerar en las elecciones técnicas distintos grados de arbitrariedad que remitirían a factores culturales específicos.

De esta manera, en el GT discutimos sobre la necesidad de pensar las relaciones e interacciones técnicas más allá de un perfil utilitarista, incluyendo otros factores que se nos han ido revelando como fundamentales para dichas elecciones técnicas. La eficacia puede ser pensada a partir de un enfoque multicausal (Mura 2011; Mura y Padawer, 2022), donde a diferencia de Lemonnier (1993), no entendemos la multicausalidad en términos de arbitrariedad cultural, sino más bien como la identificación del peso relativo de determinados factores que generalmente no son considerados como técnicos, y que acaban siendo constitutivos de los procesos técnicos y de las cadenas operatorias que de estos resultan.

De esta forma, al reflexionar sobre la intencionalidad en las elecciones técnicas, podemos incorporar el comportamiento operatorio político que interviene de manera decisiva y poco visibilizada en las distintas formas de hacer, que puede ser conceptualizado en términos de técnicas políticas (Mura 2017; Mura y Padawer, 2022). Asimismo, podemos incluir en la intencionalidad técnica aspectos simbólicos y estéticos.

Lo que presentamos brevemente hasta aquí representa una parte significativa de las preocupaciones teóricas comunes que compartimos en el GT de ALA. Estas se expresaron a partir de distintas actividades en estos dos años (2021-2023), tales como la publicación de un dossier temático denominado “Procesos Técnicos y Tradiciones de Conocimiento Locales” en la Revista Espaço Amerindio (<https://seer.ufrgs.br/espacoamerindio/>), la organización de un GT en las X Jornadas de Investigación en Antropología Social en la Universidad de Buenos Aires (2022), un GT en la 33ava reunión del a Asociación Brasileira de Antropología (2022), y la participación de investigadores del GT de ALA en actividades propiciadas por colegas de otros centros (<https://asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/portal/tecnica-conocimiento-y-poder/>).

En esta publicación de Cuadernos de ALA presentaremos algunas contribuciones que reflejan algunos de los debates producidos en el GT en estos dos años. En el primer artículo, Mercedes Hirsch y Ana Padawer describen cómo el aprendizaje de técnicas en distintos espacios curriculares de las escuelas de la familia agrícola habilita procesos de identificación, donde los jóvenes pueden proyectar su futuro en el campo. En esta investigación realizada en la provincia de Misiones (noreste de Argentina), se aprecia que las proyecciones e identificaciones suponen la participación activa de los/as estudiantes en la conformación de una tradición de conocimiento agrícola específica, heterogénea y cambiante, derivada de las interacciones humanos-no humanos en la selva paranaense, reconocida en la jerga local como una tradición colona. Este saber hacer le permite a los jóvenes “hallarse” en las chacras, generando una sensación de comodidad y confianza basada en el conocimiento del entorno que facilita el arraigo.

En el segundo artículo, Pablo Concha Merlo analiza el lugar que ocupan las narraciones sobre pactos demoníacos en las redes socio-técnicas puesteras en el Departamento Alberdi, ubicado al norte de la provincia argentina de Santiago del Estero. A partir del concepto de cosmotécnicas, argumenta que en estos sistemas técnicos campesinos, dedicados a la cría y comercialización de ganado bovino, los seres espirituales cumplen un rol importante en la construcción de marcos mítico-históricos que permiten explicar las transformaciones ambientales y sociales producidas por la acción técnica ganadera, orientando las prácticas productivas en diferentes contextos. En particular, analiza como estas narraciones se utilizan contemporáneamente para explicar las transformaciones ligadas a la incorporación de los puesteros a redes sociotécnicas de intercambio/producción ligadas al agronegocio en las últimas dos décadas, pequeños productores puesteros y grandes empresas dedicadas a la producción intensiva de ganado.

En el tercer artículo, Hernán Perriere analiza la producción de conocimientos sobre los recados “antiguos” de los caballos, un conjunto de elementos que componen la montura y el apero criollos, desde dos espacios institucionales de prácticas que ocupan un lugar central en la configuración de la tradición de conocimientos gauchescos como característica de la identidad contemporánea en el sur bonaerense. Uno de ellos es un centro de estudios folklóricos, donde se producen recados para recrear las prácticas gauchescas desde una perspectiva histórica presentándolos en desfiles y paseos gauchos de las fiestas tradicionalistas del sur bonaerense. El otro espacio es una escuela de danzas, donde los recados son utilizados en la enseñanza del folclore de manera “libre” en vinculación con los movimientos corporales y musicales para la creación y producción de coreografías de danza. Mediante un “nudo” que entramó la trayectoria de dos profesores que trabajan en estas instituciones, se problematizan algunas formas en que se discuten las ideas estereotipadas del gaucho bonaerense en desfiles y en la enseñanza escolar de danzas folklóricas, utilizando como recurso este objeto tradicional de uso.

El artículo que presentamos en cuarto lugar fue escrito por Lucila Rodríguez Celín, y aborda los usos del cuerpo y el modo de relacionarse con el ambiente social y natural de un grupo de niños y niñas que habitan una aldea mbya guaraní en el sudoeste de la provincia de Misiones, Argentina. El análisis empírico aborda los desplazamientos de los niños y niñas, algunas de las actividades que realizan en los distintos espacios

cotidianos que transitan, distinguiendo personas y objetos con los que se relacionan. Asimismo dimensiona el papel que juegan los distintos sentidos en estas actividades cotidianas, a fin de analizar las prácticas cotidianas en espacios familiares y comunitarios en relación con procesos de aprendizaje situados que son propios de tradiciones específicas y que, en este sentido, están directamente vinculadas a la apropiación de las identificaciones étnicas.

En el quinto artículo, Joelma Batista do Nascimento, Marianna de Queiroz Araújo y Carla Golé analizan las prácticas de trabajo y cuidado a través de las actividades cotidianas de grupos domésticos Potiguara en la aldea Jaraguá y de criadores de ganado en Piancó, en el estado de Paraíba, nordeste brasileiro. Los vínculos de cooperación, las competencias técnicas y las responsabilidades en relación con la familia y con los animales permiten discutir explicaciones dicotómicas acerca de las actividades productivas y reproductivas. De este modo el cuidado puede ser pensado como una dimensión del trabajo y el trabajo como una actividad compartida entre animales y humanos. Las diferentes formas de sociabilidad y cooperación en cada experiencia etnográfica construyen un campo de conocimientos y deberes que conceptualizar como "moralidades sociotécnicas", que adquieren características particulares para la supervivencia en cada contexto y evidencian que la sustentabilidad de la vida, además de pasar por dimensiones económicas, sociales y ambientales, está fundamentada en principios morales y afectivos.

En el sexto artículo, Fabio Mura, Myriam Perret, Darlan Rocha y Emilia Cao abordan distintas producciones artesanales en contextos indígenas y no indígenas, tanto en Argentina como en Brasil, para problematizar la política como dimensión constitutiva de las elecciones técnicas en la construcción de trampas, canastos y producciones cerámicas de vasijas y piezas figurativas. La elección de materiales vegetales o industriales para la elaboración de trampas, expresa tanto la búsqueda de efectividad en términos de captura de crustáceos y peces como en términos de construcción identitaria. En cuanto a los canastos, la elección de materiales indica, por un lado, asociaciones con "lo natural" o "tradicional"; por otro lado, conocimientos pormenorizados relativos al aprovisionamiento, regeneración y/o tratamiento industrial/vegetal. En el caso de las vasijas el aserrín se presenta desde hace algunas décadas como elemento antiplástico alternativo al uso de hueso molido de animales. La elección tiene importantes implicancias en la eficacia para la obtención del material, pero también por su asociación con lo considerado "tradicional".

Finalmente, el séptimo artículo escrito por Jesús Marmanillo Pereira, aborda la producción de tablas de skate en la ciudad de Imperatriz (Brasil), recurriendo a los itinerarios, sociabilidad y saberes técnicos de un reconocido skater y propietario de una marca de estos implementos. El trabajo problematiza los vínculos entre cuerpo, materia y espacio urbano, considerando la adquisición de habilidades y constitución de un stock técnico a partir de un impulso inicial a comienzos de los 90, desarrollándose con una continuidad de ritmos de trabajo y una eficacia técnica para la resolución de cuestiones ligadas a las características fisiológicas del cuerpo, sus modos de desplazamiento en los distintos espacios urbanos, las organizaciones sociales y procesos morales involucrados.

Referencias

- Barth, Fredrik. O guru e o iniciador: transações de conhecimento e moldagem da cultura no sudeste da Ásia e na Melanésia. In: Fredrik Barth (org. Tomke Lask) O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- Ingold, Tim; Kurttila, Terhi. Perceiving the environment in Finnish Lapland. *Body and Society*, v. 6 n. 3-4, p. 183-196, 2000.
- Ingold, Tim. *The Perception of the Environment: Essays on livelihood, dwelling and skill*. London and New York: Routledge, 2002.
- Lave, Jean; WENGER Etienne. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2007.
- _____. Changing Practice. *Mind, Culture, and Activity*, v. 19, n. 2, p.156-171, 2012.

- _____. Aprendizagem como/na prática. Horizontes Antropológicos, ano 21, n. 44, p.37- 47, 2015.
- Lemonnier, Pierre. Introduction. In Lemonnier, Pierre. (Ed.) Technological Choices. Transformation in material cultures since the Neolithic. London and New York: Routledge, 1993.
- _____. Mundane Objects: Materiality and non-verbal communication. Walnut Creek, California: Left coast Press, 2012.
- Leroi-Gourhan, André. Evolução e técnicas I: O homem e a matéria. Lisboa: Edições 70, 1984a.
- _____. Evolução e técnicas II: O meio e as técnicas. Lisboa: Edições 70, 1984b.
- _____. O gesto e a palavra I: Técnica e linguagem. Lisboa: Edições 70, 1985a.
- _____. O gesto e a palavra I: Memória e os ritmos. Lisboa: Edições 70, 1985b.
- Mauss, Marcel. As Técnicas do corpo. In: Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, p. 399-422, 2003.
- Mura, Fabio. De sujeitos e objetos: um ensaio crítico de Antropologia da técnica e da tecnologia. Horizontes Antropológicos, ano 17, n. 36, p. 95-125, 2011.
- Mura, Fabio; Barbosa Da Silva, Alexandra. Organização doméstica, tradição de conhecimento e jogos identitários: algumas reflexões sobre os povos ditos tradicionais. Raízes (UFPB), v. 31, p. 96-117, 2011.
- Mura, Fabio; Padawer, Ana. Procesos técnicos y tradiciones de conocimiento locales: miradas desde/hacia Brasil y Argentina. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 1-30, set./dez. 2022
- Simondon, Gilbert. El modo de existencia de los objetos técnicos. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.
- _____. La individuación a la luz de las nociones de forma e información. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2009.

Saber hacer y hallarse en la chacra: una revisión a la dicotomía teoría-práctica a partir del aprendizaje técnico de los/as jóvenes en las Escuelas de la Familia Agrícola (Misiones, Argentina)

MARÍA MERCEDES HIRSCH¹
ANA PADAWER²

En los últimos treinta años, los estudios etnográficos en educación efectuados en Argentina han descripto cómo los contextos de aprendizaje familiares y comunitarios son subvalorados en relación con aquellos que se construyen en las instituciones modernas especializadas en educación, paradigmáticamente el sistema escolar (Novaro y Padawer 2013; Padawer 2010). Esta jerarquía de conocimientos, establecida hace más de un siglo a partir de la creación del sistema público de instrucción en el país, también se plasma en la cotidianeidad de las escuelas mediante dispositivos curriculares y organizativos donde los espacios de instrucción prácticos ocupan un lugar subordinado: una vez adquiridos los rudimentos de lectura y escritura, el sistema escolar transmite principalmente conocimientos teóricos, de complejidad creciente y potencialmente transferibles a cualquier otro contexto (Padawer 2008).

La vigencia de estas valorizaciones en la educación escolar puede explicarse, al menos en parte, por las dicotomías teoría-práctica, hacer-pensar, modernidad-tradición, que han sido constitutivas de la conformación de la ciencia occidental y moderna. La antropología las ha debatido en estudios históricos sobre la construcción de distintos campos científicos a partir del conocimiento tradicional (Ellen 2004). También ha enfatizado que, en la sociedad del conocimiento como fenómeno emergente de las últimas décadas, los límites entre los ámbitos de producción científicos y aquellos que se tramitan de manera cotidiana en el resto de la sociedad resultan borrosos por múltiples razones: de integración institucional, económicas, políticas, morales y epistémicas (Knorr-Cetina 1999).

Para continuar los debates sobre el papel de la teoría y la práctica en las escuelas, proponemos recuperar autores que problematizaron esta dicotomía y, en algunos casos, han sido poco transitados en la antropología de la educación en Argentina. Uno de ellos es Marcel Mauss (1973) quien, a partir de la definición de las técnicas como acto tradicional eficaz, ha permitido pensar las tradiciones de conocimiento en su ligazón con las acciones sociales. La fórmula de Mauss (Sigaut 2003) enfatizó que las técnicas humanas involucran acción, movimiento, relación, aprendizaje como génesis social e individual, así como vínculos con la materia. También desde el contexto francófono se ha propuesto la noción de saber-hacer para articular prácticas y conocimiento, siendo esta expresión una síntesis de la relación dialéctica cuerpo-mente (Chevallier y Shiva 1996).

1 Programa de Antropología y Educación- Instituto de Ciencias Antropológicas – Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de Buenos Aires. (PAE/ ICA/FFyL/UBA)

2 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Instituto de Ciencias Antropológicas – Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de Buenos Aires. (CONICET/ICA/FFyL/UBA)

Por el contrario, sí son bien conocidas en la antropología de la educación local, las aproximaciones pragmáticas a la construcción de conocimiento exploradas por Pierre Bourdieu, quien a través del “sentido práctico” abordó las articulaciones entre cuerpo, mente y lenguaje con aportes fenomenológicos al enfoque estructuralista. Desde su perspectiva los condicionamientos asociados a una clase social particular producen *habitus*, entendidos como sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, principios generadores de prácticas y representaciones (2007: 86). Si bien el concepto no es unívoco, nos interesa rescatar la idea de que las prácticas sociales implican un conocimiento corporizado donde la conciencia de sí mismo es conceptual —o cognitiva— pero no reflexiva-retrospectiva (Lau 2004: 374-375).

Desde la tradición anglosajona, otros aportes han circulado limitadamente en el campo de la antropología de la educación argentina. Son aquellos que problematizan el vínculo entre conocimiento y acción social derivado de las comunidades de práctica. Jean Lave y Etienne Wenger (2007) propusieron una relación dialéctica y constructiva donde las personas son las que generan el ambiente mediante su participación central o periférica según el dominio de la actividad en curso, pero al mismo tiempo el ambiente genera las actividades que los/as reúnen. Esto implica que aún el conocimiento más abstracto se aprende de manera situada mediante la participación en la actividad.

La participación no sólo da cuenta del hacer, sino que también establece la pertenencia a un grupo. La experiencia social se produce a través de la intervención activa en comunidades de práctica, donde “interviene toda nuestra persona, incluyendo cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales” y que se expresa al hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer (Wenger 2017: 80).

Con inspiración en la teoría de la actividad soviética basada en la dialéctica alemana, otro aporte en esta dirección es la noción del aprendizaje por expansión de Yrjo Engestrom (1987), para quien el trabajo experto es concebido como actividad colectiva e institucionalmente organizada. Recuperando las dimensiones históricas y estructurales de las prácticas sociales, estas aproximaciones cuestionan las nociones deterministas del contexto o ambiente que prevalecieron en las aproximaciones antropológicas materialistas y cognitivistas de habla inglesa, donde el entorno (físico o mental) es escenario de las acciones humanas que no influyen decisivamente en su marco de concreción.

Las contribuciones de Tim Ingold (2000), otro autor poco transitado en el campo de la antropología de la educación local, resultan convergentes con las ideas recién sintetizadas. Desde su perspectiva la cultura no se constituye a partir de representaciones o esquemas cognitivos que se transmiten, sino por modos particulares de acción e interacción en procesos prácticos, formas de entender el mundo que se redescubren siguiendo los pasos de los expertos. De esta manera las personas se constituyen como tales mediante las habilidades adquiridas en las actividades en las que están insertos, consideradas siempre en un ambiente que es natural-social.

Ingold desarrolla progresivamente la asociación entre percepción, experiencia y conocimiento del mundo a través de la noción de habitar (2007). Entendida inicialmente como construcción de sentido revestida de afirmaciones científicas y en frecuente conflicto con la experiencia, luego la idea es reformulada para definir los rumbos trazados por los seres vivos que en su andar por la tierra a lo largo del tiempo dan lugar a ciertos momentos de permanencia de vínculos, configurando así agrupamientos humanos, ecosistemas, regiones ambientales y memoria social (Taks 2012). Nos interesa sobre todo el vínculo de la noción de habitar con las identidades sociales, ligadas a una experiencia de familiaridad en el vínculo con un ambiente dado, un entorno conocido donde las personas se sienten relativamente cómodas aun cuando se establezcan allí relaciones de poder y desigualdad (Padawer 2022).

Finalmente, otro autor poco transitado es Trevor Marchand (2010), quien aborda la relación mente-cuerpo focalizando en las prácticas situadas e intersubjetivas de hacer-conocimiento. Si las constituciones biológicas evolucionan a lo largo de la vida, la experiencia y por lo tanto el aprendizaje y el conocimiento individuales estarán situados espacio-temporalmente, realizándose siempre y necesariamente en interacción con los demás y con el mundo. Por ello el conocimiento se elabora de manera constante en el flujo de interacciones

cotidianas, ofreciendo permanentemente nuevas oportunidades para pensar, hacer y hablar sobre las cosas mediante enunciados y entendimientos compartidos entre los co-practicantes. Focalizando en la comprensión desde el cuerpo, Marchand propone que la simulación motriz constituye una forma simultánea e incremental de generación de representaciones motoras en el tiempo real de la práctica.

Las escuelas de la familia agrícola, la tradición colona y la dicotomía teoría-práctica en Misiones

Los aportes sintetizados hasta aquí nos permiten reexaminar las dicotomías teoría-práctica en contextos educativos y escolares específicos. En esta oportunidad abordaremos una propuesta escolar de Nivel Medio en la provincia de Misiones (extremo noreste de Argentina), cuyo interés radica en que las prácticas agrícolas y domésticas son un componente central de la propuesta educativa. Así como en otras propuestas pedagógicas que se han ensayado a lo largo de la historia de la escolarización (Padawer 2008), uno de los principales fundamentos en la génesis histórica de esta forma de escolarización ha sido el cuestionamiento del vínculo teoría-práctica, en este caso particular asociado al arraigo rural (Forni, Neiman, Roldán y Sabatino 1998)

Se trata de las *escuelas de la familia agrícola* (EFA), instituciones que surgieron hace casi 100 años en Francia para facilitar el acceso a la escuela, así como para fortalecer el arraigo en el campo de los/as hijos/as de los pequeños productores rurales. Para lograr estos objetivos, las EFA proponen una modalidad de *alternancia* entre períodos de permanencia en la escuela y el hogar, con tareas escolares específicas para cada contexto asignadas a tal efecto. En Misiones las EFA comenzaron a instalarse a principios de los años '80 (Plencovich 2013; Dinova 1997), llegando en los últimos 50 años a crearse 27 establecimientos bajo esta denominación común.

En las EFA de Misiones, las actividades prácticas tienen un lugar relevante en la currícula y organización escolar. Para analizarlas es necesario tener en cuenta que la terminología con la que se denominan las distintas acciones en el marco de la pedagogía de la alternancia ha variado a lo largo de los años y los contextos nacionales/ provinciales. En el caso de Misiones, la Asociación para la Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola (APEFA) y luego la Unión de Escuelas de la Familia Agrícola de Misiones (UNEFAM) realizaron capacitaciones desde el inicio de la modalidad, las que fueron dejando sus huellas en las generaciones de docentes que continuaron dicha tradición: es por ello que las EFA utilizan denominaciones comunes para las instancias prácticas, aún cuando su concreción puede diferir en las instituciones particulares.

En general, la organización y currícula escolar en las EFA de Misiones contemplan que durante el período de *estadía en la escuela* las actividades prácticas se concentran en los *entornos formativos* (*sectores didáctico productivos* tales como huerta, bovino, apícola, caprino, porcino, vivero de cítricos, plantas ornamentales y flores, meliponicultura, compostaje) y *entornos de aprendizaje* (*sectores de limpieza y mantenimiento* donde se realizan las tareas domésticas de sostenimiento de la institución: carpintería, jardines, cocina, limpieza). Esta distinción entre la *formación* en lo agrícola y el *aprendizaje* en lo doméstico permite una primer apertura a la problemática del vínculo teoría-práctica consolidado en las EFA misioneras, porque supone que en el lenguaje institucional se reconoce a las escuelas y las chacras como ámbitos educativos en diálogo, pero a la vez distingue entre contenidos curriculares que la escuela debe enseñar (lo agrícola), mientras otros suponen aprendizajes facilitados por cierta organización escolar (lo doméstico).

En el período de *estadía en la casa* (también llamado *contraestadía*), las actividades prácticas se llevan adelante a través de los *planes de búsqueda* y las tareas escolares propuestas por las *materias del área de formación específica* en temáticas agrícolas, las que son realizadas por cada estudiante en la chacra familiar. Por último, los/as alumnos/as realizan dos o tres períodos de *guardias* durante el ciclo lectivo anual (también denominados *pasantías*) en los cuales concurren a la escuela mientras el resto de su grupo se encuentra realizando la estadía en la casa, asistiendo en tareas cotidianas a los *encargados* de los *entornos*

formativos y los entornos de aprendizaje (dos docentes que coordinan y resuelven cualquier dificultad que surja en la estadía escolar).

Con referencias a un trabajo de campo etnográfico en curso, sostendremos que el aprendizaje de las técnicas agrícolas y domésticas en las EFA de Misiones contribuye de manera relevante en la generación de procesos de identificación con el mundo rural en los/as estudiantes³. La escuela favorece que los/as jóvenes puedan *hallarse* en la chacra porque confluye con los entornos familiares como contexto de adquisición de habilidades propias del entorno agrícola, que de esa manera es reconocido como un ambiente donde se sienten cómodos/as, dominando las capacidades necesarias para desenvolverse allí.

Aun cuando las ciudades son reconocidas como los ámbitos que concentran las oportunidades de progreso social porque cuentan con una mayor oferta de educación superior y trabajo (Hirsch 2020), a través de su participación en los *entornos formativos*, los *entornos de aprendizaje*, las *guardias*, los *planes de búsqueda* y las *materias del área de formación específica*, los estudiantes de las EFA pueden generar múltiples proyectos de futuro en el campo derivados de sus experiencias en las chacras y la escuela, habitando de manera renovada un espacio que les resulta familiar.

Las proyecciones e identificaciones suponen la participación activa de los/as estudiantes de las EFA en la conformación de una tradición de conocimiento que combina saberes ligados al espacio agrícola y al espacio doméstico, heterogéneos y cambiantes, derivados de las interacciones humanos-no humanos que habitan el monte y los campos de cultivo en el bioma de la selva paranaense. En la jerga local esta tradición es denominada *colona*, aludiendo a conocimientos que comenzaron a desplegarse durante el proceso de expansión de la frontera agrícola en Misiones en las últimas décadas del siglo XIX por pobladores criollos e inmigrantes europeos y de países limítrofes que mantiene vigencia en la actualidad (Padawer 2019; Schiavone 1998).

Esta tradición de conocimiento está asociada a valores morales con clivajes étnicos y de clase social, donde el progreso individual y familiar deriva del esfuerzo de estos pioneros (Mastrángelo 2012), quienes se apropiaron de técnicas agrícolas indígenas americanas de larga data durante las primeras décadas del siglo XX (Gallero 2013; Padawer 2017). En ese período se realizaron indagaciones botánicas y agronómicas en las que se destacaron algunos pobladores locales (Gallero 2014; Schiavoni 2020). A partir de 1950 estas primeras sistematizaciones se fueron articulando con investigaciones en los contextos tecno-científicos de las primeras agencias del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), organismos gubernamentales ligados al campo, escuelas secundarias agrícolas y universidades locales.

Esta constitución histórica heterogénea hace que la tradición *colona* en la que participan los/as jóvenes estudiantes de las EFA no sea un corpus de conocimientos agrícolas y domésticos estables que se transmite intergeneracionalmente y eventualmente es *modernizado* a través de la escuela y los organismos tecno-científicos asociados, sino un *saber hacer* actividades de la chacra y el hogar que constantemente se aprenden a la vez que se transforman (Padawer 2012). Los/as estudiantes aprenden las técnicas agrícolas en comunidades de práctica articuladas en torno a actividades de horticultura, cría de animales de granja, viveros de plantas ornamentales, cítricas y forestales, apicultura y actividades domésticas desplegadas en las chacras diversificadas, en las escuelas, y más ocasionalmente mediante dispositivos de formación y actividades promovidas por organismos tecno-científicos.

A través de actividades propuestas para ser realizadas en la escuela (en los *entornos formativos*, *entornos de aprendizaje*, *guardias* y *materias del área de formación específica*) y en los espacios domésticos-familiares (donde los jóvenes estudiantes realizan sus *planes de búsqueda* y *tareas del área de formación específica*), los/as jóvenes adquieren progresivamente cada vez mayor confianza derivada del conocimiento del entorno, lo que articulado con el conocimiento construido mediante su participación en las actividades agrícolas,

3 El trabajo de campo en Misiones fue iniciado por A. Padawer en 2008, realizando una aproximación preliminar a las EFA en 2012 que fue retomada para un trabajo intensivo por M. M. Hirsch en 2021.

facilita el arraigo expresado comúnmente como *hallarse en la EFA y/o en la chacra*. Habitar la chacra, sea en la EFA o en la colonia, genera una identidad de participación (Wenger 2017) a partir de la cual los/as jóvenes recrean y renuevan la tradición *colona*.

Al habitar el campo misionero, los/as jóvenes van proyectando distintas formas de permanencia en ese entorno rural a partir de las actividades productivas y domésticas en las que se van incorporando como participantes cada vez más expertos. Esa incorporación es legítima pero también periférica porque, además de encontrarse en proceso de convertirse en agricultores hábiles, su posición es la de segunda o tercera generación de las unidades domésticas y estudiantes en la escuela, por lo que se integran en las comunidades de práctica mediante relaciones estructurales de subordinación respecto de hermanos/as mayores, padres/madres, abuelos/as y profesores/as.

Estas posiciones no se estructuran sólo alrededor de cuestiones generacionales, sino también a partir de cuestiones de clase o género a partir de las cuales los/as jóvenes han incorporado saberes hacer a lo largo de sus vidas. En el marco de estas comunidades de práctica en las que los/as jóvenes se incorporan en general subordinadamente, también pueden generarse sensaciones de incomodidad: los/as estudiantes dicen entonces que *no se hallan* en la chacra y/o en la EFA, a partir de lo cual procuran emprender otros rumbos, trasladarse a otra escuela que permita proyectar un futuro en la ciudad, y por ende a otras oportunidades laborales y educativas lejos del hogar de origen. Si el éxodo rural resulta de causas múltiples y variadas (Bourdieu y Sayad 2017; Hirsch, Barés y Roa 2023), el saber hacer y el hallarse en la chacra confluyen en el arraigo como sentimiento asociado a una identidad, una tradición de conocimiento y una forma de habitar el mundo permanentemente renovadas.

Como parte de ese proceso de renovación se encuentran, en las últimas décadas, los vínculos sociales juveniles mediados por tecnologías de la información y la comunicación en contextos rurales. A través de su paso por las EFA contemporáneas en Misiones, los/as jóvenes aprenden técnicas agrícolas mediante su participación en comunidades de práctica que se dan fundamentalmente en co-presencia, ya que las *estadias en la escuela* previstas por la modalidad de alternancia posibilitan que los/as jóvenes y sus docentes realicen actividades en conjunto en un contexto donde las distancias y falta de transporte público dificultan los encuentros sociales y tareas más allá del entorno doméstico. El incremento de las redes sociales virtuales en los últimos años ha modificado las formas de sociabilidad y actividades en común resignificando el arraigo, por lo que incorporaremos al análisis algunos apuntes preliminares sobre su incidencia en el tema que nos ocupa (Roa, Barés y Hirsch, en prensa).

Contextualización del surgimiento de las EFA en el sistema educativo argentino

La obligatoriedad de la educación primaria en Argentina fue sancionada por la Ley de Educación Común en el año 1884, en el contexto de construcción del Estado Nacional, donde la escuela se presentaba como un medio privilegiado de homogeneización en función de la construcción del futuro ciudadano (Puiggros 1992; Ziegler 2004). En cambio, la obligatoriedad de la educación secundaria recién se estableció mediante la Ley de Educación Nacional en 2006, por lo que, en términos normativos generales, el nivel medio siguió respondiendo durante todo el siglo XX a objetivos de carácter diferenciador y elitista, siendo entendida como una instancia preparatoria para continuar estudios superiores y, en el caso de las Escuelas Normales, para formar docentes (Montensinos, Sinisi y Schoo 2009).

Esta lectura sobre el propósito de la escuela secundaria en Argentina durante el siglo XX puede no obstante matizarse a partir de algunos hitos: tanto las Escuelas de Artes y Oficios impulsadas durante el yrigoyenismo (en el período 1916-1922) como las Escuelas Comerciales e Industriales propiciadas sobre todo durante los dos primeros gobiernos peronistas (1946-1952 y 1952-1955), constituyeron ámbitos institucionales donde el nivel medio se aproximó a la formación de las clases medias y populares, en un horizonte de trayectorias profesionalizantes no universitarias (Tedesco 1986; Weimberg 1984; Dussel y Pinneau 1995). Las escuelas secundarias agrícolas ocuparon un lugar particular: surgidas como escuelas de oficios y dependientes

originalmente de la Secretaría de Agricultura, tuvieron desde sus inicios una orientación práctica vinculada a la provisión de mano de obra para nutrir la matriz agroexportadora que dio relevancia económica y política al campo a lo largo de la historia nacional (Gutiérrez 2007).

En el transcurso de la primera mitad del siglo XX las propuestas de educación agrotécnica se fueron diversificando, y a partir de la década del '70 se produjo una fuerte expansión mediante la creación de establecimientos públicos y privados a nivel nacional y provincial. Durante los '80 se implementaron dos programas destinados a la escuela media rural con financiamiento del gobierno nacional y organismos internacionales (Programas EMETA y EMER), los que se orientaron a la *modernización agrícola* utilizando los instrumentos de política y gestión previstos por los organismos de financiamiento externo que son habituales hasta hoy: líneas de base para evaluación cuantitativa, desarrollo curricular, perfeccionamiento docente, becas a estudiantes, cursos de capacitación laboral, construcción o refacción de escuelas y equipamiento (Navarro y Gutiérrez 2013).

En los '70 se crearon también las primeras EFA en la zona centro del país (provincias de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fé, y Santiago del Estero). Inspiradas en las *Maisons Familiales Rurales* francesas basadas en la pedagogía de la alternancia, estas escuelas se propusieron que la educación rural tenga un mayor anclaje en la realidad productiva local, en el marco de una propuesta de educación católica. Junto con cada escuela se fundaba una asociación de padres y madres que se encargaban de gestionarla; desde sus inicios las EFA se diferenciaron de las escuelas secundarias agrotécnicas por el protagonismo de las asociaciones de padres/madres y la recuperación del saber hacer de las familias rurales (Plencovich 2013).

Con la vuelta de la democracia en 1983, la propuesta educativa de las EFA se extendió al noreste del país (provincias de Corrientes, Chaco, Formosa, Salta y Misiones), conservando la misma lógica de financiamiento, curriculum y organización (Plencovich 2013). En Misiones las EFA dependen administrativamente del Servicio Provincial de Enseñanza Privada (SPEPM), y en su mayoría otorgan el título de Bachiller Agrario. Así como aconteció en otras jurisdicciones provinciales, las EFA de Misiones quedaron excluidas de los programas con financiamiento externo de los '80, pero en cambio establecieron nexos con los gobiernos locales que les permitieron acceder a algunos recursos del Estado, así como a las orientaciones de política y gestión curricular vigentes (Cagnolino 2010).

La transferencia de escuelas medias a las jurisdicciones provinciales en 1991, y especialmente la implementación de la Ley Federal de Educación en 1993, modificaron la organización y curriculum de las escuelas secundarias agrotécnicas ya que sus contenidos pasaron a desarrollarse en los 3 años correspondientes al Nivel Polimodal, sin una modalidad ni titulaciones específicas ligada a los estudios técnicos (las orientaciones eran Comunicación, Artes y Diseño, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales / Humanidades, Economía y Administración, Producción de Bienes y Servicios). En 1996 el Consejo Federal de Educación acordó la incorporación de los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) para que la educación técnica pudiera sostener cierta forma de certificación. Un año antes, la creación del INET (Instituto Nacional de Educación Técnica) permitió elaborar las bases curriculares de los TTP en diversas áreas, entre ellas la producción agropecuaria (Navarro y Gutiérrez 2013).

En el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206, sancionada en 2006 y actualmente vigente, en el año 2018 se aprueba la Ley VI N° 211 que regula el funcionamiento de las EFA. A partir de esta normativa numerosas instituciones pudieron ofrecer también Trayectos de Formación Técnica de Nivel Superior, recibir financiamiento del INET y desarrollar algunos entornos de aprendizaje compartidos entre ambos niveles.

Organización y labores cotidianas en tres EFA de Misiones

En este trabajo haremos referencia a tres EFA de la zona centro de Misiones. Una de ellas está ubicada en el Municipio de San Ignacio y fue creada en 1986, siendo la primera escuela de esta modalidad en la provincia; otra se encuentra en el Municipio de Capioví, donde se estableció en 1987 -aunque funcionó durante el año

anterior compartiendo el edificio con la EFA de San Ignacio-; la tercera EFA inició sus clases en el Municipio de San Vicente en 1989⁴.

En estas tres EFA, la mayoría de los estudiantes provienen de *familias colonas* cuyas chacras oscilan entre 5 y 25 has, siendo muy pocos los casos en los que ascienden a más de 50 has. La mayor parte de los/as jóvenes participan del trabajo agrícola diferenciándose las tareas según el género, la edad y la posición dentro de la escala etaria de los hermanos: los varones realizan generalmente labores de exigencia física como el desmalezado de los terrenos y la cosecha de yerba mate, mandioca o tabaco, las mujeres se ocupan del mantenimiento de huertas, el cuidado de animales y tareas domésticas (Padawer y Rodríguez Celín 2015; Padawer 2018).

Estas actividades agrícolas en las chacras ocupan un lugar relevante en el curriculum de las EFA, de modo que retomaremos más adelante la forma en que las tareas agrícolas familiares son recuperadas en la escuela. En los últimos años ha ascendido la matriculación de jóvenes que residen en zonas urbanas o son hijos/as de jornaleros (quienes ocasionalmente trabajan en comercios o realizan trabajos de preparación de suelo y cosecha en chacras ajenas), lo que plantea desafíos para la propuesta de la escuela, que se apoya en el conocimiento agrícola que los/as jóvenes traen o pueden recuperar en la producción familiar.

La alternancia de los/as estudiantes está organizada en dos grupos que comparten las estadías quincenales o semanales: generalmente *los chicos* de primero y segundo año realizan la estadía, por un lado, y *los grandes* de tercero, cuarto y quinto año la realizan por otro. Habitar la EFA implica para los/as estudiantes aprender a acompasar el ritmo de tareas con compañeros/as y docentes, tanto en clases teóricas como en prácticas agrícolas, higiene personal, limpieza del establecimiento, preparación de alimentos, comensalidad, descanso y tiempo libre.

La organización de la jornada escolar en las EFA generalmente comienza a las 6hs de la mañana y finaliza a las 22 hs. Las materias se dictan de 7 a 12 y de 14 a 19 horas. Entre las 12 y las 14 los/as estudiantes suelen realizar la mayoría de las actividades de los *entornos de aprendizaje*, es decir las tareas domésticas y de mantenimiento, y también emplean ese tiempo para ducharse y descansar. Cerca de las 20 horas cenan, tras lo cual se realizan *5 minutos de reflexión* sobre lo sucedido en el día. A continuación, los/as estudiantes disponen de un tiempo de esparcimiento hasta las 22hs., cuando se apagan las luces de la escuela hasta el día siguiente.

Como veremos a continuación, las tareas domésticas y agrícolas que se despliegan cotidianamente en las EFA proporcionan a las familias rurales de una interlocución institucionalizada en relación con los modos de hacer y ser aprendidos en el contexto rural. Las comunidades de práctica ligadas a las actividades de producción y reproducción social que se despliegan simultáneamente en escuelas y chacras distan de establecer articulaciones idílicas pero permiten que, a través de las jóvenes generaciones que se trasladan de uno a otro ámbito, se incorporen y/o reformulen actividades productivas y domésticas en las chacras así como también en las escuelas.

En las EFA los/as estudiantes acceden a un conocimiento específico ligado a las actividades agropecuarias y formas de gestionar lo doméstico que tienen impacto en las chacras, así como las propias actividades en la escuela van siendo transformadas por los aportes de las familias que comparten una tradición colona. En una de las EFA que visitamos, una estudiante de quince años nos relató que su familia se había trasladado desde una ciudad intermedia a una porción de la chacra de sus abuelos en la colonia, hacía unos cuatro años. La joven preparó un cuadro de actividades para organizar el trabajo de su madre y su hermana menor durante los días en que ella y su papá (que trabajaba conduciendo un camión) se ausentaban de la chacra.

4 El trabajo de campo en la EFA de San Vicente fue realizado por M. Hirsch junto a M.L. Roa. Además de las tres instituciones a las que haremos referencia en el texto, Hirsch y Roa realizaron un breves estancias de trabajo de campo en la EFA de Wanda (fundada en 2021) y la EFA de Colonia Alicia (fundada en el año 2006) durante 2021-23 y Roa, Hirsch y C. Golé visitaron el Instituto Intercultural Bilingüe Tajy Poty (fundado en 2009) durante 2021-2023.

Apropiándose de un dispositivo escolar que describiremos más adelante (las planillas de tareas de los *entornos formativos* y *aprendizaje* en la escuela), la joven pudo organizar el trabajo familiar en la chacra: las raciones del alimento para los cerdos, frecuencia y dosis de fertilizante para la huerta, entre otras tareas.

Habitar la EFA: el aprendizaje agrícola y doméstico en la escuela

El aprendizaje de tareas agrícolas y domésticas se organiza en la propuesta pedagógica de la alternancia mediante forma institucionalizadas curricularmente de manera unificada, con ligeras variaciones en cada EFA. Los espacios de formación institucionalizados que describiremos a continuación suponen un marco para las relaciones que docentes y estudiantes establecen entre los conocimientos que son entendidos como teóricos/ descontextualizados/ abstractos, generalmente apropiados en las aulas en un formato de clase expositiva con actividades de aplicación eventualmente (por ejemplo, analizar las características de las distintas razas de cerdos y sus adaptaciones al ambiente), y los conocimientos prácticos/ contextualizados/ concretos que son incorporados por los/as estudiantes en la cotidianeidad escolar y las chacras sin una propuesta de enseñanza intencionada, tras una breve explicación o indicación docente o adulta (alimentar, higienizar, hacer parir, curar, carnear a los cerdos).

Las actividades desarrolladas en los *entornos formativos* y en los *planes de búsqueda* están especialmente formuladas para el aprendizaje de los conocimientos agrícolas. Las *guardias/pasantías* también contribuyen en este sentido, aunque su función principal se vincula con la posibilidad de sostener los espacios de la escuela manera continua, ante el ir y venir permanente de numerosas personas que realizan las tareas por turnos. Los *entornos de aprendizaje* concentran la formación en labores domésticas, que en la pedagogía de la alternancia son espacios formativos que deben cumplimentarse con compromiso e interés (Alonso 2021); así como las tareas domésticas que realizan en los espacios familiares para la reproducción social, estas labores de limpieza, cocina y pequeñas reparaciones constituyen la contribución de los/as estudiantes al mantenimiento del espacio escolar.

En las tres EFA pudimos apreciar que los/as estudiantes suelen concurrir a los *sectores didáctico productivos* cotidianamente, aun cuando no tengan tareas asignadas allí: en las horas libres circulan por las huertas, los invernaderos, las galerías y jardines, dicen que “les gusta salir a ver qué está pasando en los sectores”, “caminar por ahí”, se sienten cómodos/as porque pueden incorporarse más o menos espontáneamente a las tareas en curso en una dinámica relacional que se asemeja a la de sus chacras. Esta posibilidad de participar no anula las jerarquías de conocimiento y poder involucradas en las actividades agrícolas y domésticas, pero sí indica una forma de adquirir habilidades que difiere respecto de las formas de aprendizaje típicamente escolares desplegadas en las clases: la actividad práctica involucra cierta transparencia que permite aprender a hacer a través de la observación directa como anticipo de la experiencia, sin que medie necesariamente un proceso de transmisión intencional (Keller y Keller 1996; Lave 2015).

La incorporación a una tarea doméstica o agrícola en curso, generalmente llevada adelante por un pequeño grupo de personas, supone cierta intimidad/proximidad: esa familiaridad derivada del conocimiento práctico que está en ejecución y por lo tanto disponible para ser incorporado, genera comodidad y confianza en chacras y espacios domésticos que es vivenciada por los/as estudiantes durante sus estadías en las EFA. En las aulas en cambio, las relaciones están estructuradas a partir de la figura docente, único/a adulto/a frente a un grupo generalmente numeroso de estudiantes con los/as que mantienen una relación de mayor distancia.

Aún los/as docentes que intentan establecer vínculos próximos con los/as estudiantes, se enfrentan con cierta incomodidad derivada del hecho de que quienes coinciden en ese espacio no hacen algo en común, sino que realizan una tarea diferenciada: los docentes enseñan/transmiten y los/as estudiantes aprenden/recepcionan las informaciones y procedimientos involucrados en la tarea. En las clases pudimos apreciar que incluso en las actividades en las que los/as estudiantes se encuentran de pie frente al pizarrón compartiendo con sus compañeros/as la información o experiencias de sus semanas de *contraestadia* en el hogar, lo hacen

mirando fijamente a los/as docentes esperando su aprobación y comentarios. A continuación, describiremos los distintos espacios formativos prácticos en su especificidad, para así poder desplegar la discusión sobre teoría y práctica en el aprendizaje técnico de las EFA.

Los entornos formativos: la chacra diversificada en la escuela

También llamados *sectores didácticos productivos*, los *entornos formativos* son espacios en los que los/as estudiantes realizan prácticas agropecuarias. Con un trasfondo de normas internacionales y locales que proponen erradicar el trabajo infantil y regulan fuertemente el empleo juvenil (Padawer 2010), los/as docentes de las EFA generalmente refieren a estos espacios enfatizando sus aspectos pedagógicos, diferenciándolos de los espacios productivos en sentido estricto tanto por su finalidad como por su forma.

Los/as docentes subrayan que la finalidad de los sectores didáctico/productivos es enseñar: lo que se produce en huertas, viveros y criaderos de animales es destinado al consumo interno de las escuelas, eventualmente en algunas de ellas la comercialización de productos para solventar gastos corrientes. Sobre su forma, aluden a los diseños diferentes de los sectores respecto a los espacios productivos estrictos, lo que implica un ordenamiento del ambiente que difiere en pequeños detalles respecto de disposiciones espaciales, temporalidad, asociaciones de vegetales y animales; por ejemplo la disposición de líneas de siembra en los sectores se realiza con distancias mayores para que los estudiantes puedan apreciar con mayor detalle y perspectiva las actividades desplegadas por los/as docentes, y realizarlas ellos/as mismos/as con mayor comodidad.

En las tres EFA que referenciamos, los *entornos formativos* incluyen huerta, plantas ornamentales, porcinos y aves de corral; en algunas de ellas hay además plantaciones de frutales, pinos, espacios de monte nativo, bovinos y ovinos; en este sentido las escuelas recrean las chacras diversificadas misioneras en su heterogeneidad y cambios en el tiempo. De manera análoga a las chacras familiares, los sectores de las EFA varían de acuerdo a las características y momento atravesado por cada institución: influyen los tamaños de sus campos experimentales (entre dos y cinco hectáreas), las coyunturas (el encarecimiento de insumos llevó a dismantelar un tambo, dejar y luego recuperar sectores con plantaciones de mandioca y yerba), las tradiciones productivas locales (un profesor especialista en bonsáis amplió el sector de plantas ornamentales), subsidios de ONG y estatales para distintos tipos de producción (el incentivo de la apicultura derivó en la creación de sectores que recuperan abejas nativas).

Los sectores se asocian en ocasiones a manufacturas que también son variadas entre instituciones y a lo largo del tiempo: en las *salas de producción* se emprende por temporadas la elaboración de conservas como dulces y *pickles*, chacinados o panificados, miel para el consumo en la escuela, tal como se produce la manufactura doméstica de estos productos en las chacras cuando hay excedente o necesidad de conservar en el tiempo el alimento. En algunos casos en los que la producción es abundante, también las EFA comercializan entre las familias y los vecinos los productos manufacturados, utilizando ese ingreso de dinero para gastos de los sectores tales como la compra de alimento balanceado, alambrados, fertilizantes, distintos tipos de insumos en general.

Cada uno de estos *sectores didácticos productivos* está bajo el cuidado de un *encargado* que se ha especializado en el área: en su mayoría son varones, aunque cada vez hay más mujeres a cargo. Cada curso completo asiste una vez a la semana a cada sector, de manera que los/as estudiantes se incorporan a las actividades que llevan adelante los/as encargados/as ese día. Como hemos anticipado, los/as jóvenes también participan de las actividades de los sectores productivos durante las guardias en las *contraestadias*, en las horas destinadas a diariamente a los *entornos de aprendizaje* y en su tiempo libre.

En los sectores didáctico-productivos los/as estudiantes se organizan espontáneamente en pequeños grupos, generalmente de unos 3 a 5 jóvenes. Al comienzo de la mañana se reúnen con el/la encargado/a del sector, quien les explica brevemente qué actividad deberán realizar (armar bolsas con distintos tipos de sustrato, podar plantas de tomate, trasplantar plantines, acondicionar una paridera de cerdos). Algunos encargados

se quedan en el sector durante toda la jornada acompañando a los/as estudiantes, pero otros por distintas actividades que realizan en la escuela o porque el sector que coordinan es muy extenso dejan a los/as estudiantes solos/as durante ciertos períodos.

Estos momentos en que los/as estudiantes se encuentran sin una presencia docente distinguen sustantivamente los vínculos entre pares respecto de las situaciones de aula, que suponen la presencia docente permanente. Estas ocasiones son especialmente propicias para que los/as estudiantes puedan debatir sobre las formas de realizar una actividad en curso, poniendo en juego las interpretaciones de las consignas de los encargados del sector y también recuperando su saber-hacer de la chacra.

Las consignas de los encargados de los sectores tienen formas de inscripción que también difieren sustantivamente de las situaciones de aula: en estos espacios prevalecen las herramientas y las manos están ocupadas en la vinculación con plantas y animales, por lo que los cuadernos molestan, se mojan, se pierden. Para poder fijar instrucciones por escrito algunos/as jóvenes utilizan papeles sueltos que se descartan luego del uso, o anotan en sus propios cuerpos (manos o muñecas) algún número que deban recordar, por ejemplo, las proporciones de componentes para armar los sustratos o los alimentos balanceados.

De manera similar a lo que acontece en la chacra con los adultos o los hermanos mayores, los/as encargados recorren esporádicamente los sectores realizando preguntas sobre los procedimientos que realizaron los/as estudiantes, proporcionando breves explicaciones referidas a la tarea en curso o próxima a ser realizada: ¿Cada cuántos centímetros deben plantar zanahorias? ¿Con qué herramienta nos conviene carpir este sector de la huerta? Los/as estudiantes van respondiendo casi sin interrumpir sus labores, y también comentan espontáneamente similitudes o diferencias respecto de sus chacras.

Estos intercambios verbales fluidos sobre el quehacer no implican que las relaciones entre ellos y con los docentes estén exentas de relaciones de poder: en una ocasión en que un grupo de jóvenes estaban *raleando* ramas de tomates en un invernadero (quitando ramas que ya produjeron, para que las restantes aprovechen la energía procesada por la planta), comenzaron a discutir si una planta debía ser podada o simplemente *arrancada*. Una de las estudiantes dijo que no se podía arrancar una planta sin preguntarle a quién la plantó, porque es mucho el esfuerzo que lleva hacer crecer una planta como para que lo decida otro. Sus compañeros le respondieron que la planta ya estaba muerta, *irrecuperable* porque había quedado con las raíces fuera; como no se ponían de acuerdo consultaron a otro de los jóvenes del grupo que estaba trabajando en otra área del invernadero cuya familia tenía invernaderos con tomates para que diera su opinión, y finalmente decidieron esperar al profesor para que decida qué hacer.

Además de los/as encargados que tienen presencia permanente, los profesores de cualquier materia pueden recurrir a los *sectores didáctico-productivos* para que los/as estudiantes realicen actividades de aplicación, tales como la medición de espacios para geometría o la realización de experiencias en física, biología o química. Los que más asiduamente concurren son los/as profesores de las *materias de formación específica*: al igual que el resto de las asignaturas, estas materias presentan sus contenidos de manera teórica en el aula, pero contienen en sus planificaciones un mayor número de actividades prácticas que las *materias de formación general*.

La dicotomía teoría-práctica que es constitutiva de la escuela moderna se plasma en la práctica docente de las EFA mediante esta jerarquía, implícita e interiorizada en la labor profesional, que lleva a los profesores de las materias de formación general a privilegiar el dictado de clases teóricas en el aula eventualmente complementadas con aplicaciones en los sectores didáctico-productivos. No obstante, el privilegio de la teoría que históricamente ha definido al conocimiento escolar es tensionado cuando los/as docentes reflexionan sobre la propuesta formativa histórica de las EFA.

En las ocasiones en que los/as profesores pueden realizar una mirada retrospectiva de su labor, suelen reconocer que en el sistema de alternancia los sectores didáctico-productivos y el aprendizaje en las chacras familiares tienen relevancia central, pero que la tradición escolar y distintas modificaciones en la regulación

del trabajo docente condujeron a que las EFA incluyeran cada vez más tiempo escolar para materias teóricas, que fuera disminuyendo la importancia pedagógica intencional de los sectores e incluso que se fueran discontinuando las *visitas a las familias* previstas en la propuesta original, por lo que no pueden incorporar de manera fluida en las propuestas pedagógicas de la escuela las especificidades de la producción agrícola local, ni desplegar de manera completa el conocimiento práctico que la propia escuela podría proporcionar, en tanto espacio productivo en sí mismo.

Los/as estudiantes en las tres EFA también se mostraron sensibles respecto de esta tendencia a incrementar el aprendizaje en los espacios áulicos: disposicionalmente reaccionaban a esta situación acudiendo espontáneamente a los sectores en su tiempo libre, como ya hemos señalado. Pero también en ocasiones expresaron reflexiones críticas en miradas retrospectivas sobre su curso, señalando que en el *Ciclo Orientado* no se generaba un aumento sustantivo del tiempo de trabajo en los *sectores didáctico-productivos* como cabría esperar en el tramo final de los estudios, ya que las materias solían proponerles como prácticas el análisis de cuestiones legales e impositivas o la búsqueda de presupuestos e información sobre producciones específicas, tareas que volvían a colocarlos/as en las aulas⁵.

Si las materias recurren ocasionalmente a las prácticas en los sectores, su contracara es una autonomía significativa en la organización de los sectores, que responde a una dinámica temporal propia marcada por los ritmos de crecimiento de los animales y plantas a lo largo del año, tal como acontece en las chacras. Por ello, las comunidades de práctica que se generan cotidianamente en los sectores productivos no están condicionadas por las secuencias didácticas de las materias sino más bien por las elecciones técnicas de los/as encargados/as de los sectores y los ritmos de desarrollo de la producción. Es en ese contexto donde las tradiciones de conocimiento colonas se ponen en juego privilegiadamente: si los/as estudiantes se incorporan en la construcción de un biodigestor para el corral de cerdos o la aplicación de compost en septiembre, esto dependerá fundamentalmente de las tareas que emprenda el encargado del sector. En los sectores las explicaciones se articulan alrededor de la tarea, cuando ésta lo requiere: los/as estudiantes menos entendidos acompañan a los expertos/as en la tarea, adquiriendo progresivamente autonomía en las rutinas de la actividad.

Los entornos de aprendizaje: la escuela que se habita

En los *entornos de aprendizaje* (también llamados *sectores de limpieza* para diferenciarlos de los *sectores didáctico-productivos*), se realizan actividades de mantenimiento, gestión, orden y limpieza en distintos espacios de las EFA: los dormitorios, la cocina, el comedor, y los *sectores didáctico-productivos*. Así, durante aproximadamente una hora luego del almuerzo (y en algunos casos luego la cena), los/as jóvenes pueden limpiar el piso del comedor, acondicionar los corrales de los cerdos, regar en el vivero, limpiar malezas de la huerta o el jardín, lavar las ollas o dar alimento a las gallinas⁶.

Los/as jóvenes rotan mensualmente por los distintos *sectores de limpieza*, coordinados generalmente por el profesor y la profesora a cargo de la estadía, quienes califican diariamente a los/as estudiantes y dejan asentada una descripción de los principales sucesos de la jornada. La organización de los *entornos de aprendizaje* se plasma en planillas exhibidas en algún lugar público y cercano a la dirección, por lo que

5 La formación específica comienza en 1° y 2° año con la asignatura Taller Rural y Producción Agropecuaria; en 3° año se agrega al Taller Rural la materia Tecnología de la Información y la Comunicación Aplicada al Agro; en 4° año se suman Agricultura Familiar y Desarrollo Sustentable, Proyecto Profesional de Investigación I, Formación Profesional, Producciones e Industrias de la Granja; y en 5° año Química II, Higiene y Seguridad Laboral, Proyecto Profesional de Investigación II, Formación Profesional II, Administración y Gestión Agropecuaria.

6 Las tareas por las que rotan varían en cada EFA y se identifican por funciones, actividades, lugares u objetos. En una de las EFA se mencionan: Coordinador/monitor de curso, mozo, habitación de mujeres, baño de mujeres, pasillo de mujeres, habitación de varones, baño de varones, pasillo de varones, calefón mujeres, calefón varones, granja, preparación de balanceado, compost, aulas, sala de profesores, dirección, galerías, depósito, herramientas/carpintería, parque y jardines, lavado de ollas, cocina/lavado de utensilios, biblioteca, playón, sacado de telas de arena, vivero, cancha de fútbol, corte de césped, tareas especiales, lombriciario, aves, sector termotanques.

los/as estudiantes pueden ir programando sus días y ubicar a sus compañeros/as en el espacio de la EFA si es necesario. En algunas EFA se contrata personal de cocina, en otras son el profesor y/o la profesora a cargo de la estadía/internado con la ayuda de los/as estudiantes de *contraestadía* quienes se encargan de la preparación de las comidas diarias.

Al igual que en los ámbitos domésticos, el ordenamiento del ambiente escolar supone una familiaridad con las tareas, con los humanos y no humanos que se encuentran diariamente allí, que se adquiere de manera progresiva (Padawer 2022). Cuando ingresan a primer año en las EFA, se les describe a los/as estudiantes cuáles son las tareas de los *entornos de aprendizaje* en las que se espera que participen diariamente: esta explicación se realiza a través de un recorrido por el espacio escolar. Luego de esta instancia inicial, las indicaciones son mínimas ya que se supone que los estudiantes están familiarizados con las tareas domésticas por su participación en las mismas actividades en el hogar, y la escuela no se propone profundizarlas en espacios de enseñanza intencionada.

Dado que estas tareas domésticas se distribuyen por estudiante y no por curso, cada joven comparte con compañeros/as de cursos más avanzados las actividades, y así van aprendiendo los detalles de los procedimientos en el hacer cotidiano. Las actividades involucradas en el ordenamiento del ambiente escolar, por ejemplo, las formas específicas en que se espera que se ordenen los utensilios en la cocina, pueden diferir en varios aspectos respecto de lo aprendido en los hogares por los/as estudiantes, por lo que ese ajuste mutuo supone una labor creativa y colaborativa entre pares. La importancia de estos ajustes en una tarea que se supone rutinaria puede advertirse a través de la existencia de *estudiantes monitores/as*, quienes se encargan de coordinar el trabajo que están realizando sus compañeros/as y realizan pequeñas correcciones durante su ejecución.

Otro indicio en el mismo sentido se presenta al finalizar el horario de la cena, ya que durante los *5 minutos de reflexión* los/as estudiantes suelen destacar sucesos positivos de la cotidianeidad doméstica. Algunas veces refieren las tareas agrícolas, como el inicio de la cosecha en la huerta o la finalización de la construcción de una compostera, pero generalmente este espacio es utilizado para expresar de manera pública logros y dificultades al momento de realizar distintas tareas durante el día en los *entornos de aprendizaje* (que no tienen otro ámbito de instrucción específico, como sí es el caso de las cuestiones agrícolas).

Tanto en los momentos en que están realizando actividades en los *sectores didáctico productivos* como en los *entornos de aprendizaje*, los/as estudiantes aprenden entre pares distintas actividades cotidianas que les interesan y no han sido contempladas o solicitadas por los/as adultos/as. Generalmente cuando los/as jóvenes están sentados/as en pequeños grupos para *tomar tere*⁷ comienzan distintos intercambios sobre cómo utilizar aplicaciones del celular, donde también en ocasiones se incorporan docentes que necesitan aprender a utilizar algún programa: en estos momentos la relación entre expertos y novatos se invierte con fluidez, siendo tal vez la única situación escolar en que esta relación adquiere ese sentido.

Los días de lluvia los/as estudiantes cocinan *reviro* y es frecuente que surjan comentarios sobre distintas formas de prepararlo⁸; también conversan sobre política⁹, amistades, noviazgos, organizan cumpleaños. Entre estilos de vestimenta, gustos musicales y deportes también se narran decisiones que se van tomando en la vida cotidiana en la chacra, como el mejor momento para comercializar las aves de corral en función

7 Tereré es la denominación que recibe la preparación del mate con agua fría y en ocasiones con jugo de frutas, habitual en Paraguay y el litoral argentino.

8 El reviro es una comida realizada a base de harina y grasa que tradicionalmente consumen los trabajadores rurales durante sus labores. Dado que la receta consta de solo dos ingredientes, podría anticiparse que las recetas no difieren, sin embargo en las EFA hemos compartido largos debates respecto a qué cantidades de cada ingrediente debe llevar, con qué utensilios debe realizarse (olla de cobre, hierro o acero), con qué tipo de fuego (intenso o suave, de leña o de gas) y durante cuánto tiempo se cocina, distintas maneras de moverlo en el fuego y las variaciones de su consistencia de acuerdo a si va acompañado de otro alimento o no (puede ser dulce o salado, acompañar un huevo frito o una leche).

9 Durante el año 2023, en las elecciones presidenciales muchos/as de ellos/as votarán por primera vez.

de su crecimiento, qué productor tiene los mejores cerdos de la zona, cuándo plantar mandioca o cómo podar frutales de acuerdo con la época del año.

Como surge de la enumeración anterior, estas comunidades de práctica que surgen espontáneamente entre los/as estudiantes dialogan más o menos directamente con contenidos curriculizados: las actividades propuestas en los *entornos formativos* ya mencionados, los *planes de búsqueda* y las *guardias en contraestadía* a los que referiremos enseguida. Tanto en estas conversaciones y pequeñas rutinas que emergen de manera coyuntural en la EFA, como a partir de las actividades propuestas curricularmente como formación agrícola, los/as estudiantes aprenden técnicas que se despliegan individualmente, pero sobre todo participan de actividades colectivas que implican establecer relaciones de paridad y también jerárquicas.

Cuando los/as estudiantes aprenden haciendo, adquieren protagonismo las comprensiones desde el cuerpo como forma simultánea e incremental de generación de representaciones motoras: saber hacer algo de la chacra o el hogar supone aprender a manejar las herramientas, a manipular y observar el comportamiento y evolución de las plantas y los animales de granja, pero también atender a lo que hacen al mismo tiempo sus compañeros/as, quienes tienen formas similares de hacer pero también leves diferencias que se vinculan frecuentemente con formas disímiles de resolver estas cuestiones en su casa y su chacra, como ampliaremos en seguida.

La guardia en contraestadía: incorporarse en la tarea en curso

Cuando los/as estudiantes se encuentran en los días de *guardia/pasantía* que realizan en *contraestadía*, van pasando por los distintos *entornos formativos* o por los *entornos de aprendizaje* de acuerdo con las necesidades de los *profesores encargados de la permanencia o de los sectores*, quienes les van proponiendo distintas actividades a lo largo de la jornada.

Lo que distingue a las *guardias* respecto de los *entornos de aprendizaje* y las actividades propuestas en el marco de los *entornos formativos*, es que los/estudiantes tienen mayores posibilidades de incorporarse a las actividades productivas y/o domésticas de acuerdo con sus intereses. Esto sucede probablemente porque la *guardia* es un lapso temporal más amplio, pero también porque los/as estudiantes que están bajo este régimen temporal no están incorporados/as en el esquema fijo de actividades que caracteriza a las *estadías*, ya sea en los *entornos* o en las materias.

Si bien los/as jóvenes *de guardia* comparten las rutinas domésticas con el resto de los/as estudiantes que están cursando su estadía, su jornada no está organizada de la misma manera. No tienen que acompasar sus actividades al ritmo escolar de clases y recreos, sino que administran sus tiempos de manera autónoma, con frecuencia en pequeños grupos conformados por afinidades personales. Circulan por la escuela preguntando a los/as profesores/as o encargados/as de sectores si los pueden ayudar, eligen momentos de descanso y también de sociabilidad.

La intención manifiesta de ayudar en tareas cotidianas forma parte del proceso de apropiación de la moral colona, que en las EFA es asumido como aspecto constitutivo de la institución, reflejo de que los/as jóvenes en cuestión han logrado *ballarse* en ese espacio y colaboran voluntariamente en su sostenimiento, como lo hacen en sus hogares. Esta disposición se adquiere gradualmente en la escuela como también se ha adquirido en los hogares, resultado de relaciones sociales que adquieren históricamente ciertas formas específicas y suponen por lo tanto que algunos/as estudiantes puedan cuestionarlas, distanciarse y sentirse incómodos con ellas. Estos son los casos de quienes *no se ballan* en la EFA, con frecuencia abandonando tarde o temprano la institución, aunque el *ballarse/no ballarse* supone una polaridad que esconde matices, los que corresponden con la situación de la mayoría de los estudiantes.

La incorporación espontánea a las tareas durante la *guardia* suele ser introducida por un muy breve intercambio verbal donde los/as estudiantes les comentan a los profesores/as o encargados/as algunas

cuestiones sobre las que les interesa *saber más* en ese sector, una tarea que les *gusta*, o identifican que *hace falta hacer algo*. por muy breves que sean, estos comentarios revelan un conocimiento incorporado que permite identificar necesidades, interrogantes y placeres incorporados en las prácticas agrícolas. Esta intención de participación (Paradise y Rogoff 2009) es un elemento fundamental en las proyecciones de futuro de los/ jóvenes, ya que el trabajo autónomo en el marco de relaciones de confianza permite que integren cada vez con mayor protagonismo las comunidades de práctica que conforman las actividades agrícolas habitualmente en las chacras, cuestión que analizaremos con más detalle en el siguiente apartado.

Los/as jóvenes pueden estar solos/as o en pequeños grupos realizando tareas que ya conocen durante la *guardia*, pero también pueden acompañar a algún profesor/a o encargado/a del sector productivo, lo que les permite eventualmente participar en actividades excepcionales: en este último caso se inician en tareas que resultan novedosas a nivel local como la implantación de alguna especie nativa que se está reincorporando; o actividades ocasionales que la posición en la escala de hermanos o el género no los habilitan a realizar en la chacra familiar, como carnear un animal ya que es una tarea habitualmente desplegada por los varones mayores. También pueden participar en actividades que resultan ocasionales en la dinámica diaria de los sectores de la escuela, como acompañar una parición.

De modo análogo, pero con mayor intensidad que cuando participan en los *sectores*, en las *guardias* los/as estudiantes se involucran en una tarea activa de desciframiento con el cuerpo y la mente para entender cómo se hacen las cosas; en este sentido el aprendizaje de las técnicas agrícolas es, en estos dos espacios escolares, muy similar al que los/as jóvenes desarrollan en las chacras acompañando a las generaciones mayores. Sin embargo, entre las actividades colectivas institucionalmente organizadas (Engestrom 1987) para aprender en la escuela, la *guardia* se distingue porque los estudiantes pueden elegir con mayor autonomía cuándo, cuánto y cómo involucrarse, lo que habilita un margen mayor para que se articulen las tradiciones de conocimiento tecno-científico y local (Knorr Cetina 1999). Durante una *guardia*, los/as estudiantes comentaron los beneficios de contemplar las fases de la luna durante la siembra y cosecha; en otra oportunidad señalaron que una carneada técnicamente perfecta no sólo debe incluir procedimientos de manipulación del animal y las herramientas de corte y sujeción, sino también evitar la presencia de una persona que *sienta pena* por el cerdo.

Los/as estudiantes del último año suelen aprovechar las *guardias* para realizar preguntas o actividades vinculadas con sus *planes de búsqueda* (a los que haremos referencia enseguida), tales como consultar por algún hongo que ataca a la producción o despejar alguna duda con las proporciones del alimento balanceado en algún proyecto de cría intensiva. Es un espacio/tiempo donde se procuran interlocutores expertos que les ayudan a realizar, durante el último año en la EFA, un proyecto productivo en la chacra familiar. Dado que el proyecto debería incluir algún rasgo novedoso respecto de lo que habitualmente se realiza en la chacra, estos interlocutores en las *guardias* tienen un papel fundamental en la legitimación del saber-hacer de las jóvenes generaciones en la actividad agrícola familiar.

Los planes de búsqueda: hacia un quehacer agrícola propio

Los *planes de búsqueda* constituyen uno de los emblemas de las EFA, ya que son reconocidos como uno de los instrumentos principales de articulación entre los conocimientos agrícolas y culturales transmitidos en la escuela y aquellos que se producen en otros ámbitos institucionales confluentes: las chacras, las cooperativas, los espacios técnicos-agrícolas gubernamentales, las universidades. En lo que respecta a los conocimientos agrícolas, se trata de un elemento distintivo ya que históricamente supuso un énfasis institucional en la proyección del conocimiento teórico, plasmado didácticamente en las aulas, hacia el conocimiento práctico familiar; ese esquema suponía una direccionalidad única en la circulación del conocimiento, pero proponía al mismo tiempo, un horizonte de retroalimentación.

A medida que la sociedad del conocimiento se consolida en las últimas décadas del siglo XX, las instituciones de ciencia y tecnología adquieren mayor protagonismo en la mediación y circulación social de técnicas

reconocidas como legítimas (Knorr-Cetina 1999), aunque las escuelas no han perdido su centralidad como espacios que didactizan la ciencia. La jerarquía de estos espacios de producción de conocimiento se particulariza en las EFA contemporáneas en ciertas formas de implementación más o menos extendidas de los *planes de búsqueda*, propias del periodo histórico y el contexto nacional/regional en el que tienen lugar.

Las EFA misioneras muestran una tendencia a la elaboración de *planes de búsqueda* anuales, con una progresión lógica y por demás habitual en las instituciones escolares que busca ampliar el marco referencial de reflexión de los/as estudiantes desde un entorno inmediato hacia otros contextos más lejanos y complejos. En el 1er año de estudios el eje temático de trabajo en los planes de búsqueda es *la familia*, en el segundo año *la comunidad*, en el 3er año *el entorno institucional* (paradigmáticamente la escuela, pero también otras instituciones locales como cooperativas, universidades, emprendimientos agropecuarios de gran envergadura), en cuarto año realizan el planteamiento de un *proyecto productivo* que en quinto año *implementan*.

El *plan de búsqueda* implica trabajar en distintas materias durante el período de estadía en la escuela, continuando durante la *contraestadía* mediante la realización de ciertas actividades en la chacra, para luego volver a la escuela que evalúa y acredita ese proceso. Si bien el punto de inicio es la escuela, desde allí se comienzan a problematizar los contextos cotidianos mediante trabajos teóricos y prácticos que se realizan sucesivamente en la escuela y la chacra, para luego volver a la familia desde esa reformulación/resolución del problema inicialmente planteado (Dinova 1997). En algunas de las escuelas contemplan presentaciones parciales a las familias luego de finalizar cada ciclo de problematización en los que habitualmente se divide el año, aunque pocas veces se concretan, lo que evidencia que la retroalimentación es el aspecto más desafiante de la propuesta.

Los proyectos son supervisados por un/a profesor/a tutor/a que coordina con los/as profesores/as de las distintas materias un abordaje colectivo de la temática planteada para cada año y curso. También se ocupan de convocar a expertos/as a la escuela, así como de organizar visitas a instituciones cercanas que permiten acceder al abordaje local de la problemática. Aunque plasmados en documentos que las escuelas modernas siempre solicitan abundantemente, los seguimientos requieren de *conversaciones de pasillo* donde los/as tutores/as les recuerdan a los/as profesores/as de las distintas materias cuándo deben articular sus contenidos al *plan de búsqueda* de algún año en particular, así como los acuerdos sobre cómo concretar esa articulación teoría-práctica.

Al realizar un *plan de búsqueda* sobre la problemática del agua, el profesor encargado de la coordinación en una EFA realizó una *planificación sávana* dentro de la cual la tematización iba atravesando a todas las materias que los/as jóvenes cursaban en 1er año, desde inglés y matemática hasta el taller de agricultura familiar. Los/as estudiantes partieron de una pregunta simple propuesta desde la escuela: ¿cuánta agua consumimos en la chacra?; para luego cuantificar el uso del agua en sus hogares y poner en común los resultados en el aula. Luego esos datos fueron utilizados por los profesores de distintas materias como motivación o ejemplo para desplegar cuestiones teóricas como las unidades de medida o la composición química del agua, etc. Posteriormente un técnico del INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agrícola) visitó la escuela y expuso ante los/as estudiantes sobre técnicas para la protección de vertientes en las chacras. Tras visitar un reservorio local de agua, se realizó una presentación de resultados del proyecto a las familias, en una reunión en la escuela cuando estos finalizaron una *estadía*.

Este itinerario de indagaciones y sistematizaciones sobre técnicas que los/as estudiantes realizan entre 1ero, 2do y 3er año recurriendo a las chacras y a la escuela, adquiere en 4to y 5to año otra forma: los/as estudiantes determinan un tema/proyecto para sus *planes de búsqueda* que abarca los dos ciclos anuales que les restan hasta finalizar la escolaridad. Apoyados por los/as tutores, los/as profesores de *las materias de formación específica* y los/as *encargados/as de los entornos formativos*, los/as estudiantes realizan proyectos agrícolas individuales o grupales, aunque en algunas instituciones también pueden optar por desarrollar un proyecto de interés comunitario como la construcción de un espacio público o la gestión de un servicio bancario/ comercial.

Este proyecto productivo se realiza en el marco de múltiples actividades en las que participan los/as jóvenes en las chacras diversificadas, así como otros trayectos formativos que la misma EFA les ofrece: una estudiante del último año cuya familia se dedicaba a la producción de tabaco y aves de corral, realizaba un plan de búsqueda para optimizar el proceso de la cría de pollos parrilleros al mismo tiempo que asistía a prácticas profesionales en una panadería, participaba de la cosecha del tabaco en la chacra familiar, y cumplía con el resto de las materias.

La administración de los ritmos de trabajo frente a las múltiples exigencias que supone llevar adelante una chacra forma parte del aprendizaje en la EFA: es resultado no intencionado del tránsito por su compleja trama curricular, aunque esta reflexión se ve facilitada porque durante el último año predominan materias sobre gestión y administración de la chacra. Este cambio de nivel de reflexión, que pasa de la ejecución de tareas agrícolas a la gestión de un proyecto propio, redundará en que los/as estudiantes realicen menos prácticas en los sectores de la escuela y en cambio deban buscar activamente interlocutores/as e información dentro y fuera de la escuela para poder llevar adelante su proyecto.

El logro relativo del ritmo de trabajo pretendido se materializa en la *carpeta del Plan de Búsqueda*, dispositivo mediante el cual se evalúa esta asignatura. Allí se documenta con fotografías y reflexiones el proceso de desarrollo del emprendimiento productivo desde la planificación inicial hasta la comercialización del producto, incluyendo cuestionarios a las familias sobre la gestión de su producción, rentabilidad e impuestos, organización de la compra de insumos, indagaciones de procesos en espacios de especialistas en el INTA o la biblioteca.

Mediante el trabajo en *entornos formativos, entornos de aprendizaje, guardias y planes de búsqueda*, los/as estudiantes de las EFA aprenden a acompañar sus actividades cotidianas a horarios institucionales, colaborar en tareas de mantenimiento de los espacios domésticos, orden de las herramientas y espacios de trabajo. Estas cuestiones forman parte importante de las narrativas de los/as jóvenes respecto de su escolaridad, pero también de los/as docentes quienes habitualmente subrayan que las EFA propician la autonomía y responsabilidad de los/as estudiantes, a diferencia de otras escuelas donde ellos mismos se desempeñan y estas cualidades morales no se cultivan con la misma centralidad. Esta *formación integral* es reconocida también por las familias, y muy frecuentemente se vincula con la tradición católica y colona en la que se inscriben estas instituciones desde principios del siglo XX (Alonso 2021; García- Marirrodiga y Puig Carbó 2007).

Los conocimientos que los/as estudiantes adquieren a través de sus actividades cotidianas en la escuela y en la chacra tienen consecuencias en su futuro laboral y educativo al finalizar la EFA, por lo que configuran los entornos rurales que ellos mismos habitan, transformando las tradiciones de conocimiento específicas en el devenir de las generaciones. A cuatro décadas de sus inicios en Misiones, las EFA generan condiciones para que los/as estudiantes puedan *hallarse* en las chacras aún cuando su proyecto de vida no esté centrado en la producción agrícola; reforzando su identificación como jóvenes de la colonia, los orienta a continuar habitando como adultos, las comunidades rurales en las que transcurrieron su infancia y adolescencia.

Hallarse en la chacra y proyectar el futuro

Proyectar el futuro es una *pre-ocupación* recurrente en la vida cotidiana de los/as jóvenes que se encuentran finalizando la escuela secundaria en Argentina. Los/as jóvenes son interrogados respecto a qué harán de sus vidas al egresar en su entorno familiar, en sus escuelas y en otros ámbitos de orientación vocacional que se suelen propiciar localmente. Finalizar la escuela implica decidir qué harán de sus vidas no sólo respecto a la elección de una carrera o trabajo, sino también imaginarse cómo serán sus días, con quiénes los compartirán, cómo organizarán sus tiempos. Se trata de una pre-ocupación porque estos interrogantes que se les formulan a los/as jóvenes desde su entorno suelen estar desvinculados del hacer cotidiano, cargados de asunciones morales que los responsabilizan por el éxito de sus trayectorias futuras, generando

sentimientos de incertidumbre en los/as jóvenes por no poder predecir el día a día en un escenario futuro que se prefigura muy distinto a la rutina escolar y familiar previa (Hirsch 2020).

La vida cotidiana estructura las prácticas, los deseos y las aspiraciones de los sujetos, en el marco de procesos sociohistóricos que otorgan contenidos específicos a las experiencias. Las rutinas que la conforman otorgan un marco de predictibilidad en la vida cotidiana porque permiten asumir implícitamente las pequeñas decisiones que los sujetos deben enfrentar (Heller 1972). Es por ello que al mismo tiempo que los/as jóvenes son interrogados sobre sus horizontes y asisten a los dispositivos de orientación vocacional, también *se ocupan* de su futuro en actividades que realizan durante el último ciclo escolar: tras las grandes decisiones de estudios a cursar, posibles traslados a otras localidades o la incorporación al empleo se ocultan pequeñas decisiones, actividades proyectos mediante las que van haciendo su futuro y no son completamente accesibles a la conciencia reflexiva (Hirsch 2017).

Los/as jóvenes de las EFA enfrentan las mismas incertidumbres y saltos temporales que sus coetáneos, pero en su caso también tienen la oportunidad de ocuparse de su futuro participando en los *sectores didáctico productivos, espacios formativos, guardias y planes de búsqueda*, anticipando con una importante fuerza vivencial como será la vida cotidiana si asumen la responsabilidad de una chacra familiar. Si pueden *hallarse* en la chacra mientras están en la escuela, pueden proyectar un futuro con más confianza en sus capacidades, porque han experimentado muchos de los dilemas y problemas que los ocuparán en el futuro.

En las últimas décadas, en los contextos rurales de Argentina, la obligatoriedad del nivel medio y la ampliación de la oferta de nivel superior ligada a proyectos productivos locales han incentivado el mandato social de realizar una carrera terciaria o universitaria como garantía de un proyecto de vida exitoso (Hirsch 2021). El conocimiento científico ocupa un lugar central en el desarrollo de la agroindustria, que se consolidó en un lugar privilegiado dentro de la economía nacional generando tensiones con la agricultura familiar (Padawer 2020), tanto por los recursos disponibles como también por la orientación del conocimiento producido en ámbitos de gobierno y organizaciones de productores.

En este contexto, el tránsito por las EFA concluye un proyecto educativo iniciado en la infancia y orientado a lograr sujetos formados en términos morales ligados a la tradición colona (Mastrángelo 2012), fortaleciendo el conocimiento de los/as jóvenes en los temas agrarios y, en el caso de las familias que viven en parajes aislados, resolviendo la cuestión no menor de los gastos de traslado y manutención a través de la alternancia. Una vez concluido este ciclo, los/as jóvenes y sus familias proyectan su futuro en las chacras, aunque cada vez más crecientemente también en las ciudades misioneras.

Las expectativas y proyecciones familiares se entran a partir de condiciones socio-productivas de cierta heterogeneidad. Las familias más capitalizadas de las EFA tienen un rango amplio de opciones: algunos/as jóvenes realizan estudios superiores universitarios (medicina, ingeniería, agronomía), lo que permite que en ciertos casos los/as hijos continúen la actividad de sus antecesores, mejorando técnicamente la producción de yerba mate, ganadería intensiva, forestación o incrementando los invernaderos (Luft y Vier 2018). En las tres EFA que referenciamos, algunos/as de estos/as jóvenes cursa sus estudios universitarios a través de la migración a la capital provincial, a Buenos Aires, o incluso a ciudades de Alemania y Estados Unidos, recurriendo a redes familiares y de amistad. Estos/as jóvenes que se especializan en estudios superiores agrícolas, se proyectan en el campo a través del acceso a la propiedad familiar e ingresos que exceden la subsistencia.

Aquellas familias poco capitalizadas tienden a proyectar empleos urbanos para casi todos sus hijos, ya que no pueden garantizar la herencia más que para uno o dos de sus descendientes (Luft y Vier 2018). Es por ello por lo que en las tres EFA que referenciamos, generalmente los/as jóvenes cursan estudios terciarios (docentes), tecnicaturas (agropecuarias, enfermería) e incipientemente estudios universitarios (medicina, ingeniería, agronomía) en sus localidades, lo que les permite trabajar en profesiones urbanas derivadas de sus estudios, en las fuerzas de seguridad, en oficios manuales o comerciales, además de incorporarse a la chacra familiar.

Sea que concreten un futuro más urbano o rural, el paso por las EFA les permite a los/as jóvenes resignificar la forma en que *habitan la chacra*. En el caso de que continúen las producciones que tradicionalmente desarrollaron sus familias de origen, la escuela agrícola los habilita a experimentar con nuevas ideas o formas de hacer derivadas de su formación agrícola especializada. Como en toda comunidad de práctica, la tensión entre novatos y expertos derivada de formas alternativas de hacer o la amenaza de reemplazar a quien ocupa las posiciones centrales en la actividad (Lave y Wenger 2007) genera tensiones entre quienes comparten diariamente las tareas agrícolas.

Una forma habitual de resolver estas tensiones en las familias es la cesión de algunas hectáreas de tierra para que los/as jóvenes puedan llevar adelante *sus proyectos*. En estos casos, los/as jóvenes aprovechan los recursos adquiridos en sus estudios previos para desarrollar producciones rentables en espacios reducidos, como por ejemplo plantaciones de maracuyá; o producciones menos rentables pero que demandan escasa inversión de tiempo, como las plantaciones de sandía.

Otras familias apoyan activamente estas innovaciones, diversificando por ejemplo una producción principalmente tabacalera, acompañando a los/as jóvenes para el desarrollo de viveros de rosas, bonsáis y otras plantas ornamentales. Los caminos de la experimentación permiten incluso que algunos/as jóvenes destinados a un empleo urbano, por provenir de familias poco capitalizadas, puedan desplegar actividades agrícolas, como un vivero de plantas de yerba mate en un terreno pequeño del periurbano.

En otras ocasiones *habitar la chacra* supone empleos urbanos manteniendo la vivienda rural con alguna actividad agrícola mínima, la pluriactividad combinando la chacra y el comercio urbano, o el desempeño de sus profesiones en el contexto rural como médicos/as, veterinarios/as, profesores/as, técnicos agrícolas o industriales. Estas modalidades de trabajo y vivienda suponen desplazamientos diarios entre ciudad y campo que les permiten disponer de un ingreso más o menos estable, mantener emprendimientos productivos agrícolas de pequeña escala, la generación de alimentos para el auto consumo y *seguir conectados con la vida al aire libre*.

La valorización de las EFA como instituciones que forman en aspectos técnicos agrícolas y morales, remite a la tradición de conocimiento colona actualizada en el contexto misionero contemporáneo: *ballándose* en la chacra, los/as jóvenes recrean el carácter formativo que le otorgaron sus antecesores al trabajo esforzado como posibilidad de constituir sujetos autónomos, pero identificados con el devenir del entorno rural de pertenencia. Esto conduce a que una joven pueda reconocer el trabajo duro en la chacra, pero a la vez sentir nostalgia de la experiencia cotidiana en la huerta; estudiando medicina en una ciudad ubicada a 800 km. de su localidad de origen, la joven proyectará realizar una huerta urbana mientras duren sus estudios, para luego retornar a la colonia para ejercer como médica rural. Habitar la chacra imprime en los cuerpos y mentes una familiaridad con el entorno que se añora al vivir en un espacio muy distinto (Roa, Barés y Hirsch en prensa), plasmándose en proyectos de vida donde la producción agropecuaria puede no ser central, pero continúa formando parte de su cotidianeidad de manera renovada.

En la propuesta educativa de la EFA los/as jóvenes se responsabilizan por su entorno y aprenden en sus quehaceres cotidianos como parte de un legado valorado en términos de identidad, que se vuelve signo de pertenencia: la chacra y la escuela enseñan *el valor del trabajo*, enseñan *cómo trabajar*, y en ese proceso los/as jóvenes *se ballan* en la colonia y quieren mejorar la vida allí. Es por eso que un joven, que proviene de una familia que carece de chacra propia, puede proponerse estudiar ingeniería en automatización industrial, asistiendo a una universidad localizada a más de 100 km. de su localidad de origen, porque entiende que sus diseños de maquinaria agrícola permitirán que los trabajadores rurales encargados *del carpido y la tarefa* realicen sus labores con un menor desgaste físico.

Tras su paso por las EFA, los/as estudiantes han aprendido técnicas agrícolas en horticultura, cría de animales de granja, viveros de plantas ornamentales, cítricas y forestales y apicultura, articuladas con actividades domésticas y en diálogo con labores análogas en las chacras diversificadas familiares. Ese tránsito los ha

conducido *a ballarse* en su entorno, construyendo nuevas alternativas para habitar la ruralidad que, en ese devenir generacional, se va al mismo tiempo transformando.

Habitar la chacra: saber hacer y hallarse en la vida rural

Las escuelas como instituciones modernas suponen la adquisición de conocimientos teóricos que luego son transferidos a diferentes contextos; los aportes antropología de la educación y de la técnica permiten debatir esta oposición teoría-práctica, arraigada en otras tales como hacer-pensar, tradición-modernidad, mostrando los límites borrosos entre los distintos ámbitos de producción de conocimiento.

A lo largo de este texto hemos dado cuenta de distintas actividades cotidianas a partir de las cuales los/as jóvenes rurales se incorporan en tradiciones de conocimiento agrícola en la escuela y en la chacra. Las EFA en Misiones, al igual que otras propuestas pedagógicas que se han desarrollado a lo largo de la historia, han concretado con diversos formatos institucionales estos debates que las ciencias sociales están proponiendo a partir de la definición de que todo conocimiento es situado.

En la cotidianeidad de las EFA misioneras, los/as jóvenes aprenden técnicas agrícolas mediante su participación en comunidades de práctica que se despliegan bajo ciertos formatos institucionales previamente definidos: *entornos formativos, entornos de aprendizaje, guardias, planes de búsqueda*; con especificidades que hemos procurado analizar, cada uno de ellos supone adquirir un saber hacer incorporándose en las tareas en curso. Las técnicas agrícolas se aprenden poniendo en juego cuerpo y mente, y en ese mismo acontecer se transforman: por eso las tradiciones de conocimiento en las que se inscriben los/as jóvenes presentan continuidades a lo largo de décadas, pero también están en permanente transformación. La tradición *colona* se resignifica al tiempo que el agro misionero se transforma, de manera que la forma de producir en las chacras diversificadas se va redefiniendo a través de las generaciones, ante cada elección técnica que los/as jóvenes enfrentan en su vida cotidiana.

Mediante la incorporación en la práctica del conocimiento técnico agrícola, los/as jóvenes adquieren confianza en sus habilidades para descifrar en entorno: pueden *ballarse* en la chacra contrapesando la tendencia general al éxodo rural prevaleciente en Argentina. Las comunidades de práctica ligadas a las actividades de producción y reproducción social que se despliegan simultáneamente en escuelas y chacras distan de ser idílicas, pero permiten que las jóvenes generaciones se apropien de conocimientos técnicos agrícolas y domésticos que son heterogéneos, pueden vivenciar formas alternativas de hacer que conducen inevitablemente a cambios en las tradiciones establecidas.

La incorporación espontánea en las actividades da lugar al trabajo autónomo en el marco de relaciones de confianza entre pares, y con un entorno conocido que se va aprendiendo a habitar acompañándose a los ritmos de los otros, responsabilizándose de objetos, plantas, animales, infraestructuras. La confianza derivada del saber-hacer permite que los/as estudiantes proyecten habitar la ruralidad de maneras novedosas, no necesariamente centradas en las actividades productivas convencionales, pero proyectando en estos nuevos formatos una identidad heredada y reivindicada.

Bibliografía

- Alonso, María Cristina. 2021. "Construcción de los procesos identitarios de los jóvenes rurales estudiantes en Escuelas de la Familia Agrícola de la provincia de Misiones". Tesis. Maestría en Educación. Universidad Nacional de Quilmes.
- Bourdieu, Pierre. 2007. *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre; Sayad, Abdelmalek. 2017. [1964] *El desarraigo: La violencia del capitalismo en una sociedad rural*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Cragnoilino, Elisa. 2010. "Demandas y reivindicaciones educativas en familias campesinas. Trayectorias, disputas y tensiones en la construcción de escuelas alternativas" En Manzanal y Neiman (comps). *La agricultura familiar y el desarrollo rural en los países del Cono Sur: situación y perspectivas*, pp. 189-204. Buenos Aires, Ciccus.
- Chevallier, Denis y Chiva, Isac. 1996. L'introuvable objet de la transmission. En: Chevallier (dir.). *Savoir faire et pouvoir transmettre: Transmission et apprentissage des savoir faire et des techniques*. Nouvelle édition [en ligne]. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Dinova, Oscar. 1997. *Escuelas de Alternancia: un proyecto de vida*. Buenos Aires, GEEMA: Grupo editor multimedial.
- Dussel, Inés y Pineau, Pablo. 1995. "De cuando la clase obrera entro al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo". En: Puiggrós (Dir.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna, 1995.
- Ellen, Roy. 2004 From Ethno-Science to Science or what the Indigenous Knowledge Debate Tells us About how Scientists Define Their Project. *Journal of Cognition and Culture* (3): 409-450.
- Engeström, Yrjo. 1987. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to development research*. Finland: Orienta-konsultit.
- Forni, Florian; Neiman, Guillermo; Sabatino, José Pablo; Roldán, Laura. 1998. *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Buenos Aires, Ciccus editorial.
- Gallero, María Cecilia. 2013 Agroindustrias familiares en Misiones. Fábricas de ladrillo y almidón de mandioca de alemanes-brasileños (1919-2009). *Población y Sociedad* (20, 1). 15-30.
- García- Marirrodiga, Roberto; Puig Carbó, Pedro. 2007. *Formación en Alternancia y Desarrollo local. El movimiento educativo de los CEFFA en el mundo*. Santa Fe, Argentina: Colección AIDEFA.
- Gutiérrez, Talia. 2007 Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920. *Perfiles educativos*, (29,117), p. 85-110, 2007.
- Heller, Agnes. 1972. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península, 1972.
- Hirsch, María Mercedes; Barés, Aymará; Roa, María Luz 2023 *Juventudes y ruralidades en Argentina*. Buenos Aires. Colección Saberes, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Hirsch, María Mercedes. 2021. Las universidades como opción: posibilidades y elecciones de los/as jóvenes en el marco de procesos de transformación de espacios rururbanos. *Cuadernos de Educación* Año (XIX N° 19) pp. 101-110, 2021.
- _____. 2020. De las preguntas por el futuro a los proyectos individuales: Un abordaje etnográfico sobre los proyectos de futuro de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria. *Revista CAMPOS* (V.21 N.2) P. 99-121.
- _____. 2017. "Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Un abordaje etnográfico en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria" Tesis. Doctorado en Filosofía y Letras, orientación en Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ingold, Tim. 2000. *Essays on the perception of the environment: the livelihood, dwelling and skill*. Londres: Routledge.
- _____. 2007. Tierra, cielo, viento y clima. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, Londres. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9655.2007.00401.x>
- Keller, Charles; Dixon Keller, Janet. 1996. "Pensar y actuar con hierro". En: Lave y Chaiklin (comps). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Knorr-Cetina, Karen. 1999. *Epistemic cultures. How the sciences make knowledge*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lau, Raymond. 2004. Habitus and the Practical Logic of Practice: An Interpretation. *Sociology*, 38: 369. Online version of this article can be found at: DOI: 10.1177/0038038504040870
- Lave, Jane; Wenger, Etienne. 2007. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Lave, Jane. 2015. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, (21), pp. 37-47.
- Luft, Lorena; Vier, María Rosa. 2018. "Ruralidad y Educación". Informe al Instituto Superior del Profesorado en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental. Capióví, Misiones.

- Marchand, Trevor. 2010. *Making Knowledge. Explorations on the indissoluble relation between mind, body and environment*. Royal Anthropological Institute. London, Willey-Blackwell.
- Mastrangelo, Andrea. 2012. De enemigo vencido a tesoro cercado: un estudio etnohistórico sobre el ambiente en la producción forestal del Alto Paraná de Misiones (Argentina); *Avá*; 20; 6- 9-32.
- Mauss, Marcel. 1973. «Techniques of the Body». *Economy and Society*, vol. 2, n°1, p. 70-89.
- Montesinos, María Paula; Sinisi, Liliana; Schoo, Susana. 2009. *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*, Buenos Aires, DINIECE/Ministerio de Educación de la Nación.
- Navarro, Marcelo; Gutiérrez, Talía. 2013. Experiencias de Educación Técnica Rural en escuelas públicas del Norte Argentino: el caso de Salta. *Educação em Foco*, 16 (22):99-118.
- Novaro, Gabriela; Padawer, Ana. Identificaciones étnico-nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en Argentina. *SECULO XXI*. 2013 vol.3 n°1. pp.10 - 38.
- Padawer, Ana. 2008. *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires, Teseo.
- _____. 2010. Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa; *Horizontes Antropológicos*; 16; 34; 349-375.
- _____. 2011. Con el invernadero aprendimos todos, aprendimos todo: Conocimientos y prácticas sociales de jóvenes rurales; *Revista Faebea*; (20; 36; 12), pp 79-92.
- Padawer, Ana; Rodríguez Celín, María Lucila. "Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino". *Cuicuilco*, 2015. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/51887>
- Padawer, Ana. 2017. "Una mirada antropológica acerca del desarrollo. La agricultura familiar como protagonista de las transformaciones en el agro en el SO de Misiones". En: Fabris [et al.]. *Apuntes para el desarrollo de Argentina: Programa Interdisciplinario de la UBA para el Desarrollo*. Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Ciencia y Técnica. PIUBAD / Julio - 1a ed. Buenos, Aires, Eudeba.
- _____. 2018. Chicas de la colonia: aprender y trabajar en la infancia rural. *Desidade*, núm. 21, año núm. 6, oct-dic, pp 34-46.
- _____. 2019. El ordenamiento humano del ambiente en el cultivo de mandioca: articulación de conocimientos prácticos y científico-técnicos en la selva paranaense; *Revista Colombiana de Antropología*; 55; 1; pp. 267-298.
- _____. 2020. "Estudios sociales sobre la producción de conocimiento en la agricultura familiar, la capitalización mediana, la agroindustria y sus agendas públicas". Padawer (Comp.), *El mundo rural y sus técnicas*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Filosofía y Letras.
- Plencovich, María Cristina. 2013. "La deriva de la educación agropecuaria en el sistema educativo argentino" Tesis. Doctorado en Educación. FLACSO-Buenos Aires.
- Puiggros, Adriana. 1992. *Crisis y educación popular*. Buenos Aires, ATE.
- Roa, María Luz; Barés, Aymará; Hirsch, María Mercedes. Juventudes rurales intersticiales. Aportes desde una somática del arraigo. *Debates en Sociología*. En prensa
- Paradise, Ruth.; Rogoff, Barbara. 2009. Side by Side: Learning by Observing and Pitching. In. *ETHOS*, vol. núm. 37, Issue núm. 1, pp. 102-138.
- Schiavoni, Gabriela. 1998. *Colonos y ocupantes. Parentesco, reciprocidad y diferenciación social en la frontera agraria de Misiones*. Posadas: Editorial Universitaria.
- _____. 2020. Concordancias ontológicas e hibridaciones técnicas. Los alimentos agroecológicos en Misiones. En: PATAWER (Comp.), *El mundo rural y sus técnicas*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Filosofía y Letras.
- Sigaut, François. 2003. La formule de Mauss. Efficacité technique, efficacité sociale, *Techniques et Culture* V. 40, 153-158.
- Taks, Javier. 2012. "Prólogo". En: Ingold. *Ambientes para la vida*. Montevideo, Trilce.
- Tedesco, Juan Carlos. 1986. *Educación y Sociedad en La Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Ediciones Solar.
- Weinberg, Gregorio. 1984. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Unesco-cepal-pnud.
- Wenger, Etienne. 2017. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*. Madrid, Paidós.

Ziegler, Sandra. 2004. "La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual". En: Tiramonti (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantiales.

Cosmotécnicas puesteras y mercantilización de la hacienda a través de las narrativas de pactos demoniacos en el Chaco santiaguense

PABLO ALBERTO CONCHA MERLO¹

Hasta algunas décadas atrás, la definición de lo técnico en Antropología tendía a circunscribirse a sinergias entre herramientas, materiales, energía, gestos y saberes. Como bien lo indica Coupaye (2017), este enfoque concebía los procesos técnicos como dinámicas eficaces en orden a la transformación de la materia; y a las prácticas técnicas como realidades empíricamente accesibles al etnógrafo independientemente de la perspectiva (*emic*) de quienes las sustentan. Esta postura, sin embargo, viene siendo cuestionada en base a argumentos provistos por distintos autores a partir del denominado giro ontológico, así como de relecturas críticas de la obra de Marcel Mauss.

El giro ontológico tuvo como eje argumentativo principal la problematización de la oposición cultura/naturaleza, planteándola como resultado de una lógica vincular entre humanos y no humanos específica, desarrollada en la modernidad occidental entre los siglos XVI y XVII. En el “naturalismo” moderno, los humanos se convierten en únicos depositarios de intencionalidad y/o subjetividad (Descola, 2012), generando una disposición para concebir al resto de los colectivos no humanos como objetos, lo que permite que puedan ser puestos bajo dominio técnico (Hui, Cosmotécnica: una nueva relación entre tecnología y naturaleza en el Antropoceno, 2020).

Lejos de ser el naturalismo la única interfaz posible entre humanos y no humanos, es factible encontrar una pluralidad de ontologías, formas de estar-en-el-mundo que, si bien fueron marginadas o traducidas (Callon, Callon, & Law, 1998) por la expansión colonial, no por ello dejaron de ser fuentes de alteridad y resistencia. Conforme a lo anterior, existen diversas tramas en el marco de las cuales es posible concebir y experimentar subjetividades no-humanas, con intenciones y poder de incidencia sobre la materialidad del mundo. Pueden ser animales o plantas los portadores de subjetividad y agencia, e incluso cosas, pero también seres espirituales immanentes a espacios como selvas, bosques y montañas (Marques, 2017).

Con estos aportes, el registro antropológico de la técnica no puede ser desligada fácilmente de la dimensión cosmológica/ontológica (Descola, 2012), ya que quedaría fuera del análisis cierta parte del trasfondo que la hace eficaz, en un contexto histórico y para colectivos humanos específicos. Esto implica que aquellos fenómenos que los etnógrafos inscribimos con categorías teóricas como materialidad, eficacia o agencia, distan de poder ser extrapoladas de manera a-problemática a esas constelaciones de relaciones entre humanos y no humanos que se ha denominado ontologías no-naturalistas (Coupaye, 2017).

Conforme a lo anterior, Yuk Hui propone el concepto de *cosmotécnica* para inscribir la historia de estas formas plurales en las que *se da la unificación del orden cósmico y el orden moral a través de actividades técnicas* (Hui, 2020, pág. 57). La técnica, en esta visión, es una acción creadora de formas de vinculación

1 Investigador asistente en el Instituto de Estudios para el Desarrollo Social (Universidad Nacional de Santiago del Estero/ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) y docente en la Universidad Nacional de Tucumán.

entre humanos y no-humanos, en el marco de la cual emergen y se ensamblan ontologías y formas morales a lo largo de procesos históricos.

Retomando estas conceptualizaciones, este artículo aborda etnográficamente la cría de ganado bovino del Departamento Alberdi, situado al norte de la provincia de Santiago del Estero, Argentina. Se analizan narrativas relativas a pactos diabólicos de criadores de ganado como emergentes de sistemas *cosmotécnicos puesteros*², los cuales fueron reconfigurados en virtud de la traducción (Latour, 2011; Callon, Callon, & Law, 1998) acontecida al interior de redes socio-técnicas de intercambio/producción ligadas al agro-negocio.

Callon señala que traducción es un acto de invención y poder que opera uniendo elementos heterogéneos previamente separados. En este caso, un acto de imposición mediante el cual las estancias locales y los establecimientos de engorde a corral (feedlot) se han convertido en un punto de paso obligatorio de la “hacienda” producida por los puestos. En base al contexto, podemos redefinir el concepto de traducción como un proceso de enrolamiento a una red socio-técnica, que, imponiendo y alentando determinados cursos de acción, generan la reconfiguración parcial de intereses, objetivos y prácticas de vinculación técnica entre humanos y no-humanos al interior de los sistemas cosmotécnicos.

Se argumenta, por un lado, que los relatos permiten explorar los trasfondos ontológicos y morales que subyacen a las prácticas técnicas de cría bovina, permitiéndonos concebir las formas de vinculación entre humanos y no-humanos que alientan o desalientan. Y, por otro, permiten introducirnos al modo en que nuestros interlocutores experimentan la traducción histórica de estas cosmotécnicas extensivas/domésticas a redes de intercambio y producción mercantiles desplegadas en las últimas dos décadas (cría intensiva en estancias y establecimientos de engorde a corral, que suponen el reclutamiento de puesteros), cuyos efectos repercuten en las formas de vinculación técnica entre puesteros, monte/vegetación, animales y existentes espirituales.

Diablos y pactos en el mundo de los antepasados

Hacia fines del siglo XIX el Departamento Alberdi no existía como jurisdicción política autónoma, y su actual emplazamiento ni siquiera pertenecía a la provincia de Santiago del Estero. En efecto, hasta 1904 la zona actualmente identificada con esta denominación formaba parte de un enorme “desierto”³ boscoso comocido como Territorio Nacional del Chaco: un lugar fronterizo, territorialmente disputado entre el Estado nacional argentino y una diversidad de pueblos indígenas. Sin embargo, la diversidad social chaqueña no se circunscribía únicamente a grupos étnicos hostiles a la colonización estatal; también la conformaban un mosaico heterogéneo de actores liminales, descritos en su mayoría como mestizos, indios mansos, gauchos o paisanos saladinos y criollos fronterizos (Concha Merlo, *Habitar alteridades en los márgenes del Estado. Redefiniciones étnicas y formas de habitar el ambiente* [Tesis de doctorado no publicada], 2019).

El Departamento Alberdi adquirió forma a comienzos del siglo XX, cuando los bosques chaqueños fueron conquistados militarmente y anexados a la provincia de Santiago del Estero. Los primeros en ocupar de manera permanente estos confines fueron los criollos fronterizos (Trinchero, 2000), muchos de los cuales se habían convertido en pequeños puesteros dedicados a la cría de vacuno y desarrollaban dicha actividad en el marco de sistemas cosmotécnicos extensivos o “a monte”, en amplios espacios de uso comunitario que eran legalmente territorios fiscales (Concha Merlo, *Habitar alteridades en los márgenes del Estado. Redefiniciones étnicas y formas de habitar el ambiente* [Tesis de doctorado no publicada], 2019).

2 Pequeños productores de ganado.

3 Durante el siglo XIX el “desierto” remite a espacios fronterizos y conflictivos, habitados y controlados por formas de vida alterizadas, a las cuales se les negaba la condición de ciudadanos.

En el transcurso de las primeras décadas del siglo XX, se generó un boom ganadero sin precedentes en la región en función del cual las vacas criadas por los criollos fronterizos se tradujeron en una mercancía fuertemente demandada en los mercados del noroeste argentino y algunos países limítrofes como Bolivia y Chile (Bolsi, 1997). Así, la “hacienda” criolla dejó de ser un bien propio del universo del consumo doméstico y devino mercancía, susceptible de ser trocada en mercados alternativos.

En conversaciones con puesteros del Departamento Alberdi que mantuve durante mi trabajo de campo etnográfico, estos frecuentemente representaban el mundo de sus antepasados, pioneros en poblar la zona, mediante relatos que daban cuenta de una época próspera en términos materiales. En estos relatos la prosperidad desbordaba el plano estrictamente económico (ligado al oro y la plata que circulaban como pago de la hacienda) para conjugarse con una representación del ambiente chaqueño que contrastaba con la experiencia actual del paisaje: era un espacio ecológico tejido por una biodiversidad vegetal y animal abundante y heterogénea, con múltiples disponibilidades, que hacían posible la reproducción familiar a través de diferentes actividades como la caza, la recolección, y la cría ganadera. De hecho, asociaban estas condiciones ecológicas al desarrollo de una producción bovina próspera, ya que vinculaban la biodiversidad con la posibilidad de multiplicar cuantitativa y cualitativamente los animales vacunos en un breve lapso temporal.

Aunque reconocían la importancia del trabajo implicado en la cría de hacienda y el ambiente propicio, la prosperidad de sus abuelos resultaba digna de sospecha para los actuales pobladores. Solían decir que la riqueza había sido entregada por el diablo, entidad immanente al monte chaqueño que ejercía una fuerza eficaz sobre la materia viva del monte⁴. De esta manera, la biodiversidad ambiental extraordinaria pero también la reproducción excepcional de la “hacienda” resultaban elementos recurrentes en las narrativas. No se trataba de un ambiente entendido como “naturaleza” a la manera occidental naturalista, sino de un monte experimentado como una maraña de agentes vegetales, animales y fuerzas espirituales que obraban sobre la reproducción de la vida.

Mediante palabras y gestos que dibujaban siluetas en el aire con las manos, la opulencia del paisaje habitado por sus ancestros reverberaba como un eco frente a un monte y unos puestos que parecían confiscados de la vitalidad que tuvieron en el pasado: la experiencia del paisaje chaqueño se encontraba configurada en la actualidad por un antagonismo radical entre las condiciones de existencia de sus antepasados a comienzos del siglo XX, y las vividas por mis interlocutores desde mediados de la década del sesenta hasta finales del siglo XX. En oposición a la opulencia material de algún antepasado y sus montes paradisíacos, nuestros interlocutores se inscribían en trayectorias vitales atravesadas por el drama de un monte empobrecido en su capacidad forrajera, con pequeñas cantidades de ganado que se vendían a bajísimos precios, y escasez generalizada de recursos hídricos.

La presencia del diablo de los montes aparecía recubriendo este proceso temporal que abarcaba gran parte del siglo XX. En este marco, la mayoría de las personas entrevistadas consideraba que la prosperidad de sus antepasados se sustentaba en pactos con esta entidad inteligida como maligna desde el punto de vista moral. Algunos consideraban, además, que el linaje “indio”, es decir, el hecho de poseer “sangre india” (Concha Merlo, 2019), dotaba de estos saberes y poderes eficaces en lo que respecta a la manipulación del vínculo entre humanos y seres espirituales. Así, la influencia “india” redundaba en sistema socio-técnicos pecuarios capaces de engendrar miles de vacas en un breve lapso de tiempo como lo habían hecho sus antepasados.

⁴ Cabe destacar que la línea de investigación marxista cultural abierta conjuntamente por Nash (2008) y Taussig (2020) puso de relieve vinculaciones simbólicas entre el diablo y las transformaciones suscitadas por el capitalismo. Particularmente los aportes de Taussig contribuyeron a la idea de que la simbólica demoniaca constituía una forma de procesar la experiencia alienante del mundo de los intercambios mercantiles. Con esto, se intentaba dar anclaje material e histórico a creaciones simbólicas producida en marcos culturales pre-capitalistas expuestos a formas de intercambios basadas en la mercantilización de los bienes y el trabajo.

No obstante, los pactos demoníacos con el diablo del monte tenían un reverso oscuro y maligno: tanto la fortuna material como la fertilidad vegetal y animal desaparecían con la muerte del pactante. Al morir el individuo que había realizado el pacto, el diablo sustraía las vacas donadas y despojaba a los montes de su fertilidad, convirtiéndolos en páramos improductivos. De esta manera, se habían perdido los amplios espacios de pasturas nativas (denominados “abras”), pozos de agua y las haciendas se habían visto reducidas.

El agro-negocio y las nuevas condiciones para el resurgimiento de los pactos

Entre 2014 y 2022, cuando realice mi trabajo de campo en el Departamento Alberdi, la narrativa sobre pactos diabólicos seguía siendo marco experiencial importante para muchas personas de las comunidades rurales y los poblados. No sólo porque con ella explicaban las trayectorias históricas de precarización técnica y ambiental de los puesteros de la zona a lo largo del siglo XX, sino también porque permitía entender el presente en función de algunas analogías con la historia ya conocida. En efecto, existían una serie de cambios en el mundo agrario que podían ser interpretados desde estas narrativas.

Estas transformaciones podían ser explicadas a partir de un cambio productivo a escala global, expresado en la implementación del modelo del agro-negocio en Argentina y el continente Latinoamericano. El modelo de los agro-negocios ha significado en el escenario rural local el arribo de empresas de diversa envergadura y orientaciones, dedicadas a actividades como la agricultura —principalmente soja y maíz— y al desarrollo de una ganadería de características intensivas.

En el paisaje chaqueño este proceso implicó el desarrollo de un conjunto de formas técnicas de interacción entre humanos y no-humanos que tuvieron como principal consecuencia la desforestación sistemática y la imposición de alambrados que parcelaron lo que anteriormente fueron montes de uso comunitario (Concha Merlo, 2019). Asimismo, este cambio productivo generó conflictos entre empresarios y comunidades criollo/ indígenas de la región, que fueron sometidas a un despojo territorial de grandes proporciones. Las luchas territoriales han adquirido un cariz sumamente violento y organizado en la provincia de Santiago del Estero (Barbetta, 2012) (De Dios, 2010).

No obstante, la articulación de estos sujetos en conflicto es compleja y no puede reducirse a los antagonismos recién mencionados. Numerosas empresas productoras de ganado bovino que se instalaron en la región en los últimos treinta años, han *enrolado* (Callon, Callon, & Law, 1998) a pequeños criadores puesteros a redes socio-técnicas y comerciales más extensas, construidas en base a circuitos de intercambio que tienen como punto de mediación la circulación de “hacienda”. Así, se ha producido un proceso de convergencia de sistemas socio-técnicos puesteros “tradicionales” y extensivos (“a monte”) y sistemas intensivos de gestión empresarial.

Hacia el año 2010 aproximadamente, los criadores “criollos” —que resistieron la prolongada crisis ganadera desde los setenta hasta la década del noventa—, fueron alcanzados en distintos grados por el “boom ganadero” de la región chaqueña, y vivieron una re-dinamización en sus condiciones de vida y producción, que ha contribuido a la estabilización de la red, generando una convergencia de intereses que no deja de ser asimétrica. Este enrolamiento subordinado, a su vez, generó un proceso de diferenciación y jerarquización de los puesteros respecto a sus vecinos, que en su mayoría eran peones de campo o desocupados beneficiarios de prestaciones sociales del Estado.

¿Qué significaban estas nuevas condiciones materiales para los puesteros? En resumidas cuentas, que las vacas producidas por los puesteros locales, con un valor marginal en los mercados de hacienda del noroeste argentino hasta entonces, se revalorizaron por la aparición en escena de nuevos actores que extendieron los circuitos productivos y comerciales: por un lado, estancias afincadas en el Departamento en épocas recientes y, por otro, establecimientos de engorde intensivo a corral (feedlot), cuya irrupción en la zona se produce en la segunda década del nuevo milenio.

Los *feedlot* produjeron una demanda muy alta de ganado en la eco región chaqueña, que las grandes empresas de producción intensiva instaladas en la zona no pudieron satisfacer. Esto fue generando que las estancias encontraran un negocio redituable en la compra de terneros en etapa de cría (destete) a los puesteros criollos y luego realizaran la etapa de re-cría (o de “invernada”) antes de comercializar los animales a los *feedlot* (etapa de terminación).

A partir del año 2010 aproximadamente, los puesteros comenzaron a comercializar sus vacas a las empresas locales —las cuales están vinculadas conflictos territoriales con comunidades de la zona— que tenían suficientes recursos forrajeros implantados (como pasturas mega-térmicas) para llevar cabo procesos de re-cría. Mientras que eran estos últimos quienes intercambiaban los animales de re-cría hacia los *feedlot*. Así, estos últimos actores concluían el proceso engorde de los animales y los comercializaban a mataderos que abastecían de distintas ciudades y pueblos del NOA. Como me dijo Juan, un puestero de la zona, en referencia al periodo posterior a 2010, “ahora a los terneros los sacan de la mano”, señalando el contraste entre un contexto de intercambios irregulares y otro de ventas regulares.

Fue un proceso de enrolamiento de los puestos, dominado por empresas de engorde a corral y estancias ganaderas instaladas en el Departamento, en el marco del cual los puesteros se vieron impulsados a re-configurar sus prácticas productivas y las formas de intercambio en orden mejorar sus condiciones de producción. En este escenario socio-técnico, de alta demanda de ganado, los criadores enrolados al nuevo programa de acción tuvieron que redefinir los procesos técnicos a partir de los cuales entablaban sus vínculos con los animales y producían ganado vacuno.

Uno de los cambios más notables es que tendían a retener absolutamente todas las hembras y desprenderse de los terneros machos “en destete”, con el propósito de multiplicar la cantidad de cabezas y de pariciones en los años venideros. También se incorporaron toros reproductores de origen “cebú”⁵ que fueron cruzados con el ganado criollo tradicional. En pocos años muchas familias multiplicaron su hacienda, cambiaron las características de los animales y su patrimonio, creando un contexto propicio para revivir las sospechas acerca de los pactos demoniacos, ya que la señal de alarma sobre la presencia de un pactante era justamente el aumento atípico del ganado en muy poco tiempo, y por encima de las posibilidades forrajeras de los campos.

La nueva lógica técnica, que circulaba los animales entre múltiples agentes, antagonizaba con el modo de producción vacuna que había predominado hasta fines de los noventa, donde los criadores solían intercambiar “vacas viejas” y novillos adultos a bajos precios, en intercambios sumamente desiguales e irregulares. En el nuevo contexto, por el contrario, las ventas solían ser de terneros varones de seis meses recién destetados, quedando relegada la venta de ganado adulto a otras redes de intercambio que se habían vuelto marginales en la economía familiar.

Hasta entonces, la multiplicación de la hacienda había estado refrenada por las limitaciones forrajeras de los puestos. Sin embargo, el hecho de poder desprenderse de los terneros en destete hacía que el forraje necesario sea menor y, además, la ganancia por las ventas les permitía reinvertir en la implantación de pasturas mega térmicas (como el *gatton panic*) y la obtención de forraje suplementario adquirido de terceros. Hechos relevantes teniendo en cuenta que los campos de pastaje comunitarios habían sido reducidos por el arribo de empresas que alambraron sus propiedades.

5 Refieren a ganado de razas brahman o brangus. Fueron introducidas en la eco región chaqueña en virtud de su capacidad para adaptarse a altas temperaturas.

Los pactos en la región en la era del agro-negocio

El contexto recién presentado reunía las condiciones económicas y ecológicas para que la categoría social del pactante adquiriera relevancia, dado que la ostentación material de los vecinos enriquecidos era inevitable en un espacio rural con ámbitos de interacción reducidos. Entre los años que hice trabajo de campo, contabilicé al menos 20 puesteros sospechados de haber hecho tratos con el diablo en función del desempeño de su actividad ganadera en Alberdi, tanto en Campo Gallo, cabecera del departamento, como en los parajes aledaños. Pero esto no significaba que fueran excluidos de la comunidad en absoluto: al mismo tiempo que se decía que “montaban” o “bailaban” con “toros negros” en sus puestos o incluso que habían sido vistos “dando de comer billetes a las vacas” o “hablando” con ellas, eran considerados vecinos y patrones generosos.

Uno de ellos, era Carlos Sánchez (79), un puestero con quien trabé un vínculo importantísimo para el desarrollo de mi investigación etnográfica entre 2015 y 2022. Durante mi trabajo de campo, pude pasar semanas enteras conviviendo con la familia Sánchez en su puesto —ubicado en el paraje Nueva Yuchán— y siguiendo sus quehaceres cotidianos. Se trataba de una familia que había logrado consolidar la producción ganadera para ser reconocidos como “puesteros medianos” (según expresión del Presidente de la Sociedad Rural de Campo Gallo), en lo que constituía un ascenso social marcado respecto a otros vecinos.

El abuelo y el padre de Carlos fallecieron en la década del sesenta, cuando él era todavía un adolescente. En su relato biográfico, los años que siguieron a la muerte de su abuelo estuvieron marcados por el rápido deterioro del forraje, de los pozos de agua y la disminución sistemática de la hacienda familiar. Esta situación obligó a Carlos a dejar el puesto en busca de trabajo asalariado en obrajes y algodones chaqueños.

En los años sesenta numerosos puesteros perdieron su estatus de productores criadores, teniendo que vender su fuerza de trabajo en obrajes o migrar a los algodones del Chaco en pos de complementar procesos reproductivos familiares (Bilbao, 1964). En ese entonces, la trayectoria descendente de estos pequeños ganaderos se encontraba fuertemente asociada al deterioro de las condiciones técnicas en las que producían: el sobrepastoreo era el elemento central en las limitantes productivas, generado por la enorme carga animal que se imponía a los montes.

Este sobrepastoreo era una práctica alimentada por el “boom ganadero” de las primeras décadas del siglo XX, que había sido subsanado por la posibilidad de seguir expandiéndose al interior del Chaco —un espacio todavía fronterizo y mayormente deshabitado— en busca de nuevas tierras. Pero esa búsqueda de tierras llegó a su límite durante la segunda mitad del siglo XX, por lo que la ganadería puestera comenzó a experimentar una crisis notable debido a la dificultad para criar y engordar el ganado.

La pérdida de forraje a lo largo del tiempo era un tópico frecuente en las narrativas de Carlos, al igual que la menguante diversidad animal del monte. De hecho, Nueva Yuchán del pasado era imaginado retrospectivamente como un gran campo cubierto de pasturas, en contraste con el presente en el cuál dominaba un paisaje boscoso que proveía hojaradas y frutos como principal fuente de manutención de las vacas.

Carlos Sánchez había logrado con esfuerzo y empeños de hombre “guapo” (cualidad moral de persona trabajadora y pujante) y “baqueano” (poseedor de saberes vinculados al monte y la ganadería) convertirse en un productor ganadero mediano luego de compatibilizar, durante décadas, el trabajo en el puesto de cría con el trabajo asalariado; por el peso que le daba a la labor ganadera en su identidad, se consideraba orgullosamente un “obrero sin patrón”.

La tarea de Carlos no había sido fácil: la familia estaba convencida de que durante mucho tiempo pesaba una maldición que impedía el crecimiento de la hacienda en el puesto. En diferentes ocasiones señalaron que “algo raro había” antes en el monte, porque durante muchos años todo su trabajo no rendía frutos y tenían mala suerte en la ganadería, la agricultura y con los pozos de agua. Atribuían esa situación a los

pactos que había hecho su abuelo con el diablo del monte, por lo que una vez fallecido, la familia había perdido los beneficios que el ancestro había negociado.

A pesar de esa situación, Carlos apostó con obstinación a la restauración de una red socio-técnica de cría puestera, la que entre los sesenta y los ochenta prácticamente había dejado de producir ganado y hasta mediados de los noventa no se tradujo en ingresos. Con la primera gran venta de bovinos, ocurrida en 1994, invirtieron en un “semi-surgente”⁶ que posibilitaba la extracción de agua de napas subterráneas, subsanando la escasez que ubicaban a partir del deceso de su abuelo. Posteriormente, adoptaron pasturas mega-térmicas para engordar las vacas; sin embargo, hasta comienzos del nuevo milenio no pudieron afrontar la principal dificultad que con el crecimiento de la producción aún tenían: conseguir espacios de intercambio regular donde colocar su ganado.

Este obstáculo se resolvió con la aparición de los *feedlot*, que posibilitaron entablar y estabilizar los intercambios comerciales de hacienda. Esto implicó la asignación de un rol diferente al que habían tenido anteriormente: la familia de Carlos dejó de producir vacas adultas (vendidas a carniceros del pueblo o a compradores esporádicos) y, en vinculación a la nueva red socio-técnica, devinieron en criadores que comercializaban terneros en destete a empresas locales. Esto les permitió acoplarse al nuevo ciclo de auge ganadero y desarrollar mejores condiciones de vida y de trabajo, con la adquisición de tecnologías nuevas.

Carlos y su familia señalaban que venderles las vacas a los *feedlot* era, en parte, moralmente condenable porque los “gringos” imponían a los animales condiciones de vida que no eran las “naturales”, generándoles un sufrimiento innecesario: los terneros permanecían encerrados en corrales demasiados pequeños, sin lugar para moverse como lo hacían en el monte. Si bien la vaca era una mercancía, no por ello dejaba de ser un ser sintiente respecto del cuál había que corresponder con buenos tratos y una moral del intercambio (Concha Merlo, 2023). Además, consideraban que alimentar los terneros con alimentos balanceados o maíz hacía que la carne tuviera una textura similar a la del cerdo, lo que era percibido como una degeneración de la naturaleza del animal. Los animales así alimentados eran considerados “comida de pueblero”⁷, que los puesteros se negaban ingerir por considerarla nociva y nauseabunda.

A pesar de haber incorporado las pasturas mega térmicas como una panacea para resolver la carencia de pasturas naturales, Carlos y su familia habían advertido que, tras los buenos resultados iniciales, las plantas habían comenzado a perder fuerza en detrimento de una planta nativa llamada “vinal”, que no era útil como forraje. El vinal se imponía ocupando los espacios forrajeros, y esto era percibido como un mal augurio respecto al futuro de la cría.

Además, eran conscientes de que esta nueva articulación en la que dependían de otros agentes como los empresarios/estancieros o los *feedlot* resultaba conflictiva porque las presiones y las estrategias para rebajarles el precio de los animales era constante. Esta tensión redundaba en asimetrías, disparidades y “picardías” orientadas a desvalorizar el ganado de los puesteros durante los intercambios. Depender de ellos también implicaba que los empresarios, si encontraban mejores tratos o consideraban que no era el momento de comprar, podían desvincularse de los puesteros sin importar las consecuencias. Efectivamente, durante distintas crisis que se dieron los últimos años, como la epidemia del COVID-19 en 2020-2021 y la sequía en el ciclo 2021-2023, estas tensiones se hicieron sumamente acuciantes.

El re-posicionamiento en el espacio social supuso a su vez la categorización social de Carlos, por parte de sus vecinos, en términos de un “pactante”. Pero ¿cuál era la manera en la cual la familia experimentaba este proceso? La perspectiva de Carlos y sus hijos resultaba ambigua. Analicemos en qué radica la ambigüedad.

6 Sistema de bombeo de agua subterránea por medio de motores a combustión.

7 Alimento de baja calidad que come la gente en pueblos y ciudades, que contraponen a la carne animales criados y engordados con forraje del monte.

En los sistemas cosmotécnicos puesteros existían artefactos con una eficacia técnico-mágica (Coupaye, 2017) reconocida. Según me contaron Carlos y sus hijos, alrededor de sus corrales había muchos árboles de quebracho colorado antiguos (“dejados por la gente antigua”), en los que unas abejas nativas habían construido enormes nidos a lo largo de décadas. Los antepasados de los Sánchez (con más sangre indígena y saberes ancestrales) dejaban esos nidos sin tocar en lugar de “melearlos” (extraer la miel) para que se multiplicaran como las abejas que anidaban adentro ¿De qué manera las abejas podían difundirles esa fecundidad a las vacas?

Las entidades espirituales que pueblan el monte en las cosmotécnicas puesteras tienen un carácter indeterminado. Uno de estos existentes espirituales es el o la “Sachayoj”, a veces masculinizado, asimilado al diablo o descripto como dueño del monte, y otras veces figura feminizada, presentada como la madre de las abejas y la miel, o deidad guardiana del monte. De este agente procedían las abejas y cumplía el rol de custodiarlas junto a la miel.

Como señala Gordillo (2010) en su etnografía de los tobas del Pilcomayo, los sujetos no siempre disponen de concepciones intelectuales claras y sistemáticas respecto a las agencias que habitaban el bosque. Dichos existentes espirituales son resultado de vivencias prácticas que implican haces de percepción fragmentarios, misteriosos, polifacéticos y ambiguos. Esta observación es válida para nuestros interlocutores: Quienes cazan o recolectan mieles, se interrelacionan muy a menudo con algunas entidades del monte como el/la “Sachayoj”, las cuales suelen hacerse presente otorgando o negando sus dones de manera rotunda, más allá de que muy pocas veces adquirieran una forma visible: un gran conejo, un hombrecito de materia vegetal, etc. Estos seres espirituales, incluso podían inducir accidentes serios y graves en personas que comercializaban los productos en lugar de usarlos para alimentarse y alimentar a sus familias.

Las conversaciones pusieron en evidencia que para Carlos y sus hijos, el diablo y las entidades como el/la Sachayoj tendían a confundirse en sus relatos, de igual manera la valoración moral positiva o negativa. De hecho, el diablo de los montes no podía ser reducido a la concepción estándar del catolicismo occidental, sino que era una fuerza inmanente del monte entre otras muchas con las cuales oportunamente se confundía o diferenciaba. Una forma de percepción posiblemente alimentada por la demonización de los seres espirituales generada por la iglesia católica desde el periodo colonial (Farberman, 2005).

La madre de las abejas/del monte/sachayoj/diablo jugaba un rol determinante en la eficacia mágico-técnica —orientada a multiplicar el ganado bovina— y la oscilación entre referencias al diablo y la madre de las abejas también era frecuente en Carlos. Cuando le pregunté si los nidos de abejas en los quebrachos de su puesto tenían que ver con los *pactos* que hacían las personas de antes, asintió afirmando que mi suposición era efectivamente correcta, era un saber “ancestral de los indios”, pero sus explicaciones no debían llegar más lejos dado que, como en más de una oportunidad refirió, el monte tenía muchos misterios y secretos que no podían ser difundidos.

Por ejemplo, las personas que sabían curar animales de rastro, mediante un ritual que consistía en realizar un rezo secreto sobre la huella de la vaca, no podían revelar que sabían hacerlo y mucho menos narrar en qué consistía. Quienes sabían estas técnicas mágicas, de hecho, se vinculaban con agencias del monte y al contar el secreto corrían el riesgo de perder sus poderes. En un intercambio posterior, un domingo en que se celebraba el Día del Padre:

Carlos se encontraba escuchando atentamente a uno de sus hijos hablar sobre el caso de Salvatierra, a quien muchos acusaban de haberse enriquecido mediante pactos. Esperó que termináramos de hablar y nos dijo a ambos, con un tono serio, pero a la vez paternal, que en realidad la fuente de la riqueza y la fuente del poder no era el diablo, sino la naturaleza misma. La naturaleza o el dueño del monte o madre del monte, podía decirse de diferentes maneras, pero era la naturaleza. La naturaleza era sabia y por ende tenía el poder de reconocer cuando “uno estaba queriendo algo” y sabía también cómo era el corazón de una persona. Y la naturaleza le iba dando, pero no había que abusar con lo que uno quería (Cuaderno de campo, junio 2022).

Carlos me dijo que en realidad la fuente de las riquezas no era el diablo, sino la misma naturaleza, el monte. La naturaleza, una entidad con subjetividad y capacidad de agencia, sabía interpretar lo que uno deseaba y empezaba a otorgarle si uno hacía lo que ella le pedía, pero era importante tener cuidado de no querer demasiado y ser ambicioso o no cumplir con las reciprocidades, porque era entonces cuando castigaba con maleficios como los padecidos por su familia décadas atrás. Resulta interesante pensar como esas entidades fragmentarias y ambiguas del monte podían ser demonizadas —según la perspectiva cristiana— o consideradas benefactoras en función a sus efectos maléficos o beneficiosos. Esto dependía, no tanto de los existentes espirituales sino de cuáles eran las prácticas de los puesteros y si mantenían ciertos recaudos morales en las formas de intercambio entre humanos y no humanos. Uno de los principales preceptos morales que acompañaba esta ontología consistía en no ser ambicioso y ostentoso respecto a la acumulación de riquezas.

Situándonos por fuera de la perspectiva de los actores, también podemos pensar que la acumulación desmedida de ganado puede haber operado como una condena real en términos materiales, debido a que tuvo como principal consecuencia el sobrepastoreo de los montes y la pérdida de capacidad forrajera (Bilbao, 1964). Es decir, podemos pensar que el crecimiento desmedido de la hacienda no es, quizás, una consecuencia de un pacto previo con el diablo, sino el pacto mismo, en tanto condena a las siguientes generaciones a situaciones de pobreza al exigirle al ambiente —experimentado como una subjetividad— más de lo que puede brindar, precipitando la reducción de la biodiversidad y los recursos forrajeros en el curso de una generación. Quienes veían un aumento significativo de la cantidad de hacienda podían intuir que Carlos tenía un pacto maligno, pero Carlos consideraba que sus relaciones con la naturaleza, tal y como él la entendía, seguían un curso equilibrado. En cualquier caso, más allá de las controversias, los seres espirituales resultaban elementos constitutivos del sistema cosmotécnico puestero.

Conclusiones

El concepto de *cosmotécnica* permite vincular las narrativas pactantes con los procesos técnicos vinculados a la ganadería en el noreste de Santiago del Estero (Argentina). Se trata de una convergencia de ontologías y perspectivas morales respecto a las redes de relaciones entre actores mutuamente traducidos en sus acciones y percepciones del entorno.

En primer lugar, las narrativas nos abren a un trasfondo ontológico y moral que está implícito en las explicaciones y valoraciones respecto a las acciones técnicas y sus consecuencias en la vida del monte. A partir de un análisis contextualizado de ellas consideramos que estas cosmologías/ontologías no son sistemas intelectuales acerca de las entidades espirituales inmanentes al monte. Por el contrario, son fuerzas misteriosas, ambiguas y cambiantes, susceptibles de tornarse malévolas o benéficas, en función de las reciprocidades que los humanos les plantean y los contextos específicos. En definitiva, son inmanentes y constitutivas de los sistemas técnicos puesteros. Estos, a su vez, no representan una realidad estática sino dinámica e histórica.

En segundo lugar, en el caso analizado, estos sistemas extensivos son reconfigurados al ser enrolados por redes socio-técnicas de ganadería de carácter intensivo. Las formas intensivas, vinculadas al agro-negocio, influyen en la re-configuración de las prácticas técnicas de los puestos en formas que entran en tensión con los cánones ontológicos y morales de estos sistemas cosmotécnicos: implican la articulación con sistemas técnicos que producen sufrimiento a los animales, la producción alimentos que son considerados una degeneración, también aumentan la ambición de las personas por acumular riquezas y generan una mayor carga ganadera sobre el ambiente, propiciando la ruptura de reciprocidades con esa realidad a la vez objetiva y subjetiva: el monte.

Las narrativas sobre pactos diabólicos se fundamentan en una experiencia histórica vivida por los antepasados, a partir de la cual se pone en relación de mutua implicación histórica etapas de prosperidad y momentos de crisis agudas. En el contexto actual de relativa prosperidad, estos relatos operan poniendo en alerta sobre

el futuro, al problematizar la tensión generada por entre prácticas técnicas y formas de intercambio que se desvían respecto a las formas ontológicas y morales consideradas moralmente correctas en el trato entre humanos y no humanos.

Bibliografía

- Andreani, H. (Diciembre de 2021). Dones demoniacos y acumulación de capital. Análisis sociolingüístico de la obra quichua de José Antonio Sosa (1953). *Corpus. Archivos virtuales de alteridad americana*, 11(2), 1-38.
- Barbetta, P. (2012). *Ecología de los saberes campesinos*. Buenos Aires: Clacso.
- Bilbao, S. (1964). Poblamiento y actividad humana en el extremo norte del chaco santiagueño. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología* (5), 143-206.
- Bolsi, A. (1997). Problemas agrarios del Noroeste argentino. *Revista del Instituto de Estudios Geográficos*, 50-90.
- Callon, M., & Law, J. (1998). De los intereses y su transformación. Enrolamiento y contraenrolamiento. En M. Domenech, & F. J. Tirado, *Sociología simétrica* (págs. 13-51). Barcelona: Gedisa.
- Callon, M. (2008). Las dinámicas de las redes tecno-económicas. En H. Thomas, & A. Buch, *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología*. Bernal: Universidad de Quilmes Editorial.
- Concha Merlo, P. (2019). *Habitar alteridades en los márgenes del Estado. Redefiniciones étnicas y formas de habitar el ambiente [Tesis de doctorado no publicada]*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Concha Merlo, P. (2022). Un toro negro en un velorio. El mito como discurso histórico acerca de los límites ambientales en los sistemas socio-técnicos ganaderos del Chaco santiagueño. *Mundo de Antes*, 16(2), 305-329.
- _____. (2023). Cuerpo a cuerpo con la hacienda: percepción intercorporal entre puesteros y vacas en el chaco santiagueño. *Etnográfica*, 27(2), 365-385.
- Coupaye, L. (2017). Caidéia operatoria, transectos e teorías. En Sautchuk, *Técnica e transformação. Perspectivas antropológicas* (págs. 475-492). Brasília: ABA.
- De Dios, R. (2010). Los campesinos santiagueños y su lucha por una sociedad diferente. En A. Massetti, E. Villanueva, & E. Gómez, *Movilizaciones, protestas e identidades políticas insumisas en Argentina*. Buenos Aires: Nueva Trilce.
- Descola, P. (2012). *Más allá de naturaleza y cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Farberman, J. (2005). *Las salamancas de Lorenza. Magia, hechicería y curanderismo en el Tucuman colonial*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gordillo, G. (2010). *Lugares del diablo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Hui, Y. (2020). Cosmotécnica: una nueva relación entre tecnología y naturaleza en el Antropoceno. *COSMOSTHEOROS*, 1(1), 113-136.
- _____. (2020). *Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment*. London/New York: Routledge.
- Latour, B. (2011). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Marques, L. (2017). Na oficina do Diabo: ritmos, sinergias e transformacoes na ferramenta de orixás na Bahia. En C. E. Sautchuk, *Técnica e transformacao. Perspectivas antropológicas* (págs. 351-379). Brasília: ABA.
- Nash, J. (2008). *Comemos a las minas y las minas nos comen*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Taussig, M. (2002). *Chamanismo, colonialismo y hombre salvaje. Un estudio sobre el terror y la curación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- _____. (2020). *El diablo y el fetichismo de la mercancía en sudamerica*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Trinchero, H. (2000). *Los dominios del demonio*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Vessuri, H. (2011). *Igualdad y jerarquía en Antajé*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.

Los recados de caballos como producción social de conocimientos gauchescos en el sur de la provincia de Buenos Aires (Argentina)

HERNÁN PERRIÈRE¹

La antropología argentina ha problematizado la tradición gauchesca como construcción histórica de un sujeto social emblemático, donde el gaucho y la vida rural fueron elementos integrantes del discurso que las elites gobernantes establecieron a partir del siglo XIX, sintetizando la idea del crisol de razas como constitución étnica de la nación argentina. El Estado tradujo esta idea en políticas educativas, territoriales, culturales y económicas donde la tradición gauchesca tiene protagonismo hasta la actualidad (Crespo 2005, Crespo y Ondelj 2012, Neufeld y Thisted 2007, Briones 2008, Novaro 2012).

La denominación gaucho fue utilizada etimológicamente en el actual territorio argentino con distintos significados. En perspectiva histórica, en el siglo XVIII se la asoció a hombres vagabundos del mundo rural, faeneros asalariados, contrabandistas de cueros, agregados a las primeras estancias y a hábiles jinetes. Durante las guerras de la independencia (1810-1820) como integrante de las distintas tropas de la caballería patriótica. Desde fines del siglo XIX hasta la actualidad, se la usa para denominar a personas que se dedican a tareas ganaderas y a quienes usan el caballo para la realización de las labores cotidianas en ámbitos rurales (Assunção 2007).

Desde los inicios del siglo XX, la figura emblemática del gaucho ocupó un lugar central como símbolo de la identidad nacional argentina hasta el peronismo (décadas del 40' y 50') cuando es reemplazada por la figura del obrero. Este cambio va acompañando la configuración del país que pasó de organizarse económicamente a partir de las exportaciones agrícolas a desarrollar una industria que sustituía importaciones. La imagen del gaucho resurge tras los períodos de desindustrialización de que desplegaron especialmente a partir de mediados de los '70 (Adamovsky 2019).

En la actualidad, en el sur de la provincia de Buenos Aires, la producción social de conocimientos vinculada a los recados “antiguos” de caballos se despliega en un entramado de acciones, actores y habilidades y su vínculo con los animales en distintos contextos de prácticas gauchescas contemporáneas. Los recados son piezas que se utilizan como elementos para la montura del caballo, a veces también se las llama apero criollo cuando se incorporan otros elementos que se colocan en la cabeza del animal o que emplea el jinete como el rebenque.

El objetivo de este capítulo es analizar la producción de conocimientos sobre los recados “antiguos” de caballos desde dos espacios institucionales de prácticas que ocupan un lugar central en la configuración de la tradición de conocimientos gauchescos, entendidos como componente fundamental de la identidad contemporánea en el sur de la provincia de Buenos Aires en la actualidad. Uno de los espacios institucionales a los que haré referencia es el Centro Municipal de Estudios Folclóricos (CMEF) de Bahía Blanca, una

1 Dpto. Humanidades. Universidad Nacional del Sur. CONICET.

organización tradicionalista² cuya finalidad es promover, practicar, auspiciar y difundir distintas expresiones folclóricas argentinas. Fue creado el 22 de julio de 1971 y depende del Instituto Cultural del municipio. Para el CMEF los recados permiten recrear prácticas gauchescas desde una perspectiva histórica presentándolos en los desfiles (o paseos) gauchos por las calles de diversas ciudades y localidades del sur bonaerense en el contextos de fiestas dedicadas a promover aspectos de las tradiciones gauchescas. El otro, es la Escuela de Danzas de Bahía Blanca (Escuela), una institución de educación superior dedicada a la formación de profesores de danzas y bailarines profesionales que depende de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. En este contexto, los recados de caballos son utilizados para la enseñanza de coreografías de danzas folclóricas.

Para Tim Ingold (2015) cuando las trayectorias de las personas o grupos se encuentran con cierta frecuencia marcan recorridos que se entretajan unos con otros, de manera que estos encuentros en la historia de cada persona producen “tópicos” o conocimientos que se generan al negociar los sentidos de los lugares por donde transitan y a su vez, anudan memorias compartidas. En este punto los caminos se entrelazan como nudos (lugares y sentidos) atados con hilos que conforman una “malla de red” (*meshwork*) de senderos entrelazados.

A continuación describiré el “nudo” que entramó las trayectorias de dos bailarines de danza folclórica que se encontraron en la Escuela de Danzas de Bahía Blanca en el contexto de una charla denominada: “Muestras de recados y atuendos gauchos bonaerenses del siglo XIX” el 23 de agosto del 2021. Luego recuperaré los “hilos” de cada uno de ellos para analizar y comparar sus experiencias educativas en dos comunidades de prácticas: la enseñanza escolar de las danzas folclóricas y la presentación de los recados en las fiestas de tradición gauchesca. El análisis etnográfico de estas prácticas permitirá discutir algunos aspectos de la imagen estereotipada del gaucho y el uso del caballo como representación legitimada de los espacios rurales del interior del país mostrando cómo en la actualidad lo gauchesco se manifiesta en expresiones identitarias heterogéneas que son desplegadas en el sudoeste bonaerense.

El nudo de la trama

Para Ingold (2015), el “anudar” es un proceso transversal a las trayectorias individuales donde las personas se reúnen y los caminos se entrelazan, permitiendo que la vida de cada uno este atada a la del otro. Como he anticipado, en este apartado haré referencia al “nudo” que entramó las experiencias de vida de dos bailarines de danza folclórica en una clase de la Escuela de Danzas. Aníbal y Abel son docentes en el profesorado de Folclore en la institución pero dictan distintas materias. Fue Aníbal quién, en el contexto del dictado de sus materias de 4º (Danzas Folclóricas IV y Proyecto de Producción Coreográfica), convocó a Abel a dar esa disertación sobre los recados antiguos por ser además, integrante de CMEF:

La charla la realizamos en formato de entrevista para luego subirla a las redes, con el objetivo de hacer más visible y llevar este conocimiento del por qué el gaucho era como era, de qué forma se relacionaba con el caballo y con los demás elementos. Saber un poco más del contexto para después poder reinterpretarlo a la hora de bailar o de hacer alguna producción. (Entrevista a Aníbal, Bahía Blanca 12 de junio 2022)

En agosto de 2021 en un aula de la Escuela, sobre el piso de tablones de madera de color gris claro, se ordenan distintos objetos: lazos (tira de cuero en la que se forma un nudo corredizo y se usa para atrapar, enlazar por lo pies o cabeza a los animales), bozales (pieza que se le pone al caballo en la boca para sujetarlo), estribo (pieza de metal, madera o cuero que se usa de apoyo del pie del jinete). A la izquierda se encuentra una estructura de madera simulando el lomo del caballo, al costado apoyado sobre una ventana se colgó una réplica de una cabeza del animal. Detrás de estos elementos se ven los espejos, el piano y

2 Se considera como “tradicionalistas” aquellas agrupaciones, centros, peñas, círculos que reivindican las tradiciones argentinas y la figura romántica del gaucho.

las barras de caño que se utilizan para la enseñanza de la danza clásica. En estas aulas preparadas para la enseñanza de la danza no suele haber sillas ni bancos, como es común en otras instituciones educativas, sin embargo esta vez Aníbal las incorporó al espacio de clase y sobre ellas se desplegaron distintos elementos para ensillar a los caballos.



Figura 1. Charla sobre recados en la Escuela de Danzas

Abel comienza la charla explicando el significado de la palabra recado, para luego detenerse en la descripción y “evolución” de cada uno de sus componentes:

La palabra recado es el conjunto o el complemento de cosas que se utilizan para un determinado fin. Generalmente si ustedes buscan la palabra en algún diccionario, es: recado de escritorio, de esto, de lo otro, por ejemplo de material de cocina. Bueno todo ese conjunto sería un recado. Lo que pasa que nosotros lo usamos para referirnos a la silla de montar o el apero criollo. (Registro de observación virtual, 23 de agosto 2021).

El recado es un conjunto de elementos que se utilizan para montar caballos y los objetos que el jinete porta que son colocados ordenadamente sobre el caballo con finalidades útiles y estéticas. Se organiza en torno a dos partes del cuerpo del animal a través de las cuales se relaciona con el humano: el lomo y la cabeza. En la charla, Abel mencionó los objetos en estos tres grandes grupos:

- a) En el lomo del caballo se disponen los objetos del ensillamiento de manera superpuesta: sudaderas (cuerillo que se coloca sobre pelo para que absorba el sudor del animal), mantas de tejido de lana (para evitar el roce del cuero de la montura con el animal), caronas (rectángulo de cuero curtido o suela que caen a ambos costados del lomo). Luego se colocan los lomillos, bastos o recados propiamente dicho que son diferentes maneras de la silla de montar (monturas) generalmente de cuero, los cojinillos de hilo o lana cuya función es ablandar el asiento sujeto por una cincha u otro elemento que sujetaba por debajo al caballo. Luego se colocan los estribos que se componen de braceros (de hierro y plata), espuelas con rosetón y rodajas (se colocan en el talón de las botas para golpear y dirigir los movimientos de los caballos).
- b) En la cabeza del animal se colocan: freno (se coloca en la boca del animal y le permite al jinete por medio de las riendas dirigirlo), riendas (correas que usa el jinete) cabezadas (armazón de correas que se coloca en la cabeza del caballo para afianzar el bocado, pasadores y atadores).
- c) El jinete porta: rebenque (látigo) que se compone de tres partes cabo, lonja y azotera, talonero (cuchillos) y lazo (definido anteriormente).

En el transcurso de la charla Abel va mostrando los elementos que menciona y explica las funciones que habían desarrollado en los siglos XIX y XX desde una perspectiva histórica. De las descripciones de los componentes del recado, destaco el momento en el cual Abel describe la utilización del rebenque al ser un elemento característico de los jinetes y que luego será recuperado por Aníbal como objeto en la enseñanza del folclore:

Dentro de los elementos que forman parte del recado pero que son llevados por el hombre, está el rebenque, el que se utilizaba tenía el cabo y la azotea (lo muestra deslizando la mano de arriba para abajo)... pero en aquella época (siglo XIX) se utilizaba una manija por donde se agarraba el rebenque que era una argolla. Después con el tiempo comienza a hacerse de otra manera, es decir, se elimina la argolla, sigue teniendo el mismo formato: cabo, azotea y longa, pero la manija va directamente acá (señala una cadena arriba). (Registro de observación virtual, 23 de agosto 2021)

En la descripción del rebenque Abel se detiene a explicar las partes que componen el objeto (cabo, azotera, argolla y manija) a la vez incorpora el análisis las variables temporales en la transformación de los materiales para su uso: el remplazo de la argolla por la cadena que se utilizan como manija. Estas descripciones detalladas que analizan los cambios de los recados desde el siglo XIX hasta la actualidad demuestran los conocimientos que Abel fue adquiriendo de las lecturas bibliográficas y documentales sobre las vestimentas y atuendos de los gauchos que luego despliega en las charlas.

Estas lecturas funcionan para Abel como legitimadoras de sus conocimientos sobre los recados, asimismo, son consecuencia de su participación social una *comunidad de prácticas* que le permiten articular sus conocimientos con la identidad gauchesca. En las *comunidades de prácticas* se producen abstracciones, instrumentos, símbolos, relatos, términos y conceptos que *cosifican* algo de esa práctica en una forma solidificada (Wenger 2001). En suma, el rebenque constituye una cosificación material del conocimiento y el aprendizaje que realiza en una comunidad de prácticas orientada a estudiar, presentar y describir los objetos de manera tradicionalista.

Los hilos de la trama: los recados en la enseñanza del folclore y la producción coreográfica

La Escuela de Danzas de Bahía Blanca es una institución de educación artística creada en 1957. Funcionó hasta 1982 en el Teatro Municipal y a partir de esa fecha pasó a ocupar el actual edificio, en un segundo piso en el centro de la ciudad. En la Escuela se enseñan diversos estilos de danzas en profesorado y tecnicaturas: Danza Clásica, Danza Contemporánea, Danzas Folclóricas, Expresión Corporal y Tango.



Figura 2. Descripción de las partes del rebenque

En el año 2001, se incorporó el Profesorado de Folclore³. En el año 2011, por la Resolución 177/11 de la Dirección de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, se modificaron los planes de estudios en adaptación a la implementación de la Ley de Educación Nacional (2006) y de la provincial (2007) y se aprobaron los diseños curriculares de los Profesorados de Arte en Danza (Orientación Expresión Corporal y Folclore). En este apartado, analizaré el uso de los recados y en particular el del rebenque en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por Aníbal en la Escuela.

La utilización de los conocimientos producidos socialmente por Abel que desplegó en la charla son apropiados (Rockwell 2018) por Abel en un contexto específico de enseñanza de las danzas:

La idea de entrevistar a Abel fue traer otros conocimientos como complemento más que nada. Para conocer el contexto... entonces a la hora de hacer una producción coreográfica poder partir de un rebenque. ¿Qué es el rebenque? ¿Qué fue para el gaucho? A partir de esa acción de colocarlo sobre la rastra y sacarlo y de alguna forma golpearlo contra algo produce ese sonido que llama la atención al caballo. Entonces eso te puede llevar a hacer una producción sobre el cuero golpeando

3 En 1978 se implementó en Bahía Blanca el dictado de un curso para el profesorado en “Zapateo y Danzas Folclóricas Argentinas” con una duración de tres años cuyos planes de estudios se basaron en los vigentes en la Escuela Nacional de Danzas de la ciudad de Buenos Aires. Este curso tuvo continuidad hasta principios del año 2000.

y producir obstinatos rítmicos y desde ahí partir al malambo o al zapateo. (Entrevista a Aníbal, 12 de julio de 2022).

La interpretación de las Danzas Folclóricas⁴ en este contexto institucional, centrado principalmente en la instrucción, contiene un marco que define cuan estricta puede ser la performance según las codificaciones vigentes. En el diseño curricular para el profesorado de Danzas Folclóricas se menciona que, en el campo de la interpretación coexisten las “danzas de proyección o tradicionales”, que recrean con fidelidad las formas de la danza original según un registro escritos de autores para representar los bailes lo más fidedignamente posible (Hirose 2011). La forma tradicional de la danza folclórica consiste en leer los documentos para representar la danza en una producción escénica (uso del paso básico, las secuencias coreográficas ya establecidas para casa danza, el uso del espacio requerido para la danza y la música y el vestuario tradicional).

Otras formas de expresión folclórica son las danzas “libres o estilizadas” que dan cierta libertad para modificar las versiones documentales provocando una distancia entre la versión documentada y la presentación escénica. En esta forma de danza adquieren relevancia la innovación y novedad dado que no existen las precisiones escritas sobre como bailarlas.

En el contexto de la Escuela y a partir del marco referencial de la figura simbólica del gaucho, para Aníbal la alusión al rebenque permite que los estudiantes puedan apropiarse de un sonido en el diseño coreográfico de las danzas libres o estilizadas:

No me voy a ese extremo de hacer una producción súper tradicional... Partiendo del zapateo... trato de buscar ritmos modernos, obstinatos, de percutir con los pies, lo llevo ahí... no solamente un tiempo básico (de la música folclórica. Poder utilizar otras músicas, no solo la música tradicional... trato de romper y rearmar. (Entrevista a Aníbal, 12 de julio de 2022)

De este modo, el conocimiento desplegado sobre el uso del rebenque en la muestra de recados antiguo, le permitió a Aníbal proponer nuevas operaciones (Keller y Keller, 2001) en un *sistema de actividad* distinto, en este caso, en una técnica musical para la realización de danzas. Las destrezas técnicas para la producción de obstinatos rítmicos y la ejecución de zapateos como propone Aníbal, articularon las acciones, los artefactos y sus significaciones en la propuesta pedagógica que fueron propuestas a los estudiantes.

De esta manera, los conocimientos sobre el uso del rebenque son organizados en conjuntos de normas que al decir de Charles Keller y Janet Dixon Keller (2001) incluyen aspectos técnicos, estéticos, materiales y estilísticos que son apropiados en contextos de producción coreográfica. En esta misma línea, la recuperación del uso del rebenque requiere una nueva organización conceptual de las prácticas, la aplicación de los conocimientos en un plan y la recuperación de los mismos cuando fueron producidos en otros contextos históricos y actuales, desde otras experiencias e incluso los obtenidos por los documentos.

Ingold (2014) utiliza el término *experimentar* para explicar una acción que involucra atender y responder creativamente. El proceso de participar en una práctica siempre implica actuar y conocer al mismo tiempo. En este sentido, cabe preguntarnos sobre los emergentes explícitos en la producción cultural (Levinson y Holland 1996):

Yo a los alumnos trato de llevarles estas cuestiones, pero no sé si yo las viví tanto. Así como Abel ¿no? porque viene del campo. Yo empecé a bailar a los 15 años, ya medio grande... en folclore, pero

4 El proceso de institucionalización de las danzas folclóricas en Argentina entre las décadas de 1940-1950 esto se tradujo en las tareas de recopilación, conservación e investigación en estudios del folclóricos como ciencia (Carlos Vega, Juan Alfonso Carizzo, Augusto Cortázar, entre otros) que constituyeron los bienes del Instituto Nacional de Musicología y del Instituto Nacional de la Tradición. En este contexto fue Vega quién inició las investigaciones sobre la música y danzas folclóricas. En el mismo sentido, en 1948 se creó la Escuela Nacional de Danzas Folclóricas Argentinas siendo sus recopilaciones realizadas sobre las danzas llamadas argentina (Blache, 2002)

si mamé bastante peñas, encuentros de músicos, de baile... Entonces por ahí estos conocimientos del rebenque, de la rastra, de cómo fajarse, de cómo vestirse, de cómo colocar las prendas... lo tengo natural por vivirlo o de las mismas danzas tradicionales, estilizaciones, bueno en malambos he competido. (Entrevista a Aníbal, 12 de julio de 2022).

Estos conocimientos que Aníbal pone en juego articulan una formación institucional en folclore en la Escuela con otras trayectorias personales que experimentó en peñas, encuentros de músicos y de baile. El transitar por estos espacios le permitió experimentar el uso de objetos (rebenque, rastras, prendas) y bailar danzas como el malambo⁵ Retomar a Wenger (2001) permite comprender que el proceso de aprendizaje implica la conformación de *comunidades de práctica* en un proceso social que incluye el aprendizaje de destrezas.

Los hilos de la trama: los recados en los desfiles tradicionalistas

Como he mencionado, Abel integra el CMEF, es profesor de danzas y dicta distintas materias en la Escuela donde es colega de Aníbal. En este apartado, haré referencia a las actividades que realiza el CMEF cuya finalidad es promover, practicar, auspiciar y difundir las distintas expresiones folklóricas argentinas. Es un organismo que depende del Instituto Cultural de la ciudad de Bahía Blanca y fue creado el 22 de Julio de 1971⁶. Cuando entrevisté a Abel, entrelazó su experiencia docente en la Escuela con su participación en el CMEF que integra hace 25 años y destacó la finalidad pedagógica que lleva en ambas prácticas:

Por ejemplo, en la charla que di en la Escuela de Danzas, esas prendas son nuestras. (...) Cuando comenzamos con los recados nosotros salimos a desfilas, cuando se armó este grupo en el 2007, lo armamos para ir a desfilas y como para tener recados y si nos pedían alguna charla. En la zona no había esta propuesta, entonces siempre fue pensado de que sea un muestrario: tengo estas pilchas, fijate vos no las tenés... Siempre fue con una finalidad pedagógica. Entonces nosotros poníamos en la forma en que desfilábamos cómo evolucionaba el recado y con las vestimentas. (Entrevista a Abel, Bahía Blanca, 25 de junio de 2022).

Como mencioné en la primera parte de este capítulo, los recados constituyen un conjunto de diversos elementos que son usados para engalanar al caballo y otros son complementarios al jinete. Estos objetos pertenecen a los integrantes del CMEF y son exhibidos en charlas como la que Abel dio en la Escuela, pero también para ser mostrados en las fiestas tradicionalistas del sur bonaerense como una propuesta novedosa para la región. Son estas prácticas las que adquieren significados en un sistema de actividades generadas social e históricamente por medio de relaciones sociales en contextos específicos donde las personas actúan juntas (Lave 2001).

Los integrantes de CMEF se consideran una agrupación tradicionalista dedicada a la enseñanza de las danzas folklóricas y tango y, desde hace bastante tiempo, a la presentación de los recados en distintas eventos tradicionalistas como los desfiles y paseos gauchos que son presentaciones públicas callejeras de caballos acicalados junto a sus jinetes. Generalmente, estos desfiles se realizan en el contexto de las fiestas tradicionalistas que en el sur de la provincia de Buenos Aires se despliegan en varias ciudades o localidades: 1) Fiesta Tradicionalista y Paseo Gaucho de Bahía Blanca, 2) Fiesta de las Llanuras de Coronel Dorrego, 3) Fiesta de la Soberanía Patagónica en Carmen de Patagones, 4) Fiesta del Reservado y la Doma en Saavedra y 5) Fiesta Anual Tradicionalista en Coronel Pringles (Perrière 2021).

5 Es una danza folclórica argentina individual que consiste en desplegar figuras zapateadas que buscan demostrar la habilidad, destreza y resistencia del bailarín. Se combinan distintos movimientos que no están pautados y depende de la originalidad del bailarín acompañados por música folclórica.

6 El 21 de julio de 1971, Agustín Obiol quien estaba al cargo de la Dirección de Cultura de la Municipalidad de Bahía Blanca propone la creación del "Conjunto Municipal de Arte Folclórico". Su primer director fue el profesor Jorge Gestoso y en septiembre se modifica su denominación por la de "Centro Municipal de Estudios Folclóricos".



Figura 3. Muestra de recados del CMEF

Según estudios realizados por el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL) contabilizaron más de 600 agrupamientos en la provincia de Buenos Aires: centros tradicionalistas, círculos criollos, fortines, peñas Nativitas, agrupaciones y centros gauchos (Pisarello 2015) que constituyen diversas comunidades de prácticas donde la participación y la identidad resultan elementos característicos del tradicionalismo.

En este sentido, los desfiles que se desarrollan en las festividades constituyen *situaciones gauchescas* (Ratier 2018) porque evocan diversas prácticas vinculadas a la identidad de este sujeto social e histórico, abarcando un conjunto de rasgos y actividades que funcionan ceremonialmente como su evocación. En los desfiles tradicionalistas se exhiben recados que estilizan la presencia de los jinetes en contextos urbanos como parte del “culto al caballo” como un animal característico de la vida rural.

La participación del CMEF en los desfiles y paseos gauchos del sudoeste bonaerense especifica una participación concreta en una comunidad de prácticas que define la identidad vivida como una recuperación de las tradiciones gauchescas en donde los recados funcionan como elementos de *cosificación* (Wenger 2001):

Entonces cuando nos presentamos en los primeros desfiles que vieron cómo era la propuesta, antes del desfile nos preguntaron los de Pringles si nosotros podíamos explicar lo de las vestimentas que ellos paraban (el desfile)... Entonces cuando llegamos nosotros nos dijeron, bueno ahora van a explicar porque por ahí alguno de los que estamos acá conocemos de esto, pero hay gente que está acá que no conoce... Bueno explicamos y esto nos fue llevando a empezar a investigar a informarme cada vez más, pero siempre lo mío es la veta de la investigación. (Entrevista a Abel, Bahía Blanca, 25 de junio de 2022).

La participación en los desfiles gauchos de las fiestas tradicionalistas del sudoeste bonaerense implica distintas dinámicas de legitimación. En el fragmento anterior Abel destacó la importancia de la presentación de los recados en uno de los desfiles más importantes de la región, que es organizado por la Asociación “El fogón de los Gauchos” de Coronel Pringles desde hace más de 70 años. Si la participación en los desfiles

funciona como un proceso de legitimidad de lo tradicional, esto se fortalece cuando les solicitan a Abel y otros integrantes de la CMEF que expliquen que son los recados.

De esta manera los conocimientos se constituyen en un proceso de producción social que se realiza con otras personas, en determinadas prácticas y contextos (Lave 2001). Asimismo, al exponer y explicar los recados se despliegan distintas investigaciones que los integrantes del CMEF realizaron y que se verbalizan en *traducciones fundadas en habilidades*, recurriendo a lenguaje técnico, términos cotidianos y experiencias sensitivas para construir conocimiento práctico históricamente situado (Padawer 2013).

La producción de identidad gauchesca en estos eventos celebratorios no se da sin preparativos específicos: requiere de un entramado de experiencias de participación y de proyecciones *cosificadoras* cuya concreción involucra investigación y búsqueda de información que sustente las exhibiciones de objetos, vestimentas, dominio de animales, danzas y música. En otro momento de la conversación, Abel me explicó el proceso continuo de revisión de los conocimientos sobre lo gauchesco:

Es una representación, pero si ese sentimiento a lo gauchesco y lo folclórico me lleva a estar informado, a tener mayor conocimiento, a ampliar las investigaciones... Porque también dentro de ambiente de lo tradicional, de lo gauchesco (no tanto de las danzas folclóricas) es como que son costumbre. Tienes gente que lo aprendió así, lo vivió así y así es (...) Entonces entra lo documentado a discutir o controversiar los hábitos” (Entrevista a Abel, Bahía Blanca, 25 de junio de 2022).

Abel refiere al conocimiento adquirido por fuentes bibliográficas y modelos registrados (Keller y Keller 2001) que le permite obtener información donde lo gauchesco y lo folclórico “está registrado” en documentos considerados legitimadores en la práctica socialmente aceptada. De esta manera, al igual que las danzas tradicionales las prácticas de realización de los recados deben legitimar su tradicionalismo por medio de fuentes y documentos históricos. Asimismo, “lo documentado” funciona en los contextos tradicionalistas como fundamento para contrarrestar los hábitos y las costumbres.

Al considerar las trayectorias personales que son constitutivas de la producción de conocimientos, Abel recupera su experiencia de ser “gaucho en la ciudad”:

Si, andar a caballo, pero después por ejemplo, usar el lazo, cabalgar y esas cosas que se siguen haciendo yo no participo... pero no quiere decir que no lo sepa... Por eso yo siempre digo que soy un gaucho de asfalto. Para la gente que desconoce lo gauchesco, como vos te dedicas a cosas vinculadas a lo folclórico a lo gauchesco, te tienen allá arriba porque dicen: los gauchos estos saben. (Entrevista a Abel, Bahía Blanca, 25 de junio de 2022).

Abel recupera sus aprendizajes de las tareas del campo donde vivió en su infancia, antes de migrar a la ciudad de Bahía Blanca: montar a caballo, cabalgar, usar el lazo. Su historia personal está mediada por artefactos que se utilizan en distintas comunidades de práctica: las cabalgatas, los desfiles; por eso el lazo y el rebenque producen, conservan, desgastan y modifican su identidad (Wenger 2001) como gaucho, desde hace unos años “de asfalto”. Los recados de caballos se constituyen como nexo entre las cabalgatas de su infancia y los desfiles del CMEF, donde Abel le da un nuevo significado a los objetos en las prácticas gauchescas y folclóricas contemporáneas.

Reflexiones finales

La tradición gauchesca forma parte fundamental de la identidad contemporánea en el sur de la provincia de Buenos Aires (Argentina). En distintos espacios institucionales de prácticas el tratamiento de lo gauchesco adquiere diversas dinámicas que permiten actualizar la mirada estereotipada del gaucho, que históricamente fue sedimentando asociaciones con los vagabundos del mundo rural, faeneros asalariados, contrabandistas

de cueros (S. XVIII), hábiles jinetes agregados a las primeras estancias y soldados de la caballería patriótica (S. XIX), y peones rurales dedicados a la ganadería (S. XX).

Los recados “antiguos” son un conjunto de elementos que se asocian a la tradición gauchesca, como conjunto de elementos que los jinetes utilizan para montar caballos. Una charla sobre los recados “antiguos” que se desarrolló en una escuela de danzas permitió que se anudaran las trayectorias de dos bailarines que además son colegas en la institución. La intención de uno de los profesores (Aníbal) fue invitar al otro (Abel) a presentar una descripción detallada de los componentes de los recados en perspectiva histórica, para comprender como lo utilizó el gaucho. En esta exposición, Abel presentó sus conocimientos articulando sus investigaciones basadas en el análisis de documentos, que son las que le permiten explicar los cambios en el tiempo, además de su participación social en una *comunidad de práctica* con una fuerte impronta nacionalista en un centro tradicionalista que realiza desfiles en celebraciones locales.

De los objetos que integran los recados, en este capítulo analicé el uso del rebenque como un elemento de *cosificación* característico en la relación hombre/animal que es resignificado en otros usos como las producciones coreográficas en la enseñanza de las danzas folclóricas en la Escuela. Para Aníbal, el uso del rebenque le permitió organizar los conocimientos producidos en otros contextos en torno a la vinculación hombre/animal, en nuevas experiencias educativas. Él propuso a los estudiantes el uso del rebenque para generar ritmos coreográficos que pueden ser utilizados en las producciones de danzas estilizadas creativamente. Asimismo, Aníbal articula otros conocimientos que adquirió como estudiante del profesorado de folclore en espacios institucionalizados y su trayectoria personal como bailarín en peñas folclóricas, donde produce coreografías tradicionales e estilizadas.

Por último, la utilización de los recados para ser exhibidos y explicados especifica una participación concreta de los participantes del centro tradicionalista en distintas *comunidades de prácticas* cuya finalidad es la difusión y valorización de las identidades gauchescas en los contextos de las fiestas tradicionalistas del sur de la provincia de Buenos Aires. Estas comunidades involucran investigaciones específicas conducidas por algunos de sus integrantes, que le permiten al grupo y en particular a quienes se desempeñan como docentes (como Abel), explicar las modificaciones de los elementos que componen el recado en perspectiva histórica. Para algunos de estos integrantes de las *comunidades de práctica* que configuran las tradiciones gauchescas en el sur de la provincia de Buenos Aires Los recados de caballos constituyen un nexo entre prácticas que realizaban en sus infancias rurales (cabalgar, enlazar, entre otras), resignificadas en un contexto urbano.

Bibliografía

- Assunção, Fernando O. 2007. *Historia del gaucho. El gaucho: ser y quehacer*. Buenos Aires: Claridad.
- Adamovsky, Ezequiel. 2019. *El gaucho indómito. De Martín Fierro a Perón, el emblema imposible de una nación desagarrada*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno, Editores Argentinos.
- Blache, Martha. 2002. “Folclore y nacionalismo en la Argentina y su vinculación de origen y su desvinculación actual”. En: Sergio Visacovsky y Rosana Guber (comp.), *Historias y trabajo de campo en la Argentina*. Pp. 127-151. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Briones, Claudia. 2008. “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales”. En Claudia Briones (comp). *Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Pp. 9-36. Buenos Aires: Antropofagia.
- Crespo, Carolina. 2005. ¿Qué pertenece a quién? Procesos de patrimonialización y Pueblos Originarios en Patagonia. *Cuadernos de Antropología Social*, 21: 133-149.
- Crespo, Carolina y Ondelj, Margarita. 2012. Patrimonio y folclore en la política cultural en Argentina (1943-1964). *Ava*, 21: 129-150.
- Hirose, María Belén. 2011. “Bailando las palabras: los documentos escritos en la práctica de la danza folclórica tradicional argentina”. En: María Julia Carozzi (coord). *Las palabras y los pasos: etnografías de las danzas en la ciudad*. Pp. 83-117. Buenos Aires: Gorla.

- Ingold, Tim. 2014. The creativity that is experienced. *Pragmatics & Cognition* 22:1: 124-139.
- _____. 2015. Contra el Espacio: Lugar, Movimiento, Conocimiento. *Mundos Plurales -Revista Latinoamericana De Políticas Y Acción Pública* 2 (2): 9-26. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2015.1982>.
- Keller, Charles y Janet Dixon Keller. 2001. "Pensar y actuar con hierro". En: Seth Chaiklin y Jean Lave. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Pp. 141-15. Avellaneda: Amorroutu. Editores. .
- Lave, Jean. 2001. "La práctica del aprendizaje". En Seth Chaiklin y Jean Lave (comp.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Pp. 15-45. Avellaneda: Amorroutu. Editores.
- Levinson, Bradley A. y Dorothy Holland. 1996. "The cultural production of the educated person: An introduction". En: Bradley A. Levinson y Douglas Foley y Dorothy Holland (eds.). *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*. Pp. 1-56. Albany: State University of New York Press.
- Neufeld, María Rosa y Ariel Thisted, J. 2007. "El "crisol de razas" hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento". En: *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Pp. 23-56. Buenos Aires: Eudeba.
- Novaro, Gabriela. 2012. Niños migrantes en Argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53): 459-483.
- Padawer, Ana. 2013. El conocimiento práctico en poblaciones rurales del sudoeste misionero: habilidades y explicitaciones. *Astrolabio* 10: 156-187.
- Perrière, Hernán. 2021. Memorias silenciadas y memorias patrimonializadas: identidades indígenas y gauchescas en el sur bonaerense (Argentina). *Patrimonio y Memoria* (17): 91-116.
- Pisarello, María Cecilia. 2015. "Gauchos y paisanas del presente: una extensa red de instituciones tras las banderas de la tradición y la Nación. Viejas discusiones y nuevas representaciones en torno a la construcción de la identidad nacional". En: Encuentro de patrimonio vivo en Buenos Aires. Pp. 307-329. Buenos Aires. Disponible en: https://www.academia.edu/20289092/Memorias_del_primer_encuentro_de_patrimonio_vivo_en_Buenos_Aires.
- Ratier, Hugo E. 2018. *Antropología rural argentina: etnografías y ensayos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie. 2018. "Repensando institución: una lectura de Gramsci". En: Arata, Nicolás, Escalante, Juan C. y Padawer, Ana (comp.) *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología*. Pp. 97-139. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Wenger, Etienne. 2001. *Comunidades de prácticas. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Otros documentos

Diseños Curriculares Profesorado de Danza (Orientación Folclore). Dirección General de Cultura y Educación.

Las técnicas en lo cotidiano. Cuerpo, movimiento y sensorialidad en el saber-hacer de lxs niñxs *mbya* guaraní

MARÍA LUCILA RODRÍGUEZ CELÍN¹

Puerto Viejo y sus familias

En 2013 comencé un trabajo de campo en la *tekoa* Tava Miri, ubicada a dos kilómetros del casco urbano de la localidad de San Ignacio (provincia de Misiones, Argentina), lo que me permitió conocer el barrio de Puerto Viejo, donde la aldea está asentada.

Tava Miri fue creada en el año 2011. Actualmente está constituida por siete unidades domésticas cuyos miembros realizan actividades agrícolas orientadas al autoconsumo (cultivan pequeñas chacras y crían animales, fundamentalmente gallinas). Además, algunas de ellas se dedican a la producción de artesanías y el cultivo de orquídeas que son comercializadas en las inmediaciones de las Ruinas Jesuíticas de San Ignacio Mini, segundo centro turístico de la provincia. Las familias de Tava Miri son beneficiarias de transferencias de recursos del Estado a través de programas de asistencia otorgados por la Administración Nacional de la Seguridad Social, como la Asignación Universal por Hijo y el Programa Alimentar. Además, el cacique de la aldea posee un cargo como Auxiliar Docente Indígena en el Nivel Inicial y es trabajador de planta permanente en la Subsecretaría de Agricultura Familiar de la provincia de Misiones; a su vez, su mujer es agente sanitaria, lo que da cuenta de cierta heterogeneidad interna en los medios de reproducción social dentro de la aldea.

El barrio de Puerto Viejo está conformado por unas 20 viviendas que se extienden de forma irregular a la vera de un camino sin pavimentar, que a través de 3 kilómetros lleva desde el centro de la ciudad de San Ignacio hasta el Río Paraná. Las viviendas de Puerto Viejo están ocupadas por unas pocas familias *criollas*, las cuales en su mayoría se asentaron en la región a principios del siglo veinte. Su sustento principal proviene del trabajo por jornal en una cantera de piedra laja que se encuentra ubicada en las cercanías del río, que alternan y/o complementan con trabajos informales (*changas*). Asimismo, las familias son beneficiarias de los mismos programas sociales que sus vecinos *mbya*.

Criollxs y *mbyà* presentan distintos grados de precariedad y fragilidad respecto de la propiedad de la tierra que ocupan: mientras que los primeros ocupan fracciones menores a una hectárea en tierras fiscales adyacentes a la calle que conduce al río, los segundos poseen el derecho de ocupación de tierras que les otorgó una ONG a través de un comodato, acuerdo que se renueva anualmente de manera automática. Este panorama de acceso a la tierra de *criollxs* y *mbyà* contrasta con sus otros vecinos lindantes: propietarios de grandes extensiones de tierra que se dedican al monocultivo del pino y la actividad ganadera en pequeña/mediana escala.

Lxs niños con quienes realicé mi trabajo de campo son alumnxs de una escuela de nivel inicial y primario que está situada dentro de *Tava Miri*, a la que asisten tanto los niños de la aldea como sus vecinos *criollxs*.

1 ICA, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

En ambos casos, la mayoría de lxs niñxs están emparentados por lazos de consanguinidad y se identifican entre ellxs como hermanxs o primxs; un pequeño porcentaje no se reconoce dentro de estos vínculos, pero mantiene una relación de vecindad y vínculos cotidianos estrechos con lxs demás. Si bien mi trabajo de campo estuvo orientado a reconstruir las experiencias formativas de todxs los niñxs dentro y fuera de la escuela, en este trabajo me referiré específicamente a las prácticas de los niños indígenas fuera de la institución escolar.

Edades de la vida, espacios y autonomía en las infancias mbya de Puerto Viejo

Diversos trabajos etnográficos con distintos grupos indígenas de Suramérica han referido a los agrupamientos por edad en los primeros años de vida y han observado que existe una correlación entre la apropiación gradual de saberes que conlleva un creciente desarrollo de autonomía, que a su vez se ve reflejado de forma concomitante en desplazamientos en el territorio cada vez más alejados (Correia Da Silva 2013; Larricq 2012). Estos movimientos ocurren en forma de círculos concéntricos que tienen como centro a la casa familiar y se van ampliando a medida que también lo hacen las actividades en las que lxs niños participan, así como crece el número y frecuentación de las personas con las que se relacionan.

Larricq (2012), quien realizó una investigación sobre los sistemas educativos no formales y las prácticas de crianza de lxs *mbya* guaraníes en Argentina, señala que dentro del primer marco espacial que es la casa, la madre constituye el punto de partida de los primeros desplazamientos que hacen lxs niñxs, estimuladxs por su curiosidad. En mi trabajo de campo pude observar que esas primeras excursiones, que al año y medio de edad van adquiriendo mayor sistematicidad, están impulsadas asimismo por la posibilidad e interés de sociabilidad: lxs niñxs están junto a sus madres, pero también van atendiendo a las actividades de sus pares, comenzando a conectar con ellos en interacciones breves.



Imagen 1. Sociabilidad y parentesco.

Mujeres vinculadas por relaciones de consanguinidad y parentesco (madre junto a dos de sus hijas, nuera y nietxs) se reúnen cotidianamente buscando la compañía de las otras. Esta imagen representa a la madre como punto de partida de las actividades de lxs niñxs, en las inmediaciones de la casa que es el primer límite espacial.



Imagen 2. Dos hermanas con sus bebés y la hija de una de ellas con su sobrino.

A partir de los dos y hasta aproximadamente los doce años de edad, lxs niñxs de Tava Miri suelen moverse cotidianamente en grupos que incluyen parientes y vecinxs. Esta conformación, que en términos de Larricq (2012) constituye una comunidad de juego, puede ser pensada de manera más general como una comunidad de práctica (Lave y Wenger 1991), lo que evita categorizar las actividades en curso como lúdicas, como simulaciones o como trabajo.

Existe un amplio abanico de actividades donde las infancias participan periféricamente de las actividades de lxs adultxs, involucrándose de forma diferencial de acuerdo al grado de conocimientos y habilidades que posean. Acompañar a lxs adultos en la recolección de abono, en la preparación y cocción de alimentos, realización y eventualmente comercialización de artesanías, desmalezamiento, carpida, siembra y cosecha, lavado de ropa, construcción y reparación de viviendas, corrales de animales y objetos diversos como herramientas, máquinas de trabajo y hasta vehículos, son algunas de las múltiples tareas en las que lxs niñxs suelen estar presentes, incluso a medida que son más grandes con cierto grado de responsabilidad en el involucramiento de la tarea.



Imagen 3. Detrás, cacique cambiando cubierta de su moto. En primer plano, hijas y sobrino jugando



Imagen 4. Aquí se puede apreciar a las hijas y el sobrino observando al adulto mientras ejecuta la tarea.



Imagen 5. Niña acercando una cubierta a pedido de su padre

No obstante, lo más habitual es observar grupos constituidos exclusivamente por niñxs que circulan libremente por la aldea y sus alrededores. En estos casos es posible identificar dos tipos de comunidades de práctica. El primero tiene cierta similitud con aquel conformado por miembros de distintas generaciones recién mencionado, en tanto se realiza alguna tarea específica que en última instancia está vinculada a la subsistencia o a la reproducción de la unidad doméstica. Lxs niñxs asumen distintas tareas como barrer las inmediaciones de la casa, lavar los platos, juntar agua en bidones o botellas en la única canilla de agua potable de la aldea que está junto al edificio de la escuela, transmitir un mensaje de algún adultx hacia otrx, pedir algo prestado (una herramienta, ingrediente de cocina o producto de la chacra o la huerta). Estas acciones suelen ejecutarse generalmente en duplas o tríos de hermanxs donde lxs menores observan, escuchan, ayudan, ensayan; la ejecución de este tipo de actividades depende de la composición familiar: cantidad de hijxs, género y edades, pero no ocupa mucho tiempo de la jornada.

El segundo tipo de comunidad de práctica es el que predomina en la vida cotidiana: lxs niñxs se buscan entre hermanxs, primxs y vecinxs porque la sociabilidad, como disposición genérica del ser humano para entablar con los demás algún tipo de relación social (Simmel 1949), les permite realizar actividades independientes de las que realizan lxs adultxs: ni junto con ellos, ni por su encargo, como los dos tipos de comunidad recién descriptas. La sociabilidad infantil está despojada de influencias adultas, pero constituye una dimensión formativa imprescindible para la apropiación de la naturaleza y la reproducción social (Heller 1976).

Estas actividades que realizan entre grupos de niños son las que les ocupan la mayor parte de la jornada en Tava Miri y tienen un carácter fundamental en la adquisición de disposiciones para el desempeño en el futuro; de esta manera los niños se entrenan en habilidades técnicas de muy diverso tipo, formas de conocer y relacionarse con el ambiente humano y no humano que utilizarán intensamente a partir de su juventud.

Es así como en el transcurso de una misma jornada, los niños se acercan al arroyo innumerables veces para higienizarse, refrescarse, jugar o acompañar a su madre que va a lavar ropa. Para acceder al arroyo es necesario cruzar el camino de tierra que comunica el casco urbano de San Ignacio con el Río Paraná y luego adentrarse unos 15 metros en el monte. Esta actividad implica una serie de habilidades y conocimientos del entorno: asegurarse que no circule ningún vehículo antes de cruzar la calle, distinguir el sendero en el monte que conduce al arroyo, no resbalarse si el camino está mojado, no lastimarse los pies ya que los niños suelen andar descalzos; saber cómo entrar y salir del arroyo, dónde y cómo apoyar los pies o utilizar una rama o raíz para sujetarse en la orilla; aprender cómo higienizarse usando un pan de jabón blanco; introducir la cabeza bajo el agua y nadar.



Imagen 6. Mañana en *Tava Miri*: primxs sorteando acumulación de agua de lluvia sobre la calle para adentrarse en el monte y acceder al arroyo para jugar. Josesito, de un año y diez meses, los acompaña en brazos de su hermana de ocho años.

Estos desplazamientos y actividades cotidianas están acompañadas de juegos que también requieren del desarrollo de ciertas capacidades, tales como hacer burbujas soplando entre las manos frotadas con un poco de espuma jabonosa, subirse a los árboles o colgarse de alguna liana. De esta manera, se desarrollan progresivamente conocimientos prácticos vinculados al entorno natural como saber trepar, distinguir qué frutos son comestibles y cuándo están aptos para el consumo, reconocer flores que también se pueden comer, identificar ciertas huellas en la tierra y saber a qué animales pertenecen, evitar insectos que pueden lastimar; los juegos y quehaceres cotidianos tienen un importante carácter formativo que se facilita por el fluir entre una y otra actividad.

En estas actividades los niños mayores ocupan un rol fundamental de cuidado respecto de los menores. Muchas veces los alzan porque están cansados o el camino presenta alguna dificultad, y de acuerdo al grado de experticia se complementan en ciertas tareas, como recoger diversos frutos para lo cual algún niño se trepa al árbol, arranca y arroja las ramas que otros recogen, o sacude las ramas para que los frutos caigan; también puede ocurrir que el más alto, sin necesidad de subir al árbol, tome alguna rama principal y ponga al alcance de los demás ramas secundarias para que se sirvan por sí mismos. Muchas veces, los pequeños simplemente observan las habilidades de los mayores, sabiendo que luego recibirán su parte, pero además con la intencionalidad de incorporarse cuando llegue la ocasión (Rogoff et al 2010). Asimismo, si los padres o madres tienen que alejarse del ámbito de la casa por motivos diversos (hacer alguna compra, una visita médica o alguna actividad laboral en la ciudad), son los niños mayores los que quedan al cuidado de los menores.

Regularidades y especificidades entre *mbya* y *criollxs*

a. Las casas, sus inmediaciones y el arroyo

Mi reconstrucción de la sociabilidad infantil en *Tava Miri* confluye en primer lugar con hallazgos de varias etnografías que abordaron las vinculaciones entre el saber práctico y las identificaciones, señalando que los aprendizajes domésticos hacen al fortalecimiento de una relación de identidad con la familia y la comunidad, a reconocerse como miembro de un colectivo específico (Paradise y De Haan 2009); dentro de estas investigaciones, coincide particularmente con aquellas que le dan una especial relevancia a la dimensión moral en estos procesos (Ochs e Izquierdo 2009; Ames 2013). En segundo lugar, también confluye con los estudios etnográficos regionales que incorporan en el análisis de estos procesos de articulación entre aprendizajes y sentidos de pertenencia a la circulación de las infancias en el espacio (Nunes 1997; Cohn 2000; Tassinari 2007; 2009; Correia Da Silva 2013).

Ambos procesos han sido también estudiados dentro de la especificidad del colectivo *mbya*. En primer lugar, se ha observado que la participación en actividades domésticas está vinculada a la producción de personas capaces de mantener el modo de vida *mbya*, esto es a la producción de miembros del grupo (Larricq 2012:129). En segundo término, lo que sobre todo me interesa destacar es que la construcción del modo de ser (*teko reko*) está directamente ligado a la posibilidad de desarrollarse en el territorio y en este sentido la circulación entre los *mbya* ocupa un lugar preponderante en la construcción de las identificaciones (Silva Noelli 1993; Enriz 2009).

El aporte singular de mi investigación está dado por incorporar aspectos comunes y diferenciados entre la infancia *mbya* y *criolla* que hasta el momento han sido poco abordados conjuntamente. En Puerto Viejo, la sociabilidad en la infancia dentro de ambos colectivos es la que habilita la construcción de identidades en la vida cotidiana, configurándose a partir de la circulación de los niños por los distintos espacios y la realización de actividades diversas en cada uno de ellos, vehiculizando la participación de los niños en sistemas de interacciones o relaciones.

Un primer aspecto a señalar es que, si bien en Puerto Viejo las identidades ligadas a la circulación y participación periférica en actividades cotidianas se aplican tanto a lxs niñxs *criollxs* como a lxs *mbya*, la frecuentación entre hermanxs y primxs es mucho mayor en Tava Miri que entre sus vecinxs no indígenas. De esta manera, en los espacios comunitarios se pone en juego la construcción y apropiación de las relaciones de parentesco, que adquiere distintas formas según el colectivo en cuestión.

Este hallazgo encuentra sentido en la afirmación de Bartolomé respecto de que los *mbya* “no *tienen* sino que *son* sus relaciones parentales, que los insertan en una específica red social desde la infancia y que permiten ir construyéndolo como una *persona* en comunidad” (2009: 312). En este marco, es posible apreciar cómo las visitas parentales entre *mbya* son constitutivas de su identidad a partir de configuraciones que se despliegan durante los primeros años de vida. Si bien en los ámbitos comunitarios lxs niñxs *mbya* y *criollxs* tienen prácticas similares de interacción cotidiana entre primxs que además son vecinxs, estas diferencias sutiles respecto de la intensidad de los desplazamientos infantiles anticipan la configuración de prácticas heterogéneas entre colectivos en la vida adulta.

Un segundo aspecto que distingue la sociabilidad y desplazamientos infantiles en Puerto Viejo se vincula con la disposición de las unidades domésticas y el área que ocupa el espacio comunitario en cada grupo, respondiendo a patrones de asentamiento y tradiciones singulares que propician dinámicas relativamente disímiles². Las viviendas de lxs *criollxs* están dispuestas en hilera, una al lado de la otra, con una distancia entre cada una de unos 5 metros. Las casas de lxs *mbya*, en cambio, están distribuidas de forma irregular en un área de unas 4 hectáreas pudiendo haber entre 15 a 30 metros entre una y otra, interconectadas por senderos que pueden lindar con huertas o atravesar chacras familiares.

La disposición espacial de las viviendas en Tava Miri, así como en otras aldeas *mbya*, permite que desde pequeñxs lxs niñxs *mbya* comiencen a desarrollar habilidades en el reconocimiento del espacio y en la capacidad de recorrer de forma autónoma distancias mayores que sus vecinxs *criollxs*. La disposición espacial combinada con la frecuentación intensa entre parientes hace que la circulación entre senderos que conectan unidades domésticas, con el arroyo y la cancha sea constante en *Tava Miri*.

El colectivo *mbya* ha sido considerado por Bartolomé (2009) una sociedad de red, en la cual las visitas parentales son una práctica tradicional que además constituye una instancia de sociabilidad importante para la conformación de alianzas matrimoniales dentro de un colectivo que promueve activamente los matrimonios intraétnicos. De esta manera, la intensa circulación cotidiana entre las casas por parte de lxs niñxs *mbya*, que se extiende hacia el arroyo y la cancha de fútbol, vehiculiza la consolidación de un fuerte sentimiento de pertenencia entre parientes y además es el primer ensayo para la incorporación de la práctica de visitas que en el ingreso a la edad adulta continúa con la adquisición de conocimientos sobre empresas de colectivos, horarios, conexiones, paradas intermedias, todos saberes concretos que hacen a la posibilidad de trasladarse y visitar aldeas distantes situadas en distintas localidades de la provincia o países vecinos.

Así como en ámbitos familiares y comunitarios las diferencias entre *mbya* y *criollxs* son sutiles, en recorridos de distancias más amplias, se manifiesta de manera más evidente el despliegue de una especificidad étnica vinculada con la identificación de lxs *mbya* como gente del monte, así como un vínculo histórico con el río que es reconocido como espacio propio. A través de múltiples paseos que hice tanto con niñxs *mbya* y *criollxs* juntxs, como con niñxs *mbya* solxs, pude observar que estos últimos desplegaban un conocimiento mucho más amplio del ambiente que sus vecinos, excediendo el contexto inmediato de sus casas y el arroyo para incluir espacios distantes por varios kilómetros respecto de sus hogares.

2 En la provincia de Misiones hay alrededor de 117 aldeas que son muy heterogéneas en cuanto a la cantidad de hectáreas que ocupan y el número de unidades domésticas (AA.VV. 2009). No obstante, presentan un patrón de asentamiento y distribución similar e incluyen a varias familias nucleares y se comportan como los segmentos mínimos autónomos del sistema social (Bartolomé 2009: 160).



Imagen 7. Niño de 2 años y un mes caminando desde la cancha donde jugaban otrxs niñxs hacia su casa

Lxs niños *mbya de Tava Miri* recorren habitualmente áreas extensas y alejadas de su núcleo de residencia, teniendo en general como destino final el río Paraná; este vínculo más estrecho con el río por parte de lxs *mbya* se evidenció en sus aptitudes para la natación, de las cuales carecían en absoluto sus pares *criollxs*. En cambio, los conocimientos de estos últimos tenían que ver con *espacios criollxs*: la cantera donde trabajaban sus familias y algunas de las viviendas de otros *criollxs* de la zona.

En estas actividades cotidianas de la infancia se pone en juego la corporalidad, que configura la futura vinculación con el ambiente, con los objetos y con los humanos. Como ya ha sido estudiado por otros investigadores de la infancia indígena, la expresividad motriz manifiesta la particular manera de ser y de estar en el mundo de lxs niñxs a través del movimiento (Remorini, 2010). La sensorialidad tiene protagonismo en la infancia ya que la exploración de texturas, pesos, formas y sabores del mundo circundante acompañan la adquisición de habilidades y el reconocimiento del cuerpo propio y ajeno; sin embargo, las experiencias corporales de lxs niñxs *mbya* difieren de las de lxs niñxs *criollos* porque su frecuentación del río y el monte les otorgan sensibilidades respecto de animales, plantas, suelo, piedras y agua que sus vecinxs no suelen disponer.

Las diferencias entre los dos colectivos son sutiles en ámbitos más próximos a la unidad doméstica. En contextos comunitarios lxs niños interaccionan con objetos de manera estable (cuchillos, machetes, fuentones de uso diario) o de forma aleatoria (herramientas, un trozo de cable, una botella, una tabla de madera que se pueden hallar en su entorno ocasionalmente), incluyendo elementos de la naturaleza (tierra, barro, agua, ramas, hojas), animales domésticos (gallinas, patos, perros), así como también el ganado del terreno lindante, experiencias en las que coinciden lxs niñxs en ambos colectivos. Sin embargo, al igual que en la sociabilidad mediada por los senderos, en el vínculo con los objetos es posible observar también diferencias de grado: entre lxs *mbya* la interacción corporal de lxs niñxs con el ambiente circundante, objetos y naturaleza es permanente e intensa.

Es por ello que el uso de los objetos del entorno por parte de lxs niños *mbya* es múltiple, incluyendo aquellos más convencionales ligados a las actividades cotidianas de los adultos, como aquellos más lúdicos

y exploratorios. Unas niñas mbyà de 8 años pueden usar un cuchillo para quitar la corteza de una rama a modo de juego, mientras otras niñas de 11 años pueden usarlo para limarse las uñas o arreglar un calzado, y una joven de 15 años puede usarlo para descamar un pescado.



Imagen 9. Niña de 8 años jugando con un cuchillo



Imagen 9. Niñas de 8 años jugando con un cuchillo



Imagen 10. Joven de 15 años descamando un pescado para ser cocinado

Imagen 11. Niño de dos años y hermanas menores observan intencionalmente la tarea de la hermana mayor



Imagen 12. Niña de 11 años se lima las uñas con un cuchillo mientras su prima le hace trenzas en el cabello.

No solo la interacción con objetos del entorno es más intensa entre lxs niños *mbyà*, sino que también lo es la relación con plantas y animales domésticos y eventualmente otros más excepcionales como monos, coatíes o pájaros que son capturados y comienzan amarrados en las inmediaciones de las casas, para progresivamente liberarlos una vez que se han acostumbrado a las relaciones y alimentación de los humanos.

Cuando lxs niñxs *mbya* recorren distancias más grandes, generalmente en dirección al río atravesando el monte, el abanico de posibilidades de exploración a través de los sentidos se amplía y el ambiente ofrece nuevos objetos, plantas y animales con los que interactuar, así como nuevos desafíos físicos impuestos por diversas variaciones del ambiente con terrenos más escarpados, irregulares y/o frondosos, aguas más profundas y correntosas. El tránsito por estos espacios no sería posible sin el intenso entrenamiento del cuerpo que ocurre de forma cotidiana en ámbitos comunitarios *mbya*, que los niñxs van adquiriendo de manera progresiva siguiendo a lxs más experimentadxs.

A través de largas caminatas cotidianas, lxs niñxs *mbya* constantemente ponen en acto sus sentidos interaccionando con lo que el ambiente va ofreciendo. En una oportunidad le pregunté a *la polaca*, una niña en ese momento de unos 11 años, que estaba juntando frutos mientras caminábamos hacia el río:

Investigadora: ¿Qué hacen con eso?

Polaca: Jugamos, somos juguetonas

A los pocos minutos recoge otro fruto en forma de vainas:

I: ¿Se puede comer eso?

P.: No, nosotros solo jugamos



Imagen 13. Primas de 11 años recolectando frutos camino al río

Si bien he destacado hasta aquí diferencias entre lxs niños *mbya* y *criollos*, también existen procesos de diferenciación intra comunitarios en los que la corporalidad juega un papel muy significativo, los que se dan en este marco general de importantes regularidades al interior de los colectivos, así como significativas diferencias interétnicas. Estaba un día en la escuela de Tava Miri cuando Patricia, una docente, me comentó con gracia refiriéndose a Ezequiel, un niño de diez años: “él es bien hijo de cacique, mirá cómo se para”. En ese momento no pude identificar algo que me hubiera llamado en particular la atención, para vincularlo con la apreciación de la maestra, más allá de una apreciación general de que el niño habitualmente se movía con soltura y seguridad en el espacio.

Analizando retrospectivamente la escena, recordé que esa misma mañana, antes del horario de clase, había estado observando a lxs niñxs mientras dibujaban con papel y fibras que llevaba yo en cada viaje a pedido de ellxs, y había escuchado a Ezequiel decir varias veces “yo soy el rey”. Además, a lo largo de mi trabajo de campo pude registrar cierta superioridad en la destreza física de Ezequiel frente a otrxs niñxs, incluso mayores que él, para treparse al árbol más alto, mantenerse más tiempo colgado de una rama en movimiento, nadar más rápido en una carrera en el río, así como también cierta firmeza en sus gestos y un desarrollo mayor en la musculatura respecto de sus pares. Esta singularidad de un niño que se destacaba del resto, anticipando procesos de diferenciación hacia el interior de su colectivo, se daba en un contexto de regularidades intra comunitarias respecto del uso del cuerpo que eran muy significativas. En este sentido la autodenominación de Ezequiel como “el rey”, así como su expresión corporal y gestual, podían estar vinculadas con el rol de su padre como cacique de la aldea, pero eran sus habilidades y gestos cotidianos

las que confirmaban y ponían en acto esa posición de poder en la que se ubicaba y proyecta hacia el futuro, vislumbrada ya por su maestra.



Imagen 14. Niños jugando con un bote en la orilla del río

Reflexiones finales

A partir de la definición de la sociabilidad como un impulso genérico del ser humano, en este trabajo intenté mostrar su incidencia en la circulación de niños y niñas por distintos espacios cotidianos, vehiculizando experiencias formativas específicas ligadas a la construcción de identificaciones étnicas. En muchos casos, esto ocurre a partir de compartir espacios donde los adultos trabajan, pero como he querido mostrar en este texto, entre los dos y los doce años, un rol fundamental en estos procesos formativos lo ocupa el juego entre pares, desplegado en las inmediaciones de los hogares o mediante desplazamientos hacia lugares más o menos distantes. De esta forma he procurado argumentar cómo estas experiencias de sociabilidad infantil son fundamentales para la futura reproducción social.

Estos procesos fueron observados y analizados de forma comparativa entre niños *mbya* y *criollos*. Como resultado, pude apreciar que, si bien el patrón de asentamientos de las viviendas y el modo de configuración del grupo familiar es disímil, en ambos casos se presenta la agrupación de unidades domésticas que conforman un grupo familiar ampliado. De este modo, en ámbitos familiares y comunitarios, las prácticas de desplazamiento a través del espacio de acuerdo a las edades de la vida en uno y otro colectivo presentaban grandes semejanzas. En ambos casos, los niños se integran desde muy

pequeñxs en dinámicas de agrupamiento entre hermanxs, vecinxs y parientes donde van adquiriendo responsabilidades, tareas de cuidado, autonomía en los desplazamientos, saberes a través de la observación y la escucha intencionales, experiencias de integración en múltiples comunidades de práctica que se articulan en la vida cotidiana de la infancia.

Por otra parte, he destacado sutiles diferencias de grado en dichas prácticas. En ámbitos comunitarios *mbya*, por un lado, se manifiesta una circulación mucho más intensa a través de senderos, protagonizada por niñxs que comparten casi toda su jornada entre primxs, que además son vecinxs. Por otra parte, el protagonismo que tienen el cuerpo y los sentidos es muchísimo mayor dentro de este colectivo: todo el tiempo lxs niñxs *mbyà* están interaccionando entre sí, con los objetos y la naturaleza circundante ejerciendo resistencia, fuerza, presión, explorando todo tipo de texturas, comparando aromas, realizando juegos físicos entre ellos. Estas dos cuestiones son centrales en la consolidación de sentidos vinculados al parentesco y la identidad, constituyendo parte fundamental de la preparación del cuerpo para poder sostener caminatas más largas y poder sortear dificultades físicas que impone el terreno en ambientes más alejados de la aldea vinculados al monte y al río Paraná, donde las diferencias étnicas se ponen de manifiesto de manera más intensa.

El primer ensayo de intensa circulación cotidiana entre las casas, que se extiende hacia el arroyo y la cancha de fútbol, junto con el entrenamiento del cuerpo en ámbitos domésticos, y los cada vez más frecuentes y amplios recorridos hacia el monte circundante entre la aldea y el río, son constitutivos de la configuración de la identidad étnica de un pueblo indígena que se reconoce como gente del monte y en el cual las visitas parentales entre comunidades en distintas zonas de la provincia constituyen una instancia de sociabilidad clave para crear nuevas alianzas matrimoniales.

Bibliografía

- AA.VV. (2009): Guarani Reta 2008, *Los pueblos guaraníes en las fronteras*, Asunción, UNAM, ENDEPA, CTI, CIMI, ISA, UFGD, CEPAG, CONAPI, SAI, GAT, SPSAJ, CAPI.
- Ames, Patricia. 2013. Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, 42(3), 389-409
- Barth, Frederik 1976. *Ethnic groups and their boundaries*. Little Brown Boston.
- Cebolla Badie, Marilyn y Gallero, Cecilia. 2016. 'Eran sólo indios...' La construcción de la alteridad mbya en el Alto Paraná de Misiones, Argentina (1920-1960). *Cadernos de Lepaarq*, (XIII)26.
- Bartolomé, Miguel Angel. 2009. *Parientes de la selva. Los guaraníes mbyà de la Argentina*. Centro de Estudios Antropológicos de la Centro de Trabalho Indigenista (cti Universidad Católica. Biblioteca Paraguaya de Sociología, 72. Asunción
- Cohen, Clarice. 2000. A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. *Dissertação, Mestrado em Antropologia Social*, PPGAS/USP, São Paulo
- Correia Da Silva, Rogerio. 2013. Circulando com os meninos: participação e aprendizado da criança Xakriabá na exploração do território e da atividade da caça. *Tellus*, ano 13, n. 25, p. 35-55, jul./dez. Campo Grande, MS
- Enriz, Noelia. 2015. "Volver al Teko'a. Procesos de reafirmación identitaria en la provincia de Misiones". *Temas de Educación*. 21(2), 261-272.
- Gole, Carla. y Rodriguez Celin, Lucila. 2018. Reconfiguraciones del vínculo entre escuelas y la diversidad étnica: criollos, mbyà-guaraníes y colonos en el sudoeste misionero desde principios del siglo XX. *Historia de la Educación. Anuario: Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, (18)2. ISSN 2313-9277.
- Heller, Agnes. 1976. *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Península.
- Larricq, Marcelo. 2012. *Ipytuma. Construcción de la persona entre los Mbya-Guarani*. Editorial Universitaria
- Lave, Jean y Wenger, Etienne. 1991. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunes, Ângela. 1997. A sociedade das crianças A'uwê-Xavante: por uma antropologia da criança. *Dissertação Mestrado em Antropologia Social*, PPGAS/USP, São Paulo.

- Ochs, Elinor e Izquierdo, Carolina, 2009. Responsibility in Childhood: Three Developmental Trajectories. *Ethos*, 37 (4): 391-413.
- Padawer, Ana. 2014. “‘Hacer chacra’ o ‘ser de la chacra’: identidades contrastivas en el SO misionero”. *Estudios Rurales*, N° 7, pp. 61-80.
- Padawer, Ana y Enriz, Noelia. 2009. Experiencias formativas en la infancia rural mbyà-guarani, *Revista de Antropología Ava* N°15, Julio Pp.315-332
- Paradise, Ruth y De Haan, Mariette. 2009. Responsibility and reciprocity: Social organization of Mazahua learning practices. *Anthropology and Education Quarterly*, 40: 187-204.
- Paradise, Ruth y Rogoff, Bárbara. 2009. Side by side: Learning by observing and pitching in. *Ethos*, 37: 102-138.
- Remorini, Carolina. 2010. “Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina)”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. vol. 8, núm. 2, julio-diciembre. Pp. 961-980. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Manizales, Colombia
- Rogoff, Bárbara y Paradise Loring, Ruth, Mejía Anjuz, Rebecca; Correa Chavez, Maricela y Angelillo, Caty. 2010. El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En León Pasquel, L. (comp.) *Socialización, lenguajes y culturas infantiles estudios interdisciplinarios*. Publicaciones de La Casa Chata. Pp 95- 134
- Simmel, Georg. 1949. “The sociology of sociability” *American Journal of Sociology*, Vol. 55 N°3, pp. 254-261
- Tassinari, Antonella. 2007. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, ano 7, 13, 11-25, out.
- Wallon, Henri. 1974. *Del acto al pensamiento*. Psique. Buenos Aires.

Moralidades sociotécnicas: recorridos y reflexiones sobre prácticas de trabajo y cuidado entre grupos domésticos potiguaras de la aldea de Jaraguá y criadores de ganado de Piancó, Paraíba (Brasil)

MARIANNA DE QUEIROZ ARAÚJO¹
JOELMA BATISTA DO NASCIMENTO²
CARLA GOLÉ³

Este artículo tiene como foco principal analizar las prácticas de trabajo y cuidado sin atribuirles características naturales y exclusivas en relación con determinado género masculino o femenino. Proponemos utilizar como herramientas conceptuales las experiencias vivenciadas por campesinos e indígenas en Paraíba (nordeste de Brasil) y los diversos elementos de los ambientes los que se encuentran, lo que da lugar a actividades productivas y de consumo orientadas a las necesidades de sus grupos domésticos⁴.

En nuestros contextos etnográficos, el trabajo⁵ está orientado a la organización doméstica, basada en una división sexual entre roles femeninos y masculinos muy variada, al igual que la extensión y rigidez de la separación entre tareas (Durham, 1982). Como se verá, estas labores cobran vida a partir de una serie de recursos experienciales derivados de las actividades cotidianas. En otras palabras, muchos de los aspectos identificados en las prácticas sociales de mujeres y hombres pueden variar de acuerdo con su situacionalidad.

Como señalamos anteriormente, los contextos etnográficos estudiados, situados espacialmente en localidades con diferentes características ambientales y roles sociales de género con mayor o menor grado de flexibilidad, ofrecen un espectro complejo para pensar las relaciones de trabajo y cuidado. En ambos casos, los miembros de los grupos domésticos comparten una moralidad sociotécnica (Nascimento, 2021) para generar y administrar los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades materiales e inmateriales, que contribuyen a la sostenibilidad de la vida a través del cuidado (Araújo, 2023).

Entre los pueblos de base agrícola, históricamente se ha señalado la preeminencia de cierta eficacia del rol masculino sobre el femenino (Meillassoux, 1977). Sin embargo, se observa que entre los potiguara, a pesar de que las relaciones están marcadas por el predominio masculino, hay mujeres que ocupan papeles de

1 UFPB, Brasil.

2 UFSC, Brasil.

3 UBA, Argentina.

4 Estos, generalmente, están conformado por individuos pertenecientes a tres generaciones o más, formando un grupo local que conecta, a través de modalidades específicas de cooperación, diversas unidades habitacionales, constituyendo *grupos domésticos* agregados (Wilk, 1984).

5 Cabe señalar que el trabajo sigue estando vinculado a la dimensión masculina, lo que ha dado lugar a muchas críticas sobre la invisibilidad del trabajo de las mujeres (Dainese, 2020; Heredia, 1979; Paulilo, 1987; 2021). Porcher y Schmitt (2010) también defienden la necesidad de reformular los supuestos de estas categorías por su carácter excluyente, pero en este caso, de los animales, ya que sin su colaboración el trabajo de los agricultores no existiría.

liderazgo, administrando los bienes familiares. En este proceso, tanto hombres como mujeres asumen tareas para garantizar la obtención de recursos, lo que acaba influyendo en los modelos de género, principalmente a través de la división sexual del trabajo. De esta forma, la cooperación entre los miembros se rige por posiciones simétricas y asimétricas. Es posible afirmar que a partir del éxito de sus habilidades y prácticas, provenientes de una tradición de conocimiento local (Ingold y Kurttila, 2000), las mujeres no son meras socias de los hombres, sino que tienen un papel situacionalmente preponderante en este contexto de necesidad práctica (Paulilo, 1987 y 2014).

En el caso de los criadores, un aspecto central de la faena con el ganado es el cuidado continuo de la alimentación de los animales. En Piancó, la base de este eje es la pastura, que florece y se revitaliza con las lluvias del invierno. Con la interrupción del ciclo pluvial durante el verano los pastos continúan siendo un alimento importante para el ganado, solo que, a medida que transcurren los meses estivos estos se secan y su suministro disminuye. Los criadores no disponen de recursos suficientes para alimentar a todos sus animales con raciones suplementarias y, entre ellos, priorizan a las vacas lecheras para no interferir acortando su ciclo de lactancia. Como veremos, esta característica medioambiental no es un factor de determinismo biológico, en el sentido de imponer a los hombres una incapacidad para llevar a cabo sus actividades agropecuarias. Es, sobre todo, un disparador de orden moral para la formación de redes de cooperación entre hombres, en las que comparten conocimientos y asociaciones para producir pastos, intercambiar favores para alimentar y calmar la sed de los animales en la sequía (verano).

Desde el punto de vista teórico, nuestro enfoque contribuye a criticar una serie de dicotomías, especialmente las que oponen “naturaleza y cultura”, pero también “femenino y masculino”, “técnica y tecnología”, “objeto y sujeto”, “individuo y sociedad”, “campo y ciudad” (Mura, 2011; 2019; Gomes De Almeida Filho y Di Deus, 2019; Padawer, 2020; Mura y Padawer, 2022). Como señalan Mura y Padawer (2022), se trata de una crítica principalmente en términos metodológicos y heurísticos, orientada por la reflexión sobre los vínculos entre los seres humanos con el entorno que habitan (p. 2).

Siguiendo los aportes de Ingold (2000; 2010), las actividades prácticas realizadas en interacción con el entorno habitado llevan a la adquisición de habilidades, a través de la “educación de la atención” y del tiempo. De este modo, se parte de la conceptualización del conocimiento como “un saber-hacer técnico donde las relaciones de los humanos y/o en el ambiente se redefinen de manera permanente y cotidiana” (Padawer, 2020, p. 12).

De acuerdo con Mura (2011), este saber-hacer práctico resultante de la concatenación causal de las performances de sujetos variados, tanto por su posición social como por sus competencias, se vincula a la configuración de los sistemas sociotécnicos (p. 112). Estos no están predefinidos, sino que son el resultado de una construcción basada en “un juego de fuerzas ejercidas por intereses diversificados de sujetos que pueden pertenecer a familias, grupos sociales y étnicos diferentes, manifestando visiones del mundo, competencia y objetivos técnicos diversificados y, algunas veces, divergentes” (p. 112-113), por eso también se encuentran en continua transformación.

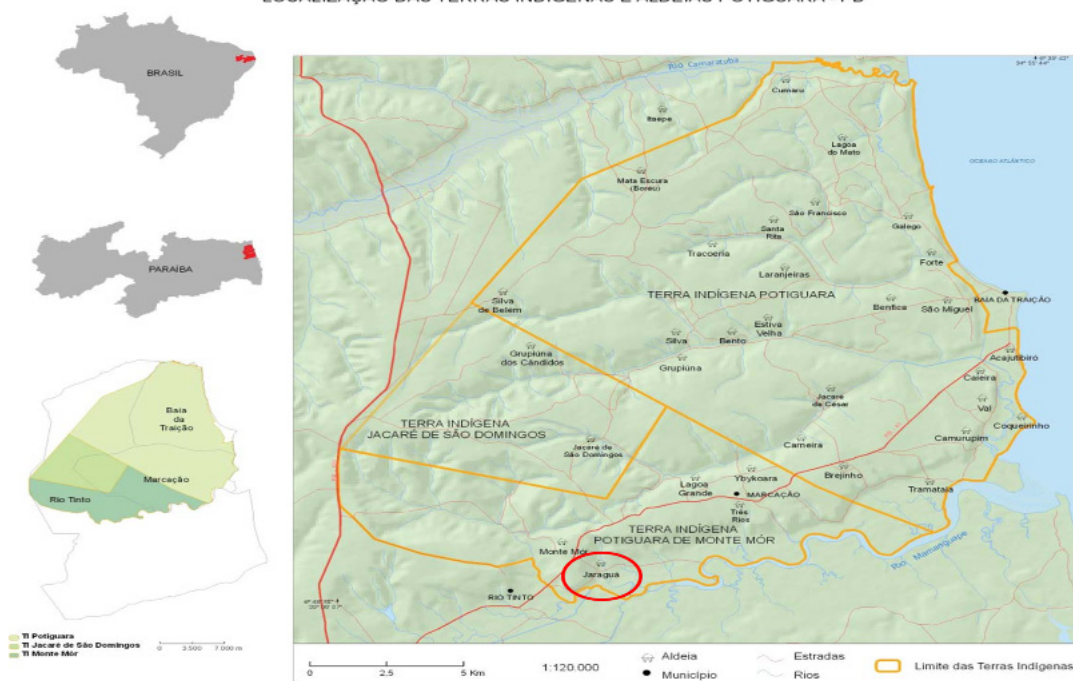
En este análisis, los factores técnicos y morales son fundamentales y aquí se les prestará especial atención. Esta perspectiva también privilegia la importancia de considerar las descripciones realizadas por los sujetos sobre sus prácticas, así como la observación de sus espacios de trabajo, para evitar dicotomizaciones o clasificaciones rígidas. Etnografiar dichas prácticas potencia la comprensión sobre la creación de repertorios técnicos novedosos vinculados a la realización de actividades “tradicionales”, así como sobre las marcaciones y des-marcaciones alrededor de distintos sentidos y roles sobre el trabajo en contextos de transformación ecológica, económica y social (Golé, 2023 en prensa). Siguiendo este enfoque, centrado en las prácticas a través de las cuales se configuran los sistemas sociotécnicos, en los siguientes apartados se presentan las diferentes experiencias de moralidades sociotécnicas vividas por hombres y mujeres que permiten reflexionar sobre la centralidad de las relaciones de cuidado y trabajo que garantizan las condiciones para la sostenibilidad de la vida (Araújo, 2023). El primer caso se refiere al pueblo indígena potiguara en la aldea

de Jaraguá (en el litoral norte de Paraíba), mientras que el segundo se refiere a los criadores de ganado en Piancó (en el sertón⁶ de Paraíba).

Procesos de socialización, transmisión y circulación de conocimientos sociotécnicos y moralidades entre los potiguara de la aldea de Jaraguá, PB

Los Potiguara ocupan un territorio tradicional en la costa atlántica norte de Paraíba, en la desembocadura del río Camaratuba y en aquella del río Mamanguape, al norte limita con el municipio de Mataraca y al sur con el de Rio Tinto. El territorio en su posesión es de aproximadamente 33.757,7329⁷ hectáreas y en términos ecológicos tiene remanentes de la Mata Atlántica, acantilados, suelo areno arcilloso y relieve suavemente ondulado. La presencia indígena se extiende por 32 aldeas en tres tierras indígenas contiguas⁸ en los municipios de Baía da Traição, Marcação y Rio Tinto. También en otros municipios de Paraíba, incluida la parte urbana, e incluso en otros estados (Lucena, 2016; Araújo, 2017).

LOCALIZAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS E ALDEIAS POTIGUARA - PB



Localización de las tierras y aldeas Potiguara. Fuente: CARDOSO *et al.*, 2012

En términos de ocupación, los Potiguara nunca abandonaron su territorio (Moonen y Maia, 1992; Palitot, 2005 y Vieira, 2012). A partir de la conquista europea, fueron obligados a asentarse en aldeas y atravesaron diferentes procesos de “territorialización” (Oliveira, 2004). En la década de 1970, debido a los efectos

6 Región semiárida del nordeste brasileño caracterizado por las escasas precipitaciones, un relieve que combina mesetas y llanuras y una vegetación arbustiva llamada *caatinga*. Abarca parte de los estados nordestinos de Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia y una franja del norte de Minas Gerais.

7 Información obtenida a partir de datos del Distrito Sanitario Especial Indígena o DSEI Potiguara del Ministerio de Salud.

8 El conjunto de las aldeas constituye tres Tierras Indígenas (TIs) contiguas, completando un total de 33.757 hectáreas. La TI Potiguara (con una población de 8.109 personas), la TI Jacaré de São Domingos (449 personas) y la TI Potiguara de Monte Mór (4.447 personas) (CARDOSO e GUIMARÃES, 2012, p. 15).

del largo proceso de colonización y al mantenimiento de un modo de vida ligado a la tierra, fueron tratados como “indios campesinos” (Amorim, 1970). Dada esta historia, ciertas prácticas han tenido mayor continuidad a lo largo del tiempo y lograron reproducirse dentro de los grupos domésticos⁹ potiguaras.

La dimensión doméstica centrada en la organización de los grupos y sus ecologías ha sido poco abordada en los estudios etnológicos como base central de la estructura social. Se puede afirmar que casi todas las actividades técnicas y económicas desarrolladas por los Potiguaras tienen como punto de partida y de llegada la unidad doméstica. Las actividades realizadas se destacan por su gran complejidad y variedad. Están constituidas por un registro preciso de los conceptos y los procesos técnicos locales organizados por los miembros de los grupos domésticos a partir de experiencias y conocimientos generados en la práctica, por medio de condiciones sociales que les son propias (Araújo, 2022).

En Jaraguá, la mayoría de los terrenos destinados a vivienda son compartidos por miembros de una misma familia. En cuanto a la organización de los grupos domésticos, se ubica la casa de los padres y en sus proximidades aquellas de los hijos casados. Cuando estas últimas no están construidas en los alrededores de las casas paternas, se encuentran a pocos metros de la suya, formando así familias de tres generaciones. En las urbanizaciones, las familias establecen lazos sociales y de apoyo mutuo para sustentarse en situaciones difíciles, tanto el espacio interior como el exterior de las casas albergan actividades generadoras de ingresos.



Vista desde la ladera de Jaraguá camino Rua da Gameleira, noviembre de 2021. Foto de Marianna de Queiroz Araújo

La participación efectiva de los miembros del grupo en las actividades domésticas, de pesca, agrícolas y de recolección constituyen aspectos productivos para la obtención de recursos de forma directa y/o indirecta. Dependiendo del contexto situacional, las mujeres pueden asumir las tareas asignadas a sus maridos en caso de enfermedad o cuando estos deben salir de la aldea. En otras palabras, la dinámica social y económica de las familias impone una redefinición frecuente de los papeles que deben desempeñar hombres y mujeres¹⁰.

⁹ En términos organizativos lo que podemos identificar como a unidad social básica de los potiguaras son los *grupos domésticos* o también “casas focales” (VIEIRA, 2012).

¹⁰ Cabe señalar que en ciertos grupos indígenas existe una diferenciación de género muy marcada, mientras que en otros es menos rígida, es decir, muchas tareas determinadas como para la mujer también pueden ser compartidas con el hombre

Por lo tanto, la división del trabajo no es rígida al punto de que haya ciertas tareas asignadas únicamente a hombres o a mujeres. La realización de las tareas cotidianas es responsabilidad de todos los miembros del grupo que combinan al menos dos actividades. Esto se debe a que los grupos domésticos que ponen en práctica un conjunto de obligaciones variadas generalmente necesitan la contribución laboral permanente de todos los miembros, ya que su fuerza de trabajo es decisiva para llevar a cabo las actividades más diversas. De esta forma, prevalece la ayuda mutua para atender a la unidad doméstica como unidad de cooperación económica (Araújo, 2022).

Las obligaciones dentro de los grupos domésticos están prescritas desde muy temprano y varían según la edad. Los niños tienen sus propias tareas, consideradas de “ayuda”, cuya finalidad consiste en contribuir a las de los adultos. El aprendizaje tiene lugar mediante la observación y la participación. Por ejemplo, las niñas aprenden de sus madres, tías y/o abuelas a limpiar la casa, cocinar y cuidar de sus hermanos pequeños. Por su parte, los niños aprenden de sus padres, tíos y/o abuelos a cuidar de los animales, pescar y recoger crustáceos, así como a cultivar el campo. Pero es importante subrayar que este aprendizaje también se produce entre los diferentes géneros. Las actividades de niñas y niños son una constante y en gran medida se distribuyen en función de la división sexual del trabajo. A los niños se los convoca a las actividades realizadas fuera de la casa, mientras que a las niñas se las llama a las tareas domésticas. Con el paso del tiempo, estas obligaciones se flexibilizan, sobre todo para las mujeres, que tienen la posibilidad de realizar cualquier actividad. Las tareas se enseñan a una edad temprana: a los siete años, las niñas ya están aprendiendo las labores del hogar, mientras sus padres se dedican a la pesca y la agricultura. Empiezan a aprender las tareas domésticas haciendo pequeños trabajos como “ayudantes” para posteriormente asumir mayores responsabilidades sobre las cosas y las personas de la casa, lo que significa acumular y conciliar actividades. Hay un aprendizaje práctico, producido en el hacer las cosas (Lave y Wenger, 1991); las generaciones utilizan sus conocimientos a través de la experiencia, hasta el punto de desarrollar habilidades técnicas (Ingold, 2010 y 2016). Además, las infancias reproducen en sus juegos los conocimientos relacionados con las actividades que aprenden en su vida cotidiana. La imagen inferior muestra un pequeño horno carbonero construido por dos amigos. Es un juego que se configura como un aprendizaje adquirido en la experiencia diaria.



Luiza y Messi, diciembre de 2021. Foto de Marianna de Queiroz Araújo

y viceversa, lo que resulta de transformaciones en los propios grupos. Estas especializaciones definidas por la división del trabajo se basan sobre todo en características físicas de fuerza y en creencias sobre la fragilidad y vulnerabilidad de las mujeres (Paulilo, 1987 y 2014). Los estereotipos asociados a los tipos de ocupaciones y a su desempeño se rompen si se comparan y confrontan con lo que hacen los miembros de los grupos domésticos analizados, en los que los trabajos vistos como “pesados” y como “ligeros” ya no pueden asociarse a modelos predeterminados, pues van más allá de ellos (Paulilo, 1987). De este modo, esta diferenciación es bastante imprecisa y tiene marcados rasgos culturales, ya que lo que se considera trabajo “ligero” o “pesado” puede variar en función del contexto.

El interés radica en la forma en que reproducen lo aprendido, lo que les permite adquirir la responsabilidad de las tareas domésticas. Esto corrobora el planteo de Cohn (2013) sobre la experiencia infantil y, en particular, la experiencia corporal de los niños, como relevante para la fabricación del cuerpo y la persona como elementos cruciales para entender la sociabilidad.

En relación con estos aspectos, Mauss llama la atención sobre los procesos de imitación:

El niño, como el adulto, imita actos exitosos que ha visto realizar a personas en las que confía y que tienen autoridad sobre él. El acto se impone desde fuera, desde arriba, incluso un acto exclusivamente biológico, vinculado con el cuerpo. El individuo asimila la serie de movimientos de los que se compone el acto realizado frente a él o con él por otros. Es precisamente en esta noción del prestigio de la persona que realiza el acto ordenado, autorizado, probado, en relación con el individuo imitador, donde tiene lugar todo el elemento social. En el acto de imitación que sigue, tienen lugar el elemento psicológico y el elemento biológico. Pero el conjunto está condicionado por los tres elementos indisolublemente mezclados (MAUSS, 1974, p.405).

En estos términos, es necesario comprender cómo, en función de la edad y de los lazos de consanguinidad, afinidad y/o vecindad, se delinear los roles de género, demarcando expectativas de comportamiento que se generan a partir de preguntas básicas como “qué se espera de una niña/mujer” y “qué se espera de un niño/hombre”.

Como señalan Wilk y Netting (1984), las ideas, normas y valores de las personas en relación con su vida doméstica son un importante condicionante de su comportamiento. Para Berger y Luckmann (1985), la realidad es compartida entre los individuos, a partir de modos de interacción que se experimentan cotidianamente, en los que los grupos tienen modos de referencia para las acciones de sus miembros, basados en criterios que dan sentido a su existencia.

Podemos entender que las personas siguen determinadas lógicas socialmente moldeadas, que se actualizan continuamente a partir de las experiencias cotidianas reales que se presentan a los sujetos que se encuentran en diferentes posiciones sociales -y que, por lo tanto, tienen determinadas explicaciones para los acontecimientos, de acuerdo con sus experiencias y juegos sociales-. Cuando estos códigos se transmiten a otras personas, se convierten en claves de conocimiento (Elias, 1980; Barth, 2000).

En “Cosmologies in the making” (1987), Barth aborda la construcción de tradiciones de conocimiento en Nueva Guinea y encuentra fundamental comprender cómo se construye y transmite el conocimiento. El autor lo define como algo que se genera a partir de la experiencia de las personas:

Por lo tanto, la antropología de cualquier tradición particular de conocimiento debería, sobre todo, ser invitada a explicar cómo ciertas composiciones y distribuciones de conocimiento son (re)producidas y modificadas, en este caso, cómo los procesos de codificación, transmisión y creatividad en la cosmología Ok pueden generar una variación en los registros etnográficos, y no buscar entender cómo el primer conocimiento puede haber surgido. Esto implica una perspectiva marginalista: ¿cómo cambios pequeños pero acumulativos pueden remodelar el carácter de grandes instituciones colectivas? (BARTH, 1987, p.84).

Estos comportamientos operatorios se centran en obligaciones morales¹¹ a través de la puesta en común de intereses y el intercambio de actividades. Como tales, los sistemas de valores están asociados a un conjunto

11 Es importante nunca perder de vista que la organización de una lógica moral está sujeta al condicionamiento de afectos y desafectos, implicando movimientos tensos y conflictivos que se despliegan en acuerdos y permiten comprender las experiencias de los sujetos (Koury, 2016). En lo que se refiere a las producciones antropológicas centradas en la discusión del lenguaje moral, todavía se destaca Didier Fassin por sus importantes reflexiones sobre los problemas morales y su tratamiento: al valorizar una cierta unidad cultural, que es la del grupo analizado, e incluso si esta unidad se

de acciones que podrían ser engendradas, en este caso, por una interrelación entre actores que se conectan a través de relaciones económicas que implican *moralidades sociotécnicas*¹² (Nascimento, 2021).

Aquí se trata de considerar que las actividades implican obligaciones morales y cooperación. Es interesante tener en cuenta que la organización doméstica se compone de actividades complementarias, en las que hombres, mujeres y jóvenes trabajan en funciones diferentes, similares o iguales, que se entrecruzan. Como decían a menudo nuestros interlocutores, una “complementa a la otra”. En estas iniciativas puede verse una importante red de solidaridad. Analizándolo desde el ángulo de la economía de grupo, los cambios en las estructuras familiares dialogan con sus dinámicas, ya sean sociales, personales o de valores. Asimismo, la división económica del trabajo y sus particularidades interactúan tanto en términos de afecto familiar como de apoyo económico y financiero para el mantenimiento del grupo doméstico.

Cuidados, trabajo y relaciones

Las mujeres combinaban el trabajo doméstico con la siembra, la pesca y la cría de animales para subsistir, acumulando una serie de responsabilidades dentro y fuera del hogar (que se acentuaban cuando los hombres estaban ausentes, especialmente cuando tenían que ir al manglar a pescar o cuando trabajaban en los ingenios azucareros).

Ajustamos nuestra mirada para comprender cómo las mujeres concilian sus actividades. En este ejercicio, destacamos también la participación de los hombres. Siguiendo a Ferreira (1997), entendemos que los estudios desde una perspectiva de género se basan en las relaciones sociales entre hombres y mujeres y no en analizar a uno u otro aisladamente. Además, dicho enfoque no se guía por jerarquizaciones clásicas que describen ciertas actividades como más masculinas por el supuesto hecho de exigir más energía y fuerza (Paulilo, 1987 y 2014).

El trabajo de cuidado del hogar y de los hijos se atribuye en gran medida a las mujeres como un deber. En este sentido, el cuidado y la asistencia conforman un conjunto de actividades destinadas a proporcionar a las personas bienestar físico, mental y emocional. El cuidado de los hijos recae en las mujeres, y el de los mayores, ya sean padres o suegros, también, sean estas hijas o nueras. En este sentido, el cuidado de los ancianos no sólo implica un sentido de la responsabilidad, sino también de la moralidad.

Se observa que las mujeres, por su trabajo reproductivo y productivo, ambos asociados a la esfera pública y privada, tienen un papel vinculado al cuidado, así como a producir las condiciones para que las personas nazcan y se mantengan sanas. En este sentido, se tiende a valorar el círculo familiar amplio, reconociendo ciertas “ventajas” de vivir con parientes que ayudan en las tareas domésticas y en el cuidado de sus integrantes.

La moralidad del cuidado nos remite a los vínculos a través de los cuales este es generado. La obligación de cuidar nos permite situar, valga la redundancia, al cuidado en una perspectiva que desencadena dimensiones

construye sobre oposiciones entre sistemas de valores, se trata de mostrar que, más allá de las variaciones individuales, existen coherencias que permiten definir con precisión las morales locales (Fassin, 2018, p.15).

12 Cabe señalar, no obstante, que las experiencias no pueden entenderse como espontáneas, ni su acumulación puede interpretarse como una simple suma temporal de estos comportamientos operatorios (Leroi-Gourhan, 1965). Existen formas de relacionar y jerarquizar estas experiencias y los conocimientos y habilidades que se derivan de ellas, y tal organización se realiza mediante una tradición de conocimiento (Barth, 2000 [1989]). Al realizarse en lugares y entornos con características específicas, permite la producción de un conocimiento tradicional local (LTK), en los términos de Ingold y Kurttila (2000), por lo que puede considerarse una tradición de conocimiento local. En el caso de los Potiguara, esta tradición se desarrolla teniendo como eje organizador los grupos domésticos. En esta dirección, contamos con las consideraciones clásicas de R. Firth (1974), cuando afirma que las relaciones económicas establecidas entre los miembros de los grupos domésticos se basan en fundamentos morales, a través de la reciprocidad y la redistribución, lo que contribuye a la reproducción del grupo (Firth, 1974, p.139).

emocionales y afectivas. Implica una responsabilidad, es decir, vínculos que implican generar, alimentar, proteger y dedicar tiempo a otras personas (Carsten, 2004).

Son la moral y los lazos sociales los que activan las donaciones (mutuas) y las actividades asistenciales de carácter técnico (lavar, vestir, dar de comer, cocinar, hacer la compra, pagar las cuentas...), también la responsabilidad del cuidado y el afecto que recae mayoritariamente en las mujeres y refleja sus roles y las etapas del ciclo de desarrollo de sus respectivos grupos domésticos (Fortes, 1958). Por tanto, la configuración de los grupos se refleja directamente en la cantidad de tareas domésticas y de cuidados a realizar y en la ayuda disponible. Esta composición influirá en la utilización del tiempo de las mujeres para las diferentes actividades que realizan, lo que se traducirá en una mayor o menor disponibilidad de tiempo para realizarlas. Si los/as hijos/as son más pequeños y dependientes, se necesitará más tiempo para realizar las tareas, mientras que, si son mayores, es posible dividirlos (Bezerra et al., 2019).

La economía del cuidado, por consiguiente, se orienta hacia la sostenibilidad de la vida en todos sus aspectos y, para ello, abarca todas las esferas vitales, así como las políticas de orden económico, comercial, medioambiental y social, que se conectan mediante los cuidados (Esquivel, 2011).

El cuidado del hogar es descrito por los interlocutores como agotador. Cualquiera que cuide de un hogar sabe que tiene que dedicar gran parte de su tiempo a realizar tareas como ocuparse de los animales, hacer la comida, lavar los platos y la ropa, barrer la casa, así también planificar el menú, comprar los alimentos, cocinarlos, poner la mesa y finalmente poder comer. Estas actividades requieren tiempo y energía. Lo mismo ocurre con llevar a los/as niños/as limpios/as, alimentados/as y vestidos/as a la puerta del colegio cada día. Hay tantas etapas en el cuidado de la familia que no siempre nos damos cuenta del tiempo que realmente dedicamos a estas tareas. Todas estas relaciones están reguladas por factores morales, temporalidades y planificaciones.

El conjunto de tareas orquestadas proviene de competencias técnicas, toma de decisiones y estrategias productivas, desarrolladas en diferentes espacios, que ilustran la centralidad de las mujeres¹³. Al actuar en las esferas social, política, económica y ambiental, las mujeres potiguaras de la aldea de Jaraguá participan en la toma de decisiones y en la planificación de acciones con ciertos grados de autonomía, que varían de acuerdo con sus respectivos grupos domésticos, trascendiendo los límites de las tareas consideradas propias de su sexo.

Moralidad sociotécnica: familia, cuidados, actividades domésticas, trabajo y ganado

Pasemos ahora a considerar el segundo caso de moralidad sociotécnica, entre criadores de ganado en la región semiárida paraibana. Empecemos por resaltar la importancia de la dinámica alimentaria de los animales en el modelo de cría suelta, siendo la pastura natural su base. El clima semiárido, dividido entre meses lluviosos (invierno) y “seca” (intermitencia de lluvias/verano), y su irregularidad pluviométrica anual, crea una dinámica social y técnica para producir y alimentar a los animales durante la “seca”. El invierno suele durar, generalmente, de cuatro a cinco meses. Los primeros “chaparrones”, que aún no definen el invierno, se esperan entre los meses de diciembre y enero. A pesar de esta previsibilidad, en términos de inicio y distribución de lluvias de forma regular, los meses de invierno se distinguen anualmente. Si las lluvias no se distribuyen entre los cinco meses y se concentran en uno o dos, debido a las altas tasas de evaporación, las reservas de agua y la formación de pastos se verán comprometidas y el tiempo de “seca” será más largo. De este modo, el flujo de lluvias en invierno, su (in)regularidad interfiere directamente

13 Podemos estar de acuerdo con Woortmann (1987) en que las mujeres tienen la mayor parte del control sobre los recursos familiares y de parentesco, visto que desempeñan papeles fundamentales en la vida económica doméstica al crear alternativas para gestionar la economía, administrar los recursos y educar a los hijos. Seyferth (2006, p.4) afirma que “a las madres y abuelas se les asigna la tarea de guardianas de los valores culturales de una comunidad imaginada de iguales, debido a su importancia en los procesos de socialización”.



Ubicación de Piancó. Fuente: Google maps

con el volumen de pasto y con su rentabilidad en la “seca”. Si el “invierno fuera débil”, después de su finalización, en poco tiempo el pasto será consumido por los animales, y su renovación solo ocurrirá con las nuevas lluvias.



Sitio Santa Cruz, Piancó, enero de 2023. Foto de Joelma Batista do Nascimento.

El contexto socioeconómico de la ganadería en Piancó, en el interior de Paraíba, se divide en dos grupos: los que poseen más tierras, que contratan vaqueros para cuidar de los animales y alimentar a todo su rebaño con raciones durante la sequía, los “hacendados”, y los que solo utilizan a su grupo doméstico como mano de obra en este trabajo, los “criadores”. Estos últimos, también poseen sus propias tierras,

una pequeña concentración de hectáreas, fragmentada para la producción agrícola, de pastos y de palma forrajera (*Opuntia cochenillifera*). Sus recursos monetarios no son suficientes para alimentar a todo su rebaño con raciones durante la estación “seca”. A excepción de las “vacas lecheras”, el ganado se alimenta exclusivamente de pastos en ambas estaciones. Como consecuencia, los animales empiezan a perder peso y solo lo recuperan durante los primeros “chaparrones” del invierno siguiente.



Corte de palma para alimentar al ganado en la seca. Sítio Palha Amarela, diciembre de 2017. Foto de Joelma Batista do Nascimento

Esta dinámica ambiental, a pesar de crear un escenario de cambios anuales en las dos estaciones, y con ello situaciones adversas para la alimentación de los animales, no es vivida por los “criadores” de Paraíba como un determinante geográfico que imposibilite, salvo en situaciones extremas, la práctica de esta actividad. De forma similar a lo que Evans-Pritchard (1940) señala sobre el sistema ecológico entre los Nuer, se trata de un factor determinante en la construcción de las relaciones sociales y deberes, y nosotras añadiríamos, los saberes que se tejen desde su campo experiencial.

Los criadores desarrollan saberes y valores morales, un sentimiento de deber, de “cuidar para no dejar a los animales morir por falta de agua o pasto en la seca”. Definen el número de animales que venderán y los que se quedarán a partir de las señales que les da el invierno (será bueno o malo), del volumen de pasto producido y de la producción de maíz. Crean asociaciones entre ellos para sembrar junto con los que tienen más hectáreas de tierra, comparten el agua y los pastos para saciar el hambre y la sed de los animales durante la “seca”.

La cría de ganado en Piancó es considerada una actividad masculina. Esta definición no excluye a las mujeres de esta actividad, ya que desempeñan un rol importante en el manejo de los animales y en la higienización de los baldes y recipientes que almacenan la leche. Del mismo modo, la cría de gallinas, el cuidado de la casa, de los niños y de los animales domésticos se considera una actividad femenina, pero no excluye la participación de los hombres. En todas estas actividades, hombres y mujeres desempeñan un papel. El punto clave de esta definición es la categorización “responsabilidad”, el que se hace responsable de una determinada tarea, el que adquiere conocimientos de determinadas técnicas, el que tiene el deber moral de cuidar, adquiere saberes y entra a formar parte de redes de comercialización, gestiona recursos monetarios, inversiones y toma decisiones en torno a la venta de animales, que también requiere conocimientos especializados. A los hombres les corresponde aprender la técnica de ordeño, los conocimientos relacionados

con la alimentación del ganado y con las redes y saberes para la comercialización (ferias, asociaciones, carnicerías, criaderos) y las líneas de crédito. Las mujeres también desarrollan saberes y crean una red de sociabilidad para trabajar en el servicio doméstico y comercializar la producción de huevos. También son ellas las que aprenden y comparten entre sí los conocimientos sobre la producción de queso y nata y, en general, comercializan y gestionan los recursos de estos productos. Al insertarse en estas redes y desarrollar estos saberes, también acaban constituyendo su proceso de identidad, sus gustos y habilidades técnicas culinarias, con un ojo agudo y extremadamente exigente para la limpieza de la casa, las técnicas de sacrificio con las gallinas y la higienización de los recipientes de leche y la producción de *buchada*, alimento elaborado con las vísceras de cabras u ovejas. Del mismo modo, el cuidado del ganado por parte de los hombres agudiza su percepción de la personalidad, el afecto, las habilidades y el comportamiento de los animales. Estas características son herramientas para llevar a cabo su trabajo y es sobre la base de esta comprensión, construida a partir de la interacción diaria y continua con los animales, que los hombres crean lazos de afecto con el ganado.

Como hemos visto, la “responsabilidad” sitúa a hombres y mujeres en una red sociotécnica específica, en la que esta división sexual del trabajo habla de obligación, deberes y derechos. Vale agregar aquí que la asignación del cuidado del hogar a las mujeres y la adjudicación de la tarea de los hombres -la cría de ganado- como aquella que genera mayores ingresos entre las actividades rurales, se explica por la atribución social a los roles de “mujer casada” [ama de casa] y “padre de familia” [sostén de la familia]. Siguiendo la crítica de Strathern (2014) de no imputar nociones bien establecidas en nuestras categorías occidentales y verlas a la luz de la relación, los papeles atribuidos a las mujeres en el espacio doméstico y a los hombres en el espacio público no indican que experimenten el mismo orden patriarcal descrito en “Casa Grande y Senzala” (1933) del ensayista y cientista social Gilberto Freyre¹⁴, según el cual las mujeres no tienen autonomía financiera o de otro orden. Tampoco que los hombres sean los únicos proveedores de la casa, aunque sean considerados socialmente como tales y preserven su honor al garantizar la “feria de la casa”. Los arreglos familiares disponen de contextos variados, el ingreso de los hombres está concentrado en la cría de ganado, mientras que para las mujeres se extiende a la cría de gallinas, a la producción de quesos y nata, a la percepción del programa “Bolsa Familia” o a actividades salariales (profesoras, técnicas de enfermería, auxiliares de servicios generales, jornaleras). La renta de esas últimas puede incluso superar a la de los hombres, pero la alimentación de la familia será costeadada por los hombres.

Actividades domésticas y con el ganado: saberes, deberes, cuidados, cansancios e invisibilidad

Además de cuidar del hogar, algunas mujeres también tenían otros trabajos remunerados. Aun así, siempre hacían sus tareas antes de salir de casa. A muchas de ellas ni siquiera les gustaba que sus maridos se ocuparan de las tareas domésticas, porque el trabajo estaba “mal hecho”. Los hombres, en cambio, decían que no les incomodaba hacerlo y que sabían cuidar de la casa, pero que, en caso de hacerlo rutinariamente, sentían la carga de ese trabajo, entonces, empezaban a percibirlo como “pesado”.

“Trabajo mal hecho” es una expresión que se utiliza para decir que el resultado del trabajo es insatisfactorio, decepcionante, que se ha hecho sin cuidado, con prisa y sin atención. Para saber y definir si un trabajo se ha hecho mal o bien, hay que saber hacer bien un trabajo. El conocimiento, la capacidad de darse cuenta, ver y señalar por qué esa práctica está o no bien hecha, se entreteje con el hacer, desarrollando una “educación de la atención”, tal y como la define Ingold (2010).

Silva (2022), al estudiar las narrativas de algunas mujeres para comprender cómo se convirtieron en trabajadoras domésticas y las implicaciones en sus trayectorias educativas, retrata cómo esta actividad, el cuidado del hogar y de los hijos, en Brasil ha sido históricamente atribuida a las mujeres. La autora describe

14 Obra clásica de la historia intelectual brasileira, de acuerdo con Vespa (2017) ocupa un lugar análogo al del “Facundo” de Domingo F. Sarmiento en la cultura argentina.

desde la perspectiva de su interlocutora Cláudia cómo “ordenar la casa, cocinar, lavar la ropa” es un campo de conocimiento, una enseñanza que había aprendido de su abuela y por ser del interior (Silva, 2022, p. 6).

La forma en que las esposas de los criadores definían el trabajo doméstico y juzgaban los “trabajos mal hechos” de los hombres se basaba en este campo de percepción que se fue formando a lo largo de su trayectoria como mujeres y de su contexto familiar y rural. Un día, el criador Zezinho comentó que su mujer Neidinha perdía mucho tiempo barriendo la casa, mientras que él realizaba rápidamente esta tarea. Al oír el comentario de su marido, Neidinha replicó inmediatamente: “También, ¡sin quitar una silla del suelo! [No parece que hubiera barrido]”. Para Neidinha barrer y cómo debía quedar ordenado el entorno tras esta acción era completamente distinto que para Zezinho. Su mirada atenta observaba y se daba cuenta de los más pequeños detalles en cada espacio entre y debajo de los muebles. Sentía disgusto [lo que le generaba estrés] con el desorden, con el “trabajo mal hecho”, y se regocijaba con la organización y la limpieza del espacio doméstico.

Estrés era una palabra que tanto hombres como mujeres utilizaban para hablar de su rutina trabajo y de cuidado de la casa y de los animales. Sin embargo, resonaba de forma vacía o con tonos diferentes cuando las mujeres se quejaban de sus maridos y cuando los hombres hablaban de su trabajo. Parecía que tanto hombres como mujeres, por estar involucrados en prácticas diferentes, aunque participaran uno en el trabajo del otro, no lograban percibir lo que causaba un estado emocional de estrés debido al exceso y a la rutina diaria de cuidado y trabajo, ya fuera con las actividades domésticas o con la cría de ganado.

Durham (1982) describe que, desde el modelo colonial, período de formación de la familia brasileña, la división sexual del trabajo atribuye a la mujer la responsabilidad del hogar y de los hijos, mientras que el hombre es reconocido socialmente como el proveedor de la familia.

Tanto el cuidado de la casa como el del ganado sitúan a mujeres y hombres en un marco moral de deberes de “mujer casada” y “padre de familia”, en el que cada uno se ubica dentro de una dinámica de particularidades. Para las mujeres, el cuidado de la casa es su “obligación” de “mujer casada”, su papel de cuidadora en la familia. Para los hombres, en cambio, cuidar de la familia significa asegurarse de que no falte alimento ni en la casa o ni para los animales. El cuidado, por tanto, deber moral de los criadores, se extiende a la familia y a los animales. Cabe destacar que estas prácticas no solo despiertan sentimientos de obligación, sino también de orgullo y placer [al ver una “casa limpia” y unos animales bien cuidados].

Los criadores se sienten profundamente angustiados durante el período de seca, especialmente cuando los pastos muestran signos de que no serán suficientes para alimentar a los animales hasta las próximas lluvias. Al ver que los pastos se secan y menguan, los animales pierden peso, los costes aumentan con la compra de raciones y la productividad lechera disminuye, se abre un escenario de incertidumbre para cubrir todos los gastos de alimentación de la cría y la familia.

La angustia de los hombres ante el temor de no disponer de recursos para alimentar a los animales y, en consecuencia, a su familia, le recuerda a Nascimento el mismo comportamiento por estrés de su madre, cabeza de familia, cuando ella era niña. Al igual que los “criadores”, su madre tenía un trabajo por cuenta propia vendiendo frutas y verduras en la ciudad de Piancó, que pasaba por períodos en los que los gastos superaban sus ventas y necesitaba recurrir a un capital de reserva. En esas ocasiones, el miedo a “quebrar”, a no disponer de capital circulante para hacer frente a los gastos del negocio y, en consecuencia, a perder la posibilidad de alimentar a sus hijos, la hacía estar siempre malhumorada y pelearse con todo el mundo sin motivo. La cuestión central, por tanto, es el papel social del proveedor, que, aunque se atribuye a los hombres, puede variar situacionalmente en función de los arreglos familiares. La cría de ganado categoriza al hombre como “padre de familia” y como “criador”, asumiendo un doble papel de proveedor: alimentar a la familia y alimentar a los animales, especialmente en tiempos de “seca”.

Trabajo, ganado, afecto e gratitud



Criador Hilton preparando ración para los porcinos. Sítio Santa Cruz, junio de 2018. Foto de Joelma Batista do Nascimento.



Criador Hilton ofrece las chalas de maíz a sus vacas. Sítio Santa Cruz, junio de 2018. Foto de Joelma Batista do Nascimento.

Porcher y Schimitt (2010) comienzan valientemente a cuestionar el concepto de trabajo en las ciencias sociales, especialmente en la sociología del trabajo, por atribuirlo únicamente a los seres humanos. Nos desafían a preguntarnos por las acciones de las vacas lecheras en el trabajo, si podemos definir las como trabajadoras o colaboradoras en el desarrollo de las tareas laborales. Hablar de animales como sujetos trabajadores, a pesar de ganar cierta notoriedad en estos días, sigue sonando extraño, salvo para quienes

conviven diariamente con animales en el trabajo. Esta percepción también es ajena a las esposas de los criadores.

Los criadores conciben y definen la categoría de trabajo a través de sus acciones y las de sus animales. Sus prácticas, su rendimiento laboral y la productividad de sus vacas lecheras se construyen junto con las habilidades y las individualidades psicológicas y emocionales de los animales. La técnica del “ordeño” “... requiere una contrapartida y una relación íntima con los animales, lo que hace que los criadores atribuyan un valor moral y afectivo a la leche” (Nascimento, 2022 p. 105), estableciendo una relación moral y afectiva con los animales a través del principio de *gratitud*.

Los investigadores Brandão y Klaas Woortmann, que tienen una importante trayectoria en el estudio del campesinado, describen el valor moral y afectivo como un aspecto central del mundo rural. Un valor que no restringe la tierra a una mercancía, sino que construye los valores del trabajo y de la familia (Klaas Woortmann, 1990, p.12). Sin embargo, a pesar de que el afecto es portador de lógicas y éticas del mundo rural, es una categoría que tiene poca relevancia sociológica (Brandão, 1999, p. 65).

El afecto que los criadores sienten por sus animales expresa respeto hacia el valor que tiene en/para su trabajo, porque sin ellos no hay cría, no hay producción lechera y, por lo tanto, no hay recursos materiales para mantener a la familia. Los criadores reconocen la importancia del intercambio de favores entre un grupo doméstico para cuidar de los animales, al mismo tiempo dan cuenta del trabajo y de los ingresos generados por él, por sus acciones individuales y las de su familia, así como por el trabajo de sus animales. El trabajo se define por las acciones y el compromiso cotidianos con una rutina para alimentar y ordeñar a las vacas lecheras, en la que los aspectos emocionales de los animales son fundamentales para moverlos, acercarse a ellos y desarrollar cualquier tipo de actividad. La productividad del trabajo, en este sentido, también se establece por los aspectos emocionales que circunscriben la relación entre el criador y el ganado.

En este sentido, el trabajo para los criadores no se deriva únicamente de su compromiso y sus acciones. Su autoridad, como afirman Meuret y Despret (2016), requiere una contrapartida por parte de los animales. Esto no significa que los mecanismos de fuerza y violencia sean inexistentes en esta actividad. Uno de los sentimientos más llamativos entre los criadores a la hora de tratar con el ganado es la pedagogía del miedo. A través de ella, criadores y animales sienten y perciben momentos en los que uno supone un riesgo para el otro. Este sentimiento es crucial para organizar las acciones en el trabajo, tanto para los criadores como para los animales. Un afecto que, como lo clasificaría Vinciane Despret (2004), se configura en una dimensión política a través del afecto de los cuerpos, en el que tanto humanos como animales aprenden, se constituyen, se comunican y se transforman mutuamente.

Los criadores desarrollan un afecto por su ganado, sobre todo, porque asumen que el trabajo no existe sin los animales y su colaboración. En consecuencia, el sustento de la familia y la generación de su patrimonio también provienen de la reproducción y el trabajo de los animales. Los criadores se sienten agradecidos y moralmente responsables de cuidar a los animales y no dejarlos morir por falta de cuidados o alimentos. Un sentimiento de deber, tal y como lo definió Mauss ([1925] 2003) con su teoría del don, una obligación, entre socios de intercambio, de dar, recibir y corresponder.

Consideraciones Finales

Las narrativas etnográficas entre los indígenas potiguaras de la aldea de Jaraguá (en el litoral norte de Paraíba) y los criadores de Piancó (en la región del sertón de Paraíba) buscaron problematizar y construir herramientas conceptuales sobre las categorías de cuidado y trabajo sin partir de antagonismos, sino impulsadas por las acciones intencionales de los individuos y sus redes de sociabilidad, saberes, afectos y técnicas. La elección de seguir las acciones de los individuos y sus moralidades sociotécnicas nos ha llevado a comprender que la reproducción del grupo doméstico y su sostenibilidad se logra tanto a través del cuidado como del trabajo, sin dividirlos jerárquicamente en posiciones excluyentes o de mayor o menor

importancia. Aunque estas dos categorías se atribuyan socialmente a hombres y mujeres respectivamente, en la práctica son desempeñadas tanto por los unos como por las otras. El eje de nuestro artículo se refiere a la idea de que cada forma de organizar el trabajo se enfrenta con las capacidades y los límites de los saberes, de los intereses y de las formas de actuar y de apropiarse de los recursos presentes en el entorno de cada persona. Teniendo en cuenta que no existen técnicas innatas asociadas a un género determinado (Leroi-Gourhan, 1965), ni saberes exclusivos o “naturales” para cada sexo, los dominios de conocimiento que implican competencias diferentes se construyen a partir de los compromisos prácticos llevados a cabo por mujeres y hombres, en los que se teje un marco moral que les da sentido.

La dimensión moral de la economía doméstica, de la preservación del grupo doméstico, no se limita a las relaciones humanas, sino que se construye junto a los compromisos técnicos con el medio ambiente y con los animales. Una percepción experimentada por los criadores que reconfigura las ideas de trabajo y proveedor es que los animales son la posibilidad misma de la existencia del trabajo. Por lo tanto, el papel social de los criadores como proveedores de la familia solo se les puede atribuir a ellos con los animales, razón por la cual se sienten moralmente responsables del cuidado del ganado. Al dolor de ver morir a los animales por falta de agua o pastos se une la angustia de no poder mantener su hogar y la pérdida de un ser que ha ayudado al sustento familiar. Los animales, por tanto, también colaboran y comparten este valor moral de la familia, por lo que los criadores se sienten agradecidos con ellos y reconfiguran socialmente su papel de proveedores, en el que es su deber alimentar a la familia y a los animales. De este modo, el trabajo, el cuidado y los propios roles sociales atribuidos a los deberes morales de hombres y mujeres de reproducir la familia son categorías que se construyen y reconfiguran junto con sus sistemas sociotécnicos, los compromisos prácticos que experimentan estos individuos y la red de cooperación que se establece a partir de los valores morales del cuidado. Estas redes de colaboración, que forman parte de la sociabilidad tanto masculina como femenina, no son sólo ayuda mutua, sino un ámbito de intercambio de diversos tipos en el que desarrollan y reproducen aprendizajes, teniendo en cuenta las técnicas que utilizan para ello. En consecuencia, tanto los roles femeninos como los masculinos están instituidos por responsabilidades y deberes que implican emociones, afectos y conflictos y son socializados en el seno de los grupos domésticos.

Bibliografía

- Amorim, Paulo Marcos. 1970. “*Índios camponeses: os Potiguara de Baía da Traição*”. Rio de Janeiro. Mestrado em Antropologia Social - MN-UFRJ.
- Araújo, Marianna de Queiroz. 2017. *Ecologia doméstica e transação de conhecimento entre grupos domésticos potiguara da aldeia Jaraguá de Monte-Mór, PB*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- _____. 2022. “Os modos de dominializar o espaço processos técnicos, moralidades e relações de gênero entre os Potiguara da aldeia Jaraguá (Paraíba, Brasil)”. *Espaço Ameríndio* (UFRGS), 16, 31-58.
- _____. 2023. “*Organização doméstica, mulheres e suas habilidades técnicas: uma etnografia entre grupos domésticos potiguara da aldeia Jaraguá (Paraíba)*”. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Barbosa da Silva, Alexandra; Araújo de Queiroz, Marianna e Mura, Fabio. 2020. “*Este é nosso meio de vida. Ecologia doméstica entre os Potiguara da Paraíba (Brasil)*”. In: Padawer, A. (Comp.), *El mundo rural y sus técnicas*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Filosofía y Letras.
- Barth, Fredrik. 1987. *Cosmologies in the making: a generative approach to cultural variation in inner New Guinea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 2000. “A análise da cultura nas sociedades complexas”. In: *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Dainese, Grazielle. 2020. “Trabalhos, Ajudas e Gênero: um Olhar desde as Experiências das Mulheres da Terceira Margem-Minas Gerais/Brasil”. In: Palermo, Hernán M. & Capogrossi, M.L (dirs.). *Tratado Latinomamericano de Antropología del Trabajo*. Buenos Aires: CLACSO, CEIL, CONICET; Córdoba: Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS). Pp.1213-1246.

- Heredia, Beatriz. 1979. *A morada da vida: trabalho familiar de pequenos produtores no Nordeste do Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Nascimento, Joelma Batista do. 2021. “Criações de Gado na Paraíba: tecendo a sobrevivência, domesticando afetos”. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, .
- _____. 2022. “Tirar leite entre criadores de gado na paraíba: um campo de habilidades (humana e animal) para reter ou esvaziar o Úbere”. *Espaço Ameríndio* (UFRGS), 16, 31-58.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas. 1985. *A construção social da realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brandão, Carlos Rodrigues de. 1999. *O afeto da terra: imaginários, sensibilidades e motivações de relacionamentos com a natureza e o meio ambiente entre agricultores e criadores sitiantes do bairro dos Pretos, nas encostas paulistas da serra da Mantiqueira, em Joanópolis*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Cardoso, Thiago Mot. & Guimarães, Gabriella Casimiro (Orgs.). 2012. “*Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba*”. Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM. (Série Experiências Indígenas, n. 2).
- Carsten, Janet. 2004. *After Kinship*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohn, Clarice. 2013. “Concepção de infância e infâncias”. *Civitas* Porto Alegre. 13(2), 221-244.
- Despret, Vinciane. 2004. “The Body We Care For: Figures of Anthrozoogenesis”. *Body & Society*, 10(2-3), 111-134.
- Despret, Vinciane; Meuret, Michel. 2016. *Composer avec les moutons. Lorsque des brebis apprennent à leurs bergers à leur apprendre*. Francia: Cardère éditeur.
- Durham, Eunice Ribeiro. 1982. In: Família e casamento. III Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Anais [...].
- _____. 1983. Família e reprodução humana. In: Franchetto, Bruna *et al* (Orgs). *Perspectivas antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Elias, Norbert. 1980. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- Esquivel, Valéria. 2011. “La Economía del Cuidado: un recorrido conceptual”. In: Sanchís Norma (Org.). *Aportes al debate del desarrollo en América Latina: Una perspectiva feminista*. Buenos Aires. pp. 20- 30.
- Evans-Pritchard, E. E. 2005 [1940]. *Os Nuer*. São Paulo: Perspectiva.
- FASSIN, Didier. 2018. “Introdução. A questão moral em antropologia”. (p. 9-25). In: Fassin, Didier; Lézé, Samuel. *A questão moral? uma antologia*. Campinas: EdUNICAMP.
- Ferreira, Maria Mary. 1997. “Pesquisando Mulher e Gênero na Universidade Federal do Maranhão: 1975-1995”. In: Álvares, Maria Luzia Miranda; Santos, Eunice. *Desafios de Identidade: espaço – tempo de mulher*. Belém: CEJUP: GEPEM: REDOR.
- Firth, Raymond. 1974. “O contexto social da organização econômica”. In: FIRTH, *Elementos de organização social*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fonseca, Claudia. 2004. *Família, fofoca e honra*. Porto Alegre: Ed. UFRGS.
- Fortes, Meyer. “O ciclo de desenvolvimento do grupo doméstico”. *Série Tradução*, n.05, 26p. 1958[2011]. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/pdf/serietraducao/st%2005.pdf>.
- Froehlich, Graciela. 2015. “Trabalhar os animais, trabalhar com os animais: reflexões etnográficas sobre bem-estar animal em fazendas de criação de gado de corte”. *R@u - Revista de Antropologia da UFSCar*, 7(1), 108-125.
- Golé, C. 2023 (en prensa) “Nuevas posibilidades en la agricultura “tradicional” y sus emergentes contradicciones respecto del “modo de ser” en una comunidad mbya-guaraní del sudoeste misionero. In: Schiavoni, G.O. (comp.), *Los alimentos como objetos técnicos*. Posadas: Editorial Universitaria UnaM.
- Gomes De Almeida Filho, Paulo e Di Deus, Eduardo. 2019. “Apresentação. Dossiê: Abordagens antropológicas contemporâneas sobre técnica e tecnologia”. *Equatorial*, 6(10).
- Ingold, T. & Kurttila, T. 2000. “*Perceiving the environment in Finnish Lapland*”. In: *Body and Society*, 6(3-4), 183-196.
- _____. 2010. “Da transmissão de representações à educação da atenção”. *Educação*, 33(1), 6-25.
- _____. 2010. *The perception of environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London; New York, Routledge.

- _____. 2016. “Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia”. *Educação*, 39(3), 404-411.
- Koury, Mauro Guilherme Pinheiro. 2016. *Confiança e conflito entre iguais. Cultura emotiva e moralidade em um bairro popular*. Recife/João Pessoa: Bagaço/Edições do GREM.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Leroi-Gourhan, Andre. 1965. *O gesto e a palavra*. Lisboa, Portugal: Edições 70. Pp.85-104.
- _____. 1984. *Evolução e técnicas I: O homem e a matéria*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Lucena, Jamerson B. 2016. “‘Índio é índio onde quer que more’: uma etnografia sobre indígenas Potiguara que vivem na região metropolitana de João Pessoa”. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Mauss, Marcel. 1974. “As Técnicas Corporais”. In: Marcel Mauss, *Sociologia e Antropologia*, vol. 2. São Paulo: EPU/EDUSP.
- _____. 2003 [1925]. “Ensaio sobre a dádiva – Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas”. In: *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify. Pp. 183-294.
- Meillassoux, Claude. 1977. *Mulheres, Celeiros & Capitais*. Porto. Ed. Afrontamento.
- Moonen, Frans & MAIA, Luciano Mariz. 1992. *Etnohistória dos Índios Potiguara: Ensaio, Relatórios e Documentos*. João Pessoa: PR/PB-SEC/PB.
- Mura F. 2019. *Á procura do “bom viver”: território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowa*, (Capítulo VI: Dinâmica territorial). Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Antropologia.
- _____. 2011. “De sujeitos e objetos: um ensaio crítico de antropologia da técnica e da tecnologia”. *Horizontes antropológicos*, 17(36), 95- 125.
- Mura, F. y Padawer, A. 2022. “Procesos técnicos y tradiciones de conocimiento locales: miradas desde/ hacia Brasil y Argentina”. Dossiê: Processos técnicos e tradições de conhecimento locais. *Espaço Ameríndio* (UFRGS), 16(3), 31-58. (Introducción)
- Nascimento, Joelma Batista do. 2021. “Criações de Gado na Paraíba: tecendo a sobrevivência, domesticando afetos”. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- _____. 2022. “Tirar leite entre criadores de gado na Paraíba: um campo de habilidades (humana e animal) para reter ou esvaziar o úbere”. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, 16(3), 81-107.
- Oliveira, João Pacheco de. 2004. “Uma etnologia dos ‘índios misturados’? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais”. In J. P. de Oliveira (Org.). *A viagem da volta: Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural no Nordeste Indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Padawer, A. 2020. “Estudios sociales sobre la producción de conocimiento en la agricultura familiar, la capitalización mediana, la agroindustria y sus agendas públicas”. En Padawer, A. (Comp.), *El mundo rural y sus técnicas*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Filosofía y Letras. (Introducción).
- Palitot, Estevão Martins. 2005. “Os Potiguara da Baía da Traição e Mont-Mor: história, etnicidade cultura”. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Paulilo, Maria Ignez. 1987. “O peso do trabalho leve”. *Ciência Hoje*, 5(28).
- _____. 2004. “Trabalho familiar: uma categoria esquecida de análise”. *Revista Estudos Feministas*, 12(1), 1-18.
- _____. 2021. “Feminismo Camponês e popular e pós-modernismo”. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 29(2), 253-277.
- Porcher, Jocelyne. 2014. *Vivre avec les animaux: Une Utopie pour le XXI siècle*. Paris: La Découverte.
- Porcher, Jocelyne; Schimitt, Tiphaine. 2010. “Les vaches collaborent-elles au travail”. *Revue du MAUSS*, 1(35), 235-261.
- Seyferth, Giralda. Imigração e Etnicidade: a mulher imigrante e a simbólica da identidade de grupo. Seminário Internacional Fazendo Gênero. ST. 55: Migrações do passado e do presente: uma análise cruzando gênero, etnicidade e preconceitos. *Anais*. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível en: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/G/Giralda_Seyferth_55.pdf.
- Silva, Laenia Nascimento da. 2021. “Campesinato, grupo doméstico e gênero: o cotidiano de vaqueiros e mulheres no interior cearense”. *Revista Homem, Espaço e Tempo*, 15(2), 63-81.
- Silva, Adara Pereira da. 2022. “Tornar-se trabalhadora doméstica: como a educação media este processo”. In: *Reunião Brasileira de Antropologia, evento on-line. Anais [...]*.

- Vieira, José Glebson. 1999. “O regime de índios “misturados”. O processo de (re)construção da identidade étnica indígena Potiguara”. Campina Grande. Monografia. Curso de Bacharelado em Ciências Sociais. Universidade Federal da Paraíba.
- Strathern, Marilyn. 2014. “O efeito etnográfico e outros ensaios”. São Paulo: Cosac Naify.
- Wilk, Richard R. 1984. “Households in Process: agricultural change and domestic transformation among the Kekchi Maya of Belize”. In: R. McC. Netting; R. R. Wilk; E. J. Arnold (editors), *Households. Comparative and historical studies of the domestic group*. Berkeley: University of California Press.
- Woortmann, Klaas. 1987. *A Família das Mulheres*. Rio de Janeiro- Brasília - CNPQ: Tempo Brasileiro.
- _____. 1990. “‘Com parente não se negueia’ O campesinato como ordem moral”. *Revista Anuário Antropológico*, Editora Universidade de Brasília, Tempo Brasileiro 87.

Elecciones controvertidas. Cuando los objetos exceden su apariencia

FABIO MURA¹
MYRIAM FERNANDA PERRET²
DARLLAN NEVES DA ROCHA³
ANA EMILIA CAO⁴

En el presente artículo se pretende enfocar los procesos de producción artesanal, yendo más allá de la mera relación entre los gestos técnicos y los materiales utilizados. La intención es entender cómo se realizan las elecciones técnicas y cómo se insertan en contextos que merecen toda la atención porque de sus características depende justamente el modo, el por qué y el tipo de objeto a producir. De esta manera, dependiendo del destino de uso y del destinatario del producto de la actividad artesanal, serán seleccionados los materiales y definidas formas y estéticas específicas. En estos procesos sociotécnicos, como se verá, materiales de diferentes procedencias, sean ellos de origen vegetal, animal o mineral, o de origen industrial, como el plástico, son asociados entre sí siguiendo tanto principios técnicos basados en características físicas, químicas y mecánicas, sea por estrategias volcadas a producir estéticas demandadas por gustos locales o, cuando comercializados, buscando atender o desafiar al imaginario del sentido común sobre lo que es entendido como artesanal y tradicional, algo que resulta ser generalmente esencialista y folklorizante, produciendo significativos efectos de poder.

Para desarrollar tal argumentación presentaremos tres contextos etnográficos, en Brasil y Argentina. En el primer ejemplo se tomará en cuenta la producción de muñecos cerámicos en la localidad de Alto do Moura, de la ciudad de Caruaru (PE), en Brasil, mostrando las estrategias de envejecimiento y valorización de las piezas destinadas a la comercialización. En el segundo, se enfocará la producción artesanal de mujeres indígenas del Chaco argentino, centrando la atención en la producción de cerámica con estrategias técnicas que llevan a la elección de antiplásticos diferentes (aserrín y hueso), según el destino de uso y comercialización de las vasijas producidas. También en el contexto chaqueño se considerará la cestería, destacando la asociación del plástico con las fibras de palma y las tensiones que esto produce en el acto de venta. En el tercer ejemplo, se sopesará, por un lado, la producción de trampas para la captura de crustáceos por parte de los Tabajara del estado de Paraíba (Brasil), y por otro la elaboración de artesanía étnica, volcada a mostrar etnicidad o destinada a la comercialización. En ambos los casos, se describirá el papel que juegan las fibras plásticas y las estrategias constructivas adoptadas por estos indígenas.

Después de presentar los ejemplos etnográficos, nos encaminaremos hacia las consideraciones analíticas finales.

1 Universidade Federal da Paraíba.

2 CONICET- Instituto de Investigaciones Geohistóricas.

3 PPGSA - Universidade Federal de Rio de Janeiro.

4 CONICET- Universidad Nacional del Nordeste.

Estética del envejecimiento en la producción artesanal del Alto do Moura

En la comunidad artesanal de Alto do Moura, en el noreste de Brasil (Caruaru/PE), la producción de muñecos de barro iniciada por el Maestro Vitalino (Vitalino Pereira dos Santos) se extendió a través de las técnicas y el estilo figurativo creado por el artista y artesano. La trayectoria del Maestro Vitalino consolidó el campo del Arte Popular en Brasil y, sobre todo, la continuidad del conocimiento de hacer muñecos de barro, a través de sus discípulos contemporáneos y sus descendientes que se encuentran en la quinta generación.

Decenas de familias viven de la producción y comercialización de piezas de barro en Alto do Moura, desarrollando técnicas y estilos diferentes a los figurativos, como el saber hacer de piezas decorativas y utilitarias (Rocha, 2014). Aquí me detendré en el análisis del caso específico de la familia Vitalino y la pintura de muñecos de barro, abordando ambigüedades entre tradición y modernidad en las técnicas, en la producción y en el uso de materiales. Los contextos de estas negociaciones entre artesanos, artistas y agentes externos a la comunidad nos permiten comprender las opciones técnicas sobre si pintar o no las piezas para obtener la autenticidad de la tradición.

Durante la investigación de campo que hemos desarrollado desde 2008, es unánime la referencia al Maestro Vitalino y su forma de hacer muñecas como lo tradicional, principalmente debido a su inserción en el campo artístico brasileño en la década de 1940 como un “artista genuinamente brasileño” (Waldeck, 1999). Sus obras fueron expuestas en la entonces capital brasileña, Rio de Janeiro, por invitación del artista Augusto Rodrigues que dos años después lo invitó a participar en la Exposición de Cerámica Popular de Pernambuco. En este contexto, se debatía la identidad nacional bajo una narrativa de un país mestizo y de diversidad cultural en el que Vitalino fue recibido como artista resultado de ese mestizaje, como ceramista e intérprete de pífano. Su presencia y obras ocasionaron debate en el campo artístico sobre si sus obras eran artesanía o arte, consolidándose como artista, aunque de Arte Popular (Rocha, 2020).

Sus piezas – producidas con barro, leña e instrumentos disponibles en la *caatinga*⁵ - reflejan situaciones y actividades cotidianas de su región. Son celebraciones, rituales, metáforas sociales y situaciones profesionales que son expuestas como obras de arte en los principales centros y galerías dedicadas al arte popular en Brasil y otros países. Entre las características de sus piezas, además de su firma, está el colorido. Aunque muchas de sus piezas están pintadas, muchas están en el “color del barro” que expresa la coloración marrón claro lograda a través de la quema de la pieza. Para ello, se requiere un dominio específico del fuego y del horno, para quemar la pieza de forma homogénea.

Producir piezas en el “color del barro” implica ser un buen *forneiro*⁶, que domina las técnicas de quema controlando el aumento gradual del calor en el horno hecho de ladrillo y barro. De lo contrario, la pieza de barro puede salir del horno con manchas oscuras que indican dónde no fue cocido el barro y por lo tanto donde es más frágil. Debido a este dominio técnico específico, muchos artesanos y artesanas recurren a pintar las piezas, algunos para corregir las manchas de la quema; otros pintan como características de sus propias obras que tienen la pintura como forma de expresión.

En una situación de campo en la Casa-Museo Maestro Vitalino⁷, mientras conversaba con Severino Vitalino, hijo del maestro Vitalino, un guía turístico ingresó al lugar con su grupo de turistas, contó que cierta vez

5 Bioma de transición entre el Bosque Atlántico y el Semiárido del noreste brasileiro.

6 *Forneiro*: término utilizado para designar a las personas con habilidades y conocimientos especializados en la cocción de piezas de barro. A menudo, el *forneiro* también construye hornos para la quema o cocción. No son necesariamente artesanos, alfareros o ceramistas. El “buen *forneiro*” es la persona que sabe quemar la pieza de forma homogénea, sin dejar partes crudas, cuidando que no se rompan durante la cocción, la cual se controla a través de la organización de las piezas en el horno y el control de la temperatura interna durante la quema.

7 Residencia donde Vitalino vivió en los últimos años de vida (1963) con su familia, en 1969 el edificio fue incorporado como patrimonio cultural del municipio de Caruaru (PE) convirtiéndose en un equipamiento turístico para la ciudad y el



Figura 1. Cazador de gato Maracajá. Pieza de Severino Vitalino. Fotografía de Darllan Rocha. Colección del autor. 26 de setembro de 2013

Vitalino estaba pintando sus piezas, cuando Zé Galego llegó a su casa llamándolo, porque um grupo se iba a la Feira de Caruaru. Así que Vitalino se levantó, recogió todas sus piezas, algunas sin pintar, y se apresuró para no perder el transporte. Ese día, se dio cuenta de que las piezas de barro aparente se vendían más que las que estaban pintadas. Desde entonces decidió dejar de pintar todas sus piezas.

Aunque Vitalino también pintaba muchas de sus obras, el “color del barro” se considera el más tradicional. “Para mí también es una tradición que el Maestro Vitalino no pintara todas las piezas, aunque también las llegó a pintar. Así que para mí la tradición está ligada a la familia” (Emanuela Vitalino, artesana, 2013). Esta cita de su nieta Emanuela ilustra la reivindicación de lo tradicional, continuada por las producciones de los hijos de Vitalino: Manuel y Severino. Tras la muerte del maestro, su hijo Manuel asumió la responsabilidad como guardián de la memoria velando por la casa-museo, participando en eventos y divulgaciones dirigidas a la memoria de Vitalino. Sus piezas fueron producidas en “color del barro”, reproduciendo las piezas del padre consolidando la difusión del estilo figurativo sin pintura como forma más tradicional.

Después de su salida de la casa-museo, su hermano menor Severino Vitalino tomó el lugar social, reproduciendo las obras y produciendo nuevos temas, pero siempre siguiendo el estilo figurativo que representa escenas cotidianas. Severino continuó sin pintar sus piezas, él mismo quemaba las piezas, luego pintaba de blanco con un pequeño punto negro solo los ojos de los muñecos. En reuniones en la asociación comunitaria o incluso en entrevistas se referían a él como conservador del estilo tradicional de los muñecos.

En 2019, pocos días antes de su fallecimiento, eligió a su hijo Emanuel Vitalino como guardián de la memoria al pedirle asumir la responsabilidad doméstica y de la casa-museo durante su estancia hospitalaria. Varios hijos producen muñecos de barro en el estilo tradicional, pero su elección se refiere más a aspectos relacionales que al dominio técnico. Años antes, durante el rodaje de una película etnográfica, Emanuel afirma que había aprendido a hacer muñecos de su madre, pero no lo hacía por razones económicas. Así, se había dedicado a la producción del estilo decorativo, las muñecas.

La nueva posición social le hizo recurrir a las técnicas de producción de muñecos que, aun sabiendo cómo se hacían, no practicaba. Comenzó con la producción de piezas clásicas creadas por Vitalino y producidas por su tío y su padre, pero sin dominar la técnica de la quema para lograr la coloración esperada. Algunas

estado de Pernambuco donde exhibe piezas producidas por la familia y otros materiales de diversos artistas que abordan el tema del maestro Vitalino y la comunidad artesanal.

piezas su esposa pintaba en color pastel, cercano al color del barro, y continuó pintando los ojos como lo hacía Severino, legitimándose en la comunidad como conservador de la tradición de muñecos en la familia Vitalino.

La legitimación del “color del barro” como tradicional siempre se activa en relación con los otros estilos producidos en la comunidad. Los utilitarios como ollas, jarras, tazas y otros modelos de uso doméstico, de actividad inmemorial en el lugar, practicado predominantemente por mujeres conocidas como *louceiras* o *loiceiras*.⁸ El próprio Vitalino era hijo de una *loiceira*, a quien le remitía su iniciación con el barro. Las piezas utilitarias son del color del barro u oscurecidas mediante la técnica de quema donde el horno se cierra después de la quema y se necesitan utilizar tipos específicos de leña para lograr el resultado.

Otro estilo es el decorativo, muñecas de varios tamaños y estilos se extienden, a partir de la década de 1980, a raíz de la producción en serie y la alta demanda de intermediarios de bienes en el mercado del arte y la cultura popular. El aumento del turismo cultural en el lugar también intensifica y consolida la producción de muñecas por el valor de las piezas que se venden como *souvenirs*. Las muñecas se pintan y utilizan otro tipo de materiales para adornarlas, como el hierro para hacer pendientes.

Emanuel Vitalino disminuyó la producción de este estilo decorativo y comenzó a dedicarse a la producción de muñecos, con estilo figurativo. Durante mis excursiones, siempre exhibe sus nuevas producciones, habla de las dificultades y de su percepción sobre la complejidad de hacer las piezas de Vitalino. Acompañándolo, mientras organizaba muñecas en cajas por encargo a un intermediario, noté en su estantería unas piezas diferenciadas por ser un tema creado por Vitalino, pintadas, pero con aspecto envejecido. Al preguntar sobre estas piezas, si eran recientes, informó que se trataba de una idea que tuvo a partir del contacto con un artista plástico de otra ciudad, que lo contactó para hacer algunas piezas más parecidas a las de Vitalino. Emanuel se resistió, afirmando la dificultad de hacer piezas idénticas a las suyas, pero después de insistir y enviar las fotos de las piezas originales, aceptó el desafío.

A partir de las imágenes, realizó la primera pieza “Lampião a caballo”, envió una foto por redes sociales, pero no continuaron la negociación debido al valor considerado alto a causa de la dificultad y el tiempo empleado en producir y la desconfianza al pedido de que no firme la pieza. A partir de esta situación, continúa produciendo otras piezas de Vitalino a partir de imágenes disponibles en Internet o fotografías que él mismo realiza en visitas a galerías que exhiben piezas de Vitalino, muchas adquiridas después de su exposición en Río de Janeiro y São Paulo. Estas piezas difieren de todas las demás producidas por Vitalino y sus hijos por la pintura. Después de la quema, su esposa Jucy Vitalino pinta respetando la coloración utilizada por Vitalino y luego cubre con alquitrán, una sustancia vegetal producida a partir del betún. Su aplicación oscurece la pieza dando la impresión de envejecida. Así, la pieza se acerca estéticamente más a los muñecos de Vitalino después de su envejecimiento.

Si vemos una pieza de las de Vitalino en el museo, será una pieza de hace veinte, treinta o unos cincuenta años. Entonces la tinta va a estar tipo envejecida. De ahí la idea de pasar alquitrán, hacer de este modo es por causa de eso. Es para acercarse lo más posible a las demás, incluso en materia de pintura. Cuando miras las piezas de Vitalino le da ese aspecto que es una pieza muy antigua. Y si no fuera a pintar con la pintura de hoy y dejarla como está sin poner el alquitrán se vería como sus piezas pero tiene ese tono más moderno. No iba a llegar cerca de lo que era la pieza de él (Emanuel Vitalino, artista y artesano, 2023)

8 Persona que vende o fabrica vajilla.



Figura 2. Lampião a caballo. A la izquierda, imagen de la obra producida por Vitalino (A); y a la derecha, dos fotografías de la obra producidas por Emanuel (B, C). Plancha elaborada por Emanuel Vitalino. Colección: Emanuel Vitalino. 2023.

La estética del envejecimiento de las piezas no quita el carácter tradicional en las relaciones comerciales, al contrario, valoriza la pieza y conserva cierta autenticidad porque fue producida por el nieto de Vitalino. La aplicación del alquitrán aparece como una alternativa opuesta al aspecto moderno que se produce por el brillo de la pintura a base de agua, siendo la segunda pintura un material nuevo en la búsqueda de legitimar la pieza como más tradicional en comparación con la solo pintada con pintura.

El alquitrán actualmente se utiliza en la producción de algunas muñecas, pero sin la intención de valorizar la pieza como copia de un modelo más antiguo. En este caso, se trata de un modelo más de muñeca que varía la coloración, como otros numerosos modelos decorativos. El uso de alquitrán en las muñecas, no retira la posición tradicional más prestigiosa a la pieza, pues la técnica de producción utilizada es figurativa. Sin embargo, el uso del alquitrán y su estética envejecida valoriza la pieza debido al tiempo y la energía gastados para su producción, mayor que para las piezas en color del barro.

La producción de estas piezas estéticamente envejecidas fue motivada para la comercialización, pero se convirtió en el proyecto personal de Emanuel Vitalino: realizar una exposición. La exposición de estas piezas estéticamente envejecidas en la casa-ateli⁹, despertó el interés de los turistas en comprar estas piezas. Algunas piezas fueron vendidas, otras no se comercializan. Afirma que ninguna reproducción suya es igual a la primera, pero después de la pintura queda muy cerca del original, por lo tanto, con mayor autenticidad.

9 Las residencias en la comunidad siguen un cierto patrón, compuesto por el frente como lugar de exhibición y producción; en el centro de la parcela se ubican las estancias domésticas como dormitorios, salón, baño y cocina; y al fondo, el patio es utilizado como lugar para la pequeña agricultura y cuenta con horno para quemar las piezas.

2. “Tradicional” y “natural” en la artesanía indígena chaqueña

Benedetti (2014), a partir del análisis bibliográfico, postula cambios de enfoque en torno a la problemática artesanal. Distingue abordajes de la artesanía como “objeto” de abordajes de la artesanía como “proceso”. El primero está vinculado al desarrollo de la antropología en Argentina (fines del siglo XIX) y a los estudios folklóricos (alcanzan su auge en los años 60). Acentuó la descripción de tipologías, usos, formas, decoraciones y técnicas, en desmedro de los productores, contextos de producción y cambios (Benedetti 2009, 2014). En cuanto al segundo, la autora lo relaciona con nuevos lineamientos teóricos en la antropología y sociología latinoamericana a partir de los aportes del marxismo (mediados de los 70). Considera relaciones, prácticas e instituciones evitando separar lo simbólico de lo material, en instancias de producción, circulación y consumo.

En la provincia de Chaco, la colonización implicó decisivas transformaciones en las formas de vida de los pueblos indígenas con fuertes repercusiones en la manufactura de tejidos, cestos y vasijas. La campaña militar del Chaco (1884), encabezada por el ministro de guerra y marina Benjamín Victorica, fue crucial para privarlos de los ríos donde pescaban y los lugares donde cazaban y recolectaban, iniciando así un proceso que los convertiría, en “obreros obligados a vender su fuerza de trabajo para subsistir” (Iñigo Carrera 1979, 1998). En este contexto, hacia fines del S XIX y principios S XX, numerosos indígenas comenzaron a ver la producción artesanal en términos de potencialidad mercantil (Gordillo, 2006).



Figura 3. Mapa de la provincia de Chaco dentro de la Región del Gran Chaco. Fuente: adaptado de Naumann (2006).

Los trabajos que se presentan a continuación abordan la alfarería y la cestería realizadas por mujeres de pueblos indígenas de la provincia del Chaco, destinadas principalmente al intercambio mercantil.

2.1 Hueso y aserrín

Desde el año 1968 se reúnen anualmente en la localidad de Quitilipi¹⁰ alrededor de doscientos artesanos y artesanas de pueblos Moqoit, Wichí y Qom¹¹ provenientes de distintas localidades de la provincia del Chaco. El motivo que los convoca es la celebración de la “Feria Artesanal Aborigen Chaqueña” (localmente conocida como “feria de Quitilipi”)¹². La actividad principal, además de la comercialización, es el concurso de artesanías que se desarrolla desde su primera edición.

El concurso perdura los tres días de duración del evento. Los feriantes participan con las mismas producciones que exhiben en sus stands de venta. El jurado se constituye generalmente por cuatro o cinco personas designadas por la comisión organizadora la cual está conformada principalmente por la Asociación Amigos del Museo de Quitilipi (AADMQ) – organizadora principal del evento- y por distintos departamentos dependientes del Instituto de Cultura del Chaco (Departamento de Artesanías y Cultura Popular, Departamento de Patrimonio Cultural y Departamento de Industrias Culturales). Cabe destacar que la participación indígena en el jurado suele ser excepcional. Con el transcurrir de los días el jurado recorre los puestos de los artesanos examinando los objetos¹³. El último día del evento, durante el acto de cierre, se da a conocer al público los resultados del concurso y se informan algunos detalles referidos a la premiación: qué premios se otorgan, a quiénes y qué cantidad de dinero representan.

Los objetos premiados en la feria son adquiridos por la asociación e integran el repertorio del Museo Artesanal René James Sotelo. Cada año se otorgan alrededor de veinte premios -incluyendo también menciones- que se ordenan jerárquica y categóricamente. Las categorías están vinculadas a distintas variables como: rubro artesanal (alfarería, cestería, talla, tejido, luthería, etc.), edad y trayectoria del artesano/a, grupo étnico, tamaño de la pieza, materiales y técnicas; mientras que la jerarquía se refleja en el monto de dinero que representa. Aunque cada edición del concurso presenta variaciones en relación a la cantidad y a las categorías de los premios, existen ciertas categorías que perduran en el tiempo. En relación a la alfarería, a principios de los '70, “alfarería tradicional” y “alfarería moderna” constituían dos categorías diferenciadas. Con el transcurrir de los años estos premios se unificaron bajo el título “Premio René James Sotelo a la Alfarería” (el cual constituye el beneficio económico más alto para este rubro). Si bien estas categorías desaparecieron de la denominación del premio, siguieron operando tácitamente como criterios de valoración. Ejemplo de ello, son las “Bases y condiciones” correspondientes al año 2020 que establecían que este premio “destaca los saberes en el manejo de la técnica tradicional...” ¿A qué alude la noción “tradicional”? ¿a qué saberes hace referencia? ¿Se trata de una forma particular de producción? ¿Se relaciona con los diseños y/o materiales utilizados? ¿“La técnica tradicional” involucra un solo *corpus* de saberes delimitado y homogéneo?

A continuación, nos focalizaremos en un aspecto vinculado a los materiales utilizados en la preparación del barro por su particular incidencia en estas instancias y/o dispositivos de valoración. Observamos que parte del sector artesanal coincide con gestores culturales en asociar la noción tradicional a la utilización de hueso en la preparación del barro, mientras que la utilización de aserrín se asocia a lo “no tradicional” o “no auténtico”. Sin embargo, a diferencia de coleccionistas o consumidores más “especializados”, el común de los compradores y/o turistas que asisten a la feria desconoce las ventajas y desventajas que representa

10 Localidad ubicada en el centro de la provincia del Chaco a una distancia de 145 km de Resistencia, ciudad capital.

11 En las últimas ediciones también se presentó una artesana autoidentificada como shimpi/vilela.

12 El evento se realiza generalmente en el mes de diciembre, con una duración de tres días consecutivos, en el predio Santa Pino Fernández, ubicado en las inmediaciones del Museo artesanal “René James Sotelo” (antigua estación del ferrocarril).

13 Generalmente, realizan una preselección que consiste en retirar determinados objetos de los stands y agruparlos en una sala del museo en donde realizan una evaluación de forma privada.

la elección de cada uno de estos materiales tanto en la instancia de producción como en la de consumo de los objetos.

Las artesanas¹⁴ no compran la arcilla, generalmente la extraen de zonas cercanas a lagunas debido a las características arcillosas de estos suelos. Una vez recogida la tierra, deben “prepararla”, proceso que involucra además de la limpieza, el agregado de elementos antiplásticos¹⁵ que equilibren su composición a fin de obtener una pasta adecuada que no se quiebre al momento de secarse o quemarse.

En la literatura que aborda la alfarería de los pueblos indígenas del Chaco¹⁶ se ha documentado la utilización de diversos elementos utilizados como antiplásticos: carbón, caracolas, chamota, huesos de animales y aserrín. En distintas instancias de nuestro trabajo de campo (2020 en adelante) hemos registrado principalmente la utilización de los dos últimos. El aserrín constituye generalmente un material de descarte para los aserraderos, las artesanas lo obtienen gratuitamente. Mientras que los huesos requieren ser recolectados de los campos donde hay animales de pastoreo (vacas o caballos) o comprados a sus propietarios. A diferencia del aserrín, el hueso requiere ser quemado y molido para ser agregado a la pasta. Se coloca un puñado de este polvo por kilo de arcilla.



Figura 4. Botijo realizado con polvo de hueso (A), tinaja realizada con aserrín (B). Piezas pertenecientes a la colección del Museo Artesanal René James Sotelo.

Tal como se puede apreciar en las imágenes (Figura 4), la elección del antiplástico no se distingue fácilmente a simple vista, es decir no impacta en la apariencia del objeto, mientras que sí impacta en distintos factores del proceso de manufactura; por ello, algunas artesanas trabajan con ambos materiales, optando entre ellos de acuerdo al destino y a la función que tendrán sus piezas. Cabe destacar que la mayoría de las artesanas

- 14 Se entrevistó a catorce alfareras pertenecientes al pueblo Moqoit, con excepción de una que pertenece al pueblo Qom. La mayoría de estas mujeres obtuvieron premios en ediciones anteriores. Durante las últimas décadas no se ha registrado la participación de alfareras wichí en la feria de Quitilipi, de modo que el premio a la alfarería se dirime únicamente entre alfareras qom y moqoit. No obstante, cabe aclarar que actualmente se han registrado a algunas artesanas wichí que practican la alfarería en la localidad de Misión Nueva Pompeya y El Sauzalito.
- 15 “Aditamento no plástico que se agrega a la pasta cerámica o que se encuentra naturalmente en la arcilla, y se aplica con la finalidad de restar excesiva plasticidad a la masa, desecando, otorgando resistencia y evitando el agrietamiento. Se pueden identificar una variedad de antiplásticos, entre ellos arena, mica, ceniza, concha finamente triturada, fragmentos de arcilla ya cocida, trocitos de madera y carbón. En el estudio de las pastas cerámicas, la adición de un determinado antiplástico puede ser indicador de asignación cronológica y cultural” (<https://www.tesauroregional.cl/terminos/3222>)
- 16 Ver Palavecino (1944), Tartaglia (1959), Cerrutti (1966), Martínez Crovetto (1967); Segundo (2016) y Vidal (2017, 2019).

que asiste a la feria ha dejado de producir con hueso inclinándose por la utilización de aserrín; muy pocas trabajan únicamente con polvo de huesos.

Artesanas moqoit de Colonia El Pastoril manifiestan haber dejado de utilizar este material debido a que no pueden pagar el precio económico que solicitan los dueños de los animales; a la vez que algunas artesanas de Colonia Aborigen Chaco se encuentran en una negociación permanente con sus vecinos no artesanos para obtener el permiso de ingreso a sus terrenos para recolectarlos. A la dificultad que representa el acceso al material, se suma la notoria diferencia en relación al tiempo y a la fuerza de trabajo que implica la elección de cada uno de estos materiales. Sumado a lo anterior, también se destacan otras dos cuestiones: por un lado, las ventajas que representa el aserrín a la hora de trasladar grandes cantidades de piezas, debido a que los objetos confeccionados con polvo de huesos son considerablemente más pesados y por ello difíciles de trasladar en transportes públicos o a pie, sobre todo cuando se trata de piezas de grandes dimensiones. Por otro lado, los objetos producidos con aserrín están generalmente orientados a una función principalmente decorativa, debido a que no son aptos para contener líquido, a diferencia de los producidos con hueso. Es por ello, que estos últimos suelen realizarse por encargo.

Consideramos importante destacar que los factores mencionados, los cuales determinan las elecciones que hacen las artesanas sobre los materiales, son en general ampliamente desconocidos y en algunos casos no considerados, por los distintos actores que ejercen o representan la demanda de la producción de estos objetos.

Por último, y posiblemente vinculado a lo anterior, también mencionar que estos factores no se reflejan finalmente en el precio que las artesanas establecen para la venta, es decir, no existe aparentemente una discriminación del precio de venta en función de los materiales utilizados. Tampoco se visibilizan en otras instancias valorativas, como la premiación del concurso en cuestión.

2.2 Plástico y palma

Entre los años 2018 y 2019, se realizaron cinco encuentros presenciales de aproximadamente 3 horas de duración titulados: “¿De qué hablamos cuando hablamos de autenticidad en la artesanía indígenas?” (3 encuentros en 2018) y “Tensiones y desafíos en la comercialización de artesanía indígena chaqueña” (2 encuentros en 2019). Fueron organizados por el Instituto de Cultura de la Provincia de Chaco y quien escribe (en ese momento becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).

El primer encuentro se realizó en Resistencia, capital de la provincia de Chaco, en agosto de 2018. Participaron miembros de organizaciones no gubernamentales y de agencias estatales con una prolongada trayectoria de trabajo con artesanas y artesanos indígenas de la provincia. Siguiendo a Benedetti (2014), de aquí en más los llamaremos agentes de fomento artesanal. También participaron artesanas del pueblo Qom nucleadas en una asociación civil chaqueña. Se exploró la noción de “autenticidad” a través del análisis de investigaciones vinculadas a la artesanía indígena en Argentina y, en menor medida, en Paraguay, en articulación con el proceso artesanal de Chaco. El segundo encuentro se realizó en septiembre de 2018 en Quitilipi. Se analizaron investigaciones sobre mercantilización de artesanía Mapuche y se reflexionó en torno a las acciones desarrolladas en Chaco. El tercer encuentro se realizó en noviembre de 2018 en Resistencia. Reunió a personas de las mencionadas ONG y agencias estatales y a artesanas de los pueblos Qom, Wichí y Moqoit. Se intercambiaron puntos de vista relativos a participantes del proceso artesanal; modos de circulación de la artesanía; tipos de relaciones que se entablan y tensiones que se generan en el proceso. El cuarto encuentro se realizó en abril de 2019 en Resistencia. Participaron los mencionados agentes de fomento artesanal. Se dividió el proceso artesanal en etapas, atendiendo en especial al aprovisionamiento de materiales e insumos. Se describió el entramado institucional y su accionar en esta instancia del proceso. Se clasificaron relaciones, se distinguieron ejes de tensión y se destacó la relevancia de ciertas emociones experimentadas por los trabajadores vinculados al proceso artesanal y los artesanos. El quinto y último encuentro se llevó a cabo en junio de 2019 en Juan José Castelli, localidad distante a aproximadamente 260

km de Resistencia, asiento de una de las instituciones que trabaja con artesanas desde hace muchos años y de una asociación de artesanas del pueblo Qom. Participaron agentes de fomento artesanal y artesanas de la mencionada agrupación. La conversación se enfocó en la descripción y análisis de elementos que componen las artesanías, en particular los materiales, y su asociación con aquello a lo que se suele llamar “tradicional”. A partir de objetos y experiencias concretas, se exploraron los malos entendidos y tensiones que se dan a lo largo del proceso artesanal y se vislumbraron las instituciones que se relacionan con mayor o menor frecuencia en el intercambio de artesanías.

En esta ocasión se atiende a lo trabajado en el quinto encuentro, en particular, a las conversaciones en torno a canastos hechos con palma y plástico. Lo conversado pone de manifiesto distintos modos de comprender “lo natural” y “lo tradicional”. Se entrelazan estas conversaciones con audiovisuales e imágenes de plataformas online (YouTube, Facebook) de asociaciones de artesanas del pueblo Qom de Chaco.¹⁷



Figura 5. Canastos de palma y plástico. Canastos de palma y plástico en la Bienal de Escultura del Chaco, julio de 2016 (A). Detalle del entrelazamiento o técnica tejido o *qaipaxatta* (B). Fuente: fotografía de Myriam F. Perret y Perret (2018).

Para colorear sus trabajos las artesanas, además de utilizar material vegetal, como la hoja o fibra adherida al cuerpo de la palma o *lagaxadai* (*Trithrinax schizophylla*) y la resina del algarrobo o *mapic* (*Prosopis alba*); utilizan plástico de botellas (de gaseosas, agua saborizada, agua mineral), plástico de bolsas de alimento balanceado para perros, lana industrial y tela de descarte (Perret 2019a, 2019b).

En el encuentro en cuestión una artesana orientó la atención de los presentes hacia dos objetos hechos uno con plástico y otro con palma. Señaló que ambos resultaban del “mismo trabajo”, puntualmente, el entramado era el mismo: *qaipaxatta* o tejido. Vemos esto en la figura 5. A la izquierda observamos canastos de palma y de palma recubierto con plástico ofrecidos en venta en la Bienal de Escultura del Chaco realizada en el mes de julio de 2016.¹⁸ A la derecha vemos una imagen del detalle del entramado en cuestión.

Importó destacar a las artesanas que los canastos de plástico, realizados con el entramado visible en la imagen anterior, no son sólo de plástico. En diversas ocasiones de venta, por ejemplo, en ferias, algunas personas se acercan y manifiestan confusión respecto de la composición de estos canastos. Sospechan que

17 Para proteger a las personas referidas en este documento usamos nombres ficticios. A continuación del nombre se indica entre paréntesis si la persona participó como artesana (a.) o como agente de fomento artesanal (AFA).

18 La Bienal de la Escultura del Chaco es un evento internacional que en sus inicios en 1988 convocó a 35 escultores argentinos y que actualmente atrae a escultores de distintos países (<https://www.bienalchaco.org/2022/la-bienal-de-esculturas-el-mundo-mira-al-chaco/>). El evento incluye, además de un espacio de exposición de las obras de los escultores, un espacio de exposición y ventas de artesanías.

no contienen hojas de palma. Sin embargo, con el plástico sólo se reemplazan las cintas exteriores, no las fibras deshilachadas que van al interior de los cordones (Perret y González 2021 y Perret 2018).



Figura 6. Representación de intercambio. Artesana explica a cliente que el cesto que tiene en sus manos está recubierto con plástico.
Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=7vQXhII_SZM

En el audiovisual titulado “Cultura Qom ‘Artesanías de Palma’” (https://www.youtube.com/watch?v=7vQXhII_SZM) vemos a mujeres de la Asociación N’tetaxanaxaqui de Miraflores, localidad ubicada a aproximadamente 48 km de Juan José Castelli, primeramente, recolectando hojas de palma (*Trithrinax schizophylla*). A continuación, agrupan las hojas y las trasladan al lugar en que serán tratadas. En el minuto 3:02 vemos a dos mujeres deshilachando las hojas. Luego de secarse al sol (minuto 6:21), las fibras deshilachadas se colocan en el interior de los cordones mencionados en el párrafo anterior. En el minuto 5:34 apreciamos en detalle el entramado realizado con técnica *qaipaxatta* o tejido al que llaman “punto abierto”. A partir del minuto 6:27 divisamos el punto de venta de las artesanas y la representación de un intercambio. En el minuto 6:36 vemos a una artesana con un cesto recubierto de plástico que explica (6:40) que al interior de los cordones que forman el entramado se pone palma.

A pesar de la explicación algunas personas “no se convencen”, continúan dudando sobre la composición interior de los cestos. Ante la duda prefieren comprar objetos hechos enteramente con palma. Algunos también sospechan del mismo plástico utilizado para envolver las fibras vegetales. Se pone en duda su proveniencia. El material es asociado con la “basura” que se obtiene de “cualquier lado”, por ejemplo, de una “cuneta”, esto es, una zanja o canal que corre al lado de los caminos y donde se deposita, principalmente, agua de lluvia. Asimismo, algunas personas piensan que el plástico proviene de los recipientes de suero fisiológico encontrados en el hospital.

Al contrario, los materiales plásticos se higienizan y secan antes de ser usados. Esto interesa particularmente a la artesana ya que con las mismas manos prepara el alimento familiar. Asimismo, no da igual cualquier material. Algunas botellas son “duras” y otras “blanditas”. Esta última característica es apreciada. Otra cuestión aludida es que hay que saber manipular el plástico, de lo contrario, puede herir las manos. Notamos esto en lo atinente a la elaboración de las cintas o tiras plásticas con las que se recubre la fibra vegetal. Hay personas que “cortan bien” y personas que “cortan mal”. Para cortar bien hay que posicionar adecuadamente la botella y la vista no puede fallar.

Como en el caso de la fabricación de tiras plásticas, la recolección de hojas involucra cierta *expertice*, por ejemplo, en términos de velocidad. Teniendo en cuenta esto, algunas artesanas optan por comprar las

hojas en vez de ir ellas mismas a recolectar. En el audiovisual titulado “QOM - La Shepi Alpi”¹⁹, publicado el 22 de enero de 2016 en el muro de Facebook del colectivo de artesanas Qom Lashepi Alpi de Juan José Castelli, vemos a mujeres recolectando hojas de palma (*Trithrinax schizophylla*). En el minuto 3:20 vemos a un hombre que explica cuáles son las hojas que se extraen, dice: “[...] este queda [...] por eso le digo, los tiempos hay que manejar [...] y ahí ves, ya está saliendo este, ya viene saliendo el otro mirá”.



Figura 7. Recolección de palma. Un hombre explica cómo recolectar hojas de palma. Fuente: muro de facebook Qom Lashepi Alpi (<https://en-gb.facebook.com/QomLashepiAlpi.QLA/>).

La obtención de las hojas de palma es como una poda (Perret 2019c). Notamos que la persona que busca el material maneja conocimientos relativos al tiempo de regeneración vegetal. También el recurso a la combinación de palabras, manipulación de la planta y orientación de la mirada de la interesada para transmitir esos conocimientos.

En el encuentro algunas artesanas diferenciaron “lo comprado” de “lo gratis”. Respecto de los colores que se eligen para colorear los trabajos, se refirieron a la resina del algarrobo como material “natural”, diferenciándolo así de “lo comprado”. La resina, a diferencia de la anilina, es “natural” porque no hay que “comprar” sino “buscar”.

En contraste con lo planteado en el párrafo anterior, donde “lo natural” es aquello que “hay que buscar”, que no se necesita “comprar” y por lo tanto “es gratis”; un agente de fomento artesanal planteaba que “lo natural” “está en el monte”, más allá de las acciones de la artesana. Es decir, tenemos por un lado “lo natural” como condición relativa al accionar de la persona. Por otro lado, tenemos “lo natural” como algo en sí mismo.

Los AFA en cuestión establecen una equivalencia entre “tradicional” y “natural”. En términos de materiales, se trata de aquello que se encuentra en el monte. En términos de conocimientos, se atiene a “lo que se encuentra en el monte”, “lo que es natural”. No son tradicionales o naturales las anilinas, chapitas, lanitas, plásticos, las hebillas o las cintas de colores. Tampoco los objetos fabricados con dichos materiales como “agregados”, aunque se estén usando “los mismos puntos”, se esté haciendo “el mismo trabajo” y se estén entretejiendo “las mismas formas”. No se trata de lo que la persona hace sino de los materiales en sí mismos.

19 Disponible <https://www.facebook.com/QomLashepiAlpi.QLA/videos/701913923270850/>



Figura 8. Combinación de materiales. Canastos con manijas de cintas de colores. Fuente: muro de Facebook de Qom Lashepi Alpi (<https://en-gb.facebook.com/QomLashepiAlpi.QLA/>).

Podríamos pensar que la condición de gratis (“es gratis”) para la artesana es como la condición de natural (“es natural”) para los AFA. Sin embargo, veíamos que para la artesana algo “es gratis” porque resulta de un accionar (la búsqueda en vez de la compra), en cambio, para los AFA algo “es natural” porque es intrínsecamente así, esto es, no depende de ningún accionar, se encuentra en ese estado más allá de las acciones humanas. Entonces, si lo gratis es lo natural en términos de accionar, ¿cómo es esta relación para los AFA? Primeramente, para los AFA “lo gratis” no está sólo determinado por la erogación de dinero para adquirir el material. La misma actividad de búsqueda involucra erogación de dinero, por ejemplo, para financiar los traslados, y tiempo. Entonces, “lo natural” no “es gratis”. Por lo tanto, el que “lo natural” se pueda comprar (ya sea mediante la erogación directa de dinero o la erogación de tiempo y dinero para solventar la búsqueda de los materiales) no lo hace menos natural. Y al revés, que sea gratis (por ejemplo, las botellas de plástico resguardadas después del consumo) no vuelve “natural” a lo que se construye con ese material ya que el material no “es natural”, “no es algo que sale de una planta, no sale de la naturaleza”.

De todos modos, los canastos de plástico también se venden, es por esto que se ofrecen en las ferias. A diferencia de los canastos elaborados sólo con palma, los recubiertos con plástico presentan ventajas como ser que pueden limpiarse con un trapito húmedo. Es justamente por este motivo que Camila (a.) los utiliza en su casa como mobiliario, para almacenar papas o cebollas.

Indianidad, etnicidad y artesanía en el Litoral Sur de La Paraíba

El Litoral Sur del Estado Brasileño de Paraíba ha pasado desde la conquista europea por significativas transformaciones sociales, permitiendo la formación de una tradición de conocimiento local centrada en las actividades de grupos domésticos cuyas experiencias sociotécnicas están asociadas a los ambientes de manglares, a los altiplanos costeros y a la vegetación de selva atlántica que caracterizan la región (Mura et al. 2015, Marques 2015, Mura y Barbosa da Silva 2011).

A principios del siglo XVII, la corona portuguesa, organizó esta región como territorios destinados a reunir en aldeas o *aldeias* a indígenas que allí estaban localizados, así como a otros que eran capturados durante las guerras de conquista de espacios del interior. Administrados por jesuitas, estos *aldeamentos* tenían como principal objetivo regimentar la mano de obra indígena. Con la expulsión de los ignacianos de las Américas, en la segunda mitad del siglo XVIII, se promueve una secularización de estos espacios, prohibiendo el uso de las lenguas nativas, favoreciendo alianzas matrimoniales entre indígenas, esclavos afrodescendientes y

los llamados “hombres libres pobres”, población de origen europea de bajos ingresos (Mura et al 2015). Tales políticas llevaron a una fragilización de la organización étnica de los grupos indígenas, así es que como consecuencia de la promulgación de la Ley de Tierras de 1850, se deshicieron los *aldeamentos*, los grupos domésticos indígenas primero fueron reconducidos a pequeños lotes, luego, entre fines del siglo XIX y mitad del siglo XX, fueron expulsados inclusive de estos lugares, siendo sometidos a un régimen de trabajo brazal, como campesinos asalariados, en los latifundios que se iban formando en la región (Mura et al 2015, Marques 2015).

En la segunda mitad del XX ese proceso empieza a invertirse. En un primer momento, se desarrolla una lucha campesina, siendo que entre las décadas de 1970 y los años 2000, se crean en el Litoral Sur 22 asentamientos rurales, como efecto de la reforma agraria promovida por el gobierno brasileño y del estado de la Paraíba, permitiendo reforzar la formación de comunidades locales, constituidas por los grupos domésticos emancipados de la dominación oligárquica que había prevalecido por más de un siglo. En un segundo momento, ya en los años 2000, algunas de estas comunidades locales pasan a reivindicar su identidad como afrodescendientes, siendo que varios grupos domésticos distribuidos por varios asentamientos rurales y espacios urbanos buscan invertir un proceso de diáspora que los había acometido, organizándose como una comunidad étnica indígena: los Tabajara (Mura et al. 2015 y Marques 2015).

El reconocimiento por parte del estado brasileño de estos movimientos étnicos, principalmente el indígena, ha tenido significativas implicancias sobre la organización de las comunidades locales, inclusive en el modo de producir objetos artesanales y su destino de uso. Con relación específicamente a los indígenas de la región noreste del país, esto es amplificado por la continua exigencia por parte del estado y del sentido común, de que se remarque una “indianidad”, es decir que presenten rasgos que puedan ser reconocidos desde afuera como siendo “típicamente” étnicos. Como destaca Pacheco de Oliveira (1998), a partir de los años de 1930 en el noreste brasileño, remarcar la “indianidad” es un elemento fundamental para que los indígenas puedan acceder a derechos fundamentales, principalmente a la tierra. Tal marca diacrítica no podría ser hecha en estos casos a través de fenotipos o por medio de una lengua diferenciada, ya que la mayoría de los indígenas del noreste resultaron de “mezclas” y fueron obligados a abandonar sus lenguas nativas. Por lo tanto, la marca diferencial debería proceder de procesos rituales y de estéticas producidas con vestimentas, adornos y un conjunto de objetos artesanales, expresión de una supuesta vida étnicamente diferenciada. La visión estereotipada del indígena como en armonía con la “naturaleza”, lleva así al sentido común a exigir también una supuesta “pureza” de los materiales utilizados para confeccionar los objetos, restringiéndolos a aquellos procedentes de los ambientes locales, de origen vegetal y/o animal.

Ocurre que, las expectativas del sentido común serían rápidamente frustradas con una mirada rápida a las actividades artesanales de los Tabajara, destinadas a la producción de objetos técnicos volcados a desarrollar las tradicionales actividades de pesca, agricultura, caza y recolección. Efectivamente, más allá de un imaginario étnico que en el litoral sur de la Paraíba es relativamente reciente, el modo de adquirir, organizar y transformar materiales por parte de los miembros de los grupos domésticos locales indígenas se inscribe en una tradición de conocimiento local que en sus elecciones técnicas no distingue *a priori* materiales de origen vegetal o animal de otros que hoy en día circulan por su territorio y que son de origen industrial, como aquellos plásticos, de goma, metálicos y vitreos, lo mismo puede decirse sobre el litoral norte del mismo estado en donde se encuentran los indígenas Potiguara, como bien fue descrito por Araújo (2019). Tales elecciones son hechas siguiendo los dictámenes de las experiencias prácticas sobre las propiedades de los materiales y sus posibilidades de unión para dar vida a un objeto, permitiendo que este sea cada vez más eficaz en su propósito de uso.

A modo de ejemplo, presentaremos aquí las características de los covos, nasas para la captura de camarones y pequeños peces en el ambiente de manglar, un objeto técnico de uso secular muy representativo de las actividades pesqueras de los actuales Tabajara, como así también de la mayor parte de los otros pescadores del litoral sur de la Paraíba.



Figura 9. (A, C) Covos construido con fibras vegetales. (B) Construcción del jiqui. Fotografías: Fabio Mura, (A) mayo 2010, (B) marzo 2018 y (C) julio 2023.

El covo es comúnmente construido con fibras vegetales, adquiriendo una forma casi cónica (Figura 9). Su estructura es desarrollada a través del atado o costura de estacas de fibra de la palmera de dendé, colocadas en vertical, utilizando generalmente cordones de algodón o de sisal. El extremo con el diámetro mayor es adonde entran los crustáceos y peces y en esta posición de entrada se coloca el *jiqui* (Figura 9 B), formado también por estacas de dendé, con extremos puntiagudos, cuya función es la de impedir que el animal al entrar en la nasa en búsqueda de la carnada que se coloca en su interior (generalmente mandioca), pueda escaparse, quedando así atrapado en el interior de la trampa.

Los covos son colocados en las *camboas*, entradas formadas por el río en los manglares durante las altas mareas. Ocurre que con las bajas mareas el covo puede apoyarse sobre el fondo del río, produciendo roces con materiales abrasivos, como los sedimentos formados por las conchas bivalves. Tal acción abrasiva unida también al desgaste por descomposición de los materiales utilizados para sujetar las partes rígidas de la nasa, lleva a la necesidad de un constante mantenimiento de las costuras y ataduras, exigiendo por lo tanto del pescador un tiempo específico dedicado a estas tareas complementarias.

La experiencia práctica del pescador, que generalmente (pero no exclusivamente) es también quien construye el covo para su propio uso, sea con los materiales, sea con los lugares en donde se realiza la pesca, lleva justamente a producir abanicos de posibles variaciones en la construcción de dicha trampa.

Una de dichas variaciones está relacionada con la llegada a los espacios geográficos del litoral sur de la Paraíba de materiales plásticos procedentes de producción industrial, hoy en día de fácil acceso. Se trata específicamente de la cinta utilizada para flejar pallets, fabricadas en poliéster (Figura 10), desechadas por los emprendimientos edilicios, muy presentes en la región, caracterizada hoy por una gran expansión inmobiliaria para atender a una creciente demanda turística.

Una vez desechadas, estas cintas dejan de tener su primera función, transformándose en una fuente constante de materia prima, con excelentes propiedades en términos de elasticidad, resistencia a la intemperie, a la corrosión, a la abrasión por atrito. Tales características y el relativamente fácil acceso al material permitieron en los últimos años el uso creciente de poliéster para confeccionar covos. Como ilustrado en la figura 10, la introducción del poliéster favoreció no sólo la substitución de tejido y ataduras en cordones por este material plástico, sino que también la propia técnica de armado sufrió una variación, con la introducción propiamente de una trama horizontal a la urdiembre, constituida esta por las estacas verticales de dendé. El cambio de material, por lo tanto, no solo garantizó mayor durabilidad al covo, reduciendo tiempos

dedicados a su mantenimiento, sino que acortó también los tiempos de construcción en comparación con aquellos dedicados a confeccionar las nasas hechas solamente con fibras vegetales.



Figura 10. (A) Cinta de poliéster para la construcción de covos. (B, C) Covos construidos con fibras vegetales y de origen industrial. Fotografías: Fabio Mura, (A) junio 2023, (B) marzo 2018 y (C) mayo 2010.

Hay que considerar que no siempre el uso de materiales de origen industrial se revela, según afirman los Tabajara, la opción más eficaz. Por ejemplo, con relación a la confección del *jiqui*, a veces para acelerar su confección se utilizan rejas de alambre (Figura 10 C), cuyos extremos no suelen ser tan eficaces como las estacas puntiagudas, cuando el objetivo es evitar lo más posible el escape de los animales atrapados. En este sentido, mayor facilidad constructiva no siempre corresponde a mayor eficacia técnica respecto del destino de uso del objeto, asimismo los materiales de origen industrial no siempre son los más adecuados para la finalidad técnica deseada. A esto hay que agregar el hecho de que no en todas las regiones es posible conseguir con frecuencia el poliéster, de modo tal que este material no reemplaza totalmente el uso de cordones. Por ejemplo, en el litoral norte es común encontrar en las ferias, a la venta, covos confeccionados completamente con fibras vegetales (Figura 9).

Dirigiendo ahora nuestra mirada hacia las actividades artesanales volcadas a producir vestimentas y adornos corporales para uso ritual, así como objetos destinados a la venta como “artesanía étnica”, llama la atención la estética reproducida basada estrictamente en un imaginario de la “indianidad” que ha condicionado en el tiempo también la formación de un gusto étnico, por lo tanto, de una etnicidad específica. El recurso reciente a un arte plumario, a pinturas corporales, al uso de collares, aros y pulseras, abandonados hace por lo menos siglo y medio, por parte de los grupos domésticos Tabajara, ha permitido utilizar determinadas experiencias previas con materiales de origen heterogéneo, para dar vida a objetos inéditos. De esta forma,

en donde los materiales plásticos y metálicos, como en los covos presentados anteriormente (y en otros objetos destinados a actividades productivas y/o de uso doméstico), adquieren una posición funcional que los pone muchas veces a la vista, como en el caso de la artesanía étnica, la tanza de nylon pasa a desempeñar un importante papel garantizando resistencia y durabilidad en la unión de piezas, pero colocada siempre en segundo plano, detrás o a través de los elementos sujetos, estos últimos siendo obligatoriamente de origen vegetal o animal, como semillas, maderas, plumas de aves, huesos, dientes, etc. (Figura 11 A, B). Hay que considerar también que en la preparación de las tintas utilizadas para las pinturas corporales y para ciertas piezas, la búsqueda constante de pigmentos inclusive sintéticos para garantizar cada vez mayor poder de fijación y durabilidad tanto en la piel como en las maderas, son hoy práctica común en la producción de las mezclas utilizadas (cuyas composiciones suelen mantenerse en secreto) (Souza 2020), pero siempre con la intención de reproducir lo mejor posible las texturas y los matices de las tintas de origen vegetal como las extraídas del *urucú* (rojiza) y del *genipapo* (negra) (Figura 11 A, B, C).



Figura 11. (a) cinta de poliéster para la construcción de covos. (b, c) Covos contruidos con fibras vegetales y de origen industrial. Fotografías: Fabio Mura, (a, b, c) febrero 2022.

Consideraciones analíticas sobre los procesos artesanales

Los ejemplos etnográficos que acabamos de presentar suscitan una serie de reflexiones que en este apartado final pretendemos tejer alrededor de la temática de la producción artesanal, considerando para que, como y para quienes se produce.

Como resalta Mura (2011), en los estudios sobre técnica, inclusive en una perspectiva antropológica, las actividades técnicas son generalmente enfocadas resaltando los actos de producción. En este aspecto, las relaciones entre humanos y materiales adquieren sentido como manifestación de habilidades que llevan a la construcción de algo o a su transformación. En su obra, Leroi-Gourhan busca comprender los hechos y tendencias técnicas justamente enfocando las acciones elementares sobre la materia (1988[1943]). Las actividades fabriles y sus transformaciones a lo largo del tiempo y del espacio dependerían fundamentalmente de las elecciones técnicas determinadas por el ejecutor de una determinada actividad de producción. Tales elecciones estarían condicionadas, por un lado, por las características inmanentes a las tendencias técnicas que llevarían a una progresiva mejoría de la eficacia de las acciones sobre la materia, siendo que, por otro, estas dependerían del ambiente técnico y nivel técnico de referencia para que el ejecutor pueda dar vida a su actividad (1992 [1945]). La tecnicidad dependería justamente de estos factores.

Las posiciones clásicas de Leroi-Gourhan alrededor de la tecnicidad, al paso que influenciaron el trabajo de diversos autores contemporáneos, también suscitaron críticas por parte de algunos de ellos. Lemonnier (1993), por ejemplo, considera las posiciones de Leroi-Gourhan como promoviendo, en alguna medida, un determinismo técnico, lo que no consideraría un cierto nivel de arbitrariedad en las elecciones técnicas. Para Lemonnier (1993) las elecciones técnicas deben ser entendidas a partir principalmente de sistemas simbólicos, sistemas estos que resonarían en las actividades prácticas (Lemonnier 2012).

Como fue destacado por Mura (2011), subordinar las elecciones técnicas a abstractos sistemas simbólicos, acaba por substituir un determinismo por otro, a saber, el cultural. Mura también destaca que atribuir a ciertos factores como lo simbólico, lo social, lo político como siendo externos a los procesos técnicos, condicionándolos, imposibilita entender el modo en que estos son, de hecho, constitutivos de estos procesos (Mura 2011, 2017, Mura & Padawer 2022). En este sentido, en lugar de considerar una actividad política como condicionante de las acciones humanas y sobre el despliegue de sus habilidades prácticas, pensar la política justamente como técnica, volcada a administrar aquello a producir o adquirir, o a determinar estrategias, sea de producción o de adquisición. Incorporar la técnica política en el juego de las relaciones e interacciones entre humanos y no humanos, significa redefinir el énfasis en los enfoques sobre las actividades técnicas, no sólo relativizando los actos de producción, sino dando significativa relevancia a las técnicas de uso (Mura 2011, 2017; Cambiano 1971). Como ya argumentaba Platón, la técnica política es la técnica de uso por excelencia, volcada a administrar las relaciones entre quienes producen y quienes son los destinatarios para hacer un determinado uso del resultado de estos actos de producción.

Considerando ahora las actividades artesanales, no podemos tener únicamente en cuenta las elecciones técnicas hechas por los artesanos y las artesanas, como derivando únicamente de las propiedades inmanentes de las relaciones entre humanos y materiales en determinados ambientes. Tampoco podemos pensar estas actividades como siendo condicionadas exclusivamente por factores simbólicos, culturales. Es necesario también complejizar el análisis e incorporar, en un campo socio-técnico más amplio, definido en un determinado contexto “*socio-ecologico-territorial*” (Mura 2011, 2019), las relaciones de fuerza entre quienes demandan y quienes fabrican, quienes adquieren los materiales y quienes adquieren los objetos.

Los ejemplos etnográficos presentados en el presente artículo, muestran que, dependiendo de las relaciones de fuerza, se canalizan flujos de materiales y se dibujan estrategias para la confección de una determinada pieza artesanal. Materiales como plástico y fibras vegetales son asociados de formas distintas dependiendo justamente del destino de uso que el objeto tendrá. Dependiendo de si tal pieza tendrá como destino de uso adornar una sala de una casa en un barrio burgués en un contexto urbano, o si la pieza estará destinada a un uso local de familiaridad del propio artesano que lo produjo, tendremos resultados diferentes en la

definición de las propiedades técnicas y estéticas que el objeto necesita tener. Los casos etnográficos aquí analizados nos permiten afirmar que no siempre es pertinente distinguir, como lo hacía Leroi-Gourhan (1971), entre una estética funcional y otra figurativa, asociando a la primera las características formales que volverían al objeto eficaz en desempeñar una determinada tarea, y a la segunda, un papel secundario, de carácter apenas decorativo, muchas veces considerado como negativo. El autor francés, utilizando como ejemplos armas blancas y vehículos automotores, argumentaba que muchas veces la eficacia de un puñal podía ser limitada por un detalle decorativo de su lámina o mango, siendo que los coches pueden perder propiedades aerodinámicas, por la modificación estética de la carrocería, punto de vista en cierta medida también compartido por Simondon (2007). En ambos los casos, Leroi-Gourhan, considera como objetivo principal de un puñal y de un coche, perforar y andar respectivamente. Por otro lado, el autor admite que, en algunos casos la decoración, por ejemplo, del mango de un alfanje, puede participar activamente en una batalla suscitando miedo en el enemigo y, por lo tanto, pudiendo condicionar el éxito de la lucha. Se trataría aquí de una función complementaria a la estética funcional y no tanto una mera estética figurativa. Pero los ejemplos que presentamos en este artículo van más allá de una complementariedad, permitiéndonos pensar en el acto de adornar, en la propia estética figurativa como siendo en muchos casos ella misma la estética funcional.

Otro aspecto importante que los ejemplos destacan son los efectos de las relaciones de poder en la definición tanto de la demanda por una determinada pieza artesanal como en la búsqueda de estrategias apropiadas para su producción y eventual comercialización. En la alfarería chaqueña, utilizar aserrín en lugar de hueso, como vimos, vuelve la pieza producida poco apropiada para contener líquidos, pero si su destino de uso en la comercialización es la decoración, esta elección técnica resulta ser válida y más económica. Hay que tener en cuenta también que el antiplástico no es visible, de modo tal que no altera la estética del objeto cuando comparado al que utiliza hueso. Una estrategia semejante la encontramos en la producción de muñecos de cerámica entre los artesanos de Alto de Moura, en donde el uso de alquitrán para dar el efecto envejecido y al mismo tiempo esconder imperfecciones, muestra la intención de valorizar la estética de la pieza cuya finalidad es su comercialización. Finalmente tenemos el caso de la artesanía étnica de los Tabajara en donde los materiales plásticos son fundamentales pero son disimulados por medio de fibras vegetales y animales, estas sí destacadas sea para marcar etnicidad, sea para valorizar la pieza cuando destinada a la venta.

En todos estos casos que tienen como principal destinatario de uso sujetos externos a las realidades locales, se evidencia el significativo poder ejercido en la definición de los procesos sociotécnicos por quienes compran y promocionan la producción artesanal reproduciendo una perspectiva esencialista-folklorizante, a través de estereotipos de lo que se piensa debería caracterizar productos de “cultura popular” e “indígena”. La asociación de las producciones artesanales con una supuesta naturaleza, entendida como compuesta por elementos de origen vegetal, animales y mineral pero no industrial, crea significativas barreras y resistencias a materiales como el plástico que, contrariamente, es muy apreciado por los grupos domésticos locales a los cuales pertenecen los artesanos y las artesanas que consideramos en el presente trabajo. La experiencia con el plástico es guiada a nivel local fundamentalmente por principios técnicos en términos de elasticidad, durabilidad, resistencia, peso e impermeabilidad, que en la artesanía se unen con otros materiales de modo que los objetos técnicos contruidos correspondan justamente al mejor provecho que se le puede dar en su uso. Tales opciones llevan a producir una estética peculiar que no incomoda a los artesanos y artesanas e inclusive puede condicionarles el gusto en sentido positivo. El caso presentado de la cestería qom donde se asocia el plástico a la fibra de palma, colocándolo por fuera de las fibras vegetales, es ejemplar. Se intenta proteger con el plástico la propia fibra de palma de la acción de líquidos que podrían provenir de materiales o alimentos a ser contenidos por el objeto producido. Se recurre al plástico, por tanto, buscando ampliar el abanico de posibilidades del objeto técnico, esto es, almacenar y transportar cosas. Pero es justamente el hecho de que esta elección técnica sea la de no esconder o disimular el plástico, como ocurre entre los Tabajara, que representa un desafío al sentido común que tiende a rechazar tal opción inclusive estigmatizando el proceso artesanal. Se pasa a considerar el plástico como procedente de desechos, asociado a algo sucio, sin tener en cuenta, como mínimo, el modo en que en la tradición de conocimiento local se relacionan los materiales, inclusive con aquellos de origen industrial. Incluso, a nivel

local, el plástico muy presente en el cotidiano, siendo de fácil acceso y gratis, pasa a ser considerado por las productoras qom como “natural”, mientras que la palma, por exigir la mano de obra especializada de intermediarios que requieren compensación monetaria, acaba por ser “menos natural” que el plástico, en donde lo natural es entendido en relación al accionar humano (buscar o comprar) y no como el fruto de lo que no sería de origen industrial. En pocas palabras, en las experiencias prácticas de las artesanas qom la dicotomía natural/artificial no tiene ningún sentido técnico, algo que desafía claramente el imaginario sobre sus producciones como fue destacado en el presente artículo.

Finalizando, destacamos que las relaciones de poder y el imaginario del sentido común no pueden ser considerados como externos a los procesos técnicos artesanales, siendo en cambio constitutivos de estos. De hecho, los artesanos y las artesanas fundan sus elecciones técnicas teniendo en cuenta una multiplicidad de factores y no sólo aquellos asociados a los gestos necesarios para fabricar algo. Tales factores implican posibilidades de acceso y disponibilidad de materiales; destinos y usos que tendrán sus trabajos; potenciales ingresos económicos; esfuerzo físico; cantidad de tiempo involucrado en el hacer y erogación monetaria. Todos estos factores permiten la ejecución de cadenas operatorias, haciendo parte de procesos sociotécnicos más amplios, en donde las elecciones técnicas no pueden prescindir de estrategias y tomas de decisión que revelan la naturaleza de las técnicas políticas utilizadas para buscar alcanzar lo más posible los resultados deseados. Muchas veces para alcanzar estos resultados hay que tener en cuenta asimetrías relacionales, puntos de vistas diferentes y los efectos de poder que manifiestan, en donde las prácticas locales muestran vivacidad, creatividad y a veces desafían las lógicas esencialistas del imaginario que se tiene sobre ellas, manifestando significativas controversias.

Bibliografía

- Araújo, Marianna Queiroz de. 2017. Ecología doméstica e transação de conhecimento entre grupos domésticos potiguara da aldeia Jaraguá de Monte-Mór, PB. Tesis de maestría. UFPB.
- Asociación N'tetaxanaxaqui. 2023. “Cultura Qom ‘Artesanías de Palma’” [Video] https://www.youtube.com/watch?v=7vQXhII_SZM (20/4/2023)
- Asociación Qomlashepi Alpi. 2023. “QOM - La Shepi Alpi” [Video] <https://www.facebook.com/QomLashepiAlpi.QLA/videos/701913923270850/> (20/4/2023)
- Asociación Qomlashepi Alpi. 2023. QOM Lashepi Alpi. <https://en-gb.facebook.com/QomLashepiAlpi.QLA/> [Facebook] (20/4/2023).
- Benedetti, Cecilia. 2009. “El trabajo de nosotros”: producción artesanal indígena destinada a la comercialización en la comunidad chané de Campo Durán. Tesis de doctorado. Buenos aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- _____. 2014. La diversidad como recurso. Producción artesanal chané destinada a la comercialización e identidad. Bueno Aires: Antropofagia.
- Cambiano, Giuseppe. 1971. *Platone e le tecniche*. Torino: Einaudi.
- Cerrutti, Raúl Oscar. 1966. *Manual de Artesanías Indígenas*. Santa Fe: Ediciones Colmegna.
- Gordillo, Gastón. 2006. *En el Gran Chaco: Antropologías e historias*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Iñigo Carrera, Nicolás. 1979. La violencia como potencia económica: Chaco 1870-1940. El papel del Estado en un proceso de creación de condiciones para la constitución de un sistema productivo rural. Buenos Aires: Cuadernos de CICSO.
- _____. 1998. Problema indígena en la argentina. *Razón y Revolución*, nro. 4.
- Lemonnier, Pierre. 1988 [1943]. *El hombre y la materia (Evolución y técnica I)*. Madrid: Taurus.
- _____. 1992. *Medio y la Técnica (Evolución y técnica I)*. Madrid: Taurus.
- _____. 1993. “Introduction”. In P. Lemonnier (Editor) *Technological Choices. Transformation in material cultures since the Neolithic*. London and New York: Routledge.
- _____. 2012. *Mundane Objects: Materiality and non-verbal communication*. Walnut creek, california: Left coast Press.
- Leroi-Gourhan, André. 1971. *El gesto y la palabra*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela.

- Marques, Amanda C. N. 2015. Fronteira étnica: Tabajara e comunidades negras no processo de territorialização do Litoral Sul paraibano. Tesis de doctorado, PPGG UFSE.
- Martínez Crovetto, Raúl. 1967. Contribución al estudio de la cerámica actual de los indios Mocovíes del Chaco (República Argentina). *Etnobiología* N° 1, Universidad Nacional del Nordeste.
- Mura, Fabio e Barbosa da Silva, Alexandra. 2011. “Organização doméstica, tradição de conhecimento e jogos identitários: algumas reflexões sobre os povos ditos tradicionais”. In *Raízes* (UFPB), v. 31, p. 96-117.
- Mura, Fabio y Padawer, Ana. 2022. “Procesos técnicos y tradiciones de conocimiento locales: miradas desde/ hacia Brasil y Argentina”. Dossiê: Processos técnicos e tradições de conhecimento locais. *Espaço Ameríndio* (UFRGS), v. 16, n. 3, p. 31-58.
- Mura, Fabio. 2011. “De sujeitos e objetos: um ensaio crítico de Antropologia da técnica e da tecnologia”. In *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 17, n. 36, p. 95-125, jul./dez.
- _____. 2017. “A política como técnica de uso e como ato transformador: algumas reflexões a partir do caso dos Kaiowa de Mato Grosso do Sul”. In Sautchuk, C. *Transformações técnicas*. Brasília: ABA Publicações.
- _____. 2019. *À procura do “bom viver”*: território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowa. Rio de Janeiro: ABA Publicações.
- Mura, Fabio. Palitot, Estevão M.; Marques, Amanda. C. N. 2015. *Relatório Tabajara: um estudo sobre a ocupação indígena no Litoral Sul da Paraíba*. João Pessoa: Editora da UFPB.
- Naumann, Martin. 2006. *Atlas del Gran Chaco Sudamericano*. Buenos Aires, Sociedad Alemana de Cooperación Técnica.
- Pacheco de Oliveira, João. 1998. “Uma etnologia dos ‘índios misturados’? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais”. *Mana*, 4(1). p.47-77.
- Palavecino, Enrique. 1944. Alfarería chaqueña. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, 4: 231-235.
- Perret, Myriam Fernanda. 2018. Mujer y trabajo en la cestería qom de Fortín Lavalle-Chaco-Argentina. *Folia Histórica*.
- _____. 2019b. “Colores recolectados, tejidos y atrapados para vender”; XIII RAM –Reunião de Antropologia do Mercosul; Porto Alegre.
- _____. 2019a. “La artesanía indígena chaqueña y el mercado: los casos Qom y Wichí de Fortín Lavalle y El Sauzalito”. Tesis de doctorado. Programa de Postgrado en Antropología Social. Universidad Nacional de Misiones.
- _____. 2019c. Compasión y recolección: trama vital en la artesanía qom (Chaco, Argentina). *Simbiótica*, vol.6, n.1: 191-217.
- Perret, Myriam Fernanda y González, Graciela. 2021. “Tejer al pensar, pensar al tejer. El caso de los ´talleres de tejido-pensamiento´ en Resistencia, Chaco”. XL Encuentro de Geohistoria Regional.
- Rocha, Darllan Neves da. 2014. *A arte é para todos*: patrimônio cultural, tradição de conhecimento, processos sociotécnicos e organização social do trabalho entre os artesãos do Alto Moura (Caruaru-PE). Dissertação de mestrado em Antropologia. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.
- _____. 2020. *Mestres do Barro*: patrimônio, turismo cultural e o kitsch no Alto do Moura. 1ª ed. Salvador, Editora Segundo Selo.
- Segundo, Vicencio. 2016. *Historias de las Vasijas. Testimonio Oral de Vicencio Segundo*. Fontana: Colección Historias y relatos de los abuelos tobas. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Gobierno del Chaco.
- Simondon, Gilbert. 2007. *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Souza, Juscelino Silva de. 2020. *Tabajara andou na mata: Um estudo sobre o papel dos processos técnicos no fortalecimento da identidade indígena no Litoral Sul da Paraíba*. Tesis de grado. UFPB.
- Tartaglia, Amparo. 1959. Cerámica de los actuales mocovíes. *Revista del Instituto de Antropología*. Tomo I. Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Filosofía y Letras
- Vidal, Aixa. 2017. Territorios ancestrales y alfarería ausente. La cerámica del pueblo qom (Gran Chaco, Argentina). *Complutum*, 28(2): 359-377.

- _____. 2020. Del botijo a la lechuza. La cerámica gom en el último siglo. *Arqueología*, 26(1): 127-147.
- Waldeck, Guacira. 1999. Exibindo o Povo: Invenção ou documento? *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Arte e Cultura Popular*, nº 28. IPHAN: 83-99.

Go Skateboard: Das remadas até produção de *shapes* em Imperatriz-MA

JESÚS MARMANILLO PEREIRA¹

O gesto de “remar” pode ser considerado o impulso inicial para que se realizem os primeiros deslocamentos e movimentos na prática de skate. Com uma perna equilibrada sobre o *shape* (prancha), o praticante estabelece uma “base” e utiliza a outra perna para ter contato com o chão do qual obtêm o impulso para o deslocamento.

Em perspectiva similar, o presente artigo traz os movimentos e deslocamento de Divino Noletto Freitas Junior (Jr. Freitas) que é skatista desde início da década de 1990 e proprietário da marca de *shapes* Imperatrizense *Go Skateboard*. Nesse percurso do praticante ao fabricante, serão abordados aspectos relacionados a aprendizagem, aquisição de habilidades e constituição de um estoque técnico que segue o fluxo cultural dos atores. Partimos da hipótese de que esse impulso inicial da década de 1990 desenvolveu-se uma continuidade de ritmos que se expressam um saber técnico na concretização dos *shapes*, por ele fabricado.

Seguindo a perspectiva de Mura (2011; 2017), tentamos estruturar o texto de forma que não naturalize uma oposição entre aspectos técnicos e extra técnicos. Nesse sentido, consideramos as dimensões sociais e políticas como igualmente técnicas, já que buscam eficácia para o suprimento de determinadas necessidades. Assim, compreendemos os processos técnicos não apenas na produção de produtos, mas também nas estratégias de obtenção e consumo, aspectos observados nesse trabalho de campo que girou em torno do aprendizado a fabricação de skate, na cidade de Imperatriz-MA.

Sobre o aspecto do aprimoramento das técnicas, Mura (2000) observa que ocorrem situações em que os estoques técnicos podem ser adquiridos pelos indivíduos em um contexto, e levados para outros onde são ativados quando necessário. Ele enfatiza que em tal operação, o indivíduo se constitui como paisagem de tarefas caracterizada por determinados ritmos. Tal viés nos demonstra que não há ruptura. Mas sim, continuidades desses ritmos e a busca de eficácia (técnica) para a resolução de problemas que vão desde as características fisiológicas do corpo, e suas técnicas, até as organizações sociais e processos morais que também marcam a história da *Go skateboard*.

Em termos metodológicos, seguimos tanto a orientação de Mauss (1972) que enfatiza a necessidade de observar a produção de movimentos e de objetos, de maneira precisa, contextualizada com aspectos sociais, instrumentais (utensílios e ferramentas). Ressalta ainda a importância dos registros visuais sobre os usos e etapas de fabricação. Assim, desenvolvemos um trabalho de observação e participação do cotidiano dos praticantes de skate na cidade de Imperatriz-MA, desde o ano de 2017.

1 Doutor em Sociologia e docente na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
jesusmarmans@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5220-5567>

Por outro lado, nos valem também de diálogos ocorridos com o próprio Jr. Freitas, ao longo desse mesmo período. Assim, vale ressaltar que para Gonçalves (2013), é no sentido de “partilha” que a biografia se encontra com a etnografia. Por um viés etnobiográfico, ele explica que a autonarrativa de si no encontro com o “outro”, produz o que designamos por flexibilidade e experimentações nas identidades visuais. Em sentido próximo, Eckert e Rocha (2005) consideram que o antropólogo produz etnografias a partir das histórias vividas pelos outros, de experiências que devem ser captadas e perpetuadas por meio da escrita, fotografias, vídeos ou filmes. Por outro lado, por se tratar de um ator social em deslocamento, compreendemos que uma narração de si só pode ser compreendida em relação a uma *habitus*, campo e mercado social no qual se insere (Bourdieu, 2002).

Assim, tentamos situar as conversas informais, as observações diretas e as fotografias em relação a aspectos como aquisição de habilidade técnica, ritmos e paisagem, seguindo uma perspectiva cíclica (Cresswell, 1994) que observa fenômenos sociais e técnicos como imbricados e em uma relação dialética. Assim, buscaremos: 1) apresentar nosso interlocutor e explicitar um conjunto de experiências que o levou para a produção de *shapes*, e 2) descrever analiticamente sobre o processo de fabricação dos *shapes*. Por meio desses dois pontos, serão destacadas os trajetos e interações deles com configurações e atores locais e nacionais, os processos de transmissão e constituição de habilidades e conhecimentos técnicos, e os próprios ambientes construídos e paisagens de tarefas onde se situou a produção de *shapes* da *Go Skateboard*.

A produção de uma cultura técnica: da remada à produção.

Divino Noleto Freitas Junior (Jr Freitas) nasceu na cidade de Araguiana-TO, em 16 de novembro de 1978. Ele é filho do migrante paulistano Divino Freitas que é fotógrafo e natural da cidade de Barretos-SP. No início da década de 1980 sua família mudou-se para Imperatriz-MA, onde abriram uma empresa fotográfica em 1982. Conhecida Freitas Cine foto, essa empresa dinamizou o mercado local ao garantir revelação de filmes em uma hora.

Em 1992, Jr Freitas teve seu primeiro contato visual com a prática do skate por meio das relações de vizinhança ocorridas no condomínio Meridian, onde morava na época. Explica que lhe chamou atenção as manobras *Freestyle* desenvolvidas por um vizinho recém-chegado da cidade de São Paulo-SP. Nesse contexto, socializou-se com um grupo que praticava o skate no centro da cidade, com eles conheceu a *Gringo Skate Wear*² e desenvolveu suas primeiras remadas pelo centro de Imperatriz-MA.

Uma das principais características observadas tanto no *skate street* (Skate de rua)³ quanto no desenvolvido nas pistas (*skatepark*), é a dimensão coletiva de seus praticantes, bastante caracterizada no ato de saírem juntos para andar de skate ou para outras atividades. As próprias imagens da montagem (Imagem 1) sinalizam diferentes momentos cujo ponto comum é a agregação de jovens. Nela há o registro de um encontro de aniversário na Avenida Bernardo Sayão, no local (4 bocas), onde se concentra a venda do prato típico da panelada. Nele observamos Chiquinho, o aniversariante Junior Freitas, Vinicius, Chico Maia e o irmão de Junior Freitas.

As outras imagens seguem a mesma perspectiva, há um quadro menor que retrata os primeiros contatos com o skate no residencial Meridian, ocasião no qual os irmãos Freitas praticavam com o vizinho japonês. É possível observar, também, ele realizando uma manobra em uma calçada, já caracterizando uma fase de prática coletiva nas ruas da cidade. No outro quadro no qual realiza uma manobra na pista de skate da própria marca *Go Skateboard*, e por fim outra realizada em 5 por mim na Beira Rio (5/12/2021). Sobre essa relação entre skate e sociabilidade, seria possível pensar uma forma social (Simmel, 2006) a partir da prática de skate, ou seja, como jovens de diferentes características podem interagir em torno de uma

2 A primeira e única loja especializada, na época, em materiais de *skate*.

3 Expressão nativa.

prática e adquirir um hábito coletivo distinto das primeiras motivações que os levaram a praticar. Por esse lado, verificamos que tanto o objeto skate quando as relações sociais que o atravessam, compõem um sistema amplo.



Imagem 1-Socializando,remando, manobrando e vivendo
Fonte: Arquivo de Junior Freitas e Pereira (2022)

Poderíamos pensar que o skate envolve um processo educativo cíclico, ou seja, é entrelaçado por um contexto cultural que envolve outros pertencimentos e atua diretamente como estímulo na constituição de relações sociotécnicas. Nessa linha, Cresswell (1994) argumenta que os produtos oriundos de processos técnicos carregam tanto elementos técnicos quanto sociais, pois experimentam restrições ou oportunidades relacionadas ao comportamento⁴.

Contudo, temos observado que alguns sociólogos e antropólogos já tem evitado essa fronteira entre aspectos técnicos e extra técnicos (sociais, culturais etc...). Por um viés relacional, notamos que tal divisão só possui

⁴ Seguindo os estudos de Cresswell (1994) é possível pensar na interação entre gestos técnicos e comportamentos sociais como aspectos interdependentes. Principalmente, porque há diferentes formas de consumo do skate em relação a questão dos riscos, pois praticantes geralmente evitam manobras que possuem maior possibilidade de risco, isso por conta de traumas, necessidade de trabalho e, portanto, de integridade corporal. Se por um lado há essas diferenças na forma de consumo das técnicas corporais, por outro isso também pode ser observado na organização da própria Praça Mané Garrincha, que possui uma *miniramp* para crianças e iniciantes e rampas e obstáculos com diferentes níveis de dificuldade. Já no amplo espaço da Beira Rio, os iniciantes costumam aprender a remar. Cada tipo de uso e gestos técnico tendem a produzir determinadas morfologias internas.

sentido a uma definição de técnica atrelada exclusivamente a produção de objetos. Para Weber (1999) a “técnica” está associada ao meio para alcançar o fim, mas não se trata do fim em si. Nesse sentido, é uma definição presente tanto na própria definição de ação social, e estaria presente em toda ação. Nesse viés cita a técnica de oração, técnica da educação, técnica administrativa, da dominação política entre outras.

Portanto, a técnica de se manter em equilíbrio no skate, de dominar o skate poderia ser compreendida como um meio, mas a inserção no próprio ambiente cotidiano dos praticantes também pode ser considerado uma condição interessante para se tornar um skatista experiente. Compreendemos que em relação ao skate, é possível pensar a técnica como meio para a obtenção de uma expertise em relação ao objeto, e isso implica tanto na relação com ele, como no próprio ambiente social circundante –caracterizando um quadro de dois níveis constituintes desse processo técnico de aprendizagem. Essa visão ampla de técnica já estava presente em Mauss, quando afirmou:

Todos cometemos, e cometi durante muitos anos, o erro fundamental de só considerar que não há técnica quando há instrumento. Era preciso voltar as noções antigas, aos dados platônicos sobre técnica, quando Platão falava de uma técnica da música e em particular da dança, e ampliar essa noção. Chamo técnica um ato tradicional eficaz (e vejam que nisso não difere do ato mágico, religioso, simbólico). Ele precisa ser tradicional e eficaz (Mauss, 2003, p.407).

A ampliação da noção de técnica também por apontada por Mura (2011; 2017) quando analisou os estudos de Giuseppe Cambiano, a respeito da técnica em Platão e notou que a política seria a técnica suprema capaz de ordenar todas as outras técnicas. Observa ainda que elas podem ser de produção ou aquisição, e que também implica na técnica de uso de determinados instrumentos para produzir ou adquirir. Portanto, Mura (2017) explica que tais técnicas após executadas, deixam em aberto a questão do uso do objeto produzido ou adquirido.

Quanto ao uso do skate, o primeiro desafio é manter-se em pé sobre o artefato. Verificamos que embora muitos tutoriais no youtube descrevam que o primeiro passo é ter equilíbrio no *shape* e o segundo é aprender a remar, cada praticante buscará se equilibrar e obter segurança de diferentes formas, uns apoiando-se com o pé direito no *shape* (conhecidos como base *Goofy*) e outros com o pé esquerdo na frente (base regular). Além desses dois padrões de base, cada praticante desenvolve diferentes tipos de remadas: uns remam com “passadas” largas para obter maior velocidade, outros de forma mais tímida. Na relação entre base e remada ainda existem os mongos⁵, que se apoiam com a perna (de trás) na parte de trás do *shape* e utilizam a perna da frente para remar, e as remadas normais, quando o apoio da base é feito na parte da frente do skate.



Imagem 2 – Equilíbrio no shape
Fonte: Pereira, 2021.

5 Geralmente são estigmatizados como um estilo feio de usar o skate.

A característica da remada pode indicar um tipo de personalidade do praticante, a fase de amadurecimento e as possibilidades de manobras. O aspecto da competitividade do skate profissional e do skate conhecido como “*for fun*”, ou seja, o *street* para diversão também tem sido um elemento de classificação moral que busca distinguir skate como estilo de vida ou profissional, e portando utilizado para rotulação de indivíduos. Jr. Freitas explica que para obter mais equilíbrio, necessitava de velocidade e por isso gostava de andar rápido. Assim, ao mesmo tempo em que executa uma ação técnica como meio de obtenção de equilíbrio e estabilidade, a velocidade também é associada a característica “mais radical” ou “insana” do praticante corajoso, sem medo, nos fazendo recordar os estudos de Lemonnier (1993) quando explica que a escolha de determinados tipos de materiais ou técnicas também implicam em classificações sociais e constituição de formas de organização. Quando perguntamos sobre o medo e aprendizagem, nosso Jr. Freitas relata:

Mas quando eu estava no meu auge, havia coisas que **não pensava muito para fazer**. Se parasse muito para pensar, desistiria de fazer. Rola muito a questão da *vibe da session*. A escadaria mais alta que eu já pulei, fui “**na tora**” **sem olhar o piso debaixo**. Tipo.. na hora deu vontade de ir e fui “na tora”, de primeira e deu certo! Comigo nunca deu errado, mas as vezes dá. **Porque o cara vai na empolgação e não tem técnica, daí pode se dar mal**.

No trecho, é possível destacar a importância do aspecto emocional, a importância do grupo (*Session*) e a importância da técnica para não “se dar mal”. Traduzindo toda situação como um meio eficaz, seria possível dizer que: 1) é necessário evitar visualizar ângulos ou pensar em situações que produzam medo, 2) se integrar na torcida e ritmo do grupo (*session*) que fornece dicas⁶ e 3) confiar na técnica, e não só na empolgação.

Por mais que pareça ser uma receita⁷ sobre o melhor comportamento para que a manobra ocorra com sucesso, o modo como cada aspecto será dosado será muito associado à habilidade de cada praticante. Pois uma mensagem clara por trás de tudo é a necessidade da atenção para não se acidentar, ou seja, implicaria em autoconhecimento que ao mesmo tempo em que interage positivamente com o coletivo da *session*, não se deixa cegar para as reais condições de execução da manobra.

O conhecimento da técnica corporal (Mauss, 2003) e a habilidade (Ingold, 2015) podem ser pensados de forma sinérgica que relaciona o skate a aquisição de destreza para lidar com diferenças contextuais. Por outro lado, a “*vibe da session*” exige a necessidade de compreensão dos skatista como pessoa que necessita ter um valor por “saber alguma coisa” (Sautchuck, 2015), naquele ambiente moral. Os aprendizados dos saberes técnicos, como diria Chamoux (1981) possuem um caráter decisivo quando se considera a importância das relações entre homens na reprodução e no desenvolvimento da técnica.

Chamoux (1981) percebe a aprendizagem dessas habilidades por aspectos gestuais, intelectuais, coletivas, individuais, conscientes e inconscientes. Pois para realizar qualquer atividade como, por exemplo, uma receita, é fundamental possuir um saber fazer, mobilizar a memória da cadeia operatória e certo grau de atenção. Ela explica que parte dos gestos conscientes pode ser descritos de forma objetiva (a efetivação inicial da receita), mas há outros pontos que são subjetivos e inconscientes como: a velocidade de rotação e o “golpe da mão”. O aspecto coletivo do skate expressado no fato dos praticantes sempre andarem acompanhados de outros, favorece a transmissão de conhecimento incorporado (Chamoux, 1981), ou seja, aquele efetuado junto às relações sociais, portanto, inseparáveis dos indivíduos ou grupos.

De modo similar a essa comparação entre a receita e a prática, observamos que principalmente na década de 1990 ocorreu um tipo de tendência geral de difusão do skate nas grandes cidades⁸ e de manuais como

6 Que podem ser lidas como uma espécie de repertório de possibilidades cujo objetivo é o domínio do obstáculo.

7 Ingold (2010) ressalta que o processo de conhecimento não é uma recepção de informações, mas uma habilidade adquirida na experiência, e que há uma diferença entre informação (receita) e conhecimento (habilidade de cozinhar) pois esses último necessita do acompanhamento de outro ser ou geração que (de)mostre como se faz na prática.

8 Não se limitando na relação entre homem e utensílio, os ritmos naturais são domesticados e “traduzidos” em um tempo e espaço que faz da cidade um ambiente técnico onde conhecimentos são socializados de acordo com a dinâmica e movimentos dos próprios atores sociais.

as *videomagazines* 441m⁹: o “*First Step* (1999)¹⁰” e “*Next Step* (2006)¹¹”, as quais Junior Freitas foi ter acesso décadas depois.

No caso da cidade de Imperatriz-MA, ele nos explicou que se baseava muito na observação das manobras dos colegas, durante os rolês, e nas leituras de revistas impressas, cujas fotografias mostravam o ápice da execução perfeita das manobras, cabendo ao leitor imaginar todo o processo até aquele ponto¹².

Para além desses aspectos mais globais que podem influenciar o modo de se andar de skate, é importante enfatizar, como explicou Jr. Freitas, que enquanto os pedestres reclamam da falta de padrão e continuidade das calçadas, os skatistas observam as irregularidades nos tamanhos de calçada como possibilidade de manobras.

Tal fato possibilita refletir sobre a ontogênese dos skatistas, existente durante a ação e relação com os diferentes tipos de obstáculos e amigos que compõem a “*session*”. É possível se falar de uma inteligência técnica (Sigaut, 1994) já que temos a mobilização rítmica de elementos como conhecimento, habilidades, hábitos gestuais entre outros que diferem da acumulação de conhecimento que poderia ser associada a ideia de tendência técnica.

Portanto por mais que as cidades sejam associadas à difusão e conexão de informações, inclusive técnicas, a produção do conhecimento local e a obtenção de destreza para a execução das manobras, essas só se concretizam por meio da experiência dos próprios praticantes. Assim, não bastaria o conhecimento, pois Sigaut (1994) ressalta que a habilidade é a condição efetiva para a ação técnica, que não poderia se resumir em algum tipo de conhecimento ou ciência aplicada.

Mas continuando a observar os trajetos e engajamento de Jr. Freitas com skatistas de diferentes locais, soubemos que 1996, ele viajou para a cidade São Paulo-SP para resolver uma questão da empresa familiar, na assistência técnica da *Mirage* e *Yashica*. Assim, aquele rapaz de 17 teve a experiência de andar na prestigie *skatepark*¹³ e observar o nível de alguns skatistas da capital paulista. Vale salientar que tempos antes, também já viajará para a cidade de São Luís-MA que lhe oportunizou observar o primeiro *shape* de skate fabricado no Maranhão. Sobre isso, comenta:

A primeira vez que se fabricou um shape aqui no Maranhão, foi lá em São Luís com um rapaz chamado Alesandro Baculejo. Ele trabalhava com o pai em uma marcenaria, serraria e quando chegamos na pista, lá em São Luís, olhamos ele na pista com o shape. Em seguida nós descobrimos que ele que tinha feito aquele shape. **Estava massa ver ele andando mas, do meio para o final, o shape ficou reto.** Foi um experimento que ele fez ali.. muito bom! Mas ele não tinha o material próprio para fazer a colagem das lâminas. Não sei lhe dizer que cola era, mas deveria ser uma cola emborrachada porque quando ele fez a prensagem, o shape ficou colado no formato que tem que ser, só que conforme foi andando e jogando as manobras, a madeira voltou para sua forma natural.

Bastante instigado com essa experiência, ele retornou para Imperatriz-MA. O local era dominado pelos *shapes* de sete lâminas da *Hard Flip* eram pesados para o porte físico dele. Esses dois fatos instigaram Jr. Freitas com a ideia de produzir um que fosse mais leve, com um número menor de lâminas e adequado ao seu peso corporal.

9 Vídeo magazine criado em 1993.

10 <https://www.youtube.com/watch?v=SyaoTHm05T0> Acesso em: 20 de julho de 2022

11 <https://www.youtube.com/watch?v=HnShfZZCmf0> Acesso em: 20 de julho de 2022

12 Sobre esses tutoriais, Eder Areia que é skatista e grafiteiro, nos explicou que por mais que existam tutoriais e pessoas que ensinem e praticar o skate da “forma correta”, há coisas que não estão nos manuais, por exemplo a própria questão de enfrentar o medo, elemento que pode representar um obstáculo na execução de manobras.

13 https://www.youtube.com/watch?v=L0ag_q2bVg8 Acesso em: 21 de julho de 2022.

Sobre esse processo de produção, lhe perguntamos sobre essas operações combinação e colagem das lâminas, obtendo a seguinte resposta:

Imagina um compensado. Quando tu olhas um compensado, vai observar que existem várias folhas. Só que as folhas do compensado, por serem mais grossas com cerca de 2 mm são mais visíveis que as folhas de um shape que medem cerca de 1,5mm. Tanto o compensado quanto o shape possuem o mesmo processo de colagem de lâmina sobre lâmina com uma resina ou cola específica para cada caso. Quando ela seca, ocorre o processo de vidrificação que garante moldar o formato da madeira. É isso que dá o formato, mas com o tempo e as manobras jogadas e as pancadas, a madeira vai ficando mole, dificultando a execução do *Ollie* que é o princípio de todas as manobras

A relação entre skate e corpo é um ponto fundamental para compreender o desenvolvimento das manobras. Nesse sentido, há toda uma estética funcional que pode ser observada nos diferentes designs de *shape* que variam conforme as modalidades e características dos praticantes. A relação entre as características materiais do artefato, do porte físico do praticante e da execução do *ollie* já sinaliza uma complexa relação do sujeito e a reprodução de seus ritmos, retornando à necessidade já enfatizada por Mauss (2003) de considerar a arte de utilizar o corpo nos aspectos fisiológicos, sociais e psicológicos, ou seja, emana do sujeito - de forma complexa - em vários sentidos conectados. Mas enfim, essa relação entre a forma da madeira e a manobra pode ser melhor compreendida, quando se considera que “o valor estético é diretamente proporcional à adequação da forma e função que desempenha” (Leroi-Gourhan, 1987, p.105).

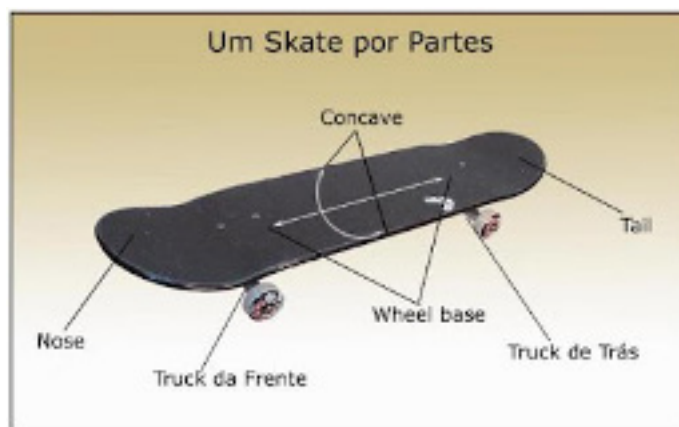


Imagem 3- Anatomia do *shape*
Fonte: DIGÃO, 2010.

Quando experimentamos o artefato, verificamos que a parte superior é coberta por uma lixa para gerar maior aderência e fixação do tênis do praticante. A parte de trás chamada “Tail” é aquela onde o skatista concentra o peso quando pretende executar um “*Ollie*”. Ao pisar fortemente no “Tail” a parte frontal onde localiza-se o “Nose” quica do chão (pop), ocorrendo um princípio similar ao de uma gangorra que exemplifica a terceira lei de Newton que diz que para cada força e ação há uma força e reação com intensidade inversa e dirigida em sentido oposto. De modo prático, significa que quanto mais forte for a pisada no “Tail” mais alta será a projeção no outro lado do skate.

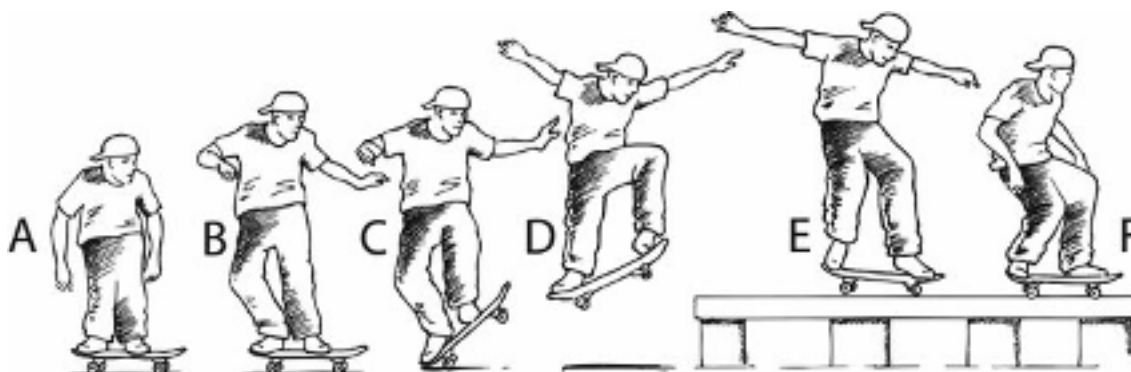


Imagem 4- execução de um Ollie
Fonte: Frederick, Edward et all, 2006.

O *shape* reflete as características físicas do praticante e movimento que esse executa durante a manobra de skate, sinalizando um tipo de continuidade de ritmos que representa uma espécie de ponte entre aspectos fisiológicos, materiais e se concretiza no próprio gesto.

Onde a ferramenta tem as suas histórias, a mão tem seus gestos. Considerada em termos puramente anatômicos, é claro, a mão é meramente um arranjo complexo de ossos e tecidos musculares. Mas a mão que uso ao serrar são mais que isso. São habilidosas. Concentradas nelas estão as capacidades de movimento, sentimento que têm sido desenvolvidas através de uma história de vida de práticas passadas. O que está à mão senão um compêndio de tais capacidades, peculiares às múltiplas tarefas nas quais é posto em uso, e os gestos que implica? Assim, enquanto as mãos fazem gestos, os gestos também fazem mãos. E é claro também fazem ferramentas. Segue-se que o gesto é fundamental tanto para a fabricação de ferramentas quanto para seu uso (Ingold, 2015, p.104, grifo nosso).

Quando compreendemos o skate enquanto um tipo de cultura do chão, no âmbito de uma crítica, não apenas aos usos especializados e hierarquizados dos membros superiores, mas também contra o próprio ordenamento espacial citadino cada vez mais isolado dos sentidos e percepções humanas, fica evidenciada a importância dos pés no aprendizado de habilidades que possibilitem o praticante ter uma interação ambiental, mediada pelo skate.

Nesse sentido, os pés podem ser compreendidos como o ponto de contato entre as anatomias do skate e dos praticantes. Colocando em outros termos, o a prancha só se torna skate nessa interação com os pés que pode ser compreendida como a ponta de um iceberg mais complexo, já que não se trata de pensar apenas gestos dos pés da frente ou de trás, mas na maneira como constituem uma técnica corporal que envolve todas as partes do corpo, e cuja eficácia depende do ajuste entre as anatomias do corpo e do skate.

Esse uso total do corpo pode ser notado mais detalhadamente no ponto A da imagem 4, quanto o praticante encolhe o corpo sobre o skate e, em seguida, expande o corpo e esticando as pernas para gerar maior impulsão e maior força no “Tail”. Na execução de um “Ollie” é possível observar uma verdadeira cadeia operatória em torno do próprio movimento, ou seja, podemos pensar o skatista como um tipo de artesão que molda a própria energia potencial na produção de um movimento, e para isso conta com o uso do skate que possibilita direcionar essa energia, e projetar seu próprio corpo, compreendido aqui como o seu instrumento técnico.

Assim, quando Ingold (2015, p.104) explica que “mãos fazem gestos, os gestos também fazem mãos. E é claro também fazem ferramentas” retoma a ideia da estética funcional de Leroi-Gourhan e sinaliza que a eficácia, forma e características do *shape* também podem ser produzidas em relação ao estilo de movimento e características corporais.

A destreza, resultado da experiência e do tempo, significa um aprimoramento técnico que possibilita as mais belas e radicais manobras, e consequentemente todo *mainstream* que movimenta a produção de peças, as práticas coletivas e visibilidade dessa prática na cidade. Socialmente há uma continuidade desses ritmos no próprio processo de institucionalização de uma prática, que também ocorre por conta da repetição de eventos sociais como campeonatos, *sessions* e outras ações que fornecem existência objetiva ao skateboarding na cidade de Imperatriz-MA. Finalizando o tópico nessa ponte entre o skatista, o skate e a cidade, parece que retornarmos a Leroi-Gourhan (1987) quando discorre sobre os ritmos. Se o final do processo é a institucionalização dessa prática, é possível pensar a técnica enquanto todos os meios sociais e materiais na dinâmica que possibilite tal processo.

A fábrica

Quando Jr. Freitas relatou: “Estava massa ver ele andando mas, do meio para o final, o shape ficou reto”, nos indicou, justamente, a importância dessa anatomia do *shape* (imagem3) para a execução de manobras. Mais que isso, a fala demarca uma temporalidade na qual a substancialização da forma, ou seja, um momento específico da história da evolução dos shapes, e consequentemente, percepções que marcam o tempo presente.

Se buscássemos compreender o shape por um processo ontogenético, ou seja, como vem a ser um shape por meio da interação com os praticantes e sentidos atribuídos ao artefato. Seguindo um viés weberiano, seria possível dizer que o shape só poderia ser interpretado e compreendido a partir do sentido da ação humana (com finalidades diversas) proporcionou (ou pretende proporcionar) a sua produção e utilização (Weber,1999,p.5), ou seja, seu designa os objetos em referência às próprias ações humanas.

Assim, acreditamos que a história dos gestos e da concepção de “*shape bom*” só é possível se pensarmos em um viés processual que os apreendem no movimento das formas, nos sentidos, finalidades e nos contextos sociotécnicos nos quais estão inseridos. Como ponto de partida, tomamos a própria tradução e contextualização inicial da prática que “Nos Estados Unidos da América, skate é chamado de *skateboard* - se traduzido para o português, “*skate*” pode indicar algo como ‘patinar’ e ‘*board*’ significar ‘tábua’, sendo então skateboard o ato de patinar sobre uma tábua (BRANDÃO,2011,31). Tal definição a relaciona com duas práticas recorrentes nos relatos sobre a origem do skate- patinete e surf. Sobre isso, Stabelini(2016,p.49) explica:

No início o skate era uma prancha reta de madeira maciça onde se fixaram eixos com rodas, possivelmente retirados de outros objetos – um patins ou mesmo um patinete. Era algo rústico e até artesanal, e sem a possibilidade de rendimento e performance dos skates atuais

A relação com o patinete pressupõe uma prática que pode ser caracterizada como a de uma postura frontal em relação ao guidão do equipamento. Trata-se dos gestos próprios da “remada” cujo objetivo é obter velocidade e deslocamento. Por outro lado a madeira maciça e a prancha (*shape*) reta impossibilita o desenvolvimento de manobras mais arriscadas, tanto pelo fato de o material maciço quebrar abruptamente, em vez de rachar, quanto pela ausência de *nose, tails e concaves* (ondulações no *shape*) que possibilitam interagir com a lateralidade e peso do próprio corpo. Com as alterações estáticas e funcionais, ao longo dos anos, os skates, em cada época, foram projetados para determinados tipos de performance. Os estudos de Brandão (2011) apontam para uma filmografia que traz registros da prática de skate entre as décadas de 1950 e 1970, associando-a com o surf, nos Estados Unidos. Segundo ele:

A novidade que o skate representava para a época, sua associação com a prática do surf, os espaços urbanos apropriados pelos skatistas, a expressividade de seus corpos e os discursos dessas publicações, que visavam o fomento desta atividade nas ruas da cidade, foram os principais focos da análise (BRANDÃO, 2011,p.26, grifos nossos)

Quando pensado em relação ao surf, é possível identificar que os skatistas passaram a ter expressões corporais similares a dos sufistas¹⁴, resultando em classificações como “surf no asfalto” e a utilização de piscinas abandonadas para reproduzir movimentos e contextos similares aos de uma onda. No filme documentário *Dogtown & Z-Boys*, citado por Brandão (2011), é possível acompanhar esse processo de “transição” de surfistas das praias para as ruas e piscinas no sul da cidade de Los Angeles, nos Estados Unidos da América. Se no mar, as pranchas possuem uma estética para vinculadas a operações como: diminuir o atrito com a água, ter resistência e proporcionar velocidade e controle, nas ruas e piscinas ocorreu processo similar com os skates, no sentido de se obter uma eficácia técnica de execução de manobras.

Na década de 1970, Stabelini (2016) observa que os *shapes* comerciais sofreram modificações no design, entre os quais destaca o incremento da inclinação da parte traseira (*Tails*) dos *shapes*. Ele destaca que atualmente, os shapes são feitos de lâminas de madeira leve e resistente, entre as quais destaca o “*mapple*” que é intercalado com resina. Nós acrescentaríamos que essa forma de produção, em detrimento dos antigos, produzidos com uma única peça de madeira maciça, apresenta uma evolução técnica tanto por pela capacidade de moldar a peça composta de lâminas, quanto pela segurança no momento de quebra, já que, por se tratar de várias camadas não há um rompimento abrupto da peça.

Na cidade de Imperatriz-MA, esses artefatos de madeira foram observados tanto nas águas quanto nas ruas, no remetendo um pouco para essa relação entre água e asfalto que faz parte da própria história do skate. Isso foi observado na própria prática de Jr Freitas que além da modalidade *street* (skate na rua), *Downhill* (Skate na ladeira) também praticava o *Walk board* (*Shape* no água) no rio Tocantins. É nesse sentido que situamos a prática de *skate* no conjunto de outras modalidades e esportes radicais que utilizam a prancha como principal artefato. No processo de aquisição de conhecimentos para a produção de *shapes*, verificamos que ele viajou para o estado de São Paulo entre os anos de 2001 e 2002, onde visitou a fábrica de *Shapes* de Marcelo Agra, na cidade de Piracaia-Sp. Após observar o processo de fabricação da marca “Magra”, durante 1 mês, retornou para Imperatriz-MA com um protótipo a partir do qual buscou aprimorar e imprimir características próprias, resultando em diferentes modelos produzidos em Imperatriz-MA.

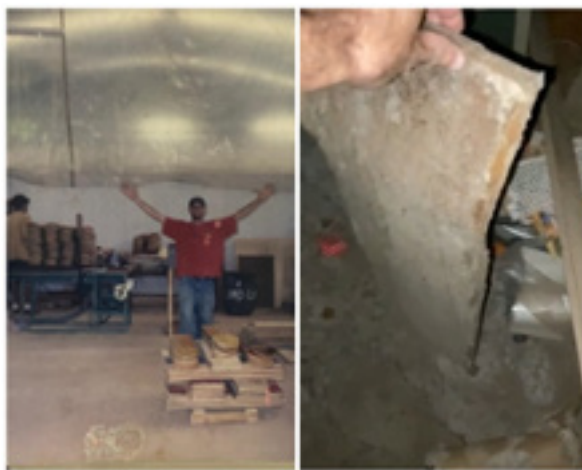


Imagem 5- Fábrica de *shapes* em Piracaia e protótipo trazido
Fonte: Arquivo de Junior Freitas, 2022.

14 A prática do skate também era bastante ritmada pelo próprio *surf music*.

Além do primeiro protótipo, ele comprou alguns *shapes* que foram utilizados com a marca *Reaction*, que pode ser considerada o embrião do processo de construção da *Go Skateboard*, pois representa uma primeira ação de comercialização feita por Jr. Freitas. No mesmo ano adquiriu maquinário e passou a produzir a marca “Elite” que se tratou de uma jocosidade provocativa por conta de seu agrupamento ser estigmatizado como o dos “riquinhos¹⁵” da cidade. De posse de matéria-prima e do maquinário, ele passou a fabricar *shapes* para a marca cearense *Family*, inserindo-se em uma rede regional de circulação dessas peças.

Acreditamos que nesse momento, ele passou a se inserir gradativamente em um grupo técnico seletivo de produtores e vendedores. Quando usamos o termo “grupo técnico” o compreendemos no viés de Leroi-Gourhan (1984) que o distingue como aqueles nos quais os operadores possuem as coordenadas, conhecimentos e instrumentos para alcançar com eficácia seu escopo. Enfim, verificamos que após o aprendizado dos gestos, Jr. Freitas buscou materializar tais gestos na produção de skates com o intuito de eficácia técnica na execução das manobras. Transitou das sensibilidades de um praticante para as de um produtor que consegue perceber na matéria, às impressões de força em seu aspecto cinético e uma estética funcional que favoreça a própria cadeia operatória que caracterizam as manobras.

Em 2006 em uma viagem para Fortaleza-CE, ele encontrou com Daniel Tavares, irmão mais novo do dono da empresa Pena Surf, e responsável pelo desenvolvimento do *design* da logo da *Go Skateboard*. Naquela mesma cidade a empresa foi registrada no segmento de madeira compensada e outras variedades como roupas e acessórios esportivos, conforme é possível verificar no anexo 1. Já com a fábrica montada em um galpão no Freitas Park, ele passou a produzir para si e para outras marcas que pretendiam alcançar o mercado local, como foi o caso da *Family*, que também utilizou os *shapes* produzidos por Jr. Freitas. Ele nos explicou que era colocada a estampa da marca, e a arte do cliente, e que esses indicavam as medidas do *shape* (se era 7.57, 8 etc.).



Imagem 6- Shapes da Family e da Go SkateBoard
Fonte: Arquivo de Junior Freitas, 2022.

15 Parte dessas tensões existente entre as equipes de skate foram observadas no artigo: Pereira, Jesus Marmanillo. *Streeteiros e a cidade: Sociabilidades, itinerários e institucionalização do skate em Imperatriz-MA*. *Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 9, p. 963-988, 2019.

Na imagem 6 é possível observar os *shapes* no momento de secagem, após o trabalho de serigrafia que caracteriza a penúltima fase da produção, antes da embalagem do produto. Sobre esse processo ele explica:

Quanto a personalização era mais a respeito da estampa. Era só coloca o nome da marca do cara, com o desenho dele. A gente chamada “a seda”. A seda era o papel no qual a gente fazia a serigrafia, fazia a impressão e colocava no *shape* em vez de colocar o *shape* da go. Daí o cara falava: oh eu quero tantos *shapes*, por exemplo, com medida 7.75, quero tantos com medida 8 e assim sucessivamente. Aqui no Brasil, geralmente o que é utilizado era o Marfim. Só que as arvores de marfim que tinha no Brasil eram pequenas. Não sei como tá hoje. Eu comprava no Brasil, mas essa madeira era importada do Paraguai, da Argentina.

Quando perguntamos sobre as fases da produção, ele nos explicou que primeiramente ocorre a seleção da madeira e o beneficiamento dela. Depois as lâminas são coladas com resina para depois serem prensadas até formarem uma única peça. Após isso, ocorria o corte e arredondamento das bordas, furação, a serigrafia e plastificação. As primeiras observações sobre as imagens da fábrica demonstram um conjunto de máquinas e equipamentos que orquestram em relação ao ritmo de interação entre si, com os operadores e com a própria matéria prima. Trata-se de um conjunto que como afirmou Wanderson Ferreira, que foi ex-atleta da marca e operador da fábrica, “era tudo bem-organizado”.

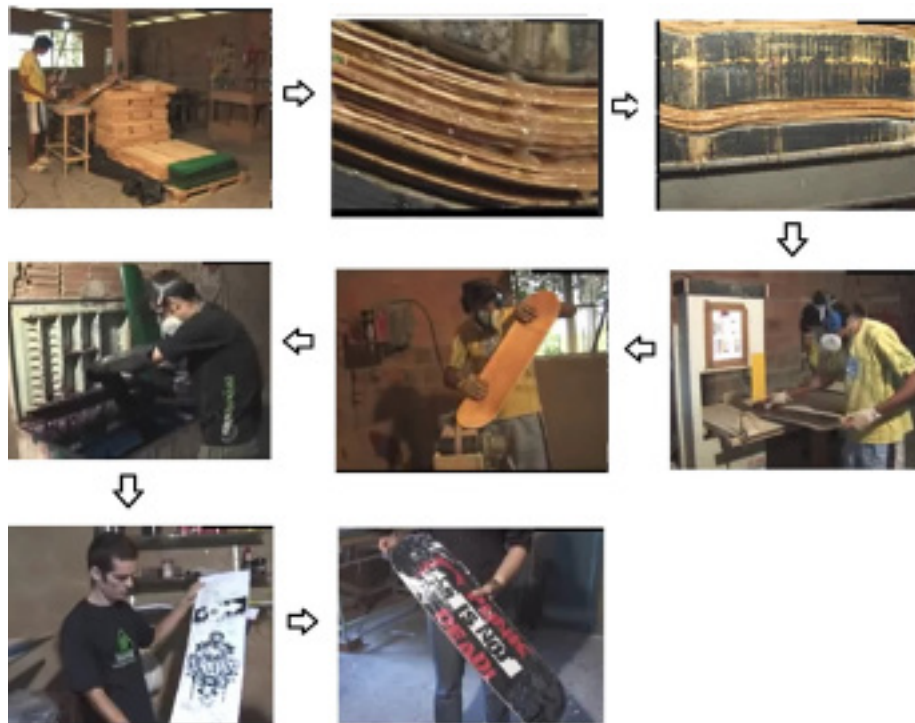


Imagem 7 – Processo de fabricação de shapes na fábrica Go Skateboard
Fonte: SOUZA, 2008.

Wanderson explica que as lâminas eram lixadas, pigmentadas e depois coladas. Após essa preparação, passavam cerca de 3 ou 4 horas na prensa (onde se é atribuída a forma nas lâminas, produzindo o *Tail*, *nose* e *concave*). Na etapa seguinte eram realizados os cortes na “serra fita”, os arredondamentos, a furação, a pigmentação, a serigrafia e pôr fim a embalagem. Ele nos explica que ocorriam algumas adaptações para que fosse alcançado determinado fim. Por conta disso perguntamos sobre a geladeira que era utilizada para armazenar solvente. Ele explicou que a vedação dela propiciava a não evaporação do produto.

Seguindo aquela perspectiva do engajamento de Sautchuk (2015) e o uso que faz de Simondon, é possível observar que em todo processo de produção do artefato cada elemento humano e não humano, em interação, possibilita que tanto os fabricantes quanto os *shapes* ganhem existência no próprio ato de produção. Buscando no próprio Simondon (2020), podemos observar que a riqueza técnica dessa produção decorre, justamente, do baixo nível de automatização da produção e maior capacidade de adaptação e liberdade para que os produtores possam se valer de um repertório de possibilidades (Mura, 2011) caracterizado em um saber especializado, em uma rede de contatos. Sobre a relação entre homens, máquinas e automatismo, compreendemos que:

Na verdade, o automatismo é um grau de perfeição técnica bastante baixo. Automatizar uma máquina exige sacrificar as **possibilidades de funcionamento, muitos usos possíveis (...)** A máquina dotada de alta tecnicidade é **uma máquina aberta, e o conjunto das máquinas abertas pressupõe o homem como organizador permanente**, como intérprete vivo das máquinas, e umas em relação as outras. (Simondon, 2020, p.46, grifos nossos)

A observação de Simondon (2020) é rica para escapar de uma perspectiva tecnofílica pautada na ideia de obsolescência programada da tecnologia e centrar o debate no que realmente interessa: o meio eficaz para se alcançar determinado objetivo. Em caminho próximo, identificamos o estudo de Chamoux (1981) também valoriza a relação entre homem e ferramentas, deixando claro que as técnicas não industriais não seriam mais simples, pois o trabalho individual tende a ser mais elaborado e a maneira de usar as ferramentas é algo que considera mais importante que a própria ferramenta. Isso porque requer um conhecimento técnico consciente ou inconsciente do trabalhador, durante o processo de trabalho.

Por outro lado Mura (2011) faz uma interessante reflexão sobre o perigo de se cair em representações sobre a técnica que sejam apartadas das formas de organização local, nesse sentido cita os estudos de Leroi-Gourhan e Helen Balfet entre outros que concentram a análise na produção de objetos, não considerando as diferentes possibilidades de uso e o próprio objetivo da tendência técnica de alcançar a maior eficácia possível. Nesse sentido, o uso da geladeira, para armazenar solvente, pode representar uma estratégia mais rentável e coerente com o contexto local (Imagem 7).

Por outro lado, as adaptações possibilitaram a produção eficaz da marca, não significando falta de um saber técnico. Muito pelo contrário, a situação revela um rico repertório de possibilidades dos produtores, que foi expresso no conhecimento das características químicas dos materiais utilizados. Com uma série de ações técnicas como corte, perfuração, lixamento e pintura, o ambiente da fábrica pode ser interpretado por uma interação de ritmos que marcam uma cadeia operatória. Como diria Leroi-Gourhan (1987) trata-se de um processo de aprimoramento da cadeia, na qual o trabalhador preenche “vazios” nos quais as máquinas não podem operar¹⁶. Tal aspecto foi observado no caso analisando, principalmente porque todas as lâminas e lixas ficam estáticas, sendo o material de madeira modelado com o auxílio dos movimentos das mãos. Já a situação, narrada por Leroi-Gourhan (1987), de introdução progressiva e automatizada de máquinas, nas quais o operador controlaria a entrada da matéria bruta, o desenvolvimento e saída do produto acabado é uma realidade das fabricas atuais. Observando os processos recentes, verificamos máquinas que realizam cortes e furos em menos de 1 minuto. Contudo, também existem fábricas onde há uma preponderância dos gestos técnicos não cristalizados nas máquinas. Nesse viés é fundamental ressaltar a importância do conhecimento técnico. Pois segundo Chamoux (1981) tal conceito vai além dos gestos e conhecimento do operador. Ela o compreende como um tipo de saber e competência que possibilita a implementação do par ferramenta/matéria-prima, a operacionalização das cadeias operacionais e a obtenção eficácia no resultado.

16 Para compreender isso é necessário contextualizar a própria trajetória de Jr. Freitas de acordo com os três comportamentos operatórios que poderiam ser pensados nos automatismos de seus gestos nos momentos de risco e perigo, durante as manobras, nos saberes adquiridos socialmente e pela experiência e no domínio da linguagem técnica que lhe fornece um grau de lucidez e, conseqüentemente, possibilidade de adaptar, aprimorar e modificar a cadeia operatória.

Conclusões preliminares

Ao seguir os passos de Junior Freitas, em sua história na aprendizagem da prática de skate na adolescência e, também, na produção de *shapes* na idade adulta, verificamos o entrecruzamento de ritmos operatórios e uma continuidade na produção de um saber técnico que é tanto atrelado a percepção corporal do próprio ator, quanto obtido por meio do trânsito dele em vários ambientes e grupos que possibilitaram a aquisição desses conhecimentos.

A partir de uma tendência nacional de expansão do *skateboard*, ele construiu uma experiência de produção na cidade de Imperatriz-MA que denota a operacionalização de um rico repertório de possibilidades e uma cadeia operatória que embora dialogue com uma trilha de automatização mais geral, possui como especificidade a composição de fabricantes extremamente hábeis e com um conhecimento técnico que lhe possibilita realizar escolhas pautadas na eficácia dos processos e nas condições materiais possíveis.

Finalizando, podemos inferir que a história da *Go SkateBoard* não poderia ser resumida a um conjunto de máquinas e operações tão racionais e específicas, mas que os primeiros sinais de propulsão do ritmo que originou isso tudo foi manifestado em seu próprio proprietário Jr. Freitas, durante seus primeiros contatos com o *skate*. Os ritmos do corpo se expressaram em manobras, por meio da mediação dos *shapes*. Seguindo o caminho inverso, ele mergulhou no conhecimento da matéria e melhores formas de adaptação dos *shapes*, ocasionando uma transição do papel de praticante para produtor.

Bibliografia

- Agier, M. 2011. Antropologia da cidade: lugares, situações, movimentos. São Paulo: Editora Terceiro nome.
- Balfet, Hélène. 1991. Observer l'action technique. Des chaînes opératoires, pourquoi faire? Paris, Éd. du CNRS.
- Bourdieu, Pierre. 2002. A ilusão biográfica. En: Amado, J.; Ferreira, M. M. (Orgs.). Usos e abusos da história oral. p. 183-191. Rio de Janeiro: Ed. FGV
- Brandão, Leonardo. 2011. A Cidade e a tribo skatista: juventude, cotidiano e práticas corporais na história cultural. Dourados, Ed. UFGD.
- Chamoux, Mari-Noëlle. 1981. "Les savoir-faire techniques et leur appropriation: lecas des Nahuas du Mexique". L'Homme, Paris, v. 21, n. 3, p. 71-94.
- Cresswell, Robert. 1994. "La nature cyclique des relations entre le technique et le social. Approche technologique de la chaîne opératoire". En Latour, B. & Lemonnier, P. (orgs.) De la pré histoire aux missiles balistiques. P.275-289. Paris: Éditions La Découverte.
- Digão. 2010. Componentes do skate. [Ilustración]. <http://vaisemovimentar.blogspot.com/2010/10/componentes-do-skate.html> (06/08/2022)
- Eckert, C.; Rocha, A. L. C. 2005. O tempo e a cidade. 1. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade do Rio Grande do Sul.
- Frederick, Edward; Determan, Jeremy; Whittlesey, Saunders; Hamill, Joseph. 2006. Diagram of the Ollie technique. [Ilustración]. Biomechanics of Skateboarding: Kinetics of the Ollie. Hanover, EUA: Journal of Applied biomechanics.
- Gonçalves, M. A. T.; Marques, Roberto; Cardoso, Vania Zikan. 2013. Etnobiografia: subjetividade e etnografia. Rio de Janeiro: Editora 7letras.
- Ingold, T. 2010. "Da transmissão de representações à educação da atenção". In *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.
- _____. 2015. Andando na prancha: meditações sobre um processo de habilidade. In: *Estar vivo. Ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes.
- Lemonnier, P. 1993. "Introduction". In P. Lemonnier (Editor) *Technological Choices. Transformation in material cultures since the Neolithic*. P.1-35. London and New York: Routledge.
- Leroi-Gourhan, André. 1987. O gesto e a palavra: 2 - Memória e ritmos. Lisboa: Edições 70.

- _____. 1984. “Evolução e técnicas II: O meio e as técnicas”. Lisboa: Edições 70.
- Mauss, Marcel. 1972. Técnica. In: Manual de Etnografia. Tradução de Maria Luísa Maia. Lisboa: Editorial Pórtico.
- _____. 2003. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify.
- Mura Fabio. 2011. “De sujeitos e objetos: um ensaio crítico de Antropologia da técnica e da tecnologia”. Revista Horizontes Antropológicos (36): p. 95-125.
- _____. 2017 “A política como técnica de uso e como ato transformador: algumas reflexões a partir do caso dos Kaiowa de Mato Grosso do Sul”. In Sautchuk, C. Transformações técnicas. P.37-66. Brasília: ABA.
- Pereira, Jesus M. [Fotografia] Equilibrio no shape. Imperatriz, 2021
- Sautchuk, Carlos E. 2015. “Aprendizagem como gênese: prática, *skill* e individuação”. Revista Horizontes Antropológicos (44): p.109-139.
- Sigaut, F. “Technology”. In Ingold, T. En: Companion encyclopedia of anthropology. P.420-459. London and New York: Routledge; 1994.
- Simmel, Georg. 2006. Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Zahar.
- Simondon, Gilbert. 2020. Do modo de existência dos objetos técnicos. Rio de Janeiro: Editora Contraponto.
- Souza, Samuel. 2008. Skate em Imperatriz. [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=P1Cbb9P4BEo> (09/08/2022).
- Weber, M. 1999. Cap I: Conceitos sociológicos fundamentais. En: Weber, Max. 1920 Economia e sociedade. vol. I. P.3-15. : São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

ANEXO 1 – Registro da Go Skateboard





Los Grupos de Trabajo de la Asociación Latinoamericana de Antropología son espacios donde confluyen colegas de diferentes países de Latinoamérica y el Caribe, nucleados alrededor de un tema o problemática que lxs convoca. El propósito de estos espacios es promover el dialogo e intercambio directo entre antropólogxs, sin mediaciones, poniendo en conversación en el mismo gesto a las antropologías que se hacen en la región.

Los Cuadernos de los GT ALA son el resultado de los intercambios, seminarios, investigaciones, etc. dadas en el marco de cada grupo. Ese es el contexto que le da sentido a estos libros.

Esta colección está pensada dentro del proyecto político-editorial de la ALA de visibilización de nuestras antropologías, que esperamos contribuya a potenciar las conversaciones e investigaciones adelantadas desde los diferentes GTs.

