

# **Del latino indolente al campesino “existente”. Escuela de la familia agrícola (EFA) y “estrategias de existencia” en el ámbito rural chaqueño.**

Rotman, Joaquin.

Cita:

Rotman, Joaquin (2017). *Del latino indolente al campesino “existente”. Escuela de la familia agrícola (EFA) y “estrategias de existencia” en el ámbito rural chaqueño. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/713>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/uoB>

# DEL LATINO INDOLENTE AL CAMPESINO “EXISTENTE”. ESCUELA DE LA FAMILIA AGRÍCOLA (EFA) Y “ESTRATEGIAS DE EXISTENCIA” EN EL ÁMBITO RURAL CHAQUEÑO

Rotman, Joaquin

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

---

## RESUMEN

La Psicología Social Latinoamericana (PSL) abreva en los desarrollos tanto de la Psicología Comunitaria (PC) como así también de la Psicología de la Liberación (PL). Tanto la PC, a través de los procesos psicosociales básicos, como la PL, a través del llamado “síndrome de fatalismo” coinciden en que el conformismo, la resignación, la pasividad y la acriticidad son características que atentan contra el desarrollo de procesos de emancipación. A partir del desarrollo de diversos trabajos de campo en el ámbito rural chaqueño, en el marco de las tesis del autor de la presente ponencia, han ido emergiendo datos que permitirían repensar estas cuestiones, a la luz de coyunturas histórico-sociales distintas a las de antaño. Problematicar estos elementos teóricos a partir del territorio, a su vez, permite trabajar la llamada “dimensión política de la subjetividad”, proponiendo para ello a la “politicidad” del sujeto no solo como “reacción” –estrategias de supervivencia y resistencia-, sino también como “estrategia de existencia”. Asimismo, permitiría abrir interrogantes respecto al lugar de la “concienciación” como eje de procesos de transformación social, no tanto respecto de las comunidades, sino, sobre todo, respecto al rol o roles del psicólogo-a comunitario en territorio.

## Palabras clave

Psicología Social Latinoamericana, EFA, Estrategias de Existencia, Ámbito Rural

## ABSTRACT

FROM THE INDOLENT LATIN TO THE “EXISTING” PEASANT. SCHOOL OF THE AGRICULTURAL FAMILY (EFA) AND “EXISTENCE STRATEGIES” IN RURAL CHACO

The Latin American Social Psychology (LSP) opens in the developments of both Community Psychology (CP) and also the Liberation Psychology (LP). Both the CP, through the basic psychosocial processes and the LP, through the so-called “fatalism syndrome” agree that conformism, resignation, passivity and acrimony undermines the development of emancipation processes. Thus, as a result of the development of various field studies in rural Chaco data have emerged that would allow us to rethink these issues, in the light of historical and social conjunctures different from those of the past. To problematicar these theoretical elements from the territory, in turn, allows to work the so-called “political dimension of subjectivity”, proposing for this the “politicidad” of the subject not only as

“reaction” - survival and resistance strategies, but also as “existence strategies”. It would also open questions about the place of “awareness” as the axis of processes of social transformation, not so much with respect to communities, but, above all, about the role or roles of the community psychologist in the territory.

## Key words

Latin American Social Psychology, EFA, Existence Strategies, Rural Area

## Introducción

“(…) el verbo está vacío. Nadie dice a nadie nada. (…) el interés de uno habla un lenguaje que el interés del otro ignora y no entiende”. (César Vallejo, Poesía Completa II, p.6)

“Se trataba entonces de inyectar nueva sensibilidad a las palabras de la tribu” agrega al acápite antedicho, la comentarista del compendio “Poesía Completa II” en prosa, retomando ideas desarrolladas por un tal Mallarmé.

Y, tal vez, en este, nuestro caso, se trate menos de inyectar nuevas sensibilidades que de abordar desde una sensibilidad distinta a la unaria lo que las existencias hacen mientras van haciendo.

Y esto, no sólo por una cuestión ética de las ciencias en sí misma, sino también, dado que desde la Psicología Social Latinoamericana en particular, tenemos la capacidad de trabajar en y con las comunidades.

Según las formas de comprender los procesos psicosociales que en ellas surgen, serán nuestras formas de abordar e intervenir en las problemáticas.

Y estas formas de comprender los procesos psicosociales exigen sensibilidades distintas a la propia, más aún si el contexto abordado tiene especificidades que exceden al ámbito del cual procedemos. ¿Qué implicancias teóricas y prácticas tendrá comprender las formas de vida cotidianas de las comunidades vulneradas en tanto “estrategias de existencia”? ¿Y respecto a las formas de pensar el Poder, la Política y la Subjetividad?

## Desarrollo

### 1. De cuestiones preliminares: una investigación a posteriori

En el primer diario de campo realizado a partir del primer viaje a territorio, fechado el miércoles 25 de marzo de 2015, escribo, lo siguiente:

“Sale el micro. Me interrumpe un pensamiento: ¿qué carajo hago yéndome a Chaco? No me surge ninguna otra pregunta que esa, y mucho menos respuestas”.

Contrario a otros procesos de investigación, en donde tema, problema, objetivos y supuestos ya se encuentran planteados a priori al campo, en mi caso, nada de todo eso aún estaba determinado.

Sí traía conmigo dos experiencias: (a) el trabajo durante cuatro años dando clases de psicología/filosofía en un Bachillerato Popular (BP) en capital federal (2010-2014) y (b) dos viajes a campo (2009-2010) al noreste de la provincia de Formosa, en el marco de un equipo de investigación de la Facultad de Psicología –UBA- a partir de un proyecto ProInPsi.

La experiencia en el BP, sin saberlo en ese entonces, me había lanzado a ir cuestionándome respecto a cómo incluso en ámbitos donde se propone un “proyecto crítico” se terminan reproduciendo relaciones de poder asimétricas.

La experiencia en Formosa, por su parte, fue mi ingreso al territorio propiamente dicho, y la posibilidad de conocer especificidades del ámbito rural del Noreste Argentino (NEA), las extremas condiciones de vulnerabilidad en las que allí se vive, como así también las formas por las cuales las comunidades hacen frente a una realidad de necesidades básicas insatisfechas.

En Chaco, tiempo después, se hizo aún más palpable la pregunta respecto a ¿qué hace o debería hacer un psicólogo/psicólogo comunitario en estos contextos? Más aún si el principal motivo de acercamiento a territorio es desde el ámbito de la investigación, por ende ¿Qué lugar y rol debería ocupar el psicólogo investigador en relación al territorio a partir de su trabajo de investigación?

Entre 2010-2013 fui trabajando conceptualizaciones referidas a relaciones de poder y su reproducción como así también a procesos de “empoderamiento-fortalecimiento” a partir del trabajo de mujeres campesinas formoseñas en ferias francas, desde la perspectiva de género.

Sin embargo, en 2014 surge la posibilidad de conocer la experiencia de las “Escuelas de la Familia Agrícola” (EFAs), particularmente una -la cual se denominará “EFA x”, ubicada en el noreste de la provincia de Chaco. Esto fue dado en el marco del primer año de cursada de la Maestría en Psicología Social Comunitaria –UBA- y una Beca CONICET.

## 2. Del trabajo en territorio: metodología y datos

Entre 2015-2016 fueron realizados 4 viajes a campo, 3 de ellos a Chaco, a la EFA mencionada, y el restante a Reconquista, Santa Fe. En Chaco se han realizado 18 entrevistas semi-estructuradas a: (a) directivos de la EFA, (b) docentes de la EFA, (c) líderes de pueblos originarios y (d) referentes de instituciones públicas relacionadas a la EFA.

En Reconquista, 3 entrevistas semi-estructuradas a: (a) dos referentes históricos del movimiento nacional de EFAs en la Argentina y (b) un referente comunitario e integrante de la institución formadora de docentes para EFAs –denominado “ICaM” –Instituto de Capacitación de Monitores[1]”.

Las preguntas que guiarán la primera parte de la investigación fueron de índole general, exploratorias, surgidas de manera intuitiva; a saber:

(1) ¿Qué son las EFAs?, (2) ¿Qué es la “pedagogía de la alternancia”[2]?, (3) ¿Cómo surgió la EFA?, (4) sus impactos subjetivos, vinculares y sociales[3]

Las estancias en los lugares fueron no menores a una semana -7 días-.

A su vez, otras técnicas de recolección de datos fueron: (a) observaciones -de la dinámica cotidiana de la EFA, por fuera del espacio áulico pero dentro de la institución, como así también de actividades por fuera de la EFA (acto político por el aniversario del pueblo o bien un viaje de 3 días con informantes clave y estudiantes de la EFA a la provincia de Corrientes y Misiones)-, (b) registros en tanto “diarios de campo” –un diario por cada viaje- en su modalidad etnográfica.

Una mención aparte merecen los datos obtenidos en las denominadas “charlas informales”. Los viajes a Chaco fueron realizados sin movilidad propia, por ende, mas de una vez he tenido la oportunidad de ser llevado y traído de la EFA, por distintos informantes clave, del casco urbano. La EFA se encuentra a 17 km de distancia del pueblo, 2 km por ruta y los restantes 15 km por camino de tierra. Las “charlas informales” se daban en este contexto de viaje de no más de media hora, en donde las historias personales, comunitarias e institucionales se entrelazaban, arrojando datos de gran valor investigativo.

## 3. De las EFAs y la EFA: de los datos a las preguntas

En otros trabajos publicados en Congresos (Rotman, 2015, 2016) se desarrolló mas pormenorizadamente la historia de surgimiento de las EFAs, relacionadas a sus inicios en Francia en la década del '30 –conocidas en ese país como “MFRs”, es decir, “Maison Familiar Rural” [4]-, su llegada a la Argentina como modalidad educativa a fines de la década del '60 y su desarrollo posterior.

Sucintamente se puede referir que las EFAs son instituciones de educación media “no tradicionales” –no son escuelas rurales estatales-, definidas por los propios actores como “pública no estatal” o bien “de gestión comunitaria”, si bien en términos legales se encuentran inscriptas como de “gestión privada”.

Al respecto, aunque reconocidos actualmente por el Estado como instituciones legítimas para llevar adelante un proyecto educativo –siendo válido el diploma-, la gestión cotidiana está a cargo tanto de los docentes como así también de los padres de los estudiantes que allí concurren.

El espacio deliberativo para llevar adelante la gestión son las asambleas que se encuentran presididas por una “comisión de padres”, en la cual puede o no tener injerencia un/a docente que, a su vez, sea considerado/a referente comunitario. Los lugares ocupados en la comisión son rotativos, cambiando una vez al año. En las asambleas se dirimen cuestiones referidas desde la limpieza del espacio hasta qué orientación educativa debe tener la EFA.

Por otra parte, a través del Ministerio de Educación de la Provincia, el Estado tiene injerencia en los siguientes aspectos: garantiza el salario docente, establece articulación didáctico-pedagógica con la comunidad de la EFA y, previo al cambio de gobierno nacional a fines del 2015, existía el llamado “ATT” –asistente técnico territorial- que se encargaba de acercar al ministerio las demandas de necesidades de la EFA para su desarrollo.

Las EFAs poseen su propia institución de formación docente -llamados “monitores”-, formación impartida por el “ICaM” dado que la idea, modalidad, proyecto y fin de las EFAs son distintos a los de una “escuela común”.

Las EFAs se encuentran nucleadas en una asociación sin fines de lucro denominada “APEFA” –Asociación para la Promoción de la EFA”- con su sede en Reconquista, Santa Fe.

En lo tocante a la EFA abordada, surge en 2008 de la mano de diversos actores locales, entre ellos: (1) docentes “migrantes”, (2) referentes del INTA, (3) los denominados “banquineros”, (4) familias campesinas –“pequeños productores” y (5) familias de pueblos originarios.

El lugar concreto donde se desarrolla la EFA ocupa 5 ha. de un espacio más vasto -500 has.- que fuera, otrora, tierras fiscales. En esas 500 has. actualmente viven 25 familias –denominadas, ahora, “ex” banquineras-, la EFA y una primaria estatal con jardín de infantes –emplazada previamente-.

En este sentido, el proceso de surgimiento de la EFA llevó, al menos, 10 años –desde 1998 a 2008- en donde alrededor de la “lucha por la tierra” como principal referencia histórica de surgimiento, se fueron articulando necesidades transversales a y necesidades particulares de cada uno de estos “grupos”: la educación era una necesidad transversal. La lucha por tierras, de los banquineros. El desarrollo de un interés personal, político-pedagógico, de los docentes “migrantes”. El desarrollo rural a través de lo productivo, de los referentes del INTA. Y la visibilización y resistencia frente a un Estado solo presente en términos punitivos, para las comunidades de pueblos originarios.

Por último, en una de las tantas charlas informales, respecto a la situación actual de organización de la EFA, y posterior a una gran lluvia ocurrida en el lugar previo a mi llegada, surgió lo siguiente:

“(…) ahora todo está muy quieto ¿Ves? –ríe- Debería haber llovido un poquito más esta vez [respecto a la lluvia caída días antes que yo llegara]. Tal vez necesitamos que llueva como en el ‘98[5] –ríe-” (charla informal “L”, Il viaje - 2015, noche / vuelta de la EFA)

Este dato, conjuntamente con muchos otros datos “menores” obtenidos de entrevistas, observación, diario de campo y charlas informales, sería vital para pensar ya no solo **el cómo** surgió la EFA sino **¿Por qué surgió la EFA x?**

Esto, a su vez, llevó a pensar en preguntas de índole abstracta: ¿Qué motiva a las personas a organizarse paralelamente a las instancias del Estado? ¿Qué estado de cosas hace que las lógicas representativas “den paso” a otras lógicas? ¿Sólo por y en contextos de crisis socio-económica? En los datos que iban surgiendo había algo que excedía al contexto de crisis, pensado desde el marco de “lógicas colectivas de la multiplicidad” en contraposición a “lógicas colectivas de la representación” (Fernández, 2006).

#### **4. Del latino indolente al campesino existente**

Asimismo, surgió otra pregunta, casi a la par de la anterior, que si bien incluye la pregunta por el “por qué”, permite la apertura a otras instancias de problematización, a saber: **¿Cómo fue posible la EFA x?**

La pregunta por el “por qué” remite a si la única forma de lograr “politicidad” en las disposiciones y actos de las personas, exce-

diendo a la lógica de la representación política, es a partir de que ya “no haya nada que perder”[6].

Por otro lado, la pregunta respecto a “cómo fue posible” se erige a partir de ir conociendo diversas historias “no oficiales” del surgimiento de la EFA en cuestión. El momento previo al surgimiento propiamente dicho está plagado de historias “paralelas” que fueron construyendo lo que en 2008 sería la aparición concreta de la EFA. Sin embargo, al analizar fuentes secundarias –entre ellas el llamado Proyecto Educativo Institucional, escrito por los docentes de la EFA para ser presentado en el Ministerio de Educación-, estas “historias”, parte de la Historia de surgimiento, no son mencionadas en documentos oficiales.

La pregunta respecto al “cómo fue posible”, primero, tuvo una impronta de índole foucaultiana[7], que, aunque a posteriori de lo surgido del campo, se establece como un a priori de investigación, ya que al “rescatar” las “historias no oficiales” el abordaje de procesos psicosociales involucrados en un proceso de organización comunitario comienza a ser posible.

A su vez, tiempo después, entrecruzando campo con teoría de la PSL, el “cómo fue posible” se convirtió, también, en una pregunta que interpelaba a la propia teoría, a saber: si, por un lado, (1) desde la PC los procesos psicosociales básicos son aquellos que permiten la aprehensión de la realidad en tanto construcción compartida pero también permite que lo que vulnera se naturalice adoptando posiciones de pasividad y acriticidad frente a lo que hace daño (Montero, 2011); sumado a, si por el otro, (2) desde la PL se esgrime que existe una “actitud fatalista” por parte de las comunidades latinoamericanas lo que conlleva actitudes de conformismo, resignación, inmovilismo y desesperanza (Martín-Baró, 1986), ¿cómo se articula esto con lo observado y vivenciado en el territorio? Siendo así, la pregunta toma otro estatuto posible: **¿Cómo fue posible la EFA x, entonces?**

#### **5. De estrategias: supervivencia, resistencia y existencia**

Hacer mención a “estrategias” no es sin una finalidad: donde existe estrategia, ha existido, previamente, criticidad[8]. Criticidad para comprender el contexto de crisis, criticidad para organizarse, criticidad para plantear posibles respuestas.

Donde todo esto existe, existe todo lo contrario a la pasividad, la resignación, el inmovilismo y la desesperanza: ¿Esto significa que dichas “actitudes” –en términos de Martín-Baró- no se encuentren en el territorio? En absoluto. Es importante destacar la perspectiva de tomar un proceso de organización comunitario desde su historia de surgimiento, dado que permite hacer un recorte diacrónico y no sincrónico del estado de situación de una comunidad.

Al considerar a la EFA como un proceso en continuo desarrollo, la “pasividad” podría ser una etapa de un derrotero más extenso, lo cual permite, incluso, problematizar el concepto de “pasividad” en sí mismo, es decir ¿qué es esa pasividad? ¿qué entienden sus actores por ella?

A partir de lo desarrollado es que pueda pensarse al campesino ya no como el indolente latino, sino como un sujeto agente que posee lógicas de temporalidad y espacialidad distintas a las pensadas desde otros ámbitos, en dónde las estrategias de supervivencia necesitan de muy finas y pacientes estrategias de resistencia –y

viceversa- para conseguir su cometido. En relación a esto, respecto a las temporalidades, en el caso del proceso de surgimiento de la EFA x, parece regir más la idea de “kairós” que “cronos”.

A partir de esto vale remarcar que, que exista criticidad –respecto a situaciones de vulnerabilidad- no significa que esto generará de por sí procesos de “emancipación” [9] inmediatos. Tampoco, en caso de que no surjan procesos de organización y emancipación inmediatos, se debe presuponer “acriticidad”.

Por otra parte, introducir la idea de “existencia” a la par de “supervivencia” (Fernández, 2006) y “resistencia” (Gramsci, 2000, Scott, 2000), tampoco es inocente: supervivencia y resistencia, dentro de la lógica de las relaciones de poder, al ser “reactivas” (Modonesi, 2010) son “lo esperado” –pensado-, como también “lo no esperado” –no pensado- (pero ambos dentro de “lo esperable y lo pensable”). En cambio, la “existencia” en tanto “modos de vida” (Fernández, 2006), abarca también aquello entendido como “lo impensable” en tanto “radicalidad política” que ya “no sólo resiste” (ibidem). Los “modos de vida” se instituyen como nuevas formas de habitar la vida cotidiana (Fernández, 2006) –la existencia- que derivan de formas de producción de subjetividad que “escapan” a los modos históricos de subjetivación (Foucault, 2001). Siendo así, entonces, si bien la vulnerabilidad puede influir en gran medida en las estrategias de supervivencia y estrategias de resistencia de un sujeto y/o comunidad, no necesariamente *determinan* las formas de habitar lo cotidiano en su totalidad ni la cultura que de ella emerge [10].

A partir de esto, “existencia”, si bien se articula a “supervivencia” y “resistencia”, se propone como potente de una lógica distinta en el entramado de relaciones de poder pensadas desde la lógica “A/A”, permitiendo pensar tanto la “radicalidad de las experiencias” (Fernández, 2006, p. 15) como así también las experiencias en su radicalidad.

Las consideraciones hechas hasta ahora, permiten y obligan a interrogar acerca de la “dimensión política de la subjetividad” (Fernández, 2006) entendida también como “subjetividad política” (Ruiz Silva y Prada Londoño, 2012) o bien como “subjetivación política” (Modonesi, 2010), articuladas. Al respecto: si la concienciación no fuera un proceso necesario para el desarrollo de procesos de “emancipación” de poblaciones vulneradas, entonces ¿cómo pensar la “politicidad” de los sujetos y colectivos?

Asimismo, luego de lo desarrollado, se podría comprender que se pretenda articular “existencia” con “estrategia”, dado que ninguna radicalidad surge de la nada. Si en el caso de las experiencias de asambleas y fábricas recuperadas han existido “condiciones mágicas en un plano infrapolítico” (ibidem, p. 22) que fueron “configurando potencias colectivas (...) que resisten inventando sus propias condiciones de existencia” (ibidem), entonces la existencia en tanto radicalidad –como invención novedosa- no surge como emergente caprichoso. La criticidad también está presente.

Al respecto, un lema de la EFA es “la cultura de pertenecer a la tierra”. Desandando los entramados de la historia de surgimiento y desarrollo de una de ellas, es posible ir comprendiendo más acabadamente cómo las estrategias de supervivencia –un ejemplo entre otros, aumentar la producción de las pequeñas extensiones de tierra de las familias agrícolas-, las estrategias de resistencia –evitar

las migraciones de familias productoras a las urbes y el establecimiento de grandes hacendados-, y estrategias de existencia –la cultura que da sustento al valor de pertenecer a la tierra [11]- se entrelazan en un proceso de organización comunitario de al menos diez años de extensión para culminar en el surgimiento de una institución educativa “no tradicional” en el ámbito rural. A la par, una vez constituida la EFA en tanto tal, también adquiere un estatus de “experienciarlo” (Fernández, 2006) distinto al que ya, como idea, era –“idea” por no estar en forma concreta aún en el territorio como institución-, en donde supervivencia, resistencia y existencia se continúan entrelazando.

Al respecto, es desde el “entre” de ese entrelazamiento antes mencionado en donde la subjetividad política es posible de ser apreciada en toda su dimensión en tanto “radicalidad” (Fernández, 2006) y sus potencialidades. Y, a su vez, permite seguir pensando las formas de “encarnadura” (ibidem) respecto de una hiper-profesionalizada práctica política, que se separa –“ópticamente”-, en ese mismo movimiento, de la comunidad (Ceceña, 2008)

Una falta de encarnadura que, entendida a la luz de otras coyunturas, tal vez, puede ser conceptualizada como pasividad, acriticidad, conformismo o resignación. Y, desde aquí, las consecuencias en nuestra teoría y práctica.

## Conclusiones

¿Y si el campo devolviera que la pasividad, conformismo y el inmovilismo son una lectura urbanocéntrica que imprime un tono negativo a lo que en realidad son estrategias de supervivencia/resistencia?

Existen comunidades en la región que reconocen su estado de vulnerabilidad pero que frente a los embates violentos del Estado y sus prácticas de desarticulación comunitaria, no hay posibilidad de organización posible. Quedarse “quieto” un tiempo, a veces, es subsistir.

¿Y si la resignación y la desesperanza fueran no actitudes sino “síntomas lógicos” que surgen en la temporalidad de procesos que “tardan” en desarrollarse en contextos de vulneración de subjetividades “víctima”?

Existen relatos de entrevistados en que el “desposeído” dice –para sí y para otros-: “No, la tierra no es para nosotros, la tierra es para los que tienen”.

Al respecto, que exista “criticidad” no significa que se generarán, inevitablemente, procesos de autonomía. Y que no se generen procesos de autonomía no significa que, invariablemente, prevalezca un estado de “acriticidad”.

¿Y si las “estrategias de existencia” fueran aquello que excede a las lógicas de “lo esperable y pensable” de un mundo de sentido unario?

Yendo a campo como investigador, hombre y urbano, fue inevitable no pensar en términos de “la ruralidad” y sus “especificidades”, que si bien incluidas en una cultura global a través de especificidades locales, en el mismo movimiento, se constituye –frente a mí y por mí- como una cultura subsidiaria y, por ello, marginal.

Interesa, en un experienciarlo como es la EFA x –desde su historia de surgimiento y luego de su aparición concreta- indagar su potencialidad en términos de haber dado lugar a procesos de radicalidad

política y, desde allí abordar lo referido a la dimensión política de la subjetividad.

Mas aún si desde las lógicas colectivas de la multiplicidad podría pensarse a las estrategias de supervivencia y las estrategias de resistencia, si bien fundamentales, a la vez, como formas que se instituyen desde una lógica en que la identidad -superviviente/resistente- se reafirma en la diferencia respecto al poder de turno. Y a partir de allí, en tanto “negativo de lo idéntico”, es que “en el mismo movimiento en que se distingue la diferencia se instituye la desigualdad” (Fernandez, 2006, p. 257).

Esta encerrona trágica es propia de las relaciones de poder pensadas desde la lógica “A/-A” –hegemonía/contrahegemonía-. Siendo así, entonces ¿Cómo pensar el poder, la política y la subjetividad en relación a lógicas que escapen de estas dicotomías, que más que dialécticas parecieran ser tautológicas?

De aquí la importancia de repensar la dimensión política de la subjetividad -y la dimensión subjetiva de la política-.

Por último, esto también interpela al rol-es del-la psicólogo-a comunitario-s: problematizados los conceptos de “necesidad”, “transformación”[12] y “procesos psicosociales” (como la concienciación), lo referente a “intervención” comienza a acusar su recibo ¿qué lugar para nosotras-os en el territorio?

Al respecto, se postulan tres posibles roles en tanto prácticas:

- Fortalecimiento: trabajo con las organizaciones ya establecidas
- Rescate subjetivo: trabajo con las “víctimas” de la vulnerabilidad[13]
- Subjetivación política: trabajo con la “encarnadura” de las “radicalidades”

Quedan aún muchas cuestiones por desandar, tanto teóricas como referidas a la práctica. Esto ha sido un esbozo, si bien no primigenio pero si incipiente, de repensar la teoría a partir del territorio y cómo esto podría impactar en nuestras formas de trabajar como psicólogos-as comunitarios, sin nunca perder el norte de las bases ético-políticas que han ido erigiendo muchas-os de las-os autoras-es aquí mencionados.

Ellas, ellos, las-os imprescindibles.

## NOTAS

[1] Los “monitores” es como se denomina a los/as docentes, los/as cuales poseen una formación especializada en referencia al proyecto pedagógico de las EFAs.

[2] Si bien las preguntas surgieron de manera intuitiva, se contaba con algunos datos previos al territorio, surgidos de una página web desactualizada pero que ofrecía ciertas referencias, entre ellas lo tocante a la “pedagogía de la alternancia”, como así también diversos datos que hacían mención a un posicionamiento político-ideológico de la institución, lo cual permitió pensar respecto a que la EFA no solo actuaba como institución educativa sino que excedía esta función. Esto, a su vez, se apoyaba tanto en desarrollos teóricos que indican que las escuelas rurales trascienden su función educativa (Murtagh, S. en Landini, 2013), como así también en una primera referencia directa a esta institución en particular.

[3] Impactos subjetivos, vinculares y sociales de la EFA en el territorio a partir de realizar preguntas tales como: ¿qué representa en tu vida la EFA?, ¿Cómo era tu vida antes de la EFA?, ¿Cómo era la vida en el lugar antes y después de la EFA?, entre otras.

[4] Por sus siglas en francés.

[5] La “lluvia del ‘98” hace referencia a los sucesos ocurridos en el Chaco en esa época, lo cual generó un desastre socio-económico en la región. A partir de esto, muchas comunidades comenzaron a auto-organizarse para encontrar salidas a las situaciones críticas que se encontraban viviendo. De estas reuniones surgió, sumado a otras tantas cuestiones, la idea de emplazar una EFA en el lugar.

[6] Referencia a un cartel sostenido por un manifestante en las jornadas de protesta durante la crisis del 2001. En el caso de la EFA a partir de las lluvias del ‘98 y el desastre social vivido.

[7] El autor, en su teoría, pone de relieve que las características de las instituciones punitivas modernas son formas que va adoptando el poder no sin una lógica previa y subyacente. Haciendo una analogía con el presente trabajo, Foucault parecería preguntarse no tanto “cómo es la institución carcelaria” simplemente, sino “cómo es que esta fue posible”. Es decir, qué nos dice sobre las relaciones de poder lo que esta institución, en sus formas, cristaliza.

[8] “Criticidad” planteado a partir del desarrollo de Montero (2011) a saber: [se produce] “un bloqueo o corte en el establecimiento de las relaciones de causa-efecto en cuanto a esas condiciones de vida” (p. 256) [generándose que unas ideas hegemonizan el campo de conocimiento sobre otras. Esto, influye de determinada manera sobre la construcción de la realidad, lo cual puede llevar a la aceptación acrítica y pasiva de lo que hace daño]. Amén de una crítica más profunda que se podría hacer del planteo causalista en sí mismo.

[9] Debería hacerse una exhaustiva problematización respecto a qué se entiende por “emancipación”.

[10] De no ser así, entonces, toda cultura así surgida sería pensada como inevitablemente marginal en sí misma. Ahora bien, de ser así ¿marginal respecto a qué? Luego, conceptos tales como “alta cultura-baja cultura” o “cultura de la pobreza” son moneda corriente de un vox populi que encuentra en desarrollos teóricos su aceptación.

[11] Cultura que no sólo surge como “reacción” a la necesidad de supervivencia o de resistencia, sino que es parte de formas distintas, en la especificidad de lo rural, de comprender el espacio y el tiempo. Es decir, no sólo se instituye como “cultura” a partir de “lo marginado”, sino que tiene un estatuto propio de existencia más allá –y más acá también- de la marginación.

[12] El trabajo de problematización del concepto de “necesidad” y “transformación” no pudo ser desarrollado en el presente trabajo. Sí fue realizado en trabajos de fin de curso de maestría: desde Agnes Heller en el curso Psicología Comunitaria -respecto a “necesidad”-, y trabajando la inconsistencia interna de los postulados de la PC -respecto a “transformación social”- en el curso Estudio de Casos III.

[13] La idea de “rescate subjetivo” se toma de los desarrollos de Carballeda en su texto “Los cuerpos fragmentados” (2008) y la idea de “víctima” desde los postulados de Dussel (2009).

## BIBLIOGRAFÍA

- Ceceña, M. E. (2008). Derivas del mundo en el que caben todos los mundos. México: CLACSO-S. XXI.
- Carballeda, A. J. M. (2008). Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, E. (2009). Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión. Buenos Aires: Trotta.
- Fernández, A. M. (2006). Política y Subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Foucault, M. (2001). El poder y el sujeto. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, A. (2000). Cuadernos de la cárcel. México: Era.

- Landini, F. P. (coord.) (2013). *Hacia una psicología rural latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO-UCP
- Martín-Baró, I. (1986). *Psicología de la Liberación*. Buenos Aires: Trotta.
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*. Buenos Aires: CLACSO-Prometeo.
- Montero, M. (2011). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rotman, J. (2015). *Escuela de la Familia Agrícola: lo que excede a la innovación educativa*. En VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología –UBA-. Noviembre. Buenos Aires. ISSN: 1660-6750
- Rotman, J. (2016). *La Escuela de la Familia Agrícola. Un proceso de organización comunitario. Una experiencia educativa no tradicional*. En V Jornadas Nacionales III Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE). Facultad de Filosofía y Letras –UBA-. Noviembre. Buenos Aires. ISBN: 978-987-4019-47-9.
- Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era.
- Vallejo, C. (2006). *Poesía Completa 2. Poemas en prosa. Poemas humanos. España, aparta de mí este cáliz*. Buenos Aires: La Página.