



**VIVIR EN EL CAMPO: UNA ETNOGRAFÍA ACERCA DE LAS MIRADAS,  
PENSAMIENTOS Y SENTIMIENTOS SOBRE SU LUGAR DE VIDA DE UN GRUPO  
DE NIÑOS Y NIÑAS DEL PARTIDO DE TRENQUE LAUQUEN, PROVINCIA DE  
BUENOS AIRES, ARGENTINA**

**Alejandra Gutierrez**

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



**UNIVERSITAT  
ROVIRA i VIRGILI**

**«Vivir en el campo:  
una etnografía acerca de las miradas, pensamientos y sentimientos  
sobre su lugar de vida de un grupo de niños y niñas del Partido de  
Trenque Lauquen, provincia de Buenos Aires, Argentina»**

**Alejandra Gutiérrez**



**Tesis doctoral**

**Dirigida por el Dr. Jordi Roca i Girona**

**Tarragona, 2019**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGLI

VIVIR EN EL CAMPO: UNA ETNOGRAFÍA ACERCA DE LAS MIRADAS, PENSAMIENTOS Y SENTIMIENTOS SOBRE SU LUGAR DE VIDA  
DE UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS DEL PARTIDO DE TRENQUE LAUQUEN, PROVINCIA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

Alejandra Gutierrez

A mis hijos Malena y Julián

siempre amor

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGLI

VIVIR EN EL CAMPO: UNA ETNOGRAFÍA ACERCA DE LAS MIRADAS, PENSAMIENTOS Y SENTIMIENTOS SOBRE SU LUGAR DE VIDA  
DE UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS DEL PARTIDO DE TRENQUE LAUQUEN, PROVINCIA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

Alejandra Gutierrez

## Agradecimientos

Pasaron casi diez años desde que empecé a pensar en hacer un doctorado en antropología hasta la entrega y defensa de esta tesis. En todo ese tiempo he compartido mi vida cotidiana con muchísimas personas que conocieron las diferentes experiencias de este trabajo y de vida por las que atravesé desde el inicio hasta este momento.

En primer lugar quiero agradecer a todos aquellos que son parte de esta investigación.

A nivel académico y también personal a **Jordi Roca i Girona**, por su aliento continuo, por estar ahí siempre en el momento preciso que necesitaba, por su atenta lectura a mis primeros borradores y a los siguientes, por su excelente orientación, sugerencias, y por la confianza que siempre deposito en mí desde el inicio y durante todas las etapas de esta investigación.

A **los niños y niñas** con quienes disfrute enormemente los talleres de fotografía, estar con ellos en la escuela, en sus casas, en otros momentos de su vida cotidiana y compartir tantas horas con ellos intercambiando miradas, pensamientos y sentimientos.

A **Elba Moretti** por tantas aventuras juntas en el mundo rural incluido el trabajo conjunto en esta investigación en la Escuela San Eduardo.

A todos los directivos de las escuelas quienes me abrieron sus puertas para poder hacer el trabajo de campo, a todos los entrevistados y a las familias de los niños, especialmente a las madres con quienes compartimos muchas actividades y charlas.

A la **Facultad Regional Trenque Lauquen de la Universidad Tecnológica Nacional** donde soy docente e investigadora, que avaló mi ausencia durante dos períodos de clases para iniciar el doctorado en Tarragona y muy especialmente al **Ing. Rubén Álvarez**, por haber cubierto mis horas cátedra durante mi ausencia.

En segundo lugar quiero agradecer a todos aquellos que me han acompañado en mis muchas alegrías pero también en mis momentos difíciles, que afloraron durante la larga etapa de escritura de esta tesis.

A **Cristina Moreyra**, porque gracias a ella, y su insistencia, pude comprender todas mis angustias, que no fueron pocas en los momentos de la escritura de esta tesis, y eso me permitió poder avanzar de forma intermitente y lograr terminar de escribir este trabajo.

A **Rosario Iturralde**, por compartir diariamente con alegría y pasión el amor por la investigación, la antropología, la agroecología, por haber formado juntas un gran equipo de trabajo y por apoyarme empáticamente en momentos que lo necesité.

A **Male y Juli**, mis hijos y amores eternos, por entender que había épocas en que su madre estaba en “modo tesis” y que solo se podía interrumpir si era algo muy urgente.

A mis hermanas **Lola y María Alicia** por compartir el amor al conocimiento y la investigación, a **Marcela Bravo y Juana Islas** por estar siempre y a mis amigas y amigos, algunos me alentaron a seguir, otros me decían que largue todo y no me complique la vida cuando les contaba cómo me sentía a veces en el momento de la escritura. A todos los escuché atentamente y siempre valoré muchísimo que me escucharan.

## INDICE DE CONTENIDOS

<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN Y ESTRUCTURA DE LA TESIS.....</b>	<b>13</b>
<b>PRIMERA PARTE. LA CONSTRUCCION DEL OBJETO DE ESTUDIO, PLANTEOS TEORICOS Y METODOLOGIA .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO .....</b>	<b>19</b>
Introducción.....	19
1.1. Primera aproximación al objeto de estudio: la transformación material y simbólica del paisaje pampeano, de marzo hasta agosto del 2011 .....	19
1.2. Segunda aproximación al objeto de estudio sobre paisaje y lugar de vida: Primer Taller Ojos que miran, de septiembre a diciembre del 2011 .....	30
1.3. Tercera aproximación al objeto de estudio: análisis de la información recopilada durante el Primer Taller de fotografía Ojos que Miran, de enero a septiembre del 2012 .....	32
1.4. Cuarta aproximación al objeto de estudio: la experiencia de un taller de Fotografía “Ojos que Miran “inconcluso, de septiembre a diciembre del 2012 .....	35
1.5. Quinta aproximación al objeto de estudio sobre la mirada, pensamientos y sentimientos de un grupo de niños que viven en el campo: Segundo Taller de Fotografía Ojos que miran dentro de una investigación acción participativa o Etnografía colaborativa, de marzo da diciembre del 2013 .....	37
1.6. Unidades de Análisis y Unidades de Observación .....	38
1.7. Reflexiones sobre la construcción del objeto de estudio .....	41
<b>CAPÍTULO 2. VIVIR EN EL CAMPO: RECORRIDO TEÓRICO PARA ABORDAR UNA INVESTIGACIÓN ANTROPOLÓGICA CON UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS EN EL PARTIDO DE TRENQUE LAUQUEN PARA COMPRENDER SUS MIRADAS, IDEAS Y SENTIMIENTOS SOBRE SU LUGAR DE VIDA.....</b>	<b>43</b>
Introducción.....	43
2.1. Perspectiva histórica de la teoría antropológica sobre la relación entre Naturaleza y Cultura .....	45
2.2. El enfoque teórico de Tim Ingold: el proceso de habitar y el paisaje experimentado .....	57
2.3. El enfoque teórico de Marc Auge: el concepto de lugar.....	61
2.4. Identidad, socialización en la infancia y la escuela .....	63
2.5. El tiempo en la vida cotidiana .....	65
2.6. Reflexiones finales .....	68
<b>CAPÍTULO 3. LA FOTOGRAFÍA COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA Y DE ANÁLISIS EN UNA INVESTIGACIÓN ANTROPOLÓGICA.....</b>	<b>71</b>
Introducción.....	71
3.1. Perspectiva histórica sobre los usos de la fotografía en una investigación antropológica.....	72
3.2. La fotografía como herramienta metodológica en una investigación antropológica .....	80
3.2.1. <i>La fotografía es observación</i> .....	80
3.2.2. <i>La fotografía da testimonio de una realidad y/ o permite recordarla</i> .....	81
3.2.3 <i>La fotografía es un modo de representación</i> .....	83
3.2.4 <i>La fotografía como una imagen acto</i> .....	84
3.2.5. <i>La fotografía es un modo de expresión, de información y de comunicación</i> .....	86
3.3. Miradas, emociones, sentimientos y pensamientos en el acto de fotografiar y de observar fotografías .....	90

3.4. La fotografía como herramienta de análisis.....	93
3.4.1. <i>Análisis del modo de ver de los niños: el formato fotográfico, encuadre y planos, punto de vista, colores, valor</i> .....	93
3.4.2. <i>Desarrollo de una metodología utilizando herramientas de la semiótica para el análisis de las series de fotos tomadas por los niños</i> .....	98
3.5. Fotonarrativa, narrativa fotográfica o narrar con imágenes.....	102
3.6. Reflexiones finales.....	103
<b>SEGUNDA PARTE. ETNOGRAFÍAS DE LAS ENTRADAS AL CAMPO Y CONTEXTO DE LA UNIDAD DE ANALISIS Y OBSERVACION</b> .....	<b>105</b>
<b>CAPÍTULO 4. ETNOGRAFÍA DE LA TRANSFORMACIÓN HISTÓRICA MATERIAL Y SIMBÓLICA DEL PAISAJE EN TRENQUE LAUQUEN</b> .....	<b>107</b>
Introducción.....	107
4.1. Primera etapa o la pampa originaria del pastizal pampeano.....	108
4.2. Segunda etapa: del pastizal pampeano a la Conquista del Desierto .....	116
4.3. Tercera etapa: del Desierto a la Pampa Gringa.....	122
4.3.1. <i>La representación del gaucho, lo gauchesco y la construcción de la identidad nacional</i> .....	122
4.3.2. <i>La Pampa Gringa de los inmigrantes y chacareros</i> .....	125
4.4. Cuarta etapa. De la pampa gringa al campo .....	128
4.5. Quinta Etapa El campo como mercancía o el Desierto verde .....	131
4.6. Reflexiones finales.....	137
<b>CAPÍTULO 5. ETNOGRAFÍA DEL PRIMER TALLER DE FOTOGRAFÍA “OJOS QUE MIRAN “</b> .....	<b>139</b>
Introducción.....	139
5.1. La escuela rural primaria San Eduardo Nro. 41 Eva Perón.....	140
5.2. La escuela rural San Eduardo como lugar de socialización e identitario .....	143
5.3. Primer Taller “Ojos que miran” .....	146
5.3.1. <i>Participantes</i> .....	146
5.3.2. <i>Organización del Taller</i> .....	147
5.3.3. <i>Análisis de las fotografías del Taller Ojos que Miran</i> .....	150
5.3.4. <i>Primera conclusión de lectura connotativa de la serie de las fotos tomadas en los lugares donde viven</i> .....	152
5.3.5 <i>Análisis de Categoría Animales</i> .....	154
5.3.6. <i>Análisis de las fotografías de los caminos y el viaje</i> .....	156
5.3.7. <i>Análisis del taller y de las fotografías realizado por los niños con su maestra</i> .....	157
5.4. Reflexiones finales sobre la metodología del taller de fotografía y análisis de las fotografías.....	160
5.5. Anexo fotografías primer Taller “Ojos que Miran” .....	162
<b>CAPÍTULO 6. ETNOGRAFÍA DE UN TALLER DE FOTOGRAFÍA “OJOS QUE MIRAN” INCONCLUSO</b> .....	<b>177</b>
Introducción.....	177
6.1. El Centro Educativo para la producción total (CEPT) Tres Lomas .....	177
6.2. Taller “Ojos que Miran” inconcluso .....	179
6.3. Reflexiones finales.....	183

<b>TERCERA PARTE. ETNOGRAFÍA DE UNA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA Y DEL SEGUNDO TALLER “OJOS QUE MIRAN” EN LA ESCUELA RURAL PRIMARIA SAN EDUARDO NRO. 41 EVA PERÓN .....</b>	<b>185</b>
<b>CAPÍTULO 7. ETNOGRAFÍA COLABORATIVA E INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN LA ESCUELA RURAL PRIMARIA SAN EDUARDO NRO. 41 EVA PERÓN .....</b>	<b>187</b>
7.1. Introducción y consideraciones previas sobre la Etnografía colaborativa y la investigación acción participativa.....	187
7.2. Introducción a la Etnografía colaborativa - IAP en la escuela San Eduardo.....	189
7.3. Realización de entrevistas para un video .....	191
7.4. Recopilación y análisis de información de entrevistas .....	193
7.4.1 <i>Análisis del contexto familiar y social de los niños</i> .....	198
7.4.2 <i>Análisis del sentido que tiene para los padres la escuela</i> .....	203
7.4.3. <i>Vida cotidiana de las familias y los chicos en el campo</i> .....	206
7.4.4. <i>Análisis de las imágenes cotidianas que rodean a los niños</i> .....	210
7.5. Prácticas religiosas y paganas en la comunidad .....	211
7.6. Vida cotidiana y la irrupción de un hecho violento traumático para todos.....	213
7.7. Reflexiones finales .....	216
<b>CAPÍTULO 8. ETNOGRAFÍA DEL SEGUNDO TALLER DE FOTOGRAFÍA “OJOS QUE MIRAN” .....</b>	<b>217</b>
Introducción.....	217
8.1. Participantes .....	217
8.2. Organización del taller .....	218
8.3. Visionado conjunto de las fotos y entrevista grupal.....	220
8.4. Análisis de las fotografías tomadas por los niños: consideraciones generales y lectura connotativa....	222
8.5. Análisis connotativo de las imágenes de los niños .....	231
8.5.1 <i>Que nos muestran sus imágenes sobre el campo actual y sus modos de vida?</i> .....	231
8.5.2 <i>Como se apropian y usan el espacio donde habitan?</i> .....	233
8.5.3 <i>Como es su red de interacciones en el lugar donde viven y que significan?</i> .....	234
8.5.4 <i>Como es su interacción con los animales y que significan?</i> .....	235
8.6. Creación grupal de narrativa fotográfica: libro de fotografías Ojos que Miran.....	240
8.7. Libro de fotografías “Ojos que Miran “ .....	243
8.8. Muestra fotográfica y entrega del libro en el acto del aniversario de la escuela .....	262
8.9. Reflexiones finales sobre la metodología del segundo taller de fotografía “Ojos que Miran” .....	264
8.9.1 <i>Uso de cámaras</i> .....	264
8.9.2 <i>El acto de fotografiar de los niños</i> .....	265
8.9.3 <i>Entrevistas grupales con fotos</i> .....	266
8.9.4 <i>Entrevista grupal para elegir fotos del libro</i> .....	266
8.10. Anexo Fotografías Segundo Taller “Ojos que Miran” .....	268
<b>CUARTA PARTE. RECAPITULACION .....</b>	<b>369</b>
<b>CAPÍTULO 9. REFLEXIONES FINALES .....</b>	<b>371</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>379</b>

## Índice de tablas

---

Tabla 1. Edad de participantes, donde viven, nombre del campo y ocupación de sus padres.....	147
Tabla 2. Atributos de la serie de fotografías .....	151
Tabla 3. Cantidad de fotos de acuerdo a Categorías.....	152
Tabla 4. Resumen lectura connotativa.....	152
Tabla 5. Fotografía de animales .....	154
Tabla 6. Etapas y fases de IAP dentro de la Etnografía colaborativa .....	188
Tabla 7. Datos de familias y de niños participantes del Taller Ojos que Miran .....	194
Tabla 8. Familias, movilidad propia, ámbitos de socialización, uso de móvil, acceso a Internet.....	196
Tabla 9. Resumen de información de tabla 8.....	197
Tabla 10. Edad y rangos de edad de madres y padres .....	198
Tabla 11. Tiempo viviendo en el actual campo .....	199
Tabla 12. Ocupación de madres y padres.....	199
Tabla 13. Nivel de estudio alcanzado .....	202
Tabla 14. Participantes, ciclo educativo, grado escolar, edad y cámara.....	217
Tabla 15. Análisis connotativo cuantitativo de las fotografías tomadas por los niños .....	223

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGLI

VIVIR EN EL CAMPO: UNA ETNOGRAFÍA ACERCA DE LAS MIRADAS, PENSAMIENTOS Y SENTIMIENTOS SOBRE SU LUGAR DE VIDA  
DE UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS DEL PARTIDO DE TRENQUE LAUQUEN, PROVINCIA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

Alejandra Gutierrez

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGLI

VIVIR EN EL CAMPO: UNA ETNOGRAFÍA ACERCA DE LAS MIRADAS, PENSAMIENTOS Y SENTIMIENTOS SOBRE SU LUGAR DE VIDA  
DE UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS DEL PARTIDO DE TRENQUE LAUQUEN, PROVINCIA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

Alejandra Gutierrez



lluviosos se producen inundaciones. El clima es templado cálido y se producen ciclos alternos de inundación y sequías.

En mis primeros encuentros con este paisaje, y a medida que me iba convirtiendo en una de sus habitantes, se despertó en mí una gran curiosidad por conocer quienes habían vivido, cómo lo habían hecho y, viendo algunos rastros en el paisaje, me pregunté como había sido transformado no solo en términos materiales sino también simbólicos a lo largo de su historia. Por otra parte, también me interesaba conocer como los actuales habitantes percibían su paisaje o entorno cotidiano. Para poder responder estas preguntas tuve primero que entender la evolución de los marcos teóricos emergentes de la antropología para entender los vínculos entre los grupos y su paisaje, y poder elegir aquellos conceptos o teorías que consideraba pertinentes para esta investigación, análisis que se encuentra en el segundo capítulo de este informe. Luego, realicé trabajo de campo para relevar la información local que me permitiera conocer como habían sido esas transformaciones y su análisis se encuentra en el capítulo 4. Como una breve síntesis de lo desarrollado en ese capítulo, se destaca que, debido a la gran fertilidad natural del suelo de toda la región pampeana, desde hace dos siglos se producen materias primas de origen agrícola y pecuario, siendo la base productiva del modelo agroexportador argentino desde la creación del Estado nacional en 1880, motivo por el cual ha sufrido profundas transformaciones quedando muy poco del conjunto florístico y faunístico original denominado pastizal pampeano. En la zona de Trenque Lauquen, la entrada en producción para el mercado nacional e internacional se produce un par de años después de 1876, cuando se funda la ciudad cabecera del Partido, como un centro militar para desplazar de su tierra a los grupos originarios denominados tehuelches septentrionales y mapuches, pueblos cazadores recolectores que habían habitado por miles de años en el lugar. Su último líder, el cacique Pincen, fue vencido por el militar General Villegas después de fundar Trenque Lauquen, ciudad que nació de un fortín y comandancia militar como parte de la llamada Conquista del Desierto, nombre que recibía la llanura en ese momento por los grupos dominantes. Pincén fué tomado preso y exiliado del lugar, sus seguidores fueron trasladados a trabajar forzosamente a otras provincias y las mujeres y niñas fueron a trabajar al servicio doméstico en Buenos Aires. El lugar quedó sin grupos originarios, las tierras se subdividieron, se alambraron y se produjo en todo el país una masiva inmigración de europeos, motivo por el cual la llanura comenzó a llamarse Pampa Gringa. A partir de ese momento, la zona de Trenque Lauquen se establece como un centro ganadero agrícola, que se transforma durante

el siglo XX al ritmo de la modernización agrícola basada en la Revolución Verde y habitada por personas de origen europeo ya argentinizados y mestizos denominados gauchos o paisanos, grupo cultural que emerge en la región pampeana producto de la unión de madre india y padre español al menos doscientos años atrás. El lugar de producción y vida comienza a llamarse campo y tiene población dispersa, que según el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) son las áreas en campo abierto donde los hogares no están vinculados mediante calles o disfrutan de servicios urbanos. Actualmente, quienes viven en el campo son, en su mayoría, trabajadores rurales asalariados o medieros en campos que se dedican a la producción ganadera, con sus mujeres e hijos quienes asisten a la escuela rural más próxima.

De mi curiosidad inicial al empezar a vivir en este paisaje quedaba pendiente investigar cómo era la percepción de los actuales habitantes del campo para lo cual me sumergí en el trabajo de campo que se realizó en sucesivas aproximaciones. En cada una de ellas mi mirada, pensamientos y sentimientos, productos de mi propia experiencia de vida, salieron al encuentro de las miradas, pensamientos y sentimiento de los habitantes del campo hoy en el Partido de Trenque Lauquen. Luego de intentar trabajar junto a mujeres que vivían en el campo, decidí trabajar con niños que asistieran a una de las 27 escuelas rurales que hay en el Partido de Trenque Lauquen, la Escuela San Eduardo, ya que la escuela rural es el principal ámbito de socialización de las poblaciones dispersas en el campo hoy. Allí se realizaron dos talleres de fotografía denominados Ojos que Miran, el primero durante 10 días en Noviembre del 2011 y el segundo de Agosto a Noviembre en el año 2013 para conocer como ellos miran, piensan y sienten su vida cotidiana, como es su red de relaciones sociales, con otros seres vivos y con el paisaje o entorno físico o material y simbólico en el campo hoy.

El fruto de todos esos encuentros, algunos desencuentros, y diálogos fueron moldeando el objeto de estudio, adecuando la teoría y la metodología, proceso que se describe y analiza en profundidad en la primera parte de este trabajo denominada “la construcción del objeto de estudio, planteos teóricos y metodología”. De esta manera, en esta primera parte, en el capítulo 1 se describe en profundidad la construcción del objeto de estudio, en el capítulo 2 el recorrido teórico para abordar una investigación antropológica originalmente sobre la transformación del paisaje que devino un análisis sobre la mirada, ideas y pensamientos de un grupo de niños sobre vivir en el campo que es su lugar de vida, para finalizar con el capítulo 3 con el desarrollo de la fotografía como herramienta metodológica y de análisis en la

investigación antropológica, donde se describe el uso histórico de la fotografía dentro de la antropología y las características intrínsecas de la misma que la convierten en una herramienta muy apropiada para una investigación como la presente para conocer como un grupo de personas interpreta su lugar de vida. En ese sentido, se rescata a la fotografía como un lenguaje y modo de comunicación que, en esta investigación, permite, a través de la mirada mediada por una cámara, expresar pensamientos y sentimientos sobre la vida cotidiana en el campo, y permite conocer cuáles son los temas de interés de quien toma la fotografía. Por otra parte, la fotografía ya sea tomada en forma individual o desarrollada en la forma de talleres participativos permite que quienes toman las fotografías sean activos protagonista de la investigación, tanto en la generación de información como en la interpretación de la misma. Finalmente, con las fotografías se puede contar como es la vida cotidiana en el campo de un grupo de niños y sus familias, a través de la llamada fotonarrativa.

En la segunda parte de este informe, se presentan las etnografías de las diferentes aproximaciones. En el capítulo 4 se presenta la etnografía de la transformación histórica material y simbólica en Trenque Lauquen, en el capítulo 5 la Etnografía del primer Taller de fotografía Ojos que Miran y en el capítulo 6 la etnografía de un taller Ojos que Miran inconcluso.

En la tercera parte, en el capítulo 7, se presenta la etnografía colaborativa dentro de una investigación acción participativa en la escuela rural San Eduardo. En el capítulo 8 se puede encontrar la etnografía del segundo taller Ojos que Miran en la misma escuela, que finaliza con la presentación y análisis del libro Ojos que Miran constituyéndose un producto etnográfico en sí mismo. Por último, en la cuarta parte denominada “Recapitulación” que constituye el capítulo 9 se presentan reflexiones finales y las referencias bibliográficas. Para finalizar aclaro algunas cuestiones lingüísticas. La palabra chicos en Argentina es sinónimo de niños y se usan en forma indistinta en este trabajo, el uso de los plurales en masculino de las palabras niños o chicos incluyen también a las chicas o niñas si no se aclara y la palabra idea es empleada como sinónimo de pensamiento.

**PRIMERA PARTE.  
LA CONSTRUCCION DEL OBJETO DE ESTUDIO, PLANTEOS TEORICOS Y  
METODOLOGIA**



## Capítulo 1. La construcción del objeto de estudio

“La relación que se articula entre el sujeto y el objeto de estudio es dinámica, variable y se establece a través de sucesivas aproximaciones”  
Alison Spedding, 2006

### Introducción

Construir el objeto de estudio en una investigación antropológica, es decir que estudiar, es un proceso dinámico que no tiene un principio y un fin definitivo, muy especialmente cuando utilizamos metodología cualitativa y un enfoque inductivo, que, por su propia naturaleza, resultan ser muy flexibles en la incorporación de cambios sobre el plan inicial a medida que se va obteniendo información.

En este capítulo, se describe y analiza cómo ha sido este proceso a través de las sucesivas aproximaciones que fueron moldeando el objeto de estudio, como se desarrolló el acceso al campo, cuáles han sido las dificultades y oportunidades encontradas y como las teorías fueron evaluadas, testeadas y replanteadas a medida que avanzaba el trabajo.

#### **1.1. Primera aproximación al objeto de estudio: la transformación material y simbólica del paisaje pampeano, de marzo hasta agosto del 2011**

Comencé a trabajar en el proyecto de investigación en marzo del 2011 con el deseo de estudiar la transformación material y simbólica del paisaje de la llanura pampeana, específicamente en el Partido de Trenque Lauquen, provincia de Buenos Aires, Argentina y la percepción que los habitantes rurales actuales tenían de su paisaje.

Me motivo el hecho de haber llegado a esta región en el año 1999 a trabajar en un campo familiar, haber comenzado a recorrer los campos, caminos rurales de tierra y las calles de la ciudad donde vivo desde el año 2003, lugares donde iba encontrando rastros de su conformación histórica y de sus rasgos particulares actuales. También comencé a escuchar las historias y ver imágenes que circulan sobre la historia local, interactuar con las personas que se dedican a la producción agropecuaria, con las personas que trabajan y viven en el campo y con una escuela rural. Además, a partir del año 2000 fui protagonista y testigo de la introducción y adopción masiva de las tecnologías de la información y comunicación en el campo como también de las transformaciones productivas y sociales que produjo la

incorporación masiva de la soja transgénica y la siembra directa en la región. Este paquete tecnológico de biotecnología, junto con las políticas públicas que incentivaron la producción de soja para exportación, desplazó a la ganadería que era la actividad principal y tradicional de la zona, que ocupaba mucha gente que vivía en el campo y que emigró hacia las ciudades cercanas. Ante estos cambios, me intrigaba saber cómo las personas que no habían sido desplazados del campo por este proceso percibían e interpretaban su entorno en la actualidad en un momento histórico donde el campo, en especial la producción de soja, pasó a tener un protagonismo total en la recuperación de una gran crisis económica y política nacional que se dio en Argentina del año 2001 al 2003.

En esta primera aproximación los objetivos generales de la investigación eran determinar los grupos humanos que habitaron la llanura, específicamente en la región de Trenque Lauquen, sus actividades, la interrelación entre los distintos grupos sociales entre sí, y con animales, plantas y objetos inanimados en distintos momentos históricos, aspectos que permitieran entender sus modos de vida. Paralelamente se buscó identificar cómo se han expresado y conformado las diferentes imágenes, ideas y valores sobre el paisaje pampeano en general en los diferentes momentos históricos, quienes las hacían operativas y con qué fines, que llevaron a denominar, en diferentes momentos a la llanura de la región pampeana como Desierto, Pampa Gringa, Campo y recientemente Desierto Verde por aquellos, entre los cuales me incluyo, critican el impacto negativo del masivo proceso de agriculturización en detrimento de la ganadería que tuvo en el actual despoblamiento rural y en el medio ambiente por el masivo uso de agroquímicos que trajo la producción sojera.

Durante los meses de Julio y de Agosto del 2011 me sumergí en el ámbito territorial de la investigación en Trenque Lauquen. Comencé un relevamiento bibliográfico para ver el estado del arte del tema, realicé entrevistas a un historiador local, a un Ingeniero agrónomo que estudia las escasas especies nativas que han sobrevivido a todas las transformaciones productivas, a una periodista que narra historias locales, a la encargada de Museo Histórico Regional, visité un campo donde se han encontrado restos arqueológicos y entrevisté a miembros de una familia que busca y encuentra restos del pasado en ese lugar. También relevé distintos tipos de fuentes documentales sobre la historia del lugar en la única Biblioteca Pública de la ciudad, en el Museo histórico Regional buscando la cultura material, imágenes o nombres que hicieran alguna referencia a la historia o actualidad del paisaje local y de los grupos que lo habitaron o habitan. Realicé un relevamiento de obras literarias locales y

también un relevamiento fotográfico propio en los campos, rutas, caminos de tierra y en la ciudad de Trenque Lauquen.

Con toda esa información pude visualizar diferentes periodos de ocupación y transformación del paisaje local realizados por diferentes grupos humanos y pude esbozar algunas conclusiones que me sirvieron para darme cuenta que debía volver a encuadrar y enfocar mi objeto de estudio porque era muy amplio.

Como una breve síntesis de lo que se desarrolla en el Capítulo 4 en profundidad, destaco distintos momentos históricos que permiten entender las transformaciones del paisaje local.

A inicios del siglo XIX, en 1810, emerge la Argentina independiente de España que era esencialmente criolla, en su composición étnica y demográfica, aunque en muchas regiones habitaban diferentes pueblos originarios. Por ejemplo, la región de Trenque Lauquen estuvo habitada por pueblos originarios en un ambiente de pastizal, el llamado pastizal pampeano. Inicialmente eran grupos tehuelches que eran cazadores recolectores nómades de a pie hasta que llegan a la zona los caballos y vacunos que pastaban libremente por la región y que este grupo lo adopta en el siglo XV. En el siglo XVIII llegan a la región los mapuches, que eran agricultores y sedentarios en Chile pero que al arribar a la región asimilan a los tehuelches aunque toman de ellos su vínculo con el caballo y se vuelven cuasi nómades y organizados en distintos grupos. A nivel local, y ya por los años 1870, el referente de este pueblo era el llamado Cacique Pincen.

Por otra parte, desde el centro hegemónico del país, la llanura, un pastizal casi pristino, era considerada por la elite dominante un desierto aunque estaba poblada por grupos originarios y gauchos quienes eran considerados bárbaros, incultos, ignorantes y arrogantes. Todos ellos y los blancos (los huincas en lengua mapuche) compartían la misma actividad ligada a la ganadería y a los caballos y pelearon entre sí por los animales.

Los gauchos son un grupo cultural muy potente cuyo origen se remontan a la época de la conquista española producto del mestizaje entre madre india y padre español y que han sido immortalizados en la obra literaria más popular de Argentina llamada Martin Fierro, del autor José Hernández. Ellos portan una fuerte cultura popular, la llamada cultura gauchesca, que aún hoy es muy sentida en los ámbitos rurales.

En aquellos tiempos, en contraposición a todos los habitantes rurales, el hombre de ciudad representaba la civilización identificados con las ideas europeas y norteamericanas de desarrollo basado en la idea de progreso. Esta dicotomía fue plasmada en el slogan “Civilización o Barbarie” y difundida en un clásico libro argentino llamado “Facundo” escrito por Domingo Sarmiento, concepto que, junto con la idea del mundo rural como un desierto, dieron justificativo ideológico a varias incursiones militares llamadas primero Campañas y luego Conquista del Desierto. El objetivo, en este último caso, fue liberar la tierra de sus ocupantes originales y, desde ese momento, los enfrentamientos ya no fueron más por los animales, como lo había sido históricamente como se detalla en el capítulo 4, sino por la tierra para privatizarla y convocar a inmigrantes europeos para su producción. Esta Conquista da origen a una última línea de fortines, uno de los cuales fue Trenque Lauquen que se funda en 1876. Una vez conquistada la tierra, comienza la masiva llegada de inmigrantes europeos, especialmente españoles e italianos, y el mundo rural pampeano comienza a ser denominado Pampa Gringa mientras que el modo de vida de los gauchos comienza a desaparecer, quienes pasan a trabajar en forma asalariada en los campos como peones rurales. Este período se extiende desde 1880 hasta la década de 1930 y 1940 del siglo XX, momento donde ya no arriban más inmigrantes y, los que ya estaban, y especialmente sus hijos, se argentinizan. En el medio rural, la llanura ya plenamente productiva comienza a ser nombrada campo, nombre que aún se sigue utilizando. Durante todo ese período y a lo largo de todo el siglo XX y XXI el paisaje se transforma totalmente por las actividades productivas que emergen a partir de la inserción en el mercado internacional.

En Trenque Lauquen, la matriz cultural y productiva local se construyó a partir de la actividad ganadera aun cuando también hubo agricultura llevada adelante por los inmigrantes europeos. Así, la región se especializo en invernada, que es el nombre genérico que se da a la actividad ganadera vacuna que consiste en engordar los animales hasta lograr el peso de faena, agricultura y un poco más adelante en tambo, que es un establecimiento ganadero destinado al ordeño y comercialización de la leche de vaca. Los habitantes de los campos fueron trabajadores rurales y dueños de los campos argentinos de origen inmigrante y sus familias. A los dueños de campo de extensiones menores, las chacras, que estaban rodeando la ciudad, se los llamo chacareros. A partir de 1950 se produce un fuerte proceso de modernización basado en la Revolución Verde que comienza con la mecanización en todas las etapas productivas, siguió con la adopción de semillas híbridas y el uso de insumos químicos.

A partir del año 2002 en la zona, predominantemente ganadera, se produce un intenso proceso de agriculturización de la mano de la soja transgénica y la llegada de la siembra directa que produce la caída de la actividad ganadera, de los tambos y el despoblamiento rural. Los críticos a este proceso comienzan a llamar al campo como el Desierto Verde. En la actualidad, los dueños de los campos casi no habitan en los mismos, y éste es habitado por personas de diferentes provincias argentinas unidos por una cultura y tradición gauchesca, mientras que las personas descendientes del cacique Pincén, último cacique mapuche de la zona rural desde su expulsión alrededor de 1880, habitan en las ciudades. De todas maneras y aún cuando desde la historia oficial se invisibiliza a este grupo originario quedan muchas huellas materiales y simbólicas de su paso por el territorio y de su conflictiva relación con los militares como se verá en detalle en el capítulo 4.

Otra importante conclusión de este primer trabajo de campo y del análisis del desarrollo histórico del lugar es que la transformación del espacio y su habitar siempre estuvieron ligados a los animales. En la zona de Trenque Lauquen, primero existieron animales nativos como los megaterios o armadillos en la prehistoria y luego los guanacos y venados de las pampas que eran consumidos por los grupos de cazadores recolectores tehuelches y quienes tenían una vida semi nómada adaptada a las migraciones de estos animales. Estos animales desaparecieron de la región debido al avance de la ganadería vacuna y equina que se habían reproducido libremente desde la llegada de los españoles al Río de La Plata. En el siglo XVIII, momento cuando el pueblo mapuche llega a la zona, incorporó el caballo como medio de locomoción y de alimentación convirtiéndose en parte fundamental de su dieta. Desde ese momento y por casi 100 años, el caballo y el ganado vacuno fueron el eje económico de la región, especialmente por la actividad invernada que generó toda una cultura ligada a estas dos especies animales, la cultura gauchesca que aún se manifiesta en muchas tradiciones locales en espacios rurales y algunas en las ciudades, como por ejemplo con la existencia de las Agrupaciones Tradicionalistas, los bailes folklóricos, los desfiles de caballos, las carreras de sortija, y las fiestas como las domas y jineteadas. También podemos encontrar actividades grupales asociadas a la ganadería como las carneadas y las yerras que se hacen en ámbitos privados en los campos, aunque esta última ya escasea debido a la drástica disminución de la actividad ganadera en la zona. Como dice Ratier, se puede pensar estas actividades, cuya descripción más detallada se encuentra en el capítulo 8, como manifestaciones de lo

gauchesco de la cultura local que se convierten en el principal referente en la construcción de identidad en las zonas rurales bonaerenses (Ratier, 2007).

Luego de arribar a estas conclusiones, comencé a acotar el tema de la investigación.

Por un lado, decidí que el objeto de estudio se situaría exclusivamente en la zona rural de Trenque Lauquen descartando trabajar con todo lo que sucedió en la región pampeana en general. De todos modos, mantuve en mente que los cambios locales están asociados a lo que sucede a nivel regional, nacional e internacional, como marco teórico para situar lo local dentro de un contexto global, tomando el concepto de “glocalización” de Robertson. Para este autor, estas dos tendencias que representarían la homogeneización (lo global o universal) y la heterogenización (lo local o lo particular) se implican mutuamente, se complementan, o interpenetran, o incluso puedan colisionar en situaciones específicas constituyendo diferentes estilos de vida a lo largo de buena parte del último tramo del Siglo XX (Robertson, 2000). El autor destaca que “aunque, por varias razones, sigamos usando el concepto de globalización, sería preferible reemplazarlo para determinados fines por el de glocalización. Este último concepto tiene la ventaja de tomar en cuenta tanto las cuestiones espaciales como las temporales. Y al mismo tiempo, el énfasis sobre la condición global -esto es, en la globalidad- nos empuja a que nuestro análisis e interpretación del mundo contemporáneo sean a la vez espacial y temporal, geográfico e histórico” (Robertson, 2000:22-23).

De esta manera, el análisis realizado hasta el momento se considera el contexto histórico de la investigación actual para también iluminar los aspectos que aún continúan presentes tanto material como simbólicamente. Por ese motivo, como la historia del lugar está aún presente a través de diferentes rastros o huellas materiales y simbólicas en el paisaje del lugar, se analizaría como ellas son significadas hoy.

Por otro lado, decidí trabajar con las personas que hoy viven en el campo, específicamente con los trabajadores rurales y sus familias, ya que aún cuando estos últimos no tomen grandes decisiones que modifiquen el paisaje en forma permanente como pueden hacerlo los dueños de los campos, ellos, con su habitar cotidiano construyen paisaje. En ese punto se centra mi interés ya que, concuerdo con Ingold quien dice que “el paisaje es el mundo tal y como es conocido por aquellos que lo habitan, que habitan en sus lugares y viajan por los caminos que los conectan” (Ingold, 2002:192) (traducción propia). Además, quería conocer una nueva mirada sobre el territorio y esa es la mirada de las mujeres y la de los niños que la habitan,

miradas y voces que son en general desconocidas. Por último, dado que la población vive dispersa en diferentes campos, decidí trabajar en las escuelas rurales, que forman una comunidad educativa que también nuclea a las personas que viven en los campos cercanos para otros eventos y actividades extraescolares.

De esta manera se fue moldeando el objeto de estudio en esta primera aproximación.

A partir de ese momento tuve claro que quería conocer como las personas que hoy viven en el campo perciben e interpretan su paisaje o lugar donde viven, cuáles son sus actividades que lo crean y transforman, su red de relaciones y vínculos con seres humanos, animales y objetos inanimados, siempre desde su punto de vista es decir un punto de vista emic, especialmente como es su mirada, pensamientos y sentimientos que estarían representadas en fotografías por ellos tomadas y también por la interpretación que de las mismas ellos hicieran.

De acuerdo a Harris, los campos de estudio abarcados por los estudios emic se refieren por un lado a los fenómenos semánticos y de comunicación y por el otro “al análisis de la conducta en términos de las intenciones, las motivaciones, los objetivos, las actitudes, los pensamientos y los sentimientos de los miembros de la cultura” (Harris, 1999:496)

Además, y de acuerdo al mismo autor, en etnografía el enfoque emic se justifica por la suposición de que entre el actor y el observador es el actor el más capacitado para conocer su propio estado interior algo que “es esencial para la comprensión de su conducta y para la descripción adecuada de los acontecimientos en que él participa” (Harris, 1999:496)

De esta manera se cumpliría también mi motivación de demostrar que la zona, aun cuando su población rural ha disminuido, no es un desierto verde, que hay gente que trabaja y vive en el campo, que son generalmente invisibilizados, que tienen su propio modo de vida, sus tradiciones y su cultura dentro de un marco tecnológico globalizado de donde ellos también se nutren y experimentan.

Por último, me volví a preguntar a mí misma porque quería desarrollar una investigación de este tipo, es decir, ¿porqué hacer un estudio sobre la mirada, ideas y sentimientos acerca de un lugar? ¿porqué realizar una investigación sobre la mirada, pensamientos y sentimientos de un grupo de niños sobre vivir en un lugar y tiempo específico?

Las respuestas a estas dos preguntas se basan en que la elección de un tema está atravesada por múltiples experiencias de nuestras vidas, nuestra personalidad, por conocimientos teóricos y prácticos adquiridos que nos moviliza para emprender una investigación sobre un tema específico y abordarlo metodológicamente de una determinada manera.

En este caso, mi interés académico por indagar sobre la mirada, ideas y sentimientos sobre vivir en un lugar como lugar material experimentado y simbólico está relacionada con mi propia experiencia durante mi infancia, adolescencia y mi adultez. A los 8 años, mi familia me llevo a vivir de un pueblo de 1500 habitantes de la provincia de La Pampa a la ciudad de Buenos Aires, separados por 600 km de ruta que atraviesan toda la llanura pampeana. Durante 10 años y hasta que ingrese a la Universidad pasaba todas mis vacaciones y feriados en el pueblo, las rutas y caminos que conectaban mis dos lugares de vida se volvieron parte de mis recorridos habituales y siempre fueron espacios y momentos especiales para mí. Mis experiencias de vida de la niñez estuvieron divididas entre esos dos lugares materiales y simbólicos tan diferentes y bastante aislados entre sí en esa época, en las décadas del 70 y 80. En cada lugar variaba mi grado de autonomía, mi exploración de los espacios, mis rutinas cotidianas, mis relaciones sociales y con otros seres vivos, y tuve que interpretar las normas, valores y creencias de cada uno de los lugares y de las personas con las que me relacionaba y que lentamente me iban influenciando. Las imágenes de las que me nutrí variaban de un lugar a otro. Mi identidad individual estuvo siempre moldeada por esas experiencias infantiles de haber conocido y experimentado dos mundos distintos. En los dos, siempre estaba mi familia nuclear, madre y hermanos mayores, y en el pueblo quedaba mi familia extendida donde tíos, primos y abuelos fueron parte importante de mis experiencias cotidianas y que moldearon también mi subjetividad e identidad. El espacio social de la familia a la que uno pertenece, sus valores y normas impone una mirada particular sobre el mundo, pero que, a medida que uno crece, están permeadas también por el contexto cultural donde uno vive, moldeando también nuestras percepciones sobre el mundo en el que vivimos. Además de la familia, en la infancia y adolescencia, la escuela es el lugar más importante de socialización al menos en un país como la Argentina donde la educación es obligatoria, y al menos desde el discurso simbólico, un valor muy importante. Atravesada por los valores familiares, pensando o no que la escuela es un lugar agradable, que estudiar o no estudiar es algo importante, cada niño se encuentra con un mundo de relaciones a construir, un mundo de historias de vida diferentes, un mundo donde existen quizás otras normas y valores diferentes a las familiares, donde las

relaciones de pares y con otros adultos se construyen día a día. La experiencia de escolarización en la infancia, primer eslabón de la denominada socialización secundaria planteada por Berger y Luckman (1968) no es el único lugar que moldea la infancia, pero, determinados contextos como el que se analiza en esta investigación de poblaciones dispersas en el medio rural, la escuela se constituye en el primer y casi único espacio de socialización importante de la niñez sin la presencia de los padres. La escuela rural puede ser o no un lugar de integración para los niños pero también para sus padres, dependiendo de la impronta de cada directivo de la escuela. Sin embargo, en una escuela rural siempre es mucho más importante que en contextos urbanos donde el rol de la escuela es casi exclusivamente brindar conocimientos a los niños.

Ese espacio de relaciones sociales entre pares y con otros adultos diferentes a la familia ejerce influencia sobre cada niño, pero quien también influencia a sus pares y, si ese intercambio es gratificante, se desarrollan sentimientos de apego a la escuela y al lugar. En mi propia experiencia infantil escolar, yo era la del campo y ellos, mis compañeros, eran de la gran ciudad, teníamos algunos juegos diferentes, comidas, creencias y hasta la manera de vincularse lo era pero todas esas diferencias producían un intercambio porque ellos también sentían curiosidad por mis juegos, mis comidas, expresiones y mis creencias y de esa manera yo también influenciaba al grupo. De esta manera, mi experiencia infantil estuvo marcada por mi familia, la escuela y el lugar o lugares donde he vivido.

Por otra parte, mis experiencias de asistir a diferentes escuelas y vivir en distintos lugares me enseñaron desde niña a observar y también a participar, a manejar esa tensión existente entre formar parte de algo que permite entenderlo desde el punto de vista del otro pero también tomar una cierta distancia para poder reflexionar y entender, habiendo vivido una experiencia de observación participante sin saberlo. Quizás de allí viene mi afinidad con la antropología, ciencia social a la que descubrí intelectualmente mucho más tarde en mi vida.

Por otra parte, para responder a la pregunta de porque elegí el campo como espacio experimentado y simbólico en Trenque Lauquen para desarrollar esta investigación, nuevamente, apelo a resignificar mi propia experiencia de vida. A los 18 años ingresé a la Universidad para estudiar la carrera de Agronomía en la ciudad de Buenos Aires, una carrera cuya formación propiciaba una profunda intervención humana sobre la naturaleza con el uso de insumos industrializados en reemplazo de los procesos ecológicos, una típica visión dual

entre naturaleza y cultura propia de la Revolución Verde que emerge en los años 50s. Al finalizar mi carrera, en el año 1992, empecé a conocer los problemas ambientales derivados de las prácticas en los campos que respondían a esa visión y por ese motivo me interesé en explorar y cuestionar ciertos aspectos económicos, sociales y su impacto ambiental relacionadas con la producción predominante en el campo de la región pampeana. Fui a Holanda a hacer una Maestría en Desarrollo Agrícola y Rural y allí realicé una tesis cuyo director y codirector fueron antropólogos y donde además conviví con compañeros que provenían de todas partes del mundo, especialmente de los llamados del Tercer Mundo o “subdesarrollados”. Allí aprendí desde la práctica cotidiana con mis nuevos amigos y desde lo académico con mis directores a entender diferentes cuestiones a nivel global y su impacto en lo local, entender a los otros y las influencias culturales que modelan nuestra identidad individual, grupal y también las prácticas productivas vistas desde el impacto e interacciones que producían en la región pampeana el desarrollo de un sistema agroalimentario global. Esas dos nuevas experiencias de vida e intelectuales me fueron acercando aún más a la antropología. Volví a la Argentina y trabajé en la Universidad como becaria de Investigación en temas relacionados con la agricultura y el medio ambiente, entendí que las relaciones económicas por sí solas no explicaban porque ciertos grupos se relacionan con la naturaleza y el entorno donde viven de determinada manera. Tres años después hice una Maestría en Antropología Social en la Universidad de Londres y profundicé más en antropología ambiental por un lado y la relación entre antropología y comunicación especialmente video y fotografía por el otro, dos áreas que me interesaban muchísimo y a las que en forma de hobby me había acercado lentamente. Gran parte de esos conocimientos iniciales, más la experiencia como agrónoma, fotógrafa e investigadora en mi país, nutren y dan forma a los capítulos 2 y 3 que se desarrollan en este trabajo.

Al volver a Argentina, y después de vivir unos años en grandes ciudades, me hice cargo de un campo familiar en Trenque Lauquen y, después de tres años de pasar largas temporadas en el campo pero viviendo en una ciudad a 500 km, me mudé a la ciudad de Trenque Lauquen. Fui productora ecológica, estudié fotografía e ingresé a dar clases a la Universidad local donde todavía continúo. Conocí de cerca y desde mi posición de productora familiar ecológica el mundo del campo, el de los dueños, el de los trabajadores rurales y sus familias. Me encontré teniendo que explicar que no me gustaba que me dijeran patrona, nombre dado a los dueños de los campos desde tiempos de la Colonia, que me vieran extraña por ser mujer y estar en el

día a día del campo acompañada por una mujer como encargada, Elba Moretti, quien es una informante clave durante esta investigación. También sorprendía que coordinara un proyecto de desarrollo rural con base en dos escuelas rurales, una de ellas llamada San Eduardo donde se dictaron talleres de capacitación para los habitantes del campo en oficios elegidos por ellos. Las mujeres se capacitaron en artesanías en macramé y los trabajadores rurales hombres en soguería. La soguería es una actividad tradicional masculina que consiste en trabajar el cuero crudo de vaca y caballo, es decir en su estado original, que comenzó a hacerse en el país hace más de 400 años por los pueblos originarios y la continuaron los gauchos para desarrollar las piezas de utilidad para ellos y sus caballos. Actualmente, muchos trabajadores rurales hacen soguería en sus tiempos libres. Fuí también la fotógrafa de todos sus trabajos. Conocí, a través de ellos, un poco más del mundo de los caballos y de la importancia que para este grupo de asalariados rurales tenían. Viví la transformación del lugar con el ingreso masivo de la soja transgénica, la retracción de la ganadería, el despoblamiento del campo, el incremento en el uso de móviles, la llegada de la televisión satelital e Internet al campo. Yo misma tuve que dejar la producción ecológica y en ese nuevo proceso de cambio personal decido volver a investigar y comenzar un doctorado en antropología social. Sentía que la observación participante tenía que ver con mi experiencia de vida y con mi personalidad porque así había vivido yo muchas veces al estar inmersa en diferentes culturas, ciudades, campos, trabajos y entre diferentes grupos sociales. Además, por mi personalidad quizás un poco tímida y por el amor que le tengo a la fotografía sentí que la fotografía me facilitaría la comunicación y el compartir con los demás. Me interesé en descubrir como otros habitantes del campo sentían su relación con el lugar, ese lugar al que adopté para vivir pero al que también tuve que aprender a descubrir, ya desde la adultez y con un bagaje profesional e intelectual a cuestas. Llegué a España, tierra de mis abuelos, y comencé el doctorado en Tarragona. Desde allí se comenzó a gestar esta investigación, cuyo objeto de estudio, como se cuenta en este trabajo, se fué dando en sucesivas aproximaciones, en cada una de las cuales se fueron afinando los objetivos, la teoría y la metodología.

Retomando las razones por las cuales decidí realizar la investigación que aquí se presenta queda comentar porqué se investiga junto con los niños que viven en el campo. Además de todas las razones personales y profesionales que relaté, existe una razón académica y es la falta de estudios sobre cómo es hoy la vida de los niños en el campo de la región pampeana de Argentina. En general, los trabajos antropológicos sobre el campo pampeano en Argentina

están relacionados con el mundo de la producción, o de los adultos, pero no he encontrado trabajos sobre la vida de los niños en la región. Aportar a la visibilización de los niños en el plano académico pero también en el plano social local fué una fuerte motivación para desarrollar este trabajo.

Finalmente, a la pregunta de porque hacer una investigación en Trenque Lauquen, además de todas las razones ya descritas, el conocimiento que tengo del lugar me permitió un acceso fácil para realizar el trabajo de campo, en términos prácticos y económicos, y además porque me interesa contribuir a un mejor conocimiento del medio local con un trabajo de investigación desde la Universidad a la que pertenezco.

## **1.2. Segunda aproximación al objeto de estudio sobre paisaje y lugar de vida: Primer Taller Ojos que miran, de septiembre a diciembre del 2011**

Una vez que se delimitó más la investigación, decidí que quería trabajar con una metodología con la cual me sintiera muy cómoda y que motivara a los niños y niñas a participar surgiendo así la idea de hacer un Taller de Fotografía con ellos en una escuela rural. Por un lado, fotografiar es una práctica muy extendida en la vida cotidiana de la región, especialmente la fotografía para uso doméstico y familiar e incrementada por la masiva difusión de los teléfonos móviles que tienen cámara.

Por otro lado, para ellos fotografiar es sinónimo de jugar, algo fundamental en la etapa de sus vidas que están transitando ya que, a través del juego, exploran el espacio donde viven, pueden retratar su vida cotidiana y luego hablar de ello teniendo a las imágenes como disparadores y de esta manera contribuir a los objetivos de esta investigación.

Con esta nueva perspectiva, y antes de abandonar temporalmente el campo en Agosto del 2011, me contacté con la escuela rural San Eduardo a través de Elba Moretti, cuyo hijo asistió a esa escuela y era docente ad honorem de informática allí, quien además había coordinado los mencionados talleres de capacitación para adultos años atrás. A través de ella le hice llegar en forma escrita a la directora de la escuela, cuyo nombre es Betty, el proyecto del Taller que quería hacer, y me convocó a la escuela para conversar. El proyecto le gustó y fuimos las tres al aula a comentarles a los niños y niñas la actividad que planeábamos hacer. Les conté mi proyecto de investigación, que era parte de una investigación de la Universidad donde yo daba

clases y que haríamos un taller de fotografía para que ellos pudieran reflejar su paisaje cotidiano. Se mostraron entusiasmados y comenzaron a preguntar a qué cosas tendrían que sacar fotos. Enseguida noté que la palabra paisaje no les significaba mucho y comencé a explicarles que debían sacar fotos al lugar donde viven, a las cosas que ven y hacen todos los días, a las familias, a los amigos, a lo que les gustaba o disgustaban del lugar donde vivían. La maestra propuso llamar al Taller “Ojos que Miran” y a ellos les gustó el nombre. Terminamos la charla y quedamos que en el mes de noviembre haríamos el Taller y que luego lo continuaríamos en el 2012.

En ese período, y en forma simultánea, me contacté con mujeres que viven cerca de la escuela, y que tenían o tuvieron hijos que asistieron a la misma, les comenté mi investigación, que el objetivo era conocer la mirada que ellas tenían de su paisaje cotidiano. Conversé con alrededor de diez mujeres e incluso entrevisté a dos para que me contaran como había sido la transformación del lugar en los últimos veinte años. En principio se mostraron interesadas en participar y en muchos casos volvió a suceder lo mismo que con los niños, ya que preguntaron a que me refería con paisaje. En algunos casos por ejemplo me preguntaban si quería que saque a los médanos, o a los árboles y nuevamente cambie mis palabras, para hablar directamente del lugar donde viven y que incluía a las personas.

La idea del paisaje cotidiano que yo intentaba transmitir no tenía sentido para este grupo de personas para quienes la palabra paisaje significaba algo que está alejado, lo que se veía desde lejos. Así, el uso de la misma palabra para expresar conceptos diferentes fue para mí una llamada de atención para considerar no solo mi conceptualización sino estar muy atenta al significado que ellos le otorgaban para encontrar un punto de entendimiento. Por esta razón me sumergí entonces en distintas teorías, en una gran variedad de conceptos y significados que, desde diferentes disciplinas, se refieren al paisaje, espacio, ambiente o lugar y también estar especialmente muy atenta a las palabras y conceptos de las personas que viven en el lugar. A partir de ese momento, analice las diferentes teorías y conceptos desarrollados por la antropología para desarrollar mi marco teórico de referencia que se presenta en el capítulo 2.

De esta manera, estos cortos encuentros y los desentendimientos producidos por el uso de la palabra paisaje fueron también importantes para rescatar el hecho que una investigación debe atender a su doble naturaleza. Por un lado, de lo que se construye como objeto de

estudio en tanto elemento empírico, es decir, en tanto un segmento de la realidad, pero por el otro que está constituido como resultado de nuestra labor de conceptualización y teorización.

Cuando en el mes de noviembre del 2011 volví a realizar trabajo de campo por tres semanas al lugar, noté que las entrevistas con las mujeres se complicaban bastante. Muchas no podían recibirme, cambiaban los momentos de encuentro, tenía que volver a visitarlas porque no estaban en los campos, habían perdido las fotos que habían sacado y una de las mujeres se había ido a vivir a la ciudad. En ese lapso de tiempo logre solo entrevistar a tres. Paralelamente, el taller de fotografía con los niños en la escuela funcionaba muy bien y comprendí que con su mirada sobre su lugar de vida tenía muchísimo material con el cual trabajar, y decidí trabajar solo con los niños.

El taller de fotografía se realizó durante diez días de trabajo intensivo y, si bien fue un periodo muy corto para un trabajo de campo, fue muy valioso por la información generada por los niños, sirvió para testear la metodología diseñada para ellos y para probar mi manera personal de analizar posteriormente datos visuales en serie. La etnografía de este encuentro se detalla en el Capítulo 5.

### **1.3. Tercera aproximación al objeto de estudio: análisis de la información recopilada durante el Primer Taller de fotografía Ojos que Miran, de enero a septiembre del 2012**

Una vez finalizado el trabajo de campo mire con atención las fotografías tomadas por los niños, volví a escuchar las entrevistas individuales realizadas mientras miramos sus fotos, sistematicé toda la información, y analicé la teoría para crear un marco de análisis para las fotografías producidas en talleres de este tipo. Es importante destacar que a este análisis lo considero complementario a un análisis más convencional de la antropología de relacionar datos producto de entrevistas y de observación participante y extraer conclusiones.

En muchos aspectos pude comprobar que el marco de análisis funcionaba, como por ejemplo al notar que hay un modo de ver bastante homogéneo del grupo, aunque esto solo se podría aplicar siempre y cuando se tenga algún conocimiento previo del lugar o del grupo que permita darle una significación a los elementos visuales que aparecen.

En el momento de finalizar el análisis de las imágenes pude ver la importancia que para los chicos tienen los animales con los que conviven, y lo asocié con las tradiciones de sus padres en relación a los animales, no solo en lo laboral cotidiano, sino también en sus fiestas, por ejemplo casi todos asisten a las domas y jineteadas, ámbito de socialización y reunión de este grupo social que le dan identidad colectiva a los chicos y sus familias y que son una de las tradiciones gauchescas que se mantienen.

Sin embargo, a esta altura del trabajo y del análisis surgieron muchas preguntas que deberían ser en realidad respondidas por los niños en siguientes encuentros. Por ese motivo es importante destacar que lo ideal para este tipo de análisis es que sea acompañado de una metodología más clásica de observación participante, de estar en el lugar todas las veces que sea necesario para que la información sea producto de un verdadero intercambio de opiniones y puntos de vista. Paralelamente al taller y al trabajo de campo en general debería hacerse más tiempo para poder profundizar algunos aspectos de interés, utilizando por ejemplo la metodología longitudinal que es un tipo de estudio observacional que investiga al mismo grupo de gente de manera repetida a lo largo de un período de años (Caïs, Folguera y Formoso, 2014) que, en este caso, serían dos años seguidos.

De esta manera se terminó de testear la metodología del uso de fotografía como técnica de generación de información realizada por los propios participantes, como técnica para generar una fluida comunicación entre participantes e investigadora y como manera de interpretar información mediante el análisis de las fotografías tomadas y del diálogo sobre las mismas. En este punto es importante destacar que en este trabajo he utilizado lo visual, específicamente la fotografía, para desarrollar conocimiento de lo social, sin olvidar que este es mi objetivo y que la fotografía es un medio para conseguir la comprensión de la vinculación de un grupo social, en este caso los niños que viven en el campo y asisten a una escuela rural, con su lugar de vida. De esta manera, el trabajo de campo se realizaría con fotografías que además permiten profundizar el diálogo con los participantes, pero también observando, participando, creando vínculo y estando allí para poder entender en profundidad sus puntos de vista.

Finalmente, se siguió analizando el marco teórico, la metodología y se reorganizaron los objetivos incorporando nuevas preguntas de investigación que guiaron el siguiente trabajo de campo. De esa manera, el objetivo de la investigación quedó planteado como el análisis de la

mirada, ideas y sentimientos de un grupo de niños que viven en el campo en la zona de Trenque Lauquen, provincia de Buenos Aires, Argentina sobre su lugar de vida, sus vínculos con su familia, amigos, otros adultos, la escuela y animales con quienes diariamente conviven. También se buscaba profundizar su mirada en tres espacios cotidianos como son sus casas y el campo donde viven, la escuela y el viaje diario que las une, dejando abierta la posibilidad de incorporar otros espacios si surgían como significativos para su vida cotidiana.

Una vez que se delimitó el objetivo principal, algunos de los interrogantes a desentrañar y preguntas para guiar la investigación fueron:

¿Cómo se ha configurado el espacio físico y simbólico de la región y el modo de vida de los padres que son los primeros que dan identidad a estos niños?

¿Cómo es la red de interacciones en el lugar donde viven y que significan para los niños?

¿Cómo es la interacción de los niños con los animales y que significan en su entramado familiar y social?

¿Cuáles son las actividades que los chicos ven y/o comparten con sus padres y otros adultos en su vida cotidiana?

¿Cómo se apropian y usan los chicos el espacio donde habitan?

¿Cuáles son las imágenes que están en sus casas que van construyendo la subjetividad y la identidad social de estos niños?

¿Cuáles son las influencias de la escuela en su manera de ver el lugar de vida y las actividades rurales?

¿Cuáles son las imágenes de las que se nutren estos niños en la escuela?

¿Cómo es la influencia de su familia y de la escuela en relación a las tradiciones y la cultura gauchesca del lugar?

¿Cómo es la interacción de los niños con el pasado del lugar en términos materiales y simbólicos?

Con este plan de trabajo en mente me sumergí nuevamente en el trabajo de campo en septiembre del 2012, proceso que se describe a continuación

#### **1.4. Cuarta aproximación al objeto de estudio: la experiencia de un taller de Fotografía “Ojos que Miran “inconcluso, de septiembre a diciembre del 2012**

Con todo lo elaborado y decidido hasta ese momento llegué al segundo Taller de Fotografía con una idea más clara de los objetivos de la investigación y siendo consciente que eran aún amplios pero eso lo veía como una ventaja en esta etapa del trabajo de campo. En septiembre de 2012 volví a realizar el trabajo de campo. Se iniciaron los contactos para realizar un taller de fotografía con las mismas características del primero realizado en noviembre del 2011 en la escuela 41 de San Eduardo, en un colegio de educación secundaria donde asisten los hijos de los empleados rurales y donde es frecuente que asistan los egresados de donde se realizó el primer taller. Este colegio, llamado CEPT Tres Lomas (Colegio de Educación para la Producción y el Trabajo) tiene una particularidad dentro del sistema educativo argentino. Son colegios de modalidad de alternancia, es decir los estudiantes están una semana viviendo en el colegio y pasan dos semanas en sus casas en el campo donde deben estudiar, realizar tareas escolares encomendadas y cuidar alguna producción pequeña de autoconsumo como puede ser una huerta o la cría de gallinas para recolectar sus huevos. En el período que están en sus casas, son visitados por sus profesores, quienes relevan dificultades y también fortalecen el vínculo con los padres, quienes son activos colaboradores con los docentes en la educación de sus hijos. Este esquema educativo trae una organización del colegio y tarea docente completamente diferente al resto de las instituciones y esta organización de alguna manera demoró el inicio del taller con los chicos. El contacto con la profesora responsable del área de Ciencias Sociales se inició por teléfono, le hice la propuesta del taller, le conté que el mismo formaba parte de una investigación que ya estaba en marcha y que ya se había realizado un taller en la Escuela San Eduardo. Ella ya conocía el trabajo allí realizado y se mostró muy entusiasmada con replicar la experiencia en ese colegio porque estaba convencida que el trabajo del taller y sus resultados coincidían con uno de los objetivos de su área de docencia que eran que los chicos puedan pensar su lugar de vida, valorar el trabajo de sus padres y reforzar el sentido de pertenencia a su modo de vida. También me comentó que las personas a cargo del área de Comunicación valoraban que los chicos aprendan fotografía. El contacto continuó por mail y teléfono durante casi un mes, intercambiando ideas sobre la propuesta

presentada por mí y la adecuación a los objetivos educativos que ella buscaba. Finalmente, la profesora decidió que trabajaríamos con los chicos del primer ciclo y que ya estaba todo listo para empezar. Me acerqué al colegio, fuimos juntas a charlar con los futuros participantes y allí me encontré con Marlene, una de las participantes del taller en la escuela San Eduardo. Les contamos a los chicos los objetivos del taller y quedo como consigna que aquellos que tuvieran cámaras empezaran a sacar fotos en sus casas. Pautamos un próximo encuentro para cuando ellos volvían al colegio para juntos empezar a mirar las fotos. Luego de 15 días nos encontramos, miramos las fotos de algunos participantes y cada uno iba contando que era lo que había sacado. A diferencia de lo sucedido en el taller de la Escuela San Eduardo, donde la directora me dio amplia libertad para desarrollar el taller dejándome sola a cargo de los chicos, la profesora del área de Ciencias Sociales estaba en la clase, daba consignas todo el tiempo y en el momento del visionado grupal intervenía continuamente con preguntas pero también respondiendo ella misma rápidamente sin dejar que los chicos pudieran expresarse espontáneamente y que pudieran con sus palabras ir relatando lo que mostraban y que significaba para ellos como yo pretendía. Después de esos dos encuentros intuí que iba a tener que de alguna manera negociar con ella la manera de que sus intervenciones no me alejaran de mi objetivo. Pero las dificultades con ese taller vinieron por un lado inesperado. Nunca tuvimos un tercer encuentro porque empezó a llover en la zona y no paró por mucho tiempo, los caminos se cortaron, el colegio quedó aislado, los chicos debían salir a caballo o en tractor de la escuela y de sus casas y no tuvieron clases por un período de un mes o más. Fue un tiempo de inundaciones en la zona, algo que sucede periódicamente y que es parte de la incidencia climática en la vida del lugar. Cuando finalmente el agua se retiró los chicos tenían solo dos semanas de permanencia y, según la profesora, necesitaban usarlas para cerrar las actividades del año y así se cancelaron nuestros encuentros. Quedamos en comenzar de nuevo al año siguiente, ya en marzo del 2013, pero cuando la volví a contactarla ya no mostró el mismo interés, dilataba el inicio hasta que me contó de conflictos entre los profesores de las distintas áreas y el tema se fué diluyendo hasta que decidí que debía abandonar la idea de realizar el taller en ese colegio.

Por otra parte, tal como estaba previsto, paralelamente retomé el contacto con la escuela 41 San Eduardo donde ya se había pautado realizar otro taller de tres meses de duración con una frecuencia de un encuentro semanal, aproximación que se relata a continuación.

### **1.5. Quinta aproximación al objeto de estudio sobre la mirada, pensamientos y sentimientos de un grupo de niños que viven en el campo: Segundo Taller de Fotografía Ojos que miran dentro de una investigación acción participativa o Etnografía colaborativa, de marzo da diciembre del 2013**

Cuando me acerco a la escuela nuevamente en septiembre del 2012, continuaba la misma directora pero demoraba en tomar la decisión para iniciar el Taller, y, con la llegada de las inundaciones esta escuela también se cerró y el taller no se pudo empezar en el ciclo lectivo del 2012, aunque acordamos iniciarlo en marzo del 2013. Cuando en marzo me acerco nuevamente a la escuela me encuentro con una nueva directora, con quien tengo que comenzar casi de cero, presentar la propuesta, intercambiar ideas para que a las dos nos sirva a los objetivos de nuestros trabajos y conocernos. Ella era nueva en la escuela y en la zona, estaba tomando recién contacto con los chicos y sus familias, se mostraba muy emprendedora y con ganas de trabajar para los chicos y sus familias, abrir la escuela a la comunidad y realizar tareas extraescolares en la misma. También me comentó que la escuela cumplía 25 años y que ella quería realizar un lindo festejo e involucrar a toda la comunidad. En ese intercambio donde ella me contaba sus metas fuimos viendo de qué manera el taller de fotografía podía colaborar con ese objetivo institucional mientras se mantenía mi objetivo para la investigación surgiendo nuevas propuestas y modalidades para desarrollar el taller. Por un lado, la directora quería que todos los chicos de la escuela participen del taller, incluidos los chicos de Jardín de Infantes a lo cual accedí, viendo como una ventaja que me iba a permitir conocer a todas las familias que forman la Comunidad de San Eduardo como ellos mismos se denominan. Por otro lado, surge también la idea de ir a entrevistar a las familias a sus casas para realizar un video institucional donde ellas contaran lo que sienten y desean para la escuela de sus hijos y donde también hablan sobre su sentir sobre vivir en esos campos. Mi aporte constaba en acompañar a quien realizaba la entrevista, con quien consensuamos previamente las preguntas, y al final de la entrevista yo tomaría un retrato de cada familia. Mi consigna para realizar esos retratos fue que ellos eligieran donde hacerlos. Si bien originalmente el objetivo del video no tenía nada que ver con mi objetivo de investigación la idea de hacer las entrevistas a las familias dentro de su lugar de trabajo y de vida me daba una gran oportunidad para poder observar personalmente el lugar donde los chicos vivían y no solo a través de sus fotos. Por otra parte, mediante las entrevistas podía conocer en profundidad la familia, sus historias de vida, sus hogares y espacios de trabajo y allí me encontré con información muy valiosa que no pretendía buscar pero que, dada la repetición en todas las casas, me llamo la atención, como por ejemplo las imágenes que encontré decorando las paredes de sus casas. Finalmente, y como

contribución personal para la escuela, me ofrecí a editar e imprimir un libro con las imágenes de los chicos y mis fotos de ellos con sus familias, libro que la escuela regalaría a cada familia el día de la conmemoración de los 25 años de la escuela. Todo este proceso de negociación llevo varios meses, de marzo a julio, el taller comenzó en Agosto del 2013 y todas las actividades duraron hasta fines de Noviembre. Mi participación observante en la escuela, el contacto con los chicos, la directora, docente y familias duró desde marzo a diciembre del 2013 e implicó la participación en múltiples actividades que acompañaron el objetivo de la comunidad toda que era festejar los 25 años de la institución y el de la directora nueva en particular que era reforzar el vínculo de la escuela con las familias de sus alumnos. En el capítulo 7 se detallan todas las actividades de colaboración que se desarrollaron en el marco de una observación participante auténtica con los y las estudiados/as y su grupo de pertenencia aunque ello no esté directamente relacionado ni sea útil para la investigación, es decir dentro del marco de una etnografía colaborativa e investigación acción participativa. Todo ese proceso se analiza y describe en el capítulo 8 donde se describe el desarrollo del Segundo Taller de Fotografía “ Ojos que Miran ” y todas las actividades derivadas del mismo. Finalmente, luego de todas estas aproximaciones pude determinar las unidades de análisis y de observación, que se detallan a continuación.

### **1.6. Unidades de Análisis y Unidades de Observación**

Para elegir, construir y delimitar las unidades o niveles de análisis se debe partir de los conceptos teóricos y del objeto de investigación sistematizados en la construcción del objeto de estudio (Guber, 2004).

Según Pujadas, en la tradición antropológica se distingue entre unidad de análisis (el equivalente al universo de la sociología) y la unidad de observación. Para el mismo autor, la unidad de observación es cada uno de los enclaves territoriales o sociales que permitan alcanzar una amplia comprensión del tema a investigar y de la unidad de análisis escogida (Pujadas, 2010). Otra antropóloga argentina, Guber, destaca que la unidad de observación se correspondería con lo que ella llama unidad de estudio o ámbito físico que “remite a un acotamiento territorial: una extensión de tierra (una localidad, un poblado, un predio), un ámbito donde se concentra un grupo humano (un edificio de departamentos, un barrio de

monoblocks) o una institución con correlato espacial circunscripto (un hospital, una escuela) o disperso (un partido político, una grey religiosa)” (Guber, 2005:62-63).

La misma autora destaca que la elección, construcción y delimitación de las unidades mencionadas “puede estar modelada según la preeminencia de uno o varios de los siguientes criterios: 1. un problema empírico; 2. un área cultural o un grupo social; 3. un objeto teórico; 4. la accesibilidad” (Guber, 2005:66)

Teniendo en cuenta esos criterios, en esta investigación, la unidad de observación es la Escuela 41 San Eduardo, del Partido de Trenque Lauquen, provincia de Buenos Aires, Argentina, que es un edificio, una institución y una localidad (Ratier, 2007). Para este antropólogo argentino, las escuelas tienen un papel crucial en las áreas rurales de población dispersa no solo por su misión educativa sino como núcleos de aglutinamiento de los pobladores en torno a proyectos comunes ya que, en lugares donde no existe pueblo propiamente dicho como en este caso de población dispersa, la escuela es la única institución presente y opera como una verdadera localidad (Ratier, 2007). Además, la escuela es el primer lugar de socialización secundaria de los niños participantes de esta investigación. Esta escuela rural en particular es una escuela pública donde asisten mayoritariamente los hijos de los trabajadores asalariados rurales y medieros de los campos vecinos, especialmente de los tambos o los campos ganaderos, que son las actividades que emplean más personas y son las que viven en el campo. En general, los hijos de los dueños de los campos viven y van a la escuela en la ciudad de Trenque Lauquen o en otras ciudades como Buenos Aires. Por otra parte, en los últimos diez años ha disminuido la población rural en la zona, debido al avance de la agricultura transgénica con la soja liderando el proceso en detrimento de la ganadería y en menor medida del tambo. Como consecuencia, hay menos trabajadores en la ganadería, menos personas viviendo en el campo y ha caído la matrícula de la escuela peligrando la continuidad de la misma con amenazas de ser cerrada, como una más de un proceso existente en la región. Ante esta situación, las maestras que viven en la ciudad y dan clases en las escuelas rurales llevan a sus hijos a la escuela del campo, y/o buscan niños de la escuela del pueblo que en muchos casos son niños con problemas que las escuelas de la ciudad no quieren resolver. De esta manera, en la escuela rural hoy pueden convivir chicos que viven en el campo, hijos de trabajadores rurales con chicos estigmatizados por el sistema escolar urbano. Esta situación la observe en el primer taller de Fotografía en el cual siete niños vivían en el campo y cuatro niños vivían en la ciudad. Para el segundo taller, la realidad era diferente, cambio movilizado por la nueva directora

quien profundizo el vínculo con las familias rurales y no busco incrementar la matricula con niños de las ciudades cercanas y por ese motivo ya no había chicos de la ciudad en ningún ciclo. Como ya se comentó más arriba, una de las maneras de lograr ese acercamiento con las familias fue acercarse e involucrarlas desde el inicio en la preparación del festejo del 25 aniversario de la escuela. Por ejemplo, para hacer un video donde ellos contaban la importancia de la escuela para sus hijos y sus deseos para el futuro de la escuela. Por ese motivo, y porque los niños viven allí, esta actividad llevo a ampliar la unidad de observación a los hogares y los campos en donde los niños viven.

Los alumnos de esta escuela viven en campos diferentes, tienen que viajar por distintos medios varios kilómetros para ir a la escuela donde están cuatro horas por la mañana en verano y cuatro horas a la tarde en invierno. De esta manera, la unidad de observación también se extiende a los caminos que unen la escuela con sus hogares.

Por otra parte, para Pujadas, las unidades de análisis están relacionadas con el sujeto de análisis elegido, en coincidencia con lo mencionado por Guber, para quien las unidades de análisis son los actores o sujetos de la investigación (Guber, 2005).

En este caso, los sujetos participantes de esta investigación son niños que viven en el campo, hijos de trabajadores rurales asalariados rurales que asisten a la escuela San Eduardo. Sus edades oscilaron entre los 3 y los 14 años, aunque en los capítulos de Etnografía se especifica que edades se tomaron para el análisis y las razones de esa decisión. Sus familias también fueron parte del estudio en tanto sujetos cuidadores de los niños que le brindan socialización primaria, identidad individual y social y como activos participantes de la vida de la escuela.

Además, las unidades de análisis también se pueden entender como amplias unidades conceptuales, los grandes conceptos que guían y atraviesan nuestra investigación. Siguiendo esa idea, se identificaron diferentes unidades de análisis como la perspectiva antropológica sobre la relación naturaleza – cultura tomando finalmente la perspectiva de paisaje cotidiano y del habitar de Tim Ingold entrelazada con el concepto de lugar de Marc Auge, la antropología visual pero haciendo solamente foco en la relación entre antropología y fotografía, y la fotografía en sí misma como estrategia de investigación tanto para recolectar información, generar comunicación y como modo de análisis.

### **1.7. Reflexiones sobre la construcción del objeto de estudio**

En esta investigación, y dada la característica no lineal del proceso de investigación, la construcción del objeto de estudio se fué dando en sucesivas aproximaciones, en cada una de las cuales se fueron afinando los objetivos, la teoría y finalmente la metodología. Después de la primera aproximación, de realizar entrevistas y un relevamiento documental sobre la historia de la transformación material y simbólica del lugar, se direcciona la investigación para trabajar con los niños y mujeres que viven en el campo y que estaban relacionadas de algún modo con una escuela rural. Ya realizando el trabajo de campo y dadas una serie de dificultades operativas para trabajar con las mujeres en un área de población dispersa, trabajé con los niños y en la escuela como unidad de observación. Allí y con ellos se realizó el primer taller de Fotografía que sirvió para empezar a conocer su miradas, ideas y sentimientos y lo que para ellos significa vivir en el campo, como una prueba para testear la metodología y análisis pensados, ver cómo se desarrollaba mi interacción con ellos y afinar objetivos. De ese taller salí con muchas preguntas que sirvieron para ajustar aún más el diseño de la investigación. Volví a hacer trabajo de campo e intenté incorporar otro grupo de chicos de otra escuela pero me encontré con limitantes institucionales y climáticas que hicieron de ese taller de fotografía una experiencia fallida que uno debe interpretar y de las cuales debe aprender, como por ejemplo entender la incidencia del clima en la vida cotidiana en los medios rurales.

Volví a la escuela San Eduardo y allí me encontré con una nueva directora que tenía otra manera de entender el rol de la escuela quien me abrió las puertas como una integrante más de ese proceso liderado por ella que yo llamo de “crear sentimientos de pertenencia” a través de lo que Lalive D’Epinay denomina “la producción del acontecimiento” que es “concebido como el resultado al menos parcial de un trabajo, es decir un conjunto de prácticas conscientemente finalizadas” (Lalive D’Epinay, 2008: 22), como puede ser la preparación de una fiesta. Esa nueva realidad con la que me encontré me permitió ampliar mi mirada al poder conocer más en profundidad a las familias de los chicos y transformar mi observación participante en una auténtica Etnografía colaborativa en el marco de una Investigación acción participativa (Marti, 2012) que se analizara en más detalle en el capítulo 7. Aull Davies destaca que la investigación social tiene a veces una naturaleza caótica y no planificada que requiere una respuesta flexible del investigador ante las situaciones que emergen durante el trabajo de campo y afuera y que desafían lo planificado en términos prácticos e intelectuales (Aull

Davies, 1999). Así, en cada una de estas aproximaciones se fueron presentando dificultades y oportunidades que tuve que entender para reorientar objetivos, aspectos teóricos y metodológicos.

Finalmente, una reflexión profunda sobre los cambios que se realizaron en las sucesivas aproximaciones como también el pleno entendimiento de mis motivaciones personales para realizar esta investigación requirió un proceso de introspección, reflexión y análisis que se completó en el momento de escribir este capítulo.

## Capítulo 2.

### **Vivir en el campo: recorrido teórico para abordar una investigación antropológica con un grupo de niños y niñas en el Partido de Trenque Lauquen para comprender sus miradas, ideas y sentimientos sobre su lugar de vida.**

#### **Introducción**

Como se mencionó en el primer capítulo, la construcción del objeto de estudio se fue dando en la forma de aproximaciones parciales. En cada una de las mismas, el encuentro con la realidad fruto del trabajo de campo moldearon y redefinieron los objetivos, y simultáneamente, la teoría para lograr alcanzarlos, recorrido teórico que intento describir en este capítulo en diferentes secciones.

En un primer momento el objeto de estudio era analizar la transformación material y simbólica del paisaje rural pampeano, la llanura, específicamente en el área de Trenque Lauquen, y como era percibido actualmente por sus habitantes, para también buscar las huellas materiales que la historia había dejado en el mismo. En mi mente estaban dando vueltas todas las teorías que pudieran explicar cómo había sido la relación entre las personas y grupos con este paisaje, que abarcaba también la relación más amplia entre naturaleza y cultura para lo cual recurrí a las teorías de la antropología que pudieran explicarlo, centrándome en las provenientes de aquellas ramas que centraron su estudio en esa relación pero sin escapar de los debates de la antropología general dentro de la cual esta rama también estaba inmersa.

En esta etapa se realizó una primera entrada a campo, haciendo entrevistas a historiadores locales y recolectando material bibliográfico entre otras actividades y se comienza a dialogar con un grupo de niños y mujeres que viven en el campo para indagar sobre su percepción. Para ello se les pidió que registren con una cámara de fotos su paisaje cotidiano, teniendo en mente el concepto de habitar de Ingold (the dwelling perspective) para quien el proceso de habitar da las formas al paisaje de un lugar, entendiendo al paisaje como el mundo en el cual las personas están en activa y atenta participación que permite su percepción y la adquisición de conocimiento (Ingold, 1992).

Para mi sorpresa, ellos me preguntaron a qué le tenían que sacar fotos, si a los médanos, los árboles o las lagunas, asociando la palabra paisaje cotidiano con el estilo fotográfico paisaje,

donde se muestran lugares en general vacíos de personas, vistas panorámicas y escenas lejanas, es decir como todo aquel espacio visible para un observador alejado desde un sitio fuera del mismo y que es percibido solamente a través de la vista. Esta concepción de paisaje como espacio material visible y representado, proveniente también de la antigua geografía, implica un escenario y un espectador, sensación e idea que yo tuve al arribar a la zona de Trenque Lauquen, donde miraba como una observadora extranjera de los campos, los caminos rurales, alambrados, molinos, cultivos, animales, árboles y otros artefactos y cosas que despertaban mi curiosidad y llevaban a preguntarme porque, como, para que habían llegado a ese lugar y quienes y cuando habían realizado las transformaciones que cambiaron el paisaje de la zona.

Como yo quería conocer la percepción e interpretación de su mundo de vida en el campo, traduje ese concepto de paisaje cotidiano diciéndoles que se imaginaran que alguien que no conocía el lugar donde ellos vivían quería conocer como era y como eran sus vidas allí, y para eso tenían que registrar con la cámara todas aquellas cosas importantes para ellos, lo que más les gustaba o no, sus rutinas, sus recorridos cotidianos dentro y fuera del campo, las personas con las que se relacionaban, en la escuela, en los caminos, entre otras a su libre elección. Desde ese momento ya no tuvieron duda sobre que debían fotografiar y, si bien mantenía para mí misma el concepto de paisaje cotidiano de Ingold como espacio experimentado, desde ese momento continúe hablando con ellos del lugar donde viven, o sea, del campo.

En forma simultánea profundice en las diferentes concepciones teóricas que la antropología había desarrollado desde sus inicios sobre las relaciones de los grupos con su entorno, es decir del vínculo cultura naturaleza que luego deviene entre cultura y ambiente, perspectivas históricas que se encuentran en la primera sección de este capítulo.

Por otra parte, se profundizó las conceptualizaciones dentro de la antropología sobre paisaje, espacio y lugar, como así también en aspectos relacionados con la percepción e interpretación del mundo en el que las personas y los grupos viven. De acuerdo a Calero Valverde, quien utiliza al paisaje como categoría analítica en una investigación etnográfica, las concepciones de lugar, espacio y territorio estarían incluidas en el concepto de paisaje, aun cuando sean diferentes. Según esta autora, “ los paisajes concretados en lugares son, además, capaces de expresar al mismo tiempo la cultura tangible de una comunidad y las claves simbólicas que nos permiten su interpretación “, nos permiten observar las huellas que esa cultura deja en el

entorno, y “nos permiten conocer algo acerca de la historia de los que en el viven, es decir, nos descubren los procesos identitarios que configuran su particular cosmovisión del mundo “ (Calero Valverde, 2016:55). Otro autor, Lowenthal, destaca que gracias al paisaje el pasado se hace presente en nuestro mundo vivido, influyendo en nuestras actitudes, pensamientos y comportamientos (Lowenthal, 1989).

De esta manera, y luego de la segunda y tercera aproximación al objeto de estudio donde se reformularon mis objetivos, la transformación histórica, material y simbólica del paisaje local quedo como contextual y comencé a indagar sobre la percepción e interpretación actual de un grupo de niños sobre su lugar de vida, el campo, buscando entender sus miradas, pensamientos y sentimientos. Se busco entender como los niños usan y se apropian del espacio, es decir como lo experimentan, conocer como era su mundo de relaciones sociales y con otros seres vivos y que significan para ellos. El recorrido teórico que acompaño al logro de esos objetivos se encuentra en la segunda sección de este capítulo basado en el concepto de habitar y de paisaje cotidiano de Ingold, mientras que en la tercera parte se analiza el concepto de lugar de Marc Auge para poder comprender el entramado simbólico compartido y cuáles son los rasgos culturales con los que este grupo de niños se sienten identificados, es decir, cuáles son los aspectos que hacen que, el lugar donde viven, sea identitario.

A continuación, en una cuarta sección se desarrollan diferentes conceptos para poder atender las especificidades que surgen al estar trabajando con niños y en el ámbito escolar rural local para luego, en una quinta sección, incorporar un análisis de la dimensión temporal en la vida cotidiana ya que espacio y tiempo son dimensiones centrales en la vida humana y cotidiana. Finalmente, se esbozan algunas conclusiones.

## **2.1. Perspectiva histórica de la teoría antropológica sobre la relación entre Naturaleza y Cultura**

En el siglo XVIII con la llegada de la revolución Industrial surgió el concepto de la naturaleza como un mundo material, es decir la concepción moderna, occidental o científica que considera la naturaleza como "lo que hay, lo que no es de nosotros mismos y lo que puede cuidar de sí mismo" (Ellen, 1996: 7). Según Williams, en la cultura occidental la naturaleza tiene tres áreas de significados. El primer significado es la naturaleza como el carácter esencial de algo, conceptualización que nos permite evaluar moralmente cosas. Segundo, la naturaleza

es entendida como una fuerza inherente que dirigen ya sea el mundo, los seres humanos, o ambos. Finalmente, la naturaleza se referiría al mismo mundo material, tomado como incluidos o no incluidos los seres humanos (Williams, 1976). Derivado de ese último concepto de la modernidad, la naturaleza se consideraba un objeto de manipulación y control humano y el conocimiento científico transformó la naturaleza en algo para ser cuantificado, mecanizado y deshumanizado (Williams, 1976). La naturaleza se asoció con lugares vírgenes, plantas y criaturas que no sean seres humanos y en contraste con lo que la sociedad ha hecho. Esa misma concepción permitió el surgimiento de las ideas estéticas de la naturaleza por las cuales la naturaleza es algo que está afuera de los seres humanos y que sólo podía ser percibida visualmente, con la idea del paisaje mencionada al inicio de este capítulo. Así, en esta idea estética, los seres humanos se conceptualizan como separados del resto de los seres vivos y de los componentes no vivos de cualquier lugar o medio ambiente, lo que Descola llama naturalismo (Descola, 1996). Esta concepción de los seres humanos separados de la naturaleza y como opuesta a la cultura ha sido un poderoso discurso político de la Ilustración, que sirvió al interés colonial europeo y a la expansión capitalista ya que en el plano ideológico este dualismo se ha relacionado con nociones tales como hombre contra la naturaleza o la conquista de la naturaleza, siendo la base de la mentalidad de frontera y que dio sustento también a la colonización y, en el caso argentino, a la Conquista del Desierto. Esta mentalidad transforma la naturaleza para el aprovisionamiento de la sociedad convirtiéndola en un recurso, dejando fuera de consideración a las personas que están allí. Esta idea también puede asociarse al concepto de Lefebvre quien considera los espacios dominados como aquellos espacios que son en general cerrados, utilitarios y funcionales para controlar procesos naturales y sociales (Lefebvre, 1974).

Dentro de la antropología, Durand (2002), en su trabajo "La relación ambiente cultura en antropología: recuento y perspectivas" realiza un recorrido y análisis del desarrollo sobre la relación entre antropología y naturaleza - ambiente desde el siglo XIX a la actualidad. Ella destaca que existieron tres posiciones diferentes. Por un lado, están las teorías que consideran que el ambiente moldea las culturas, el llamado determinismo ambiental que nacen como reacción al evolucionismo, y las teorías que consideran que la cultura con su significado moldea el ambiente, el llamado determinismo cultural. Como reacción a estas dos corrientes surgen tres corrientes que son la ecología histórica, la etnoecología que toma metodologías de la antropología cognitiva, y la antropología ecológica con Rappaport como principal

exponente quien pone el foco en el funcionamiento de los ecosistemas y flujo de Energía incluyendo a las personas y grupos humanos. Ya a partir de los años 90 y con el influjo del relativismo cultural, comienzan a rechazarse las dicotomías modernas que sostenían las mencionadas corrientes teóricas surgiendo diferentes corrientes que rechazan o refutan las anteriores, lo que Duran denomina el “equilibrio paradigmático” (Duran, 2002).

Para profundizar más en estas corrientes, la misma autora destaca que, dentro del determinismo ambiental, durante el siglo XIX prevalece el evolucionismo materialista representados por Morgan y Tylor, y a fines de la década de 1950 emerge la antropología evolucionista norteamericana representada por Leslie White que deviene en la llamada Ecología cultural en los años 60 con Julian Steward y el materialismo cultural de Marvin Harris como sus representantes principales quienes comparten un enfoque determinista, es decir un determinismo ambiental. Para todos ellos, el ambiente moldea la cultura. Steward, pionero de la ecología cultural ya no habla de naturaleza como Leslie White, sino de ambiente que es un término más amplio. En su libro *“Theory of Culture Change: The Methodology of Multilinear Evolution”* presenta su argumento central según el cual el medio ambiente es un factor principal que condiciona la configuración de la organización social y a otras instituciones humanas, es decir la cultura. Según Steward, la cultura representa una adaptación a un medio ambiente particular que le permite al hombre emprender ciertas actividades y le impide otras (Steward, 1972). Además, afirma que la ecología cultural “presta atención en primer sitio a aquellos rasgos que en el análisis empírico resultan más estrechamente involucrados en la utilización del ambiente en formas culturalmente prescritas” y que “va a complementar el enfoque histórico usual en antropología para determinar aquellos procesos creativos involucrados en la adaptación de la cultura a su medio ambiente” (Steward, 1972:6)

Por otra parte, para los materialistas culturales, cuyo principal referente es Marvin Harris, el punto de partida de todo análisis sociocultural considera cuatro grandes componentes universales que son la infraestructura, la estructura y superestructura conductuales etic, y superestructura mental y emic (Harris, 1985). De acuerdo a Harris “el materialismo cultural otorga prioridad estratégica a la producción y reproducción etic y conductuales y representa un intento de constituir teorías que incorporen las regularidades sujetas a leyes presentes en la naturaleza “ya que “la prioridad estratégica de la infraestructura se apoya en el hecho de que los hombres no pueden cambiar estas leyes” (Harris, 1985:7).

De esta manera, y de acuerdo al mismo autor, la infraestructura “representa la principal zona interfacial entre naturaleza y cultura, la región fronteriza en la que se produce la interacción de las restricciones ecológicas, químicas y físicas a que está sujeta la acción humana con las principales prácticas socioculturales destinadas a intentar superar o modificar dichas restricciones. El orden de prioridades materialista cultural de la infraestructura a los restantes componentes conductuales y, por último, a la superestructura mental refleja cómo estos componentes se alejan progresivamente del vértice naturaleza - cultura”(Harris, 1985:8)

De esta manera, las dos teorías consideran que el medio ambiente limitaba las manifestaciones humanas sociales y culturales estableciendo la frontera entre lo que resultaba posible y lo que no. Una de las diferencias entre ellas es que por ejemplo la ecología cultural considera que ciertos factores medioambientales específicos moldean rasgos culturales concretos, mientras que ciertos rasgos secundarios estarían determinados por influencias no ambientales.

El problema con estos dos enfoques es que negaban la posibilidad de elección de las personas dentro de un entorno y no se consideraba que las actividades humanas se realizan con el objetivo de conseguir metas concretas utilizando un determinado conocimiento que está en la mente de los individuos. Estas diferencias, entre otras, generaron un profundo debate en la década de los 60s entre los llamados materialistas y los idealistas que estaba representada en general por la antropología simbólica, cuyos referentes fueron el norteamericano Clifford Geertz con su libro “La interpretación de las culturas” (1973) , el escocés Víctor Turner con sus estudios de símbolos y ritos de las culturas tribales y su rol en las sociedades por ejemplo con su libro “La selva de los símbolos” (1967) y Mary Douglas con su libro “Pureza y peligro” (1968) entre muchos otros en Inglaterra.

Así, la antropología simbólica considera que son los símbolos quienes modelan como los actores sociales ven, sienten y piensan acerca del mundo y que, a su vez, los símbolos son vehículos y ventanas para analizar ese mundo. Con esta concepción predomina otro tipo de determinismo, es decir un determinismo cultural, ya que la cultura, es decir sus símbolos, es quien mediaría toda la conducta humana sin tener relación alguna con su entorno.

Por otra parte, y durante la década de 1960 toma protagonismo el estructuralismo francés cuyo máximo exponente es Lévi-Strauss autor del famoso libro “Antropología estructural” (1958). De acuerdo a esta teoría, existen ciertas oposiciones binarias de naturaleza universal

en el pensamiento humano como por ejemplo naturaleza-cultura, noche-día, cuerpo – mente, entre otros. Por ese motivo, las descripciones que se hacían de los mundos conceptuales de la gente tendían a reproducir dichas oposiciones y se entendía que lo que variaba era lo que se percibía, pero no el modelo mental por el cual lo interpretaban, sin importar las intenciones y acciones de los actores, como tampoco el entorno y la historia.

De esta manera, mientras que, para el determinismo ambiental la cultura es una respuesta adaptativa a la naturaleza, para el estructuralismo y/o la antropología simbólica la cultura y los modos de pensar imponen significado en la naturaleza. En ambos casos, la naturaleza y las personas, respectivamente, se consideran 'tabula rasa', sin tener ningún papel en la conformación de los acontecimientos (Croll y Parkin, 1992).

A su vez, en los años sesenta algunos antropólogos empiezan a interesarse por el proceso de toma de decisiones de las personas en su entorno y de comprender los mundos conceptuales, es decir, el modo de percibir e interpretar el mundo. Nace así la antropología cognitiva quien brinda las herramientas para una nascente etnoecología que tiene su auge en la década del 90 como una teoría posestructuralista que requiere el estudio in situ y en su vida cotidiana de los diferentes grupos para entender la manera en que la gente comprendía e interactuaba con su entorno. Estos estudios pusieron de manifiesto que hay una gran diversidad de formas en que la gente percibe e interpreta el mundo, producto de las distintas experiencias personales y sociales, siendo un producto de la construcción y elaboración personal y social. Esto dependía de su experiencia vivida en una sociedad concreta que produce una visión del mundo a través de las ideas, valores e imágenes que se reciben de los demás. De esta manera, las culturas solo se entienden desde adentro y se hace hincapié en el relativismo cultural ya que todas ofrecen interpretaciones igualmente válidas. De esta manera, la etnoecología sostiene que “las visiones del mundo de las personas y grupos culturales se construyen a partir de la experiencia social. Las diferentes visiones del mundo son distintas interpretaciones de una realidad común” (Durand:2002:177).

Retomando los años sesenta y setenta, muchos antropólogos critican el determinismo ambiental desde otra perspectiva, asumiendo que las actividades humanas pertenecen a sistemas más amplios que incluyen fenómenos ambientales y se mantenían interesados en explicar cómo funcionaban dichos sistemas. Surge así el enfoque basado en el ecosistema, siendo Rappaport uno de sus exponentes más importantes, corriente conocida como

antropología ecológica. Para Rappaport, un ecosistema es “el total de las entidades vivientes y no vivientes íntimamente relacionadas en intercambios materiales dentro de una porción definida de la biosfera” Rappaport (1971: 238). Con este enfoque se consideraba que los seres humanos ejercían un impacto sobre su entorno pero también se ven afectados por las fuerzas ambientales, que los seres humanos y las demás criaturas tanto vivientes como inanimadas en un entorno se influyen entre sí en un sistema de intercambios materiales. La crítica a este enfoque es que trata a los seres humanos más como organismos que se desenvuelven dentro de un ambiente que como actores que actúan en un mundo social, críticas que también se expresan en los años 80s en la antropología y ciencias sociales en general con el surgimiento de teorías que ponen énfasis en la práctica, acción, interacción, actividad, experiencia, y/o ejecución que realiza un agente, actor, persona, individuo, o sujeto.

De nuevo en los años 90, también se cuestiona que en las perspectivas anteriores no se analizaba ningún mecanismo a través del cual el entorno externo pueda penetrar en el conocimiento de la gente, negando las bases materiales a partir de las cuales los pueblos crean sus propias visiones del mundo (Ingold, 1992)<sup>1</sup>. Ese autor sugiere que se puede resolver este problema distinguiendo entre percepción e interpretación ya que la gente percibe su entorno directamente en la medida en que se relaciona con él y la información recibida en su conciencia a través de la percepción se convierte entonces en un objeto de interpretación que se comunica a los demás (Ingold, 1992). La gente percibiría lo mismo pero lo que luego hacen con esas percepciones a través de la interpretación difiere, algo opuesto a la postura ya mencionada de Levi Strauss y que retomare más adelante.

También en los años 90 y en el marco del surgimiento de la teoría postmoderna o postestructuralista, se comienzan a cuestionar las dicotomías modernistas entre mente y cuerpo, pensamiento y acción, cultura y naturaleza, socavando las bases universales de la ciencia occidental y las bases sobre las que se habían asentado las mencionadas teorías que estudiaban la relación de los grupos con su entorno (Descola y Palsson, 1996). De acuerdo a González Abrisketa y Carro Riplada “la dicotomía entre naturaleza y cultura ha sido una de las más estables e incuestionadas, y es sobre ella que se erige el relato hegemónico acerca de la

---

<sup>1</sup> Para leer más en profundidad el desarrollo histórico de las diferentes corrientes antropológicas que estudian la relación entre el ambiente y la percepción de las personas ver Cárdenas Tamara, F. (2004) y Cárdenas Tamara, F. (2002)

distinción cualitativa que separa a seres humanos del resto de seres vivos “(González Abrisketa y Carro Riplada, 2016:115).

Para aquellos antropólogos interesados en cómo la gente se relaciona con su entorno, el ataque a las dicotomías modernistas ha resucitado un antiguo debate sobre naturaleza y cultura conceptos que, como ya se ha señalado, han variado de significado a medida que los nuevos enfoques teóricos han ido reemplazando los antiguos (Descola y Palsson, 1996).

Esta relación es cuestionada por diferentes autores, y es consecuencia de un cambio teórico dentro de la antropología denominado el giro ontológico, según el cual se redefinen las fronteras entre cosa y persona, animal y humano, individuo y sociedad y naturaleza y cultura, que se expresan en obras de autores como Ingold, Ellen, Willis y Descola entre otros (González Abrisketa y Carro Riplada, 2016). De esta manera, algunos autores como Descola revisan el animismo de Tylor quien, al inicio de la antropología, consideraba que algunos pueblos otorgan intencionalidad, subjetividad o sea características humanas a seres o entidades no humanas, conceptualización que fue ignorada por más de 100 años dada la preponderancia del naturalismo. El naturalismo entiende que hay una naturaleza única sobre las que se inscriben las distintas representaciones culturales, seres humanos y no humanos comparten la fisicalidad, la naturaleza, y difieren en su interioridad siendo los primeros los únicos que tienen alma y cultura. Se podría simplificar como la existencia de una naturaleza y muchas culturas, siendo el inverso del animismo que sería muchas naturalezas y muchas culturas. Por otra parte, Descola plantea la co-existencia de cuatro ontologías o modos de identificación con la naturaleza que son el animismo, totemismo, naturalismo y analogismo (González Abrisketa y Carro Riplada, 2016).

Las revisiones del animismo dieron lugar a la apertura ontológica, es decir atribuir a seres, objetos y fenómenos de la naturaleza con alma o principio vital que son atribuciones de la humanidad y también plantea su oposición a las dicotomías no solo entre naturaleza y cultura sino también entre objeto y sujeto, ser humano y ser no humano. Para ello destacan que los nativos no hablan solo de sus sociedades o de sus mentes, sino principalmente de sus mundos, a los que hay que considerar reales y diferentes al nuestro o euroamericanos que reducen el conocimiento a mera forma de representación o visión del mundo, considerándolo una hipocresía relativista y crítica al construccionismo social (González Abrisketa y Carro Riplada, 2016)

De acuerdo a González Abrisketa y Carro Riplada surgen diferentes corrientes de la apertura ontológica, todas tratando de romper con el multiculturalismo - mononaturalismo para poder entender ontologías no modernas de otros y de nuestros mundos que son híbridos. Por un lado, surge la antropología simétrica que considera la hibridación de objetos y personas en redes de relaciones, se reconoce la personificación de animales, cosas y fenómenos en otras realidades que diluyen la frontera entre lo humano y lo no humano. Por otro lado, crece el perspectivismo, que considera la existencia de muchas naturalezas pero de una sola cultura en mundos de alteridad radical y la consideración de los objetos como concepto rompe la división entre idea y materia y por lo tanto entre naturaleza como significante y cultura como significado (González Abrisketa y Carro Riplada, 2016)

Diversos autores critican otras fuentes de poder del dualismo cultura naturaleza, ya que, como Descola y Palsson señalan, impide "una adecuada comprensión de las formas locales de conocimiento ecológico y know - how técnico, los que tienden a ser objetivado de acuerdo a los estándares occidentales" (Descola y Palsson, 1996). Por lo tanto, la visión externa u occidental se erige como verdad científica absoluta, mientras que la local sería provisional y relativa (Croll y Parkin, 1992). Sin embargo, a pesar de la difusión de los conceptos occidentales de la naturaleza como opuestos a la cultura, este dualismo, es decir la idea de que la cultura está divorciada de y en confrontación con la naturaleza, ha sido impugnada dentro mismo de la cultura occidental, por filosofías locales y también dentro de la propia antropología como ya se ha analizado. Por ejemplo, en la antigüedad, los filósofos griegos afirmaban la existencia de una separación entre la naturaleza y la cultura, pero los griegos eran esencialmente animistas (Ellen, 1996). En la Europa medieval, Dios era muy importante, pero también lo era la naturaleza, que se utilizaba para expresar un sentimiento de fatalismo, haciendo hincapié en el poder de las fuerzas naturales sobre los pueblos (Williams, 1976).

Por otra parte, los desafíos a la concepción dualística provienen de experiencias de filosofías holísticas no occidentales (Ellen, 1996) y por las obras etnográficas realizadas en algunas sociedades no occidentales (Descola, 1996). Por ejemplo, diferentes tradiciones filosóficas tales como el taoísmo y el budismo Zen consideran a los seres humanos similares a los animales y que viven en lugares relacionados con los seres vivos no humanos y las cosas (Marshall, 1992). También algunos estudios etnográficos muestran que en algunos casos la distinción entre la naturaleza y la cultura puede parecer totalmente irrelevante o sin sentido (Povinelli, 1997). Por ejemplo, las cosmologías o visiones del mundo de los cazadores y

recolectores en general no distinguen entre los humanos y los no humanos, como se encontró en algunos grupos de la Amazonia y otros de la selva malaya (Descola y Palsson, 1996). Por otra parte, de acuerdo a Ingold, las comunidades de cazadores recolectores no tienen el concepto de naturaleza porque "el mundo sólo puede ser naturaleza para alguien que no pertenezca a esa comunidad" (Ingold, 1996:117). Para ellos "el medio ambiente se revela al perceptor a través de un proceso activo de participación, convirtiéndose en habitantes profundamente involucrados con las plantas y los animales" (Ingolds, 1996:117). Para los Dogon los árboles y plantas son una fuerza vital que nutre al ser humano (van Beek y Banga, 1992) y para otros la naturaleza no es una fuerza o campo exterior para ser conquistada y domesticada (Croll y Parkin, 1992). Dentro de estas concepciones "la persona es parte del entorno de la misma manera que el medio ambiente es parte de la persona" (Descola y Palsson, 1996: 18) y "el paisaje no solo es percibido por la persona sino que, además, la atraviesa formando parte de su esencia misma" (Calero Valverde, 2016:56)

Sin embargo, es importante tener en cuenta que, como señala Croll y Parking ", las llamados ecocosmologías tradicionales no siempre integran armoniosamente las personas con su entorno" (Croll y Parkin, 1992: 22). Según los mismos autores, en algunos casos, tales cosmologías podrían explicar a la gente los problemas naturales, como inundaciones y sequías sobre las que no tienen control.

Por último, en general, las plantas, los animales, espíritus, monstruos y otros seres no humanos en la naturaleza se atribuyen a disposición del comportamiento humano (Descola, 1996) o no hay diferencia entre ellos y los seres humanos, es decir aquellos que ven los mundos humanos y no humanos como un continuo y aquellos que los seccionan. Por ejemplo, en el análisis del totemismo hecha por Lévi-Strauss los seres humanos se identifican con los animales, debido a su identificación con las especies naturales que son de su misma sustancia (Lévi-Strauss, 1958). Otro ejemplo lo brinda Dwyer quien sugirió que un punto de vista totalmente integrado del ambiente en que no haya ruptura entre los mundos humano y no humano se compeadece bien con un modelo de uso de recursos extensivo dentro del cual la gente se familiariza con todos y cada uno de los aspectos de su entorno. Además, una perspectiva que separe el mundo humano del no humano es coherente con un modelo más intensivo de uso de recursos que concentre la actividad humana en el espacio que les resultan familiares y espacios que no se usan y que permanecen desconocidos (Dwyer, 1996).

Por otra parte, tal como explica y analiza Ingold, el modo en que la gente comprende su entorno se deriva de la forma como lo experimentan, lo usan y de cómo viven inmersos en él. Este autor, ha puntualizado sobre una diferencia fundamental en el modo en que los cazadores y pastores consideran a los animales no humanos (Ingold, 2002) ya que los cazadores interactúan con sus presas partiendo de una confianza mutua mientras que los pastores controlan las vidas de sus animales robándoles la autonomía sobre la cual se construye la confianza. Así, mientras que los cazadores consideran a los animales seres del mismo tipo que ellos, los ganaderos probablemente consideran a los animales como objetos de dominio humano. Estos ejemplos sugieren que aquellas sociedades que se ocupen predominantemente de ciertos tipos de actividad económica como puede ser la caza y ganadería tendrán sus visiones particulares del entorno.

Por otro lado, la dicotomía naturaleza-cultura no representa siempre los puntos de vista occidentales ya que, de acuerdo a Ellen, el concepto occidental de naturaleza es polifacético, ambiguo y no siempre está claramente delimitado (Ellen, 1996). Esto se puede apreciar en ciertas prácticas de la ciencia moderna actual como la biotecnología que tienden a desdibujar los límites entre la cultura y la naturaleza. De acuerdo a González Abrisketa y Carro Riplada hay híbridos de naturaleza y cultura, somos simultáneamente animal y maquinas que viven en mundos ambigualmente naturales y artificiales (González Abrisketa y Carro Riplada, 2016)

Además, la idea de que la naturaleza está fuera allí cuidando de sí misma ha sido cuestionada por el reconocimiento público de los daños causados al medio ambiente por los seres humanos.

Otros autores también sugieren que las sociedades que tienen muchos modos de interactuar con el entorno tendrán visiones múltiples y complejas del mismo modo que, por ejemplo, la agricultura intensiva propia de las sociedades industriales ha llevado la intervención en los procesos naturales hasta extremos insospechados reemplazando procesos ecológicos por insumos provenientes de las industrias químicas, por ejemplo utilizando productos químicos para revitalizar el suelo agotado mediante fertilización química, herbicidas para controlar malezas, insecticidas para controlar insectos y fungicidas para controlar enfermedades de hongos. En estos casos las actividades acompañan visiones del mundo que oponen naturaleza a cultura y consideran el progreso humano como la dominación de la primera por la segunda. Sin embargo, dentro de las mismas sociedades industriales también existen muchos otros

modos de relacionarse con el entorno, ya que existen modos de cultivar la tierra y de criar ganado menos intensivos como las que proponen la agricultura orgánica donde los productores mantienen su intervención en la naturaleza utilizando y potenciando los procesos naturales en sus prácticas productivas. Desde los inicios de la agricultura química ya existían corrientes teóricas que se le oponían, como por ejemplo Rudolf Steiner, considerado el padre de la antroposofía, cuyos seguidores son conocidos actualmente como agricultores biodinámicos. Ellos tienen prácticas diferentes a la agricultura moderna, como por ejemplo sembrar y plantar de acuerdo a las fases de la luna y la elaboración de preparados especiales hechos con materiales naturales para ser aplicados al suelo, a las plantas y al compost. Estas prácticas derivan de la concepción de la naturaleza de Steiner quien consideraba el mundo y todo lo que está en él como de naturaleza simultáneamente espiritual y material, un enfoque denominado monismo. Por otra parte, en el mundo académico en la década de 1980 y ante el impacto ambiental y social de la agricultura industrial crece la agroecología, disciplina científica que se basa en la aplicación de los conceptos y principios de la ecología al diseño, desarrollo y gestión de sistemas agrícolas sostenibles, sin el uso de productos químicos y considerando siempre el conocimiento de los productores que son quienes están en contacto diario y permanente con su mundo productivo y conocen profundamente las características naturales locales como así también el entorno social particular en los que producen y viven (Altieri, 2018). De esta manera, desde la teoría y la práctica, todas esas críticas muestran que existen muchos otros conceptos de naturaleza, que han variado a través de la historia tanto en la ciencia como en la gente, y que hay muchos tipos de relaciones entre la naturaleza y la sociedad, aparte de las conceptualizaciones europeas y occidentales dominantes.

Puede parecer que, al desarrollar aquellas ideas debatidas más arriba que relacionan ciertos tipos de actividad con visiones culturales concretas del entorno, los antropólogos han vuelto a una forma de determinismo unidireccional. Así, cuando dominaban las teorías del determinismo ambiental, naturaleza y cultura se veían como entidades separadas y se consideraba que la primera moldeaba o constreñía la segunda. Por otro lado, en un enfoque basado en el ecosistema, naturaleza y cultura se consideraban partes del mismo sistema integrado, siempre separadas pero influyéndose mutuamente. En vez de las viejas fórmulas como 'los entornos moldean las culturas' y 'los aspectos ambientales concretos moldean rasgos culturales específicos' tenemos ahora una de nuevo cuño, es decir, los modos de interactuar con el entorno moldean los modos de comprenderlo. Pero esta es sólo una de las

caras de un proceso dual, ya que los modos en que la gente comprende su entorno también moldean su modo de relacionarse con él. Por ejemplo, saber que los animales son seres independientes y dignos de confianza conduce a la gente a actuar hacia ellos de un modo determinado; considerar que son objetos para ser sometidos y consumidos por los humanos da lugar a un modo distinto de relacionarse con ellos. De esta manera, como destaca Milton “las perspectivas culturales proporcionan, pues, los conocimientos, las suposiciones, los valores, los objetivos y la base ideológica que guía la actividad humana. Esta actividad, a su vez, proporciona experiencias y percepciones que moldean la comprensión que del mundo tiene la gente. El proceso no es unidireccional sino dialéctico” (Milton, 1993: 14)

Por último, para entender ese proceso dialéctico en la situación bajo estudio hay que incorporar las críticas que surgen en los años 90 cuando se comienza a cuestionar la idea de que las diferentes culturas son entidades separadas, de que cada persona comparte su cultura con los que viven en su entorno espacial y social pero que no comparte nada con los que viven fuera de él. El núcleo del cuestionamiento surge ante las evidencias del proceso de globalización cada vez más creciente (Appadurai, 2003) donde la inter relación de lo global con culturas locales es cada vez más importante y que se ha intensificado en los últimos años con el advenimiento de los avances en la tecnología de la información y de la comunicación (Castells, 2001) y el desarrollo de un sistema agroalimentario mundial que modela por ejemplo en la zona de esta investigación los espacios rurales. Además, como efecto de la globalización, se produce un aumento de la deslocalización y la producción de no lugares y espacios banales en detrimento de los lugares que son sustento de la identidad y de la cultura no uniformizada (Sili, 2005), concepto sobre los que volveremos más adelante al incorporar el concepto de lugar de Marc Auge después de analizar en profundidad, en la siguiente sección, la conceptualización de Ingold sobre el proceso de habitar y el paisaje experimentado quien, con su enfoque ha intentado superar las mencionadas dicotomías, trayendo desde la fenomenología el concepto de vida, de mundo vida, que implica que habitamos en un mundo, inmersos en él y donde lo central sería la experiencia. De acuerdo a Silla, “ las cosas (humanos, animales, plantas, rocas, autos, etc.) están inmersos en este mundo, se desarrollan y tienen diferentes dinámicas” (Silla, 2013:13) estando este mundo en un devenir constante. De acuerdo al mismo autor, la posición de Ingold es más cercana al punto de vista de los humanos insertos, no ya solo en un tejido de relaciones sociales sino en el mundo de la vida que todos

compartiríamos con otros seres humanos, pero también con otras cosas, como una cadena montañosa (Silla, 2013:14).

## **2.2. El enfoque teórico de Tim Ingold: el proceso de habitar y el paisaje experimentado**

Tim Ingold, antropólogo inglés, retoma el concepto de paisaje pero abordándolo como un lugar experimentado en la vida cotidiana y en sus rutinas. Según este autor, cada sociedad constituye en paisaje el espacio que ocupa<sup>2</sup>, en un proceso de organización y apropiación que es llevado a cabo por distintos grupos a través de su habitar que se ejerce en la realización de diferentes actividades, en coincidencia con la postura de Schutz y Luckman quien considera que “el mundo de la vida es, ante todo, el ámbito de la práctica, de la acción (Schutz y Luckman, 2009: 38)

Estas actividades o tareas desarrolladas en un paisaje son constitutivas del acto de habitar y a su conjunto las denomina *taskscape*. Para este autor, “*taskscape*” existe como conjunto de actividades que implican una red de interacciones entre seres humanos, animales, plantas y objetos inanimados. Esta interactividad, que forma el proceso del habitar, *the dwelling perspective* en inglés (Ingold, 2002), es un proceso continuo, incompleto, perpetuamente bajo construcción y que determina las formas del paisaje. Para Ingold el paisaje es el mundo en el cual las personas estamos en activa y atenta participación que permite su percepción y la adquisición de conocimiento. Como el autor señala, “los ojos, los oídos o las superficies sensibles de la piel han de entenderse como parte integrante de un cuerpo que está continuamente en movimiento, explorando activamente el medio ambiente en el ejercicio práctico de su vida en el mundo” (Ingold, 2002:260). Según Belting “vivimos todavía (y en ningún otro lugar más que) en nuestro cuerpo” (Belting, 2007:117) y con el mismo habitamos el mundo interactuando con una activa participación a través de prácticas que nos permiten su percepción, adquirir conocimiento y que activa la imaginación humana para configurar ideas, valores e imágenes sobre el mismo. Para otra autora, Calero Valverde, el paisaje es “un constructo cultural cuya configuración depende de la percepción humana. Son las gentes que

---

<sup>2</sup> Para profundizar en el desarrollo del concepto de espacio dentro de la antropología ver Urrejola Davanzo, L. (2005)

habitan y piensan el paisaje las que lo construyen a través de la expresión de sus particularidades culturales y la herencia de su patrimonio” (Calero Valverde, 2016:58)

Retomando a Ingold, este autor no establece claramente si la percepción es igual para todas las personas dentro del mismo contexto cultural pero sí que la interpretación que cada individuo hace varía. Si bien inicialmente se tendía a pensar que la forma como se percibe, se comprende o se interpreta el mundo es objetiva, como señalan Pacheco Ungueti y de Fockert, hay dos tipos de factores que influyen en como percibimos al mundo. Por un lado, están aquellos factores más estables, como las diferencias individuales, el aprendizaje y la cultura. Por otro lado, hay factores o situaciones que son más transitorias o situacionales como las emociones y las motivaciones (Pacheco Ungueti, de Fockert, 2011). De acuerdo a estos autores, “la percepción es un fenómeno complejo. No siempre vemos las cosas como son en realidad. La forma con que cada cultura interactúa con su entorno, el aprendizaje o las emociones son factores que determinan como percibimos lo que nos rodea ....” (Pacheco Ungueti, de Fockert, 2011:69)

De esta manera, vemos al mundo como somos porque todas nuestras experiencias de vida personal y social moldean nuestra percepción e interpretación. Por un lado, a nivel individual, todos percibimos, vemos y sentimos el mundo que nos rodea en forma distinta. Nuestro cuerpo capta a través de receptores los estímulos físicos que vienen del exterior o de nuestro propio organismo como por ejemplo a través de los sueños o de la representación de imágenes mentales. Se producen sensaciones y estos estímulos van al cerebro cuya arquitectura determina la forma que percibimos el mundo. Por un lado, según estudios desarrollados por la neurociencia, en el caso de la vista influye el tamaño de la corteza visual primaria que es la responsable de procesar lo que vemos en el mundo y que varía en cada individuo. Además, este procesamiento es selectivo, es decir nuestro cerebro (a diferencia de una cámara fotográfica) no registra todo lo que percibe, sino que identifica, reconoce y selecciona. Así, el acto de percibir es el análisis de las sensaciones por parte de la corteza cerebral o mente y depende de tres aspectos. Primero, depende del conocimiento o aprendizaje, es decir, vemos a través de lo que ya conocemos. De esta manera, la mente interpreta todo lo que percibimos a través de mapas mentales, mapas del modo en el que creemos que son las cosas o realidades, y mapas del modo en que pensamos que deberían ser las cosas o los valores. Así, vemos la realidad en función de nuestras propias categorías mentales o conceptos, que se comienzan a estructurar a nivel individual cerca de los 2 años

con la aparición del lenguaje y la capacidad de simbolizar. Por ese motivo dos personas pueden ver lo mismo, discernir sobre lo que ven y estar las dos en lo cierto porque se ve y se mira a través de la propia mente y de la lente de la experiencia, que, por otra parte, varía en los diferentes momentos del ciclo vital. Por ejemplo, desde la psicología ambiental, rama de la psicología que estudia la interacción de las personas con su entorno y la influencia de éste sobre su personalidad y conducta, se destaca que la relación con el mundo cambia en los diferentes momentos del ciclo de vida, en especial los patrones de actividad y exploración, sus mapas cognitivos, su apego y el significado de los lugares. De esta manera, los espacios no son explorados ni percibidos ni interpretados de la misma manera por los adultos y los niños aun cuando pertenezcan al mismo grupo cultural. Por ejemplo, para los niños las calles no son lugares de peligro sino espacios de juego, el campo no es un lugar de trabajo sino de vida y juego donde cada niño crea conexiones emocionales con su ambiente físico. Así, las emociones, intereses y motivaciones del individuo en cada etapa del ciclo vital, que son factores puntuales o situacionales, moldean la percepción, es decir miramos lo que nos atrae, buscamos o nos emociona.

Por otra parte, Schutz y Luckman destacan que en el mundo hay una zona en la que se puede influir mediante la acción directa que denominan “zona de operación” siendo el mundo al alcance efectivo aquel que es “accesible a la experiencia inmediata, abarcando objetos percibidos como así también aquellos se puedan percibir mediante una observación directa” (Schutz y Luckman 2009:54). También existe una zona secundaria de operación que es una ampliación de la primera por el desarrollo tecnológico de una sociedad, por ejemplo de las comunicaciones. Además, existe una “zona manipulativa” que sería el núcleo central de la realidad y que “abarca aquellos objetos que pueden ser vistos y tocados, en contraste con la zona de las cosas distantes, que no pueden ser experimentados por el contacto corporal vivo, pero que está dentro del campo de la visión” (Schutz y Luckman, 2009:9). Esta última idea, la de cosas distantes percibidas visualmente pero sin contacto corporal directo, se correspondería con la interpretación que los niños y mujeres participantes de esta investigación hicieron ante mi pedido inicial de sacar fotos a su paisaje cotidiano.

Además, un factor muy importante de las variaciones en la percepción de los individuos es, además de las ya mencionadas a nivel personal, la diferente posición que se ocupa en el espacio social, que Bourdieu desarrolla en su concepto de habitus. El habitus está constituido por un sistema de disposiciones adquiridas, es decir esquemas de percepción, pensamientos y acción, adquiridas como permanentes y transferibles que generan y clasifican acciones, percepciones, sentimientos y pensamientos en los agentes sociales de una cierta manera (Bourdieu, 1989). El habitus orienta, de manera espontánea, sin desearlo y en forma inconsciente, a un sujeto a percibir y actuar según la posición que ocupa el espacio social dado que, según Bourdieu “el habitus es una infinita capacidad de generar productos (pensamientos, percepciones, expresiones y acciones) cuyos límites están establecidos por las condiciones históricas y socialmente situadas de su producción” (Bourdieu, 2017:55). En ese sentido, el habitus genera todas las practicas razonables o de sentido común y, de acuerdo a Alfaro, “las cosas que le resultan interesantes, que le pertenecen a un grupo de personas, no son más que interés por percibirlos como rasgos propios” (Alfaro, 2002:453-454)

De esta manera, en el habitus, se incluyen los modos de percibir, sentir, pensar y de actuar de una cierta manera, habiendo sido interiorizadas por el individuo a lo largo de su historia, incorporándose desde la más temprana infancia mediante todo un proceso de socialización multiforme y prolongado que posibilita la apropiación del mundo, del yo y de los otros (Bourdieu, 1989), (Gutiérrez, 1997). De acuerdo a Bourdieu,

“el habitus - historia en el cuerpo, internalizada como una segunda naturaleza y entonces olvidada como historia- es la activa presencia de todo el pasado del cual es su producto. Como tal, es el que le dá a las prácticas su relativa autonomía respecto de las determinaciones del presente inmediato. Esta autonomía es aquella del pasado, promulgada y actuando, la cual, funcionando como capital acumulado, produce historia en la base de la historia y así asegura la permanencia en el cambio que hace el agente individual un mundo dentro del mundo” (Bourdieu,2017:56) (traducción propia).

El habitus es objetivado a través de las diferentes prácticas sociales de cada grupo, por ejemplo, en la distribución física de un conjunto de viviendas y/o dentro de las viviendas, marcando fronteras entre lo público y lo privado que definen las características que asumirá la vida cotidiana de sus moradores, las cuales hacen reproducir el habitus de los mismos (Gutiérrez, 1997).

Más allá de las observaciones enunciadas, el enfoque de Ingold brinda importantes conceptos muy útiles para los objetivos de esta investigación, alguno de los cuales son compartidos por Marc Augé como se analiza en la siguiente sección. Por ejemplo Augé remarca que “los paisajes son culturales, siempre habitados y transformados por la presencia humana” (Augé, 2014:50) pero además proporciona más elementos que ayudan a interpretar los lugares de vida de un grupo, análisis que se detalla a continuación.

### **2.3. El enfoque teórico de Marc Augé: el concepto de lugar**

Augé incorpora el concepto de lugar como un espacio simbolizado, es decir cargado de sentido, identificado y que identifica, definiendo lugar “como un espacio donde es posible leer las relaciones sociales, los símbolos que unen a las personas y la historia que les es común” (Augé, 2014:69).

Augé los denomina “lugares antropológicos” a los lugares cargados de sentido y significación cultural, que permite a los individuos identificar un espacio e identificarse a su vez con él, espacios que posibilitan el despliegue de prácticas sociales y culturales en forma cotidiana (Augé, 1993). Son experimentados en forma individual pero donde se produce la simbiosis de sentimientos personales con los colectivos brindando sentido de identidad y pertenencia. Así, lugar antropológico sería aquel lugar cargado de sentidos intersubjetivos por parte de quienes lo practican, identifican y habitan (Augé, 1993)

Siguiendo esta conceptualización de lugar antropológico, se encuentran similitudes entre el concepto de lugar de Augé con el concepto de paisaje habitado y experimentado de Ingold donde las personas con sus prácticas activas lo perciben y adquieren conocimiento, es decir ideas, valores e imágenes. Los dos remiten al lugar practicado, donde es clave la experiencia cotidiana del sujeto en un espacio determinado.

Por otra parte, según Augé, los lugares antropológicos tienen tres rasgos y es que son, relacionales, históricos, dos conceptos también compartidos por Ingold, e identificatorios. De esta manera, la historia, la identidad y las relaciones de quienes habitan un lugar se inscriben allí en el espacio, a diferencia de lo que él llama el no-lugar (Augé, 1993).

Tomando en cuenta los rasgos históricos, para Ingold el proceso del habitar es un proceso continuo, incompleto, perpetuamente bajo construcción (Ingold, 1993) mientras que para Auge son históricos porque están cargados de señales reconocibles por sus habitantes, que los constituyen también en lugares de la memoria. También, de acuerdo a Garcia Canclini, en cada lugar hay un patrimonio invisible, no tangible constituido por historias, leyendas, mitos, imágenes, elementos que al combinarse se constituyen en memoria de una dimensión inmaterial de la cultura (Garcia Canclini, 1999). A esta misma idea se refiere también Lefebvre cuando habla de “espacio concebido” entendido como representaciones del espacio, discursos socialmente construidos que re - significan los aspectos instrumentales por ejemplo a través de su asociación con imágenes y símbolos (Lefebvre, 1974)

Por otra parte, otro rasgo de un lugar antropológico es que es relacional. Para Ingold, el “taskscape” o conjunto de prácticas existe también como una red de interacciones no solo entre seres humanos, es decir interacciones sociales, sino también con animales, plantas y objetos inanimados mientras que para Auge todos los elementos que se encuentran en un lugar están relacionados entre sí por un significado asociado a la identidad del lugar común. Así, si bien cada autor hace hincapié en un aspecto de las relaciones, es importante destacar que en este trabajo se las considera a las dos como una unidad, es decir cada lugar antropológico es considerado un mundo de relaciones e interacciones sociales pero también con animales, plantas y objetos inanimados.

Ya vimos anteriormente como el aspecto material o físico del entorno moldea las percepciones e interpretaciones. Para ver como ese proceso se da en el mundo simbólico hay que considerar el tercer rasgo mencionado por Auge, el que dice que todo lugar es además identificadorio porque quienes habitan, perciben y usan un determinado espacio pueden reconocerse en ellos, las identidades se pueden reforzar y reactualizar a través de prácticas de interacción social e identificación mutua (Auge, 1993)

Estos significados o sentidos intersubjetivos, o imaginario común según Garcia Canclini (1999), están referidos a un sistema estable de esquemas o imágenes significativas, relacionado principalmente a formas sociales o comunes de experimentar el espacio que están relacionados con los modos o estilos de vida que lo van conformando en un espacio significativo, que refleja un sentido de integración, identidad y pertenencia para quienes habitan en él (Garcia Canclini 1999)

De esta manera, esta dimensión imaginaria o simbólica juega un papel fundamental en la constitución de las identidades que puede moldear cómo son percibidos por ejemplos los usos y apropiación de los espacios, las relaciones con otros seres vivientes y humanos, lo que va a influenciar el modo de interactuar o accionar en ellos.

Por otra parte, un lugar, considerado como centro de significado y valores, es un foco de vinculación emocional para las personas y fundamental en la conformación, actualización y reafirmación de las identidades colectivas entendidas como un proceso social de construcción (Larraín, 2000) y sometidos a continuas redefiniciones (Appadurai, 2003, Castells, 2001). Esta identidad colectiva se manifiesta en experiencias comunes y valores compartidos manifestados no solo en significados, imaginarios y discursos sino a su vez en las prácticas cotidianas de las personas, en la interacción social y en sus estilos de vida que continuamente van cambiando. En la siguiente sección se profundiza conceptualmente en cómo estos procesos se desarrollan en la infancia.

#### **2.4. Identidad, socialización en la infancia y la escuela**

Cada persona nace y se incorpora a un mundo compartido, experimentado e interpretado por otros y la subjetividad resulta de la constante interacción entre lo individual y lo social, interacción o intersubjetividad que se proyecta en la sociedad a través de los modos de actuar, de pensar y de sentir.

A su vez, para Berger y Luckman, la identidad se define como una ubicación en un mundo determinado que solo se puede asumir subjetivamente junto con ese mundo (Berger y Luckman, 1968). Para estos autores, la sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en un proceso de internalización que es el punto de partida y base del proceso de socialización que son de dos tipos. Por un lado, la llamada socialización primaria que es la primera por la que atraviesa un niño, que construye el primer mundo del individuo y que lo convierte en miembro de la sociedad. Por otro lado, la socialización secundaria que es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad (Berger y Luckman, 1986).

La socialización primaria se da en el seno del hogar, donde los niños se identifican con los padres y/o adultos cuidadores. Por esta razón, y por la alta carga emocional que el proceso

conlleva el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia y en el inconsciente con mucho más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias. De todos modos, la socialización nunca es total, y nunca termina ya que se efectúan otras socializaciones, las llamadas secundarias, a lo largo de la vida del individuo.

De esta manera, las experiencias vividas en sociedad contribuyen a la construcción de la identidad individual que está en continua redefinición ya que, de acuerdo a Rodolf Kush una persona o grupo se puede definir como el “estar siendo”, es decir que se transforma a lo largo de la historia individual o social, categoría que, según este autor, sería la expresión más genuina del ser del criollo de Nuestra América o como él prefiere de Sudamérica (Kush, 1977).

Ese estar siendo de un sujeto o de un grupo habitando en un lugar físico, concreto y experimentable permite la identificación ligada a un sentimiento de pertenencia ya que, como destaca Schulz, “la identidad humana presupone la identidad de lugar” (Schulz, 1973: 22) o, como puntualiza Lynch, “el ‘estoy aquí’ sirve de soporte al ‘soy’” (Lynch, 2000:101)

De esta manera, en los principios de la infancia, la familia, sea nuclear o extendida, es el eje central en la vida de un niño y toda su vida estará moldeada por el modo de vida de su familia. Por ejemplo, en el caso bajo estudio, para un niño hijo de un trabajador rural el campo es un espacio de vida mientras que para su padre/madre será además un espacio de trabajo y producción. Este hecho de concentrar en el mismo espacio el lugar de vida con el lugar de trabajo hace que se configure una dinámica espacial diferente a aquellos casos donde el trabajo de los padres se encuentra alejado del lugar donde viven. En el primer caso, los chicos pueden ver, compartir y aprender de las actividades y prácticas de sus padres que son parte de un mundo social y que, en forma cotidiana, nutren a los chicos su identidad individual. De esta manera, si bien los niños no eligen donde y como vivir y no modifican en términos materiales los lugares donde viven, ellos viven sus experiencias acorde a su edad en un espacio que es configurado históricamente en términos materiales y simbólicos, entendiendo por experiencia de un lugar como la totalidad de las relaciones posibles en el mundo que incluyen las percepciones, imágenes, sensaciones, emociones y pensamientos, que son parte de una identidad individual pero también social.

Así, al percibir un lugar, mirarlo, sentirlo, pensarlo y explorarlo de acuerdo al momento del ciclo vital, se lo apropian y lo dotan de sentido, involucrando relaciones identitarias. Por ejemplo, para un niño, su casa es su mundo entero y el lugar donde se inician sus

exploraciones del mundo a través del juego. A partir de los 3 o 5 años esa interacción paulatinamente se extiende a otros espacios sociales donde ya los padres no están como es la escuela y también a otros lugares significativos para su familia a lo largo de su infancia. De acuerdo a Berger y Luckman en ese momento comenzaría su socialización secundaria que es la internalización de "submundos" institucionales o basados sobre instituciones y los conocimientos que estos imparten, submundos que son generalmente realidades parciales que contrastan con el "mundo de base" adquirido en la socialización primaria (Bergher y Luckmann, 1968)

En esta investigación, la escuela es el principal lugar de socialización secundaria de los niños participantes y un lugar de encrucijadas (Auge, 1993) es decir un lugar donde las personas se cruzan, se encuentran y se reúnen, lugar que posibilita encuentros y actividades de interacción que permiten la expresión de la identidad grupal a través de ritos sociales que nutren de experiencias a los niños, donde se produce la simbiosis de sentimientos personales con los colectivos que brindan sentido de identidad y pertenencia.

## **2.5. El tiempo en la vida cotidiana**

Además de los lugares es importante considerar y analizar la dimensión temporal porque el tiempo y el espacio son las dimensiones centrales en la construcción de la vida humana. De acuerdo a Mc Dowell, "en el centro del tiempo y el espacio está siempre una persona y/o grupo/s que viven su vida cotidiana en términos estrictamente locales (Mc.Dowell, 2009 : 13). Auge destaca que el espacio y el tiempo "son a la vez el objeto y la materia en la actividad simbólica" (Auge 2014:48). Otros autores destacan que "me encuentro en una situación espacio temporal y social, en un mundo circundante natural y socialmente articulado (Schutz y Luckmann, 2009:38), distinguiendo el tiempo del mundo, un tiempo interior, otro biológico y un tiempo social o calendario. Así,

"la estructura del tiempo del mundo de la vida se construye allí donde el tiempo subjetivo del flujo de conciencia (de la duración interior) se interseca con el ritmo del cuerpo como tiempo biológico en general, y con las estaciones como tiempo del mundo, o como calendario o "tiempo social". Vivimos en todas esas dimensiones simultáneamente" (Schutz y Luckmann, 2009:64).

De acuerdo a los mismos autores existe un tiempo biológico que es también un tiempo de espera y que se nos impone, por ejemplo un agricultor esperando para sembrar, cosechar o esperar la parición de animales.

Por otra parte, Ingold incorpora la dimensión temporal dentro de su concepto de 'taskscape' que es definido como "cualquier operación practica llevada adelante por un agente experto en un ambiente como parte de su vida normal que constituye el acto del habitar" (Ingold, 1993:157) y que contiene una temporalidad intrínseca, es decir, es tiempo, pero uno particular. No es el tiempo del reloj (donde una hora es una hora) o el del calendario (donde un día, mes o año es siempre un día, mes o año,) que están provisto por la sociedad independientemente de lo que la gente hace o sienta en el lugar. Para Ingold, la idea de que podemos estar afuera como espectadores y observar el paso del tiempo está fundada en una ilusión de separarnos de nuestro cuerpo, algo imposible porque somos participantes en el desempeño de nuestras tareas (Ingold 1993). Para el mismo autor, la temporalidad de taskspace es esencialmente social ya que la vida social consiste en un despliegue de un campo de relaciones entre personas que se atienden unas a otras en lo que hacen. Así, "la temporalidad de la taskspace, donde el tiempo es intrínseco más que impuesto de afuera, no se basa en un ritmo particular, sino en la red de interrelaciones con los otros entre los múltiples ritmos de los cuales la taskspace es en sí mismo constituida" (Ingold, 1993: 157). Otros autores consideran al tiempo social como regido por la recurrencia de ritos, fiestas y ceremonias.

A esta concepción que une la temporalidad con las prácticas espaciales, se le puede agregar la aportada por Sili en su estudio sobre los diferentes tipos de ruralidad presentes en Argentina, quien las determina tomando los parámetros de lógica espacial, lógica temporal pero también identidad (además de valorización del patrimonio rural y tecnología que no se consideran en este trabajo). El mencionado autor destaca un tiempo cíclico asociado a lo que él denomina rurales locales (asociado al campesinado) y un tiempo lineal asociado a los llamados rurales desarrollistas, rurales marginales, inversores externos, turistas y residentes secundarios. Por último, los nuevos rurales tienen una lógica temporal combinada cíclica y lineal (Sili, 2005). El mismo autor, cuando se refiere a aquellos grupos englobados dentro de los llamados rurales locales con una lógica temporal cíclica destaca que

"el tiempo que ordena la vida en este modelo de relación entre los hombres y los espacios rurales es cíclico, enmarcado por el ritmo de la naturaleza, que privilegia la permanencia. Un tiempo que está hecho a la imagen de los días y las estaciones, de la siembra y la cosecha, de la parición y de la matanza. Esto permite construir una fuerte identidad local" (Sili, 2005:47).

En el caso de aquellos que tienen una lógica temporal lineal, están regidos “por las necesidades económicas que impone la modernización y el mercado” (Sili, 2005:59), modernización que impone también su manera de ver y actuar. Por ejemplo, se encuentran los rurales desarrollistas que tienen una lógica espacial centrada en el pueblo y la pequeña ciudad que desarrolla una fuerte identidad local pero más urbana mientras que el resto de los tipos de ruralidad tienen una lógica espacial e identidad asociada a las grandes ciudades. Para Sili, la identidad local se puede asociar al concepto de identidad del lugar que tiene que ver con el sentido compartido que las personas les asocian y que implican actividades, sentimientos, vivencias y recuerdos que no son cualidades del entorno en sí, sino que son elementos implícitos, asociados a significados culturales que identifican a las personas que comparten sus vivencias en un espacio determinado. Sin embargo, esta tipología de Sili, considera estos tipos de ruralidad desde la perspectiva de la producción y no incluye lo que pasa por ejemplo con los trabajadores asalariados rurales y medieros que viven en el campo para quienes el mismo es un espacio de producción y trabajo pero también es un lugar de vida. Desde mi punto de vista, por un lado, para este grupo de personas sería correcto tomar la temporalidad propia conceptualizada por Ingold en tanto ellos desarrollan en su vida cotidiana prácticas concretas que le confieren una temporalidad específica e intrínseca, que sería semejante a la temporalidad cíclica mencionada por Sili. Sin embargo, en este grupo social esta concepción temporal también está entrelazada con otros dos tipos de temporalidad. Por un lado, sus prácticas laborales devienen de una relación laboral específica enmarcadas dentro de un contexto productivo que es dirigido por personas con una lógica temporal lineal y con quienes ellos tienen que negociar su accionar cotidiano. Por otro lado, este grupo de asalariados en particular tiene múltiples vinculaciones en forma continua con la ciudad que también está regida por una configuración temporal lineal. A su vez, el trabajador rural es parte de una familia, donde cada uno de sus miembros está sometido a una lógica temporal lineal asociada a cada una de sus actividades cotidianas, como por ejemplo la asistencia de los niños a la escuela. En ese entrecruce de temporalidades ellos viven en el campo y cada miembro de la familia está sometido a diversas negociaciones para poder desarrollar su vida cotidiana. Además, ellos forman parte de ritos, fiestas y celebraciones que les confiere una temporalidad particular asociada a ellas como son las yerras, carneadas y jineteadas y domas. Finalmente, el tiempo de la infancia tiene el carácter temporal del presente.

## 2.6. Reflexiones finales

Desde pensar en analizar la transformación histórica del paisaje rural en el Partido de Trenque Lauquen en términos materiales y simbólicos a estudiar las miradas, pensamientos y sentimientos de un grupo de chicos que viven en el campo tuve que recorrer un largo camino teórico para ir encontrando un marco y/o conceptos de diferentes autores que me permitiera lograr mis objetivos.

Desde sus inicios la antropología se interesó por entender el vínculo entre cultura y paisaje, naturaleza, entorno, ambiente, espacio o lugar y se desarrollaron diversas teorías para interpretarlo. Algunas teorías consideraron que la cultura era una respuesta adaptativa a la naturaleza (determinismo ambiental) que fue debatida por la antropología simbólica quienes sostenían que la cultura imponía significado en la naturaleza (determinismo cultural). En ambos casos, la naturaleza y las personas se consideran 'tabula rasa', sin tener ningún papel en la conformación de los acontecimientos.

Diversas críticas rompen con estos determinismos que no consideraban las intenciones y acciones de los actores, el entorno y la historia como así también critican al estructuralismo para quienes podría variar lo que distintas personas o grupos percibían de su entorno pero no el modelo mental, en oposiciones binarias, por medio del cual lo interpretaban. Por ejemplo, Ingold destaca que la gente tiene una activa participación en su entorno que permite su percepción y la información recibida en su conciencia a través de la percepción se convierte entonces en un objeto de interpretación que se comunica a los demás. Sin embargo, la idea de Ingold que la percepción es igual en todas las personas es criticada por autores provenientes de diferentes disciplinas quienes entienden que la percepción varía de acuerdo a factores más transitorios o situacionales como son las emociones y las motivaciones, es decir vemos lo que nos atrae o nos emociona, y de factores más estables como por ejemplo las diferencias individuales, el aprendizaje (es decir vemos la realidad a través de lo que ya conocemos y en función de nuestras propias categorías mentales o conceptos) y la cultura. En este último caso, en el habitus, se incluyen los modos de percibir, sentir, pensar y de actuar de una cierta manera, habiendo sido interiorizadas por el individuo a lo largo de su historia, a través de un proceso de socialización primaria que se da en el seno familiar, que construye el primer mundo del individuo y que lo convierte en miembro de la sociedad y una socialización secundaria fuera de la familia y empezando por la escuela pero que nunca termina.

De esta manera, los modos de interactuar con el entorno moldean los modos de comprenderlo pero, en un proceso dialéctico, ya que los modos en que la gente comprende su entorno también moldean su modo de relacionarse con él. De esta manera, la percepción es un proceso que está influenciado por el lugar y es Marc Auge quien estudio la incidencia del espacio en la construcción de la identidad destacando su influencia sobre la percepción individual y como esta interacción en un mundo compartido o intersubjetividad se proyecta en la sociedad a través de los modos de ver, pensar, sentir y actuar permitiendo también al espacio expresar la identidad de un grupo. Así, Augé considera a los lugares como relacionales, históricos (dos conceptos compartidos por Ingold) y como un espacio simbolizado, es decir cargado de sentido que se reconoce en la experiencia cotidiana y que permite tener el sentimiento de ser parte, es decir, lugar identificado y que identifica. De esta manera, esta dimensión imaginaria o simbólica juega un papel fundamental en la constitución de las identidades que moldea la percepción e interpretación, experimentados en forma individual pero donde se produce la simbiosis de sentimientos personales con los colectivos brindando sentido de identidad y pertenencia.

Con este marco teórico, se pensó y desarrollo una metodología que se adecuara al objetivo de entender y analizar los modos de ver (sus miradas), los modos de pensar (sus ideas o pensamientos), los modos de sentir (sus emociones y sentimientos) y los modos de actuar el mundo cotidiano de un grupo de chicos que viven en el campo en el Partido de Trenque Lauquen con sus familias y que asisten a una escuela rural, metodología que se desarrolla en el siguiente capítulo.



### **Capítulo 3. La Fotografía como herramienta metodológica y de análisis en una investigación antropológica**

“No es cierto que las fotos se tomen con una cámara... se captan con el ojo, el corazón y la cabeza”

Henri Cartier-Bresson, fotógrafo francés

#### **Introducción**

Para lograr el objetivo de esta investigación, que es analizar las miradas, pensamientos y sentimientos de un grupo de niños sobre su lugar de vida y del conjunto de relaciones que la sustentan, usos y apropiaciones del espacio que ellos realizan y analizar el entramado simbólico que los caracteriza se realizaron distintos usos de la fotografía durante el trabajo de campo que se complementaron y que además permitieron el encuentro entre la investigadora y los niños, sus familias y su escuela.

Según Berger, aquello que se mira depende de la posición de una persona en el espacio y en el tiempo (Berger, 2010). En ese instante y lugar, el ojo tiene facultad de ver pero es el individuo, con toda su identidad individual y cultural, quien, mediante una búsqueda activa elige que mirar y observar, creando diferentes “modos de ver” (Berger, 2000). De esta manera, el acto de fotografiar, que es el acto de observar mediado por una cámara, y su producto, la fotografía, como imagen y representación, nos informa sobre el modo de ver y la identidad individual y grupal, por ejemplo, a través de la elección del tema a fotografiar. La mirada y la observación como proceso interno pueden ser externalizado de muchas maneras pero el uso de la fotografía es muy apropiado para los objetivos de esta investigación ya que se puede pensar a la cámara como la extensión de un ojo activo que busca y mira el mundo en el que vive, es decir el acto de fotografiar, y a las fotografías como “experiencia capturada” (Sontag, 2010:16) que visibiliza la experimentación activa en el mundo cotidiano. De esta manera, cada fotografía es una prolongación de la mirada, que es un acto voluntario de exploración y de observación y con ella se ve y se hace ver, como un testimonio, el mundo que nos rodea (Cartier Bresson, 2013). Además, como dice Berger “cada fotografía es, en realidad, un medio de comprobación, de confirmación y de construcción de una visión total de la realidad” (Berger, 2006:16). Por otra parte, la fotografía como representación permite analizar el mundo simbólico que un grupo comparte y los sentimientos que ellos generan sobre su lugar de vida. También toda fotografía es un acto de comunicación entre la persona

que produce la imagen y la que la mira, y en esta investigación esa particularidad fomenta un dialogo fluido entre participantes e investigadora. Finalmente, al hablar sobre las fotografías realizadas se les otorga sentido, se despiertan ideas y sentimientos dado el gran poder evocador de las mismas.

De esta manera, en esta investigación la fotografía, de ser entendida como una representación de algo también se la considera también como una práctica para algo (Ardevol, 1998)

Estas características y otras que se analizan en profundidad en la siguiente sección, convierten a la fotografía en una muy buena herramienta para ser usada en una investigación antropológica como la que se plantea aquí.

En la próxima sección se realiza un análisis más profundo de cada uno de los usos de la fotografía dentro de una investigación antropológica, haciendo hincapié en los contextos históricos dentro de los cuales la disciplina ha ido transformando sus objetos de estudio, sus metodologías y teorías como así también las transformaciones dentro del campo de la fotografía misma.

### **3.1. Perspectiva histórica sobre los usos de la fotografía en una investigación antropológica**

En la segunda mitad del siglo XIX en tiempos de una expansión sin precedentes de interés político y económico de Europa, la antropología se estableció como una disciplina independiente centrada en el estudio de la evolución de las sociedades humanas. La teoría de la evolución brindó el marco teórico, según la cual la evolución social se entiende como un proceso de cambio cualitativo con una secuencia lineal de etapas primitivas o inferiores a etapas superiores, ejemplificados por el modelo europeo de las sociedades industrializadas. Dentro de este marco, las nuevas sociedades colonizadas, los pueblos originarios que viven en los países colonizados o nuevos, fueron considerados inferiores, primitivos y exótico a la cultura europea blanca. Al mismo tiempo, emerge la fotografía, que se consideraba una reproducción neutral de la realidad basada en sus características mecánicas y químicas, o la analogía ojo-cámara. Este aspecto técnico le daba veracidad como registro objetivo de la realidad que se explicita, aun hoy, en frases populares como "una imagen vale más que mil palabras", "las imágenes hablan por sí mismas", "la cámara nunca miente", y "las fotografías son una ventana al mundo". Con esa conceptualización, la fotografía tuvo un papel

importante como una herramienta de investigación en la antropología con la que comparar las características externas de las personas estudiadas. Los antropólogos, que no viajaban a hacer trabajo de campo, daban instrucciones precisas a otras personas que iban a las colonias de Asia y África para tomar fotografías, creando una metodología específica que desarrolló una forma particular de representación de los pueblos originarios. Ellos dieron recomendaciones estrictas a los viajeros, exploradores, naturalistas, misioneros, funcionarios coloniales y los residentes en el extranjero sobre la información a relevar, cómo tomar las fotografías y cómo utilizar otras técnicas antropométricas para identificar y registrar tipos raciales representativos. Por ejemplo, el uso de un sistema de red donde se fotografiaron los seres humanos desnudos, lo que se conoce como el método de Lamprey (Green, 1984, Spencer, 1992). Estas fotografías fueron utilizadas por los datos que proporcionaban y como evidencia de los resultados de la investigación antropológica.

Esto fue así porque de acuerdo a la teoría de la evolución dominante, las diferencias culturales entre las sociedades primitivas y avanzadas se entendían causadas por las diferencias biológicas entre las razas. Por ese motivo, los antropólogos físicos utilizaron fotografías para medir, comparar y analizar la diferencia en la apariencia y características externas (Collier, 1967) convirtiéndose sus cuerpos en el centro de diferentes análisis. Así, las fotografías de personas "primitivas" mostraron "imágenes de personas nativas que frecuentemente confirmaban vistas como primitivas, extrañas, bárbaros o simplemente pintorescas" (Price, 1997: 58) o como personas pasivas (Tagg, 2005)

Ya en el siglo XX, la antropología se estableció como una ciencia validada por una nueva metodología, que fue la realización de un trabajo de campo durante el cual los antropólogos vivían por un periodo de tiempo prolongado en las sociedades que estaban estudiando con el fin de recopilar datos y poder experimentar sus vidas. Desde entonces, la división entre los que reunían los datos visuales, orales y escritos y quienes los analizaban dejó de existir y así se estableció la autoridad del antropólogo quien se diferencia de los viajeros, misioneros y comerciantes por su validación científica asociadas a los valores de neutralidad y objetividad científica del momento.

En ese periodo, el foco de interés de la antropología seguía siendo las sociedades colonizadas pero se dejó de lado el estudio de las características externas y fue reemplazado por el estudio de la organización social de los llamados pueblos primitivos. De esta manera, la antropología

define su objeto de estudio en las sociedades "primitivas", es decir, pequeñas comunidades ágrafas, sin culturas escritas y sin registros históricos. El principal método etnográfico era la técnica de observación participante y, como resultado del trabajo de campo, se produjo material etnográfico para la posterior publicación de artículos o libros. En ese periodo colonial europeo en África y Asia los antropólogos más conocidos utilizan fotografías en su investigación, pero especialmente como medio de ilustrar sus etnografías. Este fue el caso de Malinowski con los Trobrianders en *Argonautas* donde presentó sesenta y seis placas fotográficas (Clifford, 1988), la obra de Boas quien tomó notas visuales que complementan las escritas (Hastrup, 1992) y la obra de Evans-Pritchard en *The Nuer* (Hutnyk, 1990).

En esta etapa, el uso de la fotografía como herramienta de investigación disminuyó, porque el estudio de los procesos sociales, culturales y materiales, instituciones y tradiciones eran considerados menos fotogénicos (Green, 1984), porque no había suficiente entrenamiento para usar cámaras pero también porque la antropología se convirtió en, y aún lo sigue siendo, una ciencia de las palabras. De esta manera, el lenguaje escrito se convirtió en el centro de trabajos etnográficos y trabajos publicados y, si hubo imágenes, eran traducidas a palabras, tal como señala Wright cuando dice que "la antropología ha tendido tradicionalmente a traducir lo visual en palabras" (Wright, 1998: 20).

Dentro de este contexto, las fotografías tenían una función simbólica (Geertz, 1988) como ilustración de conceptos, eventos o personas en libros publicados o en conferencias, aunque también eran un testimonio gráfico de que los antropólogos habían estado allí con los grupos estudiados en sus lugares. Esta última función se sostenía por la concepción tecnológica realista de las fotografías de este período, por la cual, en palabras de Sontag, las fotografías son "una prueba incontrovertible de que una cosa dada ha sucedido" (Sontag, 2010: 15). Por otra parte, en esa época, las fotografías en general muestran a las personas felices y sonrientes como una prueba y evidencia de que no había conflicto entre el antropólogo y los grupos o personas estudiadas, que aceptaban su presencia y que tenían una buena relación.

Finalmente, las fotografías casi nunca estaban libres de lenguaje, ya que, como señala Burgin "rara vez vemos una fotografía en uso que no tiene subtítulos o un título. Es más común encontrar fotografías adjuntas a largos textos, o con copias superpuestas a ellos (Burgin, 1982). La única excepción en ese periodo fue la obra de Bateson y Mead (1942) y Mead, Mac Gregor y Bateson (1951) quienes utilizaron la fotografía en antropología "como un medio de

análisis cultural en lugar de simplemente ilustración etnográfica "(Lakoff, 1996: 1). Para ellos, las fotografías fue una técnica central de su observación en su estudio de los balineses (Pelto y Pelto, 1978) contrastando fotografías y creando una narrativa fotográfica con el objetivo de entender la relación entre la estructura de la personalidad y las prácticas de crianza (Lakoff, 1996).

Al final del colonialismo en los años 1950 y 1960, la antropología desarrollo diferentes enfoques teóricos y en la década de 1970 emergió la antropología aplicada que fue la base para la creación de muchos sub campos como por ejemplo la Antropología Visual<sup>3</sup>

Sin embargo, a pesar de que la creación del campo de la antropología visual refleja un interés creciente en la producción y análisis de datos visuales en la investigación antropológica, esto no significo que este interés se extendiera ampliamente entre los antropólogos. En este periodo, además del estudio de las sociedades primitivas, los denominados países del Tercer Mundo, en desarrollo o subdesarrollados los antropólogos volcaron su interés en el estudio de las llamadas sociedades complejas, es decir sus propias sociedades, algo que siempre había sucedido con la antropología en otros lugares del mundo como Latinoamérica y el Este de Europa. Por lo tanto, como antropólogos trabajando en sociedades modernas podían utilizar los registros visuales y escritos anteriores surgiendo una nueva fuente de información antropológica, tales como cartas, materiales biográficos y fotografías de la familia (Guasch, 2002). Sin embargo, en general, el uso de la fotografía en este período se mantuvo baja, a pesar de que aparecieron las Polaroids y hubo mejores medios de comunicación para tener las películas fotográficas reveladas rápidamente para aquellos antropólogos que hacían trabajo de campo en zonas remotas. Por un lado, para algunos antropólogos, la naturaleza abstracta y científica de la realidad "parece requerir modos altamente conceptuales de la representación, más que la duplicación pictórica de la realidad visible" (Deveraux, 1995: 12). Como consecuencia, los antropólogos retransmitían en palabras y no incentivaban a sus estudiantes a utilizar herramientas visuales para las que habrían necesitado más entrenamiento (Mead, 1995). En esos momentos, como señala Prosser, "el status de las imágenes es bajo y los libros de texto de metodología dan poco crédito a la imagen basada en

---

<sup>3</sup> Para un análisis histórico del desarrollo de la Antropología Visual ver González Granados, P. (2011) y para reflexiones teóricas ver Grau Rebollo, J. (2012)

la investigación" (Prosser, 1998: 98). En general, la mayoría de los etnógrafos llevaban cámaras pero en general no planificaban su uso (Pelto y Pelto, 1978). De esta manera, sin formación y/o planificación, las fotografías etnográficas con frecuencia reforzaban la perspectiva teórica de los antropólogos (De Cuyper, 1997) o quedaban sólo como recuerdos de momentos personales. En general, la concepción dominante era que las fotografías eran solo aceptables "como un medio para registrar los datos o como ilustración y subordinada a la de la narrativa central" (De Cuyper, 1997: 99). En ese sentido, el uso como ejemplificación e ilustración de lo que el antropólogo dice o argumenta es semejante al modo como tradicionalmente y aun hoy se utilizan a menudo las citas textuales de informantes.

Por otro lado, para entender el bajo uso de fotografías en esos momentos podría deberse a que algunos antropólogos consideraban una influencia negativa de la fotografía en la investigación antropológica por los llamados efectos "blow up" y "show up" (Hastrup, 1992), por los cuales muchas cosas que no se ven, que no están escritas en el diario de campo o no son observadas durante el trabajo de campo se pueden ver en las fotografías después de abandonar el campo (Hastrup, 1992). Según esta autora, hay razones importantes para que los antropólogos centren su atención en hechos específicos, eliminando alguna información que es luego descubierta en las fotografías pero que no es relevante o necesaria. Por el contrario, otros autores como Collier y Collier (1986) y Ball (1998) consideran esta omisión como algo negativo durante el trabajo de campo, ya que para ellos la cámara puede ser una muy buena herramienta para corregir la observación antropológica una vez que se abandona el trabajo de campo. En la misma línea, otros antropólogos sintieron que los registros fotográficos eran un complemento a la memoria del investigador, un medio para aumentar el mérito objetivo de los datos y que podrían ser "una especie de archivo de conocimiento que puede ser reinterpretado como nuevas teorías que se disponga" (Lakoff, 1996: 11).

A partir de la década de 1980, la antropología y la fotografía ya no son vistas como una transcripción no problemática de la realidad ya que el arribo de la teoría posmodernista socava los supuestos del objetivismo en el análisis y de la autoridad de los etnógrafos provocando una crisis de representación. Como consecuencia, el trabajo de los antropólogos se consideraba una interpretación de los hechos culturales o sociales, los trabajos etnográficos ya no eran considerados como obras científicas y objetivas sino más bien cercanos a la literatura. Surge así una nueva etnografía basada en la idea de la verdad parcial en lugar de documento completo (Harper, 1998), en el análisis de la representación (Banks, 1998) y

comienzan a ser examinados todos los productos culturales disponibles como artefactos "por su forma, su uso, sus orígenes y su significado" (Deveraux, 1995: 3). Al mismo tiempo, una crisis similar llegó a la fotografía con la aparición de la fotografía digital, fenómeno que se denominó la muerte de la fotografía y la pérdida de lo real (Lister, 1995) aun cuando siempre había existido, según Hastrup, el llamado, efecto de maquillaje de la fotografía " que es su potencial para la reconstrucción, falsificación y para fingir" (Hastrup, 1992: 12). Diferentes teorías como la semiótica, psicoanálisis y teorías poscoloniales de las relaciones de poder destacaron que las fotografías y las practicas fotográficas asumían muchos significados diferentes según el contexto y las instituciones (Tagg, 2005). Esto no quería decir que no era posible ver algo del mundo real a través de fotografías sino que el tipo de realidad que mostraban nunca era neutral.

Por todas estas razones provenientes de la antropología y de la fotografía, nuevos usos de la fotografía surgen en la investigación antropológica, como el análisis antropológico de las imágenes y una evaluación crítica de la fotografía algo que, en general, había estado más allá de la antropología (De Cuyper, 1997). Dentro de la antropología, se analizan los registros visuales de algunos antropólogos clásicos para entender cómo veían y representaban los grupos estudiados en busca de nuevos conocimientos (Hutnyk, 1990). Se analizaron también otras obras materiales de los archivos de las instituciones o los archivos de fotógrafos gubernamentales o privados y se estudió la vida social que sostienen las fotografías (Pinney, 1997). Estos análisis pudieron aplicarse a material moderno y su uso fue diverso en el mundo académico, museos, exposiciones o proyectos comunitarios.

Sin embargo, aparte de eso usos, la fotografía como una herramienta de investigación en el trabajo antropológico siguió todavía poco desarrollado y no había mucha referencia bibliográfica dentro de la antropología por ejemplo sobre cómo tomar fotografías con una metodología de observación participante, surgiendo algunas inquietudes, muchas de las cuales aún perduran. Por ejemplo, según Wright, los antropólogos tienen que gestionar una tensión existente en el método por el que la observación está relacionada con la distancia y una visión neutral mientras que la participación implicaría un tipo de relación con la gente (Wright, 1998). Por lo tanto, cuánto y en qué forma un antropólogo podría fotografiar los grupos estudiados dependerían de la naturaleza del estudio, de la personalidad e interés del antropólogo, de las percepciones populares locales y la aceptación de las fotografías. Esto significa que los antropólogos deben organizar antes y durante el trabajo de campo, qué,

cuándo y cómo se les permitiría tomar fotografías porque podría haber algunas prohibiciones por diferentes razones culturales o políticas. Además, el uso de la cámara plantea algunas cuestiones éticas, especialmente porque la cámara se entromete y revela más que otros métodos (Harper, 1998). Siguiendo esas particulares negociaciones, los antropólogos utilizaron fotografías "como medio de orientación" (Collier, 1967, Collier y Collier, 1986) tomando fotografías panorámicas generales, aspectos geográficos, ecológicos y culturales relacionados con la investigación.

También podían utilizar fotografías para interactuar a través de entrevistas con las personas o grupos, o para empujar los recuerdos de eventos especiales de las personas mucho después que esos acontecimientos han terminado, es decir como una forma de recopilación de datos a través de fotografías (Collier y Collier, 1986). Esta técnica, llamada fotoelicitación, utiliza fotografías para estimular el intercambio y debate durante las entrevistas y podría ser utilizado con las fotografías tomadas por los antropólogos u otras, como por ejemplo álbumes de familia o archivos. Otro uso posible es la exposición de diapositivas, por ejemplo, en lugares públicos, donde los grupos estudiados podían mirar las fotografías que los antropólogos les habían tomado (Collier y Collier, 1986) usándose la reacción y opiniones de la gente como un dato importante que no es posible conseguir de una manera tradicional. Todas estas metodologías basadas en el diálogo y la colaboración permitieron establecer una nueva relación entre el investigador y los sujetos estudiados.

Por otra parte, con el enfoque crítico de la posmodernidad, se ha producido un aumento de trabajos de auto representación para evitar la representación de otros como estereotipos. Un buen ejemplo es el aumento de los trabajos realizados por los medios de comunicación indígena y trabajos etnográficos con la inclusión de más voces. Sin embargo, a pesar de que este tipo de experiencias se han realizado por los fotógrafos documentalistas no hubo hasta ya bien entrados los 2000 muchos casos en el que la producción fotográfica de colaboración fuera fundamental para la etnografía (De Cuyper, 1997). Como Harper señala "hay relativamente pocos ejemplos de esta nueva etnografía aplicada a los métodos visuales" y "hay una inundación de la crítica, sin embargo, pocos intentos de llevar las críticas a la vida" (Harper, 1998: 32). Esto podría ser porque, como destaca Wright, " la antropología visual, como la antropología misma, sigue siendo actualmente en gran medida una disciplina ponderada hacia las palabras y los textos" (Wright, 1998: 20). Como resultado, hasta ese momento, las fotografías en la investigación antropológica se siguieron utilizando como

evidencia, como ilustración, como fuente de información y análisis, como medio de registros de culturas que documentan, pero de menor importancia como herramienta central en una investigación.

En la etnografía tradicional, las fotografías se utilizan a menudo para simplemente obtener información, pero ahora aceptando la naturaleza construida de fotografía, fotografiar podría ser una parte central de una nueva etnografía, por ejemplo, en la exploración de nuevas posibilidades como el uso de la narrativa fotográfica (Harper, 1998).

Ya en el siglo XXI las cuestiones de representación, la subjetividad y las relaciones sociales de producción cultural fotográfica son cuestiones que los antropólogos comparten con otros científicos sociales, fotógrafos y artistas. Por ejemplo, los antropólogos han aprendido de algunas experiencias con enfoques más colaborativos que permitieron abrir un camino donde las voces multidisciplinares y de los propios actores estudiados fueran el foco central de las investigaciones antropológicas. Para hacer eso, tuvieron que reformular su propia formación basada en palabras por una nueva formación basada en imágenes que abarco el entendimiento de muchas disciplinas con el objetivo de crear nuevos enfoques o para realizar evaluaciones críticas de fotografías de los diferentes grupos y culturas, y para tomar conciencia de las potencialidades y usos de las cámaras, como así también sus restricciones y los dilemas éticos que pueden surgir.

Uno de los nuevos enfoques que se desarrolla consiste en usar la fotografía como una metodología que incentive el diálogo, la colaboración y la participación, donde, los sujetos de la investigación, produzcan e interpreten sus imágenes pasando de ser sujetos en estudio a ser productores de representaciones (Ardevol, 1998), generándose su participación desde el mismo inicio del proyecto<sup>4</sup>.

Esta conceptualización es la que rige esta investigación, donde el objetivo de los talleres participativos de Fotografía es que los niños produzcan sus imágenes, y luego, mediante la técnica de foto elicitación que se describe más adelante en profundidad, muestren sus fotos

---

<sup>4</sup> Para profundizar en el origen y desarrollo de la fotografía participativa ver Granados González, P (2011)

y se dialogue sobre ellas. Del diálogo y de un posterior análisis semiótico de sus fotografías agrupadas en series, se puede entender sus modos de ver, pensar y sentir el lugar donde viven como así también profundizando el diálogo y la interacción crear una fotonarrativa grupal con sus imágenes, como se describe en detalle en el capítulo 8.

Esta estrategia puede ser llevada adelante porque la fotografía posee algunas características esenciales que la convierten en una poderosa herramienta metodológica y de análisis dentro de una investigación antropológica como la que aquí se plantea, características que se desarrollan en la siguiente sección.

### **3.2. La fotografía como herramienta metodológica en una investigación antropológica**

De acuerdo a Bauret (2010) la fotografía tiene cuatro características que la distinguen y que, según mi opinión, la convierten en una herramienta muy adecuada para ser utilizada dentro de una investigación antropológica.

#### **3.2.1. La fotografía es observación**

La fotografía es un instrumento para mirar, observar, participar y descubrir el mundo (Bauret 2010), actividades que también son la base de cualquier investigación científica, y, mediante el acto de fotografiar, el que fotografía se proyecta con todo su ser en el objeto y “objetivo y subjetivo se tocan sin intermediarios” (Lemagny y Goldenstein, 2008). El que mira se convierte en el mirado y por eso, “cada fotografía que miramos es una ventana abierta a la vez sobre una realidad y sobre un instante del pensamiento del otro, en la medida que era pensamiento observante” (Lemagny y Goldenstein, 2008;39). Como destaca Flusser, “no existe el fotografiar ingenuo, sin conceptos. La fotografía es una imagen de conceptos” (Flusser, 2014:40). De esta manera, la fotografía se convierte en fotografía antropológica.

Con estas características, el uso de la fotografía se amplía, pasando de una fotografía antropológica utilizada como ilustración o como prueba de que se estuvo allí a ser utilizada como una poderosa herramienta que nos permita aproximarnos, interpretar y explicar aquello que estamos estudiando. En esta investigación, con los chicos en la escuela hicimos varias actividades grupales con las cámaras, por ejemplo, salimos a sacar fotos en el patio de la escuela e hicimos una salida por un campo vecino. En esas circunstancias pude conversar con ellos sobre las cosas que miraban, me mostraban sus fotos, o preguntaban cuestiones técnicas

para lograr plasmar lo que ellos observaban, como flores silvestres, mariposas, cuevas y cultivos. Todas esas ocasiones fueron muy provechosas para conocer su opinión sobre esos elementos o seres vivos y porque pude ver como era su manera de observar el lugar, las cosas y su forma de sacar las fotos. Por ejemplo, primero ellos observaban el lugar, cuando algo los atraía se acercaba, miraban y luego miraban a través de la cámara. En este caso quedaba claramente evidenciaba lo que postulaba Berger cuando denomina fotografía “al proceso de hacer consciente la observación” y que “las fotografías testimonian una elección humana en una situación determinada” (Berger, 2006:11). De esta manera, una fotografía es el resultado de la decisión del fotógrafo que decide que un acontecimiento, objeto o persona merecen ser mirados y registrados, decisión que depende, entre otras cosas, de las emociones y motivaciones de la persona que toma la fotografía en un momento y espacio específico. Por el contrario, si todo lo que existe se fotografiara continuamente, las fotografías carecerían de sentido. De acuerdo a Berger, “las fotografías no celebran ni el acontecimiento ni la facultad de la visión en sí. Son un mensaje acerca del acontecimiento que registran” .... “en su forma más sencilla, el mensaje decodificado significa: he decidido que merece la pena registrar lo que estoy viendo” (Berger, 2006:10)

### **3.2.2. La fotografía da testimonio de una realidad y/ o permite recordarla**

Desde sus inicios durante el siglo XIX y parte del siglo XX a la fotografía se le ha atribuido credibilidad, un principio de realidad propio de la relación de la imagen fotoquímica con su referente hasta considerarse un espejo de lo real. Se la consideraba un documento objetivo, el llamado valor documental u objetivo de la fotografía, y por eso en sus inicios tuvo una orientación científica y documental (Dubois, 2008). De acuerdo a González Alcantud en esta orientación exclusivamente técnica de la cual participan todos los primeros antropólogos, su finalidad era “servir de soporte demostrativo a teorías preexistentes a ella misma, es decir otorgarles verosimilitud mediante pruebas tangibles” (Alcantud, 1999:39). De acuerdo al mismo autor hay un segundo modelo de fotografía científica que denomina de la fotografía expedicionaria nativista en el siglo XIX y que se analizó en la sección anterior de la historia del uso de la fotografía dentro de la antropología. Sin embargo, ya finalizando el siglo XX se comienza a deconstruir ese discurso de mimesis con la realidad basándose en que las fotos están altamente codificadas. De acuerdo a Dubois, esta deconstrucción se realiza a través de teorías de la imagen que se inspiran en la teoría de la percepción, en teorías de carácter ideológico y por los usos antropológicos de la fotografía (Dubois,2008).

Por un lado, desde la antropología se dice que la significación de los mensajes fotográficos están culturalmente determinados mientras que por otro lado, otra línea de pensamiento deconstruye el discurso de espejo de lo real haciendo hincapié en que una foto es reveladora de verdad interior liberándola del anclaje con la realidad empírica, como por ejemplo se puede lograr con la fotografía de retrato donde las personas posan. Estos discursos rompen con la idea de la fotografía como objetiva, neutra, espontánea y espejo de la realidad. Sin embargo, otros cuestionan tanto a uno como a otro discurso surgiendo una tercera manera de conceptualizar a la fotografía, según la cual, es pensada como una transformación de lo real, que no niega el realismo sino que lo desplaza, manteniendo una relación entre la imagen y su referente en la forma de una huella (Dubois, 2008). De esta manera, la fotografía testimonia la existencia del referente sin ser una mimesis del mismo y por ese motivo se la considera como una huella o traza de un real (Dubois, 2008). De acuerdo a Dubois, la fotografía es un index o una imagen indicial, es decir es una representación por contigüidad física del signo con su referente y “el peso de lo real que la caracteriza proviene de que es una traza, no una mimesis” (Dubois,2008:33). Esta teoría no niega al referente, no se puede negar que estuvo ahí y que siempre retorna como tampoco niega que las fotografías están atravesadas por códigos o el llamado valor connotativo (Barthes, 1997).

Con este enfoque, la fotografía hace referencia o dá testimonio de una realidad pero que hay que interpretar.

En esta investigación, y utilizando la fotoelicitación, la interpretación la realizan los niños y se desarrolla para el primer taller un esquema de análisis semiótico de las imágenes que permite reunir las fotos tomadas por cada uno de ellos en serie y analizar su mundo de relaciones materiales y simbólicas en el lugar donde viven, los sentidos compartidos y los rasgos simbólicos que los caracteriza.

Como se mencionó anteriormente, la fotografía dá testimonio de una realidad pero también permite recordar y evocar la realidad que manifiesta, siendo una herramienta muy útil como disparador de dialogo entre investigador e investigados para captar los puntos de vista de quien toma las fotografías. Esta característica es muy importante al trabajar con chicos ya que es más concreto tener una imagen o un grupo de ellas tomadas por ellos mismos sobre el lugar donde viven para que ellos manifiesten ideas y sentimientos acerca de lo que han

fotografiado. Si el dialogo es grupal, esto además permite que cada chico interprete sus propias fotos pero también escucha a los otros y opina sobre las fotos de los demás, generándose un rico intercambio entre ellos sobre los momentos, situaciones, personas u objetos que se muestran, surgiendo otras múltiples historias y anécdotas asociadas que le dan significado grupal al tema tratado. Finalmente, y dado el gran poder evocador de la fotografía, se vuelve para el investigador una herramienta muy útil para su uso posterior al trabajo de campo.

### **3.2.3 La fotografía es un modo de representación**

Como se mencionó en el punto anterior, la fotografía es un index o una imagen indicial, es decir es una representación por contigüidad física del signo con su referente (Dubois,2008). Pero, al decir que la fotografía es un modo de representación también se dice que es un modo de reproducir el mundo en imágenes que es objeto de percepción y, como con cualquier otro modo de representación, también permite representar nuestros conceptos, ideas y sentimientos y ser intercambiados entre miembros de una misma cultura (Hall, 1997). Por ejemplo, de acuerdo a Lemagny y Goldenstein, “una fotografía es traza, huella a distancia de lo real, que es lo que más se acerca al proyecto imposible que sería la representación de un pensamiento” (Lemagny y Goldenstein, 2008:39).

Así, la fotografía como índice solo después puede volverse semejanza (icono) o adquirir sentido (símbolo). Al considerar la fotografía como símbolo, el acto fotográfico se entiende como transformación de lo real y su contenido sería lo simbólico. Por otra parte, para Tagg, la imagen fotográfica debe verse como un compuesto de signos, con múltiples y contruidos significados (Tagg, 2005).

De esta manera, en el caso concreto de esta investigación la fotografía nos aporta dos tipos de información. Por un lado, como representación e imagen indicial podemos ver las exploraciones que los chicos realizan de su mundo de vida, el uso y apropiación del espacio y su entramado de relaciones cotidianas, es decir, podemos analizar el lugar donde viven como, de acuerdo a Ingold, un paisaje experimentado. Por otro lado, esas mismas imágenes permiten analizar el lugar donde viven como un espacio donde son compartidos símbolos y significados, un espacio de identidad compartida, como un lugar en el sentido expresado por Marc Auge.

### 3.2.4 La fotografía como una imagen acto

De acuerdo a Dubois al establecer la fotografía como una traza – huella de lo real, como un index, es decir como una representación por contigüidad física del signo con su referente, queda completamente ligada a su origen, es decir al acto que la genera. Así, con la fotografía no se puede pensar la imagen fuera de su modo constitutivo, es una imagen – acto y, de acuerdo a Dubois, “la escisión tradicional entre el producto (el mensaje consumado) y el proceso (el acto generador en vías de realizarse) aquí deja de ser pertinente” (Dubois, 2008:54). Como el mismo autor señala, esa característica de index se mantiene en un solo momento del proceso fotográfico, es decir en el momento del click. Antes y después de ese momento, hay gestos y procesos culturales que dependen de opciones y decisiones humanas, tanto individuales como sociales y que marcan el mensaje fotográfico (Dubois, 2008). Cada fotografía luego puede devenir icono (si se considera el hecho fotográfico con intencionalidad realista por su elevada semejanza con el referente) o puede volverse símbolo cuando adquiere sentido y cuando supone el acto fotográfico como transformación de lo real (Ferrer Frangruesa y Gómez Fontanills, 2010). Así, la fotografía como símbolo está sujeta a una serie de convenciones culturales establecidas que para decodificarlos se tienen que aprender ya que estos están relacionados directamente con la época y el contexto sociocultural en que han sido creados (Ferrer Frangruesa y Gómez Fontanills, 2010).

Dicho esto, en términos generales, se pueden delimitar tres momentos en esta práctica social. Bauret destaca el momento de la producción o el acto de fotografiar, el momento de la difusión y el momento de la lectura que es cuando se percibe lo fotografiado remarcado que cada uno de ellos tiene su propio contexto espacio temporal (Bauret, 2010). Otros autores, Lemagny y Goldesntein, sostienen que la fotografía es una imagen que se genera por intermitencias, como una realidad flotante, casi mental y que “en cada una de sus etapas, amenaza con ser confiscada por otro que no es el primer iniciador” (Lemagny y Goldesntein, 2008:35).

En el momento de la producción, es decir el acto de fotografiar, la toma o el registro intervienen el fotógrafo subjetivo, la cámara fotográfica, que, a diferencia del ojo humano, capta todo y lo fotografiado u objeto preexistente (Pink 2006).

Mediante la vista, que es nuestro sistema receptor percibimos la realidad o el mundo que nos rodea en un espacio y tiempo determinado, es decir recibimos estímulos externos o internos

que son captados por el ojo y que nos producen sensaciones, ideas y sentimientos que nos lleva a observar con detenimiento cuando algo nos gusta o interesa. No es una percepción pasiva, el ojo busca, la mirada explora, la persona observa, elige y selecciona algo en un espacio y momento específico.

Por un lado, el ojo percibe imágenes visuales que el cerebro filtra y selecciona, es decir que el ojo realiza una primera selección sobre lo que percibe, porque como explicitan Manes y Roca, “solo percibimos aquello a lo que atendemos” (Manes y Roca:2017:63), mientras que la cámara registra todo sin hacer ninguna selección. Sin embargo, una persona mira, observa el mundo con cierta intención que es registrarla con la cámara para lograr una representación de lo que le interesa, motiva o emociona. Esto sirve tanto para objetos, situaciones o personas como para una idea, un concepto, o sentimiento, como por ejemplo si se idealizo un paisaje o aflora un recuerdo se puede ir a buscarlo y observarlo para fotografiarlo.

De esta manera, con una cámara en la mano, una activa percepción y selección nos lleva a tomar una decisión y hacer click, hacer una fotografía que muestra el contenido del acto con la selección de un aspecto que el fotógrafo quiso destacar.

Por otra parte, vemos al mundo como somos porque todas nuestras experiencias de vida moldean nuestras percepciones e interpretaciones mientras que también el mundo material o simbólico nos moldea la forma en que miramos al mundo en un proceso dialectico. Por ejemplo, la forma en que cada cultura interactúa con su entorno hace que se perciban algunas formas o colores más que otras, que se vean más detalles que otros o que se perciban de manera diferente algunos objetos, personas, o situaciones más que otras. También cada cultura realiza diferentes interpretaciones de los mismos objetos, situaciones o escenas o a los colores. Por ejemplo, en cuanto a la interpretación de los colores en Occidente en general el color blanco está asociado a la pureza, mientras que en Oriente se asocia con la muerte y el duelo (Prakel, D, 2007).

Así, la cultura moldea y/o condiciona lo que vemos, y vemos el mundo no como es sino como somos en un determinado momento. De esta manera, cuando tomamos fotos o hablamos sobre ellas nos estamos describiendo a nosotros mismos y en la fotografía se puede ver la subjetividad de los individuos, los modos de ver, pensar, sentir y actuar y los rasgos culturales que los caracterizan. Por estas razones, usando fotografías de una manera tal que los sujetos son participantes activos tanto en la toma como en la interpretación se puede llegar al centro

de los objetivos de esta investigación que es analizar las miradas, ideas y sentimientos sobre su experiencia cotidiana de vivir en el campo, aspecto que se profundiza más adelante.

### **3.2.5. La fotografía es un modo de expresión, de información y de comunicación**

La fotografía como modo de expresión se entiende cuando una imagen es tomada con total libertad con la intención de comunicar estados de ánimo, emociones, sentimientos, concepciones subjetivas y motivaciones, es decir aquellos factores que mencionamos como transitorios o situacionales en el acto de percibir. En esta investigación, el uso de la fotografía tuvo la intención que los chicos, con total libertad y jugando con la cámara, mostraran y expresaran aquellas cosas o situaciones de su vida cotidiana que para ellos eran importantes. De esta manera, así como en el momento del clic al tomar una fotografía queda reflejado en una imagen un instante recortado en el espacio y en el tiempo, también queda reflejada una subjetividad en ese momento y lugar. Este recorte espacio temporal es un elemento importante para recordar que las conclusiones de esta investigación estarán acotadas a lo sucedido en un momento determinado y que por ese motivo las delimita también temporalmente.

Por el contrario, se entiende a la fotografía como un modo de información cuando son producidas para registrar una realidad y/o para dar constancia de un hecho verídico. Por ejemplo, el uso de fotografía en la prensa escrita que informa sobre algún acontecimiento social ilustrando un texto, cuando se registra un evento social o privado, familiar o se realizan retratos o cuando eran usados por los antropólogos como una manera de demostrar que habían estado en el lugar de estudio. En esta investigación, uno de los objetivos del taller de fotos era que los chicos pudieran mostrar su vida cotidiana en el campo y con las fotografías ellos produjeran información sobre su realidad.

Además, en esta investigación utilice las fotos como registro del trabajo de campo, como una nota de campo más que registra información, ya que las fotografías nos permiten volver sobre el hecho social representado y leer la información que contiene múltiples veces (Alcantud, 1999). Por ejemplo, se realizó un retrato posado de los chicos con sus familias que permitiría realizar algún tipo de análisis del conjunto de las familias, como composición de la familia, cantidad de integrantes, edades, entre otros.

Por otro lado, dado su carácter de index, la fotografía es una doble fuente de información porque habla sobre la importancia y características del objeto, situación o personas representadas pero también no habla sobre el creador de las imágenes y de su entorno personal, histórico, social y cultural. Es importante volver a destacar que al ser index la información que da solamente se puede inscribir en el plano de la existencia y nunca en el del sentido. Como puntualiza Dubois, “el index se detiene con el “eso fue”. No llena a este de un “eso significa” (Dubois,2008:). Por esta característica es que es tan importante conocer el significado que cada persona que saca una foto le atribuye a la misma pero se vuelve fundamental en una investigación antropológica donde se busca conocer el punto de vista de los actores que se están estudiando. De esta manera, se puede conocer el doble plano de la expresión y del contenido, que la foto es signo indicial pero que se puede volver simbólico siendo posible revelar el sentido latente de ese texto visual (Brisset, 2004).

Por otro lado, la fotografía existe de manera plena cuando se encuentra con un lector que la interpreta, el ya mencionado llamado momento de la lectura, que permite además una recreación de esa imagen dado el carácter polisémico de la misma. En el caso de esta investigación con la metodología de la elicitación, cada niño que toma una fotografía es a su vez lector de su propia fotografía, comunicando su sentido a la investigadora y/o a los demás integrantes del grupo. Así, la fotografía permite la producción de sentido por cada uno de los niños y también el intercambio de significados entre ellos como miembros de una misma cultura ya que de acuerdo a Ferrer Frangruesa y Gómez Fontanills, “ cuando la información (contenido/mensaje) es intercambiada se constituye en un acto comunicativo que es la acción de transmisión de este contenido-mensaje para lo cual los códigos deben ser compartidos para poder ser comunicados” ( Ferrer Frangruesa y Gómez Fontanills, 2010: 34)

De esta manera, la fotografía se entiende también como un modo de comunicación.

Ferrer Frangruesa y Gómez Fontanills destacan que “toda imagen permite ser comprendida como un mensaje en el interior de un proceso comunicativo, el cual se rige por un esquema convencional en el que un emisor hace llegar un mensaje (codificado) a un receptor a través de un canal, que tiene como objetivo final la respuesta del receptor. Cualquier código es un sistema de signos. A fin de que la comunicación sea efectiva, tanto emisor como receptor tienen que conocer el mismo código, si no, no se entenderán“(Ferrer Frangruesa, y Gómez Fontanills, 2010:34)

Así, la fotografía brinda información pero fundamentalmente implica una estructura relacional, la construcción de una relación. En el caso específico de esta investigación permite una relación entre los chicos fotógrafos y la investigadora, y entre ellos mismos como grupo cultural que produjo fotos de su interés. En esta comunicación grupal (y que incluye al investigador) se puede encontrar el sentido que los chicos le atribuyen a sus fotografías.

Por otra parte, al ser considerada como un modo de comunicación y un lenguaje visual específico el investigador puede entender cada foto y el total de las fotos agrupadas en serie como un mensaje que puede ser analizado, que aporta información extra a la ya brindada por la propia interpretación que realizan los autores de las fotografías, realizando un análisis semiótico de esas imágenes, marco analítico que también se utiliza en esta investigación y que se explicita más adelante.

Finalmente, y como síntesis de lo desarrollado hasta ahora, en esta investigación se plantea usar la fotografía de dos maneras. Por un lado, usare mis propias fotografías tomadas durante mi trabajo de campo en la forma de diario de campo visual. Durante una investigación antropológica, una cámara puede acompañar todo el tiempo mientras se realiza una activa observación participante como sucede en esta investigación durante la cual se toman fotografías de diferentes lugares, personas y acontecimientos importantes durante el trabajo de campo que incluye también lo que acontece durante los Talleres participativos con los niños. Por ejemplo, durante los días del primer Taller Ojos que miran en noviembre de 2011 tome fotografías de todas las imágenes y textos que estaban en las paredes de la escuela, como también durante un acto escolar con motivo del día de la tradición. Lo mismo sucedió durante el Segundo Taller de Agosto a diciembre del 2013 donde se tomaron imágenes en la escuela y en las casas de los niños cuando se realizó la entrevista a los padres de los chicos como así también en diferentes actividades en la escuela o fuera de ella.

Por otro lado, se usan las fotos tomadas por los chicos en sus espacios de vida cotidiana con el objetivo de conocer sus espacios, su mundo de relaciones, sus significados y sus sentimientos. Esto se puede realizar porque, para la semiótica, una fotografía imagen es un corte en el espacio y en el tiempo de la percepción de la realidad mediada por una cámara, y en la comunicación visual en general, existen dos planos de significación, que son la denotación (primer paso de la significación donde se puede ver el objeto preexistente que al fotógrafo subjetivo le intereso,) y la connotación (paso siguiente de la denotación). Para

conocer el valor connotativo que una imagen tiene para el fotógrafo se debe escuchar su propia interpretación, es decir la producción de sentido que se logra utilizando la fotoelicitación, técnica que permite que quien fotografíe reflexione sobre la fotografía que tomo a través del dialogo sobre y con las imágenes que permite la emergencia de recuerdos, experiencias y emociones que se puede comunicar a los demás. Según Harper, esta técnica se basa en la simple idea de insertar una fotografía dentro de una entrevista en la investigación y existen muchas maneras de desarrollar esta técnica (Harper, 2002). En esta investigación, y siempre utilizando las fotos tomadas por los niños, se realizó de dos maneras. Por un lado, se visionaron las fotos mediante una entrevista individual en el primer taller de fotografía en noviembre del 2011. Por otro lado, se visionaron las fotos en forma grupal en el fallido taller de 2012 y en el segundo taller del año 2013 donde sus interpretaciones son el resultado de la colaboración, discusión y consenso entre todos los participantes (González Granados,2011)

Con esta técnica, la fotografía también se vuelve un importante medio de comunicación y una excelente estrategia en la investigación con niños y niñas, ya que, mediante el diálogo, ellos también pueden expresar el significado que para cada uno de ellos tiene cada foto, es decir son los productores de significado y sentido. Además, al dialogar con el grupo y con la investigadora, la producción de sentido es compartida con sus pares, generándose un debate de los sentidos entre todos los participantes. Esto es muy importante porque en una fotografía los valores y creencias de una sociedad se naturalizan y el diálogo y debate permite profundizar sobre los mismos. Como destaca Harper, “cuando dos o más personas discuten el significado de una fotografía, ellos tratan de descubrir algo juntos. Eso, yo creo, es un modelo ideal para investigar “(mi traducción) (Harper, 2002:24)

### **3.3. Miradas, emociones, sentimientos y pensamientos en el acto de fotografiar y de observar fotografías**

Como ya se mencionó anteriormente, por un lado, el acto de fotografiar es una conjunción del acto de mirar, sentir (emociones y sentimientos) y pensar de una persona que se entrelazan en el momento de hacer click. En palabras de Cartier Bresson, destacado fotógrafo francés del siglo XX “.. pones el corazón, la cabeza y, sobre todo el ojo. Y ahí está, ya lo tienes” (Cartier Bresson, 2016:112)

Por otra parte, la visión es el resultado del trabajo en equipo de los ojos y el cerebro, que juntos crean una imagen completa y compleja del mundo que nos rodea. El sentido de la vista puede entenderse desde tres conceptos que están interrelacionados que son ver, mirar y observar. Ver implica percibir o conocer mediante el sentido de la vista. La percepción visual es un proceso que nos permite darnos cuenta de aquello que nos rodea con la presencia de luz y con el simple hecho de abrir los ojos, captando imágenes sin enfocar la vista en algo específico. El ojo y una cámara digital tienen en común que tanto los píxeles como las células receptoras de la luz generan una respuesta eléctrica proporcional a la intensidad de la luz que reciben. Sin embargo, “el cerebro visual no retrata la realidad como una máquina de fotos sino que le otorga un significado a las imágenes (tanto en forma consciente como inconsciente)” (Manes y Niro, 2014:76). Según los mismos autores, el ojo captura información incompleta del mundo externo, retiene lo más importante y descarta detalles triviales. La percepción visual se lleva a cabo de manera jerárquica y organizada y existen periodos críticos hasta los 3 o 4 años en los que se produce la mayor organización de las redes neuronales visuales (Manes y Niro, 2014). De acuerdo a Manes, la actividad cerebral que crea una percepción del mundo visual al traducir patrones de luz y colores en objetos y eventos es, quizás, uno de los actos creativos más sofisticados. Por ese motivo, más que del cristal con el que se mire como dice el refrán popular, “todo parece depender del cerebro que interpreta lo que se mira” (Manes y Niro, 2014:78). Sin embargo, este autor no distingue que la vista es un sentido que utilizamos de manera mecánica mientras que, a diferencia de ver, mirar es un acto voluntario y estaría culturalmente determinado.

De esta manera, mirar es dirigir la vista hacia algo que gusta o interesa, que llama la atención, es estar motivados para enfocar, buscar algo, fijarse y prestar atención a algo en particular. Por ese motivo, la realidad tiene que ver más con los ojos que miran que con ella en sí misma como una realidad objetiva. Además, si vemos y miramos al mismo tiempo podemos

observar, que es prestar más atención a lo que se mira, es examinar más atentamente lo que permite hacer un análisis detallado de las cosas, situaciones o lugares, examinar, registrar, argumentar, informar, reflexionar, razonar sobre aquello que se mira y sobre lo que nos formamos un juicio que depende de nuestra experiencia previa.

Planteado de esta manera, mirar podría implicar las emociones y observar implicaría los pensamientos pero uno y otro están entrelazados y, en la mayoría de las veces, es la emoción la que nos impulsa a tomar decisiones para luego justificarlas racionalmente (Manes, Roca, 2017). De acuerdo a Bacharach, la razón y la lógica nos hace humanos y nos diferencia del resto de los animales, aunque “aun somos más emocionales que racionales. Entonces ¿razón o emoción? Ni una ni otra...somos el resultado de una bella interacción entre ambas” (Bacharach, 2012:96). El mismo autor destaca otra habilidad solo humana que es nuestra habilidad para el razonamiento simbólico, para quien “es nuestra habilidad para atribuir características y significados a cosas que en realidad no la tienen” y “el poder de combinar símbolos nos da la capacidad del lenguaje, de la escritura, del arte de la matemática” (Bacharach, 2012:65), capacidad que está en pleno funcionamiento a partir de los 3 años.

Las emociones forman parte del mundo que se experimenta de forma inmediata y serían seis las emociones básicas universales mientras que los sentimientos son emociones que han pasado por la razón y la consciencia, y, por tanto, de la cultura, es decir son emociones culturalmente codificadas. Para Lopez Rosetti los sentimientos son una emoción pensada y una vivencia subjetiva de la emoción (Lopez Rosetti, 2017) es decir emociones secundarias o derivadas, culturalmente condicionadas y aprendidas, de las que el sujeto es consciente. De esta manera, las emociones serían solo seis (rabia o ira, miedo, tristeza, asco, sorpresa y alegría) y siete los sentimientos (el amor, odio, fe, culpa, vergüenza, envidia y celos) aunque los sentimientos pueden ser muchos más dependiendo de la cultura de que se trate (López Rosetti, 2017).

Según algunos autores, la emoción, y en especial el sentimiento, nace de la interpretación que cada uno hace de la situación en que está inmerso, no de la situación misma. De esta manera, como nos sentimos afecta la forma en que percibimos el mundo que nos rodea. Por ejemplo, la percepción del color es subjetiva, y si nos sentimos tristes y deprimidos los colores se apreciarían más grises y azulados

A pesar de la unidad primordial de lo material y lo simbólico en los procesos cognitivos humanos, las personas vivimos un mundo doble. Vivimos en situaciones concretas, o mundo material, que podemos entender gracias a los esquemas internos que tenemos de ellas, y en el mundo mental, que hemos adquirido por medio del proceso de socialización. Ambos interactúan creándose y modelándose uno al otro ya que el contexto es algo que rodea a los humanos desde antes de su nacimiento y, a la vez, las personas llevan subjetividad que proyectarán sobre el contexto modificándolo.

De esta manera, la construcción de nuestras realidades tiene su substrato en las representaciones mentales que atesoramos a lo largo de la vida, es decir, de todas las imágenes que ingresan en nuestro cerebro, a partir de lo que hemos percibido y almacenamos en nuestra memoria. Por otra parte, las emociones son un mecanismo de interrelación y regulación social ya que, gracias a ellas, nos sentimos atraídos o refractarios a un estímulo determinado, actuamos según lo que algo nos produce, por ejemplo, tratamos de mantener una situación, compañía o actividad cuando nos resulta grata y nos llena de alegría. A su vez, nuestra percepción de los hechos está matizada por la vida emocional, es decir, de la emoción y en especial los sentimientos, nace la interpretación de las situaciones, no de las situaciones en sí mismas. Por último, a la distinción entre emociones y sentimientos hay que agregarle las motivaciones y las tres forman un trío propulsor de las *prácticas* que nos definen, en este caso, al acto de fotografiar y el acto de mirar fotografías.

En el acto de fotografiar, la mirada, que es un acto voluntario y activo, es atraída hacia una persona, objeto o situación que despierta alguna emoción e impulsa a actuar, es decir a tomarle una fotografía. A su vez, también puede ser alguna evocación interna o una persona, objeto o situación lo que se impone y nos fuerza a mirar, nos provoca y tal vez allí se produce el encuentro. De esta manera, la mirada es la observación visual que se efectúa de algo, es una ventana de nuestro cuerpo que nos permite divisar nuestro exterior y donde se reflejan nuestras emociones, pensamientos y sentimientos.

Por otra parte, si tomamos en cuenta la distinción mencionada arriba entre emoción y sentimientos podríamos decir que en el acto de fotografiar, en el instante del click, nos rigen las emociones y motivaciones y en el acto de mirar las fotografías y hablar sobre ellas, afloran los pensamientos y los sentimientos. En esta investigación es en el momento de mirar las fotografías tomadas por los chicos cuando, desde una entrevista individual o mediante un

trabajo grupal, se impulsa a pensar sobre lo fotografiado. De este proceso, emergen las miradas, pensamientos y sentimientos que le dan significado y sentido a las mismas. Para ellos, autores de esas imágenes, es volver a mirar pensando y en esa actividad el primer acto, fotografiar, se resignifica surgiendo un sentido a lo fotografiado, en una operación que liga mirada, emoción, pensamiento y sentimiento.

### **3.4. La fotografía como herramienta de análisis**

En esta investigación las fotografías tomadas por los niños se utilizan de dos maneras para analizar la información por ellos generada. Por un lado, se utilizan recursos analíticos derivados de la fotografía para poder descubrir el modo de ver de los niños y por el otro lado se utilizan herramientas de la semiótica para encontrar los aspectos relevantes de la vida cotidiana de los niños en el campo y la importancia y significado que tienen para ellos.

#### **3.4.1. Análisis del modo de ver de los niños: el formato fotográfico, encuadre y planos, punto de vista, colores, valor**

Para analizar un conjunto de fotografías, se consideran algunos aspectos formales y de composición fotográfica que se aplican para la lectura de cada fotografía individual y también para el conjunto de imágenes tomadas por cada niño. En esta investigación este análisis se realiza solamente sobre las fotografías tomadas durante el primer taller Ojos que Miran porque fue de corta duración, las fotos tomadas fueron pocas y no se tuvo acceso en esa oportunidad a un conocimiento más profundo sobre la vida de los niños y sus características personales. De todos modos, si bien no se realizara un análisis formal cuantitativo para las fotografías del segundo Taller ciertas características que se describen aquí, como se verá más adelante, han sido destacadas luego del entrenamiento visual que este método provee.

Se consideran los siguientes atributos, que se dispondrán en una planilla donde en las filas conste el nombre de la persona que sacó las fotos y en las columnas los atributos que se analizan. Las fotografías que ilustran la siguiente sección fueron tomadas por los niños y las niñas.

## - El formato fotográfico

Hay cuatro formatos u orientación del encuadre, el rectangular horizontal, el rectangular vertical, el cuadrado y panorama, aunque estos dos último se descartan para este análisis porque no fue posible sacarlos con las cámaras digitales que los niños utilizaron. De acuerdo a diversos autores que estudian la fotografía occidental cada uno de estos formatos proporciona distintas sensaciones a los observadores de las imágenes. Por ejemplo el formato rectangular horizontal o apaisado enfatiza el horizonte y a cualquier parte o línea horizontal en la imagen (Prakel, 2007), da sensación de estabilidad, calma, relajación, continuidad, silencio (dossier de Fotografía 1 del CFD Barcelona)<sup>5</sup>. Por otra parte, el formato rectangular vertical enfatiza las líneas o los planos verticales (Prakel, 2007) y da sensaciones de más actividad, inestabilidad, ofrece más tensión y exaltación (dossier de Fotografía 1 del CFD Barcelona). Estas características estarían relacionadas con las sensaciones que transmiten las líneas horizontales y las verticales. Según Gumi, las líneas horizontales provocan calma, continuidad, silencio y frío, mientras que las verticales dan idea de exaltación, dignidad, calor y espiritualidad, todas características más enérgicas que las de las líneas horizontales (Gumi, 2004).

### Encuadre y planos

El **encuadre**, o espacio fotográfico, es la selección de la realidad que se quiere registrar, fijando los límites y aislándolo del contexto general. Según Berger, “al mismo tiempo que se fotografía lo que se ha visto, por su propia naturaleza, se refiere siempre a lo que no se ve. Se aísla, preserva y presenta un momento tomado de un continuo” (Berger, 2006: 13). Por otra parte, el encuadre está muy relacionado con el plano fotográfico. Por ejemplo, dos fotografías de una de las niñas, Clementina, muestra un plano detalle de dos manos, y mediante el dialogo con ella, me entero que son las manos de su madre realizando dos trabajos. De esta manera, la niña valora el trabajo de su madre a través de sus manos pero decide no mostrarla a ella en su totalidad. La misma niña nos cuenta que al estar tan cerca con la cámara fotográfica la madre le había pedido que no le sacara fotos a su cara. Aquí, la niña elige un recorte, encuadrando según el pedido de su madre.

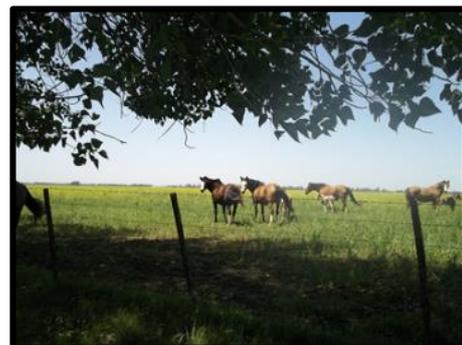
---

<sup>5</sup> dossier de Fotografía 1 del Centro de Fotografía documental de Barcelona (CFD) (2011).



Como se puede ver en estos ejemplos, el encuadre está muy relacionado con el plano quien se refiere a la proporción que tiene un elemento determinado dentro del encuadre, existiendo diferentes tipos de planos.

- **plano general**, donde los elementos o grupo de ellos y su ambiente ocupan todo el espacio fotográfico y donde el entorno adquiere mucha importancia.



- **plano medio**, donde la atención se centra en un número limitado de motivos dentro de un entorno explicativo, que sigue siendo importante pero no tan predominante como en el plano general.



- **primer plano**, donde el elemento o grupo de elementos ocupa todo el espacio fotográfico posible y el entorno casi no está presente.



- **plano detalle**, donde la atención se centra en detalles de un objeto, sujeto o motivo-acción determinada.



- Punto de vista

El punto de vista es la orientación que se da a la cámara en relación al tema a fotografiar. Cada punto de vista brinda diferentes sensaciones, por ejemplo de respeto, admiración, sumisión, poder, de profundidad, entre otros.

- **a nivel**, o a la altura de los ojos de quien toma la fotografía. Se trata de relaciones igualitarias.



- **picado** (frontal o lateral). La cámara se sitúa por arriba del tema a fotografiar (de arriba a abajo). Este punto de vista encoge la perspectiva, el elemento fotografiado parece más achatado y con menos poder.

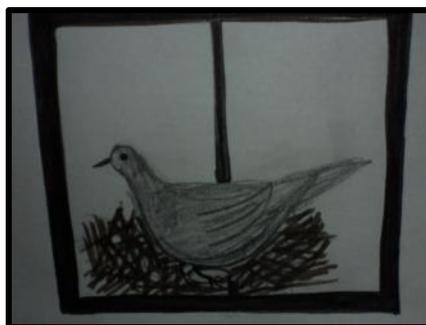


- **contrapicado** (frontal o lateral) es cuando la cámara se ubica desde abajo hacia arriba, da sensación de poder al elemento fotografiado, lo empodera y alarga la perspectiva. También se puede cambiar el punto de vista moviéndose de un lado a otro o acercándose y alejándose del objeto, sujeto o acción a fotografiar. De esta manera los objetos se pueden ver de frente, perfil, de atrás, de más cerca o más lejos.



- **Colores** el color adquiere significaciones psicológicas y también implica presencia o ausencia de armonía o contrastes por ejemplo entre colores fríos como los azulados, los cálidos que son los que rondan alrededor del amarillo, naranja y rojo, y los neutros como el verde. Se sabe que la existe una asociación entre los estados de ánimo y la percepción de los colores, como también que la asociación psicológica de los colores depende de la cultura. En occidente el azul se asocia con la frialdad, espacio, claridad, el amarillo -naranja - rojo con el calor, la vida y la alegría, el verde se relaciona con naturaleza, serenidad y seguridad y el marrón con la tierra, calidez, paz y armonía (Prakel, 2007).

- **Valor** es el brillo u oscuridad resultante de las características propia de los objetos y de la luz. Hay fotos en clave baja que dan sensación de tristeza, amenaza, misterio y hay fotos en clave alta que refleja ámbitos de libertad, felicidad y espacios diáfanos (Gumi, 2004)



Estos son los atributos elegidos para analizar las fotografías de los niños, dejando otros de lado por considerar que no brindan información interesante para el objetivo de esta investigación, pero que podría ser aplicable a otras investigaciones. Por ejemplo, los tipos de composición – el equilibrio (simétrica – asimétrica y otros) o la forma del elemento fotografiado (elementos formales como el punto, la línea, una combinación de los dos y las variantes que se forman como líneas en diagonal principal, secundaria y otras.

#### **3.4.2. Desarrollo de una metodología utilizando herramientas de la semiótica para el análisis de las series de fotos tomadas por los niños**

La semiótica es la ciencia que estudia los sistemas de signos, es decir, la vida de los signos en el seno de la vida social. Según la misma, las imágenes son signos que transmiten significados, que pueden leerse desde dos perspectivas. Por un lado, se encuentra el significado literal comúnmente aceptado de un signo, o nivel denotativo, que es principalmente descriptivo y explícito. Es una mirada objetiva que permite enumerar y describir cada uno de los elementos que componen una imagen que es mostrada sin hacer interpretaciones personales y sin incorporar juicios valorativos de la misma. Por otro lado, está la lectura connotativa, en la que el observador de la fotografía puede añadir una significación nueva al signo, que es interpretativa y subjetiva

La manera para crear connotación que se propone en esta investigación es mirando las imágenes junto a los niños, en la forma de entrevista individual o grupal y se encuentra en sus respuestas a las preguntas, formuladas de diferentes maneras, ¿qué es lo que estamos viendo en esta foto? ¿a qué le sacaste en esta foto? porque sacaste esta foto?, algunas de las

preguntas realizadas para descubrir la importancia, las emociones y la motivación que la originaron y a partir de allí descubrir el significado global que para ellos tenían.

De esta manera, en el caso de una investigación antropológica que utiliza fotografía participativa como la que se realiza en esta investigación, es fundamental considerar las voces de las personas que produjeron las imágenes, tanto para conocer cuáles son los elementos, personas, objetos o situaciones fotografiados, es decir su significado y valor connotativo. Por ejemplo, una fotografía de una de las niñas tomada en la escuela mostraba unas ramas de árboles rotas y caídas. Cuando vimos las fotos, yo pensé que eran ramas caídas de un árbol llamado Eucalyptus después de un día de mucho viento o tormenta, o sean para mi significaba el paso de una tormenta. Sin embargo, cuando ella me conto sobre esa foto, me dijo que esa era la casita donde ellos jugaban, pero que la habían tenido que desarmar porque no los dejaban jugar más en ese lugar. La casita es un juego tradicional de la infancia en Argentina, donde se arma una réplica de un hogar con distintos elementos (puede ser adentro por ejemplo en un Jardín de Infantes o en las casas o afuera como en este caso) y los niños juegan y desempeña los distintos roles familiares. Me dijo que a ella le encantaba esa casita y se mostró enojada por la decisión de la maestra de prohibírselas. Esa misma niña había tomado una foto muy parecida en su casa, donde esta vez me comento que era una rama caída luego de una tormenta. En este caso, el tono de su relato, en comparación con la foto de su casita, fue sin motivación y muy corto.

Para analizar el conjunto de fotografías que se tomaron durante el Primer Taller de Fotografía, se ha desarrollado un marco formal para este caso particular, es decir fotografías en serie de cada niño, en búsqueda de construir una lectura del lenguaje fotográfico.

Una vez que los niños pusieron en palabras los elementos, temas, personas o situaciones que aparecen en sus fotos, y contaron anécdotas e historias estos se agrupan en diferentes categorías que corresponda a la mirada y pensamientos de los niños ya que, de acuerdo a Manes y Rocas “en nuestro cerebro las palabras se ordenan por categorías, como por ejemplo animales, herramientas, colores, comidas, etc.” (Manes y Roca, 2017: 71).

En este caso, las categorías deben ser creadas de acuerdo a algún criterio que debe ser explicitado para que pueda servir en un posterior análisis e incluso para que pueda ser corregido y/o cambiado. Por ejemplo, cuando una de las niñas describe un conjunto de ramas caídas como una casita derrumbada donde ellos jugaban nos está diciendo que esa fotografía

entraría dentro de la categoría juegos/ juguetes y no en la categoría arboles como hubiera estado si hubiera seguido mi primera interpretación. Esto también es válido para cuando, en una etapa posterior, se crean subcategorías dentro de cada categoría para poder profundizar en el análisis. Por ejemplo, la categoría animales incluye animales en producción, animales domésticos y animales silvestres, y, si bien son todos animales, los vínculos de los chicos con estos seres vivos son diferentes aun cuando se relacionen en forma cotidiana con los tres.

Una vez creadas las categorías, y para plasmar toda la información visual en forma textual, se crea una planilla en la cual las filas tienen el nombre de los niños autores de las fotos y en las columnas las categorías con la cantidad de fotos que cada uno sacó con esos temas. Una vez que se han visto las fotos de todos los participantes se ve cuáles son los temas principales fotografiados por cada niño simplemente considerando la cantidad de fotos que sacaron de cada categoría, como una muestra de la importancia e interés que ellos le atribuyen.

Tomando la información de esa planilla general, se realiza otra planilla siguiendo el mismo procedimiento para aquellas categorías destacadas por su interés para poder profundizar en las que se consideran más relevantes para el análisis. Por ejemplo, la categoría familia, se podrá dividir en madre, padre, hermanos y ver a quienes se muestran y quiénes no. En estos casos, es fundamental conocer también como fue el acto fotográfico, porque por ejemplo la madre puede salir en pocas fotos pero esta con la niña o el niño tomándoles fotos a ellos o simplemente acompañándolos. A partir de la información que emerge de este análisis, y dado que se conoce la realidad del grupo por trabajo de campo anterior en la zona, se puede ver que temas son importantes para los niños y porqué. Este marco conceptual se creó y testeó para las fotografías tomadas por los niños de sus casas y campos durante el primer taller de fotografía Ojos que Miran y sus resultados se encuentran analizados en profundidad en el capítulo 5. El resultado de un análisis de este tipo nos puede sugerir nuevas preguntas o darnos datos para formular hipótesis que deberán ser corroboradas en un trabajo de campo posterior. Por ejemplo, para el segundo Taller Ojos que Miran se incorporó analizar cómo es el uso y apropiación del espacio, pudiendo formarse subcategorías que, por ejemplo espacios comunes (como la cocina, baño) y espacios privados (cuartos propios, de los padres o compartidos) mientras que una segunda categoría aire libre, se podría desglosar en afuera de la casa, caminos, espacio de trabajo de los padres, entre otros.

Finalmente, se realiza otro tipo de análisis con las fotografías del segundo Taller Ojos que miran. Sabemos que cada fotografía cuenta una historia, a veces de forma muy evidente y otras veces de forma más sugerente y es un objetivo de esta investigación descubrir cuál es la historia que cada niño está contando sobre su vida cotidiana en el campo. Para ello se debe analizar todo el conjunto de imágenes o series que ellos han tomado ya que la interacción de dos o más fotografías puede determinar un nuevo significado que está más allá de lo que ofrecen independientemente cada una de ellas. El término serie hace referencia a una sucesión de imágenes que, en conjunto, desarrollan una idea y narran una historia para que el observador deduzca con mayor o menor dificultad lo que la persona que fotografía quiere contar. Cuando se usa la fotografía únicamente como una herramienta para contar una historia estamos en presencia de narrativa fotográfica o fotografía narrativa.

Por ese motivo, para poder crear una narrativa fotográfica a partir de la lectura connotativa de una serie de imágenes como las realizadas en este trabajo, es decir, conocer el significado de la serie hay que ver como son las relaciones que se establecen entre las imágenes o la sintaxis de la serie, concepto de sintaxis que pertenece a Barthes y es uno de sus seis códigos principales de connotación (Dubois, 2008). En este caso el concepto sintaxis se refiere a que la connotación ya no se encuentra a nivel individual de cada fragmento fotográfico sino en la secuencia completa y solo a partir de esa secuencia de imágenes se entiende el mensaje.

Para realizar esta lectura y entender la historia que cada chico cuenta con todas sus fotos se debe interpretar la importancia y significado de cada uno de las personas, situaciones, objetos y seres vivos que aparecen en cada caso, para, luego de entender cada una, encontrar una historia personal. En el mundo de la fotografía se hablaría de analizar las hojas de contactos de cada uno de los chicos, es decir de todas sus fotos. Esto se basa en que, como sostiene Cartier Bresson, “si la hoja de contactos es tan interesante es porque permite ver cómo piensa un fotógrafo” (Cartier Bresson, 2016:31), “en ella se suceden las imágenes que muestran cómo se desplaza un fotógrafo por la vida (Cartier Bresson, 2016:38). A partir de las fotografías de los contactos, y con toda la información ya analizada anteriormente, el investigador puede realizar una interpretación antropológica sobre la historia de cada uno de los niños para luego encontrar un común colectivo que los identifique.

### 3.5. Fotonarrativa, narrativa fotográfica o narrar con imágenes

La narrativa fotográfica es una técnica que consiste en usar la fotografía única y exclusivamente como medio narrativo. Todo relato visual se construye bajo principios similares al relato literario y sus elementos son los mismos, es decir, un tema, una historia, personajes y un ambiente determinado. Todas las fotografías cuentan una historia que puede ser muy evidente y otras más sugerentes. Una narrativa fotográfica puede estar relatada en una sola imagen o en una serie de ellas que tienen que tener una historia que las una.

Para narrar con imágenes hay que definir qué historia se quiere contar (que puede ser un acontecimiento, suceso o evento de cualquier tipo), planificar un hilo narrativo y tener una idea estructurada en forma de pequeño guión que esboce cómo contar la historia, definir los personajes principales y secundarios, profundizar en ellos y situarlos en un determinado lugar. Después hay que decidir cómo se conducirá el hilo narrativo, y que estrategias visuales como recursos narrativos se utilizarán como por ejemplo el uso de diferentes planos que vayan de lo general a lo concreto. Esto significa por ejemplo comenzar con fotografías de planos generales que nos ayuden a describir el escenario, lugar o paisaje, utilizar planos medios con elementos que denotan acción y centren nuestra atención en los protagonistas, recurriendo a planos cada vez más cercanos hasta llegar a planos detalle que transmiten más emociones y sentimientos (Sánchez Escuer, 2015)

También se puede recurrir a la retórica visual, es decir figuras equivalentes a la literarias como por ejemplos las metáforas, metonimia, sinécdoque que es el representar el todo con un detalle y personificación donde se insinúan por ejemplo cualidades humanas en objetos inanimados o animales (Sánchez Ecuer, 2015). Por último, hay que decidir si la narrativa fotográfica ira acompañada de texto, pudiendo no utilizarse ningún texto.

Por otra parte, para que una narrativa fotográfica sea efectiva debe tener tres características, como ser coherente, tener una secuencia lógica y ser sintética evitando la redundancia. En el primer caso, la coherencia se logra cuando todos los elementos de la serie fotográfica correspondan al tema o la historia que se está describiendo. En el segundo caso, una secuencia lógica se logra cuando no existen saltos en la línea del tiempo en la que transcurre el hecho o que no responden a la historia que se está contando. Tercero, se logra síntesis cuando se cuenta la historia sin la presencia de imágenes que se repiten o las que no aportan ningún

elemento nuevo en la narración. Finalmente, la efectividad de la narrativa se relaciona con el impacto o el atractivo que ejerzan las fotografías en el ojo del observador.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, en esta investigación se realiza una narrativa fotográfica en forma conjunta entre los niños y la investigadora para lo cual se eligen en forma conjunta las imágenes que se plasman en un libro. Este proceso se detalla en profundidad en el Capítulo 8.

### **3.6. Reflexiones finales**

Los antropólogos utilizaron la fotografía en investigación de diferente manera a lo largo de la historia de la disciplina en la producción de datos etnográficos, como una forma de recopilar datos, como una herramienta de inventario o encuesta, como prueba de haber estado inmerso en una comunidad, en la ilustración de etnografías, publicación en libros y conferencias, como memorias personales, para analizar fotografías de álbumes familiares, de archivos o de los primeros antropólogos. En general las fotografías ayudaron de una manera subsidiaria en la investigación antropológica, a excepción de las obras de Mead y Bateson que utilizaron fotografías como una técnica de observación central. Ya en la década de 1980, los cambios introducidos por la teoría posmoderna, especialmente aquellos que postulaban la falta de neutralidad y de objetividad en la antropología y en la fotografía, trajeron importantes desafíos positivos para incentivar un uso diferente de la fotografía en la investigación antropológica. Así, la aceptación de la naturaleza construida de la fotografía y de las etnografías extendieron los límites del uso fotográfico en el trabajo de campo por ejemplo con el uso de fotos en entrevistas, obras de auto representación y la creación de técnicas para incentivar el dialogo y la colaboración como es la fotoelicitación, todas técnicas que requieren una mayor capacitación en fotografía, en saber integrar la fotografía en una observación participante y en una mayor planificación antes de ingresar al trabajo de campo. También requieren la formulación de marcos de análisis adaptados a cada caso como los que se presentan en este capítulo que permitan alcanzar los objetivos de una investigación. Finalmente, el uso de la fotografía que se delinea teóricamente en este capítulo se aplicó en el trabajo de campo y su desarrollo y análisis se encuentran en la segunda parte de este informe.



**SEGUNDA PARTE.  
ETNOGRAFÍAS DE LAS ENTRADAS AL CAMPO Y CONTEXTO DE LA UNIDAD DE  
ANÁLISIS Y OBSERVACION**



## **Capítulo 4. Etnografía de la transformación histórica material y simbólica del paisaje en Trenque Lauquen**

### **Introducción**

Un grupo de personas que sienten vocación por la historia local realizan desde hace muchos años exploraciones por lagunas, médanos y algunas zonas donde nunca hubo producción agropecuaria, como por ejemplo las vías de trenes abandonadas, en búsqueda de restos arqueológicos y plantas nativas del pastizal pampeano original que aun hoy sobreviven. A dos de ellos los entrevisté en Agosto del año 2011, a Ariel Grub, que es ingeniero agrónomo, y a Juan José Estévez, historiador. Luego, ellos me contactaron y me habilitaron la entrada a un campo que tiene una laguna con restos arqueológicos que es explorada por ellos y por un trabajador rural, el Sr Benito, con su familia, y donde recién en el año 2010 llegó un grupo de arqueólogos de una universidad nacional. De esas entrevistas, de lo observado, del análisis de bibliografía e imágenes locales, se desprende la descripción y análisis de la primera etapa del poblamiento de Trenque Lauquen. Con Ariel Grub converse nuevamente en junio del 2017 también con Nahuel Scheifler, un arqueólogo que trabaja en la zona, con quien visite un sitio arqueológico local en la ciudad y en Junio del 2019 otro en la misma laguna que había recorrido en el año 2011.

Para el desarrollo de las siguientes etapas, es decir años previos y luego de la fundación de Trenque Lauquen utilice material bibliográfico, revistas y libros locales, entrevistas a un historiador y una periodista local que rescata el pasado del campo local, ingenieros agrónomos y también mi propio conocimiento de la zona. En todo momento se realizó un relevamiento fotográfico para hacer visible las huellas de las distintas etapas de la historia en el actual paisaje rural y urbano que se utilizan para ilustrar la sección, como así también se utilizan con el mismo fin algunas fotografías que los chicos sacaron dentro del marco de los Talleres de Fotografía.

#### **4.1. Primera etapa o la pampa originaria del pastizal pampeano**

Recientes hallazgos arqueológicos en la zona de Trenque Lauquen revelan que la zona, una llanura dominada por un pastizal natural sin árboles ni arbustos, estuvo habitada desde hace más de 8000 años por los tehuelches septentrionales.

Este grupo humano, cuyo nombre significa gente bravía, habitó este lugar en convivencia con animales prehistóricos como los megaterios americanos, gliptodontes, armadillos y el caballo americano, que se encuentran extinguidos. Algunas partes de restos fósiles de algunos de estos animales se encuentran en exhibición en el museo local y han sido encontrados de forma casual al excavar algún lugar o por amateurs de la arqueología.

Esta zona estuvo sometida a una intensa actividad eólica durante un periodo árido de fines del pleistoceno formando dunas o médanos longitudinales y parabólicas junto con lagunas en las zonas bajas entre las mismas (Scheifler, 2019). Sobre un suelo arenoso y un clima templado se desarrolla también el pastizal pampeano, ecosistema limitados hídricamente que ofrecía una variedad de plantas forrajeras cuya producción y calidad varía a lo largo del año, siendo más abundante en primavera verano (Scheifler, 2019).

Ya en el Holoceno, y hasta el siglo XVI este grupo de cazadores recolectores convivieron con guanacos, venados de las pampas, armadillos, aves y pequeños roedores. De acuerdo a Scheifler, su dieta variaba acorde a la condición climática que hacía variar la cantidad y tipo de animales presentes (Scheifler, 2016). Por ejemplo, alrededor de 7000 años atrás su principal fuente de alimentación era el guanaco, que fue el animal disponible de mayor tamaño y la base de la economía de los cazadores recolectores (Scheifler, 2019) utilizando su carne, sangre y vísceras como así también usaban su cuero para fabricar las mantas con las que cubrían sus cuerpos y construían sus casas llamadas toldos.

Ellos eran nómades que se movilizaban a pie siguiendo la migración de sus presas, adoptando una forma de vida de cazadores errantes (Bernal y Sánchez Proaño, 1988). Por cortos periodos de tiempo se establecían con sus toldos y sus pocas pertenencias, las llamadas tolderías, en los médanos junto a espejos de agua dulce donde también hacían pozos para extraer y reservar agua, los llamados jagüeles. De este grupo humano no quedan rastros visibles en el paisaje local como tampoco su lengua y costumbres pero muchas personas han encontrado años atrás en los campos varios utensilios como por ejemplo las boleadoras que era un instrumento que utilizaban para cazar. También en épocas de sequía el agua de las lagunas

baja y es posible encontrar aun hoy restos de piedras, puntas de flecha y también se han encontrado restos humanos. En agosto del año 2011 visite una laguna que estaba en esas condiciones. Steffi Benito, de 22 años, mientras recorríamos el lugar, me cuenta que ella vive en ese campo desde chica, que siempre iban a bañarse a la laguna que es salada pero con agua bastante transparente y que, después de la última gran sequía del año 2008 y 2009 la laguna había bajado mucho. Ella dice

ahora empezó a bajar y seguimos viniendo siempre a buscar cosas porque el agua baja y va removiendo las cosas y en los barrancos y eso encontramos piedras.... vamos buscando y encontramos lo que movió el agua

Ese lugar donde encuentran piedras es llamado el picadero, por ser el lugar donde los grupos originarios trabajaban la piedra para hacer sus utensilios y las puntas de las flechas con las que cazaban sus presas. En ese momento encontramos puntas de flechas y piedras de varios colores que, según Estefanía, no eran originarias del lugar pero que los tehuelches intercambiaban con otros grupos de regiones más lejanas, generalmente del sur de la provincia de Bs As donde hay unas sierras. También vi dos palos clavados en la laguna y cuando pregunté porque estaban allí me comentaron que allí se habían encontrado dos restos humanos, que uno tenía el cráneo completo, y que los lugares estaban marcados por arqueólogos para terminar de desenterrarlos más adelante. Muchos de los objetos encontrados por esta familia y sus amigos aficionados a la arqueología han sido donados al Museo regional local y muchos aún no están en exhibición porque no han sido estudiados.

Por otra parte, otros restos han sido encontrados por empleados del municipio de Trenque Lauquen durante trabajos de remoción de sedimentos de una loma arenosa en el marco del plan de Ampliación Urbana de la ciudad de Trenque Lauquen en octubre del 2014. Ante la presencia de restos arqueológicos, arqueólogos investigadores de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN) relevaron y estudiaron el lugar y los objetos encontrados, denominando Huincul Nazar a ese sitio arqueológico, que significa la loma de Nazar.



(Fotos extraídas del Facebook Arqueología del Partido de Trenque Lauquen)

En este sitio encontraron muchos fogones cuyas estructuras de combustión eran mayormente restos de esqueletos de guanaco. Estos sitios eran un foco de atracción de una gran parte de las actividades realizadas por los grupos de cazadores recolectores tanto en ocupaciones residenciales como de actividades específicas (Scheifler, 2016). De su análisis, según el mismo autor, el sitio Huencú Nazar era un campamento ocupado por unidades familiares de cazadores recolectores durante el Holoceno tardío ( $3.000 \pm 43$  años a.c.) el cual estuvo orientado principalmente a la obtención de guanacos (Scheifler, 2016). En junio del año 2017 tuve la oportunidad de recorrer el lugar junto a Schiefler y, si bien sus excavaciones estaban tapadas, pudimos caminar por sobre ellas y encontrar en la superficie restos de huesos de guanaco fosilizados y piedras con distintas características y usos.

Estos habitantes del pastizal pampeano vivieron en el lugar sin producirse grandes transformaciones hasta el siglo XVI, cuando, a 450 kilómetros de Trenque Lauquen y en las inmediaciones de la actual ciudad de Buenos Aires, los tehuelches septentrionales que habitaban allí tienen su primer encuentro con los españoles en su primer intento de fundación de esa ciudad. Los conquistadores españoles, desalentados por la falta de oro y plata de la región, en 1514 abandonan Buenos Aires pero dejan 5 yeguas y 7 caballos de origen andaluz que se reprodujeron libremente (Giberti, 1970). Para las posteriores fundaciones de la ciudad trajeron más caballos y luego introdujeron el ganado vacuno de raza ibérica que también, dejado en libertad, se reprodujo sin restricciones, reproducción que deriva en la llamada raza criolla (Carretero, 2002). De acuerdo a Carretero, “la introducción desde España de estos animales fue una verdadera revolución” (Carretero, 2002). Por un lado, para los conquistadores el caballo fue fundamental ya que los grupos indígenas no lo conocían e incluso le temían pero por otro lado con el correr del tiempo ellos se fueron habituando a su presencia y ya en el siglo XVII se volvieron expertos jinetes y amansadores, utilizando largas horas junto a ellos para ir conociéndose en forma mutua lentamente, creando un estilo de doma propio, diferente al estilo español de sometimiento por la fuerza, llamado actualmente doma india que es una práctica que todavía persiste en esta región. De acuerdo a Martínez Sarasola, “los primeros grupos de tehuelches septentrionales que se toparon con ellos, los amansaron hasta hacerlos suyos. La unión hombre caballo fue desde entonces una poderosa combinación que actuó como un revulsivo en el seno de la cultura” (Martínez Sarasola, 1992:125). De esta manera, la incorporación del caballo en el transcurso del siglo XVII transforma la cultura, creándose lo que Martínez Sarasola denomina “el complejo ecuestre”

(Martínez Sarasola, 1992). Por otra parte, si bien existieron en América perros americanos, fueron también los conquistadores españoles quienes realizaron la primera introducción del perro en los campos rioplatenses para que colaborasen en la guerra y en la caza. Aquí se reproducían libremente como las vacas y los caballos, adquiriendo también carácter cimarrón, como el ganado vacuno y los caballos, y agrupándose en jaurías (Oche Califa, 2011).

Por otra parte, hechos de mayor impacto quizás que la formación del complejo ecuestre se produce cuando las comunidades indígenas que habitaban el territorio argentino interactúan con los conquistadores españoles, interacción de la que emerge el mestizaje que es la primera matriz cultural del pueblo argentino (Martínez Sarasola, 1992)

Los mestizos, hijos de padre español y madre india fueron llamados criollos y aquellos que fueron mano de obra rural son luego llamados gauchos (Carretero, 2002). Sin embargo, otros grupos originarios transformaron su cultura en una cultura de la resistencia y permanecieron libres en su territorio, como sucede con los grupos tehuelches y luego mapuches que habitaban en los alrededores de Trenque Lauquen quienes vivieron libremente en su territorio hasta poco después de abril de 1876.

El ganado cimarrón que no tenía dueño y pastoreaba libremente por las llanuras comenzó a ser objeto de interés económico y para atraparlo se organizaron cacerías por los campos, las llamadas vaquerías, inicialmente en los alrededores de la ciudad de Buenos Aires. Los gauchos eran convocados para las vaquerías y ellos, en grupos de jinetes a caballo acompañados por perros enlazaban el ganado, lo sacrificaban y sacaban las partes de interés comercial, dejando el resto en el campo que alimentaba a los numerosos perros salvajes que habitaban también la llanura (Giberti, 1970). Mientras en la zona portuaria de Bs As el ganado cimarrón comienza a escasear, el ganado y los caballos ya se habían internado en la pampa en territorio indígena. Las vaquerías se transforman en verdaderas expediciones armadas, que salen a la búsqueda de ganado y comienzan las luchas y enfrentamientos con los grupos originarios quienes a su vez también atrapan el ganado. Los encargados de las vaquerías, los gauchos, vivían el resto del año libremente alimentándose del ganado libre y este estilo de vida choca luego con los intereses de los estancieros.

En 1776 se crea el Virreynato del Río de La Plata, comienza la exportación de cueros y el establecimiento de los saladeros, y, ante la extinción de la cimarronada en las cercanías a Buenos Aires, se inicia la explotación ganadera en las llamadas estancias coloniales cuyos

propietarios (en general funcionarios, militares y comerciantes), los llamados patrones de estancia, las dirigen contratando un grupo de asalariados, los peones rurales, que toman su nombre de peonia que es un terreno de dimensiones reducidas que debían recibir como pago por su trabajo pero por la corrupción administrativa nunca llegaban a poseer (Giberti, 1970). De acuerdo a Carretero, peón era aquel trabajador rural contratado por temporada, por tareas o en forma permanente percibiendo dinero, casa, comida y ropas por realizar los trabajos de yerra, capaje, faenamamiento para coleccionar cueros, grasas, sebos, arreos y para repoblar campos reponiendo perdidas (Carretero, 2002). Esas tres palabras, estancias, patrones y peones todavía persisten en el medio rural de Tren que Lauquen, designando en el primer caso a los campos de grandes dimensiones, los patrones sus propietarios y los peones rurales son los trabajadores asalariados rurales relacionados con la actividad ganadera.

Como ya se mencionó, el numeroso grupo de gauchos que participaba en las vaquerías colaboraban con los estancieros en las labores estacionales en las que eran especialistas pero el resto del año se volvían competidores del estanciero por los animales cimarrones que quedaban libres ya que ellos los mataban, les sacaban el cuero, se alimentaban en sus lugares de paso y vivían en libertad por los campos, a veces construyendo una vivienda austera y en solitario en el medio de la llanura llamada rancho. De acuerdo a Giberti,

“de vez en cuando ganaba unos pesos en labores de estancia, con los cuales adquiría los pocos elementos de su vida rudimentaria que no le proporcionaba el vacuno. Hoy sacrificaba una vaca para comer solo la lengua, mañana vendía unos cueros al dueño del boliche a fin de pagar unas copas o la yerba, pasado mataba un potro para hacer unas botas con su pescuezo. Fiel reflejo del sentir de toda una época, aborrecía el trabajo manual y a la agricultura” (Giberti, 1970: 50).

Cuando el ganado comienza a escasear y se afianzan las estancias, desde los sectores dominantes empezaron a conceptualizar a los gauchos como vagos, vagabundos o cuatreros y fueron perseguidos por la policía para obligarlos a incorporarse al ejército. Algunos de ellos se integraban a las montoneras (ejércitos que luchaban para lograr la independencia de España) pero muchos se resistían y si estaban adentro muchas veces desertaban. Ante estas situaciones ellos se acercaban a las tolderías, que era el lugar de vida de los pueblos originarios y centros de integración y mestización reforzando así la fusión de sangre con el indio.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> “las tolderías eran donde los “indios” convivieron con “blancos” (los huincas, los cristianos, los criollos), afrodescendientes, gauchos, cautivos, aventureros y viajeros europeos y hasta militares exilados que fueron a

## Según Giberti, los gauchos, hijos de madre india y padre español, nacieron

“del mestizaje o convivencia entre emigrados de la ciudad para eludir la justicia e indios atraídos de su primitivamente lejana toldearía por el ganado porteño. No pudo existir hasta que no hubo suficiente ganado cimarrón o alzado y hasta que el indio no cerco estrechamente a Buenos Aires a principios del s XVIII. Jinete de caballos cazados en la llanura, alimentado por vacunos cimarrones que mataba a discreción, el gaucho era libre y vivía casi sin trabajar” (Giberti, 1970: 48)

En otras ocasiones, el gaucho se vinculaba con el estanciero para organizar expediciones grupales contra los indios, llamadas malones blancos, adentrándose en lugares solo conocidos por ellos porque eran baqueanos, palabra que designa a aquellos conocedores de los pormenores y detalles de los territorios y sus habitantes y que actualmente se sigue utilizando en la zona de Trenque Lauquen.

Los gauchos y los estancieros también se vinculaban para realizar los trabajos estacionales de castración y marcado, reuniones masivas llamadas yerra que se siguen haciendo todavía en lugares donde la ganadería es fuerte, siendo una fiesta ritual en la que participan todos los trabajadores rurales del campo y sus familias. En las mismas, los hombres pueden seguir demostrando sus destrezas y habilidades en el trabajo en contacto directo con los terneros, por ejemplo con el lazo, tal como lo hacían los gauchos.

En la provincia de Buenos Aires, a medida que las vacas comenzaban a escasear crecieron los malones, que eran incursiones de grupos originarios a caballo en territorios de blancos en busca de ganado y llevándose también mujeres blancas que fueron llamadas cautivas. Pero también crecieron los malones de blancos, grupos de militares a caballo, que entraban en tierra indígena para capturar ganado y recuperar sus mujeres partiendo de los fortines que eran fuertes pequeños construidos en las líneas de frontera para defender los territorios de los grupos originarios. El primero de ellos se construye en 1736, “coincidiendo con las invasiones periódicas llevadas adelante por los tehuelches y grupos araucanos que buscaban el ganado desparramado por las praderas” (Martínez Sarasola, 1992:133). La última línea de fortines se crea en el Oeste de la provincia de Buenos Aires, siendo uno de ellos el fortín de

---

vivir con ellos tierra adentro, al corazón de la llanura. Los indígenas proponían allí un sistema de vida con eje en sus culturas pero coexistiendo con otras cosmovisiones, religiones, creencias “en El orejiverde “La Conquista del Desierto “Fundación de Historia Natural Félix de Azara. bajado el 27 de mayo 2017 De <http://www.elorejiverde.com/attachments/article/16/LaConquistadelDesierto.pdf>

Trenque Lauquen que se funda en 1876. De esta manera, las líneas de frontera que eran custodiadas por fortines, avanzaban a medida que el ganado escaseaba y los contactos entre grupos indígenas y blancos eran violentos. Sin embargo, como destacan Barsky y Gelman, “la frontera era, a la vez que divisoria, una amplia área de encuentro” (Barsky y Gelman, 2012: 83). En general, la frontera dividió durante siglos los territorios indígenas de los blancos pero el modo de vida de las *tolderías* se extendía hasta las zonas de frontera y esos lugares se convirtieron también en zonas de intercambio, un espacio y mundo de gran movilidad y fluidez en donde convivían todas personas provenientes de distintas clases sociales y grupos étnicos a los que se sumaban *pulperos*, comerciantes, y hasta *estancieros amigos*. Por ejemplo, allí se intercambiaban *ponchos pampa* por bienes de consumo como el *aguardiente* y los grupos originarios incorporaron la *yerba mate* y el *mate* como bebida (Barsky, O, Gelman, J, 2012). Como destaca Bernal y Sánchez Proaño,

“entre *malón* y *malón*, las *tolderías*, los fortines, las estancias y las *pulperías* (almacén de campo) fueron alguno de los escenarios donde blancos e indios que allí se encontraban y cuyas mujeres procedían tanto de los *toldos* como de las poblaciones blancas, iban perdiendo su carácter de tales para pasar a ser *milicos*, *lenguaraces*, *baqueanos*, *arrieros*, *domadores*, *cautivos* o simplemente *gauchos*” (Bernal y Sánchez Proaño, 1988: 76-77).

Mientras todo esto sucedía en el Este de la provincia de Buenos Aires, en el centro y este de la provincia de Buenos Aires, en la zona de Trenque Lauquen, durante el siglo XVIII comienzan contactos e intercambios de los *tehuelches*, únicos habitantes del lugar hasta ese momento, con grupos *mapuches* del actual Chile que eran sedentarios y agricultores en su lugar de origen. Los *mapuches*, palabra que significa gente de la tierra, lentamente incursionan en el lugar y se produce otra transformación cultural muy importante ya que en las primeras décadas del siglo XVIII se establecen en la zona asimilando totalmente a los grupos *tehuelches* septentrionales que habían habitado desde siempre en el lugar e imponiendo sus creencias, costumbres, lengua, la *orfebrería* y el tejido. En este proceso de *transculturización* ellos también se transforman ya que en la *pampa* los *mapuches* se vuelven semi *nómades*, y conocen y dominan el caballo, animal que se vuelve fundamental para sus vidas. Por un lado, los caballos eran encerrados y amansados para su alimentación suplantando al *guanaco* que era imposible de domesticar y ya escaseaba, y usaban su cuero para fabricar sus vestimentas y sus *toldos*, que era una vivienda transportable (Bernal, Sanchez Proaño, 1988). El caballo también cobro un significado mágico religioso ya que se incorporó a las celebraciones como

nacimientos y casamientos y muertes (Bernal, Sanchez Proaño, 1988). Por otro lado, se usó como medio de transporte lo que les permitió un mayor desplazamiento por el espacio y atrapar vacas cimarronas que también eran codiciadas por los blancos. De esta manera, el caballo adquiere gran valor de intercambio y comienza a definir las interacciones entre los grupos mapuches y los blancos durante todo este periodo.

Ya en el siglo XIX, los mapuches estaban divididos en diferentes grupos llamados capitanejos (Terrero, 1986) y cada uno dominaba un amplio territorio, asentándose en las tolderías. En la zona de Trenque Lauquen se estableció un grupo dirigido por el cacique Pincen que, en 1875, constaba de 150 guerreros y 580 personas (Terrero, 1986).

Mucho tiempo antes, y aún más desde la adopción del caballo, los grupos tehuelches se movían continuamente por el territorio y formaron las llamadas rastrilladas que, de acuerdo a Mansilla citado por Barba “son los surcos paralelos y tortuosos que con sus constantes idas y venidas han dejado los indios en el campo” (Barba 2010: prologo). Estos surcos constituían un verdadero camino en el sentido atribuido por Brinckeerhoff para quien “la verdadera función de una carretera, senda o camino es llevarnos a un destino” (Brinckeerhoff Jackson, 2011:4).

Actualmente, si bien hoy no hay restos físicos de esas rastrilladas, muchos de los caminos rurales municipales, de las principales rutas provinciales y nacionales, e incluso parte de la red ferroviaria actual, se construyeron sobre las mismas. Así, en Argentina, y de acuerdo a Barba, “fueron los indios, unos con avanzadas civilizaciones, otros errantes y ayunos de conocimientos científicos, los que señalaron buena parte de nuestras actuales rutas” que, tiempo después “son en definitiva las que trazaron los conquistadores españoles que marchaban por las ya transitadas y trazadas por los indios” (Barba, 2010: prologo). Estos caminos, ya coloniales y los principales llamados caminos reales, fueron luego transitados por carretas tiradas por caballos, tenían sus puntos de descanso llamadas postas y también había pulperías que eran un bar, almacén y lugar de encuentro en el medio de la llanura.

En toda la región bonaerense, desde 1830 hasta 1860 hubo periodos de paz y no hubo malones, gracias a los acuerdos realizados por Rosas, estanciero ganadero y gobernador de la provincia de Buenos Aires, con los diferentes grupos mapuches con quienes no solo convivían en paz sino que se realizaban interacciones económicas. Por ejemplo, para los grupos originarios, los animales se volvieron una moneda de intercambio mediante el cual obtenían

alimentos de los blancos como azúcar, yerba mate, tabaco, alcohol y otros productos, además de llevar el ganado a pie mediante arreos hasta Chile para venderlos allí por un camino conocido como la ruta de las Salinas en una zona cercana de Trenque Lauquen, donde todavía no había fortines (Barba, 2010).

Por otra parte, para Rosas esa paz fue fundamental porque necesitaba la sal que estaba en territorio mapuche que era clave para poder procesar el cuero y exportarlo, alimentando la primera agroindustria exportadora del país conocida como los saladeros, que, como se mencionó más arriba, dio lugar al establecimiento y mantenimiento de las primeras estancias.

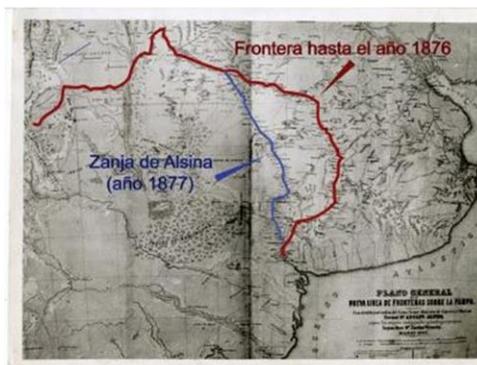
#### **4.2. Segunda etapa: del pastizal pampeano a la Conquista del Desierto**

En los años siguientes a la muerte de Rosas, comienza otro periodo de disputas por el ganado pero ahora se agrega algo muy importante que es la disputa por la tierra, motivo por el cual se expande hacia el Oeste de la provincia de Buenos Aires la última línea de frontera de la provincia de Buenos Aires. El establecimiento de la última línea de frontera y de fortines fue la materialización de la luego llamada Conquista del Desierto, operación militar para exterminar a los grupos nativos, privatizar la tierra, venderla y/o repartirla entre los amigos militares y grandes estancieros. La justificación ideológica de esa conquista comenzó muchísimos años antes, conceptualizando al espacio del pastizal pampeano habitado por grupos nómades o semi nómades como un desierto. Como dicen Zusman y Minvielle

“en realidad estos territorios ya habían sido apropiados a través de una representación imaginaria: la metáfora del "desierto". Esta metáfora permitió ejercer cierto tipo de dominación antes de emprender su ocupación. Al igual que en el caso norteamericano la metáfora del desierto se aplicó aquí a un espacio ajeno a la llamada “civilización”, la tierra del indígena, hostil en cuanto en ella se carecía de los medios para la sobrevivencia a los cuales estaba acostumbrado el habitante del no desierto” (Zusman y Minvielle, 1995: 2-3)

Simultáneamente otra metáfora, “Civilización o Barbarie”, fue muy utilizada en esa época por la elite política argentina para justificar el avance del Estado nacional sobre los habitantes del llamado desierto, asociando la barbarie con los grupos originarios y los gauchos que allí vivían, ambos grupos además conceptualizados como vagos. De esta manera, basados en la idea de desierto, del despoblamiento y de la supuesta poca capacidad de trabajo de los que allí vivían sean indígenas o gauchos se planificó la conquista de ese espacio y el desplazamiento y/ o muerte de sus habitantes. La primera estrategia, ideada y liderada por Alsina, fue la ocupación de los paraderos indígenas que eran lugares o zonas determinadas en el camino con abundante

agua y con pobladores dispersos sin pensar en el exterminio de los pobladores. Una vez ocupadas esas tierras se defendería la nueva frontera con un gran foso – zanja custodiada por fortines. En marzo de 1876 comienza la realización de la polémica zanja, denominada Zanja de Alsina o Zanja Nacional, que fue un sistema de defensa de fosas y terraplenes con fuertes y fortines construidos entre marzo de 1876 y julio de 1877.



Fotografía propia de un mapa del museo de Trenque Lauquen

Su función era evitar que los grupos indígenas pudieran pasar en malones a robar hacienda y/o que puedan volver a entrar a su territorio con los animales robados. En un año se construyeron a pico y pala 374 km de zanja y estuvo a cargo del coronel Conrado Villegas quien dirigía la comandancia de Trenque Lauquen fundada en 1876 quien es también el fundador de la ciudad. Para la construcción de la Zanja trabajaron soldados, gauchos reclutados de manera forzosa y asalariados. Estos zanjeadores, años después, se quedarían en la zona para alambrar las tierras ya privatizadas. Actualmente en el espacio rural, quedan pocos rastros de la zanja porque ha sido borrada por la actividad agrícola ganadera de los campos donde se había construido pero un monumento la recuerda y queda el camino de tierra paralelo a la antigua zanja que hoy todavía se transita y se llama el camino de la Zanja.



Fotografía propia del monumento a Zanja de Alsina

Esa nueva línea de la frontera quedó a cargo de seis comandancias con sus fuertes respectivos que se ubicaron en lugares estratégicos. Se construyeron 109 fortines a lo largo de la línea que se extendía de Norte a Sur de la provincia separados cada 5 kilómetros sobre la actual Ruta Nacional 33, hoy llamada Ruta del Desierto. A toda la línea de frontera llegaron también el telégrafo y las armas. Cada fortín estaba a cargo de un oficial y de diez soldados que fueron reclutados de manera forzosa, las llamadas levas, entre la población rural, es decir entre los gauchos. En los fortines también vivían mujeres, las llamadas fortineras y muchas de ellas hacían los trabajos a la par de los soldados. Su presencia y rol en estos lugares fue siempre ignorado aun cuando representaron más de la mitad de la población en las líneas de frontera, estimándose en casi 4000 mujeres sobre un total de 6000 soldados. Sin embargo, en Trenque Lauquen, todos los años y único lugar del país donde se realiza, desde 1965 hasta la actualidad y durante el festejo del aniversario de la fundación de la ciudad se elige a una mujer Fortinera, en homenaje a las mujeres que vivían en el fortín realizando labores de ama de casa pero también acciones militares a la par de los soldados. Desde la implementación de este premio, para ser elegida fortinera, una mujer debe destacarse por atributos tales como la valentía, el cuidado a los demás y como símbolo de aporte a la comunidad.

De esta manera, un fortín emplazado al costado de una laguna y la Comandancia, que se encuentra hoy en el edificio de la Municipalidad, dieron lugar el 12 de abril de 1876 a la fundación de la ciudad de Trenque Lauquen, que significa Laguna Redonda en mapuche y que tiene sus orígenes en un asentamiento militar comandado por el General Villegas.



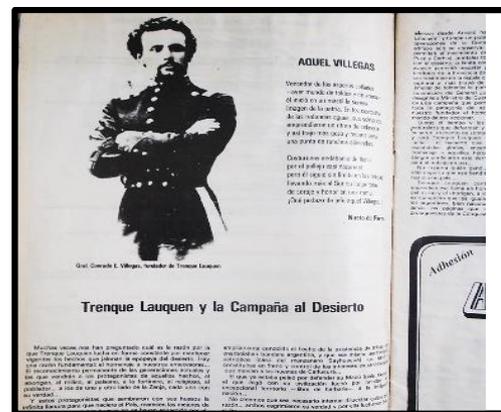
Fotografía propia de réplica del fortín original emplazado en la década de 1960 en el Parque Municipal de Trenque Lauquen

Una vez finalizada la zanja, su ideólogo y propulsor, Alsina, muere y su sucesor, el general Roca cambia de un sistema defensivo a uno ofensivo, la llamada Conquista al Desierto, “una especie

de malón invertido de las tropas nacionales contra las tolderías indígenas” (definición escrita en un mural en el Museo Regional de Trenque Lauquen).

De esta manera, el General Villegas lanza una fuerte ofensiva contra el cacique Pincen quien habitaba del otro lado de la línea de frontera con su gente, sus caballos y sus lanzas. Se enfrentaron en reiteradas oportunidades y finalmente el cacique es vencido, arrestado, trasladado a una isla cerca de la ciudad de Buenos Aires y toda su gente desplazada del espacio rural<sup>7</sup>.

Estas dos personas, Villegas y Pincen, forman parte de lo que yo considero un mito de creación de Trenque Lauquen, según el cual existía entre ambos una relación de enfrentamiento, pero también de respeto y admiración mutua (Estévez, 2000). Esta admiración se basaría en la pasión que los dos sentían por los caballos y la destreza que ambos tenían en su manejo. Por ejemplo, el General del Ejército Villegas tenía una famosa tropilla de caballos blancos, conocidos localmente como los blancos de Villegas, algo que era inusual, difícil de lograr y que era de admiración de Pincen. La poesía local les rinde versos a los dos, como puede observarse en libros locales.



En las escuelas, esas imágenes e historia se repiten, como se muestra en estas fotos que tomo Kevin en la escuela en el primer Taller Ojos que Miran.

<sup>7</sup> Se puede profundizar sobre la Conquista del Desierto en Trenque Lauquen en El Camino, programa periodístico, episodio “En el lejano Oeste” en [https://tn.com.ar/programas/en-el-camino/en-el-camino-el-lejano-oeste\\_607398](https://tn.com.ar/programas/en-el-camino/en-el-camino-el-lejano-oeste_607398)



De toda esta etapa de la historia quedan otros rastros en el paisaje urbano y rural como por ejemplo hay murales en espacios públicos, edificios públicos y privados que cuentan sobre los habitantes originarios del lugar junto a los soldados y sus enfrentamientos, como así también retratan lo gauchesco y la unión de todos con el caballo y la ganadería vacuna pero de la región pampeana en general.



Fotografía propia entrada Museo Trenque Lauquen

En general, en el Partido de Trenque Lauquen predominan los rastros que hacen más visibles a los militares, como la presencia de un fortín al costado de la ruta 33, el monumento a la zanja de Alsina y en los nombres de las calles en la ciudad de Trenque Lauquen. Por ejemplo, la Avenida principal de la ciudad lleva el nombre de Villegas y una de las principales calles se llama Roca, mientras Pincen tiene una calle mucho más corta en forma perpendicular a estas dos. Otra calle lleva el nombre del Regimiento 3 de Caballería que participo en la fundación de la ciudad. De todos los barrios de la ciudad de Trenque Lauquen uno solo lleva el nombre de uno de los últimos habitantes que sobrevivieron a la ofensiva del General Villegas, Indio Trompa, que es considerado el más pobre de la ciudad.



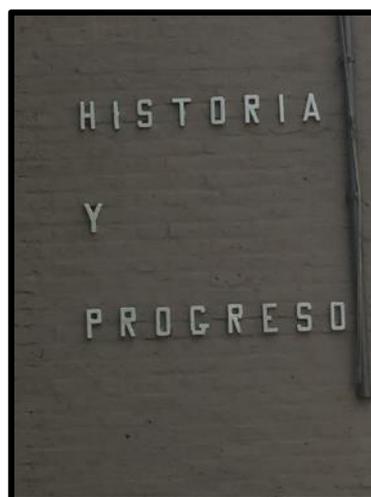
Sin embargo, es de destacar que desde hace aproximadamente unos 10 años se comienzan a ver más elementos de la cultura mapuche en diferentes manifestaciones. Por ejemplo, se porta la bandera mapuche en los actos de festejos de la fundación de la ciudad, se generaliza el uso de la guarda pampa en textiles, el uso del poncho mapuche, y particularmente la lengua. La lengua mapuche no se habla pero le dan nombre al Partido, a la ciudad cabecera del mismo como también a muchas instituciones no gubernamentales y negocios locales.

Otra de las imágenes que circulan habitualmente donde los grupos originarios están presentes es en el escudo o logo del Municipio de Trenque Lauquen que fue aprobado por Ordenanza Municipal en 1951 y todavía se sigue utilizando.



Según la versión oficial de la simbología de este logo “el aborigen, en actitud avisora, observa cómo avanza la civilización hacia sus dominios”, civilización y cultura que están representados en el sol. La rama de laurel “habla de las glorias de aquellos esforzados conquistadores, que dieron a la Patria más tierras feraces para su futura grandeza”, la rama de roble a la derecha simboliza la fortaleza general que disfruta Trenque Lauquen y una cinta argentina, interpretando así la protección que nuestra ciudadanía ha de prestar con sus virtudes al progreso del distrito. Por último, está la Laguna Redonda, de la cual ha tomado el nombre la ciudad "TRENQUE LAUQUEN" en lengua mapuche con *la inscripción* "Municipalidad de Trenque Lauquen - 1876", en homenaje al año de fundación de la ciudad “(en <http://heraldicaargentina.com.ar/3-BA-TrenqueLauquen.htm>).

El lema de la ciudad y del Partido de Trenque Lauquen fue, y sigue siendo, “Historia y progreso” y los discursos de identidad local tienden a integrar el pasado indígena asociado a la historia y el progreso con la llegada de los militares, de las fortineras, y la inmigración masiva posterior del sur de Europa. Es interesante destacar que en el mito local sobre el origen del Partido no se hace referencia a lo gauchesco, algo que, como veremos en la siguiente sección lo diferencia del resto del país.



Fotografía propia de la entrada de la ciudad

### 4.3. Tercera etapa: del Desierto a la Pampa Gringa

#### 4.3.1. La representación del gaucho, lo gauchesco y la construcción de la identidad nacional

El fin de la conquista al desierto y el establecimiento del Estado Nacional en 1880 y con la plena entrada a la modernidad del país termino con los modos de vida de los grupos originarios y de los gauchos de la pampa. Paradójicamente, mientras la figura del gaucho tal como se conocía hasta entonces comienza a desaparecer del territorio tras la privatización y alambrado de los campos, crece la figura del gaucho y de lo gauchesco como símbolo identificador de lo argentino (Sautu, 2011) invisibilizandose a los grupos originarios. La misma elite hegemónica agroexportadora de fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, después de un aluvión inmigratorio por ellos promovido y después de haber perseguido al gaucho por considerarlo vago, vagabundo y libertario, hizo que el gaucho fuera el arquetipo de valores morales y hacen posible su difusión (Sautu, 2011). Esa difusión se realizó mediante la literatura, la pintura, el teatro y las postales fotográficas que generan un movimiento conocido como criollismo. Así, de acuerdo a Masotta “se divulgó un gusto por lo gauchesco

que pudo reunir nuevamente a diferentes sectores socioeconómicos, pero ahora en función de la representación y el consumo de la imagen del mundo pasado” (Massota, 2007:7).

El mismo autor continúa diciendo que “la fuerza del criollismo fue tal que no tuvo objeciones para inscribir esas formas antiguas de tradición rústica y rural en productos urbanos y modernos como el teatro, las publicaciones masivas en verso y prosa, postales y fotografías de estudio e incluso en una incipiente cinematografía” (Masotta, 2007:7). De todas estas representaciones de lo gauchesco que fueron creadas por artistas e intelectuales urbanos e incluso de ascendencia italiana, hay dos que todavía se encuentran muy presentes en la zona rural en general y en la de Trenque Lauquen en particular que encontré durante el trabajo de campo.

Por un lado, el libro “Martín Fierro” que es el nombre de un gaucho trabajador de las pampas bonaerenses que da el título a un poema narrativo escrito en verso por José Hernández. Este libro, que consta de dos partes, fue y sigue siendo el libro más popular de Argentina y especialmente del medio rural y es de enseñanza casi obligatoria en todas las escuelas. La primera parte, llamada la Ida, fue publicada en 1872 y Martín Fierro es un gaucho de carácter independiente, heroico y sacrificado que fue reclutado forzosamente para ir a defender las fronteras internas contra los indígenas a los fortines o a construir la llamada Zanja de Alsina. Tras pasar años de penurias decide desertar y luego de algunos enfrentamientos que terminan en asesinato se convierte en gaucho perseguido por la policía y se refugia en las tolderías. En la segunda parte, titulada La vuelta de Martín Fierro, fue publicada 7 años después, en 1879, se produce un cambio y se aconseja al gaucho adaptarse a la civilización que antes había despreciado revalorizando la sociedad en transformación de ese momento con la llegada de inmigrantes y orientándose más hacia el futuro de sus hijos. Una de sus frases más conocidas por todos los argentinos es un consejo que da a sus hijos que dice “si los hermanos se pelean los devoran los de afuera” que además se utiliza para generar un fuerte sentido de unidad a los argentinos, funcionando como teoriza Auge, como refuerzo de rasgos identitarios a partir de una amenaza externa, real o ficticia (Auge, 1993)

Este libro también fue ilustrado, adaptado al teatro y al cine. Además, en el país y especialmente en las escuelas se conmemora el Día de la Tradición cada 10 de Noviembre, honrando el día del nacimiento del autor del Martín Fierro. Durante el trabajo de campo tuve

la oportunidad de poder observar esas celebraciones escolares, y algunos aspectos de interés se analizan en los capítulos siguientes.

Por el otro lado, desde las artes plásticas, se publican y distribuyen masivamente en el área rural almanaques ilustrados por el artista Molina Campos, que fueron auspiciados por una famosa empresa Alpargatas que comercializaba alpargatas, que es un calzado típico de los habitantes del campo y que todos todavía usan. Estos famosos almanaques todavía se encuentran en la actualidad en muchas casas de los campos, como se puede ver en capítulos siguientes en las fotografías que fueron tomadas durante el trabajo de campo y por los niños. Sus ilustraciones del gaucho, su emplazamiento espacial en la llanura y su relación con los animales son el tema central junto a algunas de sus costumbres.

Desde estas dos obras y muchas otras conocidas pero no tan populares, la cultura gauchesca imaginada, generada y apropiada por la elite dominante se disemina por todo el país y todavía persiste. De acuerdo a Sautu, “el rasgo definitorio del gaucho es su vínculo con el animal, tanto el caballo como el vacuno, ambos unidos a la figura primigenia del gaucho. Sin vacunos en las pampas el gaucho tal como lo conocemos e imaginamos no habría existido, sin caballo hubiera sido imposible acceder al interior de esas grandes extensiones que, a pesar de su fertilidad potencial, eran denominadas desiertos” (Sautu, 2011: 57). Mientras tanto, los grupos originarios que habitaban la pampa y compartían ese vínculo intenso con los animales como los gauchos, fueron invisibilizados no solo a través del propio proceso de mestización sino por la elite dominante que no solo los extermina con la muerte directa sino también con la adhesión simbólica a la figura del gaucho.

Dado el carácter masivo del criollismo que es popular pero también adoptado por las elites dominantes, “se puede decir que la sociedad entera se acriollo a si misma a través de la discusión y el consumo de las formas gauchas” (Masotta, 2007:11).

El gaucho, cantado en la poesía gauchesca, como la personificación de la libertad, el coraje y la hospitalidad es el resultado de un largo proceso. En el siglo XVIII se habla del jinete de las pampas, que cabalga libremente por los campos, sin trabajo estable, independiente, a veces como peón itinerante. Después se emplea temporalmente en las vaquerías que son las estancias primitivas donde muestra sus habilidades en los arreos, trabajos con la ganadería y el cuero (Hoss de le Comte, 2010). A principios siglo XIX fueron obligados a unirse al ejército para luchar en la guerra de la independencia y se destacan por su coraje, fortaleza, lealtad,

orgullo y amor a la libertad. Más tarde, fueron obligados a trabajo forzoso en la Zanja de Alsina y llevados a los fortines. Según Cresto, “si el gaucho era rebelde sin causa por su propio estilo de vida, ahora era rebelde con sobrados motivos. A su carácter de paria social se unía su condición de auténtica víctima” (Cresto, 2004:75). De esta clase social arrinconada es que Hernández se convierte en vocero en su *Martin Fierro*.

Mientras este fenómeno cultural sucedía los campos se transformaron rápidamente, la pampa ha sido alambrada y el gaucho se ha convertido en el paisano del campo argentino (Hoss de le Comte, 2010:8). Como destaca Benaros, la palabra gaucho suscitaba cierto desdén y “el propio gaucho se sentía un tanto incomodo al ser nombrado como tal y prefería ser llamado paisano” (Benaros, 2004:32). Muchas de sus costumbres como tomar mate, comer carne asada vacuna (el llamado asado) se mantienen en el medio rural y urbano de Argentina y su figura se recrea aun hoy a través de fiestas rituales asociadas al caballo y/o al ganado tanto en el campo como en la ciudad como se relevó durante el trabajo de campo y se describe en los siguientes capítulos.

#### **4.3.2. La Pampa Gringa de los inmigrantes y chacareros**

A partir de 1880 cientos de miles de europeos llegaron a Argentina y buscaban establecerse en colonias o adquirir tierras recién divididas. Pero la mayoría de ellos se encontraron que ya no había tierra disponible o que ya se había realizado la división en los planos y ya tenían dueños. Así, muchos inmigrantes se fueron a trabajar los campos bajo la forma de arrendatarios o aparceros quienes alquilaban tierras con pastos naturales, hacían agricultura durante tres años, especialmente trigo, y tenían que entregar el campo con alfalfa implantada para la producción ganadera, siendo actores de una agricultura itinerante. Esta planta, cuyo nombre científico es *Medicago sativa*, fue introducida desde Europa en esa época, adoptada masivamente como especie forrajera perenne y dio lugar a un sistema de rotación agrícola ganadera casi único en el mundo por su masividad en esta región y que se mantuvo por casi 100 años.

Con la inmigración, la privatización de la tierra, la desaparición de los pueblos originarios y del gaucho tal como había vivido hasta ese momento y el trazado del ferrocarril por toda la región pampeana que permitió sacar la producción de los campos al puerto de Buenos Aires, se establece el modelo agroexportador basado en la exportación internacional de carnes y cereales. De ese fenómeno de inmigración masiva surge uno de los mitos fundacionales de

Argentina y es que “los argentinos descendemos de los barcos”, negando a todos los pobladores originarios, a los criollos, gauchos y sus culturas. Además, a partir de ese momento, al espacio pampeano se lo empieza a denominar desde el poder hegemónico como “pampa gringa” por la masiva llegada de inmigrantes europeos. Sin embargo, esta ola inmigratoria se encuentra con la primer matriz cultural hispano - indígena y comienza una segunda gran mestización de gran impacto cultural. De acuerdo a Martínez Sarasola esto fue “producto de procesos tales como la fusión de los criollos con los inmigrantes, la mutua adaptación, la “argentinización” de todos, las sucesivas generaciones que comienzan a echar raíces en este suelo –con sus valores e intereses desde el país – y que tratan de superar el desgarró que provocan las raíces de los abuelos abandonadas en alguna aldea de Europa” (Martínez Sarasola, 1992:16). En todo este proceso de argentinización la educación pública y gratuita desde el inicio del Estado Nacional tuvo un rol fundamental en transmitir la unión de todos los habitantes del país. Domingo Faustino Sarmiento, paradójicamente uno de los ideólogos del concepto de civilización y barbarie y detractor de los gauchos, fue el creador de la escuela pública que buscaba incluir e impulsar una masiva alfabetización para todos los sectores.

En la ciudad de Trenque Lauquen, antes de la división de las tierras, en sus inicios fue lugar de concentración y de paso de tropas militares hacia el Oeste y sur del país que venían del Este por el llamado Camino Real que se asentaba sobre antiguas rastrilladas. Hacia el sur y el Norte, y siguiendo la línea de fortines, se transitaba un camino, la actual ruta 33 llamada Ruta del desierto y al costado de la Zanja de Alsina estaba el llamado camino de la Zanja. Por otra antigua rastrillada se trazó la línea del ferrocarril que llega en 1890 a Trenque Lauquen. De acuerdo a Barba, casi todos los caminos recorridos luego de la Conquista por las galeras o mensajeras siguieron las rastrilladas de los indígenas, quienes eran muy buenos topógrafos. Lo mismo sucede con rutas nacionales como la RN5 que, al igual que el ferrocarril sigue las huellas del indio por las aguadas de Trenque Lauquen (Barba, 2010). Por otra parte, a partir de 1889 rige una ley de cercas y caminos por la cual se abrirían nuevos caminos y se regulo el cercamiento de los campos con alambrados.

En Trenque Lauquen, diez años después de su fundación, en julio de 1886 nace el Distrito o Partido del mismo nombre, se realiza la agrimensura y división en planta urbana, sección quintas, chacras y zona rural donde se establecen las estancias.

La palabra chacra deriva del quechua y se refiere a los campos de hasta 50 Has que rodea a las ciudades, dotadas de vivienda y terreno para el cultivo y la crianza de animales domésticos y a sus dueños o productores se los llama chacareros.

En abril de 1887 comienzan los remates públicos de las primeras chacras y de todas las tierras del distrito (Fabris de Guerrero, 1995). En las mensuras, se puede apreciar que el territorio es bastante accidentado por médanos o lomas de arena, en su mayor parte cubierto por pastos duros. En las mismas, las lagunas, médanos, bañados y otra referencia geográfica llevan nombres en español y “ninguna denominación indígena fue dada o mantenida en el siglo pasado” (Fabris de Guerrero, 1995: 273).

Los inmigrantes empezaron a llegar a la región y comienza en forma acelerada la transformación del paisaje y productivo de la zona, entrando en producción las estancias y chacras. Dentro de cada uno se armó toda la infraestructura necesaria para la actividad ganadera y agrícola. Se empezó por alambrear el perímetro de cada campo y también se hicieron alambrados internos que permitió la subdivisión interna. Esos alambrados eran fijos, con 7 hilos y algunos de ellos era alambre de púa y todavía se pueden ver en algunos campos. En general el campo se dividía en forma rectangular y en el centro de cuatro parcelas se instalaba una aguada que constaban de un molino de viento para extraer agua, tanques para almacenarla y bebederos en cada uno de los lotes para que los animales tomen agua. De esta manera, estas aguadas y los aljibes en las casas reemplazaron a los jagüeles que construían los grupos originarios para obtener agua en forma constante. Además, se armaron mangas y corrales para el encierre de los animales para poder realizar trabajos estacionales como castración y marcado. También se trajeron árboles y arbustos de fuera del país para crear montes de reparo para la hacienda y para las casas en los campos, especialmente diferentes especies de Eucalyptus de Australia que todavía están presentes en la zona. Se adopta la alfalfa, especie forrajera también extranjera que proporciona pasto durante cinco años o más y que todavía hoy se utiliza en todos los tambos y producciones ganaderas.



Fotografías de niños participantes Taller Ojos que Miran

De acuerdo a Scalese, citado en Fabris de Guerrero “la campiña pampeana ha cambiado el tono y el verde intenso de los alfalfares, los trigos en vegetación exuberante y las ansiedades de miles de colonos dan la pauta y la apoteosis del porvenir que importa la tierra nueva... El pasto puna ha cedido al arado, el jagual al molino de viento y a los pozos semisurgentes, las maquinarias cortan y atan, las parvas en largas hileras esperan la trilla mecánica y todo es un himno de esperanza” (Fabris de Guerrero, 1995:130). Es el llamado Progreso. Por otra parte, con capitales británicos llega el tren y sus razas ganaderas como Aberdeen Angus o Shorton introducidas ya tiempo atrás se imponen en la región reemplazando a las criollas y son las que aún están presentes en los campos ganaderos. Tras estos procesos, Argentina se convierte “en el granero del mundo”, otro de los mitos fundacionales de la Argentina. Los dueños de la tierra de campos extensos, las estancias, no vivían en los campos y muchos de ellos ni los conocían. En los mismos vivían mayordomos y encargados que se ocupan de la producción, comercialización y de los empleados rurales que si vivían en los campos (Videla, 2013). Los campos también eran habitados por los colonos inmigrantes, los chacareros de la pampa gringa, quienes accedieron a la tierra en la mayoría de los casos mediante el arrendamiento de lotes de los Centros Agrícolas, las Colonias, de los campos grandes o como aparceros temporarios en las estancias. En general la vida del colono fue precaria, estaban dispersos y aislados entre sí y con el centro poblado, estaban solamente tres o cinco años en un campo y debían mudarse a otro y enfrentaron grandes dificultades, como la invasión de la langosta en 1891 y 1892, grandes sequías (entre 1908 y 1910) o lluvias torrenciales al año siguiente. Como destaca Fabris de Guerrero los chacareros, los inmigrantes, los colonos sin la tierra “se convirtieron en arrendatarios o medieros. No en colonos” (Fabris de Guerrero, 1995: 131). Además, sus hijos no podían acceder a la educación, había solo algunas escuelas particulares que había que pagar y una sola escuela rural municipal en todo el Partido en 1907.

#### **4.4. Cuarta etapa. De la pampa gringa al campo**

A lo largo del siglo XX esos gringos y su descendencia se transforman en argentinos y al espacio pampeano agropecuario se lo empieza a denominar “el campo”. A muchos de los productores rurales se los llama estancieros o chacareros, especialmente aquellos que tienen los campos más pequeños y donde su producción es llevada adelante por mano de obra familiar. Los campos grandes o estancias, cuyos propietarios son llamados patrones por las personas que trabajan para ellos, emplean trabajadores rurales asalariados, los llamados peones y también

puesteros, para atender la ganadería. Estos trabajadores rurales, anteriormente denominados gauchos comienzan a ser llamados paisanos que, de acuerdo al diccionario de la real Academia española, es lo que está relacionado con el campo o sus habitantes por ejemplo al decir costumbres paisanas.

En la zona de Trenque Lauquen, el campo continuó su crecimiento como una zona mixta, es decir agrícola (con los cultivos de trigo, maíz y girasol) y ganadera de invernada que es el engorde de los terneros hasta su faena con 450 kilos que iba directo a la exportación. También había cabañas, que es la producción de animales de raza tanto vacuna como equina y luego comenzaron a surgir los tambos que se dedican a la producción de leche vacuna. Por ejemplo, aquí se funda la primera cabaña de caballos criollos de la Argentina, raza propia y emblemática del caballo argentino para el trabajo rural.

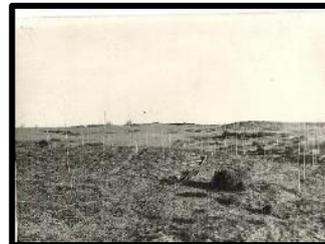
Por otra parte, cuando en 1930 la inmigración masiva termina, en el país se inicia un periodo de sustitución de importaciones donde el campo sigue siendo el motor de la economía a través de sus exportaciones además de abastecer de alimentos al mercado argentino. Los campos se han ido subdividiendo por herencias familiares y ha seguido el ritmo de modernización propio de la época, con la llegada de la mecanización en todas las etapas de los cultivos durante los años 40 y 50, la incorporación de semillas mejoradas e híbridos en los años 60 y 70s y ya en la misma década se comienzan a utilizar insumos químicos. A medida que la agricultura incrementa sus rendimientos se construyen silos dentro y fuera de los campos, grandes estructuras fijas de metal que permiten almacenar los granos desde la cosecha hasta el momento de la venta.

De la composición original del pastizal pampeano, que según el Ing. Grub era una estepa compuesta en un 85% por gramíneas, especialmente de la familia poáceas, algunas de ellas extintas, quedan algunos componentes en los costados de los caminos, al borde de los alambrados, y en algunos médanos que tienen poco uso. Así todavía se pueden encontrar algunos espinillos, algún caldén y algunos montecitos de chañar, algunos arbustos espinosos y algunas gramíneas. Como para recordar los pocos árboles y arbustos que existían en el pastizal pampeano que se supone habían llegado al lugar por el tránsito de las vacas en largos arreos provenientes de La Pampa, se creó en la ciudad de Trenque Lauquen una rambla con algunas especies originarias.



Fotografías propias

Por otra parte, en la región de Trenque Lauquen el pastizal pampeano se transformó totalmente no solo por la implantación de pasturas de base alfalfa, de cultivos y toda la actividad ganadera sino también por la eliminación, bajada o fijación de los médanos en este último caso con la implantación de pasturas adaptadas a los mismos en las décadas de 1950 y 1960 y la plantación de árboles.



Fotos aportadas por INTA Trenque Lauquen

También se producen a lo largo de todo el periodo ciclos alternados de largas sequías (1963-1964) con otros de lluvias intensas (1987) que lleva a la inundación masiva de todo el partido.



Fotografía aportada por el INTA Trenque Lauquen

La población sigue viviendo dispersa en los campos, los caminos rurales continúan de tierra y aumenta el número de escuelas rurales que se convierten es un importante espacio social de los pobladores dispersos de esos campos.

#### 4.5. Quinta Etapa El campo como mercancía o el Desierto verde

Con la llegada del actual siglo, se inicia una nueva profunda transformación del campo con el ingreso de la soja transgénica junto a un paquete tecnológico asociado con la siembra directa y elevado uso de insumos químicos, paquete tecnológico que requiere poca mano de obra en el campo. La soja se vuelve el cultivo más rentable y el motor de la economía argentina mientras que la rentabilidad de la ganadería y el tambo caen, muchos de ellos cerrando para producir soja en manos de arrendatarios, apareciendo nuevos actores sociales, de la mano de la agricultura y especialmente de la soja. Se establece el monocultivo de soja quebrándose la tradicional rotación agrícola ganadera en base a alfalfa que se había iniciado a finales del siglo XIX. Por otra parte, al disminuir la ganadería y la cantidad de tambos, que requería personas y caballos para su atención, los campos se despueblan de personas y animales, las casas dejan de ser habitadas convirtiéndose en taperas (que es el nombre de las casas abandonadas y en ruinas que puede encontrarse en el campo) y las escuelas rurales disminuyen su matrícula. Dentro de los campos la infraestructura armada para la producción ganadero agrícola desde principios y durante el siglo XX comienza lentamente a cambiar. Los molinos, aguadas, mangas y corrales se deterioran y abandonan, los alambrados fijos para contener la hacienda en un lugar por un tiempo determinado dentro de un campo se levantan para poder trabajar grandes extensiones con monocultivos de soja. Si es necesario hacer alguna división interna se utilizan alambres eléctricos de uno o dos hilos que se instalan y mueven fácilmente de lugar. No se construyen más silos para guardar los granos y son reemplazados por silos bolsas de plástico que se arman en cualquier parte del campo para almacenar la cosecha hasta que sea vendida y luego el plástico se retira del campo. De esta manera la infraestructura se vuelve más efímera y móvil, y los campos se llenan de arrendatarios agrícolas por un año que no viven en el campo y también nómades en cuanto a su lugar de producción. Lentamente los saberes populares asociados a la actividad ganadera comienzan a desaparecer y los productores ganaderos que quedan comienzan a convocar trabajadores rurales de otras zonas del país, del litoral argentino especialmente de las provincias de Entre Ríos y Corrientes donde la ganadería, especialmente la cría animal en campos grandes, se mantuvo intacta dada las características restrictivas para la agricultura que impidieron su incorporación al proceso generalizado en el país de agriculturización.

De acuerdo a Sautus, existe una diferenciación geográfica del gaucho, destacando los bonaerenses y los del litoral (Sautus, 2011). Actualmente, en la zona de Trenque Lauquen

ambos aportan a la zona su fuerza laboral y los del litoral comienzan a llegar a la zona cuando la ganadería comienza a decaer y la mano de obra se va a los centros poblados. Ellos aportan sus saberes prácticos, su música y bailes como por ejemplo el chamame y su sistema de creencias, apareciendo por ejemplo el culto al Gauchito Gil y sus altares a la vera de las rutas debajo de los árboles, aportando el color rojo característicos de sus cintas y banderas. El culto se ha generalizado, y así se encuentran en las casas imágenes, estampas y en los autos se cuelgan cintas rojas como muestran las fotos de los niños tomadas durante el Taller de Fotografía. De esta manera, y bajo el culto a este santo popular, también se hace visible hoy la cultura asociada a lo gauchesco.



Fotografía propia



Fotografía propia



Fotografía de niño Taller

Actualmente en el campo solo quedan viviendo aquellas personas que se dedican a lo que queda de la ganadería, en los tambos o con la cría de caballos, sea cabaña o para polo, actividad que crece muchísimos en el mismo periodo posicionando a la zona dentro del polo internacional como una zona clave de donde emergen destacados polistas y caballos de alto valor económico que se venden en el exterior.

Esta actividad crea también una red de trabajadores asociados con la cría y amanse de estos animales, actividad que la realizan en sus tiempos libres algunos empleados rurales y también otros trabajadores sin relación de dependencia en un mercado laboral informal, los llamados petiseros, que viven en la ciudad y tienen algún espacio generalmente prestado en las afueras de la ciudad para tener a los caballos. Muchos petiseros son semi nómades, acompañando a sus caballos en sus giras. Ellos viven una parte del año en Trenque Lauquen, luego en Pilar que está cerca de la ciudad de Buenos Aires donde se juegan importantes torneos y es momento de venta de caballos y también en Europa o Estados Unidos dependiendo el circuito internacional donde el animal participe. Esta actividad los lleva a vivir su vida tras los animales, tal como lo hacían los antiguos pobladores del lugar que se movían siguiendo las migraciones de los animales que cazaban para alimentarse. Los petiseros en general participan junto con

los asalariados rurales de las fiestas que tienen como eje al caballo, como por ejemplo las domas y jineteadas o las carreras de sortija y riendas.

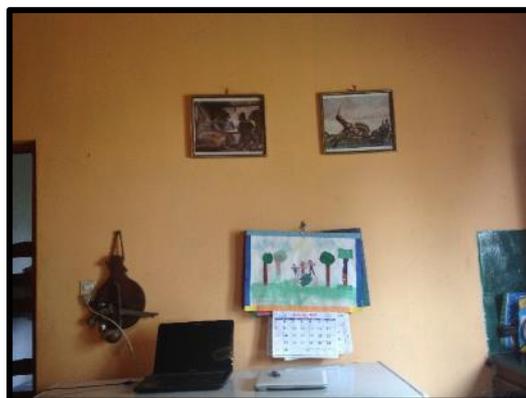
Como ya se esbozó, este proceso de agriculturización y cambio tecnológico asociado produjo cambios en la estructura social agraria de la zona, con la aparición de nuevos actores sociales. Por un lado, aparecen los pooles de siembra que son grupos de capitalistas a veces extra agrarios que no viven en la zona, que están generalmente liderado por ingenieros agrónomos o por productores locales que arriendan campos por un año para sembrar soja. Por otro lado, crece la importancia de los contratistas rurales que son prestadores de servicios de maquinaria agrícola para las diferentes etapas de la agricultura y que también viven en las ciudades. Además, los antiguos chacareros, llamados también productores familiares capitalizados, devienen en algunos casos rentistas alejándose de la producción directa y dejan de vivir en el campo. Esto implica que un número de propietarios poseen la tierra pero no disponen los medios para su explotación llevando a una concentración productiva, que, junto con los cambios que se analizan a continuación, es uno de las nuevas relaciones que emergen en la agricultura argentina globalizada (Gras, 2009). En otros casos, los antiguos chacareros devienen empresarios familiares, es decir mantienen una estructura familiar pero con mano de obra asalariada y que reorganiza su esquema de producción. Este último estrato, junto con profesionales ligados al mismo, participa de una activa construcción cultural y simbólica que ya no está relacionada tanto con la tierra como lo eran sus predecesores sino con su participación en organizaciones de tipo técnicas como congresos, asociaciones, grupos de productores, en una alta valorización de la profesionalización en el campo, del emprendedorismo y la innovación técnica, la gestión y la administración y la creación de redes con otros productores y empresas (Gras, 2009). Como consecuencia de todos estos cambios mencionados, la imagen dominante del campo es la de un *espacio mercancía*, un espacio solo de producción altamente tecnificado que, de acuerdo a Gras “se tradujeron en el plano de identidades colectivas, en sus formas de institucionalización y de representación social y política” (Gras, 2009:35). Estos grupos, tal como analiza Sili en su estudio sobre las diferentes tipos de ruralidad presentes en Argentina que se desarrollo en el capítulo 2, se rigen por las necesidades económicas que impone la modernización y el mercado, no sienten vínculo con la tierra y con una identidad local (Sili, 2005).

En la zona de Trenque Lauquen, actualmente, se encuentran muy pocos propietarios que viven en el campo junto los trabajadores asalariados rurales y sus familias. La dimensión

sociocultural relacionada a estos últimos grupos generalmente se invisibiliza como así también otras valoraciones y usos del espacio como parte y condición de las prácticas sociales que realizan quienes aún viven allí. De acuerdo a Urrejola Davanzo” en un contexto de predominio de una visión de espacio dominante resulta esencial que exista una valoración explícita del espacio por parte de quienes despliegan sus prácticas en estos, posible de ser incluida en un discurso capaz de resistir a la lógica dominante que los invisibiliza” (Urrejola Davanzo, 2005:81). Así como en el pasado se hizo invisible a los grupos originarios que habitaban la región a través de la conceptualización del espacio como desierto, el posterior aniquilamiento y ocultamiento de su capital cultural y simbólico tras levantar la figura del gaucho como típico de lo rural, actualmente se intenta hacer invisibles también las personas que viven en el campo a través de la conceptualización del espacio rural como un espacio mercancía, o el irónicamente llamado Desierto Verde, idea desarrollada por aquellos que están en desacuerdo de este proceso de vaciamiento de personas del campo que trajo la soja transgénica con su paquete tecnológico. Dentro de un mar de soja transgénica, todavía queda gente, que vive en el campo asociada a la ganadería vacuna y a los caballos, quienes continúan con un contacto físico diario con los animales, rasgo que fue siempre característico de los gauchos (Sautus, 2011) y de los pueblos originarios habitantes de la pampa. Actualmente, si bien la ganadería también se moderniza, ese contacto físico directo de las personas con el animal continúa y también quedan algunos espacios de socialización, fiestas y celebraciones relacionadas con ellos, donde las personas pueden mostrar sus habilidades y destrezas en relación a los vacunos o a los caballos. Por ejemplo, aun se hacen algunas yerras donde se castra a los terneros en forma colectiva para lo cual los animales son enlazados a mano, situación en las que los hombres pueden mostrar sus habilidades con el lazo. Los testículos que se cortan al animal se asan en una gran parrilla y todos los comen juntos. En la vida cotidiana, esta misma tarea de capar a los animales se realiza en el campo, en forma manual o utilizando otros métodos, pero la yerra sigue siendo una fiesta donde la gente recrea esta práctica y se reúne todo un día a trabajar y comer todos juntos. También se continúan haciendo las carneadas, antigua costumbre en el área rural de la pampa heredada de los españoles que consiste en faenar uno o varios cerdos y elaborar embutidos como chorizo, pancetas y jamones en forma colectiva entre familias y vecinos con el solo interés de participar ayudando a quien decide realizar la carneada (Ratier,2007)

Otras fiestas relacionadas con los caballos son las Jineteadas que es una fiesta gaucha donde se montan potros y se compite por tiempos, las carreras de sortija (juego de origen español) y las prueba de riendas, donde los hombres compiten para mostrar sus habilidades en el manejo del caballo realizando un circuito por tiempo recorriendo una determinada distancia que está llena de tambores que deben ir pasando por los costados.

Existe todo un circuito local y regional de estos eventos del que la mayoría de las familias que viven en el campo participan. Históricamente, se realizaban en las escuelas, como se encuentra relatado en el Anuario de la Escuela San Eduardo, o en los clubes que crecían alrededor de las mismas pero ahora también se hacen en lugares especiales en los alrededores de las ciudades. También existen desfiles criollos tradicionalistas en las ciudades, y se organizan cabalgatas por ejemplo desde diferentes entidades educativas agropecuarias donde también participa toda la familia. Dentro del ámbito doméstico en las casas rurales se encuentran muchas imágenes que reproducen estas fiestas, a personas que están participando en las mismas y también muchas imágenes de caballos.



Fotografías propias

Finalmente, todo este cambio productivo y de la estructura agraria local se da al mismo tiempo que el ingreso y el veloz incremento en el uso de la telefonía móvil, fenómeno masivo en las ciudades y también en el campo, creándose nuevos espacios significativos dentro de los campos y en los caminos, lugares “donde hay señal” y que todo aquel que vive y trabaja en los campos sabe perfectamente donde encontrar. Años después llega Internet a través de los teléfonos móviles pero también en las casas en los campos a través de pantallas satelitales que también proveen de un servicio pago de televisión digital (Direct TV). Otros dispositivos son también usados como por ejemplo los GPS. De acuerdo a Lattuada la telefonía, Internet y la televisión satelital “han acercado al mundo rural una ventana a través de la cual se importan pautas de consumo, valores, imágenes, conductas y oportunidades de conocer alternativas de vida y de trabajo ajenas al entorno cotidiano y tradicional “(Lattuada, Marquez, Neme, 2102 :65). Por otra parte, los mismos autores señalan que ahora los grupos poblacionales se distribuyen y circulan a través de ambos espacios rural y urbano y todas estas transformaciones han llevado a la construcción de una nueva ruralidad, donde hay que entender los procesos local-global para comprender los procesos sociales de cambio que constituyen la cuestión rural actual (Lattuada, Marquez, Neme, 2102 :65).

A pesar de las grandes transformaciones que se dieron en los últimos 15 años en el modo de producción y que trajo aparejados cambios en las rutinas y estilos de vida de los trabajadores rurales, el campo sigue siendo un lugar lleno de significado y sentido para quienes habitan en ellos y se siguen manteniendo algunos estilos de vida tradicionales que implican ciertas prácticas sociales y culturales, aun cuando es un campo totalmente globalizado donde predominan las biotecnologías más modernas como por ejemplo la soja transgénica y toda la tecnología de la comunicación.

De esta manera, el campo, para quienes hoy lo habitan, es un lugar lleno de tradiciones asociada a lo gauchesco que sigue siendo generador de identidad individual y colectiva pero también es, al mismo tiempo, un lugar de modernidad. (Ratier, 2007) (Sautus, 2011). Para algunos autores, esta realidad representaría la esencia de la postmodernidad. Por ejemplo, David Lyon (1994) al referirse al significado de la postmodernidad, en el sentido de si significa el agotamiento de la modernidad o la atención a los límites de la modernidad, ha señalado la existencia de tres tipos de respuestas, no excluyentes, defendidas por autores diversos respectivamente: la de la resignación a lo postmoderno, la de la reafirmación de lo moderno y la del retorno hacia lo premoderno.

#### 4.6. Reflexiones finales

La región pampeana es una llanura que fue habitada por hombres, mujeres y niños pertenecientes a grupos originarios tehuelches septentrionales y mapuches, conquistadores españoles, grupos criollos como los gauchos y soldados, inmigrantes extranjeros, especialmente del sur de Europa llamados gringos, y por argentinos, individuos síntesis de esta mezcla de grupos y personas que aun hoy la habitan. No todos convivieron en la llanura en el mismo tiempo y espacio, y en cada etapa histórica el lugar y los grupos humanos se fueron transformando, dejando algún rastro material o simbólico que hoy podemos encontrar y ver. De la pampa originaria, la pampa bárbara o desierto con sus tolderías y ranchos solitarios de los gauchos, a espacios de frontera con sus fortines, soldados y fortineras, irrumpe el campo, primero como pampa gringa sobre el desierto conquistado que trajo una profunda transformación humana con la desaparición de los mapuches y del estilo de vida del gaucho y del paisaje con la introducción de casas, de alambrados, árboles, maquinarias, y alfalfa que reemplaza al pastizal natural que alimentaba a las vacas y caballos cimarrones. Pasados unos años, los descendientes de europeos se argentinizan y el campo es el campo argentino, y en la zona de Trenque Lauquen se desarrolla como zona mixta ganadera agrícola moldeado por un proceso de modernización basado en la Revolución Verde. A principios del siglo XXI otro importante cambio, que está en pleno proceso aun, irrumpe en la región pampeana primero en el Este de la provincia de Bs As y rápidamente en Trenque Lauquen que es la adopción masiva de la soja transgénica que desplaza la tradicional actividad ganadera y expulsa gente del campo. Los que quedan viviendo en el campo son trabajadores rurales asalariados o medieros y sus familias que viven en forma dispersa en los distintos campos, que están conectadas entre sí y la ciudad por caminos rurales de tierra y socialmente nucleadas alrededor de las escuelas rurales

En los capítulos siguientes se describe y analiza, a través de las miradas, ideas y sentimientos de los chicos, como es su vida y las de sus familias en el campo hoy, mostrando sus rasgos más tradicionales e identitarios asociados a lo gauchesco y también un mundo rural globalizado, rasgos que los niños también muestran.



## **Capítulo 5.**

### **Etnografía del Primer Taller de Fotografía “Ojos que Miran “**

“La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir, nada hay más insensato que pretender sustituirla por las nuestras”

Jean Jacques Rousseau

#### **Introducción**

En Argentina, el carácter históricamente obligatorio del nivel primario hace que la cobertura a nivel nacional sea muy elevada, más del 98% de los niños de la edad correspondiente, es decir entre los 6 y los 12 años, asisten a la escuela. En el año 2010, la modalidad rural absorbía el 11,2% de la matrícula total y, siguiendo los cambios demográficos en el país según los cuales la población rural dispersa disminuye (Ratier, 2004), se observa que su participación es decreciente (Doberti y Rigal, 2012).

La escuela primaria rural es impartida en forma exclusiva por el Estado, el 98,5% del total, ya que el sector privado tiene un rol escaso en los pueblos rurales que son poblaciones de menos de 2.000 habitantes (2,0% del total) En la provincia de Bs As la escuela primaria tiene una duración de 6 años y la enseñanza de un idioma extranjero es obligatoria. En el año 2010, el 2,8 % del total de alumnos primarios asisten a una escuela rural, es decir 46.848 estudiantes (Doberti y Rigal, 2012). La menor cantidad de alumnos de este ámbito llevo a que solamente en las escuelas rurales se implemente la estrategia de enseñanza multinivel que consiste en la agrupación de alumnos de distintos grados o niveles en un mismo curso y con un solo maestro para todas las áreas. Tienen una jornada simple de 4 horas, pueden tener un solo director y maestro o un director y maestros para los distintos niveles además de los maestros especiales como por ejemplo para idioma extranjero, educación plástica y educación física, entre otras.

En Trenque Lauquen, en 1907, por el aumento de la población rural por la ola inmigratoria se crea la primera escuela rural estatal del Partido, aunque resultaba insuficiente y las escuelas particulares, que eran privadas y aranceladas, seguían educando a los niños en el campo a medida que se iban creando más escuelas públicas. Actualmente en el Partido de Trenque Lauquen hay 27 escuelas primarias rurales públicas y no hay ninguna escuela privada. En la

zona de influencia de la actual escuela rural San Eduardo no hubo escuelas ni públicas ni privadas hasta finales de la década del 30. En su relato sobre la vida en El Centenario que es un campo cercano a la mencionada escuela, Videla, autor del libro “Estancia El Centenario” cuenta que entre 1937 y 1939 su madre, él y sus hermanos vivían durante la semana en la ciudad de Trenque Lauquen para ir a la escuela y su padre, que era el encargado del campo, se quedaba allí y todos se reunían los fines de semana en el campo (Videla, 2013). Esto cambió cuando un productor vecino contrató un maestro, ellos comenzaron a asistir a esa escuela particular que era paga y volvieron a vivir en el campo. Videla también cuenta que iban en sulky, que es un carro tirado por un caballo, a la escuela, que había una única aula y un maestro para todos y que no seguían un calendario escolar de recordación de fechas históricas y/o próceres. Como esa escuela funcionó solo un año, en 1940, debió volver a la ciudad para continuar sus estudios (Videla, 2013).

### **5.1. La escuela rural primaria San Eduardo Nro. 41 Eva Perón**

En esta zona de población dispersa la escuela pública llega en el año 1988 y funcionó dentro de una estancia que se llama San Eduardo bajo la dirección de Claudia Schiebelbein. A fines del año 1999 cambia la dirección de la escuela quedando a su cargo Zulma Domínguez. En ese momento, yo llegué a la zona para dirigir la producción y administración de un campo familiar y el encargado de ese campo mandó a la escuela a sus hijos, motivo por el cual comencé a conocer la escuela. En el año 2002 soy visitada por la directora porque, dada mis largas estadías en el campo, quería que anote a mi hija en el jardín, aun cuando no pudiera concurrir todo el tiempo porque la escuela se estaba quedando sin alumnos y ella estaba preocupada por esa realidad. Por otra parte, me comentó que estaban finalizando la construcción de un nuevo edificio y pedían colaboración a los productores vecinos para poder equiparla. De esta manera comenzó mi relación personal con la escuela San Eduardo y con su directora, aun cuando mi hija nunca fue a la escuela porque estaba escolarizada en otra ciudad. En el año 2002 se inaugura el nuevo edificio que es donde actualmente funciona.



Fotografía propia de la escuela tomada durante el Primer Taller de Fotografía “Ojos que Miran” 2011

La escuela está ubicada a 30 km de la ciudad de Trenque Lauquen sobre un camino de tierra bien cuidado de 8 km que la une a la Ruta 33, la llamada ruta del desierto. Sobre la misma, hay carteles que la nombran como Escuela 41 Paraje San Eduardo. Antiguamente, los parajes eran lugares de descanso de los viajeros o trabajadores que hacían viajes largos y que contaban con una infraestructura mínima, generalmente una pulpería, un cuarto para alojar a las personas y un lugar para alimentar y encerrar a los caballos.



Fotografía tomada con cámara de Misael participante del Segundo Taller Ojos que Miran



Camino de tierra desde la ruta hacia la escuela. Fotografía propia

La escuela es amplia, luminosa, tiene una sala para cada uno de los tres niveles, un espacio común donde los chicos meriendan, una cocina, dos baños y un SUM, o salón de usos múltiples, muy amplio. Tiene un patio muy grande con juegos y una cancha de futbol.



Fotografías de niños participantes Taller Ojos que Miran



Fotografías propias

En el año 2006, Elba Moretti comienza a trabajar conmigo en el campo como encargada, manda a su hijo a la escuela y de esta manera siempre estuve enterada de las actividades que allí se desarrollaban. La directora realizaba muchas actividades para los chicos y también para todas las familias. Revisando el anuario de la Escuela durante el trabajo de campo del 2013 pude encontrar que realizaban salidas a otras ciudades con los chicos y las madres, torneos de chinchón, que es un juego de naipes tradicional, en la ciudad para recaudar fondos, carreras de sortija y prueba de riendas, dos juegos que realizan los hombres a caballo y que es muy popular entre los trabajadores rurales del lugar. Por otra parte, en el año 2005 ingreso como docente a la Universidad Tecnológica Nacional, donde todavía doy clases e investigo y desde donde coordino un proyecto de desarrollo local financiado por el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) cuyo objetivo era financiar capacitaciones destinadas a la generación de autoempleo o que sirvieran para generar más ingresos a la población rural dispersa adulta que en general tiene poco acceso a las mismas. Por ese motivo, y dado el poder aglutinador que tienen las escuelas rurales en esas poblaciones, comencé a trabajar con dos escuelas rurales del Partido de Trenque Lauquen, una de ellas la Escuela San Eduardo, motivo por el cual me acerco a la directora a proponerle diferentes actividades a desarrollarse en la escuela si eran de su interés. Ese año la directora había cambiado, pero ella, Silvana, mantenía el mismo objetivo que la anterior directora es decir que las familias participen en la

escuela y que lo sientan como un lugar propio. Tanto ella como la anterior directora vivían en el campo. Ante mi propuesta la directora convoqué a todas las familias para contarles del proyecto para ver sus intereses y entre todos se decidió que actividades realizar. Luego, si bien la coordinación cotidiana de los grupos formados estaba a cargo de Elba Moretti, yo continuamente me acercaba a la escuela y compartía horas y jornadas con el grupo de mujeres que se capacitaban en artesanías y con el grupo de hombres que se capacitaban en soguería, las dos actividades por ellos elegidas para capacitarse. Para las mujeres también oficiaba de fotógrafa de sus producciones artesanales. En el año 2009 me desvinculé del proyecto pero Elba siguió a cargo del mismo. De esa experiencia pude conocer en profundidad como vivían los trabajadores rurales, especialmente las mujeres y la relación que ellos establecían con la escuela. Conocí algunas de sus casas, sus hijos, sus intereses, su economía familiar y su vida social. Conocí el interés de los hombres por todo lo relacionado con los caballos, en cuanto animal de trabajo para recorrer el campo, como animal para producción como en el caso de una cabaña, o también porque muchos de ellos, en sus ratos libres, eran domadores de caballos. Supe de la importancia de cómo se viste a los caballos y de sus hobbies por realizar estos adornos para los animales. Cuando llegué a la escuela en el 2011, me encuentro con una nueva directora, Betty que vivía en la ciudad de Trenque Lauquen, con quien compartí las tres semanas del trabajo de campo de ese año pero no pude conocer en profundidad como estaba funcionando la escuela en ese momento, su relación con las familias e incluso con Elmer, el señor que manejaba la combi que llevaba y traía a los chicos de la escuela y que era un adulto referente para los niños y sus familias. Él se había convertido en un vínculo cotidiano y accesible con la ciudad, porque les traía remedios, alimentos y cualquier otra cosa que necesitaran y también los transportaba a ellos.

## **5.2. La escuela rural San Eduardo como lugar de socialización e identitario**

Como ya se mencionó en el capítulo 2, para Berger y Luckman existen dos tipos de socialización, la primaria que se da en el seno del hogar y la socialización secundaria que es la internalización de "submundos" institucionales o basados sobre instituciones y los conocimientos que estos imparten, submundos que son generalmente realidades parciales que contrastan con el "mundo de base" adquirido en la socialización primaria (Berger y Luckman, 1968). De acuerdo a los mismos autores, los submundos requieren de un aparato legitimador acompañados con frecuencia por símbolos rituales o materiales como así también

una variedad de ceremonias y objetos físicos representativos (Berger y Luckman, 1968) cuestiones que fueron descubiertas durante el trabajo de campo en esta investigación.

En la escuela San Eduardo, por ejemplo, todos los días las maestras y directora reciben a los alumnos formando una ronda alrededor del mástil, los saludan, dos o tres niños izan las banderas argentinas y de la provincia de Buenos Aires, y entran a clase. Al final del día, vuelven a hacer la misma ronda en el mismo lugar, dos niños bajan las dos banderas mientras cantan una canción que incentiva afecto por la bandera, las llevan a guardar siempre en un mismo lugar, los niños vuelven a la ronda y las maestras los despiden.

Este ritual de saludar a la bandera se da desde el inicio de la educación pública y fue, y es, una de las prácticas que refuerzan el sentido de pertenencia al país, que se mantiene desde el proceso de argentinización que sucedió en el país a partir de la inmigración masiva europea entre 1880 y 1930. En ese sentido, este acto cotidiano en la escuela San Eduardo puede funcionar como un aglutinante para los chicos extranjeros que asisten a la escuela como Marlene que es de Paraguay, y Carlos y Nehisy de Perú. Además, en el mismo sentido aglutinante pero de identidad bonaerense funciona la bandera oficial de la Provincia de Buenos Aires que fue creada en 1997. Para su creación se lanzó un concurso abierto a todos los estudiantes para que diseñen y luego voten una bandera, concurso que se llamó *Buscando la bandera bonaerense* ya que, según el gobernador del momento, los bonaerenses no tenían en claro su identidad en relación a los pobladores de otras provincias del país. En el caso de la escuela de San Eduardo, la bandera bonaerense permite por ejemplo que los chicos de otras provincias como Corrientes y Entre Ríos comiencen a identificarse con la provincia y afirmar su identificación con lo bonaerense. Desde la creación de la bandera bonaerense ella acompaña a la bandera argentina en los actos oficiales.



Fotografías tomadas por los niños en Taller Ojos que Miran

Dentro de la escuela existen muchas otras prácticas que refuerzan el sentido de pertenencia al país, a la provincia y a eventos históricos y culturales que se quieren mantener. Uno de ellos, y relacionado con lo gauchesco, es el festejo del día de la tradición el 10 de noviembre en homenaje al día del nacimiento del escritor José Hernández creador del libro *Martin Fierro*. Durante todo el trabajo de campo pude observar tres festejos escolares. Además, en el trabajo de campo realizado en el año en esta etapa, en el 2011, pude asistir a una charla debate de la maestra con los chicos sobre que significaba la tradición para ellos destacando las comidas especialmente la carne y el asado, el mate, los bailes y música folclórica y los caballos.

De esta manera, en la escuela, la experiencia de los niños con sus compañeros y maestros les permite experimentar una interacción social cotidiana con otros pares y adultos diferentes a sus padres, por ejemplo con los docentes quienes son transmisores de una cultura institucional específica que le otorga a la escuela un rol muy importante como lugar de socialización secundaria e identificadorio.

Por otra parte, las escuelas rurales argentinas en general tienen un papel central “no solo en cuanto a su misión pedagógica, sino como núcleos de aglutinamiento de los pobladores en torno a proyectos comunes. Es más, hay lugares donde no existe pueblo propiamente dicho, sino solamente la escuela, que opera como verdadera localidad” (Ratier,2007:3)

Por ejemplo, analizando el anuario de la escuela durante el trabajo de campo en el año 2013 se encontró que médicos y odontólogos habían atendido a los niños en las escuelas, se habían realizado charlas para las familias sobre diferentes temas relacionado con la salud, se habían realizado diferentes capacitaciones para la familia, actualmente se educaba también a adultos mayores para que cursen sus estudios primarios, entre otros.

También desde la escuela San Eduardo en el año 2008 se incentivó y trabajo para que en todas las entradas de los campos donde viven sus alumnos y/o que sean vecinos a las escuelas haya una bandera argentina.



Fuente: Fotos del Anuario de la Escuela de actividad 2008

Años después, durante el trabajo de campo y camino a la escuela pude observar algunas banderas en las entradas, algo que no es habitual en ninguna otra zona rural del país.



Fotografía propia tomada durante el trabajo de campo 2013

### 5.3. Primer Taller “Ojos que miran”

#### 5.3.1. Participantes

Los chicos que participan del taller cursan el segundo ciclo de la escuela primaria, son 9 chicos que están en cuarto, quinto y sexto grado y tienen edades que oscilan entre los 9 y los 14 años. Estudian todos juntos en una misma aula con una sola maestra, Betty, que además es la directora de la escuela. Seis de ellos viven en el campo y cuatro en la ciudad, dos de los cuales son hijos de la maestra directora. Todos los chicos que viven en el campo viajan en combi a la escuela, conducida por el Sr Elmer, quien los pasa a buscar y los deja en las entradas del campo donde viven y en general los niños caminan hasta sus casas.

**Tabla 1. Edad de participantes, donde viven, nombre del campo y ocupación de sus padres**

Nombre	Edad	Viven	Actividad del campo	Origen	Ocupación padre	Ocupación madre
Brian	10	Ciudad				
Brisa	8	Ciudad				
Jhony	10	Ciudad				
Camilo	9	Ciudad				
Kevin	9	Campo	Cría y doma caballos de Polo	Corrientes	Parquero	Cocinera
Franco	9	Campo	Tambo	BsAs	Silero	Maestra
Santiago	14	Campo	Agricultura y Ganadería	BsAs	Encargado de máquinas agrícolas	Ama de casa
Ayelen	10	Campo	Cría de caballos de raza criolla (Cabaña)	BsAs	Cuidado de caballos	Ama de casa
Marlene	10	Campo	Cría de caballos de raza criolla (Cabaña)	Paraguay	Peón rural (cuidado de caballos)	Ama de casa
Gimena	11	Campo	Cría de caballos de raza criolla (Cabaña)	BsAs	Peón rural (cuidado de caballos)	Ama de casa
Clementina	9	Campo	Agricultura y Ganadería	BsAs	Peón rural para Ganadería Vacuna	Ama de casa y Artesana

### 5.3.2. Organización del Taller

El objetivo principal del Taller era que los chicos tomaran fotografías en sus casas y en el camino que une sus casas con la escuela. Se trabajó con 6 cámaras digitales compactas que fueron aportadas por mí. Tuvo una duración de 10 días y se trabajó durante 6 días en la escuela en el turno completo sumando un total de 24 horas. En cada encuentro se realizaron diferentes actividades, como por ejemplo actividades lúdicas con las cámaras digitales compactas, tomar fotos en grupo dentro de la escuela, en el patio y en un campo lindero, el visionado grupal de fotos y las entrevistas individuales mirando sus imágenes.

Al finalizar cada día los chicos se llevaban las cámaras a sus casas, y en total, incluyendo dos fines de semanas, pudieron sacar fotos durante 9 días. En esas ocasiones, se les pidió a los niños que tomaran imágenes de lo que quisieran en sus casas y en el camino, en los viajes diarios que unen sus casas con la escuela.

El primer día del Taller fue el Jueves 10 de Noviembre, día de la tradición. Participaron 7 chicos, salimos al patio y trabajamos con algunas consignas como sacar fotos al horizonte, sacar retratos de cuerpo entero, medio plano, caras, y desde distintos puntos de vista, todo como una actividad lúdica para que se familiaricen con las cámaras. Después fueron a sacar fotos en toda la escuela y al finalizar el día se llevaron las cámaras a sus casas. El segundo día, el Viernes 11, participaron todos los chicos, 9 en total, hicimos otra salida a sacar fotos y ellos fueron sacando libremente a lo que ellos querían. Recorrimos un camino interno que conecta la escuela con uno de los campos y en un momento nos detuvimos para sacar todos juntos a los

rastros que había en el camino. Después caminamos por el medio del campo vecino de la escuela.

En esa jornada pude observar su acto de fotografiar. Los niños exploraban activamente con su cuerpo y recorriendo con su mirada todo el lugar, observando hasta que encontraban algo que les atraía. Se acercaban, observaban más detenidamente y recién en ese momento encuadraban con la cámara y sacaban las fotos. Después se las mostraban a algún compañero, o se juntaban varios de ellos alrededor de la cámara para mirar las imágenes y después venían siempre a mostrármela a mí. Todos elegían el tema a fotografiar de la misma manera y los temas que más le interesaron fueron las cuevas de los peludos, flores y los choclos de un cultivo de maíz.



Fotografías propias

Volvimos a la escuela, tomaron la merienda y fuimos al aula a ver todos juntos las fotos que habían sacado en las casas el día anterior mientras cada niño las iba comentando. Sin embargo, esta actividad no resultó como yo esperaba. Solo pudimos ver en forma conjunta las fotos de cuatro de ellos porque las intervenciones eran todas desordenadas, pero especialmente porque querían volver a salir a sacar fotos y lo pedían todo el tiempo. Pero luego entro la maestra Betty e interrumpió la tarea para preguntarles si entre las fotos que habían sacado en la escuela y en sus casas había algo de tradicional. Comenzó un intercambio entre todos sobre que era la tradición pero la maestra tenía que sugerirle los temas. Ella hablo de los límites geográficos de un país o de una región, del escudo y de las banderas (todos habían sacado fotos de las mismas), hablaron de las comidas (especialmente el asado) y de las bebidas como el mate pero ninguno había sacado fotos de esas cosas. Una de las niñas que es originaria de Paraguay conto que en su país se toma menos mate, que se prepara de forma diferente y los demás contaron que en sus casas se toma siempre mate pero que ellos no tomaban o lo hacían ocasionalmente. Interpreto que quizás por eso ellos no se sintieron atraídos por sacar fotos de ese momento. Es importante destacar que el mate es una bebida tradicional de Argentina (también de Uruguay, Paraguay y sur de Brasil) y que comenzar a

tomarlo es una muestra del pasaje de la infancia a la adolescencia, momento donde, especialmente en áreas rurales, pasan de solamente probarlo a tomarlo con más frecuencia y en la adultez se vuelve una bebida cotidiana.

El fin de semana se llevaron las cámaras a sus casas. El lunes, y dado el desorden del visionado grupal de las fotos, cambie de estrategia en forma consensuada con la directora y realice entrevistas individuales, estrategia que continué durante el resto del taller para que me cuenten sobre lo que se veía en las fotos, porque habían elegido sacarle a eso y, a partir del dialogo con esas dos preguntas como disparadores, surgían historias asociadas al tema que habían fotografiado. Cada niño interactuó conmigo de manera distinta y de acuerdo a su personalidad. En algunos casos eran menos expresivos y note que con los dos chicos que me conocían de años anteriores acompañando a sus madres en las capacitaciones y emprendimientos el dialogo era mucho más fluido y las historias o anécdotas que surgían de las fotos eran más ricas.

Ese mismo día, participe observando el acto del día de la tradición, donde los chicos hablaron del Martin Fierro y de su autor. Ellos también hicieron una representación donde estaban vestidos de paisanos, que es la palabra que se utiliza actualmente para hablar de lo gauchesco y su gente, con el típico poncho de origen mapuche, de uso muy común en las regionales rurales de la zona pampeana.

Finalmente, el ultimo día, y por pedido de la directora, les saque una foto grupal con su maestra a cada uno de los niveles de la escuela, y también una foto individual a cada uno. Las fotos grupales fueron al aire libre y para tomas individuales la directora eligió un lugar dentro de la dirección donde atrás se veían las banderas. La práctica de llevar un fotógrafo profesional a las escuelas para tomar fotos grupales e individuales de los alumnos está muy extendida en las áreas urbanas de la región, pero no existe en las escuelas rurales. Para ellos era la primera vez que alguien que ellos consideraban una fotógrafa les hacia un retrato en la escuela y lo vivieron con mucha alegría. Finalmente, y una vez finalizado el Taller pague unas copias impresas de todas las fotos de los chicos y arme tres paneles divididos en los tres temas de las consignas, es decir la escuela, el camino y sus casas, fotos que ellos expusieron en la escuela a fin de año pero yo no estuve presente en ese momento.



Fotografía propia de muestra de taller Ojos que Miran

### 5.3.3. Análisis de las fotografías del Taller Ojos que Miran

Una vez finalizado el Taller y ya habiendo observado como los chicos fotografiaban, es decir su acto de fotografiar, conversado con ellos individualmente sobre las fotografías que habían realizado y teniendo todas sus fotos disponibles realice un análisis de las mismas. Las fotografías base del análisis se encuentran reproducidas al final del capítulo en un Anexo.

El objetivo de este análisis era, considerando la fotografía como representación, detectar el modo de ver de estos niños, siguiendo el marco teórico creado que se describió en el capítulo 3. Es importante destacar que no se analizan todas las fotos tomadas por los niños. En primer lugar, y dados los objetivos de esta investigación, solo se analizan las fotografías de los niños que viven en el campo, dejando fuera de análisis las de aquellos niños que asisten a la escuela rural pero que viven en pueblos o ciudades. Por otra parte, se consideran dentro de este análisis solamente las fotos que ellos sacaron en sus casas en el campo que son las que, dada la corta duración del Taller, pudimos ver en forma conjunta o en la entrevista individual. Pero otra razón muy importante es que muchas de las fotografías sacadas en la escuela fueron realizadas dentro del marco de actividades guiadas por mí y eso le quita la espontaneidad necesaria para poder encuadrarlas dentro del marco teórico de análisis elegido. De todas maneras, las he visto a todas y son valiosas para entender por ejemplo cuales son algunos objetos o imágenes significativos que los rodean en forma cotidiana porque todos fotografiaron por ejemplo las banderas. Por otro lado, tampoco se analizan en forma cuantitativa las fotos que ellos toman de los caminos durante su viaje de las escuelas a sus

casas aunque en este caso también las fotos sirven para conocer como viajan y que hacen en esos momentos. Por ejemplo, se ve que algunos duermen mientras que otros van conversando con algún compañero o con el conductor de la combi, fotografías que nos brindan alguna información de sus vivencias durante el viaje.

Para realizar el análisis primero se visionaron la serie de fotos de cada chico tomadas en sus casas, contabilizando la cantidad de fotos que responden a cada uno de los atributos que se explicitaron en el capítulo 3. Luego, se sumaron todas las fotos que responden a cada atributo y los resultados generales, sin el número de fotos, se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 2. Atributos de la serie de fotografías**

Formato	Planos	Puntos de vista	Colores	Valor
Apaisado	Mayoría son plano general o medio	Mayoría a nivel de los ojos de los niños	Verdes (plantas)	Fotografía
Vertical (solo tres)	Muy pocas son plano detalle (1)	Solo en el caso de animales domésticos	Azul (del cielo)	Clave alta
		Son plano picado	Variados (de animales)	

(1) la única persona que fotografió mucho en plano detalle es Clementina, donde se muestran muchas manos, de la madre tejiendo, de la madre envolviendo huevos, de su padre cortando chorizo. Kevin también saca detalles de las flores del parque que cuida su padre.

Es muy importante destacar la homogeneidad hallada al analizar todos estos atributos. De acuerdo a este marco, se podría describir el modo de ver de estos niños como un modo que transmite sensación de estabilidad, calma, relajación, continuidad, con una mirada amplia, abarcadora (todas características que brinda el formato apaisado), clara (por el valor dominante en clave alta) quizás un poco distante (dado por el plano general o plano medio elegido) e igualitaria dada por el punto de vista a su altura, con una sola excepción que se da cuando fotografían a sus mascotas. En estos casos ellos parecen prevalecer y dominarlas ya que las miran desde arriba en un plano picado, plano que empequeñece a la persona, animal, objeto o situación fotografiada quitándole poder.

Luego, se contabilizaron las fotos de cada uno de los niños de acuerdo a Categorías, que surgen luego del visionado grupal y de las entrevistas individuales, información que se encuentra en las siguientes tablas 3 y 4. Es importante aclarar que la categoría paisaje respeta la interpretación de los niños, es decir entendido como la representación de un terreno extenso que puede incluir animales, plantas, lagunas pero que se ven a lo lejos. La categoría casa es el lugar donde viven, visto desde afuera y/o desde adentro. En la categoría objetos o cosas se incluyen las maquinas como tractores, camionetas, y otras usadas en el campo, excepto en Kevin que es un instrumento musical, en Marlene son coches, armas y una muñeca

Barbie mientras que en el caso de Clementina la mayoría son artesanías realizadas por la madre.

**Tabla 3. Cantidad de fotos de acuerdo a Categorías**

Nombre	Cantidad de fotos	Autorretrato	Familia	Casa	Paisaje	Arboles / plantas	Animales	Objetos
Ayelen	42	5	2	6	11	1	12	5
Clementina	97	1	9	0	13	9	43	21
Gimena	49	0	10	4	13	3	19	0
Marlene	70	3	15	0	17	1	29	5
Franco	35	0	5	3	9	3	13	2
Kevin	58	17	7	0	2	23	8	1
Santiago	24	8	2	2	3	2	5	2

**Tabla 4. Resumen lectura connotativa**

Nombre	Cantidad de fotos	Primer tema	Segundo tema	Tercer tema
Ayelen	42	Animales	Paisaje de campo	Casa
Clementina	97	Animales	Paisaje de campo	Artesanías de la madre
Gimena	47	Animales	Familia	Paisaje de campo
Marlene	70	Animales	Paisaje de campo	Familia
Franco	35	Animales	Paisaje de campo	Familia
Kevin	58	Plantas	Autorretrato	Animales y Familia
Santiago	24	Autorretrato en situación de trabajo	Animales	Paisaje de campo

### 5.3.4. Primera conclusión de lectura connotativa de la serie de las fotos tomadas en los lugares donde viven

El tema que más sacan es animales, le siguen los paisajes (de campo donde se ve el cielo, lagunas, campos con animales en el fondo) y a sus familias. En el caso de sus familias, sacan a miembros en forma individual y nunca hay poses. En sus retratos, los niños se muestran alegres y sonrientes, y fueron sacados entre ellos mismos (en el caso de ser vecinos por ejemplo) o por sus madres, como es en el caso de Kevin, Santiago y Marlene.

Gran parte de los animales de trabajo que se ven en las fotos responden al trabajo de los padres, y esto se repite aun retratando otras cosas como por ejemplo Kevin quien saca principalmente fotos de plantas que cuida su padre ya que es parquero, y en el caso de Clementina que saca las fotos de las artesanías de su madre y algunos paisajes donde la madre cría y cuida unas vacas propias pero fuera del campo donde viven en un camino público que se encuentra cerrado. Esta generalización se da aun en el caso de Santiago, quien es el único adolescente del grupo y su preferencia son los autorretratos (típicos de esa etapa de la vida en la era fotográfica digital) porque en todas sus fotos se muestra a sí mismo en actitud de trabajo, atendiendo una huerta, arriba de un tractor, en un carro cargando semilla para la

siembra. Él tiene 14 años, ha quedado retrasado en la escuela y ya ha trabajado junto a su padre en agricultura. En este caso, él quiere mostrar una identidad asociada al trabajo y específicamente al trabajo que realiza su padre.

Si se analiza lo que no se ve en las fotos, lo que queda fuera del encuadre elegido, se puede decir que si bien casi todos sacan fotos a sus casas desde afuera hay pocas imágenes de sus casas por dentro, siendo las niñas quienes más sacan en el interior de sus viviendas un aspecto significativo que podría considerarse para futuros análisis en mayor profundidad. Por ejemplo, Marlene muestra a su familia adentro de la casa en momentos de descanso, mirando televisión y tomando mate. Ayelen muestra detalles de adornos interiores, como un perro de cerámica y una estatua que permite predecir el clima porque cambia de color. Gimena muestra las flores de dos plantas de interior, mientras Kevin saca solo una de un acordeón.

Por otra parte, si bien la familia es un tema de importancia para los niños, es de destacar que los miembros de la familia no están en actitud de descanso (excepto en las fotografías de Marlene) ya que o se están yendo a trabajar arriba de un caballo, o están dentro de un corral, carneando algún animal o cuidando alguna cría doméstica. Tampoco se ven los lugares productivos de los campos donde sus padres trabajan, ellos han tomado fotos solo de los lugares cerca de sus casas mostrando que ese es el espacio que ellos recorren solos libremente. Esto también es válido para las fotos de los corrales, que en muchos casos están muy cerca de sus casas.

Por otra parte, tampoco se registran referencias históricas o huellas que muestren la historia del lugar o imágenes de sus creencias, de las de su familia o las del grupo. Ayelen muestra un aljibe que era la manera de proveer de agua a las casas cuando los campos se armaron su infraestructura a partir del 1900. En otro caso se muestran dos estampitas de una virgen y no hay por ejemplo imágenes del Gauchito Gil, un santo popular que tiene sus altares a los costados del camino que unen estos campos con la ciudad de Trenque Lauquen y que todos ellos ven y conocen. Sin embargo, en mi trabajo de campo encontré que las personas originarias del litoral argentino, como Kevin y su familia, y que están en el lugar por cuestiones de trabajo, tienen un gran apego a la adoración de este santo mucho más que aquellas familias originarias de la zona, pero para este niño no fue significativo como para mostrarlo.

Los niños tampoco muestran juguetes, en un solo caso se ve una muñeca, una Barbie, y en otro caso se muestra un instrumento musical que uno de los niños quiere aprender a usar y

que se lo había enviado su abuela de lejos. No se ve la televisión ni cualquier otro elemento tecnológico que yo sé que tienen en sus casas.

Finalmente, ellos no sacan nada hacia arriba, por lo que no hay fotos del cielo, las nubes o el sol, como tampoco hay fotos de noche, indicando que no están afuera de sus hogares cuando el sol se esconde.

Todos los niños sacan fotos a sus familias, a ellos mismos, a los animales, árboles y plantas y al paisaje del lugar donde viven, todos elementos que son percibidos y fotografiados por todos los miembros del grupo. De esta manera, estos niños que viven en el campo se muestran vinculados a su familia, animales, plantas e inmersos en un paisaje rural dominado por la llanura y los espacios amplios.

Dado que los animales y especialmente sus mascotas son lo que más han fotografiado se los analiza en mayor profundidad en la siguiente tabla.

### 5.3.5 Análisis de Categoría Animales

**Tabla 5. Fotografía de animales**

Nombre	Perros	Gatos	Gallinas	Vacas y/o terneros	Caballos	Otros
Ayelen	no	si	no	si	no	si
Clementina	si	si	si	si	si	si
Gimena	si	no	no	si	si	no
Marlene	si	no	si	si	si	si
Franco	si	no	no	si	si	si
Kevin	si	no	no	no	no	si
Santiago	si	no	si	si (pero en vista lejana)	no	si

Otros: animales de granja como cerdos, conejos, gansos, pavos, tortugas, y animales silvestres como peludos, liebres, pájaros, avestruces

Todos los niños sacan fotos de los animales y la mascota más retratadas son los perros, una sola niña no tomo ni una foto de ellos, quizás porque son lo más personal que tienen y con el ser viviente que más se relacionan. La antinomia perro gato puede funcionar en este caso, es decir a quienes les gustan los perros no les gustan los gatos (y viceversa) pero también otro análisis posible es que en los campos de la zona se puede observar que estas dos especies no comparten el mismo espacio. En los campos los perros están afuera de las casas, nunca adentro, y los gatos están alejados de las viviendas, en las zonas de los galpones para cazar roedores y, a diferencia de los perros, los gatos no son considerados una mascota ya que se alimentan solo y viven más bien alejados del contacto humano.

Los otros animales más retratados son las vacas y los caballos, las dos especies emblemáticas e históricas en la zona, que son animales de trabajo y de producción. Por ejemplo, podemos ver las vacas en los tambos para la producción de leche y sus terneros que son enviados con un día de vida para ser criados lejos de la madre en las llamadas guacheras como muestran Ayelen y Franco que viven en dos tambos. A su vez, los caballos se ven como herramienta de trabajo para recorrer el campo y trabajar con la ganadería como muestra Clementina o como animal a cuidar para la reproducción como muestran Gimena y Marlene donde sus padres trabajan en una Cabaña de caballos criollos y se ven también sus crías, los potrillos.

Por otra parte, se puede ver a otros animales o sus productos que forman parte de su dieta cotidiana y/o son vendidos, que son criados cerca de sus casas como es el caso de los cerdos y las gallinas. También se pueden ver animales silvestres como los pájaros, las liebres, o las cuevas de un peludo, animales silvestres típicos de la zona y con quienes ellos tienen contacto al menos visual en forma cotidiana. Los niños de más edad salen a cazarlos con sus padres o referentes mayores, actividad típica de los hombres ya que los peludos destruyen los silos de plástico donde se almacenan granos para ser vendidos. En el caso de la caza de liebres, es una actividad que además permite la venta del animal capturado y muchas personas van al campo a cazarlas durante un periodo permitido y es posible ver luces lejanas en la noche que muestran esta actividad nocturna.

Es importante destacar que los animales fotografiados se muestran en diferentes momentos o ciclos de sus vidas, vivos y muertos, cuando son recién nacidos, cachorros, jóvenes, cuando son grandes, también cuando son cazados, cuando alguien los ha matado para ser consumido, mostrando una estrecha relación de los niños con los animales en todas las fases de la vida animal. Ellos los conocen, observan bien y los usan de ejemplos para explicar otras cosas tal como sucedió con uno de los niños durante el Taller. Uno de los días me quede en el momento del recreo con los cuatro niños del Taller que viven en el campo conversando. Charlamos de distintas cosas y como algunos de ellos egresaban ese año les pregunte a que se querían dedicar cuando sean grandes y, excepto uno que no sabía a que se quería dedicar, los tres restantes dijeron que querían ser veterinario, petisero (que es la persona que amansa y cuida los caballos de polo) y trabajar en el campo con los animales, todas actividades relacionadas con los animales con los que ellos están en contacto cotidiano. En esa misma charla también hablamos de las fotos y uno de los niños, Franco, me pregunto cómo funcionaban las cámaras por dentro. Le explique cómo entraba la luz y como esta se regula con el diafragma y la

velocidad del obturador, con palabras, haciendo gestos con mis manos y usando un ejemplo de una canilla de agua. Cuando termine mi explicación le pregunte si lo había entendido y el niño me dijo que estaba claro.... que era como cuando sale la mierda de las vacas, que ellas abren y cierran el culo más o menos y también más rápido o más lento y que de eso depende cuanto cagan....

El niño utilizo un ejemplo con algo muy conocido para ellos, ejemplo que nunca se daría en una escuela de fotografía y que ayudo a que el resto de los niños también entendieran el manejo de la luz en fotografía.

De esta manera, con las fotos que ellos sacaron y con lo charlado con ellos es evidente el contacto cotidiano de los niños y sus familias con los animales en las distintas etapas de los mismos y en los distintos tipos de relaciones que se entablan con ellos. Berger destaca que los campesinos tienen una familiaridad cotidiana con los ciclos de nacimiento, vida y muerte (Berger, 2011) algo que estos niños también experimentan, ya sea en sus recorridos personales al compartir el espacio cotidiano con distintos tipos de animales, o porque muchas veces acompañan a sus padres en sus tareas diarias de trabajo si se realizan cerca de las casas o en las tareas propias del lugar para obtener alimentos. Por otra parte, en el caso de su relación con los perros, ellos los eligen, los cuidan, les dan órdenes, juegan con ellos, se cuelgan sobre ellos, los tocan y son sus compañeros en sus desplazamientos por el campo. En general son sus dueños y compañeros cotidianos sobre quienes pueden ejercer cierto dominio o tomar decisiones, que se vería reflejado en las fotos analizadas cuando se destaca que los perros son los únicos temas que sacan en un plano de arriba hacia abajo. Una de las decisiones que pueden tomar es la elección del nombre del perro cuya particularidad es que, en general, les ponen nombres o apodos de personas. Por ejemplo, tres perros que fueron fotografiados se llaman Viviana, Laura y Tomi, hecho que puede sugerir que los niños conciben a sus mascotas en forma humanizada. Por otro lado, y tal como muestran sus fotografías, los niños tienen pocos juguetes y los perros podrían ser sus principales juguetes vivos, aunque haría falta seguir profundizando en este vínculo y su significado para estos niños.

### **5.3.6. Análisis de las fotografías de los caminos y el viaje**

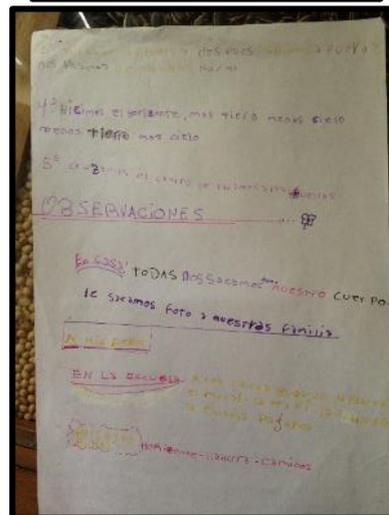
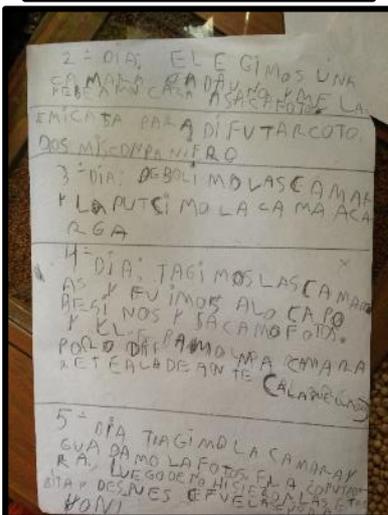
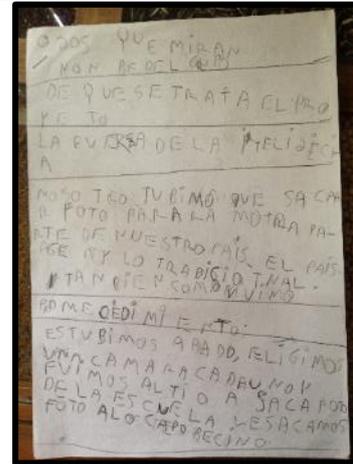
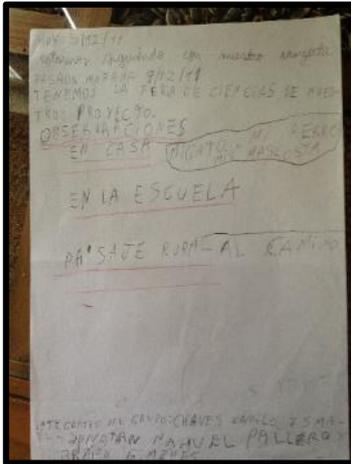
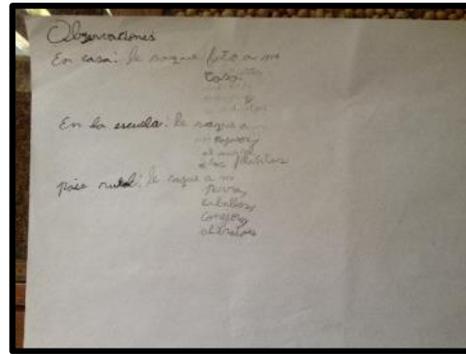
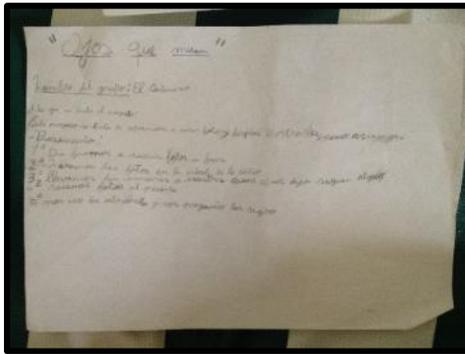
Como ya se mencionó anteriormente, los chicos tuvieron la consigna también de sacar fotos en el camino de ida y vuelta de su casa a la escuela pero que no fueron analizadas según la metodología desarrollada en el punto anterior. De todos modos, esas fotos fueron vistas en

las entrevistas individuales y conversamos sobre las mismas. Las fotos muestran que los niños salen de sus casas caminando o en bicicleta por un camino de tierra hasta la entrada del campo donde esperan que las combie los pase a buscar. Si los niños viven en el mismo campo como el caso de Marlene y Gimena van juntas caminando, otro de los niños, Kevin, va en bicicleta y a veces lo acompaña la mamá. Esos espacios son recorridos por ellos con autonomía, extendiendo su exploración más allá de sus casas dentro de los campos. Ellos no parecen demasiado interesados en fotografiar los caminos y cuando ya están en la combie se sacan fotos entre ellos y casi no sacan al paisaje exterior o al camino mismo. En este caso, para los niños el camino sería un no lugar pero muy importante como tiempo compartido, de reunión, juego, charlas, o de dormir, más libre que en la escuela y al solo cuidado del conductor, por quienes todos muestran aprecio y simpatía siendo fotografiado por todos. Finalmente, todos manifiestan que les gusta viajar en combie.

### **5.3.7. Análisis del taller y de las fotografías realizado por los niños con su maestra**

Ya habiendo finalizado mi análisis de las fotografías, a principios del año siguiente, en el año 2012, volví a tener contacto por mail con la maestra Betty, quien en una charla telefónica me conto que el año anterior los chicos habían realizado una elaboración grupal de toda la experiencia del taller después de la muestra fotográfica. Manifestó también su deseo de repetir la experiencia trabajando en un tema que los chicos habían elegido para presentar en una feria de ciencias. Me cuenta que lo que más les interesaba a los niños eran los animales, todo tipo de animales que hay en el campo y en ese momento le comento que eso es lo que, según mis análisis, ellos expresaban a través de sus fotografías. Esa elección de los niños ya realizada después de finalizado el Taller fue para mí una prueba que, en el contexto del trabajo realizado, sus fotografías tomadas meses antes revelan sus temas de interés y que el marco teórico que lo sostiene y el marco para su análisis resultaban apropiados.

Un año después, mientras realizaba el trabajo de campo durante el año 2013, revisando el anuario de la escuela encontré los trabajos que los niños habían realizado en grupo con su maestra. En los mismos cuentan toda la experiencia del taller de Fotografías “Ojos que Miran”, el procedimiento y las observaciones que emergen de la experiencia de sacar y ver las fotos en los lugares que habíamos elegido, es decir en sus casas, la escuela y los caminos. Fue una información valiosa e inesperada para mí ya que ellos, con sus palabras contaron la experiencia que habíamos realizado y expresaron sus observaciones.



Imágenes tomadas del anuario de la escuela de trabajos escritos por niños

En sus trabajos, ellos cuentan que el proyecto se trata de “sacar fotos para mostrar los paisajes, nuestra casa, nuestros animales “ ... “fotos para mostrar los paisajes, nuestra casa y nuestro cuerpo” ... “ de aprender a sacar fotos y después mostrarles cómo vivimos“.

Luego narran el procedimiento día a día y expresan sus observaciones.

Allí destacan tres ámbitos donde sacaron las fotos, en sus casas, en la escuela y en el paisaje rural. En las casas ellos dicen que sacaron fotos a sus cuerpos, sus familias, a sus perros, gato, mascotas y en paisaje rural expresan que sacaron a la laguna, el ternero, el campo, los pájaros, al horizonte, a su perro, caballos, conejos, al tractor, caminos, llanura.

De la lectura de sus trabajos escritos es importante destacar tres aspectos.

Primero, para ellos los objetivos del taller fueron aprender a sacar fotos y que esas fotos estaban dirigidas a otras personas para mostrar sus lugares y cómo viven.

Segundo, que estos grupos están formados por los chicos que viven en el campo y en la ciudad y que estos últimos no fueron considerados en mi análisis de las fotos pero que aquí si están sus opiniones.

Es interesante destacar que al realizar este trabajo de reflexión posterior al taller sin mi presencia, cuyas consignas habían sido sacar fotos del lugar donde viven, los caminos y la escuela, ellos arman tres categorías para describir la experiencia. Ellos hablan de sus casas, la escuela y el paisaje rural es decir todos aquellos elementos que están alejados de sus recorridos cotidianos aunque los observen diariamente de lejos, como puede ser una laguna, el campo entendido en términos de lugar de producción, los pájaros, al horizonte, caballos, un tractor, los caminos, la llanura. En ese sentido, los niños con la creación de esta categoría y los elementos elegidos dentro de ellos nos estarían contando cuáles son sus espacios experimentados con todo su cuerpo y por eso al cuerpo lo nombran dentro de la categoría casas y cuales son aquellos donde tienen una interacción más pasiva y solo visual como puede ser en los caminos (coincidentes con la poca cantidad de fotos que ellos toman de los mismos y que no lo ponen como categoría a analizar) y el paisaje rural. Por otra parte, también esta perspectiva adoptada por los niños podría reflejar la inclusión de las voces de la maestra que vive en la ciudad y los niños urbanos donde para ellos la única interacción con el campo es en la escuela y el resto es una experiencia netamente visual. Por último, los caballos y los terneros están dentro de las categorías del paisaje rural, los perros aparecen en los dos

ámbitos, dentro del paisaje rural y en sus casas, lugar donde también figuran mascotas y gatos. La presencia de gatos en las casas se puede deber a que aquí están consideradas las fotos de los niños que viven en la ciudad, donde los gatos están en las casas junto con los perros pero no así en las casas en los campos.

#### **5.4. Reflexiones finales sobre la metodología del taller de fotografía y análisis de las fotografías**

Sacar fotos es algo que los niños hacen con naturalidad ya que para ellos es un juego y por lo tanto el uso de la fotografía como metodología de investigación donde ellos son protagonistas es sumamente apropiada. Por otra parte, para tener un acceso al lugar del trabajo de campo, en este caso en el ámbito escolar, considero fundamental que el trabajo que uno realiza pueda aportar y contribuir al logro de algún objetivo pedagógico que ellos busquen y al que no tienen acceso fácilmente. Por ejemplo, y como los niños destacan en su informe escrito, aprender a sacar fotos, para lo cual, en el caso de escuelas de escasos recursos es importante poder aportar todos los elementos necesarios para la actividad, fundamentalmente las cámaras. También, a través del corto visionado conjunto o a través de las entrevistas individuales, aprendieron a utilizar las fotografías como un instrumento de reflexión, práctica que luego profundiza la maestra para seguir reflexionando sobre el lugar donde viven y elaborando un trabajo para presentar en una exposición de ciencias en el área ciencias sociales junto a otras escuelas del Partido, junto con los paneles de fotografías de la muestra que ellos habían realizado en su escuela. En ese sentido, la fotografía también les sirvió a ellos como un medio de comunicación de sus trabajos.

Por otra parte, es necesario también ser flexible y estar dispuesto a adecuarse a sus necesidades y/o demandas de las personas que están a cargo de la escuela, como por ejemplo cuando la directora selecciono que solo se trabajaría con el último ciclo y con todos los alumnos sin importar el lugar donde viven. Sin embargo, si bien en el Taller se trabajó con todos igual, el análisis posterior de las fotografías de los chicos que viven en la ciudad no se hizo porque no estaba dentro de los objetivos de la investigación, pero para el armado de la muestra que realizaron en la escuela se imprimieron las fotos de todos.

También es importante estar preparado para satisfacer alguna demanda que no estaba planificada de antemano como por ejemplo tomar fotografías institucionales de todos los

alumnos y maestros como se realizan en las escuelas urbanas, algo que surge por pedido de la Directora y que no estaba pensado antes de estar en el trabajo de campo.

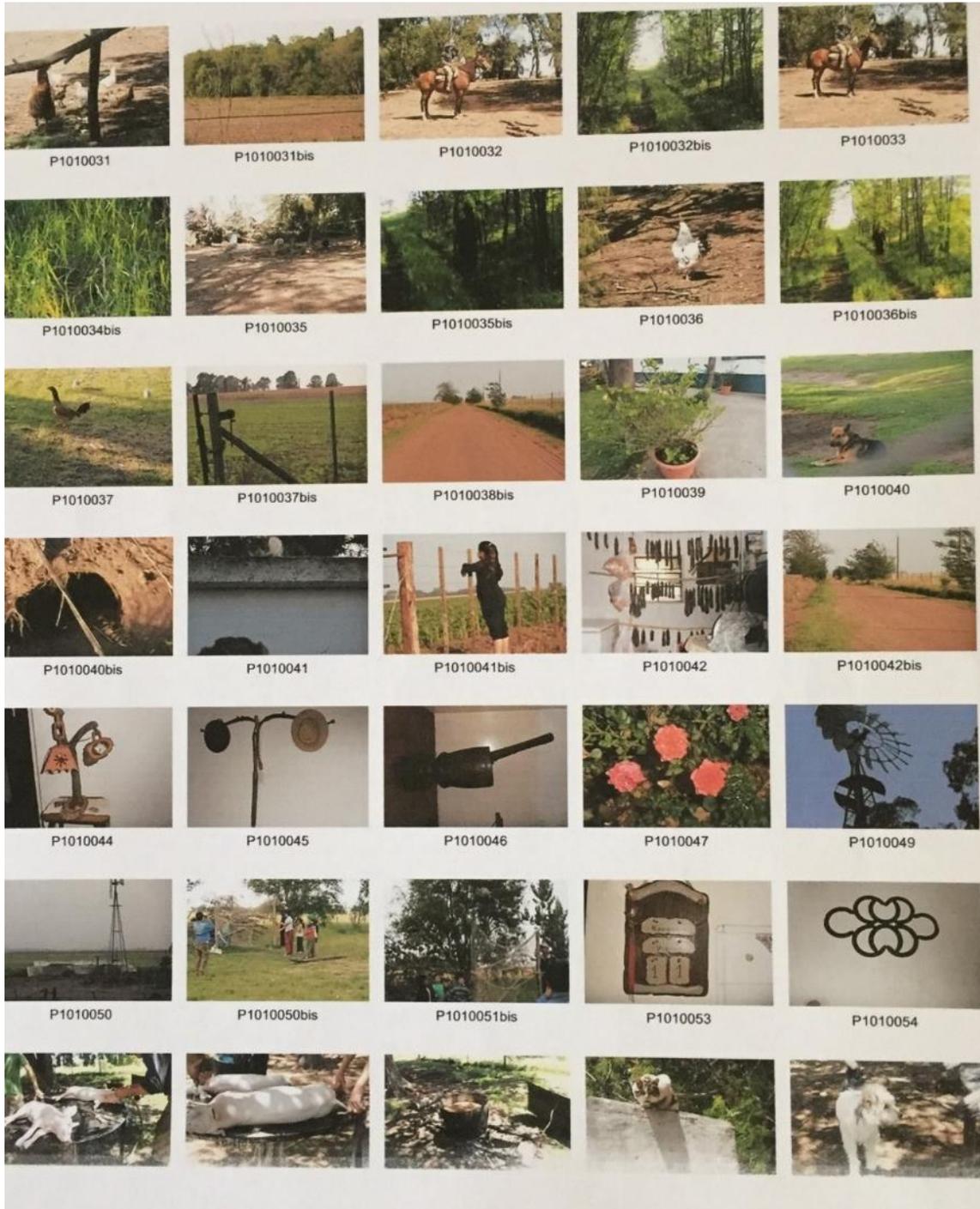
Por otra parte, realizar un taller de tan corta duración aun cuando yo conocía la zona, tiene sus dificultades. Por un lado, para la coordinación de las entrevistas grupales el hecho de no conocer a los chicos y su dinámica grupal fue un impedimento para poder utilizar esa estrategia. Finalmente, al ser un corto periodo de tiempo las conclusiones deben estar acotadas a ese corto periodo y tomadas como una guía para futuros acercamientos. De esta manera se vuelve necesario realizar un trabajo de campo más largo que incluya la observación participante y que permita conocer a los chicos en profundidad. Por otra parte, desde el punto de vista del marco teórico para el análisis de las fotos, se pudo probar que el análisis propuesto de series de fotos funciona bien, aun cuando sea un corto periodo de tiempo, tanto el análisis del modo de ver de los chicos como con el análisis connotativo. En este último caso, las entrevistas individuales permiten conocer el punto de vista de cada uno de los chicos, siendo relativamente fácil de realizar al contrario de las grupales si no se conoce en profundidad a los niños y al grupo. De todas maneras, al ser un acercamiento de tan corta duración quedaron muchos interrogantes que debieron ser indagados en un trabajo de mayor duración, con más dialogo y conocimiento de la vida cotidiana particular de esos chicos. Finalmente, hay que considerar que la pertinencia de la metodología y análisis elegida dependerá también de los objetivos de la investigación. En este caso particular, si consideramos las restricciones expuestas, el uso de la fotografía tal como estaba planteada en el ámbito escolar y para el objetivo de esta investigación demostró ser muy apropiada.

## 5.5. Anexo fotografías primer Taller “Ojos que Miran”

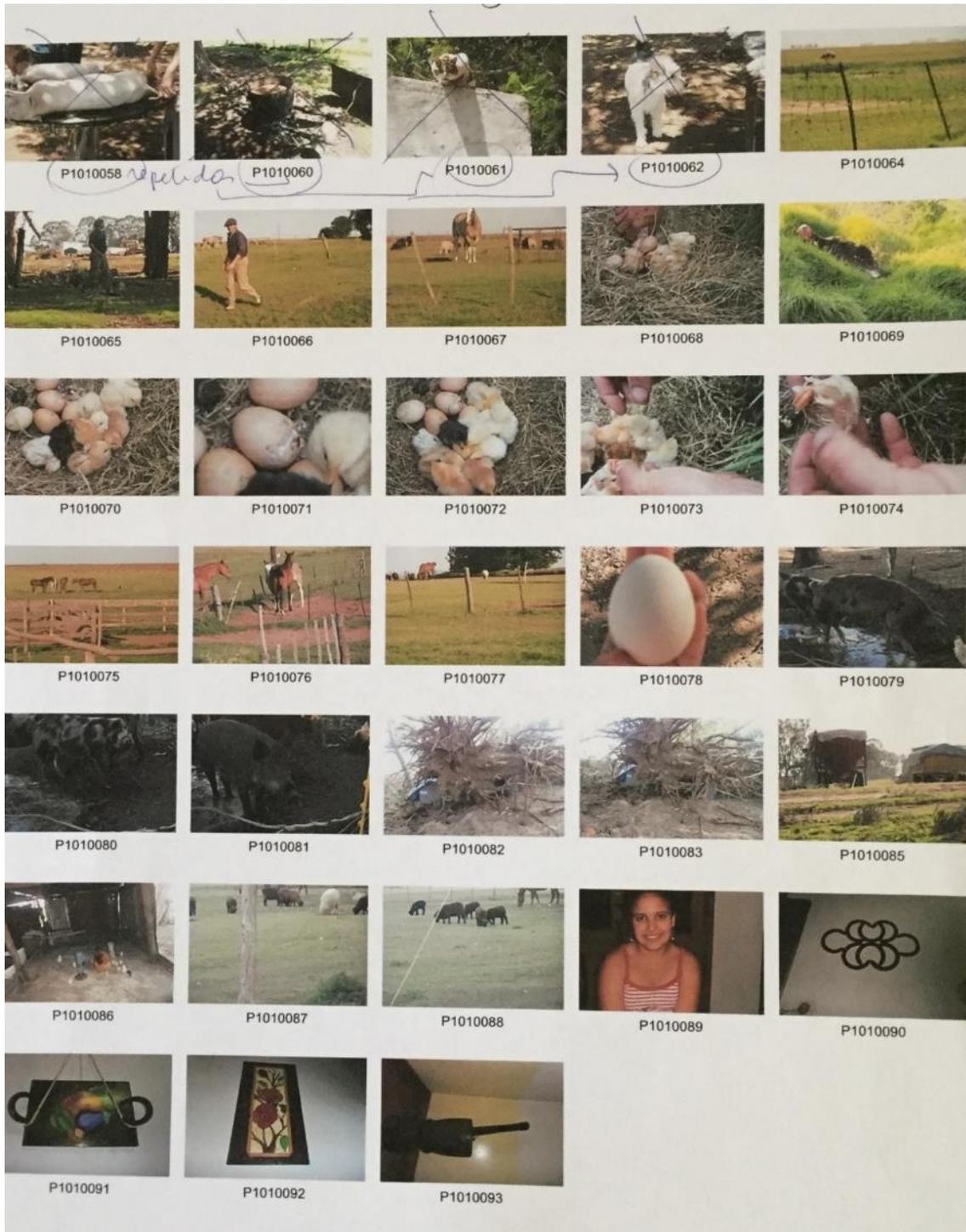
### CLEMENTINA CASA



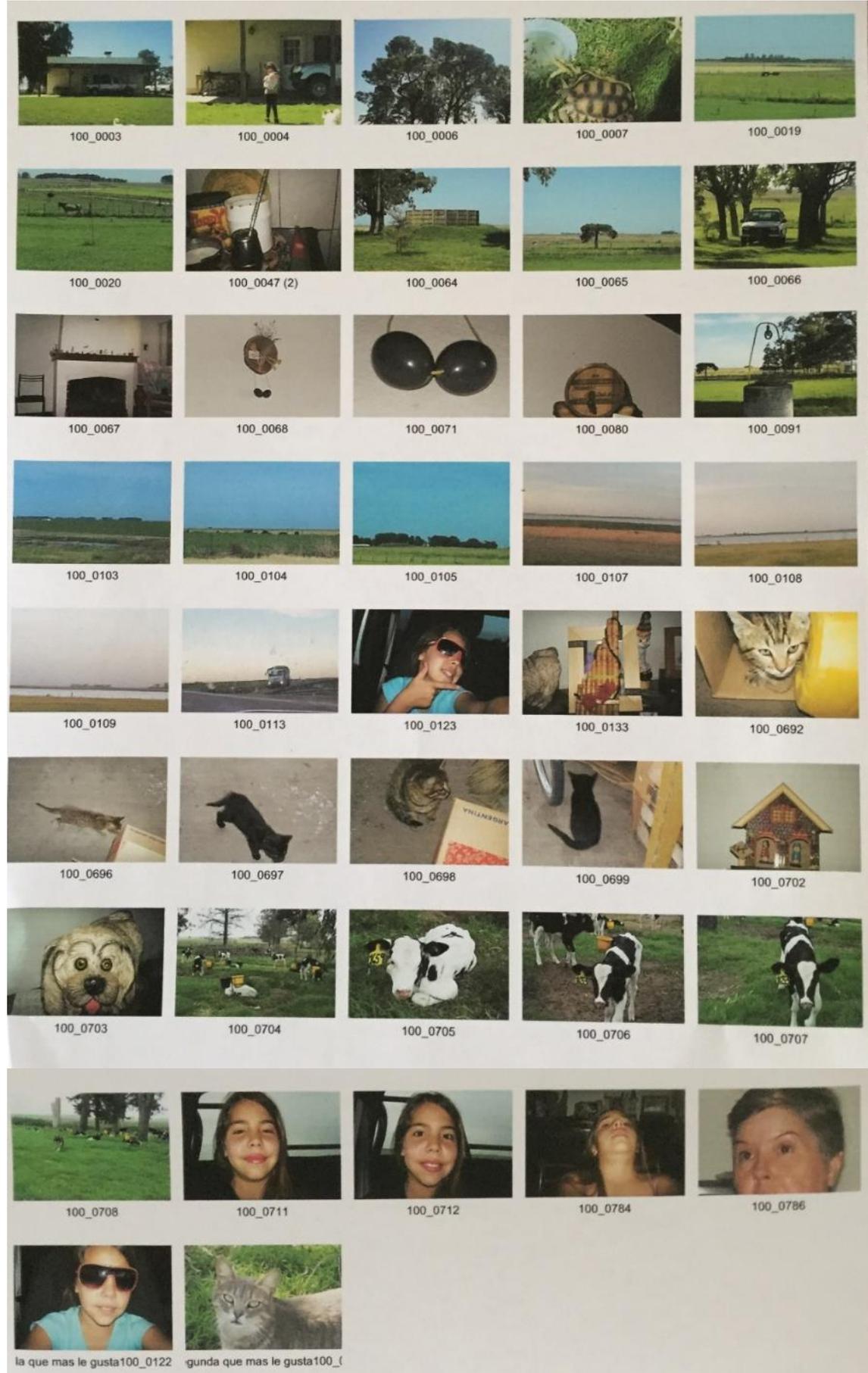
### CLEMENTINA CASA



### CLEMENTINA CASA



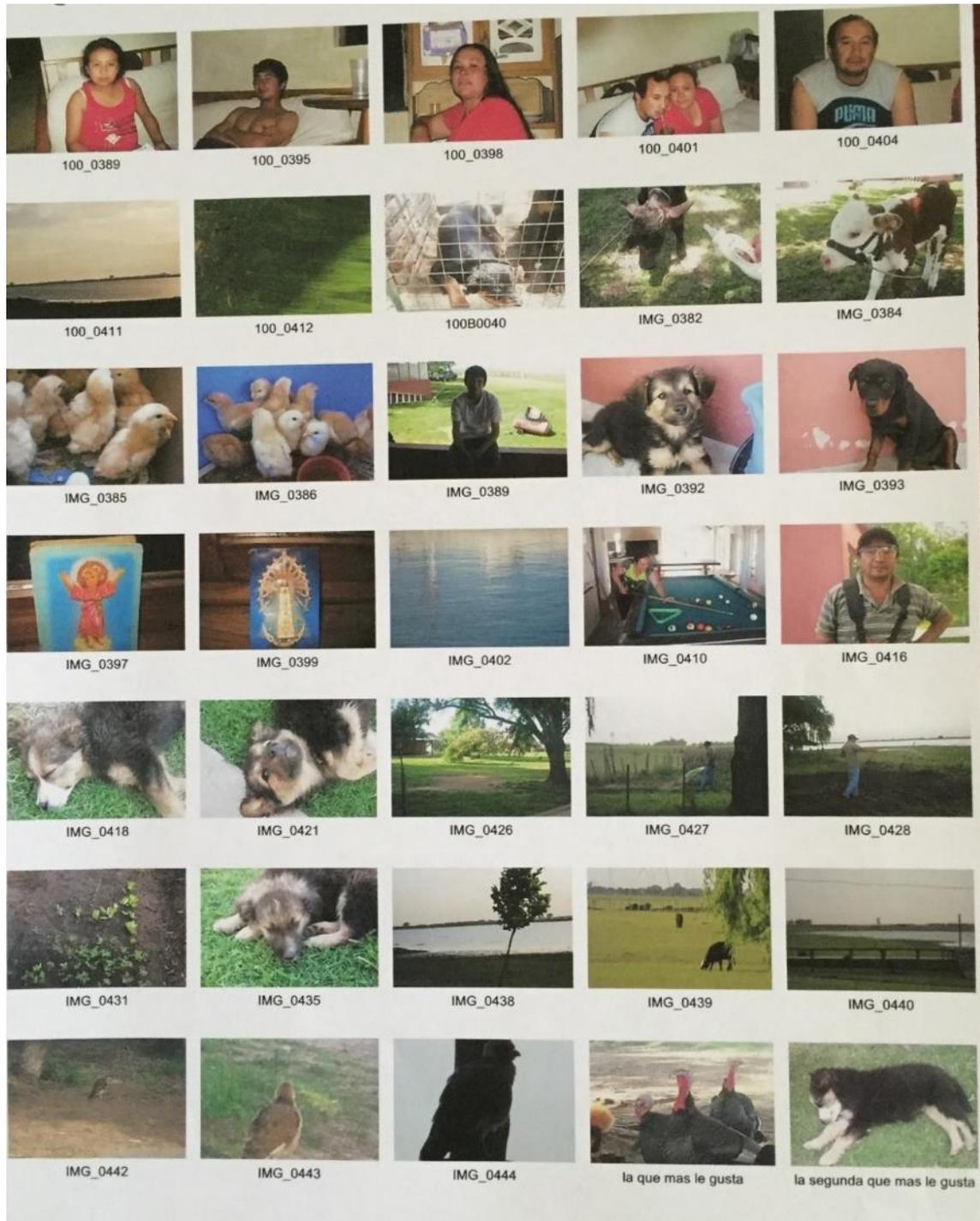
### AYELEN CASA



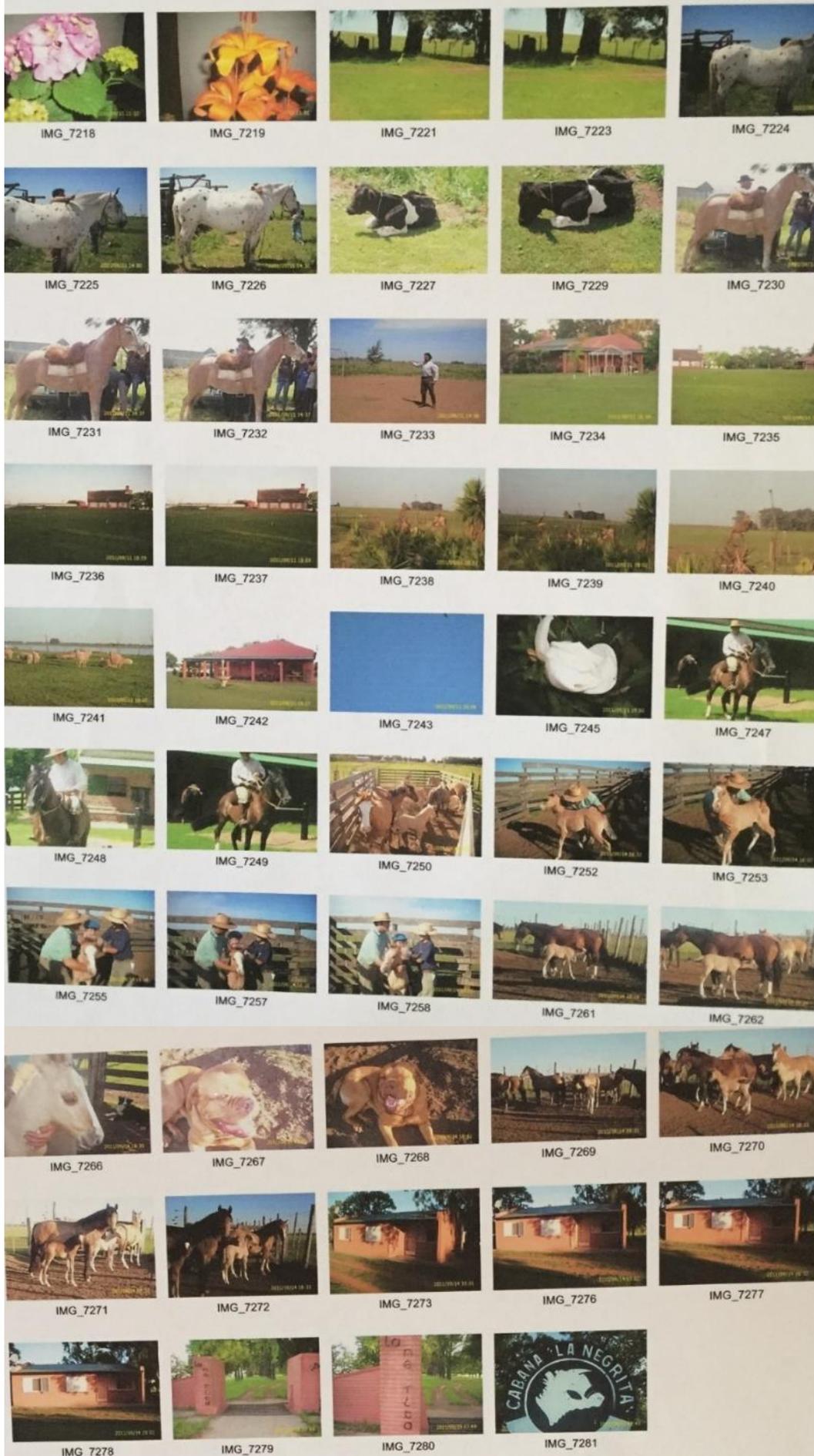
## MARLENE CASA



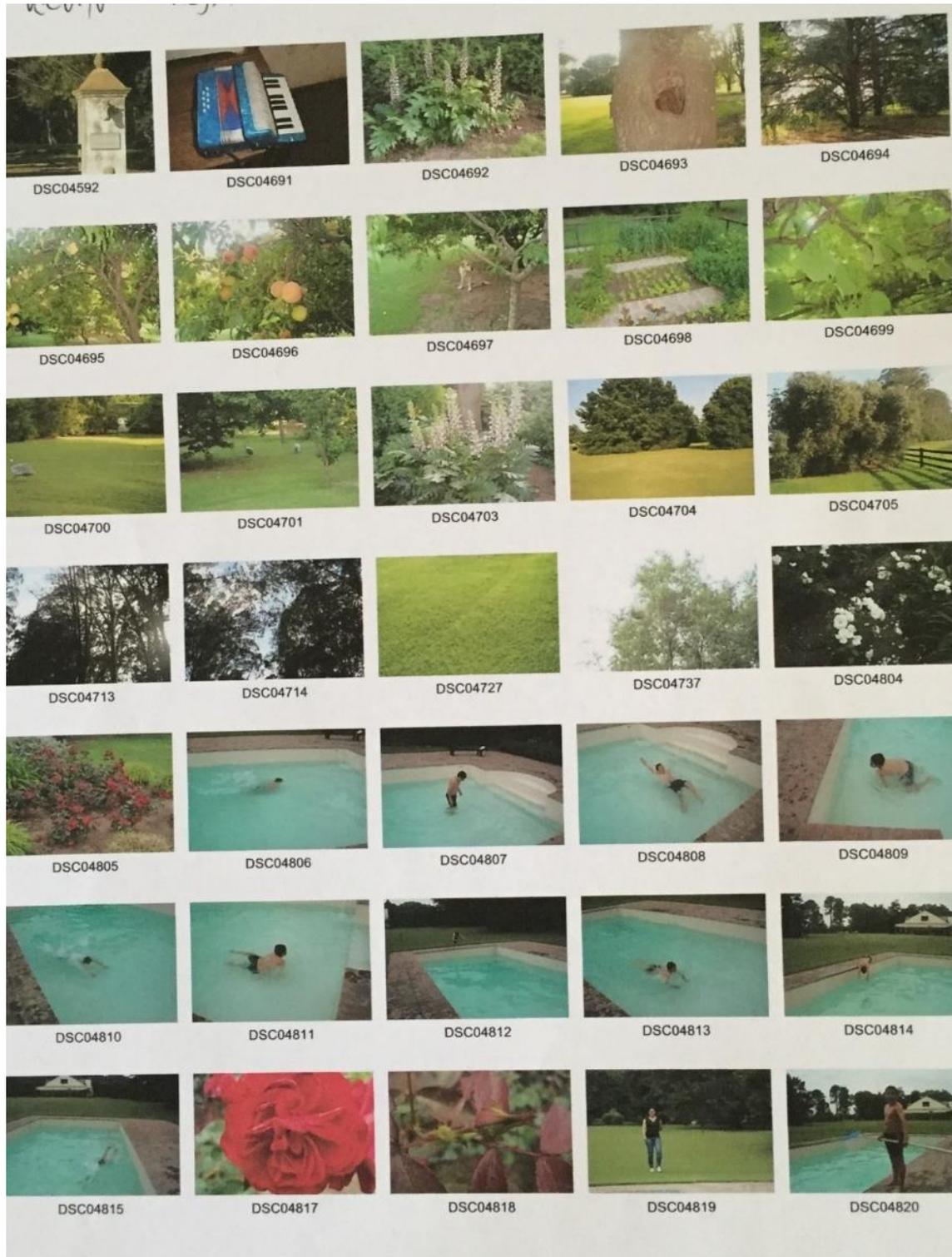
MARLENE CASA



GIMENA CASA



KEVIN CASA



KEVIN CASA



FRANCO CASA



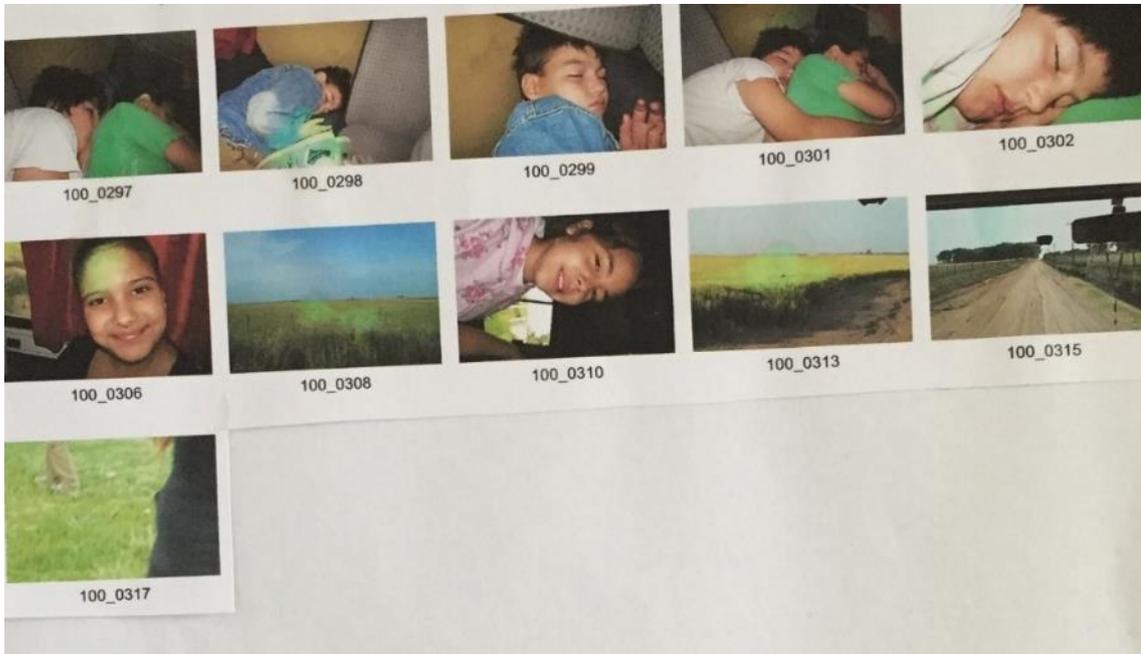
## SANTIAGO CASA



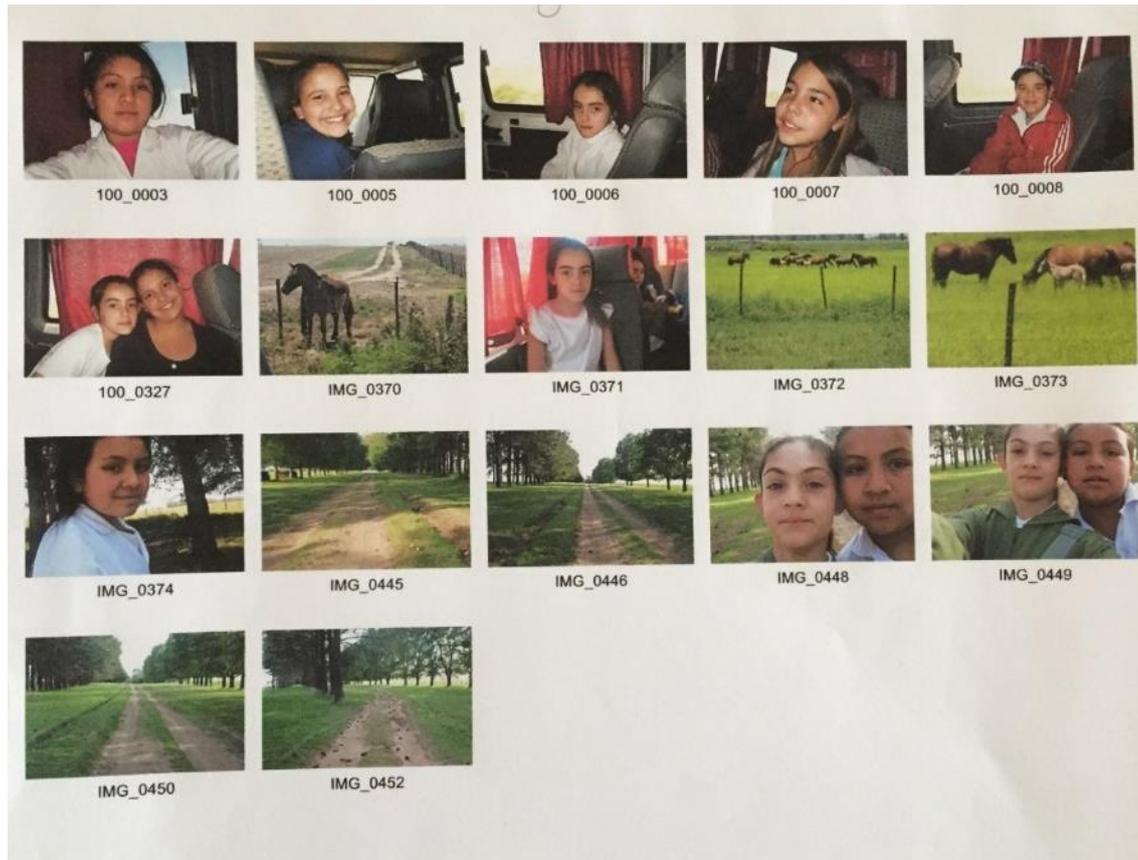
### CLEMENTINA VIAJE



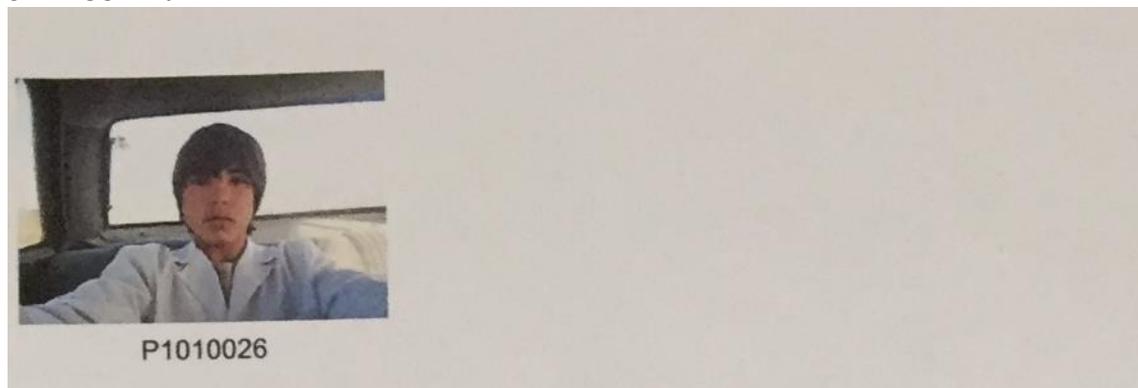
### AYELEN VIAJE



### MARLENE Y GIMENA VIAJE



### SANTIGO VIAJE



## KEVIN EL VIAJE





## **Capítulo 6. Etnografía de un taller de Fotografía “Ojos que miran” inconcluso**

### **Introducción**

Como se mencionó en el capítulo de la construcción del objeto de estudio, la cuarta aproximación al objeto de estudio se produjo en dos instituciones escolares, en la escuela secundaria del CEPT Nro. 7 de Tres Lomas y nuevamente en la escuela San Eduardo que se analizara en profundidad en el capítulo siguiente. En el primer caso, la experiencia con los chicos fue muy corta, quedó trunca por las inundaciones que cortaron los caminos y la escuela cerró temporariamente. Al retomar el vínculo al año siguiente la profesora con quien se había trabajado ya no demostró interés por continuar con el Taller de fotografía por reorganización de objetivos del área que ella coordinaba. Sin embargo, a pesar del corto lapso de tiempo que se trabajó con los chicos quedaron experiencias y conocimiento para rescatar y que se detallan a continuación.

### **6.1. El Centro Educativo para la producción total (CEPT) Tres Lomas**

El primer contacto con la institución se realizó con Clara Galli, psicóloga social y profesora del área de Ciencias Sociales, a fines de septiembre del 2012, quien se mostró entusiasmada con la idea de hacer un taller de fotografía cuyo objetivo final, para mí, era conocer como los chicos ven, piensan y sienten su vida en el campo usando la fotografía como un medio idóneo para lograrlo. Su interés se debía a que en el área de Ciencias Sociales tenían planificado trabajar todo el año siguiente con el tema de la nueva ruralidad, y, a partir de definir los objetivos individuales intercambiamos ideas sobre qué puntos en común podríamos trabajar. Ella ya conocía la experiencia del primer Taller de Fotografía “Ojos que Miran” de la escuela San Eduardo, con la que tienen estrechas vinculaciones porque muchos de sus alumnos provienen de esa escuela. Por ejemplo, me comento que una de sus alumnas, Gimena, había participado del taller, que ahora no vivía en el mismo campo porque su padre había cambiado de trabajo y estaba cursando primer año. También expresó su deseo de trabajar el mismo tema con un taller de fotografía con los padres de los alumnos, algo que yo también considere positivo porque podría obtener una visión no solo de los chicos sino también de sus familias.

El 10 de Octubre del 2012 fui por primera vez al Colegio, que se encuentra a unos 60 kilómetros de la ciudad de Trenque Lauquen y a unos 30 km de la escuela de San Eduardo, transitando la ruta 33, la llamada ruta del desierto.



Fotografias propias

Ese día anote en mi diario de campo “El día esta soleado, hay un poco de viento y el campo se ve verde con pocos animales, especialmente vacas lecheras, silos bolsas de plástico y maquinas sembradoras que muestran el inicio de un nuevo ciclo productivo. A lo lejos se ven algunas lagunas, pero no se ve tanta agua como en otras zonas de la región donde la cantidad de lluvia ya caída y la acumulación del exceso que no drena en los campos parece anunciar la entrada a un ciclo muy húmedo si sigue lloviendo. Ciclos productivos y ciclos naturales que se pueden observar en el paisaje de mi camino hacia el Cept Nro. 7 y que están en este momento en sus inicios”

Luego de transitar un camino de tierra, pasar por la escuela rural Nro. 15 que se encuentra cerrada pero habitada por una familia , se llega al Colegio.



Fotografias propias

## 6.2. Taller “Ojos que Miran” inconcluso

Una vez en el colegio charlamos con Clara en su oficina. Ella eligió el grupo de 12 chicos que cursan primer año de la escuela secundaria para trabajar de Octubre a Diciembre de ese año y luego continuar al año siguiente. Me pareció una buena elección ya que por la edad de sus integrantes sería un grupo parecido al del trabajo realizado en San Eduardo, acordamos trabajar con las mismas consignas que en San Eduardo, es decir que fotografíen sus casas, los caminos y la escuela pero agregando, a pedido de Clara, una cuarta consigna que es el trabajo. Según Clara, a esa edad este grupo de chicos ya empiezan a ayudar a la familia o trabajan ellos en el campo porque son hijos de empleados rurales y/o tamberos medieros. También me conto que el rol de esa escuela es educativo pero que extienden su labor para promover el desarrollo personal de los habitantes, el desarrollo rural de la zona y por ese motivo el tema del trabajo, especialmente de los padres, era algo muy importante para la institución. Acordamos iniciar el taller y continuarlo hasta el receso de verano y luego retomar en marzo para trabajar todo el año con un taller para alumnos y otro para padres.

Después fuimos al aula donde ella me presento a sus alumnos, les transmitió a los chicos como íbamos a trabajar, las consignas y acordamos que yo volvería a ver las fotos en 21 días cuando ellos volvían a la escuela.

El 6 de noviembre regrese al colegio para ver las fotos de los chicos. Clara inicio la clase pidiéndoles a los chicos que nos cuenten sobre las fotos que habían sacado. De los 10 presentes solo tres habían llevado fotos para mostrar, otros tres chicos habían sacado fotos pero no las habían traído aunque igualmente nos contaron que uno había sacado fotos de su papa trabajando en el campo, otro al tambo, y otra chica a su papa en el caballo. En otros cuatro casos comentaron que no tenían cámara porque sus padres no se las prestaban y en ese momento les ofrecí las mías con todo lo necesario para poder sacar fotos. En otro caso se las prestaron para sacar fotos pero no para llevar a la escuela y ahí les sugerimos traer la tarjeta de memoria y acordamos que la profesora les iba a explicar a los padres que las fotos eran necesarias para hacer un trabajo en Ciencias Sociales. Otro chico había sacado con el móvil de sus padres y se las habían borrado.

Luego vimos las fotos de Emanuel que en su mayoría eran del paisaje de su campo, donde no se ven animales, unas pocas fotos de los corrales que elige como una de sus preferidas, unas pocas de la casa, dos fotos del perro y una de un pato. Todas tienen el mismo punto de vista,

plano general que muestra todo de lejos donde no aparecen personas. La segunda foto que el elige como su preferida muestra a su perro camino a su casa quien nos cuenta que lo acompaña en su recorrida fotográfica.



Fotografías preferidas de Emmanuel

Durante el visado conjunto de las imágenes la docente intervenía constantemente y daba su punto de vista para luego dejar hablar a los chicos que, en ese contexto, hablaron bastante poco. De todas maneras, y ya avizorando una dificultad para mi trabajo, pude rescatar el punto de vista de la institución que les inculcaban a los chicos. Por ejemplo la docente les explica

no es lo mismo ser del medio rural del Oeste bonaerense que ser del Chaco o que ser del medio rural de la Patagonia, cada lugar no solo lo geográfico nos determina sino por supuesto lo social nos va a hacer diferente. Entonces no va a ser lo mismo estas instantáneas que ustedes realizaron sacando las fotos que después vamos a ver... vamos a ver como una película ..... con tanta cantidad de fotos puedo ver la película de Emanuel porque si lo escucho a Emanuel en su relato y veo las fotos y veo qué le gusta, qué no le gusta, qué le parece importante y que no, porque uno en el momento que va a sacar la foto en la elección de a que le saco y a que no me está también hablando de esa persona que le gusta, que no, porque quiso sacar a eso y no a lo otro.... porque él le saco a los corrales y no a la madre cocinando un guiso que también es trabajo, se entiende? Esas son cosas que en este proyecto vamos a empezar a analizar.....van a ver todos esos fenómenos sociales y como lo social nos va constituyendo... porque el contexto nos determina de una determinada manera

Seguimos la actividad mirando las fotos de Melanie donde se puede ver variados puntos de vista y de planos. Ella sacó fotos de comidas como chorizo seco y pizza, muchas fotos del jardín y de la huerta que cuida su madre, a su madre y padre trabajando juntos mientras queman unos plásticos de un silo bolsa, un criadero casero de cerdos y a estos animales pastando en pequeñas parcelas, como su papa castra un cerdo ayudado por su mama, un gallinero móvil y dos fotos del interior de la casa. Las siguientes fotos son las dos fotos que a ella más le gustan, y en los dos casos estas imágenes muestran actividades que tiene a su cargo la madre y a quien ella ayuda en forma cotidiana.



Fotografías preferidas de Melanie

Luego de mirar las fotos de Melanie se produce una interrupción en la clase, ingresa otra profesora y les cuenta sobre una cabalgata que se hace todos los años organizada por la escuela y abierta a la comunidad, donde ellos participarían por primera vez. También les conto sobre la premiación a un certamen literario de poesía y cuento sobre la semana de la tradición donde cuatro chicos de ese grupo habían sido premiados.

Luego de esta interrupción continuamos mirando las fotos de Julián. Vemos que tiene pocas fotos, él está en todas porque se las habían sacado el padre y la madre. Por ejemplo la foto de la siesta se la saco su papa durmiendo en la cama de los padres igual que otra donde él está cortando el pasto de su casa, foto de la que cuenta que él solo hace eso porque su papa hace las partes más pesadas de ese trabajo. Su mama le saco unas fotos con los huevos de sus gallinas. Julián elige las siguientes dos fotos



La profesora le pregunta porque eligió la foto del asado, que significa el asado para él, y el dice “ no sé....me la saco mi papa “ ... y ella enseguida toma la palabra y dice ...

lo comemos todos los domingos y ahora que se acerca el día de la tradición eso es una tradición para nosotros, quizás para tu familia no es una tradición andar vestido de gaucho o Halloween como es tradición en otros lugares, si? para tu familia la tradición, cuál es? Es el asado de los domingos!!! y está muy bien

Es interesante destacar que en Argentina hacer el asado es una tarea principalmente de los hombres y es una actividad que es transmitida de los padres (o algún otro adulto hombre referente) a los hijos niños y no a las niñas. En general los niños comienzan colaborando con buscar leña, ayudan a prender el fuego, cuando son más grandes ayudan a preparar la carne, ya en la adolescencia comienzan ellos solos a hacer el asado y es, de alguna manera como el mate para los niños y las niñas, una especie de rito de iniciación para los niños. Cuando Julián cuenta sobre su foto dice que el asado lo hizo su papa, que él solo lo lleva a la mesa pero que su padre quiso sacarle esa foto como si lo estuviera haciendo, quizás queriendo mostrar que su hijo esta creciendo y siente orgullo por haberle transmitido su conocimiento.

Finalmente, cuando terminamos de ver las fotos la profesora le pide que la próxima vez sea el quien saque las fotos de las consignas que se habían dado. Ella les dice *“en el trabajo, en la vida cotidiana, lo que ustedes quieren fotografiar, saquen, saquen, saquen ...”*

Esta situación, de que sean los padres y no los niños quienes saquen las fotos me lleva a reflexionar sobre la metodología al ver que darle la cámara a los niños para que saquen en sus casas no siempre permitirá ver solamente el punto de vista de los niños, aunque si permitiría ver como los padres ven a sus hijos y en que situaciones cotidianas los muestran. Esta situación se había dado también en el primer taller Ojos que Miran, donde se pudo observar que en muchos casos la salida a tomar fotos la hacían con su madre. Es interesante observar que en todos los casos, los padres solo les sacaron fotos a sus hijos y solamente a ellos mientras que el resto de las fotos con otros motivos o temas eran sacadas por los niños.

Así termino el primer día del visionado grupal, acordamos que les iba a alcanzar mis cámaras, que en 21 días cuando ellos volvieran a la escuela íbamos a ver las fotos, que en la próxima clase saldríamos a sacar fotos por los alrededores de la escuela. Como despedida la profesora les dice *“la consigna de trabajo es esta..... traer de vuelta fotos “*

En ese momento nunca imagine que sería el segundo y último encuentro con este grupo de niños. Las lluvias, que ya eran más intensas en otros lugares llegaron a esta zona, los caminos se cortaron y los chicos y profesores no pudieron llegar a la escuela por unas cuantas semanas hasta que llego el receso del verano. En una comunicación telefónica con la profesora resolvimos retomar el trabajo en marzo, pero llegado ese mes la profesora empezó a dilatar el tema no mostrando interés por continuar con los talleres. De esta manera, el trabajo en el

Cept 7 fue muy acotado en el tiempo, quedó inconcluso pero de esa corta experiencia se pueden rescatar ciertos aprendizajes, especialmente en ciertos aspectos metodológicos.

### **6.3. Reflexiones finales**

Por un lado, y en cuanto al taller de fotografía en sí, es muy importante que los chicos tengan disponibles cámaras para sacar sus fotos ya que por su edad ellos no disponen de móviles propios, a veces sus padres no le prestan las cámaras, o pueden sacar fotos pero no se las dejan llevar a la escuela, o si usan sus móviles pueden ser borradas o no los pueden llevar al Taller. De esta manera, poder aportarles cámaras es muy importante para el desarrollo de los talleres. En este caso no les fueron entregadas porque la profesora no lo creyó necesario ya que todos tenían acceso a una cámara.

Por otro lado, es importante el rol de los docentes de la institución donde se desarrollan los talleres y el grado de autonomía que puede tener quien está a cargo de la investigación. En este caso, la activa participación de la profesora durante el visionado de las fotos fue un obstáculo para poder realizar la misma metodología que en el primer Taller “Ojos que Miran” es decir, dejar que los chicos se expresen más libremente y que conversen entre ellos con mínima intervención y/o realizar entrevistas individuales. De todas maneras, la intervención de la docente me permitió conocer cuáles son los valores que, desde la institución, les transmiten a los chicos, como por ejemplo qué aspectos son tradición en una familia rural como se manifestó con la foto del asado.

Por último, es importante ser flexible ante los imprevistos que aparecen durante el trabajo de campo. En este caso, la irrupción de un periodo de inundación freno totalmente el trabajo, y si bien fue un aspecto muy negativo pude vivenciar lo que los habitantes de esa zona rural experimentan con los ciclos de inundación y que es parte de su vida cotidiana, lo que Watsuji llama ambientalidad, por la cual clima y paisaje son un elemento estructural de la existencia humana (Watsuji, 2007). Para este autor, en el ser humano hay temporalidad, que lo pone en un contexto histórico o cultural específico, que es inseparable de la espacialidad que le da una determinada geografía y clima que le influyen igualmente (Watsuji, 2007). Por ejemplo, los cambios climáticos en esta región miles de años atrás determinaron las especies animales que más abundaban condicionando la dieta de los pobladores. Así, se encontró que 7000 años A.C en esta zona hubo una época de sequía y los pobladores se alimentaban más de pequeños

roedores mientras que 3000 a.c con un clima más húmedo y estable la dieta se basaba en guanaco (comunicación personal, Scheifler, 2019). En este caso, el clima restringió el movimiento y desplazamiento de las personas.

Finalmente, la caída del interés de la institución por realizar los talleres ante cambios internos de objetivos nos alerta sobre la importancia de encontrar una comunión de intereses para poder no solo ingresar en una institución educativa sino poder permanecer en ella haciendo trabajo de campo.

### **TERCERA PARTE.**

**Etnografía de una investigación acción participativa y del Segundo Taller “Ojos que miran” en la escuela rural primaria San Eduardo Nro. 41 Eva Perón**



## **Capítulo 7. Etnografía colaborativa e Investigación acción participativa en la escuela rural primaria San Eduardo Nro. 41 Eva Perón**

### **7.1. Introducción y consideraciones previas sobre la Etnografía colaborativa y la investigación acción participativa**

De acuerdo a Katzer y Sampron todo proceso de investigación es colaborativo porque siempre hay un intercambio de ideas e informaciones pero los autores destacan que la especificidad de la Etnografía Colaborativa, entendida como proceso, práctica y texto es

“ entender en términos colaborativos tanto la estructura de la investigación como la problemática abordada; implica una forma estilística específica de interpretar los datos y escribir los resultados de la investigación (es un género literario) así como un planteamiento sobre el uso de los resultados, que articulados, resultan en una construcción dialógica de la cultura. Es decir, la etnografía así concebida es reflexiva, se halla articulada a la vida privada en una especie de intersubjetividad, consolidándose a través de la experiencia propia y la de los interlocutores” (Katzer y Sampron, 2012:61-62)

Además, tal como describen Diaz Cuadros, JA, Peña Pedraza, IN, Torres García, C en su trabajo etnográfico con niños y niñas rurales de Bogota, la etnografía colaborativa implica la concepción de los participantes como co-investigadores y verdaderos interlocutores (Diaz Cuadros, JA, Peña Pedraza, IN, Torres García, C (2014). Implica también darles a los participantes un verdadero protagonismo en la etapa de la producción textual, en este la producción de una narrativa fotográfica, a través de la creación de una fotonarrativa respetando como destacan Katzer y Sampron, “la generación de oportunidades para la revisión de los textos, re trabajarlos si fuera necesario, y relanzamiento de discusiones sobre los temas ya trabajados; lectura/representación, co-interpretación y edición compartida; re-escritura a partir de las consultas realizadas con la gente, y por ende generación de resultados negociados a veces incluso en la redacción; uso por la comunidad de los textos producidos en colaboración “ (Katzer y Sampron, 2012:62).

Por otra parte, la etnografía colaborativa está muy relacionada con la investigación acción participativa (IAP), que en general se orienta hacia la transformación social de poblaciones marginales y la investigación acción que se realiza en general en el campo educativo (Perez Serrano, G, Nieto Martin, S, 1993). De acuerdo a Spedding, “la auténtica investigación-acción se desarrolla en contextos como el de un proyecto de educación, que por definición es institucional y cuenta con todo el aparato estatal que lo apoya” (Spedding, 2006:126)

Las tres son metodologías participativas cuya meta es conocer, actuar y transformar desde y con la base social que demanda un cambio.

En este sentido, una IAP es una metodología para el cambio, que fomenta la libre participación de las personas, que son consideradas con voz propia y habilidad para decidir, reflexionar y capacidad para participar activamente en el proceso de investigación y cambio (Balcazar, 2003), que desencadena intercambios, dialogo, participación en diagnósticos y resolución de sus necesidades creando un círculo virtuoso de reflexión, acción, dialogo y aprendizaje entre las personas integrantes de un grupo y un agente externo (Marti, 2002). En el caso de esta investigación, y si bien una investigación acción participativa es generalmente iniciada por un agente externo como un investigador asociado con una universidad local (Balcazar, 2003), mi propuesta de investigación quedo enmarcada dentro de un proceso participativo que se iniciaba en la escuela liderado por su directora, convirtiéndome en una facilitadora del mismo con actividades específicas y otras muy diversas como se describen en este capítulo. Este proceso, como en toda investigación acción participativa, tuvo diferentes etapas y fases, que se presentan en una tabla a continuación tal como se desarrollaron en esta etnografía colaborativa.

**Tabla 6. Etapas y fases de IAP dentro de la Etnografía colaborativa**

Etapa de pre investigación o pre diagnostico	Presentación a la comunidad educativa y planteamiento de la investigación propia, planteamiento de demanda institucional, negociación conjunta y definición de objetivos.
Etapa de diagnostico	Inclusión en equipo de trabajo, dialogo sobre posibles acciones a llevar a cabo, delimitación de roles, conocimiento contextual de la escuela a través de información preexistente.
Etapa de programación o apertura	Se toma el diagnóstico y se establecen acciones concretas que surgieron de la negociación entre todos los participantes como por ejemplo arreglar la escuela, hacer un libro y un video, entre otras.
Etapa de acción o de recolección de datos e información	Taller de fotografía Ojos que Miran con todos los niños de la escuela. Entrevistas a padres de alumnos grabadas para realizar un video. Fotografías familiares. Otras
Etapa de análisis e interpretación de información y cierre.	Elaboración de libro Ojos que Miran, en forma participativa, fotonarrativa equivalente a un informe final de IAP
Etapa post investigación o socialización	Entrega de libro a familias, difusión del libro en la sociedad local

**Fuente:** Elaboración propia en base a etapas y fases de autores desarrolladas por Marti, J (2002), Ander Egg, E (2003), Arnold, D (2006) y Balcazar, F (2003)

Una descripción profunda de estas etapas, fases y actividades, tal como se desarrollaron durante la etnografía colaborativa en general se detalla a lo largo de todo este capítulo.

## **7.2. Introducción a la Etnografía colaborativa - IAP en la escuela San Eduardo**

En forma paralela al trabajo de campo en el Cept 7, que se analizó en el capítulo anterior, retome el contacto con la directora Betty de la Escuela San Eduardo, con quien habíamos trabajado el año anterior en el Primer Taller Ojos que Miran. Seguimos en contacto un tiempo, y si bien la directora se mostró entusiasmada con hacer un segundo taller, demoraba en tomar la decisión sobre el momento de inicio y, con la llegada de las inundaciones, esta escuela también se cerró y el taller no se pudo empezar en el ciclo lectivo 2012, aunque acordamos iniciarlo enseguida que comenzaran las clases al año siguiente.

Pasadas las vacaciones de verano, en marzo del 2013 me acerco nuevamente a la escuela San Eduardo pero me encuentro con una nueva directora, Verónica Reines, con quien tengo que comenzar de cero, presentar la propuesta del Taller, intercambiar ideas, ver de qué manera mi trabajo podía aportar a sus objetivos pedagógicos y también conocernos, proceso que nos llevó casi cuatro meses, con visitas más semanales a la escuela. Finalmente, acordamos hacer el Taller que se inició en agosto del año 2013, después del receso por las vacaciones de invierno. El Taller de Fotografía con los niños fue tomado como una actividad importante dentro del marco del festejo de los 25 años de la fundación de la Escuela, festejo que fue organizado desde la dirección promoviendo una activa participación de los docentes, los chicos y las familias. Dentro de ese contexto, fui incorporada como una persona más dentro de ese conjunto de voluntades que querían evocar la historia de la escuela, a sus egresados, docentes, familias y revalorizar el rol que las escuelas rurales pueden tener en un ámbito con población dispersa como es el caso de San Eduardo. De esta manera, por detrás del objetivo explícito de celebración, el objetivo de la Directora, que también era nueva en el lugar era crear activamente un sentimiento de comunidad, donde los niños y sus familias se sientan parte y colaboren activamente en la construcción de la escuela como un espacio educativo pero también como un espacio de socialización, un espacio de pertenencia e identificación para los niños y sus familias. Ella quería crear, como dice Appadurai, una comunidad de sentimientos “que consiste en un grupo que empieza a sentir e imaginar cosas en forma conjunta, como grupo” (Appadurai, 2001 :11), algo que había existido en la escuela pero que

en los últimos tres años se había perdido según manifestaron muchas madres en las entrevistas.

Mi compromiso fue total con ese propósito, no solo desde el aporte de los niños con sus fotos, sino también porque fui una colaboradora activa en todo lo que iba surgiendo, que me era solicitado o que propuse, como por ejemplo editar e imprimir un libro con las fotos de los chicos que se entregaría de regalo a cada familia en la fiesta del festejo del 25 aniversario de la escuela y que yo misma financie. De esta manera, y sin proponérmelo a priori, comencé en este periodo una investigación acción participativa, como una metodología donde sujeto, objeto y acción son parte del mismo proceso y para la cual la meta última de la investigación es conocer, actuar y transformar desde y con la base social que lo demanda (Balcazar, F, 2003)

De una forma inesperada, se iba a satisfacer mi interés original de hacer visible a los habitantes actuales del campo hoy y mostrar las miradas, ideas y sentimientos de un grupo de niños que viven allí.

Por otra parte, desde el grupo de docentes surge la idea de realizar un video que contara la historia de la escuela y que muestre a los actuales alumnos y familias para lo cual me ofrecí para ser una de las realizadoras participando en forma activa en las entrevistas a las familias y adultos referentes históricos de la escuela. Además, realice observación participante en los actos escolares, en la celebración del día de la familia, colabore en diferentes tareas la vida cotidiana de la escuela sirviendo la merienda a los chicos, transportando a algunos docentes desde la ciudad de Trenque Lauquen a la escuela y traerlos de vuelta, ayude en el embellecimiento de la escuela, fui la fotógrafa a pedido de los padres de una comunión y bautismo de seis chicos que se realizó en un campo vecino, entre otras actividades. En todas esas situaciones pude observar, conocer, dialogar y entablar una relación de confianza con los chicos, con las familias pero especialmente con las madres, con las maestras de la escuela, conocer las casas y campos donde viven los chicos y diferentes aspectos de su vida cotidiana. En la siguiente parte, describo y analizo en más detalle algunas de las actividades que desarrolle como integrante de ese proceso colectivo y que me apporto muchísima información a la investigación.

### 7.3. Realización de entrevistas para un video

En una charla con las docentes para definir la organización de la fiesta para el festejo del aniversario de la escuela, Elba Moretti, propone realizar un video para contar la historia de la escuela, idea que es aceptada inmediatamente. Para recrear la historia se propone utilizar el Anuario de la Escuela, que es una carpeta donde cada año las autoridades tienen que dejar asentadas todas las actividades y hacer entrevistas a algunas personas que dejaron huella en la institución. Una vez consensuada esa idea surge también el deseo de indagar en la visión que los padres tenían en este momento de la escuela, lo que esperaban y lo que le deseaban, como una manera de conocer sus expectativas hacia el futuro. Por ese motivo se propone hacer partícipe a las familias actuales, para que puedan plantear la importancia que para ellos tiene la escuela y que es lo que desean que les brinde a sus hijos y a ellos. Se propone ir a entrevistarlos a sus casas para lo cual armamos equipo con Elba para hacerlo. Por otra parte, yo propongo que, aprovechando la participación de los padres en el video, al finalizar cada entrevista les tomaría un retrato familiar para incorporarlos al libro de fotos de los chicos y que en el acto del festejo de los 25 años la escuela regalara un libro a cada familia, propuesta rápidamente aceptada.

Si bien este video no estaba en mis planes, para mí fue una gran oportunidad para acceder a más información a través del análisis del Anuario de la escuela, poder conocer los campos y las casas de los chicos, sus familias, actividades y también lo viví como una oportunidad para que todos ellos me conozcan un poco más a mí. Con Elba consensuamos que el inicio de la entrevista siempre estaría dedicado a que los entrevistados cuenten su historia de vida, cuando y porque habían llegado al lugar y como se sentían en el mismo. Luego pasaríamos a hablar de la importancia que para ellos tenía la escuela y que esperaban de la misma. Las preguntas las realizo siempre Elba, pero yo también intervenía libremente cuando surgía algo de mi interés que quería profundizar. Nos repartimos el trabajo y los roles. Elba realizaba todos los contactos y fijaba día, hora y lugar de la entrevista e íbamos juntas. Una vez en el lugar instalábamos la cámara de video y nos sentábamos a conversar. Yo pude aprovechar para observar cómo era el campo en las inmediaciones de la casa, el interior de las mismas en el espacio público donde nos recibían, ver la decoración, la distribución del espacio, los artefactos que utilizaban como el lavarropa, la presencia de televisión y ordenadores, entre otros aspectos que me ayudarían a entender ese aspecto de la vida cotidiana de los niños, muchos de los cuales no aparecían en sus fotos. Una vez realizada la entrevista y si estaban

todos los miembros de las familias les sacaba una foto familiar. Ellos siempre elegían el lugar, se disponían como ellos querían y yo mantuve, en la medida que el lugar lo permitiera, el mismo plano y punto de vista para obtener una cierta homogeneidad visual. En los casos que no estaban todos presentes al momento de la entrevista concerté hacer las fotos en la escuela.

En total realizamos 15 entrevistas, una para cada familia, visitamos 11 campos, donde se realizan diferentes actividades productivas aunque todos tenían producción animal: tres tambos, un campo ganadero, seis campos mixtos agrícola ganadero de los cuales uno tiene además un criadero de cerdo y un campo dedicado a la cría y doma de caballos de polo. En todos los casos se dio la misma rutina, llegamos, entramos a sus casas y ya nos esperaban con el mate o enseguida iban a prepararlo, excepto en la casa de la familia originaria de Perú. En otra oportunidad nos invitaron a comer un asado con otros trabajadores del campo.

Pude comprobar que todas las casas tienen la misma estructura edilicia, se ingresa por una única puerta de entrada que desemboca en la cocina la cual, independientemente de sus dimensiones, contiene una mesa grande con muchas sillas alrededor donde comen y realizan todas las tareas, por ejemplo, los chicos y las mujeres estudian allí. Ese es el único lugar común de la casa, al único espacio que tuvimos acceso, en el que pasan la mayor parte del tiempo, reciben a las visitas y amigos, cocinan, miran televisión y tienen sus ordenadores. Todas las casas cuentan con baño interior, tienen agua fría y caliente, gas para cocinar, uno o dos dormitorios y son construcciones de ladrillo.

Siempre fueron entrevistadas las mujeres, excepto en la familia de Perú y otra familia originaria de Corrientes donde la voz principal fue la de los hombres, y nosotras teníamos que preguntar especialmente la opinión a esas madres que mostraron en los dos casos una gran timidez y acompañaban en silencio. En otros tres casos estuvieron también los hombres pero más acompañando que hablando y casi siempre estaban los hijos entrando y saliendo de la casa, y muchas veces se quedaban a escuchar la entrevista. Las entrevistas se realizaban por alrededor de dos horas cada una y más allá del listado de preguntas que teníamos preparado en búsqueda de información concreta para realizar el video en todos los casos surgían otros temas de su vida cotidiana y en esos momentos y dependiendo del tema, que en general eran críticas a la directora anterior o a ciertas condiciones laborales o habitacionales, nos pedían que apaguemos las cámaras.

Las entrevistas las realizamos durante un mes aproximadamente fuera del horario de clases y al mismo tiempo que se estaba realizando el Taller de Fotografía con los chicos quienes al verme en sus casas me buscaban para mostrarme algunas cosas que me habían mostrado en sus fotografías y también me pedían prestada la cámara ya que, al ser una cámara profesional, les daba mucha curiosidad y la querían usar como así también mi móvil con el que yo habitualmente sacaba fotos y que les despertaba mucha curiosidad.

#### **7.4. Recopilación y análisis de información de entrevistas**

Con estas entrevistas y observaciones en el lugar pude conocer más en profundidad la vida cotidiana de este grupo de pobladores y el contexto familiar de cada uno de los chicos. La información que surge de las mismas se encuentra resumida en las tablas que se presentan a continuación.

**Tabla 7. Datos de familias y de niños participantes del Taller Ojos que Miran**

Familia	Edad	Estudio	Nombre del campo	Tipo de producción	Ocupación	Tiempo en el campo	Dueño vive en campo
madre, padre e hijos (en ese orden)							
<b>López Escobar</b>			San Eduardo	Tambo		2 años	no
Alicia Lopez	22	Primaria inc.			Ama de casa		
Luis Escobar	28	Primaria			Tractorista y silero		
Ludmila Escobar	7	2º año					
Ignacio Escobar	1						
<b>Cionci</b>			La Rubia	Ganadero		2 años	si
Viviana Lopez	21	Primaria inc.		Agrícola	Mucama casa dueños		
Juan Cionci	22	Primaria			Peón general		
Melanie Cionci	6	1º año					
Ludmila Cionci	3	Jardin					
<b>Perez</b>			El relincho	Tambo		1 Año	no
Julia Carini	27	Primaria inc.			Tambera ocasional		
Ruben Perez	51	Primaria inc.			Tambero		
Lucia Perez	11	6º año					
Patricio Perez	7	2º año					
<b>Perez</b>			El relincho	Tambo		1 año	no
Maria Paz Alvarez	23	secundaria			Estudiante y Tambera ocasional		
Dario Perez	25	Primaria			Tambero		
Sara Perez	5	Jardin					
<b>Steineker</b>			San Eduardo	Tambo		9 meses	no
Silvina Olmos	35	secundaria			Docente		
Carlos Steineker	38	primaria			Encargado del tambo		
Santiago Steineker	12	6º año					
Adolescente	15	en secundaria					
<b>Gauna</b>			San Ricardo	Tambo y ganadero		7 años	no
Carmen Acosta	33	Primaria inc.			Ama de casa		
Claudio Patricio Gauna	37	Primaria			Tambero y peón general		
Claudio Andres Gauna	15	Estudiante Secundaria					
Rufina Gauna	10	5º año					
Ezequiel Gauna	7	2 años					
Sol Gauna	16 días						
<b>Cabral</b>			La Trinidad	Ganadería		4 años	no
Lidia Lopez	25	Sin escolaridad		agricultura	Ama de casa		
Ricardo Cabral	28	Sin escolaridad			Peón General		
Maria Cabral	10	5º año					
Rodrigo Cabral	2						
Brenda Cabral	4 meses						

Familia madre, padre e hijos (en ese orden)	Edad	Estudio	Nombre del campo	Tipo de produccion	Ocupacion	Tiempo en el campo	Dueño vive en campo
<b>Dominguez</b>			La Madrugada	Caballos polo		6 años	si
Dora Noemí López	26	primaria			Cocina y limpia en casa dueños campo		
Orlando Domínguez	27	primaria			Parquero		
Kevin Domínguez	11	6º año					
<b>De Pedro</b>			Las Mercedes	Tambo		5 años	no
Karina Podprullenko	34	Primaria inc.			cocinera trabajadores del tambo		
Roberto de Pedro	35	Primaria			Tambo mediero		
Jennifer De Pedro	15	secundaria					
Misael De Pedro	9	4º grado					
<b>Montes</b>			Santa Teresa	Ganadero agrícola		1 mes	no
Lorena Carnero	33	Primaria			Limpia casa dueño del campo		
Cristian Montes	36	Primaria			Peón General		
Clara Montes	11	6º año					
Bautista Montes	15	secundaria					
<b>Cardoso</b>			Los Jazmines	Ganadero		1 año	si
Catalina	26	Primaria inc.			Limpia casa dueño del campo		
Angel Cardoso	27	Primaria			Peón general		
Leonel Cardoso	2	Jardín de infantes					
<b>Nieto Rios de la Oz</b>			La María Flor	Ganadero		2 años	no
María	30	Sin escolaridad		Agrícola	Ama de casa		
Rusmelio Nieto	30	Primaria		Cerdos	Peón General		
Carlos Nieto	9	4º año					
Neisi Nieto	5	Jardín de infantes					
<b>Altamirano</b>			San Eduardo	Tambo		3 años	no
Yohana	23	Primaria inc.			Ama de casa		
Edgardo Altamirano	25	Primaria inc.			Peón de Tambo		
Walter Altamirano	8	Primaria					
Jesús Altamirano	3	Jardín de infantes					
<b>Aguiar</b>			San Ricardo	Tambo		8 años	no
Guadalupe Córdoba	33	Terciario			Docente		
José Luis Aguiar	35	Primaria			Silero		
Franco Aguiar	11	6º año					
Juliana Aguiar	9	4º año					
Camila Aguiar	7	2º año					
<b>Baez</b>			Santa Teresa	Ganadero		9 años	no
Rosa Perez	40	Primaria		Agrícola	Ama Casa		
Raul Baez	41	Primaria			Peón General		
Andres Baez	14	Secundaria					
Agustin Baez	10	5º año					

**Tabla 8. Familias, movilidad propia, ámbitos de socialización, uso de móvil, acceso a Internet**

Familia	Movilidad propia	Van a jinetadas, sortijas, destrezas criollas	Carnean	Asisten a Yerras	Usan móvil (celular)	Acceso a Internet
madre, padre e hijos (en ese orden)						
Cionci	NO	si	si	Si	Si	Si, en la casa
Pérez	Si, coche	si	si	Si	Si	NO
Pérez	Si, coche	si	Si	Si	Si	Si, en móvil
Steineker	Si, coche	NO	NO	NO	Si	Si, en la casa
Gauna	Si, coche	si	si	Si	Si	Si, en el móvil
Cabral	NO	Si	NO	Si	Si	NO
Domínguez	Si, coche	si	si	No	Si	Si, en la casa
De pedro	Si, camioneta	NO	NO	NO	Si	Si, en la casa
Montes	Si, coche	Si	NO	Si	Si	NO
Cardoso	NO	Si	NO	NO	Si	NO
Nieto Ríos de la Oz	Si, moto	NO	NO	NO	Si	Si, en el móvil
Altamirano	Si, coche	NO	NO	NO	Si	Si, en el móvil
Aguiar	Si, camioneta	NO	NO	Si	Si	Si, en la casa
Báez	Si, coche	Si	Si	Si	Si	NO

Para una mejor comprensión de la información se detalla el significado de algunos ítems que se presentan en la tabla, aún cuando ya se han comentado en algunos capítulos anteriores.

**Jineteadas:** es una fiesta cuyo origen no es muy lejano, pues nacieron principalmente al influjo de los centros gauchos y tradicionalistas, que organizan frecuentemente demostraciones de la habilidad de los jinetes para mantenerse sobre el lomo de un potro en un período de tiempo determinado. A nivel popular, muchas veces se confunde con la Doma, que es hacer manso un caballo que nunca ha sido agarrado por la mano del hombre, llegando incluso a veces a denominarse Doma a la convocatoria de las Jineteadas. Por ese motivo, al jinete muchas veces se le dice domador, pudiendo una misma persona ser ambas cosas, es decir que amansa caballos y que también participe como jinete en las Jineteadas.

**Carrera de sortijas:** es uno de los juegos de destreza tradicionales del gaucho y de zonas rurales, de origen español, donde el jinete debe hacer correr velozmente a su caballo unos 100 metros para embocar un palo que lleva en su mano en una argolla colgada de una cuerda floja a 2,5 a 3 metros de altura. Actualmente se siguen haciendo en días festivos o eventos especiales en las zonas rurales y en los pueblos o pequeñas ciudades.

**Desfiles criollos:** desfile de gauchos, paisanos, petiseros, niños y otros identificados con el mundo rural y la cultura gauchesca, mayoritariamente hombres, junto a sus caballos por las calles de las ciudades en conmemoración del Día de la Tradición o algún evento local, como

por ejemplo en Trenque Lauquen para el festejo del aniversario de la ciudad. Para ese evento los jinetes usan sus mejores ropas y los mejores decorados para sus caballos como recados y frenos.

Estos tres tipos diferentes de eventos, las jineteadas, la carrera de sortija y los desfiles criollos tienen como eje central a los caballos, las habilidades de los jinetes y a la relación hombre caballo.

**Carneada:** Los españoles e italianos trajeron la costumbre de **carnear** el cerdo en forma colectiva, un oficio familiar y un punto de encuentro entre parientes y vecinos, para manufacturar chorizos y otros alimentos.

**Yerra:** es una fiesta familiar, de vecinos y amigos, en los campos que dura un día entero donde los hombres marcan el ganado utilizando un hierro caliente y realizan muestras de destreza al captar a los animales con un lazo para marcarlos y también castrarlos.

**Tabla 9. Resumen de información de tabla 8**

	SI	NO	% SI	% NO
Fiestas criollas asociadas a caballos	10	5	66,67	33,33
Carneada	6	8	40	53,33
Yerras (fiestas asociadas a vacunos)	8	7	53,33	46,67
uso de móvil	15		<b>100</b>	-
Uso de internet	10	5	66,67	33,33
Internet en casa	5		50	
Internet en el móvil	5		50	
Movilidad propia	12	3	80	20
moto	1			
coche	9			
camioneta	2			

El análisis de la información contenida en las tablas y de lo observado durante el mes de las entrevistas y los otros dos meses de interacción cotidiana se detalla a continuación.

### 7.4.1 Análisis del contexto familiar y social de los niños

**Tabla 10. Edad y rangos de edad de madres y padres**

Edad (en años)															
Mujeres	22	21	27	23	35	33	25	26	34	33	26	30	23	33	40
Hombres	28	22	51	25	38	37	28	27	35	36	27	30	25	35	41
diferencia	6	1	24	2	3	4	3	1	1	3	1	0	2	2	1

Rangos de edad (en años)	Mujeres	%	Hombres	%
entre 20 y 30	9	60	7	46,67
entre 31 y 40	6	40	6	40,00
entre 41 y 50	0		1	6,67
mas de 50	0		1	6,67

Las familias de los niños que asisten a la escuela son todas familias nucleares. El promedio de edad de las mujeres es de 29 años y el de los hombres es de 32 años, los hombres son de igual edad que sus parejas o les llevan solo dos o tres años de diferencia a sus mujeres excepto en un caso donde el marido dobla en edad a la mujer. En este grupo de padres se puede notar también dos grupos de edades. Por un lado, están las parejas más jóvenes que apenas superan los 20 años, quienes son las que más participan en la escuela actualmente y otro grupo de mujeres de entre 30 y 40 que ya hace más tiempo que están viviendo en el lugar y que han participado más activamente unos años atrás pero que se alejaron cuando Betty era directora. El promedio de hijos por familia es de 2, coincidiendo con el promedio nacional.

Esta regularidad en la conformación familiar no es común encontrarla en contextos urbanos donde coexisten diversos tipos de familias responsables de la vida escolar cotidiana de los chicos como por ejemplo aquellas llevadas adelante por mujeres solteras, separadas, viudas o divorciadas (Cerletti, 2009). En el contexto de la escuela San Eduardo, los chicos asisten a esa escuela porque las madres viven en el campo donde trabajan sus maridos, siendo difícil encontrar mujeres solas con hijos viviendo en el campo. Conocí solo dos excepciones, el caso de Elba, encargada de campo, soltera con un hijo, y otra productora soltera que vive en el campo, que es catequista en la escuela y en su campo los niños tomaron la comunión y otros dos niños fueron bautizados durante el trabajo de campo en el 2013. En el campo en general no hay oportunidades laborales para las mujeres, y si existen están asociadas al servicio de limpieza en la casa de los dueños del campo donde viven o de algún campo vecino o como cocineras pero nunca sus oportunidades laborales movilizan a la familia a vivir en el campo. Por ese motivo, vivir en el campo está directamente relacionado con el trabajo de los hombres. Por ejemplo, años atrás conocí una mujer participante de las capacitaciones en

artesanía que enviudo y a la semana ya había dejado el campo para instalarse en la ciudad con sus hijos y no volver más a vivir en ningún campo.

Por otra parte, los orígenes de la familia son diversos, aproximadamente un tercio son del Partido de Trenque Lauquen, un tercio son de otros Partidos de la provincia de Buenos Aires, otro tercio proviene de provincias del litoral argentino (las provincias de Corrientes y Entre Ríos) y hay una sola familia extranjera proveniente de Perú, siendo los primeros habitantes de ese país en la zona ya que la inmigración peruana en Argentina se concentra en los alrededores de las grandes ciudades, especialmente en la ciudad de La Plata.

En general, las parejas son del mismo origen (excepto en dos casos donde las mujeres son de esta zona y los hombres son del litoral argentino).

**Tabla 11. Tiempo viviendo en el actual campo**

tiempo viviendo en el actual campo	Familias	%
menos de un año	2	13,3
entre 1 y 2 años	6	40,0
entre 3 y 5	3	20,0
entre 6 y 9 años	4	26,7

La mitad de las familias (en general las parejas más jóvenes y/o de la provincia de Buenos Aires) están en el campo hace menos de dos años, mostrando una alta movilidad tanto para cambiar de trabajo como de zona. Otro 20% de las familias está en el lugar hace ya entre 3 y 5 años y el restante 27 % está entre hace 6 y 9 años, siendo las familias del litoral, o sea inmigrantes internos, que se han quedado además en el mismo trabajo.

**Tabla 12. Ocupación de madres y padres**

Ocupación	Tambero mediero	Encargado tambo	Tractorista y silero en tambo	Parquero	Peon general
Hombre	3	1	2	1	7
%	20,00	6,67	13,33	6,67	46,67

Ocupación	Solo ama de casa	Mucama	Cocinera	Tambera ocasional	Docente	Estudiante
Mujer	8	3	2	2	2	1
%	53,33	20,00	13,33	13,33	13,33	6,67

Existe una diferenciación entre las familias, que se ve en sus condiciones de vida, en las comodidades de sus casas, en la diferente movilidad que poseen y en el acceso a bienes y servicios, pero que no se ve en sus rutinas cotidianas, los lugares y fiestas que frecuentan, sus creencias o su sentido de pertenencia a la comunidad. Esta diferencia está relacionada con la posición en el mundo laboral de los hombres.

Primero, los trabajadores rurales asalariados, los llamados peones, presentan situaciones más precarias de vivienda, menores salarios, menor posibilidad de ahorro y en las entrevistas con frecuencia se escucharon quejas por estos aspectos o por sus condiciones laborales. Por ejemplo, una de las entrevistadas, Alicia, se quejaba de la casa que le habían dado y expresa “somos pobres pero no crotos” en alusión a un transeúnte nómada de la pampa que viajaba a pie, que existió desde 1910 y que se veía en la zona hasta inicios del año 2000, que caminaban por los campos y caminos rurales, acompañados por un perro y una pequeña bolsa con sus escasas pertenencias. Entraban en los campos para dormir a la noche y eran siempre hospedados en algún cuarto de los peones, o en lugares especiales para ellos, las llamadas croteras que hoy ya no existen, les daban carne y pan para comer y a la mañana siguiente seguían su caminata sin rumbo cierto.

De este grupo, del total de 15 familias entrevistadas, once hombres son trabajadores rurales asalariados y realizan diversas tareas. Uno de ellos es parquero, dos sileros (que son las personas que preparan y distribuyen el silo que es un alimento conservado para los animales del tambo) y los restantes trabajan como peones en los campos mixtos agrícola ganaderos, ocupándose de los animales y de tareas generales.

Segundo, hay un encargado de campo, que es un asalariado que está a cargo de ejecutar las órdenes de los dueños de los campos, organizar la producción y dirigir a los empleados rurales. Los encargados tienen mejores sueldos y una posición jerárquica en relación a los trabajadores. En este caso particular, el único encargado del grupo y su mujer se sentían más afines con los dueños del campo que con los trabajadores, y las dos familias asalariadas que trabajan a sus órdenes hablan de una cierta tensión laboral y cotidiana aunque eso no impide que sus hijos jueguen juntos en el campo ya que todos viven compartiendo el mismo espacio y van a la misma escuela.

Tercero, están los tamberos medieros, que es una figura que se da en los tambos, donde una familia se encarga de toda la tarea productiva y cobra un porcentaje de lo producido,

recibiendo muchísimo más dinero que el resto. En muchos casos ellos a su vez emplean a otras personas, como sucede en una de las familias donde la mujer cocina para todos sus empleados informales que en general son hombres solos sin familia. En otro caso, un tambo es dirigido por padre e hijo quienes viven con sus respectivas familias en el campo. En este caso, sus mujeres se hacen cargo de todo lo productivo cuando ellos se toman sus días libres y reciben el pago de su marido. No es común que las mujeres estén a cargo de las tareas productivas, y Julia y María Paz se muestran orgullosas de su trabajo en el campo. Una de ellas, Julia, manifiesta “yo soy baqueana” en alusión a otro antiguo poblador de la zona, conocedor profundo del territorio, y que era usado por los militares en tiempos de conquista para que los fuera guiando en sus avances por el territorio contra los grupos originarios.

María Paz, que además de tambera ocasional reemplazando a su marido cada 15 días es también estudiante de profesorado de educación física, dice que

es difícil ser trabajadora una mujer en el ambiente rural, bueno, por el machismo, porque generalmente son los hombres quienes trabajan en el medio rural, puede ser una ventaja o una desventaja, a mí me toca trabajar en el medio rural de vez en cuando, me siento orgullosa de hacerlo, hago el tambo y me gusta, es lindo, esta bárbaro

Estas familias medieras tienen más posibilidades de ahorrar y acumular capital que los asalariados, algo que por ejemplo se puede ver en la escuela en los vehículos que cada familia tambera tiene, en general camionetas. También organizan sus tiempos y sus rutinas a su manera y con mayor libertad que en los otros casos, aunque el trabajo en los tambos, según una de las entrevistadas, es muy esclavo.

En el caso de las mujeres, como ya se mencionó, es importante destacar que ellas viven en esta zona por el trabajo del marido y los acompañan cuando ellos cambian de trabajo y lugar, situación que, como se vio más arriba, es bastante frecuente en el grupo social de trabajadores asalariados, especialmente de los provenientes de otros lugares de la provincia de Buenos Aires y en los más jóvenes. De alguna manera este grupo mantiene el espíritu gaucho de nomadismo y cuando algo no les gusta se van a otro campo a hacer la misma tarea y por eso la escuela también muestra históricamente una alta rotación de alumnos. En el caso de los asalariados provenientes de la provincia del litoral argentino se encuentra más estabilidad laboral y más conformidad con el trabajo y condiciones de vida. Por ejemplo, dejaron sus lugares de origen en busca de mejores condiciones laborales y de vida y manifiestan haberlas encontrado, pudiendo ahorrar y adquirir acceso a bienes y servicios que antes no tenían. Si

bien se encuentran afincados y aprecian el lugar, manifiestan su deseo de volver en algún momento de sus vidas a su lugar de origen. En un caso por ejemplo todos sus ahorros los invierten en la construcción de una casa en su tierra natal y viajan a Corrientes a visitar a sus familias cada vez que pueden.

En todos los casos las mujeres son las que se ocupan de los niños y de las tareas del hogar, es decir el trabajo reproductivo, y, en los casos donde las actividades de los padres están cerca de sus casas, los chicos los acompañan un rato, van y vienen a sus casas, y juegan.

Por otra parte, el 53 % de las mujeres son solo amas de casa, mientras que las restantes además trabajan en otras cosas. Por ejemplo, tres mujeres limpian la casa de los dueños de los campos, dos son cocineras, dos son maestras, y como ya se mencionó una de ellas es estudiante de educación física y releva a su marido en las tareas del tambo como lo hace otra de las mujeres de su familia.

**Tabla 13. Nivel de estudio alcanzado**

	sin escolaridad	%	Primaria incompleta	%	Primaria	%	Secundaria	%	Terciario	%
<b>Mujeres</b>	2,00	13,33	8,00	53,33	3,00	20,00	1,00	6,67	2,00	13,33
<b>Hombres</b>	1,00	6,67	2,00	13,33	12,00	80,00	0,00	0,00	0,00	0,00

El nivel de escolaridad es bastante homogéneo para los hombres, ya que el 80% ha finalizado la escuela primaria pero ninguno curso la escuela secundaria. En el caso de las mujeres, el 20% finalizo la secundaria o estudios terciarios para ser maestra pero para la mayoría la situación es aún más precaria ya que solo el 20% termino la escuela primaria, y el restante 66% no la empezó o no la terminó. La mayoría de las mujeres de este grupo que no ha terminado sus estudios obligatorios asisten en el momento del trabajo de campo a estudiar a la escuela San Eduardo en un curso especial para ellas, quienes se muestran muy contentas y agradecidas por tener esa posibilidad cuando ya son jóvenes adultas. Ellas son también las que más participan de las actividades de la escuela actualmente y de toda la preparación de los festejos para los 25 años de la escuela. Son integrantes de la Cooperadora y con quienes más tiempo pude compartir realizando diferentes actividades.



Fotografía propia durante el trabajo de campo

Ellas están intentando convencer a dos de las mujeres que no saben leer ni escribir para que estudien pero no les resulta tan fácil porque son las que también están menos integradas al grupo, no participan mucho de las actividades de la escuela y tienen escasa socialización. Ellas eran las mujeres que no hablaron casi nada durante las entrevistas.

#### **7.4.2 Análisis del sentido que tiene para los padres la escuela**

De las entrevistas realizadas surge que para todas las familias la educación que brinda la escuela a sus hijos es muy valorada y que les permitirá acceder a algo que muchos de ellos no tuvieron. Por ejemplo, una mama está orgullosa porque su hija mayor ya sabe leer y es la única en la familia que lo puede hacer. Otras mamas aprecian las materias especiales como inglés, arte y educación física. Johana destaca aspectos relacionados con la socialización de sus hijos, que aprendieron mucho en el jardín, por ejemplo a ser más compañeros porque sus hijos eran muy cerrados o caprichosos. Noemi recuerda que en otras épocas los chicos han tenido la oportunidad de conocer muchos lugares en los viajes que se hicieron con la escuela. Muchas destacan que los actos y las fiestas de la escuela son muy lindas, bien organizados y que a sus hijos les gusta ir a la escuela. Por otra parte, especialmente el grupo más joven y que están en la zona desde hace poco tiempo, manifiestan que cuando llegaron al lugar se encontraron con una comunidad unida, pujante, que los recibió muy bien y donde se sienten reconfortados, muy a gusto e integrados. Así, Viviana cuenta que en otros campos donde ella vivió en otra zona se sintió muy sola, pero al llegar a esta comunidad se siente en una gran familia con el resto de las madres y padres y eso hace que no extrañe tanto su lugar de origen. Esa familia se hizo muy amiga de otra y al momento de bautizar a sus hijos los eligieron como sus padrinos. Otra mama cuenta que cuando llegaron a la comunidad fueron a la escuela a anotar a sus hijos y se encontraron con muy buena recepción y alegría, debido al aumento de la matrícula escolar. Ellas formaron un grupo de unas siete mamás muy compañeras, que

además de estudiar en la escuela, se reúnen a charlar, tomar mate, proyectar cosas juntas. Todas ellas destacan el trabajo para el progreso de la cooperativa escolar y cuentan que hacen reuniones de padres para planificar eventos para recaudar fondos para poder pintar la escuela y mantenerla en buenas condiciones para los chicos. Alicia dice que le gusta mucho participar de la cooperativa porque es un grupo donde son todas las personas iguales, no se hace diferencia entre directivos, presidente de cooperativa y el resto de los participantes. Ella dice que se comparte el mate, un rato de distensión, que no se hacen diferencias y que se tratan muy cordialmente.

Este grupo, y algunas otras mamas, van también a la escuela a estudiar juntas la primaria a través de un programa de alfabetización a distancia y resaltan que este proyecto les brinda un espacio de encuentro, conocimiento y oportunidades. De esta manera, la escuela rural es un lugar de sociabilidad femenina, único en este medio rural de población dispersa. Otras destacan un curso de computación que se había dictado el año anterior donde asistieron mujeres y hombres, porque los hizo estudiar mucho, aprender, capacitarse y les entregaron un diploma.

Casi todas destacan que se sienten muy bien no solo por lo que reciben sino también porque pueden colaborar con la escuela, porque el ámbito les permite también ofrecer ayuda, apoyo y colaboración en las tareas que se planifican en la escuela.

Otro grupo de madres que están hacen muchos años en la zona y ya tienen algunos de sus hijos egresados de la escuela añoran un tiempo pasado donde había más gente en los campos, más chicos y actividades en la escuela y cuando ellos tenían mucha más vida social. Guadalupe, que es además maestra del jardín de infantes, cuenta que en el 2005 cuando comenzó a trabajar allí había catorce alumnos y que ahora cuenta solo con cinco. Carmen relata que en el campo donde trabajan había muchas más familias, los puestos, que son las casas de trabajadores rurales, estaban todos llenos y hoy están todos vacíos porque eran varios tambos que cerraron y hoy solo queda uno pequeño.

Rosa destaca que cuando llegaron hace siete años había muchas más familias trabajadoras y el doble de niños en la escuela y que habían hecho buena amistad con vecinos y familias de los alrededores. Ella dice que llegaron a la comunidad en los mejores tiempos de la misma. Siempre hacía falta gente para trabajar y se hacían muchas fiestas, bailes, sortijas, riendas, futbol, chinchones, jineteadas y muchas cosas más que servían para juntarse, pasar un lindo

momento y recaudar fondos para la escuela. Cuentan que en esa época hacían bailes cada 15 días en los campos de la zona, se hacían cenas a la canasta, donde cada uno lleva la propia comida pero que se socializa en una mesa común, y se pasaban muy lindas juntadas. Para Karina, quien destaca que el trabajo del tambo es muy esclavo y que no pueden faltar del campo ni un día, cuando había esos bailes en la escuela o en los campos se podían distraer un rato. Noemi cuenta que

“ hace algunos años atrás era mucho más lindo, se iba mucho más a la escuela, se iba a limpiar o se quedaban a esperar los chicos. También relata que le costó bastante integrarse porque era muy callada, pero con el tiempo se fueron haciendo amigos, todo por intermedio de la escuela y que si no hubiera sido por la escuela la familia no salía a ningún lado. Ella también cuenta que le gustó mucho cuando se brindaron capacitaciones a las familias en distintas actividades para aprender a hacer manualidades y así poder ayudar en la economía del hogar. Las mujeres que se capacitaban vendían sus artesanías y “eso estaba muy bueno”.

El encuentro, la diversión, aprender y la participación era lo primordial en esos años y todas lo extrañan.

Ellas son las que cuentan como el campo se fue despoblando, como la matrícula de la escuela disminuyó, y que con el cambio de directora al ingresar Betty ya no se sintieron integradas a la misma. Extrañan también el servicio de transporte, la combi del señor Elmer, porque les servía mucho a las familias que no tenían auto porque podían viajar y/o les llevaba y traía cosas de y hacia la ciudad. Todas recuerdan todos esos cambios como algo triste pero ahora se alegran el nuevo rumbo que está tomando la escuela con la nueva directora y como las familias nuevas están todas unidas.

Casi todas las madres destacan la diferencia que hay entre la escuela de ciudad y la de campo ya que para ellas en la escuela rural los chicos aprenden mejor, hay mucha más contención, participación, es más familiar, más linda, las cosas siempre se hacen mejor, se hacen bien los actos. Guadalupe, destaca que para ella fue también una salida laboral ya que hay poco trabajo para las mujeres en el ámbito rural.

Todas valoran muy positivamente la escuela y vivir en el campo al que sienten como un lugar tranquilo y seguro. Por eso, ante la pregunta sobre qué desean para la escuela y su comunidad, ellos desean que “la escuela permanezca, que continúe creciendo en todas las áreas, que padres y docentes luchen por la escuela para que sus hijos tengan un buen estudio, que aumente la cantidad de chicos, que vuelva la gente al campo, que la comunidad se agrande”.

Se sienten en general orgullosos de pertenecer a la comunidad, “desean que su familia permanezca allí por muchos años más y se sienten unidos”. En los casos de los más antiguos en el lugar que vivieron tiempos donde había muchos más alumnos en la escuela y actividades para las familias, piden “que la gente trate de unirse más, que pase más tiempo en la escuela, que haya más fiestas de encuentro, desean que tiempos pasados de unión y encuentro vuelvan”, que se perdieron según ellos, cuando Betty asumió la dirección de la escuela. Piden que la escuela vuelva a ser grande como lo fue hace unos años antes, que sea un lugar de integración, que sea un lugar sociable y que se puedan acercar los padres y las madres. Silvana desea que los productores vecinos se involucren más con la escuela, algo que sucede en otras escuelas del Partido ante la indiferencia del Estado.

Todas aprecian muy positivamente la presencia de la escuela tanto porque valoran mucho que sus hijos tengan una buena educación como porque también desean que sea un espacio de socialización para las madres y las familias. Según sus padres, los chicos valoran mucho la escuela, manifiestan que les gusta ir, están contentos durante sus horas allí y se los nota que les gusta formar parte del grupo al que pertenecen. Surgen también algunos deseos o pedidos, como por ejemplo Noemi quisiera que se implementen más años escolares en la escuela del campo así los hijos no deben irse a estudiar a otro lugar y tener que dejar la familia a los 11 o 12 años, produciendo el desarraigo del hogar. Desde una mirada más amplia, Zulma Domínguez, la directora de la escuela cuando tuvo su mayor matrícula y el momento que las madres destacan como muy lindo, en una entrevista destaca que la familia rural es diferente a la de la ciudad, que las madres se preocupan mucho porque sus hijos reciban una educación adecuada y que puedan seguir sus estudios secundarios sin dificultades. Ella dice que

en algunos casos, si siente que la educación no es adecuada la mama se va con los chicos al pueblo, alquila una casita y a los dos meses el marido deja el trabajo en el campo para unirse a la familia

Para ella, por estos motivos y otros, es tan importante la escuela rural.

### **7.4.3. Vida cotidiana de las familias y los chicos en el campo**

De todas estas entrevistas y de la observación realizada durante las mismas surgió valiosa información que permite conocer el contexto familiar de los chicos, caracterizar a este grupo social que vive actualmente en el campo y conocer su modo de vida. Como ya se mencionó más arriba, de la observación de sus casas se puede ver que todos cuentan con acceso al agua,

electricidad, gas en garrafas para cocinar o calefaccionar sus viviendas, baño interno, artefactos electrónicos, lavarropas, microondas, televisor, televisión satelital, ordenadores, cada adulto cuenta con un móvil pero los niños no tienen acceso, casi todas las mujeres e hijos adolescentes tienen y usan facebook, los chicos miran dibujitos de canales norteamericanos como Cartoon Network, Los Simpson y también Disney Channel, las mujeres miran telenovelas y programas nacionales donde son invitados los artistas.

En cuanto a sus hábitos alimenticios ellos consumen diariamente carne que obtienen como parte del pago por el trabajo del campo, en los tambos tienen también leche, y en algunos casos tienen gallinas propias para el consumo de huevos, no tienen huertas propias y las frutas y verduras las compran en el pueblo, como el resto de los alimentos y productos para el hogar y de aseo personal. Todos van al menos una vez por semana al pueblo o ciudad más cercana a hacer las compras, visitar al médico, a pasear los días de franco o a visitar a familiares aunque la mayoría de ellos tiene su familia lejos y se mueven más entre redes de amigos en los campos vecinos. Muchos se visitan entre ellos y se reúnen a comer un asado o a tomar mate con torta a la tarde y celebran eventos familiares como sus cumpleaños. En algunos casos se organizan en forma conjunta para llevar y traer a sus hijos a la escuela y los momentos de espera hasta que sus hijos salgan se convierten en momentos de socialización e intercambio.

Silvina cuenta que hoy por hoy el campo brinda casi todo lo que se tiene en el pueblo y muchas veces se desea salir del pueblo para gozar de las cosas del campo y su tranquilidad. De su vida en el campo también valoran la tranquilidad, poder estar cerca de sus parejas y con sus familias.

La vida cotidiana de las personas que trabajan en el campo está regida por el tiempo que implica la sucesión de las tareas que allí realizan. Así por ejemplo un tambero se levanta a las tres de la mañana para realizar el primer ordeño, mientras que un ganadero comienza sus actividades cuando sale el sol y las termina cuando se hace de noche. Por otra parte, las tareas y/o los horarios de las actividades están regularmente supeditadas a los cambios estacionales de temperatura y lluvia como así también por la aparición de situaciones climáticas adversas como puede ser una inundación o una sequía, fenómenos recurrentes y frecuentes en el lugar. Algunas de las cuestiones climáticas también regulan la vida de los miembros de la familia que viven en el campo aunque no trabajen en el mismo, como en el caso de los niños y sus madres cuando la escuela cambia su horario de dictado de clases de tarde en el invierno a la mañana

en la primavera en busca de horarios donde el clima es más benévolo. De esta manera, los cambios estacionales tanto climáticos como de las actividades productivas que allí se realizan deben ser considerados, en cuanto que forman parte de su experiencia inmediata del entorno.

Por otra parte, las personas que viven hoy en el campo están también atravesados por una experiencia del tiempo impuesto por la sociedad global en la que interactúan, que está regida por relojes y calendarios, el tiempo lineal de la modernización frente al tiempo cíclico “tradicional”, es decir condicionado por las actividades productivas, el tiempo personal y es en ese entrecruce el tiempo en el que viven. De acuerdo a Roca i Girona, existe un tiempo concebido como “relación de orden”, un tiempo identitario lineal, “el cual permite a los agentes individuales determinar y localizar acontecimientos, encuadres en épocas diversas, prever futuros desarrollos de sus vidas, en definitiva conferir continuidad y orden a su percepción y a su experiencia” (Roca i Girona, 2005:207).

Por ejemplo, en un tambo se ordeñan las vacas todos los días del año, sin importar si es domingo o feriado pero el resto de las actividades de la familia del tambero están regidas por un tiempo social ajeno a la propia actividad. Los días de descanso en un tambo también se arman de manera diferente que el de las otras actividades productivas y en los casos de aquellos que participan de fiestas criollas como las domas o jineteadas tratan de armar sus francos en función de quedar libres para asistir a esas fiestas. Este tiempo se puede considerar un tiempo social regido por ritos, fiestas y ceremonias y así la temporalidad de estas personas está regida por el cruce de varias temporalidades: la propia e intrínseca a sus tareas productivas, las tareas familiares reproductivas relacionadas con la escolarización de los hijos como por ejemplo llevar los chicos a la escuela, o al médico en el pueblo o hacer las compras de alimentos y otros artículos que está regida por relojes y calendarios, y la social de los ritos, fiestas y ceremonias que son propias de este grupo social. En el campo, muchas veces los horarios de las tareas del trabajo impiden muchas actividades de socialización, como manifiesta una de las familias en una de las entrevistas, donde se queja de que el tambo es un trabajo esclavo. Este entrecruce de diferentes tiempos quizás pueda explicar la necesidad de tener el móvil a mano para mirar la hora y tener a la vista en las paredes almanaques impresos que dan cuenta del tiempo afuera del campo, algo que me llamo mucho la atención en las visitas a las casas durante las entrevistas, que también se vio en fotos que los chicos sacaron en el primer taller del 2011 y 2013 que es un fenómeno que no se da en las casas de las ciudades cercanas. Según el diccionario de la real academia española, un almanaque es un

“registro o catálogo que comprende todos los días del año, distribuidos por meses, con datos astronómicos y noticias relativas a celebraciones y festividades religiosas y civiles”<sup>8</sup>

En algunas casas hay hasta tres almanaques en el mismo ambiente y se encuentran almanaques ilustrados por el pintor y dibujante Molina Campos retratando la vida de los gauchos y de la llanura en forma caricaturesca y que fueron muy populares a partir de 1930-1940 en el medio rural. El autor Videla en su libro sobre El Centenario cuenta que en los años 40 había almanaques como decoración en cada uno de los ambientes de la casa grande y también en las instalaciones de los peones (Videla, 2013). Actualmente se encuentran también almanaques de empresas que proveen insumos y servicios al sector agropecuario que siguen manteniendo la costumbre de regalar a sus clientes para fin de año como un objeto de publicidad pero también porque saben que son útiles, muy usados y valorados por la gente del campo. Otro ejemplo de la valoración y uso masivo que tienen los almanaques en este contexto local actualmente es que el souvenir que las docentes eligieron para entregar a los asistentes al acto de festejo de los 25 años de la escuela fue un pequeño almanaque imantado con una imagen de la escuela vista de frente. De esta manera, los almanaques son actualmente importantes como objetos que definen y muestran un tiempo al que se recurre para ubicarse temporalmente en la sociedad en general y también como imagen que se muestra sea una caricatura gauchesca o la escuela.



---

<sup>8</sup> Diccionario de la real academia española en <http://dle.rae.es/?id=1xAEEmX>



#### 7.4.4. Análisis de las imágenes cotidianas que rodean a los niños

En todas las entrevistas, mientras se preparaba el mate nos íbamos sentando alrededor de una mesa y hablábamos del clima, de los chicos o de alguna novedad de la escuela. En algunos casos, además de tomar mate, nos convidaban con torta casera y en una oportunidad nos recibieron con una picada con embutidos elaborados en las carneadas por ellos. En el espacio común de cocina, comedor diario o estar donde nos recibían en general tienen un mueble grande para guardar cosas estilo años 60 donde ponen encima objetos de decoración y fotografías de evento familiares e imágenes de caballos o relacionados con la actividad ecuestre. En muchos casos en las paredes de estas casas hay también muchas fotografías de momentos cruciales y felices de la vida familiar, como nacimientos, bautismos, casamientos y cumpleaños. También se observan sus cultos y creencias como por ejemplo imágenes del Gauchito Gil, algunas vírgenes o cruces, imágenes u objetos del culto católico, algunos objetos de decoración con la forma de diferentes animales, y, como ya se mencionó almanagues a la vista, en algunos casos más de uno, junto con las imágenes de los caballos. Así se pueden observar muchas fotos o imágenes de caballos y fotos de los hombres montando su caballo en alguna jineteada y trofeos a la vista. En un caso, el hombre de la casa era un reconocido

domador y tenía armado como una especie de altar con todos sus trofeos, medallas y fotos en un rincón de la cocina comedor. Además de mi observación directa, los chicos muestran en sus fotos muchas de las imágenes que vi, lo cual me permite afirmar que para ellos son significativas, imágenes que los rodean en forma cotidiana, sea en sus casas o en sus autos, que puede ir moldeando su manera de mirar y atribuirle sentido e importancia a los eventos, personas o cultos que se les presentan.



### 7.5. Prácticas religiosas y paganas en la comunidad

En áreas de población dispersa no hay iglesia como edificios y el dictado de catequesis y algunas misas se hacen en las escuelas rurales aun cuando la educación es laica. Las clases de catequesis duran dos años y forman a los niños para tomar su primera comunión, rito muy habitual en la zona aún cuando los adultos no demuestran altos grados de adhesión a la religión católica, al menos en la práctica cotidiana. Las clases de catecismo las dicta en la escuela una productora rural vecina quien tiene vínculos con la iglesia de la ciudad y otros años el acto de comunión se realizó en la misma escuela. De todas maneras, la católica es la religión predominante, mezclada con cultos populares como los del Gauchito Gil, como se puede ver en las imágenes presentes en casi todas las casas de los niños visitadas y que los chicos también muestran en sus fotos. En una de las reuniones para el visionado de las fotos con los niños se conversó sobre el culto a este gauchito y todos lo conocían excepto los dos niños de Perú. Kevin, que es uno de los chicos más grandes y provenientes de la provincia de

Corrientes, que es donde se inicia este culto, era el que más conocía el mito, los símbolos asociados y las practicas rituales, ya que sus padres son devotos a su culto. Los otros niños no conocían la historia mítica, pero si conocían que es considerado el abanderado de los pobres y que es generoso con los necesitados. Quizás por ese motivo tiene tantos devotos en las áreas rurales, ya que pueden recurrir a él para solicitarle lo que les falta, como salud o trabajo. Como plantea Capuyan y Torregiani, “los santos populares compatriotas no son adaptaciones de santos extranjeros y reflejan las inquietudes propias de los que han nacido en este suelo” (Capuyan y Torregiani, 2012:14).

Los chicos si conocían las practicas asociadas al Gauchito Gil las que, según ellos cuentan, incluyen el armado de altares en las rutas, tocar tres bocinas cuando se pasa por uno de ellos para que los proteja durante el viaje, colocar cintas rojas bendecidas en los árboles, en los autos, o como pulsera porque tienen efecto protector, dejarle ofrendas, realizarle pedidos, agradecerle, prenderle velas y dejarles objetos diversos en sus altares. De esa charla no surgió el tema de la religión católica, asumo que para ellos es un hecho social dado que no se discute y tampoco me comentaron que estaban por tomar la comunión o bautizarse. Quizás para ellos, como para sus padres, tener un culto a un santo pagano no haría que se aparten de sus creencias católicas más tradicionales si es que las tienen. Esta vez, la comunión fue en el campo de la catequista productora una tardecita de primavera y algunas mamás me pidieron si podía ir a sacarles fotos a los chicos como así también a los dos chicos que se bautizarían después de la misma. De ese evento destaco que esas ceremonias profundizan algunos lazos de amistad a través del padrinzago de sus hijos y que se constituyen en una familia elegida dado que viven lejos de la propia. Por ejemplo, los padrinos de los dos niños que se bautizaron son parejas de amigos que conocieron hace alrededor de un año en este lugar. Esto sería, según Lattuada, Marquez y Neme algo específico de lo rural donde “las relaciones sociales tienen un fuerte componente personal propia de territorios con una baja densidad de población relativa, donde predominan las relaciones vecinales y de parentesco entre una parte significativa de los habitantes” (Lattuada, Marquez, Neme, 2012 :63).



Fotos tomadas durante entrevistas, bautismo y comunión

### 7.6. Vida cotidiana y la irrupción de un hecho violento traumático para todos

Para el momento de la celebración del día de la madre, ahora llamado día de la familia, que es siempre el tercer domingo de octubre ya se habían terminado todas las entrevistas para el video y con los chicos ya estábamos en la etapa final de preparación del libro.

Para celebrarlo, el viernes anterior se organizó en la escuela una jornada de trabajo con madres y padres para hacer reparaciones y arreglos de distinto tipo y luego se compartió una merienda afuera todos juntos. En esa ronda de mate comentaron que el domingo había una doma importante en un pueblo distante a unos 100 kilómetros y varios de ellos irían. Ya en muchas ocasiones se había hablado de esos encuentros donde asisten las familias rurales y que en algunas ocasiones llega a juntar más de mil personas. Para ellos es una fiesta de alegría, encuentro con otros pares de otros lugares, se admiran los caballos y especialmente la destreza de los hombres de campo, pasando un día en familia y entre amigos. Ellos lo describen como un lugar familiar, tranquilo, donde los chicos juegan todo el día y las madres pasan un día tranquilo conversando con otras mujeres. Cuando salí de la escuela pensé en ir yo también porque es un espacio de socialización muy importante para ellos, pero a último momento por cuestiones personales no pude ir. Ya entrada la noche del domingo y en mi casa recibo un llamado para contarme que uno de los chicos participantes del taller había sido abusado sexualmente en la doma, que estaba internado, que casi linchan al abusador y que había interviniendo la policía. Me comuniqué de inmediato con la directora y me puse a su disposición para lo que sea necesario e hice lo mismo con la madre y la tía del niño por medio de mensajes de texto. Yo estaba muy shockeada porque ya tenía lazos de afecto con los niños

y además muy sorprendida por el hecho violento en ese lugar. Comencé a preguntar si había antecedentes de situaciones violentas en esas fiestas y todos me afirmaron que nunca había pasado una cosa así, todos recalcaban el ambiente familiar y de tranquilidad de esas fiestas. Al día siguiente no sabía qué hacer, a esa altura del trabajo de campo yo iba todos los días a la escuela pero no sabía cómo enfrentarme al grupo de niños en esa circunstancia, no me sentía preparada para hacerlo, especialmente porque nuestra relación se basaba en el dialogo continuo sobre su vida cotidiana, los significados que para ellos tenían y donde siempre afloraban sus sentimientos. Llame a la directora, le escribí a mi director de tesis y me deje guiar por sus consejos. La directora me dijo que vaya dos días después, que ese día ya estaban reunidos con todo el gabinete de psicólogos de la provincia de Buenos Aires que habían viajado 500 km desde la capital provincial para asistir a las maestras, a la familia y al niño y que ya me iba a comentar como debíamos enfrentar la situación. Me sorprendió que la directora tampoco sabía cómo actuar y recurrió inmediatamente a pedir ayuda a sus autoridades. Para mí fue muy extraño también ver la rapidez de la asistencia psicológica a una escuela donde, desde la misma área estatal, no se le brinda ayuda en términos de infraestructura, de materiales pedagógicos, de acceso a Internet, y de dinero para el funcionamiento, funciones que recaen en los directivos, en la cooperadora escolar que está formada por los padres y por el trabajo diario de las madres y padres. Todo ese día estuve en contacto con otras madres y me enteré que el niño evolucionaba bien y que al día siguiente sería dado de alta porque aún estaba hospitalizado. También estuve reflexionando sobre como un hecho inesperado irrumpe en la vida cotidiana de las personas, y en mi caso, como me afectaba y entraba en el trabajo de campo y de la investigación, que obliga a enfrentar nuevas situaciones y desafíos que no estaban pensados y para las que quizás, como en mi caso, no me sentía preparada.

Toda esa situación me recordó un libro que fue importante para entender el rol de lo gauchesco en la identidad argentina, su simbolismo y como se manifiesta hoy en día como por ejemplo en la participación en fiestas rituales como los desfiles gauchos y las domas. En ese libro, se destaca que lo gauchesco, el tango y el psicoanálisis, o psicología en general, son rasgos identitario argentinos que emergen en distintos periodos históricos como mecanismos de superación de problemáticas comunes compartidas que “ayudan a superar las fracturas entre el individuo y la sociedad” (Figuroa Dreher,S, Dreher, J, Soeffner, HG, 2011: 34). Dreher, uno de los autores del libro, destaca que el fenómeno del psicoanálisis y la

psicología es parte integrante del simbolismo colectivo argentino que conlleva prácticas cotidianas de consulta en momentos de sufrimiento personal (Dreher,2011). Si bien en las áreas rurales no es tan masiva la consulta al psicólogo como puede serlo en áreas urbanas, la cultura del uso de la psicología y algunas derivaciones como la psicopedagogía impregna todas las instituciones del Estado incluidas las educativas sean urbanas o rurales.

En esta situación específica, la consulta de la directora a psicólogos del área educativa superior buscaba que le indiquen el camino a transitar en pos de reestablecer el equilibrio grupal perdido ya que “el simbolismo del mundo del psicoanálisis les permite a los individuos confrontar inseguridades específicas, fruto de la sociedad en que viven” (Dreher, 2011:213).

Toda esta situación inesperada no altero mi trabajo de investigación porque este hecho sucedió casi ya finalizando el taller de fotografía y este niño había participado muy activamente en el mismo. Sin embargo, la reacción de la directora de la escuela y autoridades ilumina y resalta el rol que la escuela puede tener en un ámbito rural. Por un lado, como se describió más arriba, demostró la fuerte unión de la directora de la escuela con su alumno, con la familia del niño y con los docentes buscando soluciones para contenerlos aun cuando la agresión no fue en la escuela. Pero también, y dado que la agresión fue durante una fiesta que es muy popular entre los habitantes del campo, la escuela contuvo también al resto de los padres quienes estaban muy asombrados y horrorizados de un hecho así, que rompía con la idea que ellos tenían de ese espacio de socialización como tranquilos y alegres para toda la familia. Por otro lado, para mí, en mi rol de investigadora a cargo del taller de fotografía y activa colaboradora de la escuela en ese periodo, fue una demostración de los imprevistos que una puede vivir, que son inimaginables a priori y que también me puso en un lugar difícil al no saber cómo actuar como coordinadora de un trabajo con niños. Quizás la enseñanza de esa situación es que debía contar con más herramientas pedagógicas y/o estar más preparada para interactuar con los niños al iniciar un trabajo grupal con ellos, algo que también note en algún aspecto durante el Segundo Taller Ojos que Miran y que en el capítulo siguiente resalto. Las recomendaciones de la Directora luego de la reunión con los psicólogos también me sorprendió ya que, luego de indicarme interrumpir mis actividades por dos días, me encontré con una misma regla para todos los docentes y madres que fue hacer como si nada hubiera pasado y no hablar del tema. Esta directiva fue cumplida a medias porque si bien no se hablaba en voz alta este hecho fue el tema de conversación en voz muy baja en las sucesivas reuniones y encuentros entre todas las mujeres e incluso con la madre del niño. En ese sentido, y sin

romper la indicación de la institución de no hablar públicamente del tema, todas hablamos por lo bajo, compartíamos sentimientos, nos solidarizamos empáticamente como madres con la madre del niño ante una agresión externa a un hijo, ofreciéndole nuestra ayuda si la necesitaba, desde lo médico, lo legal o lo que necesitara. Esta situación me reveló que durante el trabajo de campo se deben utilizar todos los recursos intelectuales pero también los recursos psicológicos personales que se nutren de las propias experiencias de vida, siempre priorizando la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen y en función de ellas es que una debe responder.

Una vez descrito el contexto general y actividades desarrolladas en esta investigación acción participativa y de las familias de los niños, en el próximo capítulo se describe en profundidad el segundo Taller de Fotografía “Ojos que Miran “ y todas las actividades derivadas del mismo.

### **7.7. Reflexiones finales**

Encontrarme y ser parte desde el inicio de un proceso de construcción de un sentimiento de comunidad liderado por la directora y en donde todos los miembros de la comunidad educativa participaron fue algo fundamental para poder realizar muchas tareas y también poder seguir con los objetivos de mi investigación. De ese entorno surgieron ideas, demandas y aportes personales. En todos los casos, y especialmente en el caso de las entrevistas, me brindó una información extra que no anticipaba buscar y que su análisis resultó de suma utilidad para enmarcar las miradas, pensamientos y sentimientos de los niños como producto de su historia personal, familiar y social.

Dada esta experiencia en este tramo de mi trabajo de campo, es importante destacar la importancia de la flexibilidad necesaria para adaptarse a requerimientos o incentivos que surgen como parte del intercambio que hace que la participación de un investigador sea más apreciada por colaborar en pos de un objetivo colectivo común sin perder el objetivo de la investigación por la cual se acerca inicialmente.

## Capítulo 8. Etnografía del Segundo Taller de Fotografía “Ojos que Miran”

### Introducción

En el presente capítulo se describe y analiza el Segundo Taller de Fotografía “Ojos que miran” quienes fueron los participantes, la organización y desarrollo de todo el taller, como fue el visionado grupal de las fotos y se presenta un análisis connotativo de las imágenes. También se describe el proceso de la creación grupal de una narrativa fotográfica para editar un libro que se llamó “Ojos que Miran” y algunas actividades que se derivaron a partir del mismo. Finalmente, se presentan algunas reflexiones finales sobre la metodología y conocimientos adquiridos en el Taller.

### 8.1. Participantes

La directora de la escuela decidió que los veinte alumnos de todos los niveles de la escuela participarían en el Taller de Fotografía. El total de participantes y agrupados por ciclo educativo, con su edad y que cámara usaron se encuentran en la siguiente tabla

**Tabla 14. Participantes, ciclo educativo, grado escolar, edad y cámara**

Nombre	Ciclo educativo	Grado escolar	Edad	Cámara
Leonel Cardozo	Jardín de Infantes		3	Del taller
Sara	Jardín de Infantes		4	Del taller
Jesús	Jardín de Infantes		4	Del taller
Walter	Jardín de Infantes		5	Del taller
Ludmila	Jardín de Infantes		5	Del taller
Patricio	Primer ciclo	Primero	6	Del taller
Ezequiel	Primer ciclo	Primero	6	Del taller
Camila (Pepa)	Primer ciclo	Primero	6	Propia
Melanie	Primer ciclo	Segundo	7	Del taller
Nehisy	Primer ciclo	Segundo	7	Del taller

María	Segundo ciclo	Tercero	8	Del taller
Juliana	Segundo ciclo	Tercero	8	Propia
Rufina	Segundo ciclo	Cuarto	9	Propia
Misael	Segundo ciclo	Cuarto	9	Propia
Lucia	Tercer ciclo	Quinto	10	Del taller
Agustín	Tercer ciclo	Quinto	10	Del taller
Carlos	Tercer ciclo	Quinto	10	Del taller
Kevin	Tercer ciclo	Sexto	11	Del taller
Franco	Tercer ciclo	Sexto	11	Propia
Santi	Tercer ciclo	Sexto	11	Del taller
Clara	Tercer ciclo	Sexto	11	Del taller

## 8.2. Organización del taller

El Taller comenzó a fines de agosto del 2013 y finalizó a fines de noviembre. Constó de distintas actividades que apoyaba al objetivo principal que era que los niños documentaran su modo de vida en sus casas en el campo, sus trayectorias, la escuela y todo su mundo de relaciones. Se contaba con seis cámaras compactas digitales que eran entregadas en forma rotativa a los alumnos.

Los encuentros con los niños tuvieron una frecuencia inicial de dos veces por semana con una duración de dos horas cada día aunque la cantidad de días y tiempo de cada encuentro se fue incrementando a medida que el taller avanzaba ya que las docentes dejaban a los chicos conmigo más tiempo para poder ellas trabajar en el arreglo de la escuela y en diferentes tareas para el acto del aniversario.

En la primera reunión con los chicos les volví a explicar el objetivo del taller y les conté como íbamos a trabajar. Estaban todos muy entusiasmados y ansiosos por tener las cámaras. Les dije que tenían solo seis cámaras, que no las iban a poder tener todo el tiempo, que irían rotando, y que los tres hermanos que tenían cámara propia no se iban a llevar las cámaras del Taller. El hecho de saber que no la iban a tener todo el tiempo los decepciono un poco y trajo algunas complicaciones a mi esquema original, ya que, ni bien empezó el taller, note que no querían devolverla y eso atrasaba un poco el trabajo. Muchos ponían excusas, por ejemplo, que se las habían olvidado, pero pude comprobar que en realidad se las querían quedar más tiempo. Por otra parte, enseguida comprobé que en el caso de ser hermanos casi siempre salían juntos a tomar fotos, o en los días asignados para uno lo usaba el otro y luego era difícil distinguir quien había sacado las fotos donde ellos no eran los protagonistas. Por lo tanto, la

entrega de cámaras ya no fue por cada chico sino por cada casa. Esa estrategia no era la original y tampoco la más adecuada a priori pero la cantidad limitada de cámaras y el uso compartido que de hecho los niños hacían de las cámaras propicio este cambio. En otros dos casos, dos hermanos y otra niña vivían en casas lindantes y los tres compartían muchas veces la cámara y en otro campo otros tres chicos también estaban en la misma situación. De esta manera, y adaptándome a esa manera que ellos crearon de tomar fotos en forma conjunta y que reflejaba como ellos compartían juego, tiempo y espacios en forma cotidiana, las cámaras rotaban más rápido y se podía avanzar también con más fluidez en el trabajo.

En la primera clase salimos todos al patio, mostré las cámaras, las distribuí en grupos y comencé a explicarles las partes de la misma, como tenían que cuidarla, donde estaba la batería, la tarjeta de memoria, donde se enchufaba, entre otras cuestiones prácticas tecnológicas. No se dio ninguna clase técnica sobre fotografía y me sorprendió que todos, aun uno de los chicos de Jardín de Infantes, las tocaban, abrían y reconocieron todas las partes con gran facilidad. Les comenté que me llevaría un tiempo aprenderme los nombres de todos y surgió la idea de sacarnos fotos con un cartel que tuviera cada nombre escrito. Les tome una foto grupal

Luego, fueron a sacar lo que más le gustaba de la escuela, siempre trabajando en grupos de dos o tres con una cámara y yo podía verlos en acción. De ese ejercicio me sorprendió algo. Ellos sacaban fotos, venían a mostrármelas y me contaban que era. En un caso, ellos habían tocado algo de la cámara y casi todas las imágenes se veían muy blancas, para mí era imposible ver algo. Pero cuando les dije que no veía nada ellos me insistían en que mirara mientras me contaban que era, recordando perfectamente lo que habían sacado. Cuando termine de verlas, les corregí la cámara y volvieron a sacar fotos y los observe especialmente. Pude comprobar que ellos eran muy selectivos al tomar las fotos. Buscaban, se acercaban, se ponían de acuerdo a que sacar y al final tomaban la foto. Ellos primero observaban y luego hacían click, por eso ellos recordaban perfectamente sus imágenes aun cuando casi no se veían en el monitor de la cámara. Ellos tenían la misma manera de observar y fotografiar que los niños del primer Taller.

El primer día termino con la distribución de las cámaras para que se lleven a sus casas, algo que no fue fácil de consensuar porque todos querían llevárselas primero. La directora les volvió a recomendar que las cuiden y entre ellos comentaron quienes eran más o menos

cuidadosos con las cosas. Sin embargo, es de destacar que todos ellos fueron siempre muy cuidadosos y responsables porque no se perdió ni se rompió nada durante todo el Taller.

En la segunda clase asistieron todos los chicos. Salimos nuevamente al patio pero esta vez realizamos un juego también en grupo. Yo les nombraba diferentes cosas que ellos tenían que fotografiar y mostrarme la foto en la cámara. Una vez que yo veía las fotos les decía la siguiente cosa que tenían que buscar para fotografiar y así lo hicieron varias veces. El primer grupo que completaba todas las consignas ganaba. Una vez finalizado el juego fuimos al salón ya para ver las primeras fotos que habían sacado en sus casas.



Foto grupal del primer día del Taller



Foto grupal del segundo día del Taller

### 8.3. Visionado conjunto de las fotos y entrevista grupal

La organización general de esta actividad fue ver las fotos de dos o tres chicos por reunión dependiendo del tiempo que teníamos. Ellos decidían el orden para mostrar las fotos. Pasaba las fotos de la tarjeta de memoria en una notebook y hacíamos un semicírculo alrededor de la misma. A medida que pasaban las fotos cada uno iba contando lo que mostraba la foto, y el resto de los chicos miraba y escuchaba con mucha atención. Enseguida expresaban el sentimiento que les despertaba, opinaban y también preguntaban sobre lo que veían, creándose un rico dialogo lleno de anécdotas y emociones tanto del que sacaba la foto como de los chicos que las miraban. Algunos temas les interesaban más que otros y se detenían más o menos tiempo en cada una dependiendo de su interés. Hubo fotos que les gustaba a todos, otras fotos que solo a las niñas o a los niños y otras les eran indiferente por ejemplo como cuando se repetían varias fotos casi parecidas. Miramos muchas fotos, las fotos de todos y nos reunimos todas las veces que fue necesario para poder hacerlo.

A todos les gusto sacar fotos, excepto a Santi quien solo acepto ser fotografiado en compañía de Kevin, pero nunca se quería llevar la cámara y cuando lo hizo de alguna manera forzado

porque le correspondía hacerlo no trajo ninguna foto para mostrar, fue el único que manifestó que no le gustaba sacar fotos. Intente incentivarlo pero no funciono, manifestaba claramente que no le gustaba sacar fotos y respete su decisión. Sin embargo, él se mostró cómodo mirando las fotos de los otros niños aunque no opinaba ni aportaba al dialogo comportamiento que podría estar relacionado con su timidez o inseguridad porque también note que era muy callado aunque bien integrado al grupo pero le podría resultar incómodo mostrarse y opinar por temor al rechazo de los demás.

Por otra parte, a todos los que sacaban fotos les gustaba mostrarlas y, los más grandes y uno de los niños del Jardín de Infantes, se disputaban el orden por verlas. Además, cuando no se llegaba a verlas ese día se mostraban decepcionados. Clara fue un poco la excepción, aunque finalmente accedió a sacar y a mostrar sus fotos. Ella se incorporó a la escuela el último mes de Taller e inicialmente no quería sacar fotos. Lentamente, y con el incentivo del resto de los niños, se fue animando y saco algunas fotos. El día que tenía que mostrarlas no quiso hacerlo y entre todos intentamos convencerla pero no lo logramos. En la próxima reunión volvimos a insistirle y accedió a mostrarlas pero con mucha vergüenza. Asumo que ella era nueva en el campo, en la escuela y tenía necesidad de conocer a su grupo antes de mostrarse, aun cuando desde el primer día mostraba un carácter fuerte y se peleaba bastante con todos. Ella era la única que bailaba folclore y lo mostraba en sus fotos, algo que despertó curiosidad entre los niños y un debate sobre los bailes tradicionales de la zona y los bailes de ahora. Hubo otro caso donde un niño me contó que había sacado algunas fotos al lugar donde queman la basura y que su mama se las había borrado, hecho que luego su mama me corrobora y me dijo que a los dueños del campo no les iba a gustar que se mostraran fotos de eso. No detecte ningún otro caso de censura parental en la toma y selección de las fotos. Finalmente, al bajar los archivos de la memoria a la notebook de cada chico encontré en varios casos que ellos también habían grabado videos, mostrando un muy buen manejo de muchas de las funciones de la cámara y un gusto personal en utilizar también el video. De todas maneras, si bien los he visto solo se toma como información extra para conocer un poco más aun la vida de los niños.

Finalmente, todos se mostraron contentos de mirar las fotos de los otros niños, participando en mayor o menor medida en el diálogo generado, pero todos a gusto con esa actividad.

Sacar fotos en forma individual o acompañados, tal como ellos preferían, fue una de las actividades que los niños realizaron fuera de la escuela. En la escuela, mostrar sus fotos a sus

pares y a mí, contando sobre las mismas e interactuando entre todos sobre lo observado fue otra de las actividades, como también lo fue mirar las fotos de sus compañeros y opinar. En cada una de estas tres actividades, los niños mostraron ciertas pautas grupales comunes como un general entusiasmo en las tres actividades aun cuando hay algunas excepciones o diferencias personales o situacionales como las que se mencionaron.

Finalmente, hubo otra actividad de visionado grupal que se desarrolló en dos intensas y largas jornadas para que ellos seleccionen las fotos del libro Ojos que Miran con sus fotografías. Un detallado análisis de esta actividad se desarrolla antes de finalizar este capítulo.

#### **8.4. Análisis de las fotografías tomadas por los niños: consideraciones generales y lectura connotativa**

Antes de entrar en el análisis de la serie de imágenes, quiero explicitar algunas pautas de la selección de las imágenes a analizar, aun cuando todas fueron utilizadas por ejemplo para entender más los modos de vida de la familia y de esos niños. Por un lado, las fotos individuales de Sara, Melanie, Leonel y Ludmila que van al Jardín de Infantes no se analizan porque fueron mayoritariamente tomadas por sus madres. Por otro lado, en el caso de los hermanos Jesús y Walter, que también asisten al Jardín de Infantes, se vuelve difícil distinguir cuál de los dos ha tomados las fotos y se toman como un conjunto si bien es Walter quien más fotos saco. Lo mismo sucede con Camila, Franco y Juliana, tres hermanos que compartieron la cámara como también con Carlos y Nehisy. El resto de los niños tienen sus fotos tomadas en forma individual y por eso se analizan cada una por separado como en el caso de María, Misael, Agustín, Kevin y Clara.

El hecho de compartir la cámara no permite hacer un análisis individual de alguno de los chicos, pero siendo hermanos de edades muy parecidas y dados los objetivos de esta investigación donde el hincapié está en un análisis grupal de las fotos no considero un inconveniente realizar el análisis de la manera que propongo. Si se quisiera hacer más hincapié en un análisis individualizado para profundizar por ejemplo en las diferencias por edades o género cada chico debería tener una cámara y no sacar fotos en forma conjunta.

Antes de entrar en el análisis connotativo considero importante aclarar que no se realiza un análisis cuantitativo para determinar el modo de ver de los niños como el realizado con las series de fotos del primer Taller por la elevada cantidad de fotos para procesar y por la

disparidad en la cantidad de fotos que han sacado entre ellos. Sin embargo, dado que los chicos pertenecen al mismo lugar y al mismo grupo social que en el caso anterior, al analizarse las hojas de contacto de cada uno y ya teniendo el ojo entrenado, se puede ver que los atributos mencionados para los niños del primer taller se mantienen en forma global aunque también existen excepciones individuales que se detallaran más adelante cuando se describa las fotografías de cada uno.

Como se realizó para el primer taller, se presenta a continuación una tabla con la cantidad de fotos por categorías, para cada uno de los niños o grupos de hermanos que usaron la cámara al mismo tiempo, y en forma grupal, para realizar un análisis connotativo cuantitativo y cualitativo para poder relevar cuáles son sus temas preferidos y que despiertan mayor interés y que respondan a las preguntas de la investigación.

**Tabla 15. Análisis connotativo cuantitativo de las fotografías tomadas por los niños**

NOMBRE	CASA			FAMILIA				PAISAJE			VEGETALES			ANIMALES				OBJETOS				RETRATADO	TOTAL FOTOS
	Cocina	Cuarto	Fachada	Madre	Padre	Hermanos	Otras personas	Cerca de la casa	en el campo	Otros	Flores, arbustos arboles	Perro	Gato	Caballo	Otros	Juguetes	Adornos	Maquinarias	Otros				
EZEQUIEL y RUFINA	3	0	40	1	1	7		71	4	0	10	40	1	8	0	5	14	0	28	38	271		
PATRICIO Y LUCIA	1	0	0	2	1	6	9	1	29	0	1	3	1	5	6	5	0	16	14	45	145		
MISAEI	0	0	0	3	1	2	7	0	10	37	0	3	1	0	15	0	2	2	62	3	148		
MARIA	0	0	0	0	0	3	6	7	0	6	3	1	0	2	6	15	3	0	32	9	93		
JESUS y WALTER	0	0	0	4	9	39	15	11	0	0		20	6	1	12	2	0	0	14	9	142		
FRANCO, CAMILA y JULIANA	3	0	7	24	25	86	0	29	7	1	58	70	0	1	7	0	0	3	68	16	405		
AGUSTIN	0	0	2	0	0	0	20	12	0	0	7	0	0	0	31	0	0	1	21	3	97		
CLARA	3	0	2	7	8	1	43	11	0	0	2	3	0	6	2	0	14	2	10	6	120		
NEISI y CARLOS	0	0	26	19	17	40	34	70	21	0	108	114	0	3	312	33	5	174	169	136	1281		
KEVIN	0	0	2	0	5	0	5	0	0	44	22	5	0	1	6	0	0	5	10	4	109		
TOTAL	10	0	79	60	67	184	139	212	71	88	211	259	9	27	397	60	38	203	428	269	2811		

CATEGORIA	CASA	FAMILIA	Otras personas	PAISAJE	Vegetales	ANIMALES	OBJETOS	RETRATADOS	
total de fotos		89	311	139	371	211	692	729	269

Al realizar el análisis de esta información, y a diferencia de lo que ocurrió en el primer Taller, considero que los totales que emergen y que se pueden observar en la tabla 15 no brindan información contundente a considerar por los siguientes motivos. Primero, los niños no tuvieron las cámaras la misma cantidad de tiempo y por lo tanto la cantidad de fotos que han

tomado es muy diferente y puede influenciar en el total. Por ejemplo, Carlos y Neysi tomaron 1281 fotos sobre un total de fotos de 2811, representando el 45 % de las fotos totales. Segundo, dos de los participantes, Kevin y Franco habían participado el año anterior del Taller por lo que sus fotos podrían en este caso no representar lo mismo que los niños que participan por primera vez. Tercero, uno de los niños, Agustín, vivía en el campo al momento que hicimos la entrevista para el video pero al momento de tener la cámara se había mudado al pueblo y sus fotos no son representativas de lo que podría significar para el vivir en el campo, aun cuando lo había hecho toda su vida. Por todos estos motivos no se considera el total de fotos por categoría en su conjunto aunque si es importante para cada uno de los niños o grupo de niños, es decir, como representativo de sus intereses, su vida cotidiana en esos momentos acotados en el tiempo en que tuvieron la cámara. Sin embargo, y con estas aclaraciones, y sin considerar las subcategorías otros que engloban muchas cosas, se destaca que lo que mas sacan los niños es a ellos mismos y a los perros.

A continuación, se presentan una descripción de los temas, situaciones, personas, animales u otras cuestiones importantes para cada uno de los niños que se pueden observar en cada hoja de contacto, es decir viendo la serie completa de fotos tomadas por cada uno de los niños o grupos de hermanos.

#### Exequiel y Rufina Gauna

Sus padres son oriundos de Entre Ríos y viven en la comunidad desde hace 7 años. El padre es peón general y atiende también el tambo. Son cuatro hermanos, uno de ellos está estudiando la secundaria, con la modalidad de internado en un colegio agrotécnico a 30 km. Ellos no sacan fotos a sus padres, pero si al caballo con el que su padre trabaja como así también al recado que es la silla de montar de su padre. Muestran fotos de la casa del dueño del campo donde su mama realiza tareas de limpieza. Casi todas sus fotos son alrededor de su casa, andando en bicicleta, jugando con sus perros, y haciendo poses graciosas para su hermana, fotos que despertaron la risa de los compañeros de la escuela. Adentro solo se sacan algunas fotos con su hermanita recién nacida. Hay muchas fotos de perros y de algunos huevos de pájaros en sus nidos.

### Patricio y Lucia Pérez Carini

Los padres son oriundos de 30 de Agosto y hace un año que están en la comunidad. El papa es tambero mediero y siempre se dedicó a la actividad del tambo en distintos campos de la región. Además, fue durante treinta años montador de jineteadas y se retiró hace poco por la edad. Ha ganado numerosos premios y pudo conocer muchos lugares del país gracias a ello. Patricio y Lucia sacan fotos juntos y comparten sus días con Sara, quien es su sobrina aunque tienen casi la misma edad y viven en el mismo campo a 20 metros de distancia.

Ellos sacan fotos donde siempre se muestran muy activos, en bicicleta, posando y jugando entre ellos o muestran a su padre trabajando cerca de su casa y a su madre estudiando. Muestran también a sus visitas y una visita de ellos a su abuela en una ciudad cercana. Muestran caballos y perros, como también ilustraciones con caballos y los trofeos de su padre por domar en jineteadas y muchas fotos de ellos en el interior de su casa en su habitación o en la cocina. También sacan fotos mientras juegan a cocinar en un galpón cerca de su casa y graban un video de ese juego, como así también un video de Patricio andando a caballo.

### Misael de Pedro

Sus padres son oriundos de Salliquelo, una ciudad a 140 kilómetros del campo donde actualmente viven. Llegaron hace 5 años a la zona y son tamberos. Misael asiste a la escuela primaria y su hermana es una adolescente que asiste al CEPT 7 y que egreso de San Eduardo. Antes de vivir en San Eduardo vivían en otra comunidad rural cercana donde también se dedicaban al tambo. Misael saca fotos de casas de la ciudad desde un auto hasta llegar al cementerio, donde realiza muchas fotos. Esa es una salida habitual para él, porque hace alrededor de un año falleció su hermano adolescente en un accidente de moto en la ruta. Muestra la foto de su hermano en su tumba y también saca una foto de una foto donde estaban todos juntos que está también en el cementerio. Cuando muestra estas fotos todos los niños se quedan en silencio y no hacen comentarios. Saca también fotos en otras salidas a otra ciudad y al paisaje de campo que observa en esos momentos. Muestra también una quinta que la familia tiene cerca de Trenque Lauquen, en el parque municipal y a sus murales. En su casa del campo saca algunas fotos en el patio, a su bicicleta, motos, y con el zoom de la cámara saca a dos personas trabajando. En el interior de su casa saca fotos a objetos o a las imágenes que tienen esos objetos y a sus propios dibujos. Tiene una selfie, ninguna foto de

sus padres, en una sola foto aparece el retratado y, a diferencia de los otros niños, casi no saca fotos de animales, aunque tiene algunas de peces, siendo el único niño que muestra peces.

### María Cabral

El padre y la madre son oriundos de La Cruz, provincia de Corrientes, distante unos 1300 km del campo donde están desde hace 4 años. En su provincia natal el padre trabajaba en changas esporádicas, en campos ganaderos que están dentro de unas islas. Comenta que se pasaba todo el día mojado y que el dinero que se gana en Corriente es mucho menos que acá y por eso vinieron a esta zona al conseguir trabajo por intermedio de un familiar que ya había venido antes. María tiene tres hermanos, ella es la única en edad escolar y sus padres nunca asistieron a una escuela. Ella camina sola desde su casa hasta la tranquera por un camino interno del campo donde la directora la lleva y trae a la escuela pero no saca fotos de esos caminos y tampoco al aire libre. Cuando María presentó sus fotos no suscitaban mayor interés en sus compañeros pero a todos les llamó la atención que estaban muy fuera de foco o estaban muy oscuras o movidas. María casi no las comentó, las pasábamos bastante en silencio. Con esta serie de fotos, su tono oscuro, en clave baja, y fuera de foco, casi todas tomadas en el interior de su casa, muestra una niña muy ensimismada, con un mundo interior rico y quizás un poco triste, siendo la única que muestra este modo de ver. Charlando con la maestra me contó que es muy tímida, que tiene poca vida social, que le cuesta mucho leer y escribir y que sus padres no pueden ayudarla en su casa porque ninguno de los sabe hacerlo.

### Jesús y Walter Altamirano

Los dos van al Jardín de Infantes. La madre es oriunda de Villegas, provincia de Buenos Aires, el padre de Corrientes y llegaron hace 3 años a la comunidad. Decidieron vivir acá porque en Corrientes es difícil conseguir un buen trabajo, el padre vino a probar suerte en el tambo, les gustó y se quedaron. La madre es ama de casa, aprendió computación en la escuela y en estos momentos está haciendo la primaria a distancia. Walter ha sacado muchas fotos, siempre se mostró muy entusiasta y conocedor de las cámaras a pesar de su corta edad, cinco años. Les gusta más sacar fotos afuera, y muestran una exploración del espacio reducida a los alrededores de su casa, y como muchas actividades productivas se desarrollan en ese espacio ellos las fotografían. También muestran una de sus salidas a la ciudad, en la casa de sus vecinos

y a un grupo de hombres que viven solos en el campo mientras están comiendo. Sus temas de interés son los animales vivos, su familia, su amiga vecina y su familia. Dentro de los animales sienten predilección por los perros.

Franco, Juliana y Camila Aguiar

Son oriundos de Trenque Lauquen y llegaron a la comunidad hace 8 años. El padre es silero del tambo y la madre es docente de nivel inicial en la escuela desde hace ocho años. A la madre le gusta mucho la fotografía y la utiliza para trabajar con sus alumnos en el Jardín de Infantes y como manera de observar especialmente los pájaros, sus nidos y huevos.

Los niños sacan casi todas sus fotos mostrándose a sí mismos y a su familia en acción, reparando un banco, plantando vegetales, haciendo gimnasia, cocinando y luego comiendo jugando entre ellos, viajando a la escuela. Las fotos del interior son de la cocina y el lugar de ingreso a la casa y de afuera son todas en el patio cercano a su casa, donde prevalecen especialmente las fotos de los perros, pero también de ellos, sus padres y muchas plantas.

Agustín Báez

La familia es oriunda de 30 de Agosto. Hace 9 años que están en la comunidad y al momento del taller se mudaron a su pueblo natal. El padre fue peón general y la madre realizaba trabajo doméstico en casas de familia en los campos o elaboraba comida para vender en el pueblo los fines de semana. Sus hijos asistieron toda su escuela primaria en San Eduardo y cuentan que sus hijos iban a caballo atravesando el campo hasta un lugar del camino, lo dejaban atado y tomaban la combi. Actualmente a Agustín lo lleva y los trae la directora de la escuela. Como al inicio del taller recién se estaban mudando Agustín tiene pocas fotos de su nuevo lugar y muchas más de la escuela. Del total de fotos de Agustín, dos son el patio de su casa, cinco afuera en la calle y vereda de su casa y el resto en una salida a unos médanos lejos del pueblo con un grupo de amigos en bicicleta y en un cuatriciclo que les interesa mucho a todos. Hay muchas fotos de ese recorrido y del camino junto a sus amigos. Agustín ya no vive ahora en el campo, y por su edad ya comienza a explorar un espacio más allá de los límites no solo de la casa sino del pueblo, en salidas grupales, elementos típicos de la adolescencia y de una vida de pueblo, en contraste con los chicos de la misma edad que viven en el campo. Tal como se sugirió en el análisis de las razones de porque el resto de los niños no se encuentran

interesados en sacar fotos de los caminos donde ellos son pasivamente transportados, aquí se afirmaría esa idea, ya que Agustín al ser más grande puede ser protagonistas en un camino y adquiere importancia como tema para su vida cotidiana y por lo tanto para fotografiar. Quizás esto mismo explique porque no hay fotos de su casa a la que recién se mudaba porque aún no la sentía como propia y experimentada y tampoco de su familia ya que a esa edad el grupo de amigos se vuelve central en la vida de un adolescente. La presencia de la bicicleta en casi todas las fotos muestra también que, como en otros casos de los niños que viven en el campo, es un medio de transporte esencial en la infancia-adolescencia, ya que los lleva por los caminos y espacios que ellos eligen y que les es permitido transitar.

Cuando Agustín mostro sus fotos todos quedaron fascinados con su viaje y sobre todos los niños, hablaron mucho del cuatriciclo, medio de transporte que es como una moto pero con cuatro ruedas que es bastante nuevo en la zona y que en el campo en muchos casos se los usa para trabajar, algo que antes se hacía con el caballo.

#### Clara Montes

El papá es oriundo de la provincia de Santa Fe y la mamá de Trenque Lauquen. Vienen de otro campo cercano y están en las inmediaciones de San Eduardo hace solo un mes, el padre es puestero encargado de la hacienda en un campo ganadero y la madre hace servicio doméstico en varios campos de la comunidad. Clara tiene un hermano mayor que hace la secundaria en una escuela Agraria de 30 de Agosto donde está internado de lunes a viernes y ella se incorpora a la escuela y al taller de fotografía en el último mes. En sus fotos ella muestra a su padre arriba de su caballo y cuando llega de vuelta del trabajo a su hogar. Los dos padres bailan folclore, y son conocidos porque les encanta bailar todo tipo de música. El padre además canta y toca la guitarra temas también folclóricos, objeto que es mostrado por Clara en una de sus fotografías. De todas las fotos que mostro Clara, las que más interés suscitaron entre los chicos fueron las de sus clases de baile folclórico. Durante la charla, los chicos muestran conocer las danzas tradicionales, muchos de ellos las han bailado en actos escolares, pero también hablan de otros bailes actuales como la cumbia que les encanta. A Clara le gusta mucho bailar y participa en un espacio tradicionalista que se llama Sentir Argentino, grupo en el que baila en distintos eventos gauchescos, como lo fue el Encuentro Tradicionalista de Trenque Lauquen de noviembre al que concurrí para observar las actividades que allí desarrollaban y la encontré.

Las fotos de Clara muestran las inmediaciones de su casa en el campo, el paisaje que ve a lo lejos en general incluye caballos y ovejas, las reuniones familiares en un asado en otro lugar, una salida familiar a ver un partido de fútbol y los juegos de sus compañeros en la escuela. Sus fotos muestran que no explora demasiado el espacio exterior donde vive.

Las fotos de Clara de adentro de su casa muestran un festejo de un cumpleaños. Le saca fotos a otras fotos, fotos de caballos y de la familia, a almohadones de corazones que tiene en la pared y a sus stickers con dibujos de corazones, a un almanaque del Gauchito Gil, a una estampita de una comunión, una guitarra de su padre y a sus clases de danza de folclore.

Por otra parte, es sugestivo que ella sola aparece en una foto solamente, que se puede relacionar con su negativa a mostrar todas sus fotos a sus compañeros como una forma de no mostrarse, aunque ella aparece en algunas fotos con su familia a quien retrata mucho, junto con el paisaje del campo y algunos animales.

Carlos y Nehisy Nieto Ríos de la Oz

Son oriundos de Perú, el padre allí trabajaba en la selva, en cultivos de coca y de banana y también en la costa, todos trabajos temporarios. Hace dos años llegaron a la comunidad por intermedio de un familiar en busca de mejores condiciones laborales. Cuentan que en los primeros tiempos pensaban en que habían venido de tan lejos y no sabían con que se iban a encontrar, pero con el tiempo se fueron acostumbrando. También comentan que cuando van al pueblo hablan con la familia por teléfono así están tranquilos.

En este campo el padre trabaja como peón rural y atiende un criadero de cerdos que hay en el establecimiento. El papá se capacito en un curso de computación en la escuela y le gustó mucho la experiencia. La madre es ama de casa, no sabe leer ni escribir y su hija la incentiva para que aprenda.

Carlos y Nehysi sacan muchas fotos y también graban muchos videos, quizás porque ellos dos han tenido las cámaras mucho más tiempo que el resto de los chicos, ya que estaban muy contentos con tenerlas y tardaban mucho en devolverlas. También muestran un estilo diferente al resto de los chicos ya que sacan muchas fotos a las mismas cosas.

Ellos muestran que salen a recorrer cerca de su casa en bicicleta, muestran las instalaciones del criadero de cerdo y una por una todas las maquinas que utilizan como así también un cuatriciclo solo o con el dueño del campo, una moto y el tractor. Sacan a la casa del patrón de afuera y a la propia. Se sacan fotos de ellos arriba de los vehículos y en las maquinas. Sacan muchas fotos a los perros, algunas a gallinas y a los cerdos.

También sacan fotos de sus idas a la ciudad a comprar comida y a muchos autos. De todas las fotos que mostraron, aunque por una cuestión de cantidad y tiempo no todas fueron compartidas con sus compañeros, lo que más les llamaba la atención a los chicos fueron las fotos de los cerdos. Ellos les iban preguntando todo lo que veían y para ellos era algo bastante novedosos porque un criadero de cerdos grandes no es algo común en la zona. También les interesaron, especialmente a los varones, las fotos de los autos, motos, cuatriciclo y maquinas, quizás porque era algo en común que tenían ya que casi todos ellos les habían sacado fotos especialmente a los tractores en sus campos. Sin embargo, las fotos de Carlos eran más minuciosas y contaba muchos detalles mientras que en las fotos de los otros chicos las maquinas eran un escenario donde sacarse fotos ellos o a sus padres y amigos. También le sacan fotos a sus muñecos, pájaros, plantas, a la fachada de su casa, ellos posando y andando en bicicleta y jugando, recorriendo el camino de entrada del campo en bicicleta y acompañados por su perro, a su madre, a gallinas, perros y a su padre con un compañero trabajando. También sacan fotos en una salida con la escuela.

Ellos sacan muchísimas fotos, un total de 1281 mientras que todos los niños juntos sacaron 1530. Sus fotos parecen mostrar asombro por todo, relevan todos los espacios con mucho detalle y disparan varias fotos sobre los mismos temas, algo que, como ya se mencionó, los distingue del resto de los chicos. Quizás sus fotos todavía reflejen su ansiedad por conocer y mostrar todo de su nuevo lugar de vida y hasta quizás el deseo de entenderlo para poder adaptarse, especialmente Carlos, quien también muestra admiración por el patrón de su padre siendo el único niño que retrata al dueño del campo.

Kevin Domínguez

Sus padres son oriundos de Corrientes. Llegaron hace 6 años a otro campo vecino, y luego se mudaron por trabajo a la Madrugada, un campo dedicado al polo. El padre es parquero y la madre es cocinera y limpia la casa de los dueños del campo quienes viven allí. En Corrientes

los dos trabajaban y Kevin hizo el jardín de Infantes allí. Kevin había participado del primer Taller y ahora saca muchas fotos al paisaje de campo transitando un camino rural, relatando en forma visual todo un viaje en auto con sus padres desde la escuela hasta llegar a su casa en el campo. Muestra nubes, lluvia, alambrados, caballo y vacas como así también algunos de los pocos carteles que existen en esos caminos. También podemos observar algunas imágenes de los adornos del auto como tiras rojas del Gauchito Gil e imágenes de San La Muerte, otro santo popular con más devotos en la zona de origen de esta familia, la entrada del campo donde vive, el camino y su casa desde afuera. En otro momento muestra algunos animales, a su padre entre unas ovejas y en el interior de su casa muestra armas y posa junto a su amigo Santi los dos con armas. Esas fotos las saco su papa, despertaron muchísimo interés en los niños y es en las únicas donde se lo ve a Santi quien no saco fotos propias durante todo el Taller.

### **8.5. Análisis connotativo de las imágenes de los niños**

La información que nos brindan las fotografías de cada uno de los niños es muy útil para responder las principales preguntas que rigieron el trabajo de campo en esta etapa, que quedaron explicitadas al finalizar el capítulo de la construcción del objeto de estudio y algunas de las mismas guían el análisis que se presenta a continuación.

#### **8.5.1 Que nos muestran sus imágenes sobre el campo actual y sus modos de vida?**

Los chicos nos muestran que viven en un campo altamente tecnificado, con la presencia de maquinarias modernas como tractores, las salas de ordeño de los tambos, un criadero de cerdos, en ambos casos con producción altamente organizada como la presencia de un lugar exclusivo para la cría de los terneros lejos de las vacas de tambo, la producción y distribución de alimento en la forma de suplementación, entre otras. Por otra parte, nos muestran también que sus casas cuentan con los mismos servicios que en las áreas urbanas como luz y gas, televisión, computadoras, internet, telefonía móvil y todos cuentan con movilidad propia, en un caso una moto. Nos muestran como los animales son criados pero también como algunos son sacrificados en el lugar para ser consumidos, siendo la carne el componente más importante de la dieta, junto al mate, bebida emblemática de Argentina y siempre presente en todas las casas de campo. Si bien ellos no han sacado muchas fotos de mate, en algunas aparece y ha dado lugar a un debate sobre la misma. Como ya se mencionó en el capítulo 5, el mate forma parte de una especie de rito de iniciación ya que el hecho de empezar a tomar

mate significa el paso de la infancia a la adolescencia. Los chicos más grandes manifestaron tomar mate mientras que los más pequeños lo habían probado pero no lo bebían en forma cotidiana. Una interesante discusión se dio cuando Carlos, de Perú, conto que él tomaba mate y su hermana, quien era habitualmente muy tímida, hablaba poco y en voz muy baja, dice fuerte que estaba mintiendo, que en su casa no tomaban mate y que él nunca lo había tomado. Se dio entre ellos una breve discusión mientras que todos los demás escuchábamos en silencio hasta que me di cuenta que Carlos no tomaba mate pero que le gustaría hacerlo para sentirse integrado al lugar y sus costumbres y que por eso había mentido. Enseguida desvié el tema para preguntarles a todos los demás como lo tomaban, si dulce o amargo y el debate se concentró en ciertos detalles de la costumbre de tomar mate. Finalmente, es de destacar que para estos chicos, así como el empezar a tomar mate es un rito de iniciación, también lo es el hecho de tener el primer móvil o de tener Facebook, que es alrededor de los 11 o 12 años, cuando los chicos terminan la escuela primaria y dejan sus hogares en el campo para asistir a un colegio secundario. Esto es especialmente así para los teléfonos celulares, pero para el Facebook la edad es variable y depende del criterio de cada padre, ya que por ejemplo tres de los chicos del taller ya tenían Facebook mientras que a Franco, su mama Guadalupe, le dijo delante mío que iba a poder tener Facebook cuando le cambie su voz, momento que para ella significaría dejar la niñez.

Siguiendo con lo que muestran las fotos de la vida cotidiana de los chicos, podemos ver sus viajes a la ciudad especialmente para la compra de alimentos, visitar a sus vecinos y amigos, momentos de compartir un asado, ir a ver un partido de futbol, o visitar un cementerio donde yacen los restos de un hermano fallecido recientemente. En todas esas salidas, como también sucede en el caso de los viajes de la escuela a sus casas, no hay muchos registros de los caminos, evidenciando que ese no es un lugar significativo para ellos, quizás porque son solamente transportados y no pueden tener una activa participación más allá de la mirada. Esto sucedía también con las fotos de los chicos del primer taller momento donde aprovechaban para sacarse fotos entre ellos pero casi nunca a un paisaje externo. Hay una sola excepción, Kevin, donde muestra el camino en un día de lluvia. Quizás para los chicos, la exploración propia del espacio y la relación directa con las personas, animales o cosas los motiva a tomar fotografías, como se evidencio también en las fotografías del otro taller y para ellos los caminos constituirían un no lugar en el sentido atribuido por Marc Auge (2004).

Quizás por ese motivo si sacan fotos de los caminos internos en los campos, especialmente el que une sus casas con la entrada al campo, y especialmente lo hacen cuando salen acompañados por ejemplo con hermanos y perros. La entrada del campo es el límite permitido para andar solos y tienen prohibido salir solos a los caminos rurales.

Por otra parte, con sus fotos los chicos también nos muestran que vive poca gente en los campos, que si hay casas de los dueños de los campos ellos la miran de afuera y en general no entran, y que los dueños, patronos en sus palabras, no son parte de sus vínculos cotidianos, ya que en un solo caso un productor, que no vive en el campo es fotografiado por Carlos, mientras que tres de los productores viven en el campo no son fotografiados. Por otra parte, en el tambo de San Eduardo, viven cuatro de los chicos que van a la escuela, hijos de dos familias de asalariados y la familia del encargado y también viven hombres solos que no tienen relación con la escuela y que son fotografiados mientras comen.

Por último, hay algunas cosas que los chicos no parecen interesados en fotografiar aun cuando, por la charla con los padres en la forma de entrevista o informalmente, se sabe que los chicos participan. Por ejemplo, es el caso de las jineteadas, carrera de sortija, y otras reuniones sociales relacionadas con los caballos y las destrezas con los animales que no son retratadas aun cuando en las charlas grupales surge el tema y todos han asistido alguna vez. Nuevamente aquí, quizás el hecho de ser espectadores pasivos no los incentivaría a sacar fotos porque no lo sienten como algo en lo cual activamente participan o quizás deberían tener la cámara a lo largo de todo el año.

### **8.5.2 Como se apropian y usan el espacio donde habitan?**

A través del análisis de la cantidad de fotos que los chicos sacan en un espacio abierto y las que sacan en un espacio cerrado, se puede concluir que los chicos pasan sus días mucho tiempo afuera y que, quizás a diferencia de los chicos de la ciudad, durante el día ellos juegan afuera, o acompañan a los adultos, explorando el espacio en bicicleta o caminando, y acompañados siempre por algún hermano, amigo o por sus perros. El interior de la casa queda solamente para los momentos de comer, hacer la tarea o ya durante la noche, donde miran televisión o juegan a algunos jueguitos en la computadora.

La extensión del espacio exterior que exploran a partir de sus casas depende de las edades y del grado de autonomía de movimiento que este grupo social considera aceptable para cada

edad. Los más grandes, que tienen 11 y 12 años, y/o también cuando son dos hermanos o vecinos, se aventuran por los caminos internos, especialmente el que comunica la entrada del campo, que en general cuenta con una tranquera y cartel con nombre del mismo, y sus propias casas. Hay una sola excepción a esta situación y es la de María, una niña originaria de Corrientes, quien camina aproximadamente 1000 metros sola todos los días para llegar por la tranquera para ser recogida por la directora de la escuela y a la vuelta realiza el mismo recorrido pero no ha tomado ni una sola fotografía de sus recorridos diarios por el camino interno desde y hacia su casa. Además, ella tampoco saca casi fotos del espacio exterior cerca de su casa y solo toma fotos del interior de la misma, sacando fotos que muestra una personalidad ensimismada y encerrada en sí misma, algo que se corrobora luego de compartir con ella varios meses en el Taller y en la escuela. Eso quizás también es reflejo de la poca socialización que tiene su madre y su familia en general, siendo una de las familias que tiene menos contacto social con la escuela y en la zona en general, algo que preocupa a otra familia originaria de Corrientes como ellos y por ese motivo siempre los visitan a su casa, visita que María retrata en algunas fotos.

De acuerdo a las fotos, los niños solo exploran las inmediaciones de las casas y no han sacado fotos más allá de ese ámbito doméstico, mostrando que acompañan a sus padres en sus tareas solo cuando ellos la realizan en las inmediaciones del hogar, como es en el caso de los tambos o cuando carnean algún animal para consumo propio.

Como ya se mencionó, estas extensiones de los espacios recorridos varían de acuerdo a la edad, como lo muestra el caso de Agustín donde sus fotos más representativas son de un camino hacia unos médanos con un grupo de amigos adolescentes saliendo incluso de los límites del pueblo. En este caso, el camino se vuelve importante porque es activamente explorado por él y sus amigos y constituía una de sus primeras aventuras en grupo lejos de su pueblo.

### **8.5.3 Como es su red de interacciones en el lugar donde viven y que significan?**

En sus imágenes los chicos muestran en su vida cotidiana su mundo familiar nuclear, donde sus padres se ven retratados ya sea en sus trabajos o en su ámbito doméstico y especialmente son retratados sus hermanos. Esto demuestra la importancia que, para estos niños, como en general para la mayoría de ellos en cualquier lugar donde predomine la familia nuclear, tienen sus padres y la falta de referencia cotidiana del resto de la familia como pueden ser tíos o

abuelos ya que no viven en el campo con ellos. Quizás por ese motivo los chicos retratan en el campo a los amigos de sus padres que son a su vez los padres de sus amigos, mostrando como la amistad propia y los vínculos que sus padres establecen se vuelven importantes adultos referentes cuando se vive en un lugar lejos de la familia ampliada. Algunos miembros de las familias extendidas se ven retratadas a veces cuando los chicos han fotografiado alguna salida en algún pueblo. Por otra parte, los hermanos parecen ser también tan importantes como los padres, algo entendible dentro del contexto de población dispersa donde no hay muchos otros chicos de su edad cerca, con los hermanos comparten toda la vida cotidiana, los juegos, salidas en bicicleta, mirar televisión, jugar a jueguitos en la computadora, salir a correr animales silvestres entre otros entretenimientos propios de la edad y del grupo social al que pertenecen y del entorno en el que viven. Los chicos en sus fotografías también nos muestran a sus amigos cuando los tienen cerca, su relación con los vecinos si los tienen y con los objetos e imágenes que los rodean dentro de sus casas. Es de destacar que dentro de los objetos que ellos fotografían hay muy pocos juguetes, solo algunas pocas muñecas en el caso de las niñas y más maquinarias en el caso de los niños

#### **8.5.4 Como es su interacción con los animales y que significan?**

A diferencia del planteo de Berger quien en su artículo “Porque miramos a los animales” (Berger, 2011) señala que existe una ruptura con todas aquellas tradiciones que habían mediado entre el hombre y la naturaleza, para los niños que viven hoy en el campo de Trenque Lauquen eso no es así. Para los padres de estos chicos, la relación diaria corporal con los caballos y las vacas sigue intacta tal como existió en la región desde el siglo XVIII e incluso un antes. El tipo de relación hoy puede ser diferente pero lo que los sigue identificando es aquello que Sautu manifiesta como característico de los pobladores antiguos del campo, los gauchos, que es definida primordialmente por su contacto con el animal vacuno y el caballo (Sautu, 2011). Como ya se mencionó en los Capítulos 1 y 3, en esta zona vivían pueblos originarios (los tehuelches septentrionales y luego los mapuches) para quienes los caballos constituían el medio de locomoción que les permitía explorar todo el espacio pampeano, eran su aliado en la cacería de vacas, su alimento preferido y también objetos de culto y de rituales. Su espíritu de libertad, fuerza y bravura eran admirados por los hombres de estas tierras para quienes también era un desafío poder capturarlos y entablar un vínculo para domesticarlos que era un lento proceso. Lo mismo hacían los gauchos quienes también forman parte de esta diada humano caballo y quienes consideran a los caballos como resistentes, confiables y leales

valores que son tomados como positivos para ellos mismos junto con el coraje de montar los caballos para trabajar con el ganado (Sautu, 2011).

Estos valores y estas relaciones corporales con las vacas y los caballos, si bien son atribuidos a lo gauchesco, también pertenecían a los mapuches, pero dado el proceso de invisibilización histórica de este grupo actualmente no se los reconoce como tal. En ese sentido, considero que esta relación permea todas las etapas y organizaciones sociales desde que el caballo y las vacas irrumpen en el territorio y que aún hoy, en el medio de un campo totalmente globalizado y altamente tecnificado, es la que afianza a las personas en los campos. De esta manera, en esta región todavía la presencia de los animales en el campo sigue marcando el perfil cultural de las personas que allí viven, para quienes los caballos principalmente y las vacas en forma casi unida constituyen el primer círculo no humano que rodea a los adultos y a los niños que hoy viven en el campo. Esta posición central es productiva, económica y también simbólica que deviene en rituales en la forma de fiestas como las jineteadas, los desfiles gauchos, las cabalgatas entre otras, donde los hombres que participan en ellas tienen que demostrar coraje y resistencia. Su imagen también tiene un alto valor simbólico y es este valor simbólico lo que explica que en casi todas las casas haya fotos o reproducciones de caballos como una forma de presentación de las características del hombre que vive en esa casa.

Actualmente en el campo ya no se depende de los caballos para transporte, alimento o vestimenta pero todavía se sigue usando para el trabajo diario, aun cuando ya hay intento de desplazarlo con el uso de motos o cuatriciclos para recorrer los campos. Además, las familias del campo siguen alimentándose de la carne vacuna proveniente de los animales que nacen, se crían y son sacrificados en los propios campos, y nunca se come carne de caballo. Así, la carne vacuna, los ovinos y sus crías, los corderos y en menor medida el cerdo aunque si los productos derivados de su manufactura como los chorizos y el jamón, siguen siendo, como antaño, el ingrediente principal de la dieta de los pobladores rurales. El asado, como comida pero también como ritual de reunión familiar o de amigos, tal como sucede con el mate, sigue siendo fundamental en la vida diaria de las personas de campo. Todas estas relaciones y situaciones son mostradas por los chicos en sus fotos.

Por otra parte, históricamente, como dice Berger, los animales eran sometidos y adorados, alimentados, usados y sacrificados, y eso es un reflejo de un primer dualismo existencial que

se reflejaba en el trato que se daba a los animales (Berger, 1980). De acuerdo al mismo autor, “hoy persisten vestigios de ese dualismo entre quienes viven íntimamente con los animales y dependen de ellos. El campesino se encariña con su cerdo y se alegra de poder hacer la matanza” (Berger, 1980: 12).

Esta situación se puede ver actualmente en este grupo de niños ya que ellos también muestran cariño por los animales, y si bien no muestran alegría porque los matan tampoco mostraron pena ni tristeza cuando veíamos las fotos de alguna carneada y todos manifiestan placer en comerlos. En ese sentido podrían considerarse que estos niños poseen los vestigios de ese dualismo planteado por Berger como una hipótesis de trabajo para indagar en futuras investigaciones. Para ellos los animales son leche, comida y no tienen sentimientos de tristeza si hay que matarlos, sea un animal domesticado como puede ser una vaca, un cerdo o un cordero o un animal silvestre como las liebres y los peludos. Ellos, si bien conviven diariamente con los animales vivos, también conviven diariamente con su matanza, y en el caso de los animales silvestres ellos también practican la caza desde niños, como puede verse en una foto que muestra a dos de los chicos posando ya preparados para ir a cazar y en toda la charla que se generó dentro del grupo de compañeros al ver esa foto que les gustó mucho. Esa foto además nos muestra que los niños en el campo comienzan a cazar a una temprana edad y que los chicos más pequeños admiraban a los más grandes que habían ido a cazar y posaban orgullosos y felices con sus armas. Los más pequeños contaban que cazaban pájaros con sus hondas o que salían a cazar peludos o liebres con sus padres o hermanos. No mostraban ningún tipo de sentimiento hacia esos animales sino más bien se sentían orgullosos de tener la habilidad y posibilidad de poder atraparlos. Pero esto no sucedía con las niñas. Les pregunte si ellas iban a cazar como sus compañeros y todas respondieron que no, acompañado con gestos de desagrado en sus caras. Para las niñas no está reservada esa actividad, no lo hacen solas y tampoco sus padres le han enseñado a hacerlo como lo hacen con sus hijos varones. De todos modos, ninguna de ellas planteo una valorización negativa hacia lo que hacían los chicos, simplemente mostraron que no era una actividad que a ellas les gustara. La caza y matanza de los animales para comer no es una tarea de mujeres en el campo, quizás con alguna excepción de la matanza de pollos, como no lo es hacer el asado.

Si bien en este caso no les importa el destino final del animal, quizás porque les guste comer su carne, los chicos saben que los animales nacen, sienten y mueren, ciclos de vida naturales o provocados por los hombres que ellos conocen desde muy pequeños ya sea a través del

contacto personal y cotidiano con los animales, como por acompañar a sus padres en las tareas productivas que ellos realizan con los mismos.

Al igual que los adultos, los chicos muestran afinidad y cariño por los caballos y sus fotos muestran que muchos de ellos disfrutaban de andar a caballo por el campo. También juegan a que andan en caballos imaginarios montado sobre un palo de escoba como lo muestra uno de los videos que ellos grabaron y también se los puede ver en otro juego típico como es llevar a caballito a un amigo o a un hermanito.

Por otro lado, a diferencia de los adultos, los chicos muestran una relación distante con las vacas y solo las muestran en relación a las actividades de los padres excepto con los terneros ya que algunos visitan habitualmente el lugar donde los crían en los tambos que es muy cerca de sus casas.

Totalmente distinto es lo que sucede con los perros, un animal con quien tienen un vínculo completamente diferente al resto de los animales en su contacto cotidiano. Para los adultos del campo los perros le aportan una compañía muda, les ofrecen protección porque son los que los alertan de ruidos extraños especialmente durante la noche, en algunos casos los acompañan en sus recorridas a caballo y los ayudan con el trabajo con la hacienda especialmente en los campos ganaderos y no tanto en los tambos al menos en la zona de extracción de la leche. Sin embargo, para los chicos su relación con los perros es diferente. Para ellos son una compañía silenciosa en su andar por el exterior de sus casas, por los caminos internos y también son sus compañeros de juego. Ellos los tocan, los alzan, los abrazan, se tiran al piso junto con ellos, y también les hacen algunas maldades como tirarle de los pelos, retarlos, echarlos de algún lugar. Así, los perros pueden ser totalmente transformados en juguetes por los chicos y en sus compañeros cuando están afuera ya que los perros, ni ningún otro animal, están adentro de la casa.

Los animales en general y los perros en particular también son objetos del deseo de conocimientos de los chicos. Esto es importante de destacar porque si bien en la escuela se estudia mucho sobre los animales, incluso para enseñar inglés como pudo relevarse durante el trabajo de campo de la escuela, nunca se enseña nada sobre los perros y los conocimientos que los chicos tienen provienen exclusivamente de su experiencia cotidiana y del intercambio de saberes que se da con los adultos no maestros y con sus pares. Por otra parte, los chicos tienen casi total dominio sobre sus perros y, si bien las decisiones finales recaen sobre los

padres, ellos tienen mucha libertad para relacionarse con ellos. Además, los perros se mueven libremente por todo el campo, no están privados del contacto con casi todos los demás animales y tienen alto grado de autonomía. En el campo actual los animales domésticos y los silvestres no están aislados los unos de los otros, existe diferente tipo de relaciones de reciprocidad y/o competencia entre las especies y por ese motivo no se vuelven tan dependientes de sus dueños. Por eso los perros muchas veces buscan y cazan su propio alimento, son raramente alimentados con alimentos balanceados como sucede en las ciudades de la región, pero les dan las sobras de sus comidas o los restos que no se comen en las carneadas. Los perros comparten el espacio de los asados a la espera de los huesos que todos indefectiblemente les van dando a medida que su plato se llena de restos óseos.

Además, los chicos les ponen nombres y en general, como se destaca con los perros de los chicos del Primer Taller, son nombres o sobrenombres de personas o están relacionados con algún atributo del perro, por ejemplo, llamarlo Negrito si el perro es de color negro. Ellos participan en su crianza desde cachorros por ejemplo llevándole comida y deciden sobre su destino, siendo los cachorros algo que los chicos pueden regalar a sus pares sin tener que consultar a sus padres. Durante la revisión de fotos fue interesante escuchar como todos ellos tenían algún perro que había sido regalado por alguno de sus compañeros. Finalmente, los chicos manifiestan mucho cariño por sus perros y destacan que son “buenos, alegres y muy inteligentes “. Cabe preguntarse y ahondar en un futuro si esos atributos son los mismos que los chicos definirían para sí mismos siguiendo la idea popular que los animales llegan a parecerse a sus dueños y que Berger expresa como que son hijos del modo de vida de sus amos (Berger, 2011)

En contraposición con los perros y tal como sucedió en el primer Taller, los niños no presentan gran afinidad con los gatos, quienes en general viven alejados de las casas, especialmente en los galpones cumpliendo un fin útil como es el de comerse todas las lauchas y ratones del campo. Por ese motivo, en el campo los gatos, a diferencia de los perros, no son animales de compañía para los adultos y tampoco lo son, en general, para los niños.

Finalmente, así como se relacionó a los caballos y las vacas como parte de un complejo ecuestre que tiene sus raíces históricas en los pueblos originarios y gauchesco, no existen muchos estudios sobre la historia de los perros en la región pampeana y como era su relación con los habitantes del lugar. Sin embargo, se sabe que existían manadas de perros sueltos tal

como los caballos y las vacas y también existen historietas, pinturas, dibujos y fotografías donde el gaucho o paisano está siempre retratado con un caballo y acompañado por un perro, como por ejemplo en los almanaques ya mencionados de Molina Ocampo. Quizás estas relaciones podrían ser indagadas en futuras investigaciones.

### **8.6. Creación grupal de narrativa fotográfica: libro de fotografías Ojos que Miran**

Una vez finalizada la etapa de sacar las fotos y mirarlas en forma conjunta nos tomamos un par de encuentros para elegir las fotos para el libro. Les comenté que por una cuestión de costos las fotos iban a ser en blanco y negro, les mostré un libro en blanco y negro para que pudieran imaginarlo porque iba a ser del mismo tamaño y estilo. También les dije que en ese tamaño y cantidad de hojas pensadas había espacio para poner dos fotos de cada uno, que las debían elegir entre todos y que al final irían las fotos de ellos con sus familias. También acordamos hacer una muestra con las fotos del libro para el día del acto de aniversario de la escuela y que también expondríamos las fotos de los chicos de Taller del año 2011, donde dos de los actuales participantes también habían fotografiado. En el acto le regalaríamos un libro para cada familia y el resto se lo quedaría la escuela para venderlos y recaudar fondos para la Cooperadora. Ese día también les lleve varios libros de fotografías para que se familiaricen con este tipo de material. Dentro de los libros seleccionados había uno sobre gauchos y otro sobre pueblos originarios que generó un rico e interesante debate. Por ejemplo, ellos hablan de indios y en algunos casos, especialmente por parte de los chicos más grandes, lo hacen en forma despectiva mostrando asco o rechazo por la manera de vestirse, especialmente en las fotos donde se los veía desnudos o con poca ropa, reproduciendo el estigma social sobre este grupo humano. En el caso del libro sobre gauchos todas eran palabras de admiración. También pudieron ver un libro sobre perros porque en el primer taller y en el visionado de las fotos surgió que es uno de los temas que ellos más fotografían y todos se disputaban ese libro para mirarlo.

En el encuentro siguiente, y antes de ver las fotos nuevamente, charlamos sobre algunas de las pautas que establecí para lograr una buena narrativa fotográfica con sus fotos que responden a lo descrito en el tercer capítulo y que debíamos entre todos lograr. En primer lugar, todos debían aparecer en las fotos porque ellos eran los protagonistas principales de la historia que íbamos a contar. Segundo, todos debían tener al menos una foto de su autoría

porque ellos eran los hacedores de esas imágenes, pero no figuraría el nombre del autor para afirmar la creación colectiva de la historia que se estaba contando. Tercero, teníamos que tener imágenes variadas, que no se repitieran y que representen todas las cosas que a ellos más les gustaba mostrar de su vida cotidiana en sus casas en el campo, en la escuela por ser el lugar que los reúne y en los caminos que ellos recorren todos los días. Cuarto, teníamos que tener alguna imagen que sirviera de introducción al lugar para que, aquellos que no lo conocían, al inicio del libro pudieran tener una idea generalizada del lugar y teníamos que encontrar una imagen que sirviera para dar cierre a la historia. Quinto, teníamos que elegir una foto para la tapa del libro y otra imagen para la contratapa. Después de acordar esos aspectos para trabajar les conté algunas decisiones que yo había tomado. Por ejemplo, que el título del libro sería el mismo del taller, es decir “Ojos que Miran”, que en la primer página yo, como coordinadora del Taller, iba a escribir unas líneas para contar como ellos habían sacado las fotos y todo lo que habíamos hecho durante el Taller, y que siguiendo sus fotos al final del libro irían las fotos de ellos con sus familias que yo les había tomado poniéndole el apellido debajo de cada retrato familiar para que no sean personas anónimas. Por último, como ya se mencionó, las fotos del libro no llevarían el nombre de cada autor para que cada persona se una a una producción grupal y que sea el grupo y todo el trabajo realizado en forma conjunta el que tomara protagonismo como autor.

Luego, comenzamos a ver todas las fotos nuevamente y ellos iban eligiendo. Es importante destacar que, si quien había tomado la foto opinaba primero su preferencia, no fue una elección individual sino que todos participaban y decidían. En algunos casos la selección fue inmediata y todos acordaban. En otros dos casos, todos querían una foto de dos de las chicas, pero ellas se negaron porque les daba vergüenza, las intentaron convencer pero no lo lograron y esas fotos, si bien habían sido elegidas por sus compañeros, no aparecieron en el libro. En el caso de un niño de Jardín de Infantes que no estaba presente ese día yo mostré sus fotos a los niños, les comenté que como su madre había sacado todas las fotos teníamos que elegir una donde estuviera el retratado y así la eligieron.

Después del primer día, tuvimos otra intensa jornada de trabajo donde al inicio les recordé las pautas marcadas para que nos guiara la elección de las fotos que nos faltaban, especialmente la foto de tapa, la del inicio de la historia y la del final y yo sugerí algunas opciones para los tres casos. Luego, ya en mi casa, chequee que todos estuvieran representados en alguna foto y que al menos se muestre una fotografía que cada uno hayan sacado. Las ordene de manera

tal que la historia fluya correctamente, escribí una especie de prólogo y entregue todo el material a un diseñador, luego mande todo a imprenta y ya con los libros en la mano fui a mostrárselos a la escuela. Cuando lo tuvieron en sus manos niños lo hojeaban despacio, miraban atentamente y comentaban en grupos de a dos o tres.

Este libro lo considero la interpretación grupal de los niños sobre su mundo de vida en ese momento y lugar, desde la elección de la foto a sacar en forma individual o de a grupos, verlas y comentarlas en forma colectiva en la escuela y finalmente realizar una selección grupal y consensuada de las fotos que más le gustaban de cada uno, del grupo y del lugar. También lo considero mi propia interpretación, que es producto de mi encuentro e intercambio con ellos, sus familias y la escuela, aportando la estructura de la fotonarrativa, las fotos familiares y la coordinación de todas las actividades que hicimos durante el Taller y en la selección conjunta de las fotos de los niños que son el corazón del libro.

Con todo lo dicho, considero este libro de fotografías un producto etnográfico, en los términos definidos por Roca i Girona ya que cuenta con una estructura narrativa, en este caso una narrativa fotográfica que podría considerarse como un documento equiparable al informe final de un trabajo de investigación científica mediante una técnica de representación diferente pero con procesos muy similares de investigación y análisis de los datos (Roca i Girona, 2010).

La presentación de este libro a los niños represento el cierre a una etapa de la investigación del trabajo de campo cotidiano con los niños en la escuela y donde las actividades para lograrlo brindaron más información que me permitiría alcanzar los objetivos de mi investigación.



Fotografías propias

## 8.7. Libro de fotografías “Ojos que Miran “



# Ojos que Miran

Fotografías de chicos que viven en el campo en el Partido de Trenque Lauquen

## Ojos que Miran

Compilado por Alejandra Gutiérrez.  
1era Edición, Trenque Lauquen, provincia de Buenos Aires  
72 p.: 15 x 21 cm.

ISBN

### Fotografía:

Chicos y chicas que participaron del Taller "Ojos que Miran"  
de Agosto a Noviembre del 2013-10-25

### Edición de familia:

Alejandra Gutiérrez

### Edición fotográfica:

participantes del Taller y Alejandra Gutiérrez

### Diseño gráfico:

Guerrini Design Island

"Ojos que Miran" es una selección de fotografías tomadas por chicos de tres a doce años que estudian en la Escuela Rural 41 del paraje San Eduardo, Partido de Trenque Lauquen, provincia de Buenos Aires y que viven en las zonas rurales desde sus padres trabajan.

"Ojos que Miran" también es el nombre de un taller que coordiné de Agosto a Noviembre del 2013 donde sacamos fotos en forma grupal y los chicos tuvieron las cámaras en sus casas con el objetivo de fotografiar su vida cotidiana y el lugar donde viven. Los ojos activos que buscaron, miraron y retrataron su mundo creando estas imágenes son Kevin, Franco, Saní, Agustín, Clara, Lucía, María, Patricio, Jesús, Walter, Melania, Carlos, Nahay, Rufina, Esquivel, Camilo, Juliana, Ludmila, Micael y Leonel.

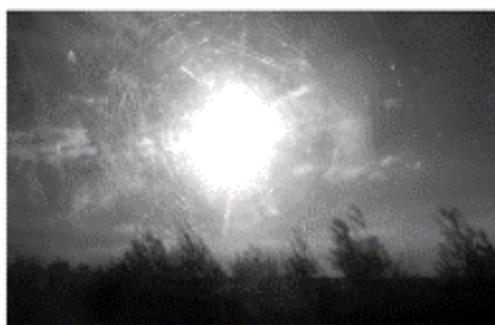
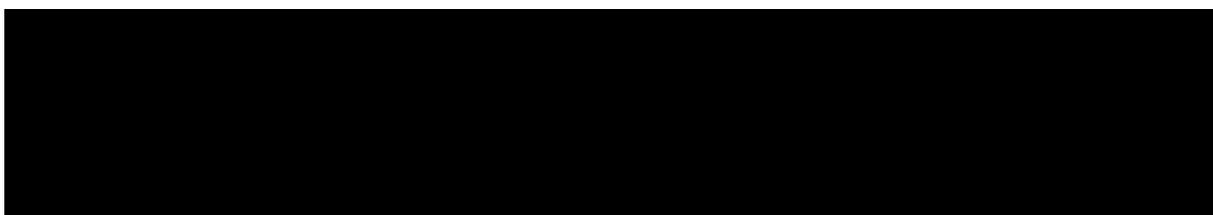
Ellos también fueron espectadores de las fotografías de sus compañeros ya que cada participante tuvo un momento para mostrar sus imágenes, contar qué fue para ellos la protagonista de sus fotos, qué sucedió en los momentos, o quién les había enseñado. Hubo preguntas, comentarios y surgieron charlas sobre diferentes temas de su interés. Vinca, sentimientos, percepciones e interacciones ideas y sentimientos que afloraron al ver las fotografías. De esa momento nació una primera selección de las imágenes que se presentan en este libro, donde también podemos encontrar la mirada de algunas madres que acompañaron a sus hijos en sus exploraciones con la cámara.

Además, las familias nos recibieron muy amablemente en sus casas para conversar con ellas. Muchas y ser tratadas con el objetivo de mostrar que, en este momento, todas ellas están en la travesía de ser y hacerse de esta escuela rural.

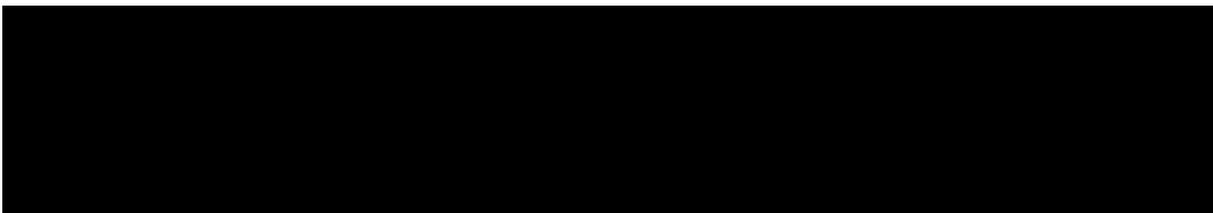
Por último, les quiero agradecer a todos los chicos y chicas, sus familias, los docentes Guadalupe Clerchola, Mariana Basino y Verónica Reinos que forman la Comunidad Rural de San Eduardo por la calidez y alegría con las que hemos compartido esta experiencia que permitió a los chicos ser creadores de estas hermosas imágenes que aquí se presentan.

ALEJANDRA GUTIÉRREZ

Coordinadora del Taller "Ojos que Miran 2013"  
Noviembre 2013





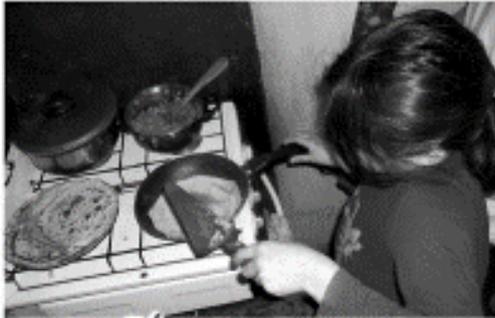


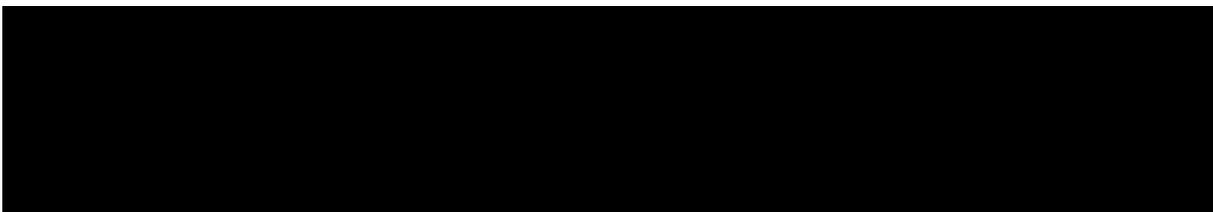
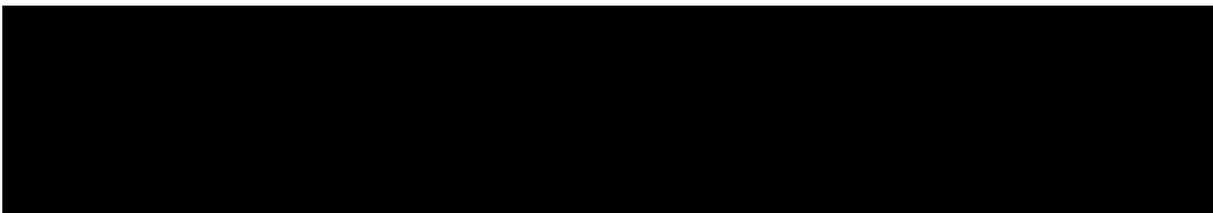
28



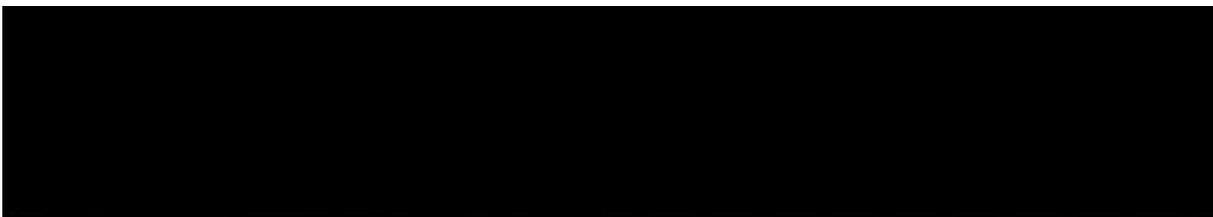
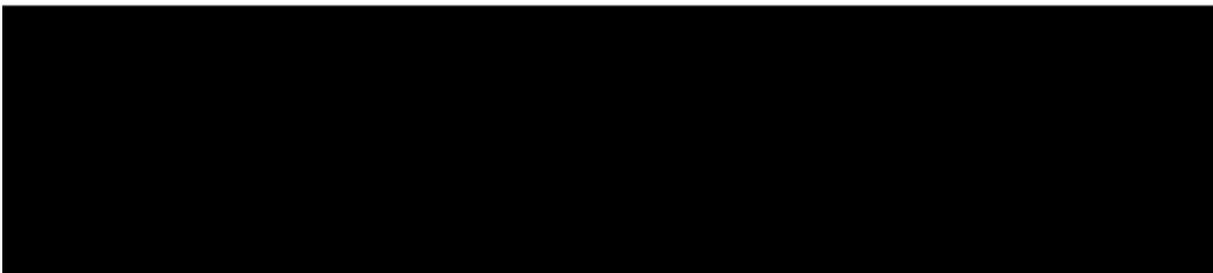
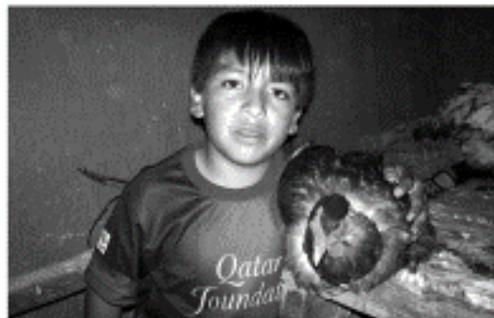
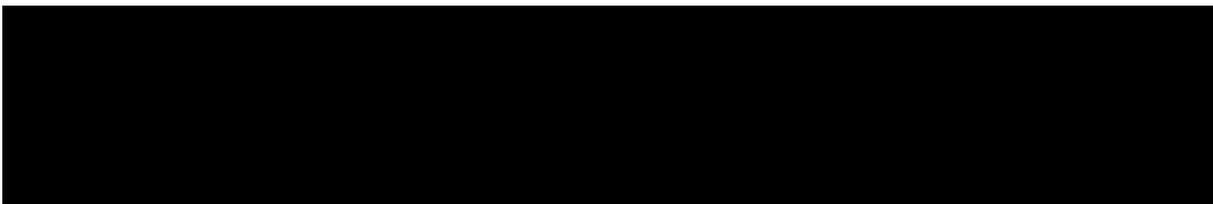
29

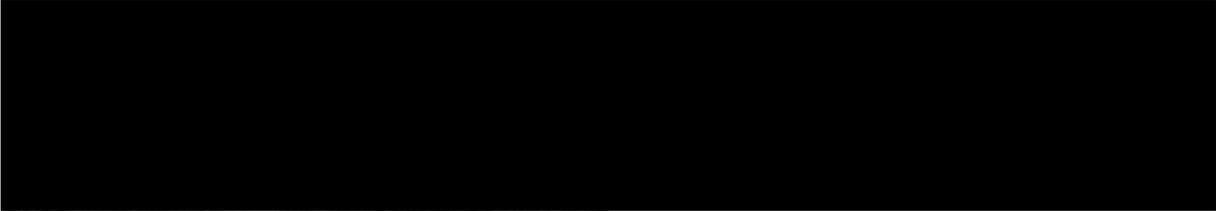
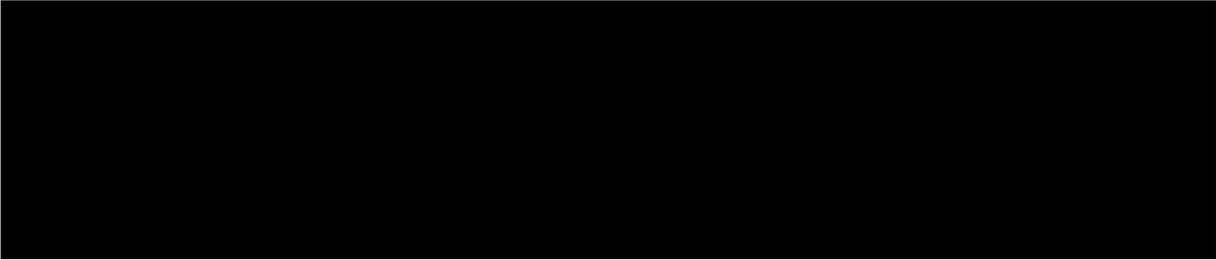
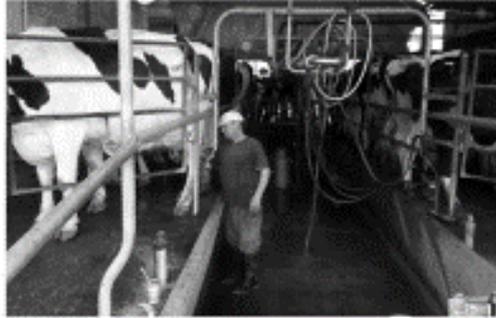
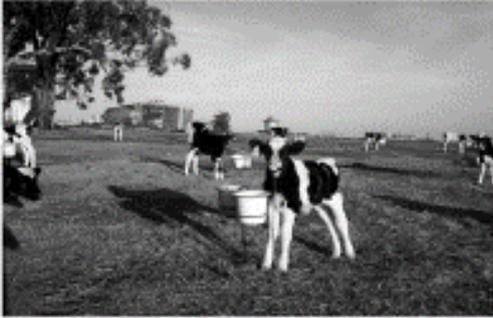






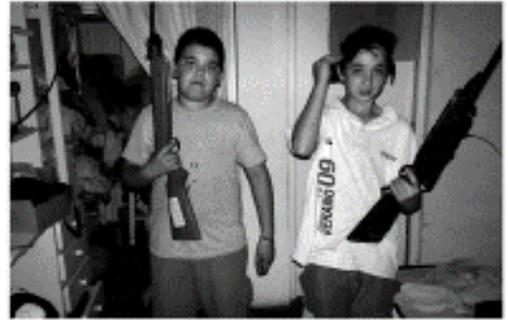




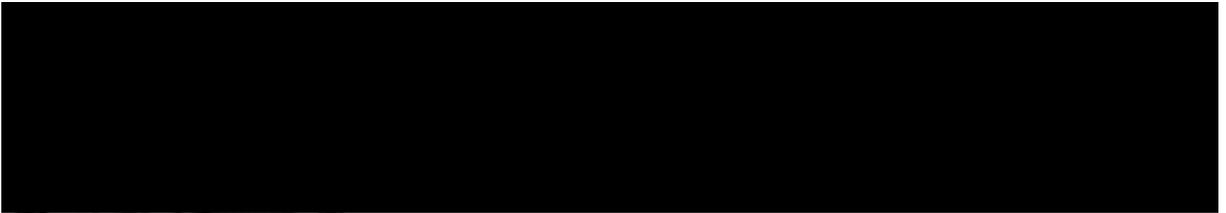




44



45



46





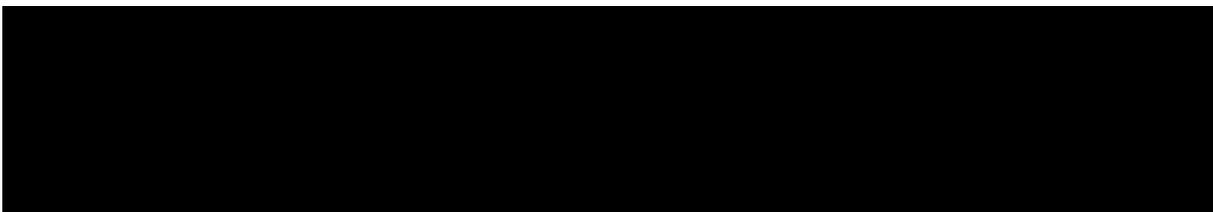
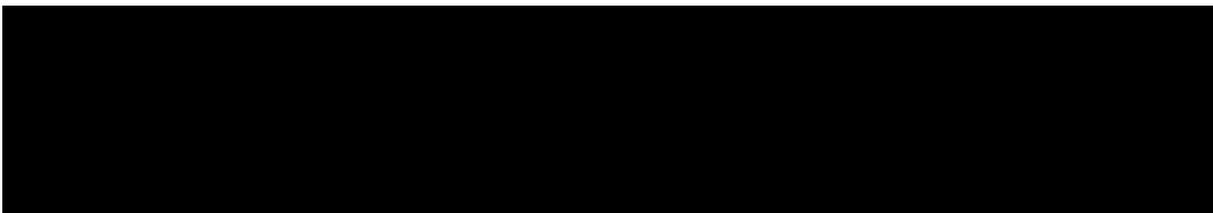




Figura 1.1



Figura 1.2



Familia Flores



Familia Di Giacomo



Familia Gómez



Familia Pérez



Familia Corcos



Familia Corcos



Familia Corcos



Familia Corcos



FAMILIA ESCOBAR



FAMILIA ESCOBAR



FAMILIA ESCOBAR



FAMILIA ESCOBAR



El 16 de Noviembre del 2013 la Escuela San Eduardo, del Partido de Trenque Lauquen, cumple 25 años y muchos alumnos, familias y docentes han pasado por ella. Esta escuela, como todas las escuelas rurales, es una institución que brinda conocimiento pero también contención, afecto y un espacio de encuentro en aquellas aéreas donde la población se encuentra dispersa.

Actualmente 20 alumnos, 14 familias y sus docentes son el alma de la escuela y todos juntos forman una pujante comunidad rural. Las fotografías que aquí se presentan fueron tomadas por los alumnos de todos los niveles durante el taller "Ojos que Miran" de Agosto a Noviembre del 2013. Estas imágenes pretenden mostrar algunos momentos, lugares, personas, animales u objetos que los chicos eligieron para contarnos su vida cotidiana y el lugar donde viven.

Finalmente, el libro trajo otras actividades que no estaban pensadas, una de las cuales surge como propuesta de uno de los niños. Cuando entramos al aula y miraron el libro, uno de los niños, Franco, propuso llevar el libro a la única biblioteca pública de Trenque Lauquen y presentarlo allí. Charlamos sobre cómo podría ser la presentación ante el público y le comentamos la propuesta a la directora quien la acepto enseguida. Personalmente realice todas las gestiones en la Biblioteca, realice la invitación a fotógrafos locales, a la prensa, a toda la comunidad y a todos aquellos que los docentes y familias quisieron. La presentación fue un día de semana a las 19 hs. y por cuestiones laborales de los padres muchos de los niños y familias no pudieron asistir. Durante la presentación la directora de la escuela conto el origen y objetivo del proyecto, yo conté como se había desarrollado el Taller, los chicos contaron como habían vivido la experiencia y se mostraron las fotos en una gran pantalla. Luego se realizó una ronda de preguntas y respuestas donde los chicos participaban. El libro quedo a la venta en la Biblioteca y se donaron dos ejemplares. Con esta presentación del libro en la sociedad local pude lograr uno de mis objetivos, que concordaban con los de la nueva directora, que era hacer visibles a los habitantes actuales del campo, a los niños y poner en valor la escuela rural.



A dos días de la presentación, el diario local La Opinión publico una nota sobre el evento y el libro y, a partir de eso, me contactaron los organizadores de la muestra de la Sociedad Rural de Trenque Lauquen, que es la muestra más importante que une el campo con la ciudad, que

reúne a más de 5000 personas en tres días convirtiéndose en el evento más masivo de la ciudad. Ese año ellos habían organizado un lugar especial para las escuelas rurales y querían que expusiéramos las fotos y el libro y así lo hicimos. Me encargue personalmente de llevar libros y armar con los paneles de fotos una muestra que se expuso durante tres días. Los niños que visitaron la muestra pudieron ver sus fotos allí.

### 8.8. Muestra fotográfica y entrega del libro en el acto del aniversario de la escuela

Un día antes del acto de Aniversario de la Escuela armamos la muestra de fotos con varias madres. Ellas aportaron el papel soporte para armar los paneles con las fotos que tomamos de uno de los libros y para otro panel donde los chicos podían escribir porque les gustaba sacar fotos. Es de destacar que al papel soporte lo decoraron con una guarda de papel llamada pampa que es una representación gráfica de los mapuches habitantes originarios del lugar, pero que fue apropiada por los habitantes rurales y que, a partir de la crisis argentina del año 2001 su uso se masifico a las áreas urbanas convirtiéndose en un símbolo grafico argentino.



Fotografías propias

Pusimos también un cuaderno para que la gente pudiera comentar sobre las fotos durante la muestra y así quedo preparada la exposición de fotografías que era central en ese acto junto con el video que narraba la historia de la escuela y mostraba las entrevistas a las familias actuales. En el acto me pidieron que cuente al público el origen, objetivo y desarrollo del

Taller para luego, junto a cada uno de los chicos, llamar a cada una de las familias para entregarles un libro de regalo. Una vez finalizado el acto formal, se pasó al salón donde estaba la muestra, había un lunch y se proyectó el video editado de las entrevistas a los padres<sup>9</sup>, tarea que fue realizada por Elba. Todo el evento duro alrededor de cuatro horas y fue una fiesta con más de 150 personas donde los chicos y sus familias fueron los protagonistas de la noche.



Fotografías propias

Unos días después del acto volví a ir a la escuela para saludar a todos y dar por cerrado el Taller y mi participación. Me despedí de los chicos y de los docentes, quienes también ya estaban cerrando el ciclo escolar.

Y ahora, para cerrar esta sección del capítulo quiero transcribir las palabras que dejaron los niños en el panel de la muestra cuyo título era “sacar fotos es ....”

“Para mi es lindo sacar foto y a la escuela. Es muy lindo es muy lindo y me divierto mucho” (Lucia, 10 años)

“Me gusta sacar foto porque es muy lindo muy gueno y hermoso muy importante porque es divertido” (María, 8 años)

---

<sup>9</sup> El video “Comunidad Rural San Eduardo” se puede ver en [https://www.youtube.com/watch?v=Bqhg16DRo\\_4&t=2044s](https://www.youtube.com/watch?v=Bqhg16DRo_4&t=2044s)

“Es linda sacar foto te quiero mucho” (Exequiel, 6 años)

“me encanta la escuela me encanto las fotos” (sin nombre)

“para mi sacar fotos es muy lindo porque aprendes mas de la vida y de las culturas y como combiven las comunidades y la gente” (Franco, 11 años)

“para mi la escuela es linda-buena-divertida-gugetona-ermosa” (Misael, 8 años)

“me gusto sacar fotos es muy lindo” (sin nombre)

“me gusta sacar fotos porque es muy dibertido” (Carlos, 10 años)

“a mi me gusta sacar fotos porque es divertido” ( Juli, 8 años)

“a mi me gusta sacar fotos porque es divertido” (Cami, 6 años)

“sacar fotos me gusta porque siempre veo a la seño más linda del planeta tierra la seño ale te amooooo muchooooo” (Clara, 11 años)

“para mi sacar fotos es muy divertido” (Kevin, 11 años)

“para mi es lindo sacar fotos” (Nehisy, 7 años)

“me gusta sacar fotos es lindo” (Sari, 4 años)

“a mi me gusta sacar fotos” (Agustin, 10 años)

“me gusta sacar fotos porque me gusta” (Melanie, 7 años)

## **8.9. Reflexiones finales sobre la metodología del segundo taller de fotografía “Ojos que Miran”**

### **8.9.1 Uso de cámaras**

Los niños conocen y manejan las cámaras con suma facilidad y están acostumbrados a una cultura visual producto de su interacción cotidiana con otras pantallas como los móviles de sus padres, la televisión y las computadoras. Por otra parte, al no tener acceso a las cámaras de fotos muy fácilmente ya sea porque sus padres no tienen o porque no se las prestan habitualmente, les produjo gran alegría poder tenerlas libremente, sin restricciones y las utilizaron con mucha responsabilidad y cuidado ya que nada se perdió o rompió. Casi todos deseaban tenerla más tiempo e inventaban excusas cuando no querían devolverlas. También se destaca el uso de videos por parte de los chicos en forma espontánea, mostrando curiosidad por utilizar todo lo que las cámaras les ofrecían.

Sin embargo, hay que destacar que el uso de las cámaras es muchísimo menor en los chicos del Jardín de Infantes, excepto en el caso de uno de los niños Walter, que mostraba un grado de madurez superior que el resto de los niños de su edad. En todos los otros casos, las fotos de estos niños fueron tomados por sus madres.

### **8.9.2 El acto de fotografiar de los niños**

Para los niños fotografiar es un juego y, según sus propias palabras, es algo que les gustó mucho porque es muy divertido y muy lindo. Ellos sacaron fotos tal como juegan, es decir acompañados de sus pares, con hermanos de edades parecidas, juntos entre hermanos y vecinos, juntos entre niños parientes que viven en el mismo campo, de a grupos de dos o tres en la escuela y en sus casas si viven en el mismo campo y/o acompañados por sus perros. También se puede observar que estas modalidades varían de acuerdo a la edad, si tienen hermanos o si viven otros niños en el mismo campo. Los niños que están en el primer ciclo, que tienen de 6 a 8 años, ya sacan fotos por si solos y si tienen hermanos lo hacen con ellos, mientras que los niños del segundo ciclo, de 8 a 11 años lo hacen acompañados por sus hermanos y pares o solos si viven sin niños de su edad en su casa y en el campo. Por este motivo, y para relevar solo la mirada de los niños es que no se consideraron en el análisis las fotos de las madres y se analizaron en forma conjunta las fotos de los niños que compartían la cámara. Estos dos aspectos son importantes para tener en cuenta para futuras investigaciones.

Por otra parte, en este taller pude observar, tal como sucedió en el Primer Taller, que ellos primero miran, observan y deciden a que sacar, se acercan todos juntos corriendo, sacan las fotos, se las muestran entre ellos y todos venían luego a mostrármela a mí. Cuando les surgía algún problema técnico se preguntaban y ayudaban entre ellos y recién cuando no podían resolverlo me consultaban. Esta manera de fotografiar puede observarse en la cantidad de fotos que sacan, en que, excepto algunas excepciones como los hermanos Carlos y Nehisy, no repiten temas y no repiten detalles o puntos de vista de un mismo tema.

Este conocimiento que surge en este contexto específico me lleva a reflexionar sobre la flexibilidad que es necesaria para poder cambiar algunas ideas metodológicas que uno trae originalmente a medida que avanza su trabajo de campo. En este sentido, es importante destacar que aquí existía una restricción en cuanto al número de cámaras disponibles y este es un componente importante a la hora de adoptar una determinada estrategia. Por ejemplo,

si cada niño hubiera tenido una cámara en forma simultánea ellos hubieran sacado fotos tal como juegan habitualmente pero hubiera permitido hacer un análisis completamente individual tal como estaba planteado.

### **8.9.3 Entrevistas grupales con fotos**

En el taller del 2013 se realizó el visionado en forma grupal de las fotos y no hubo entrevistas individuales. En estas entrevistas grupales se dejaba con libertad que cada chico contara que era lo que aparecía en cada una de sus fotos, que pensaba y sentía en cada foto pudiendo conocer su significado atribuido que, de otra manera podría perderse o confundirse con la propia interpretación del investigador. Sin embargo, dado el alto grado de participación de los chicos en los diálogos grupales a veces era difícil seguir la interpretación personal del que tomo la foto y más bien en este caso podría considerar como el iniciador de un dialogo colectivo de donde se puede tomar el significado grupal a través de todas las preguntas, ideas, historias y sentimientos que aparecen durante el dialogo. Por otra parte, esto requiere de una mayor habilidad por parte del investigador para poder conducir de alguna manera el debate que se origina a la vez que estar atento a las palabras y sentimientos que surgen. Esto se vuelve cada día más fácil a medida que el taller avanza y que el conocimiento de los chicos y del funcionamiento del grupo es cada vez mayor. Por otra parte, si además hay una observación participante extra taller uno va conociendo a los niños, sus historias de vida, su mundo de relaciones y puede interpretar el significado que para ellos tienen determinadas imágenes o las cosas reales que se encuentran representadas en las mismas. Por el contrario, si no se dispone de mucho tiempo para hacer el Taller tal como sucedió en el primer taller del 2011, es quizás más útil en función de los objetivos y del tiempo del que se dispone realizar una entrevista individual aunque no tiene la riqueza del dialogo grupal.

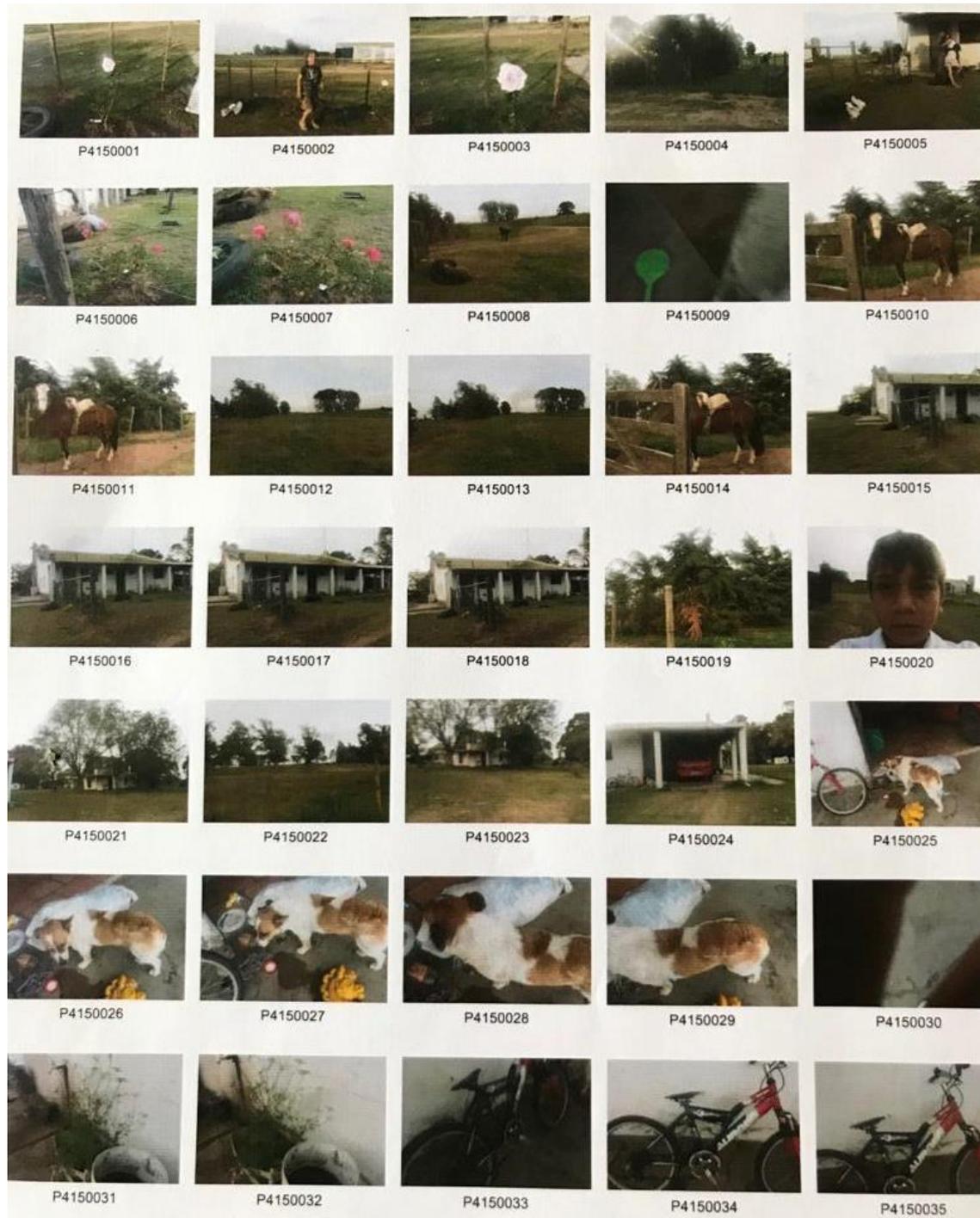
### **8.9.4 Entrevista grupal para elegir fotos del libro**

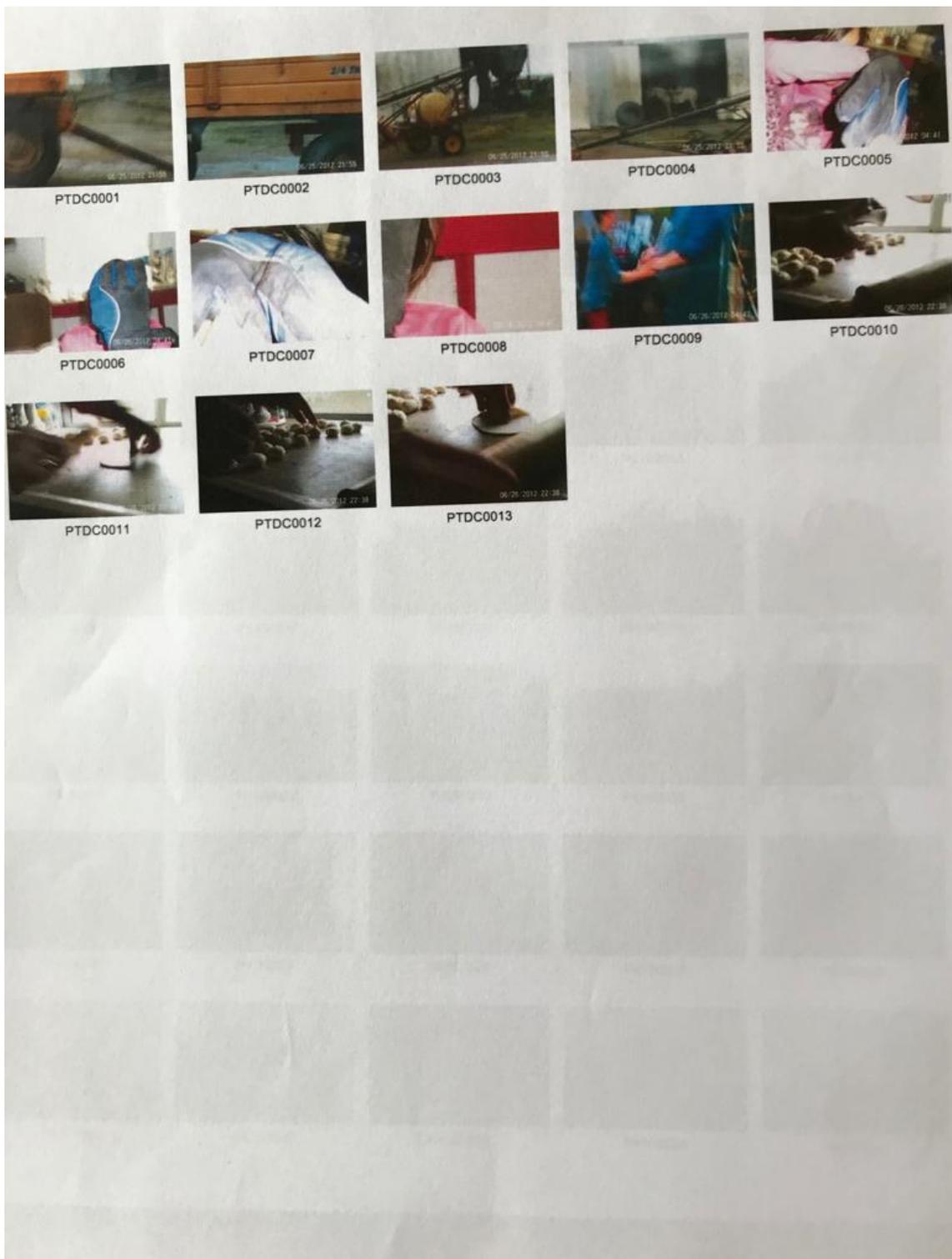
Es interesante destacar que en este Taller la modalidad de entrevista grupal tuvo dos instancias. En primer lugar, y como ya se mencionó, hubo un visionado de las fotos con el solo propósito de mostrar y verlas y luego hubo un visionado para elegir entre todos que fotos irían en el libro. En esta última situación en general rápidamente elegían una o dos fotos de cada uno de los niños pero entre todos tuvieron que negociar cuando por ejemplo dos de las niñas se negaron a publicar las fotos elegidas por sus compañeros. La elaboración con los niños de una narrativa fotográfica con sus propias imágenes que fueron tomadas e interpretadas por

ellos mismos siguiendo mi plan inicial para el Taller fue un plus impensado antes de entrar al trabajo de campo. Esa narrativa, producto de mi intercambio continuo con y entre los niños pero siempre privilegiando sus elecciones se plasmó en un libro que considero una parte fundamental de este informe que se presenta. Además, ese libro funcionó como objeto integrador, que despertó sentimientos de pertenencia a la comunidad, algo que no estaba en mis planes originales, como tampoco lo era divulgarlo por fuera de la comunidad educativa pero que coronó un intenso trabajo realizado por los chicos por tres meses con mi acompañamiento y en el cual fueron los actores de sus representaciones.

## 8.10. Anexo Fotografías Segundo Taller “Ojos que Miran”

Exequiel y Rufina Gauna











100\_8421



100\_8422



100\_8423



100\_8424



100\_8425



100\_8427



100\_8428



100\_8429



100\_8430



100\_8431



100\_8432



100\_8433



100\_8434



100\_8435



100\_8436



100\_8437



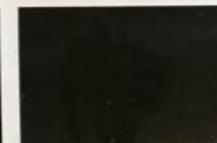
100\_8438



100\_8439



100\_8440



100\_8442



100\_8443



100\_8444



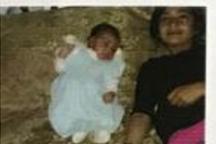
100\_8445



100\_8447



100\_8448



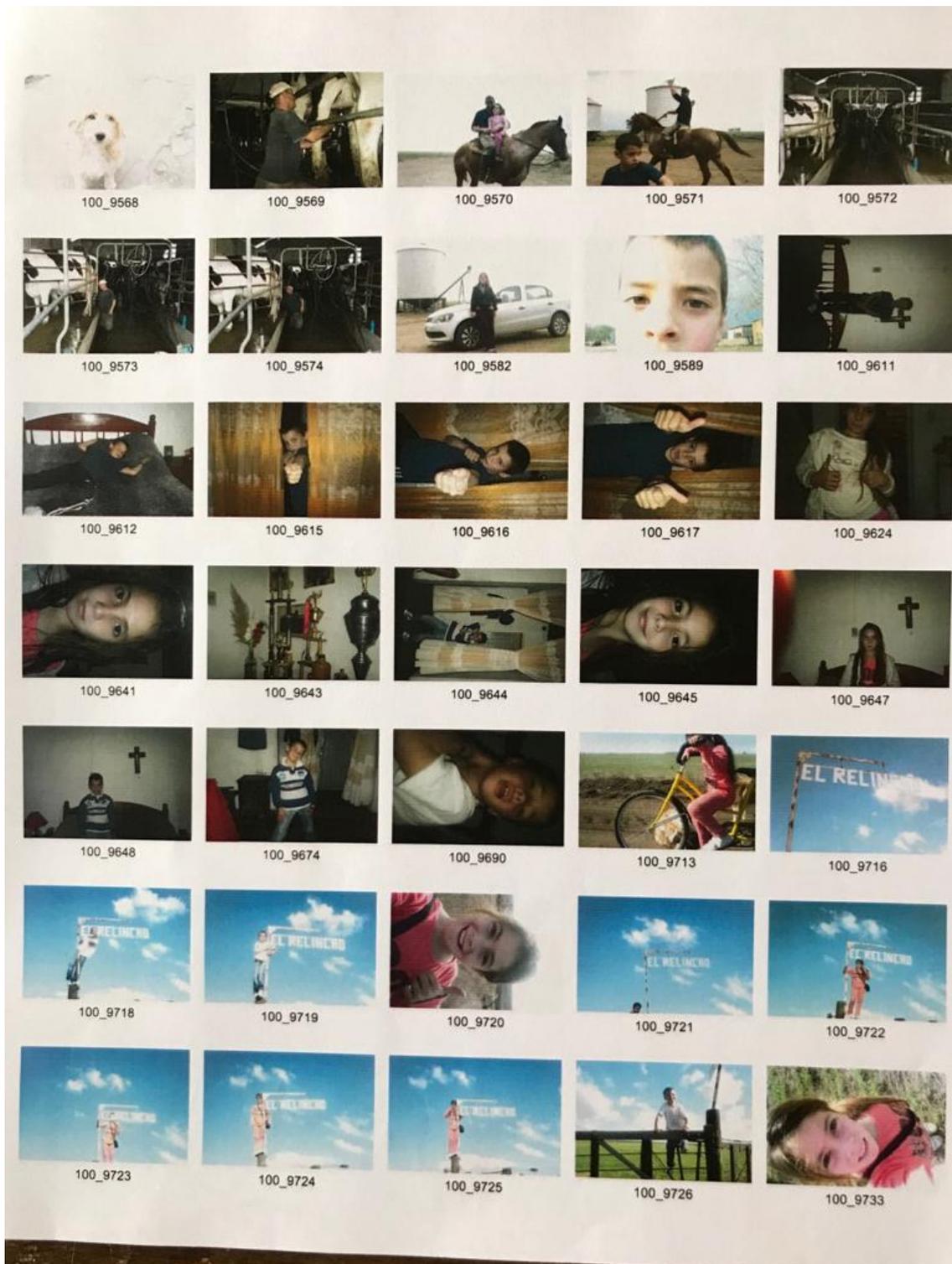
100\_8450



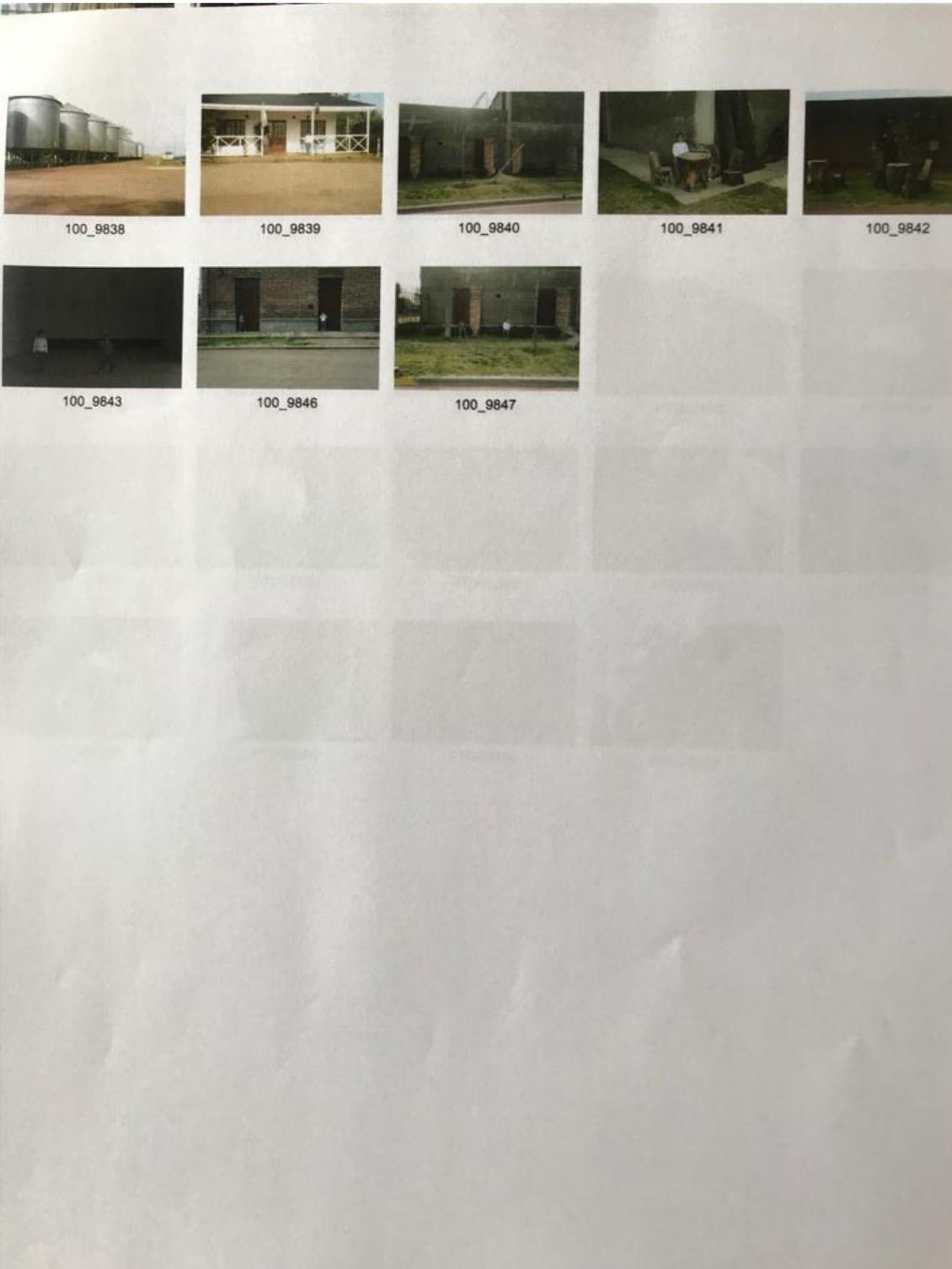




Patricio y Lucia Pérez Carini











IMG\_0959



IMG\_0965



IMG\_0975



IMG\_0976



IMG\_0977



IMG\_0978



IMG\_0979



IMG\_0980



IMG\_0982



IMG\_0983



IMG\_0984



IMG\_0985



IMG\_1003



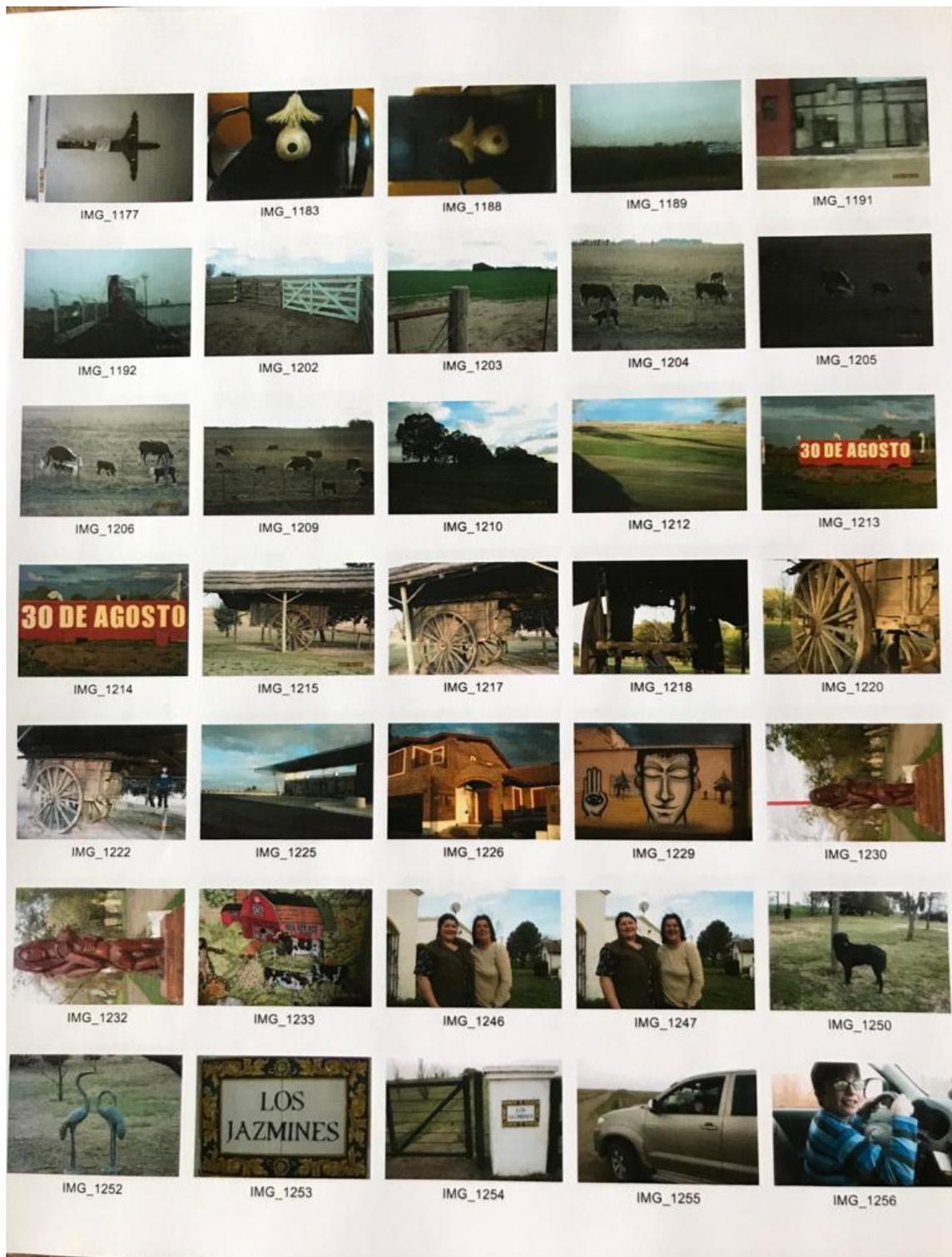
IMG\_1005

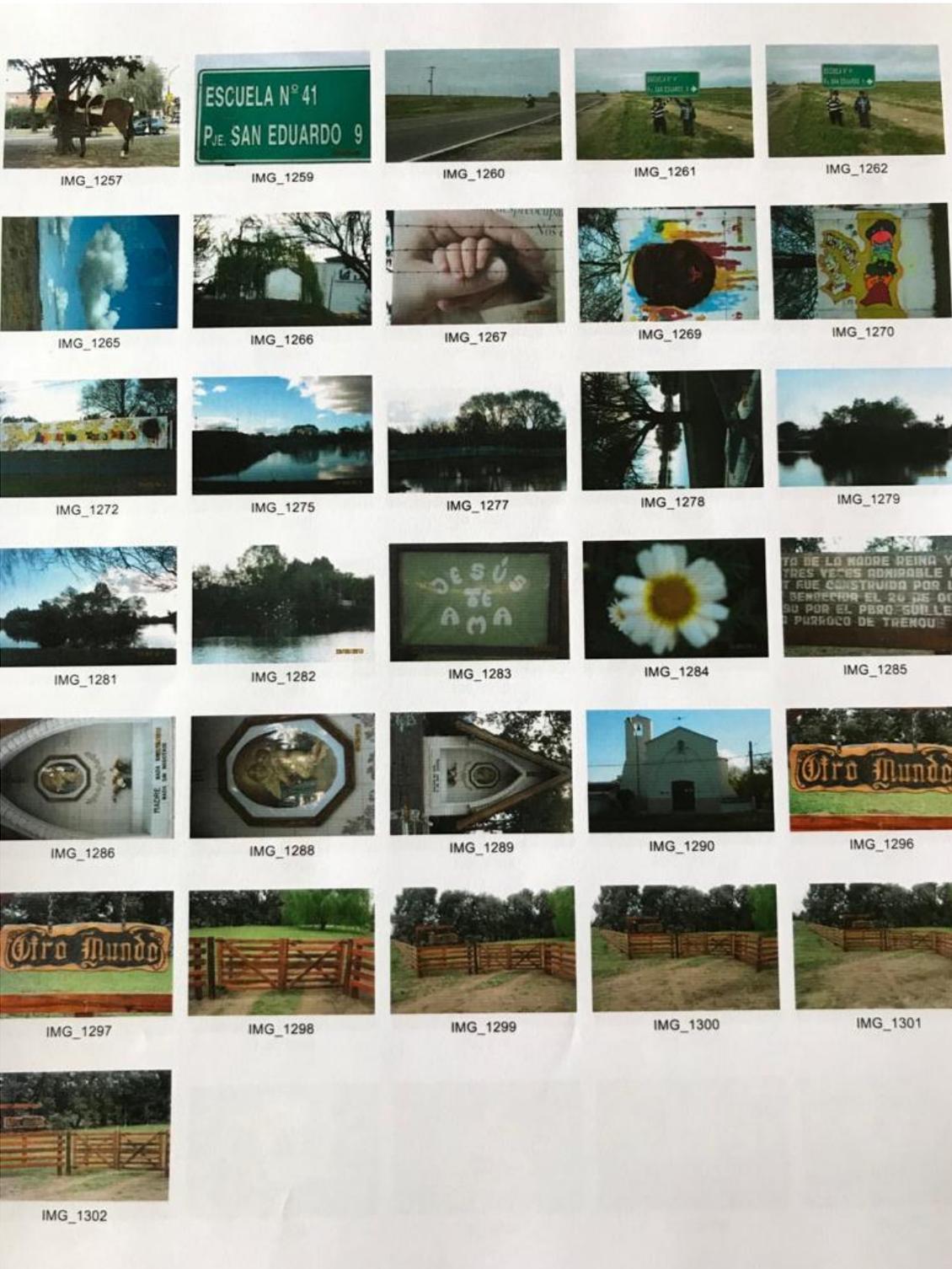


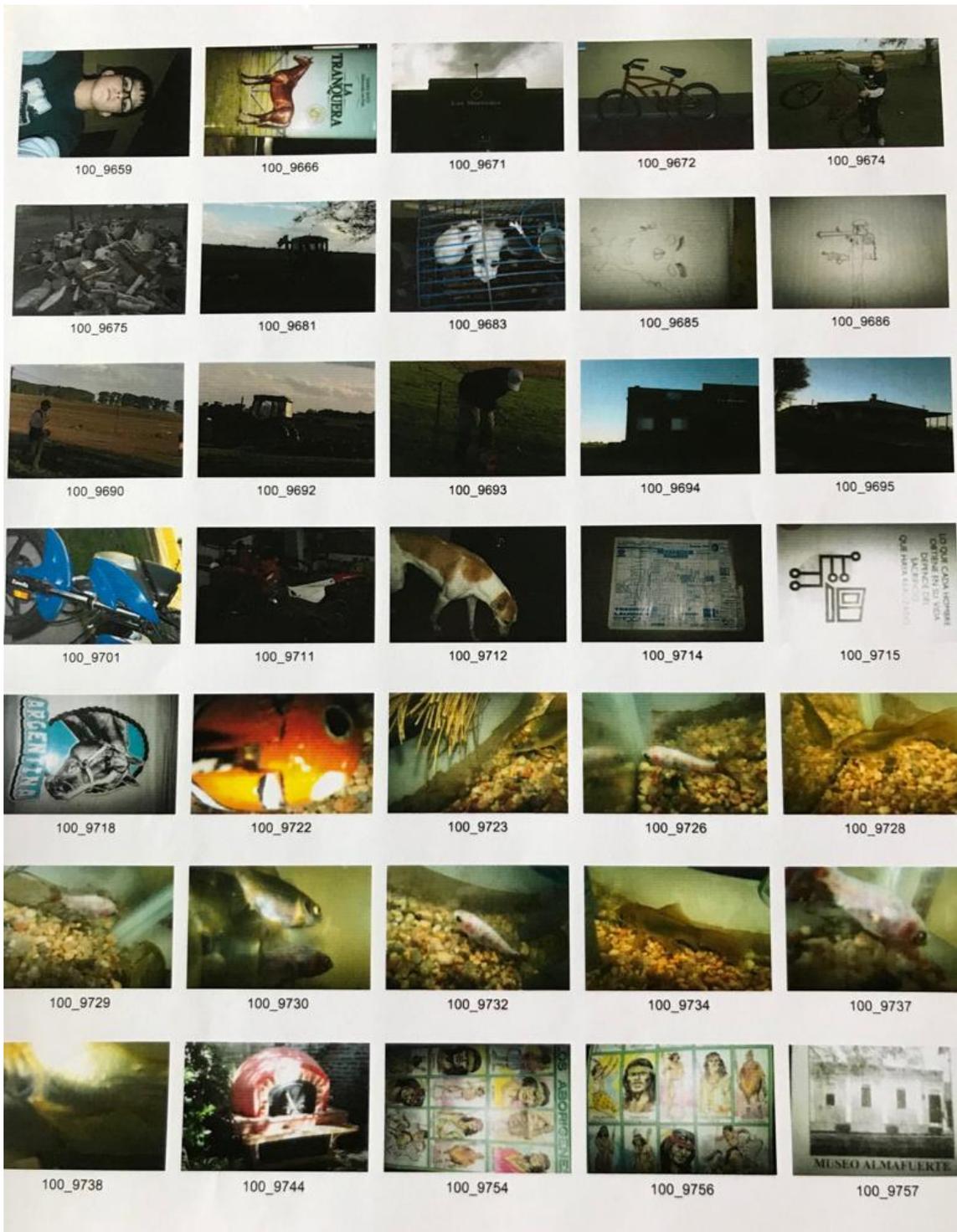
IMG\_1006



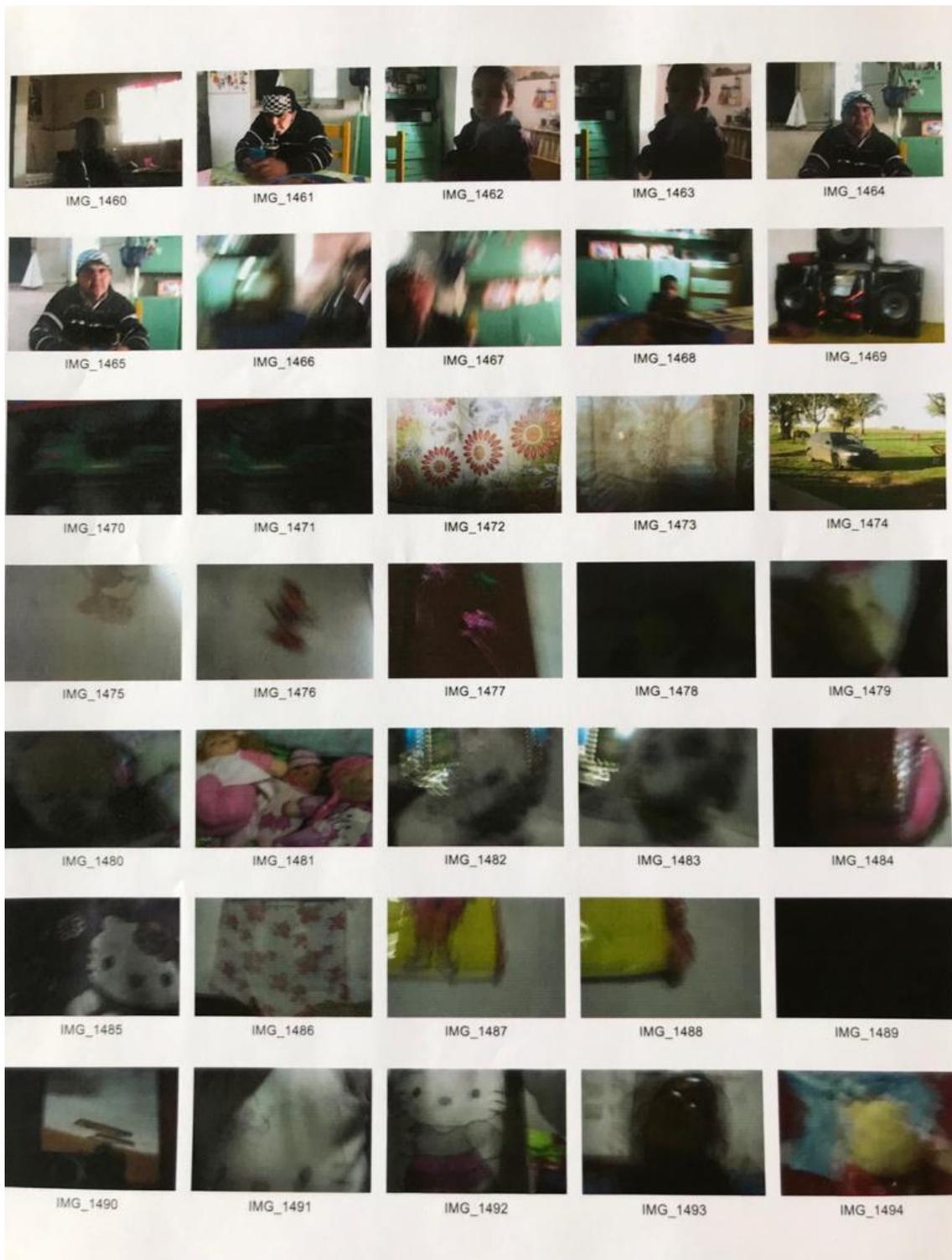






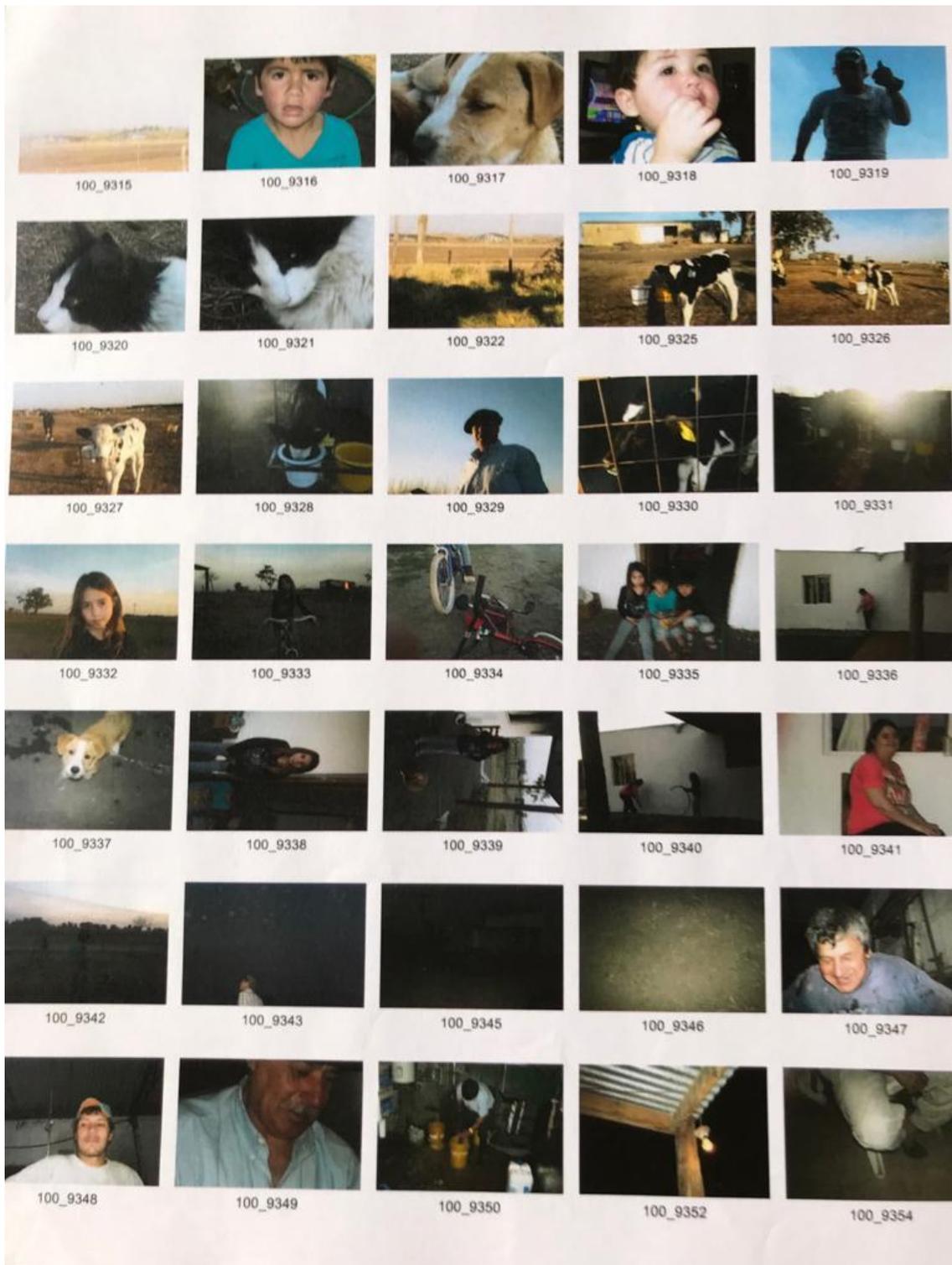


María Cabral

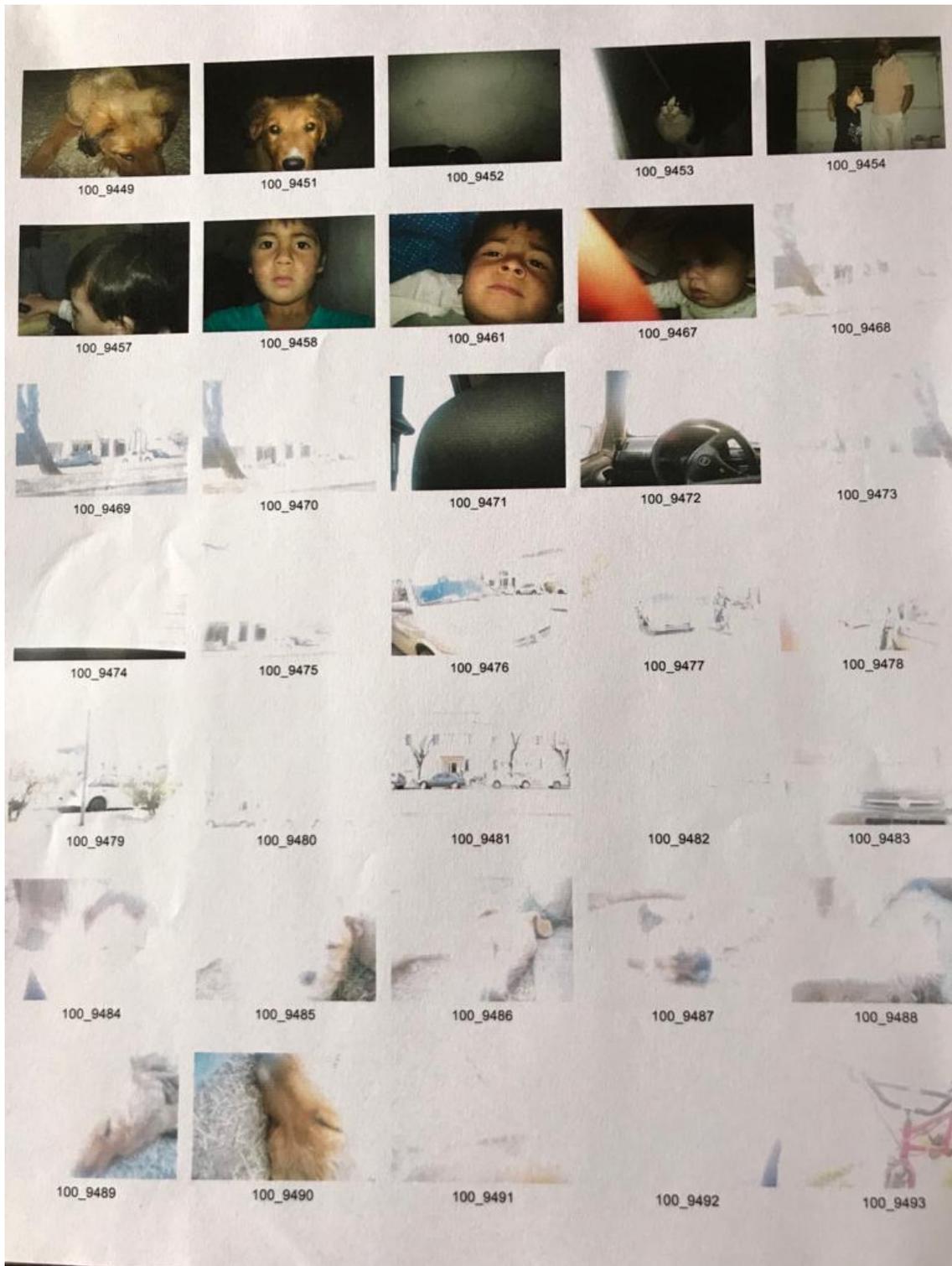


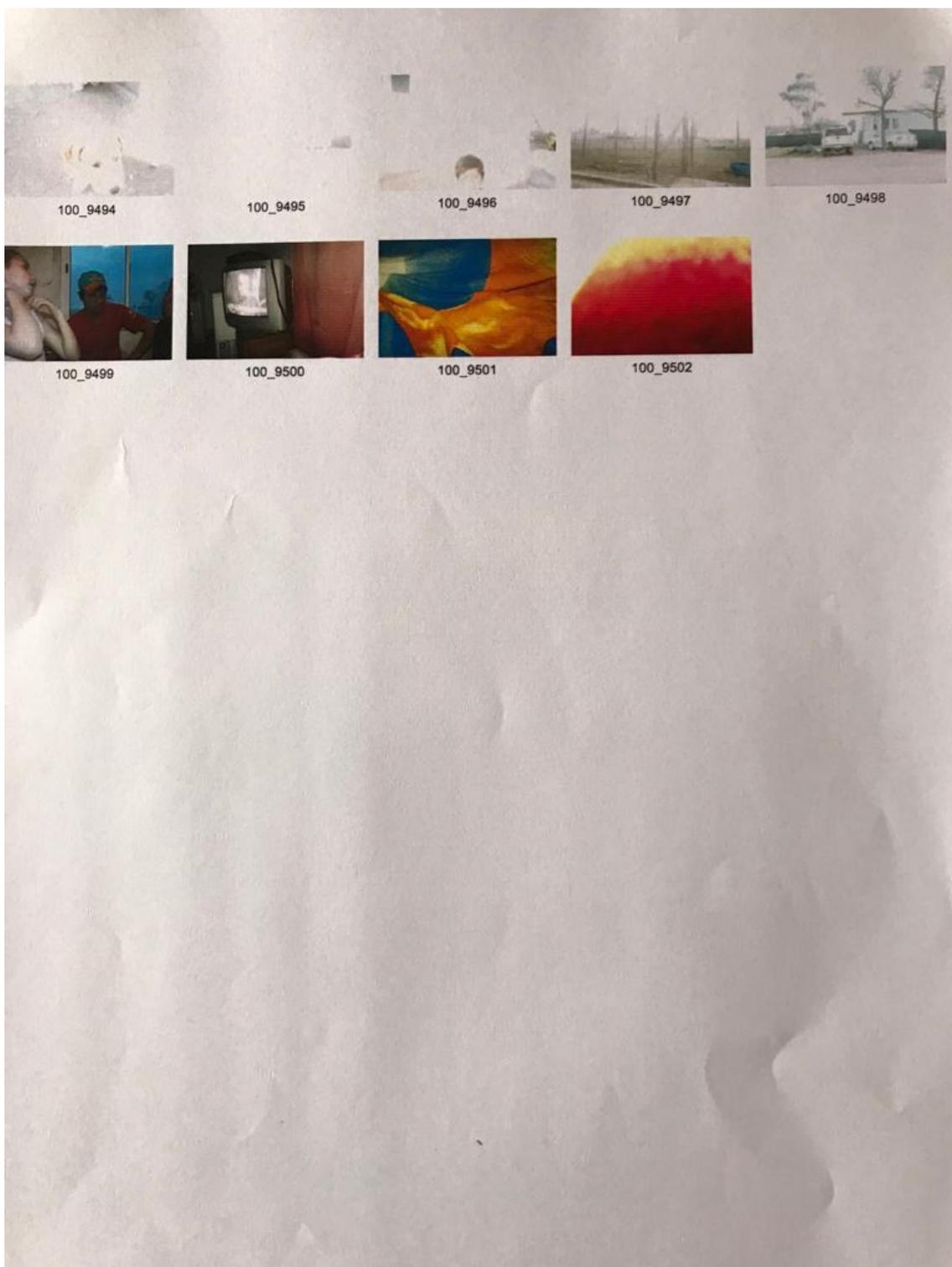


Jesús y Walter Altamirano



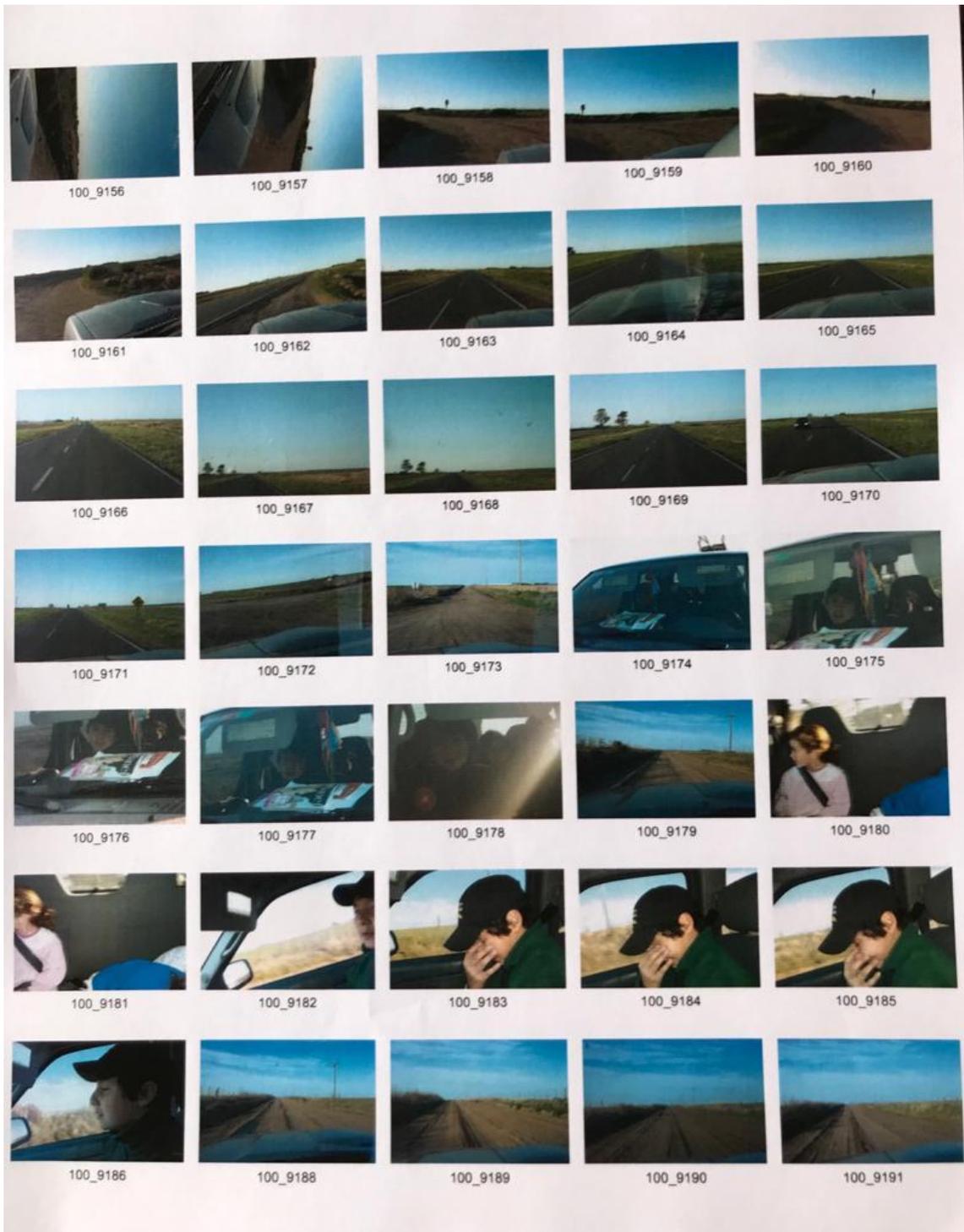




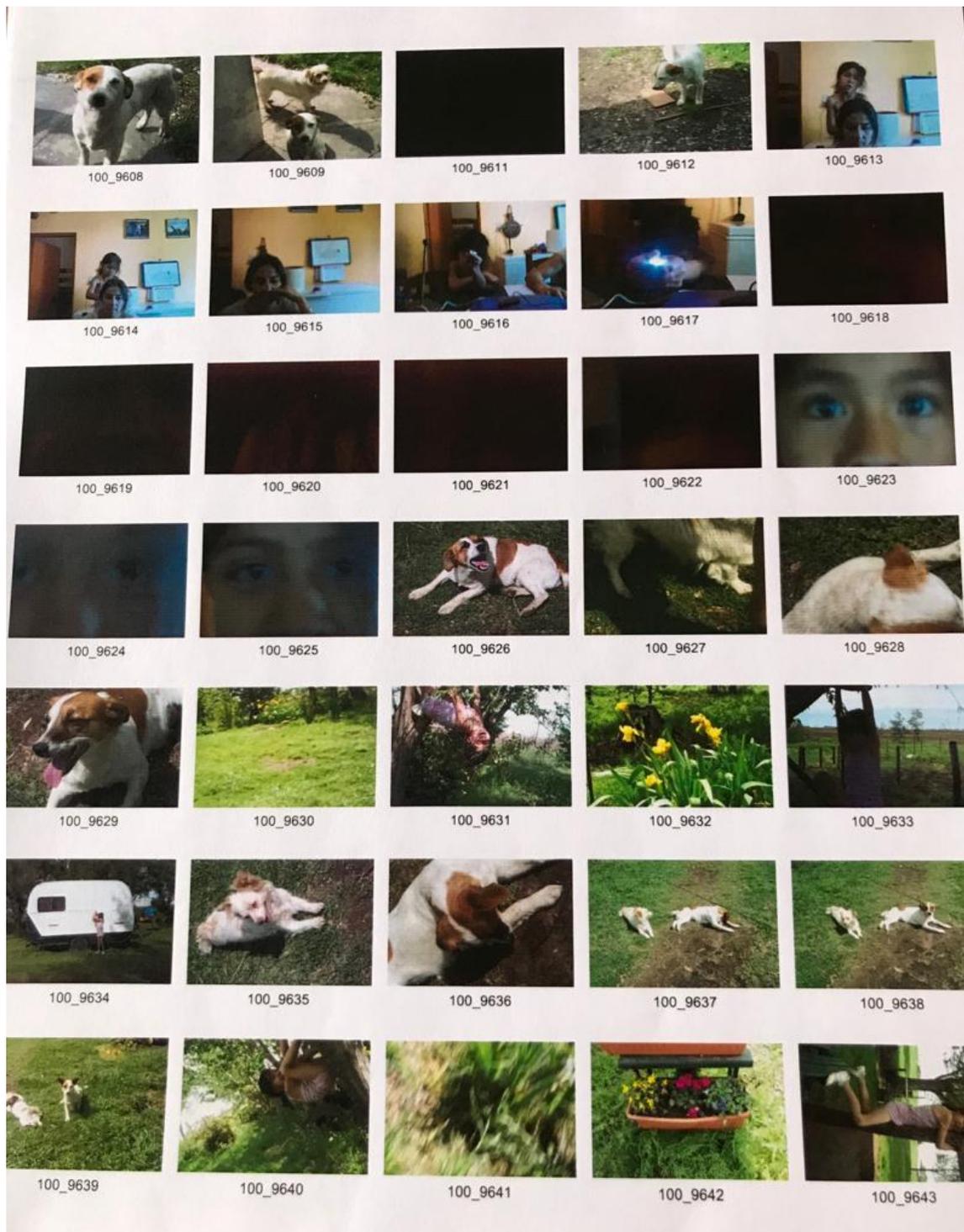


Franco, Juliana y Camila Aguiar











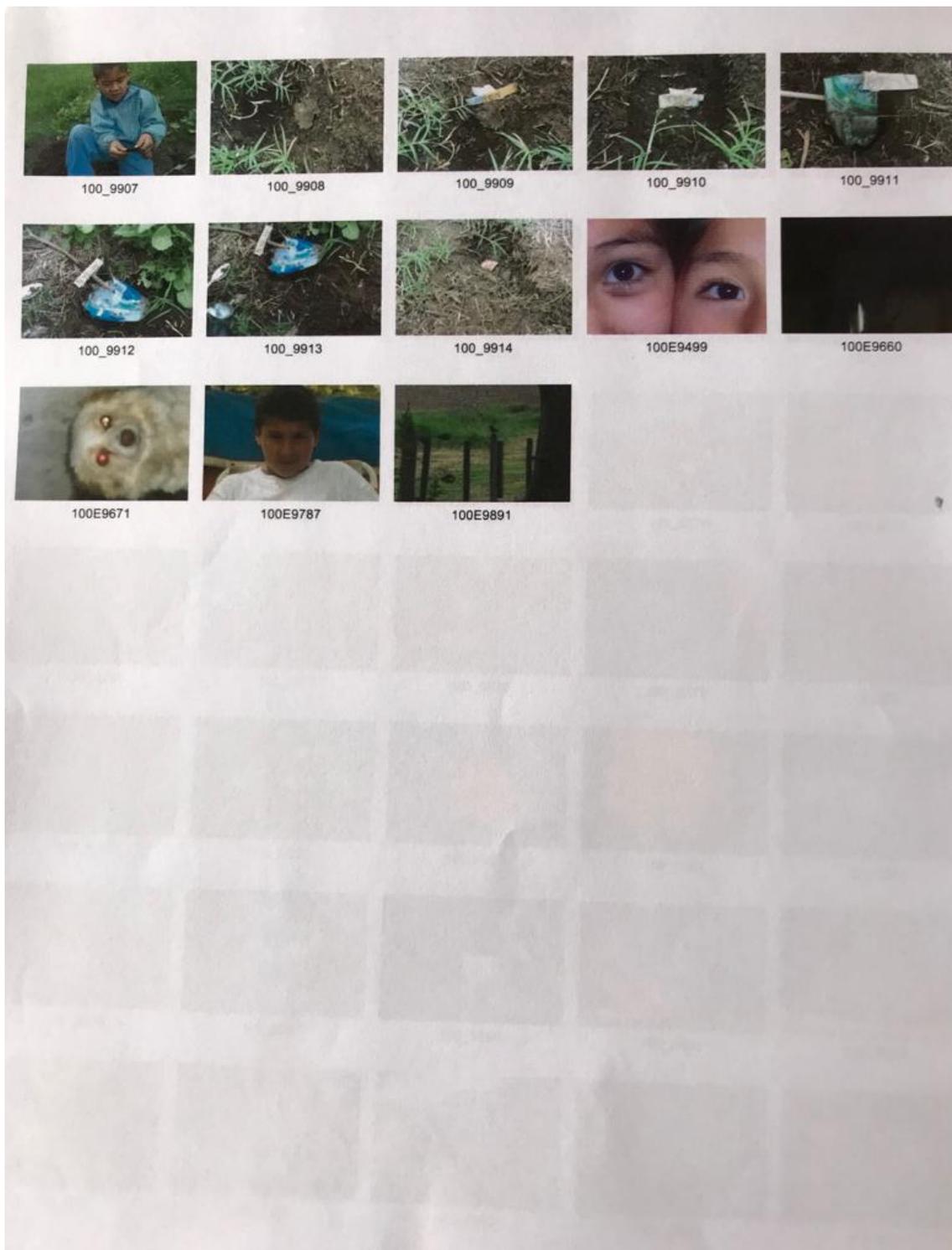


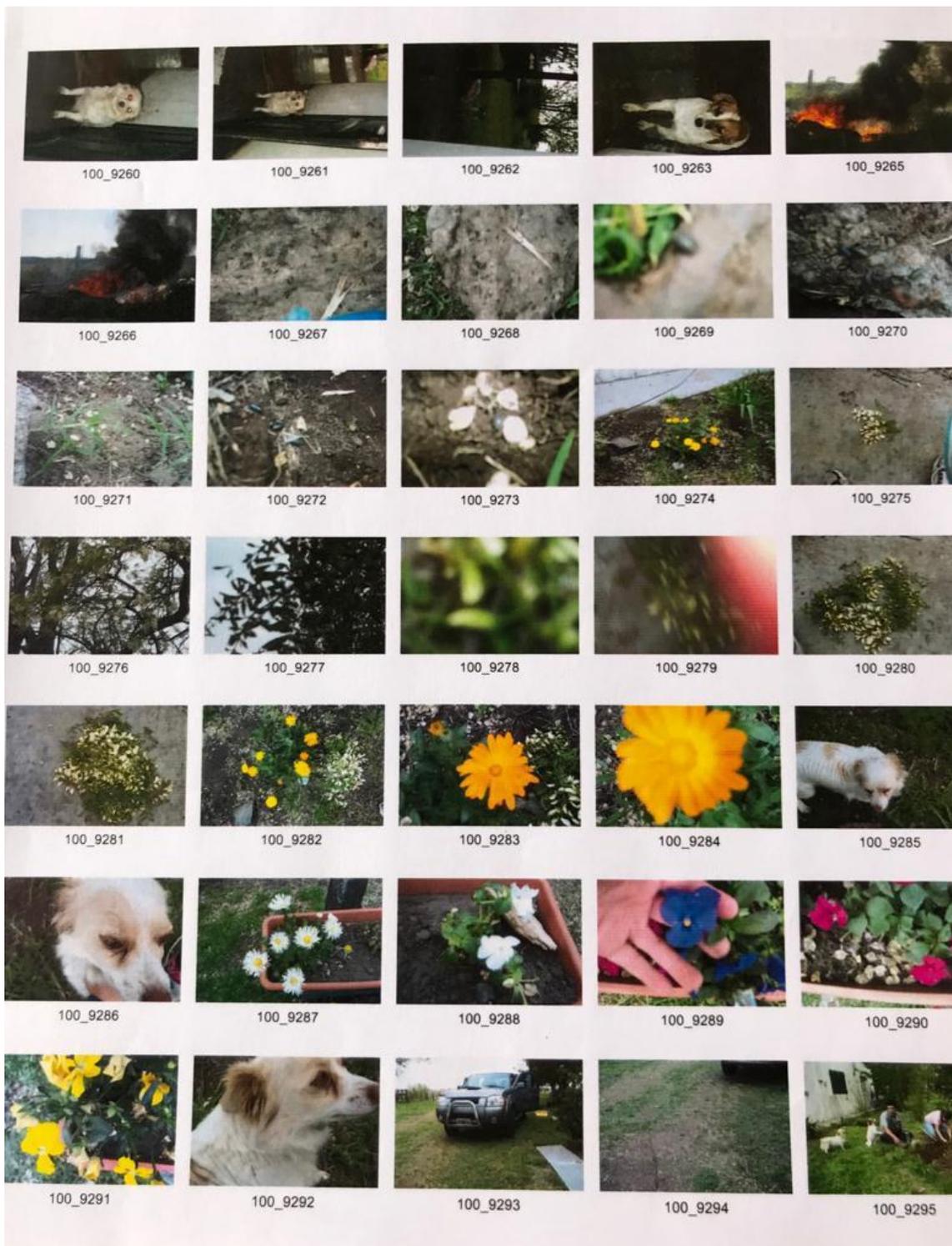






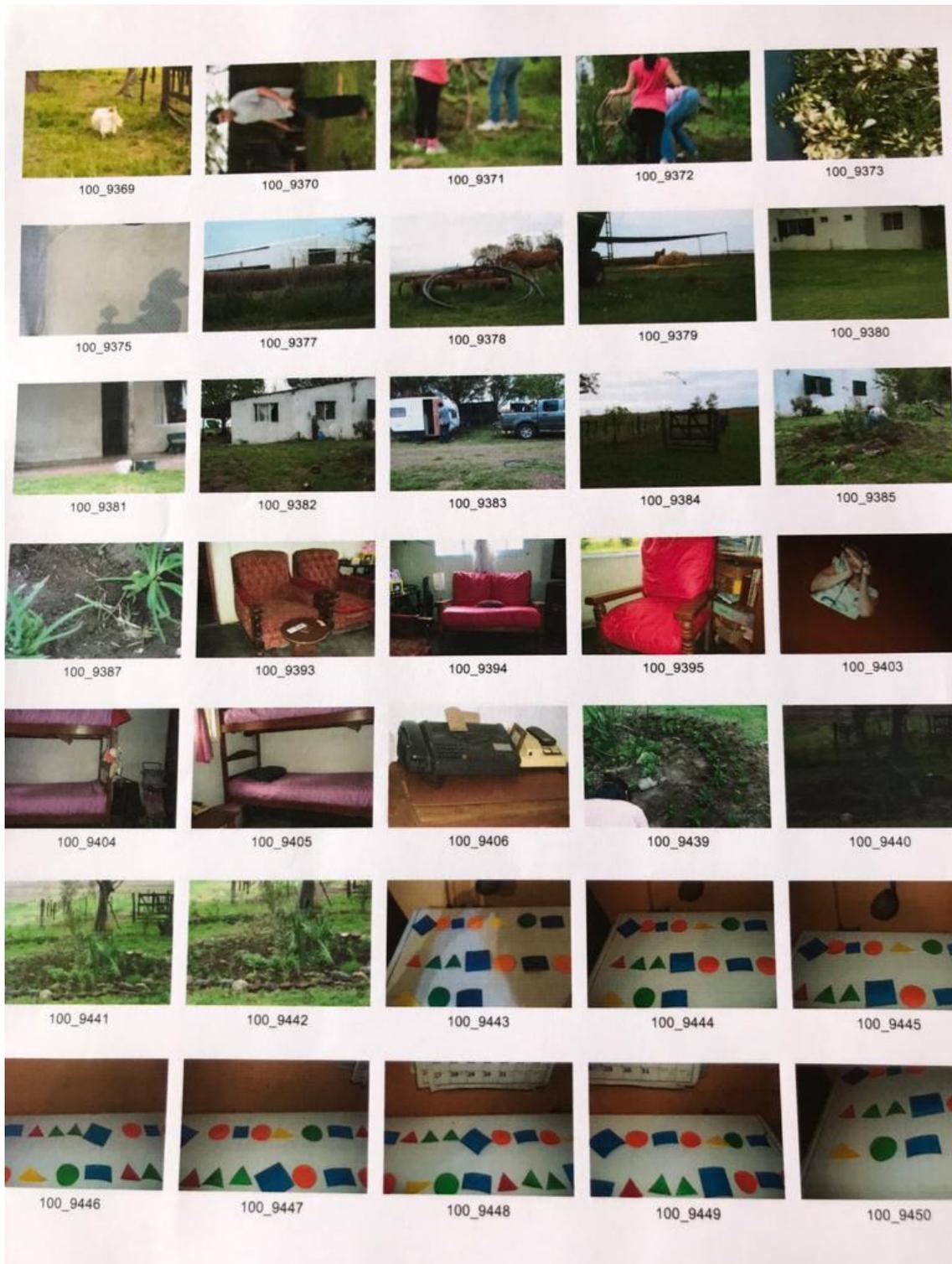




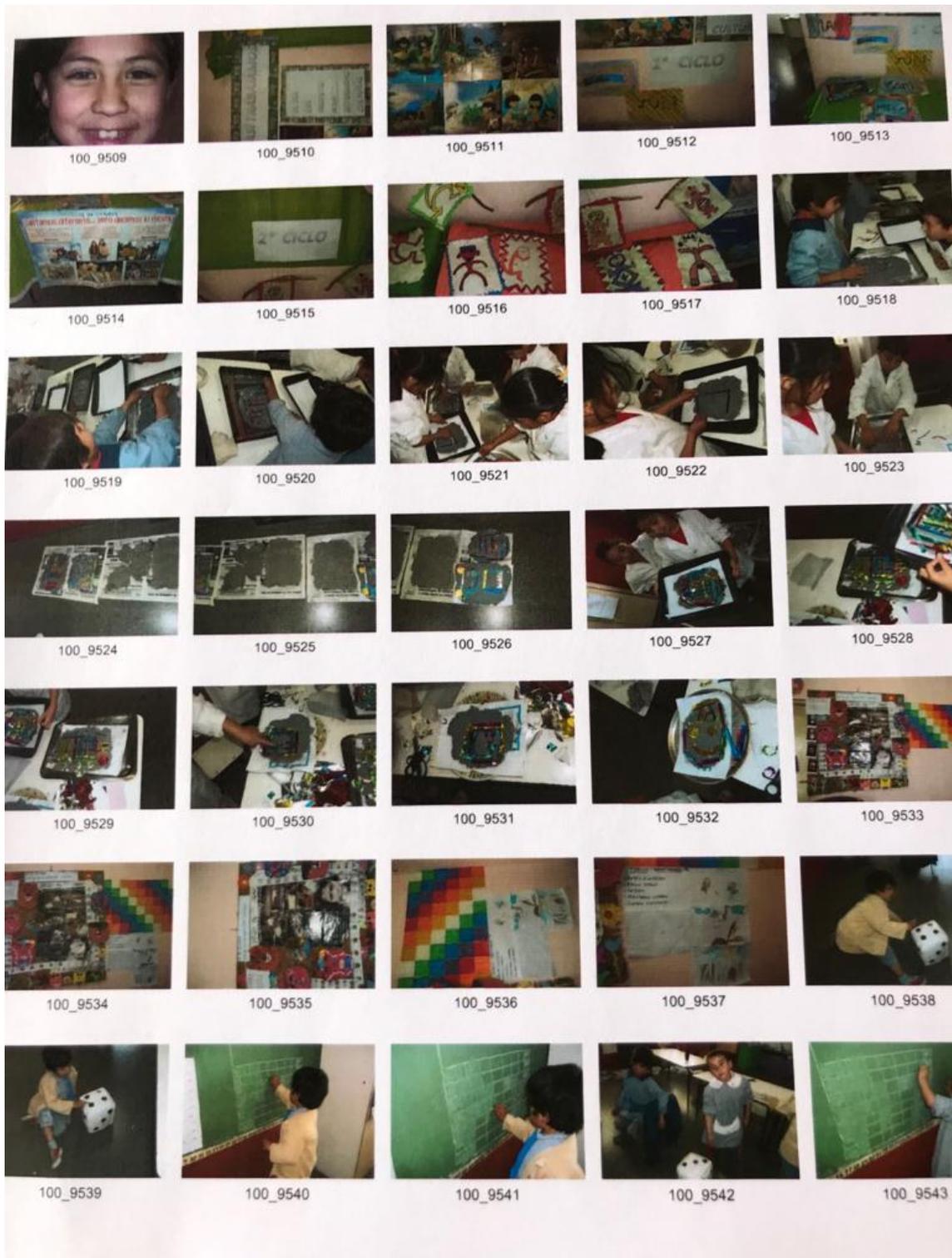














100\_9544



100\_9545

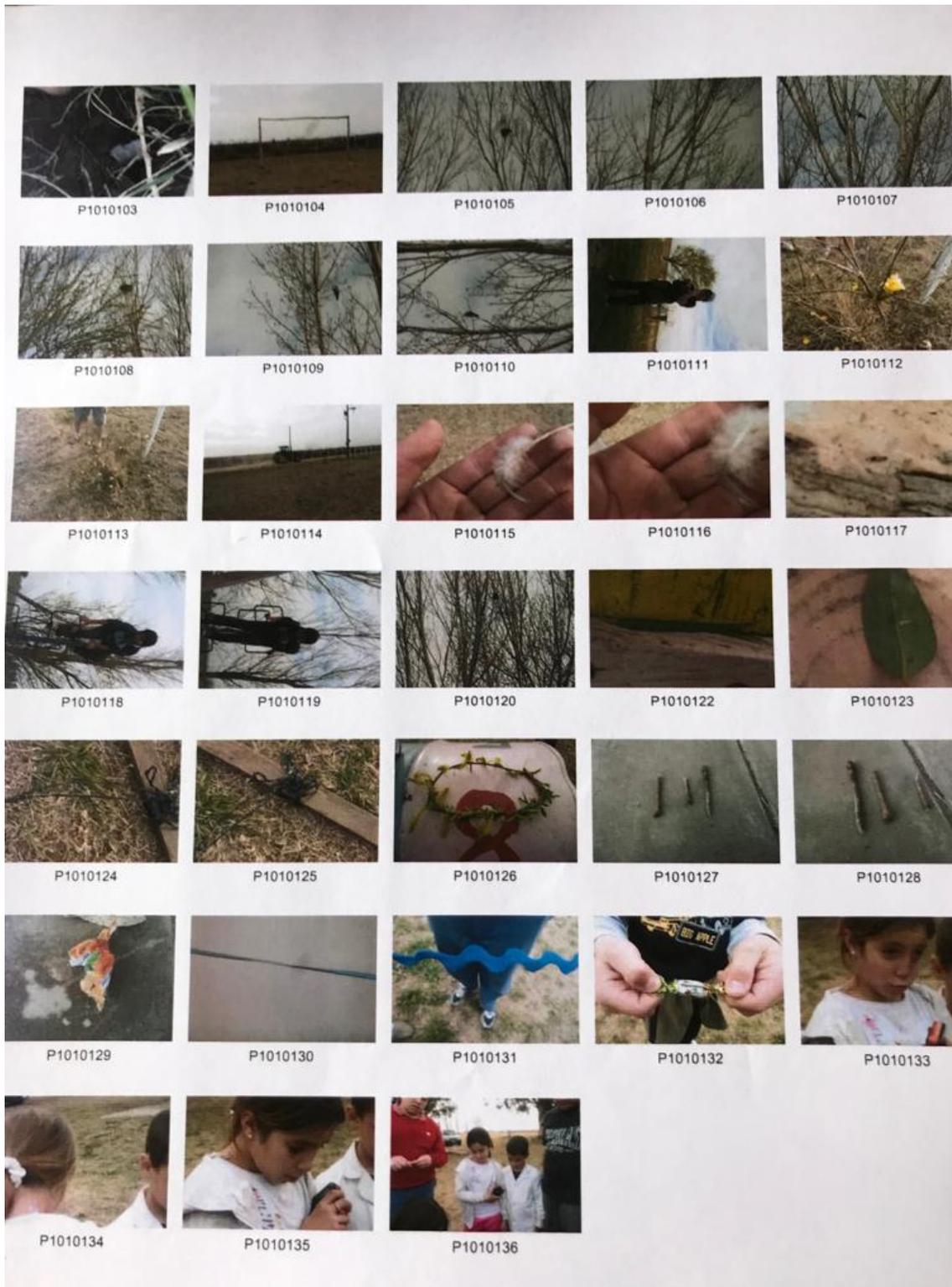


100E9499

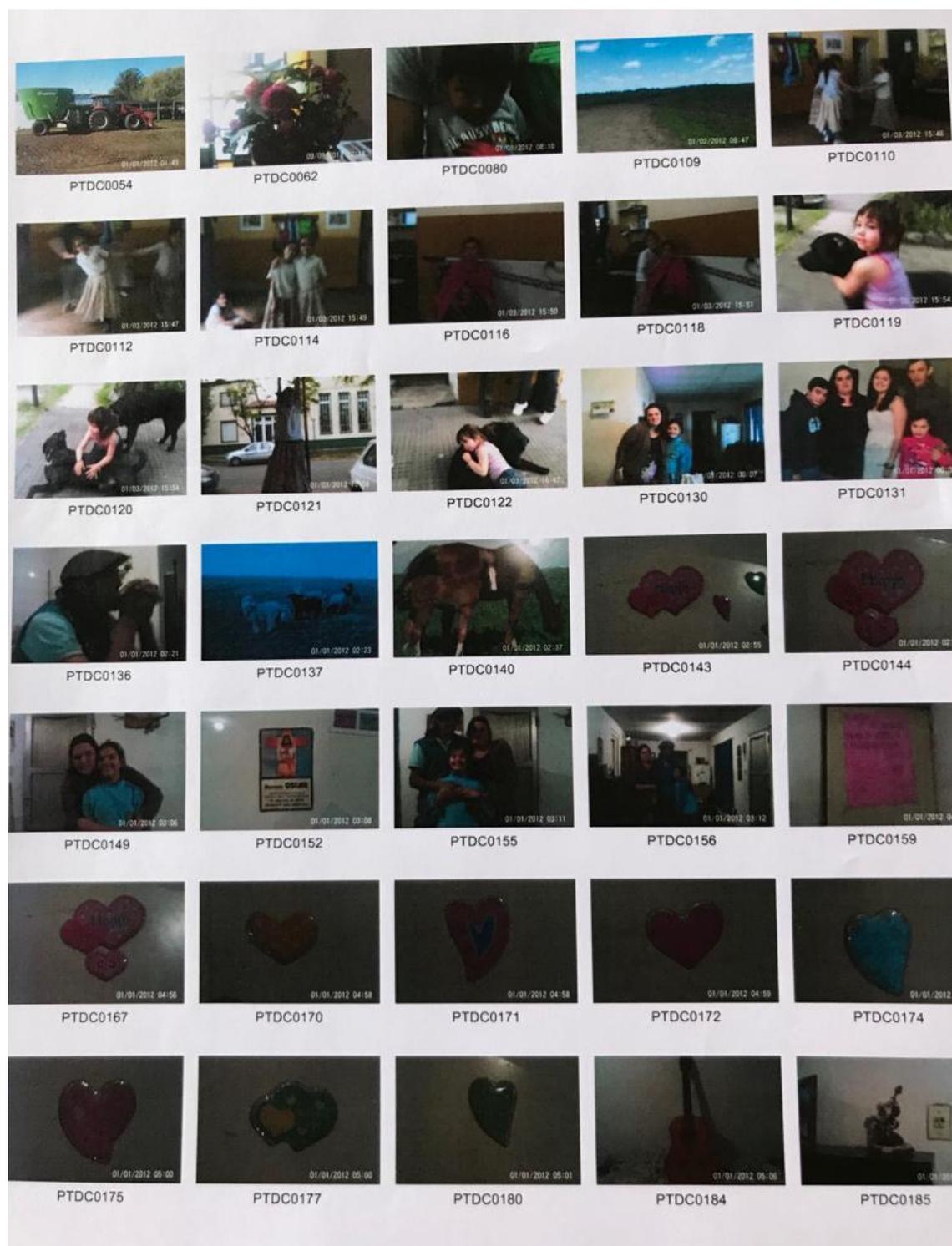
Agustín Báez







### Clara Montes





PTDC0186



PTDC0187

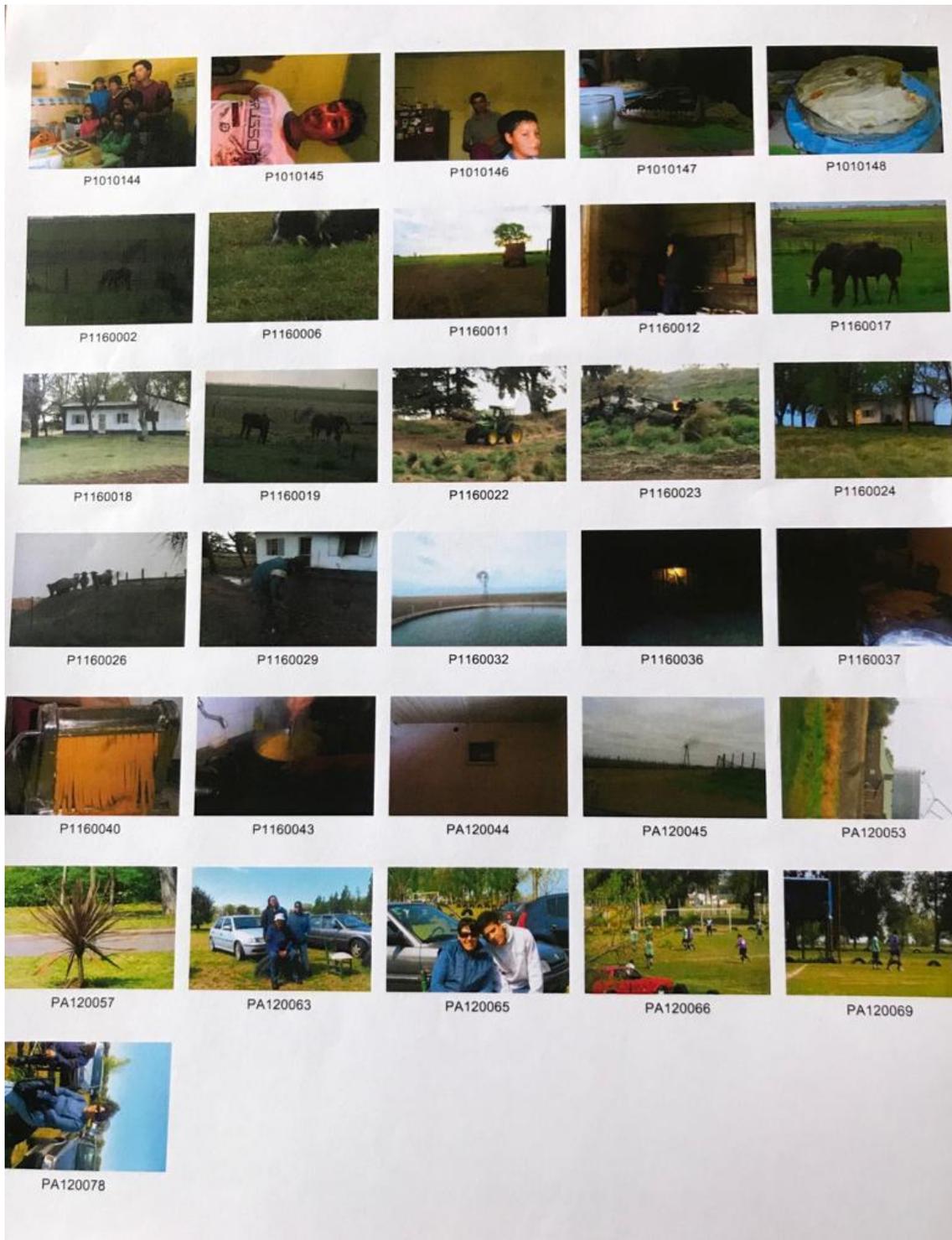


PTDC0190

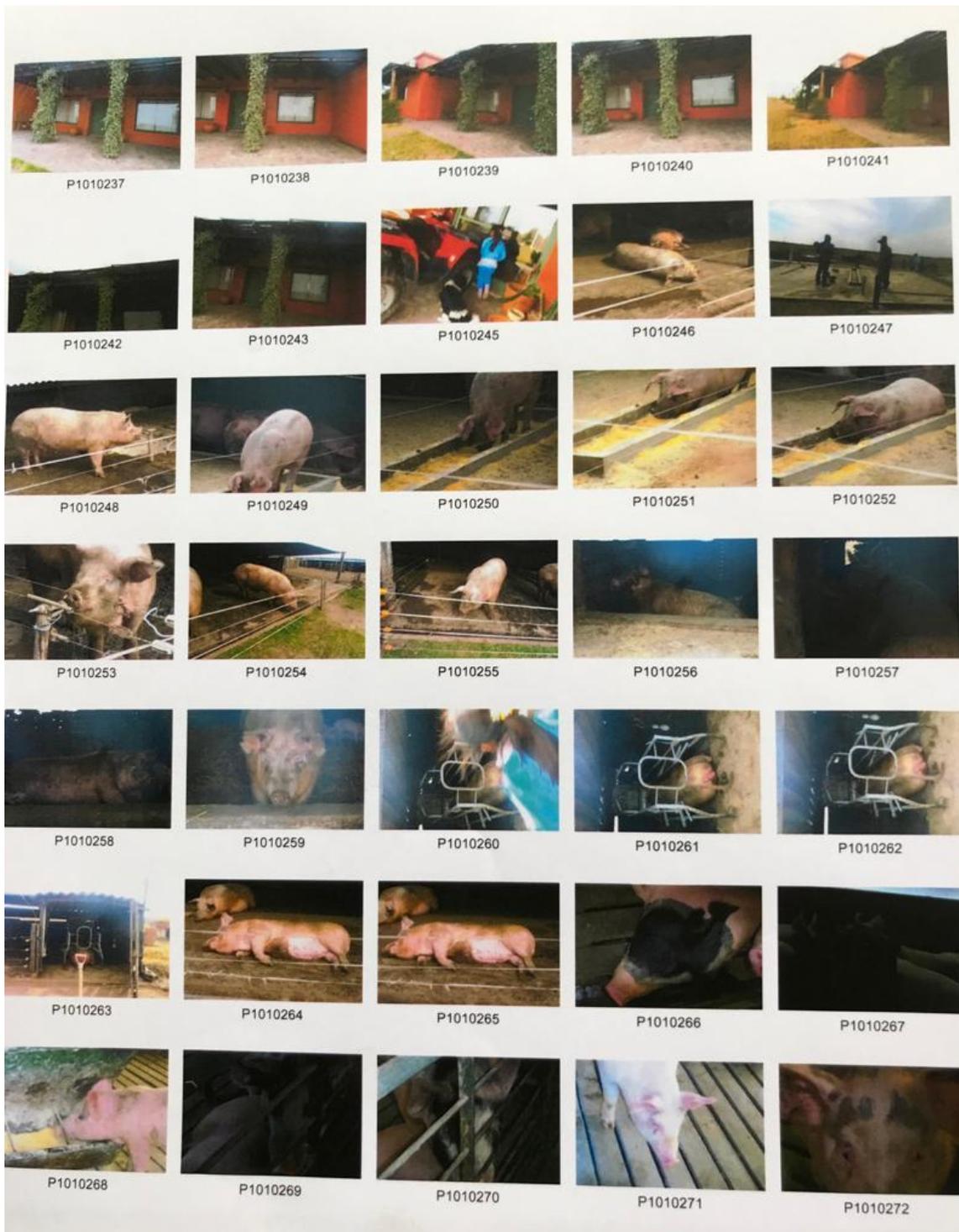


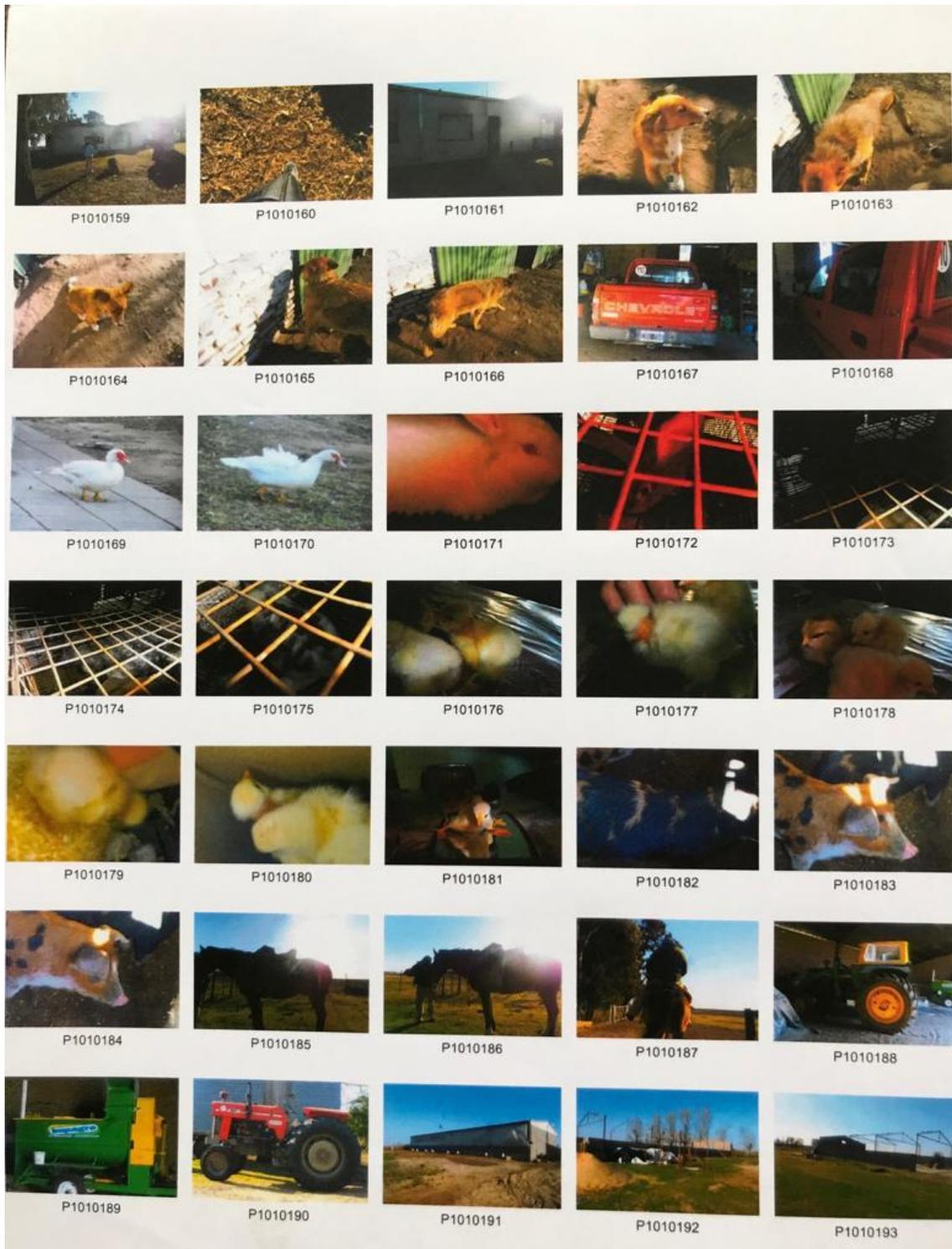
PTDC0191





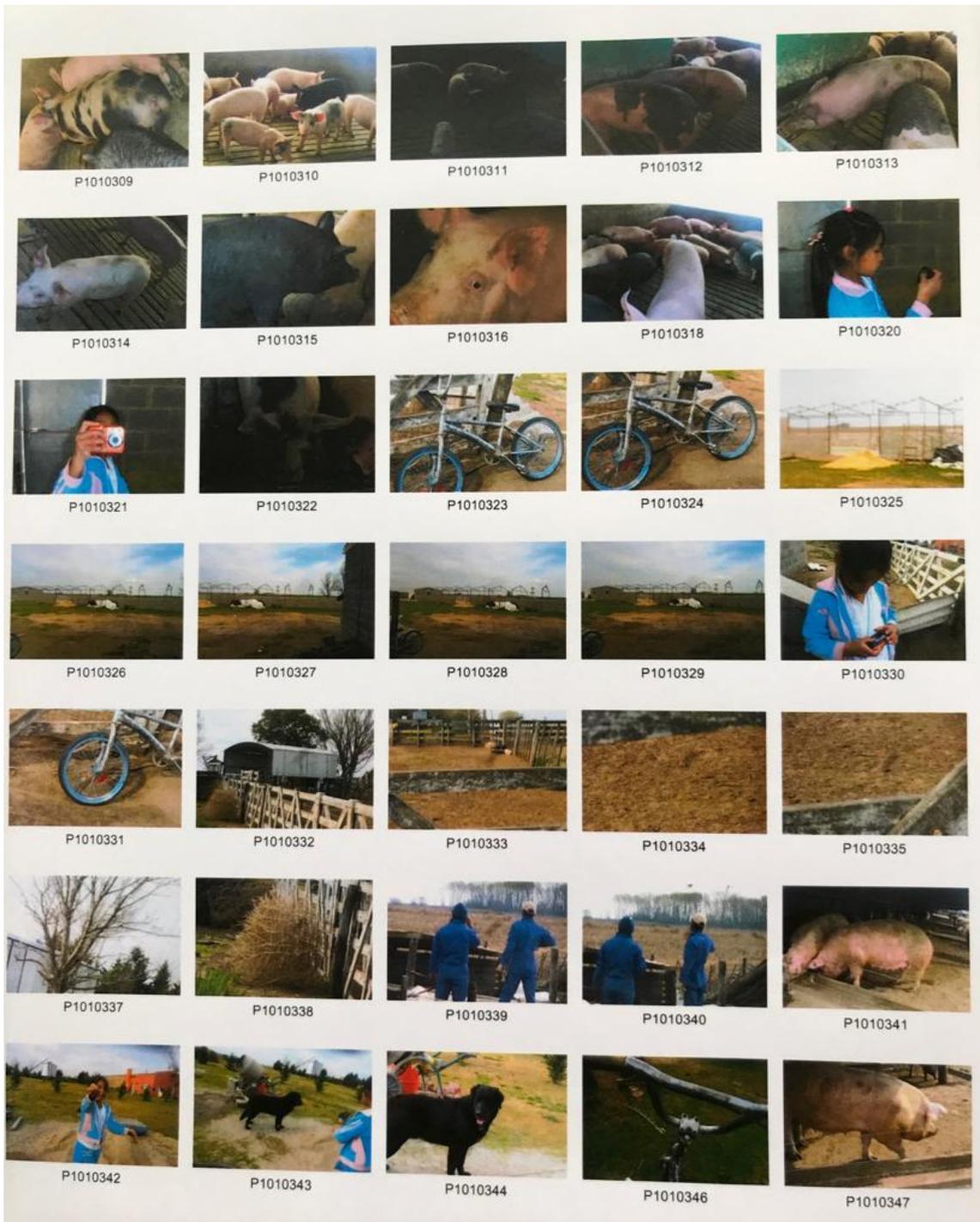
Carlos y Nehisy Nieto Ríos de la Oz

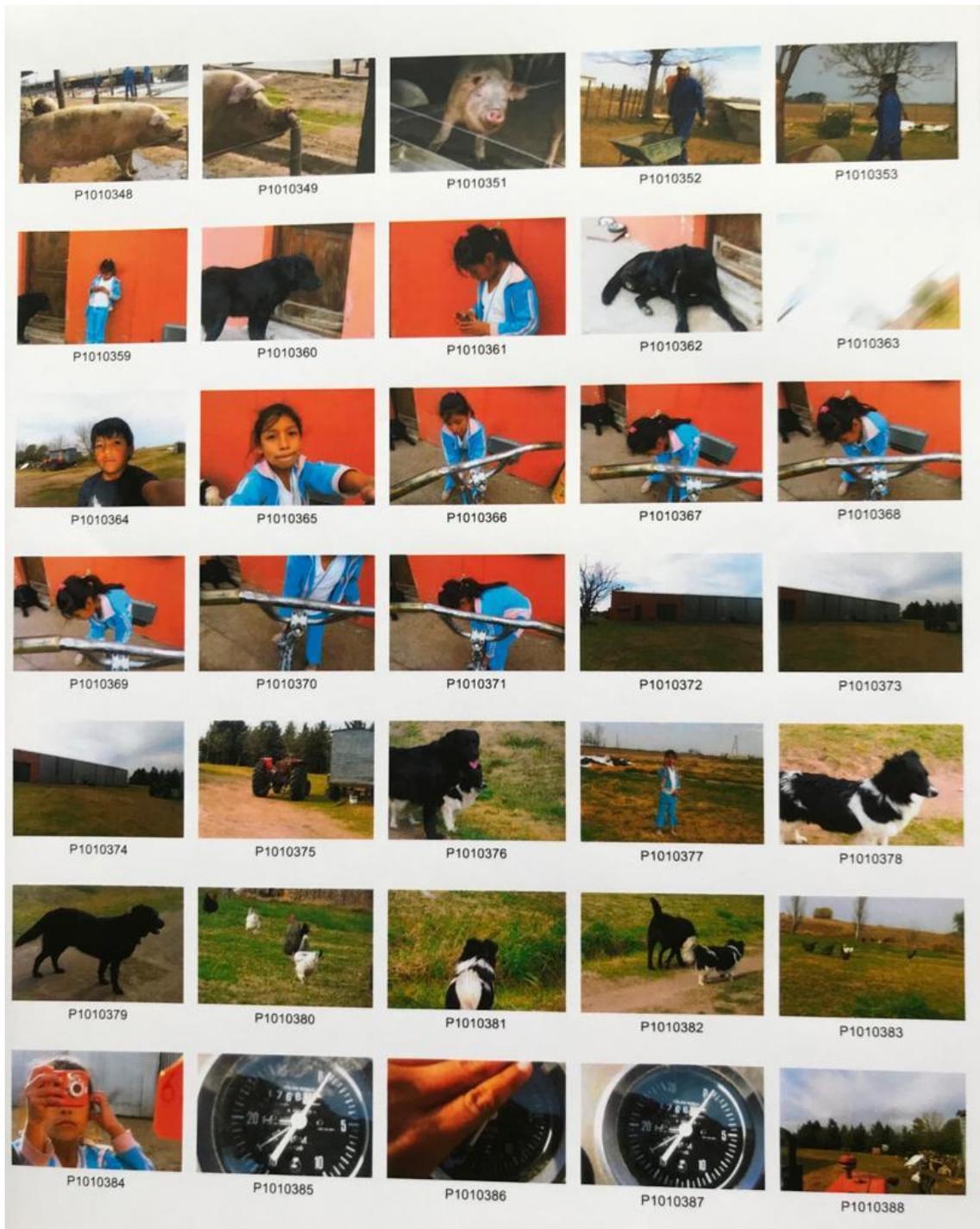




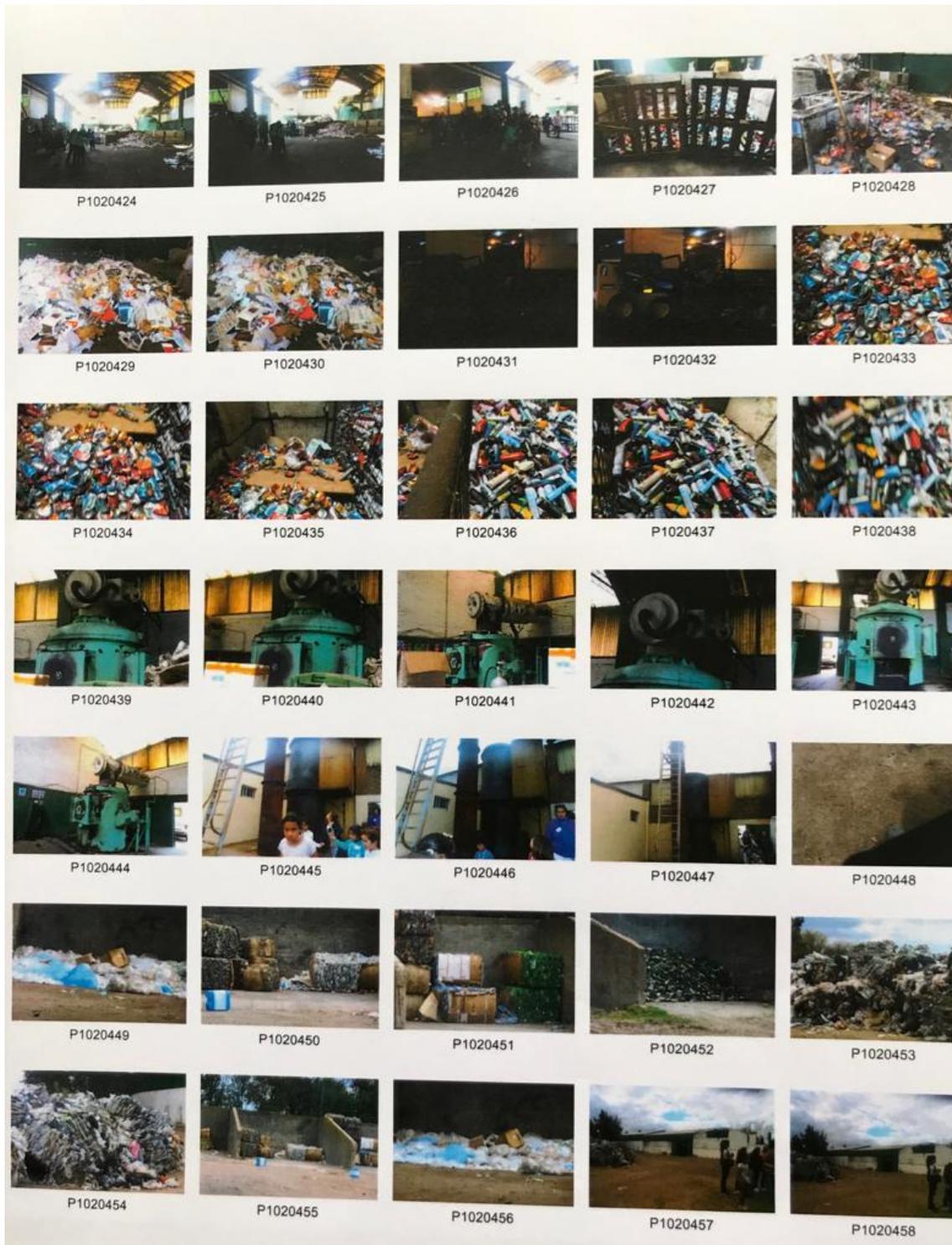




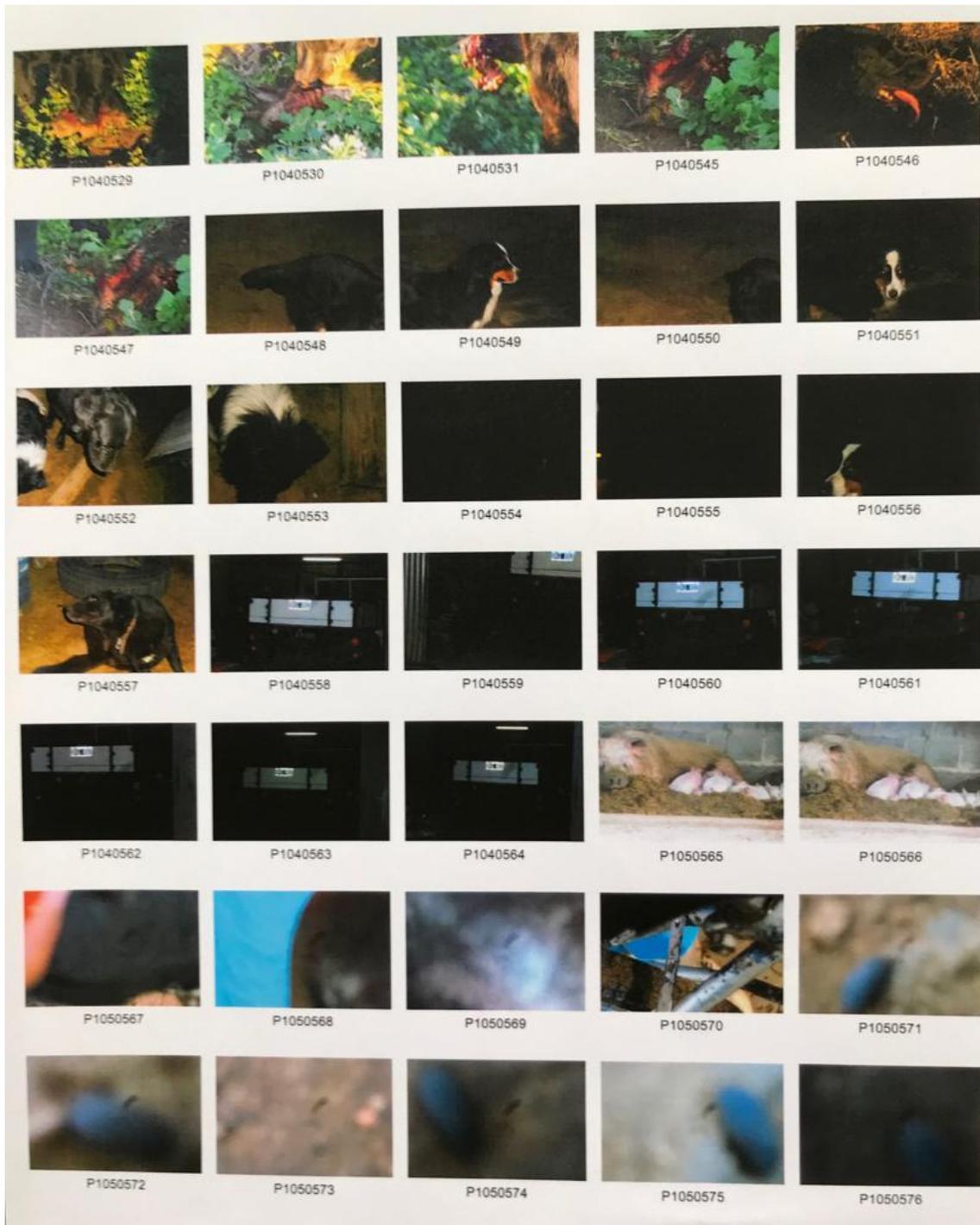




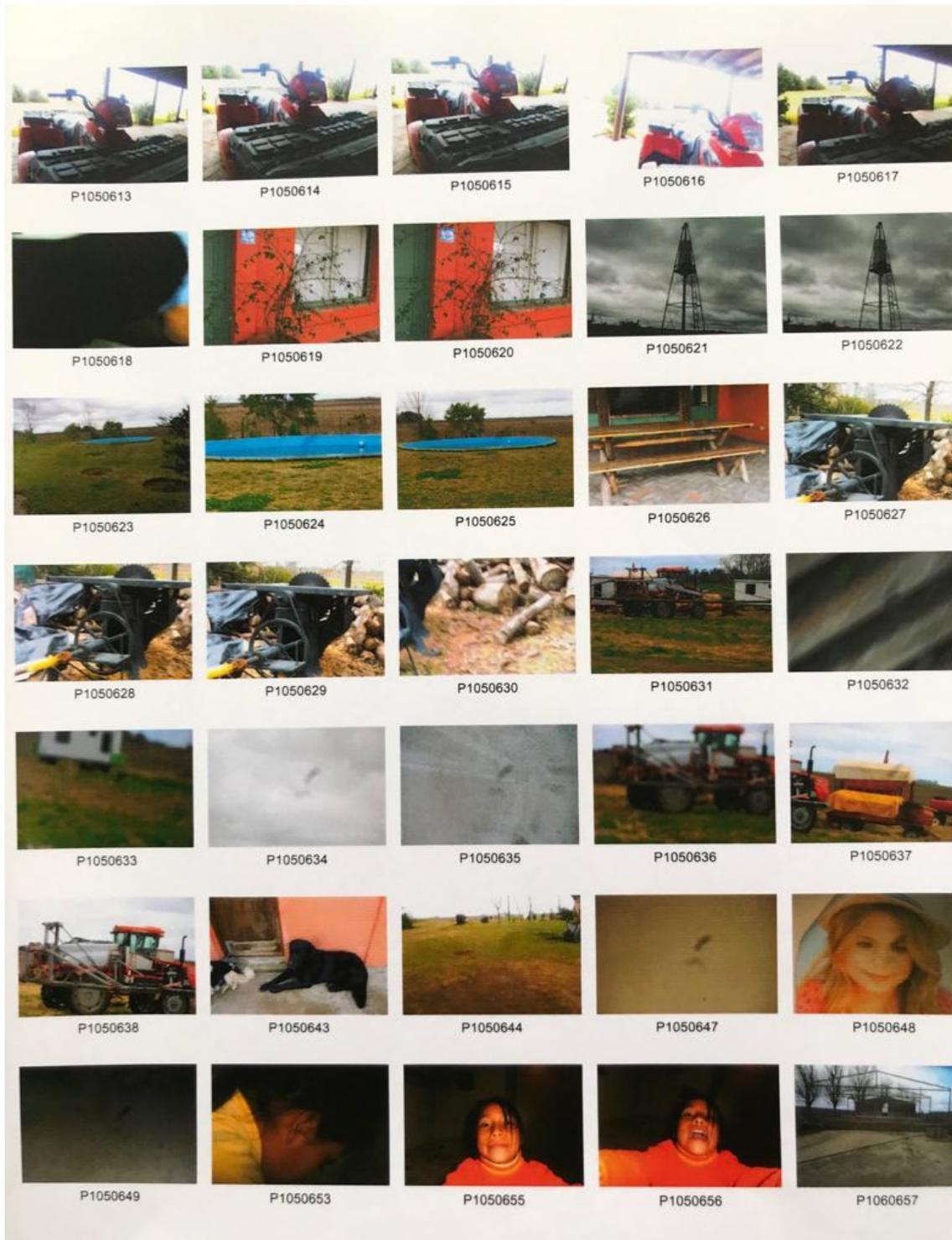












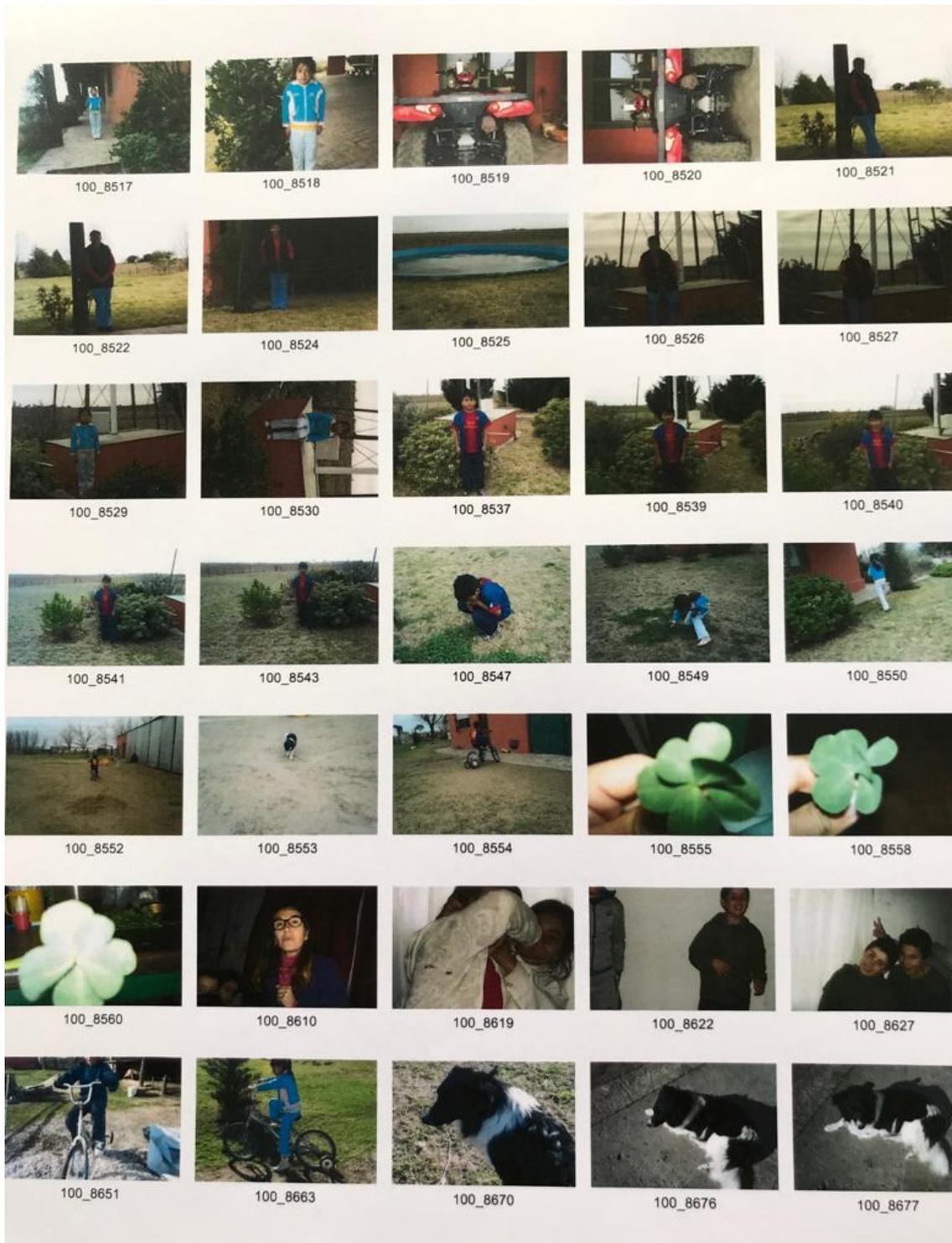










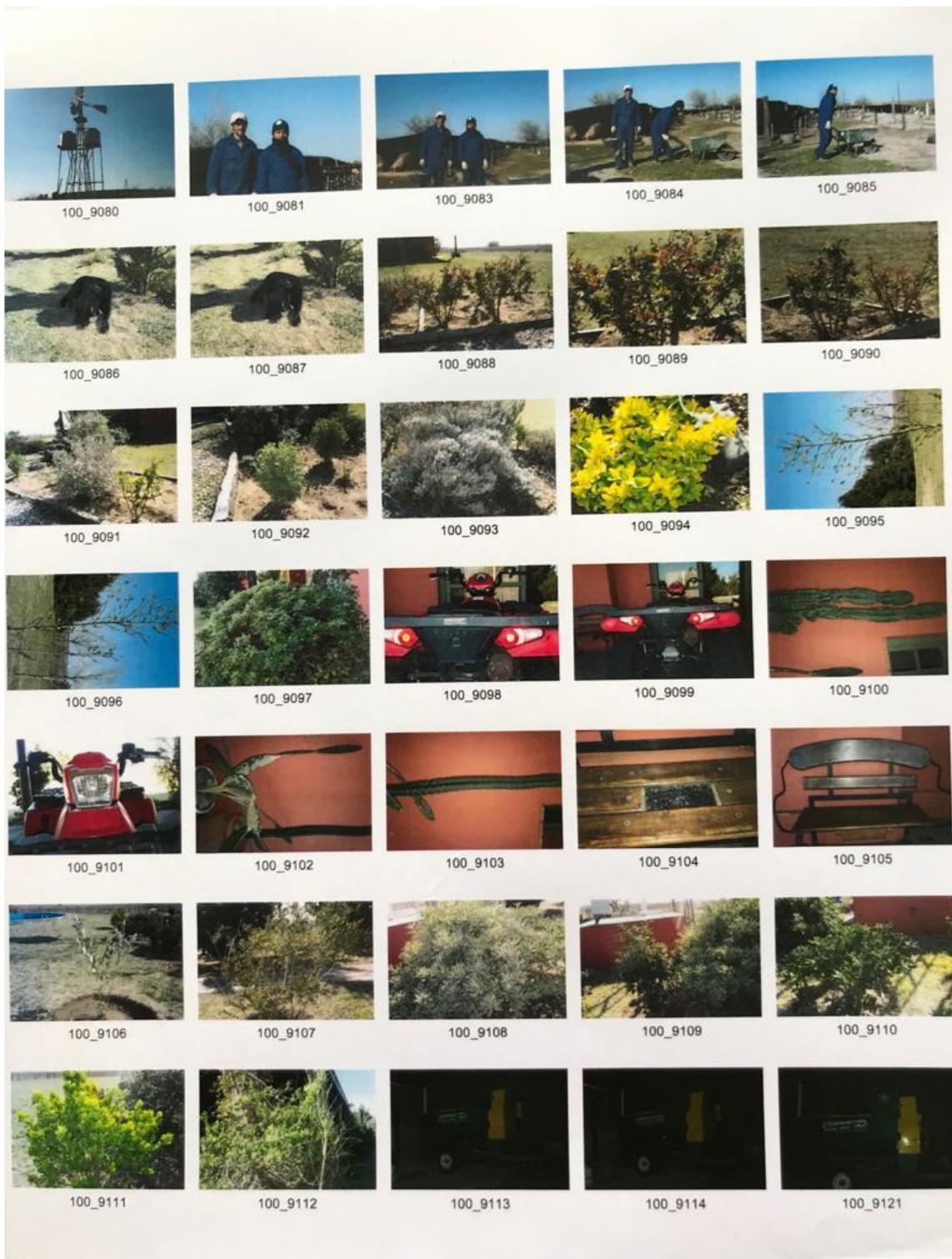










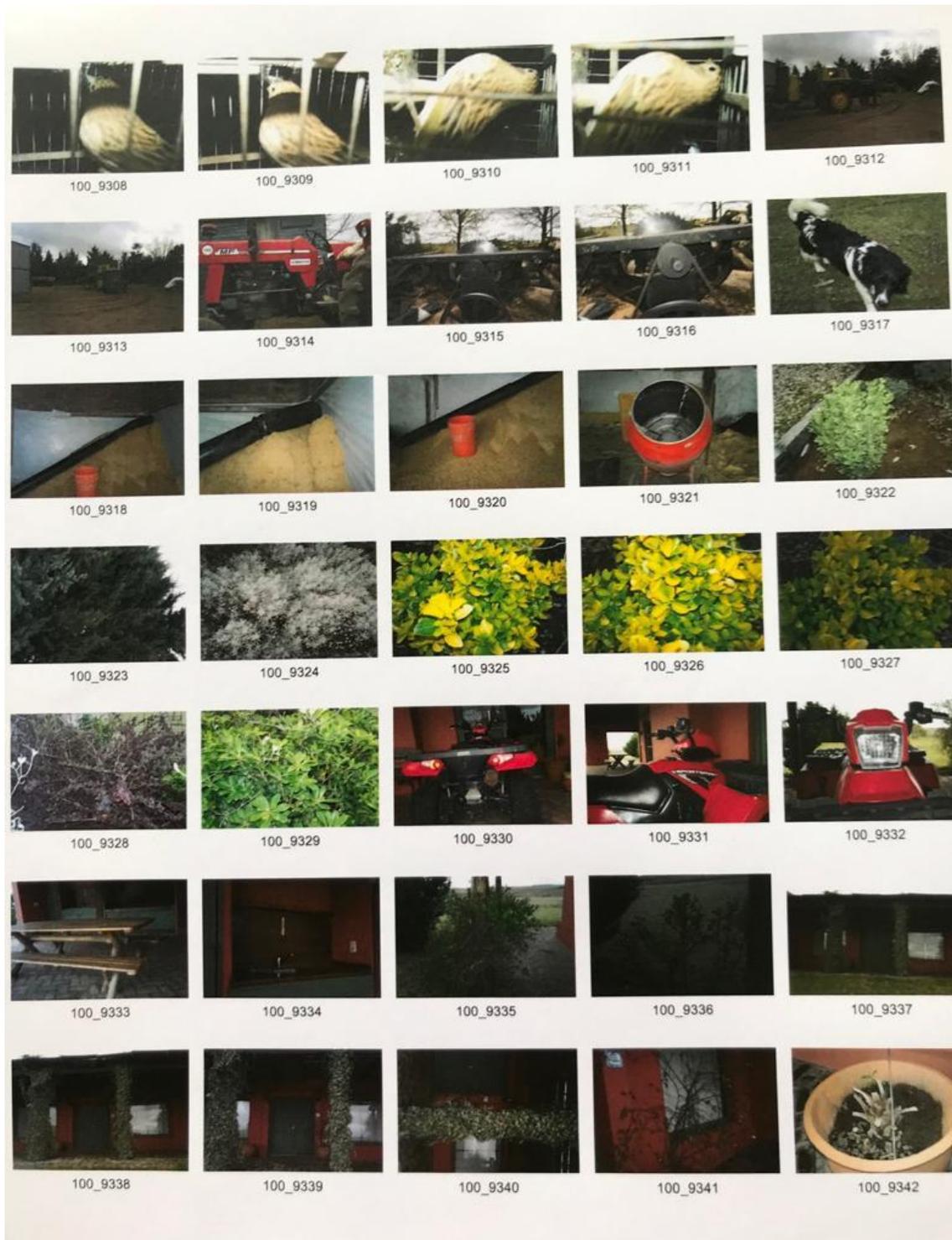


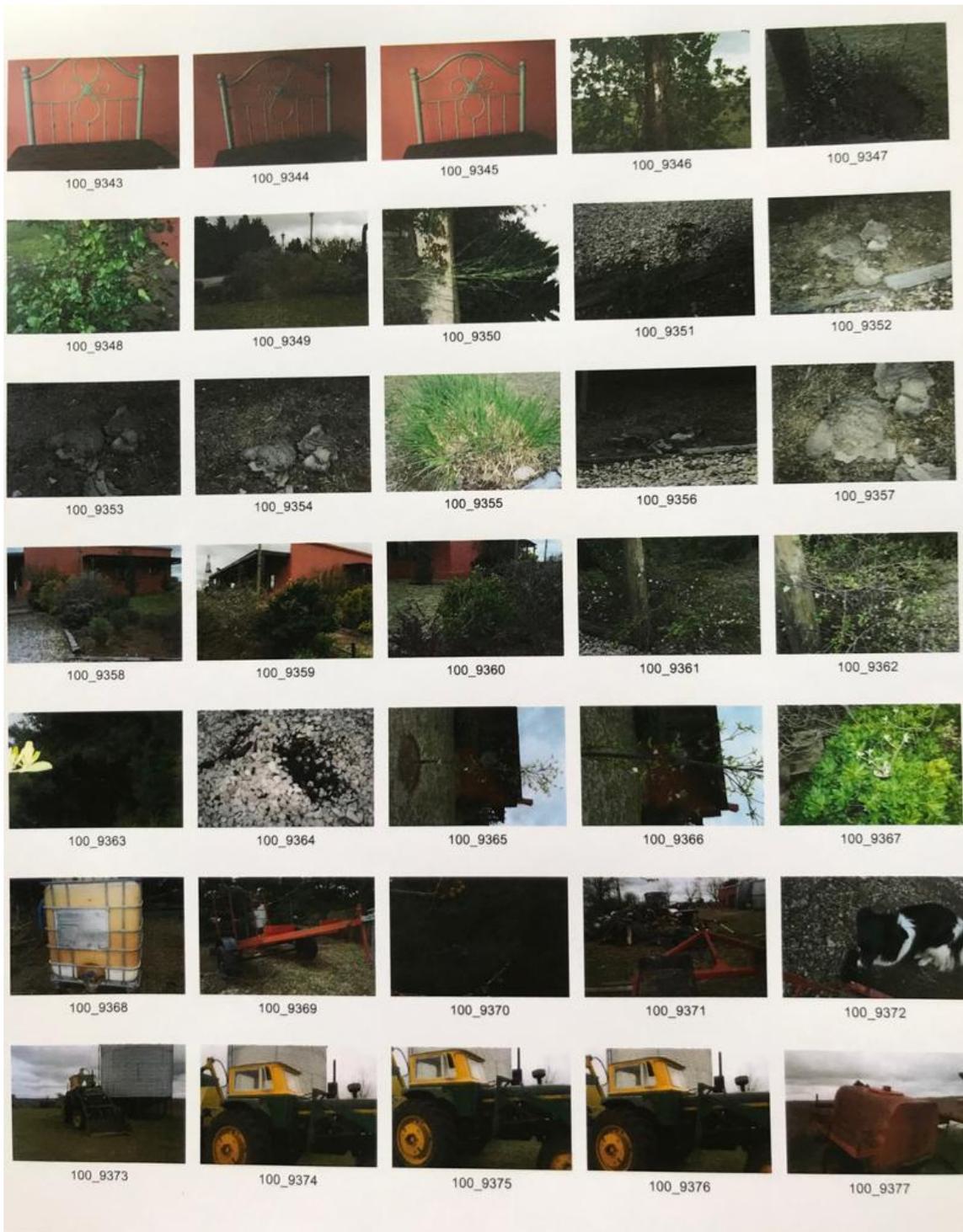


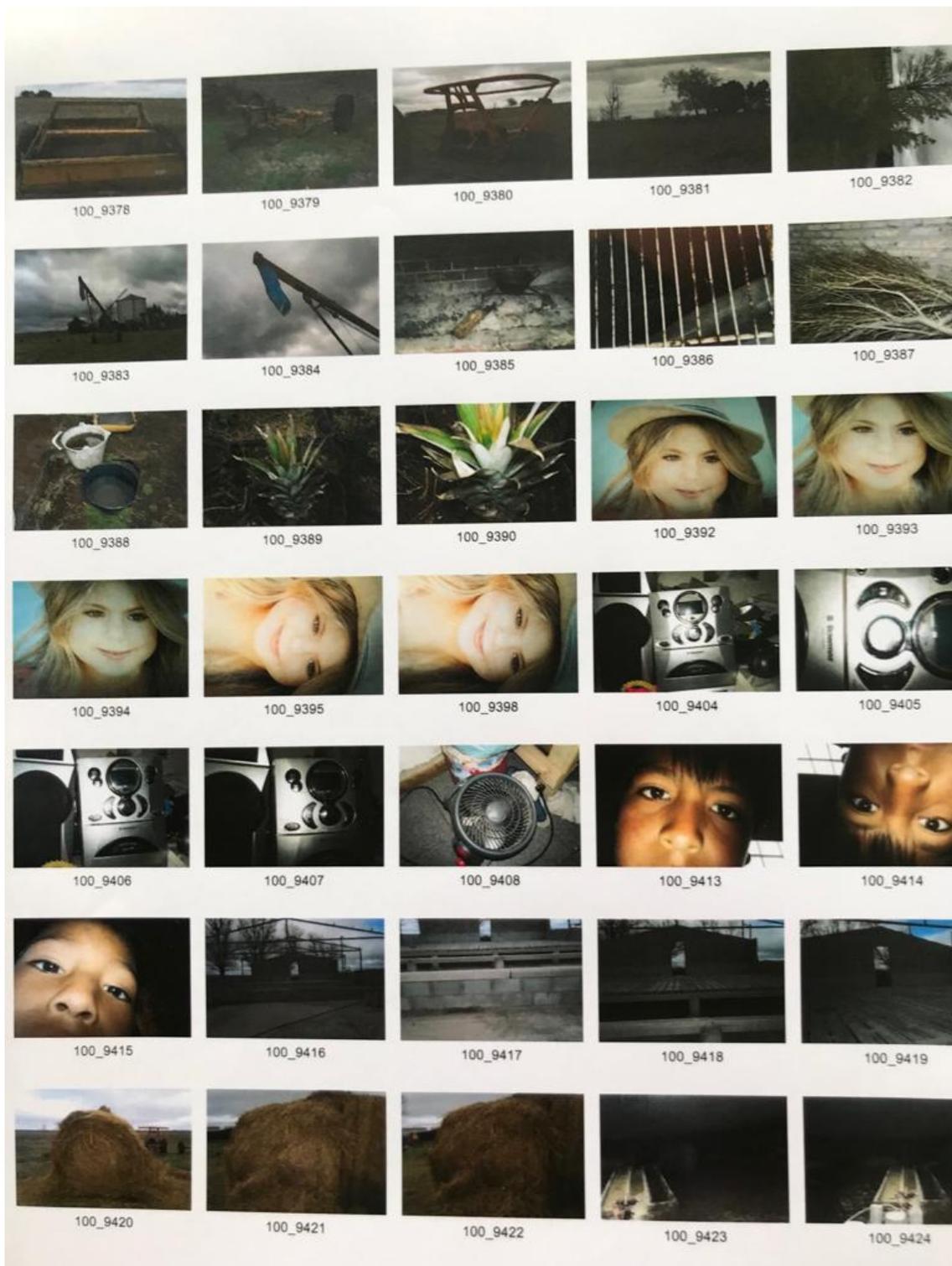




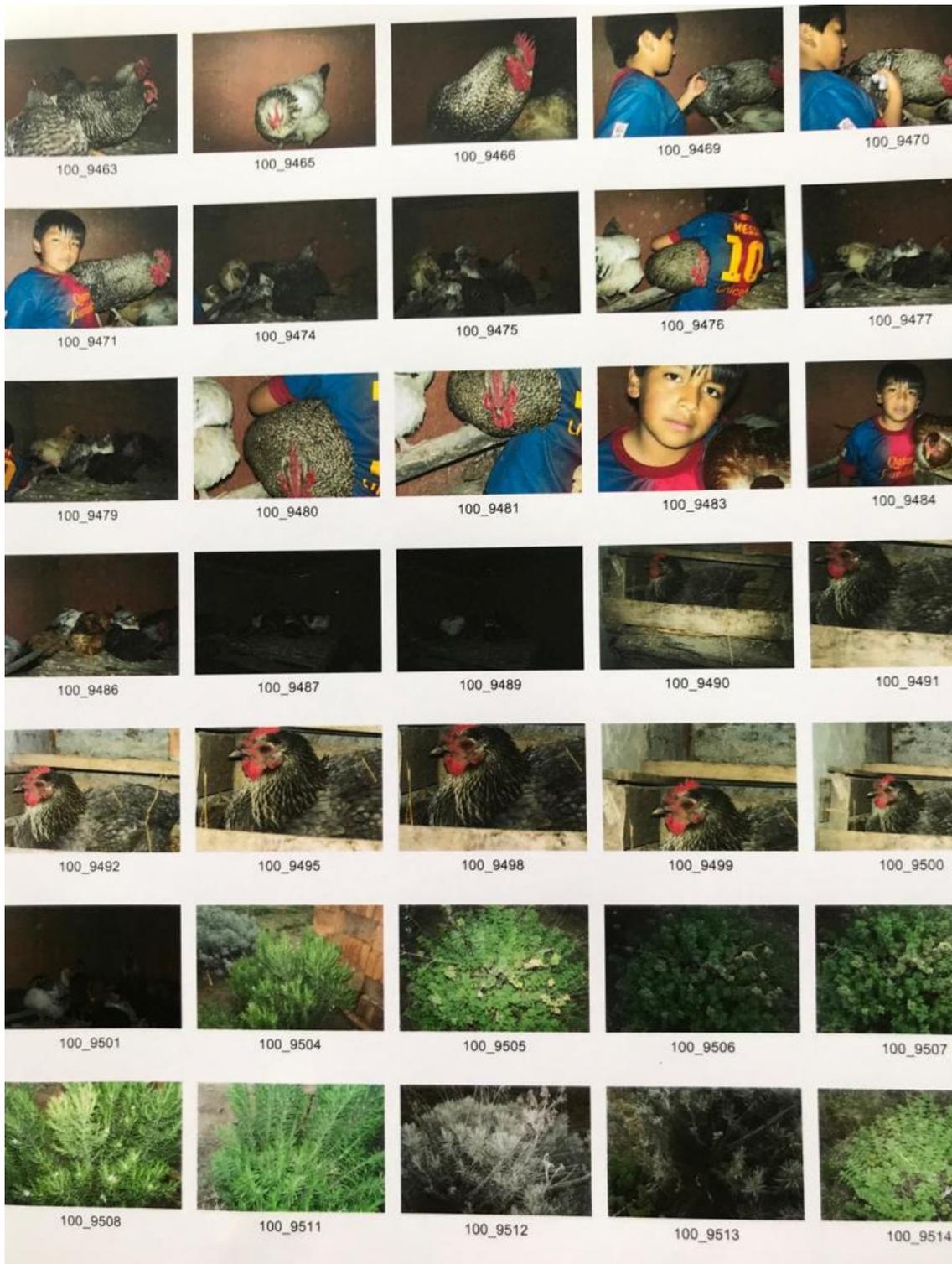










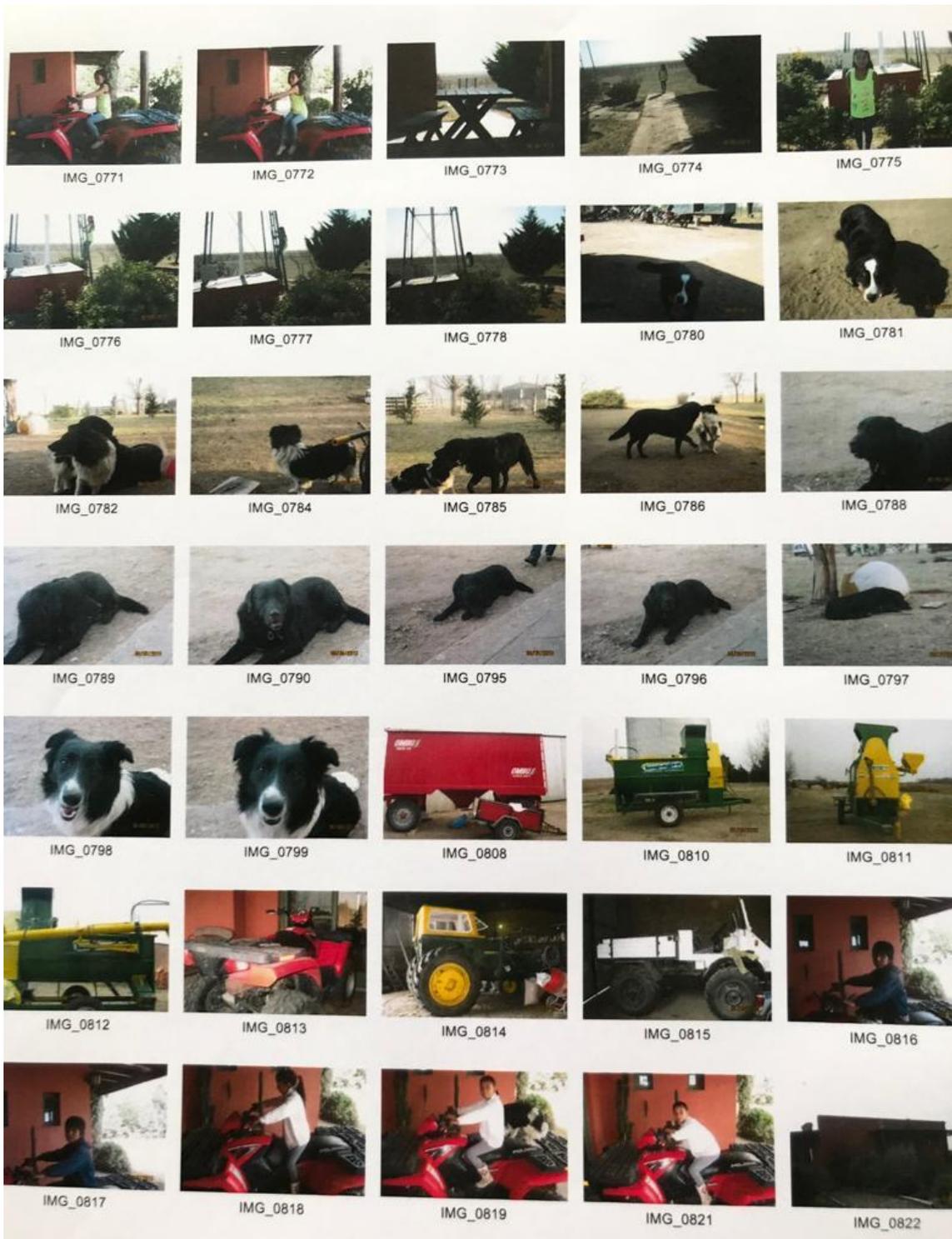


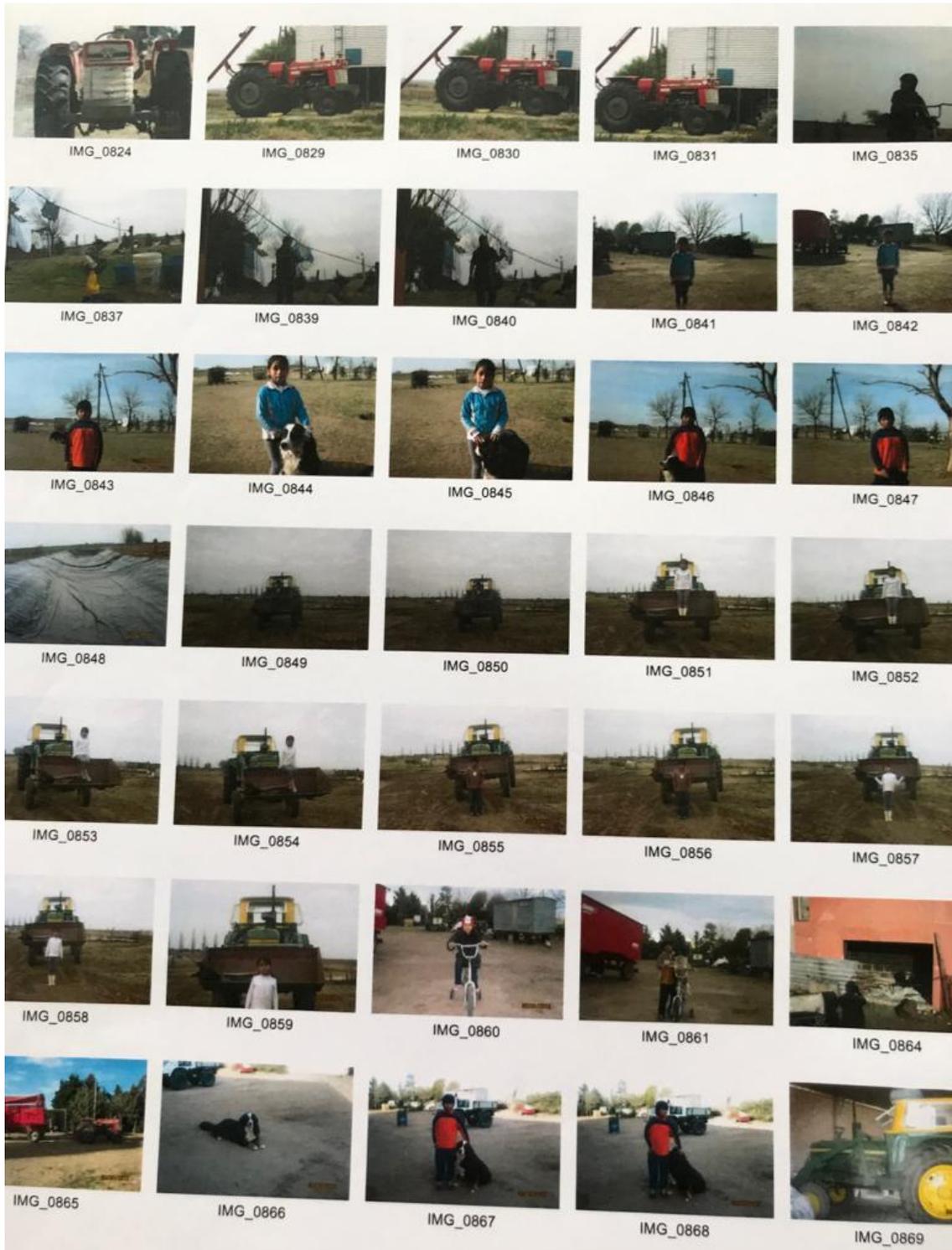


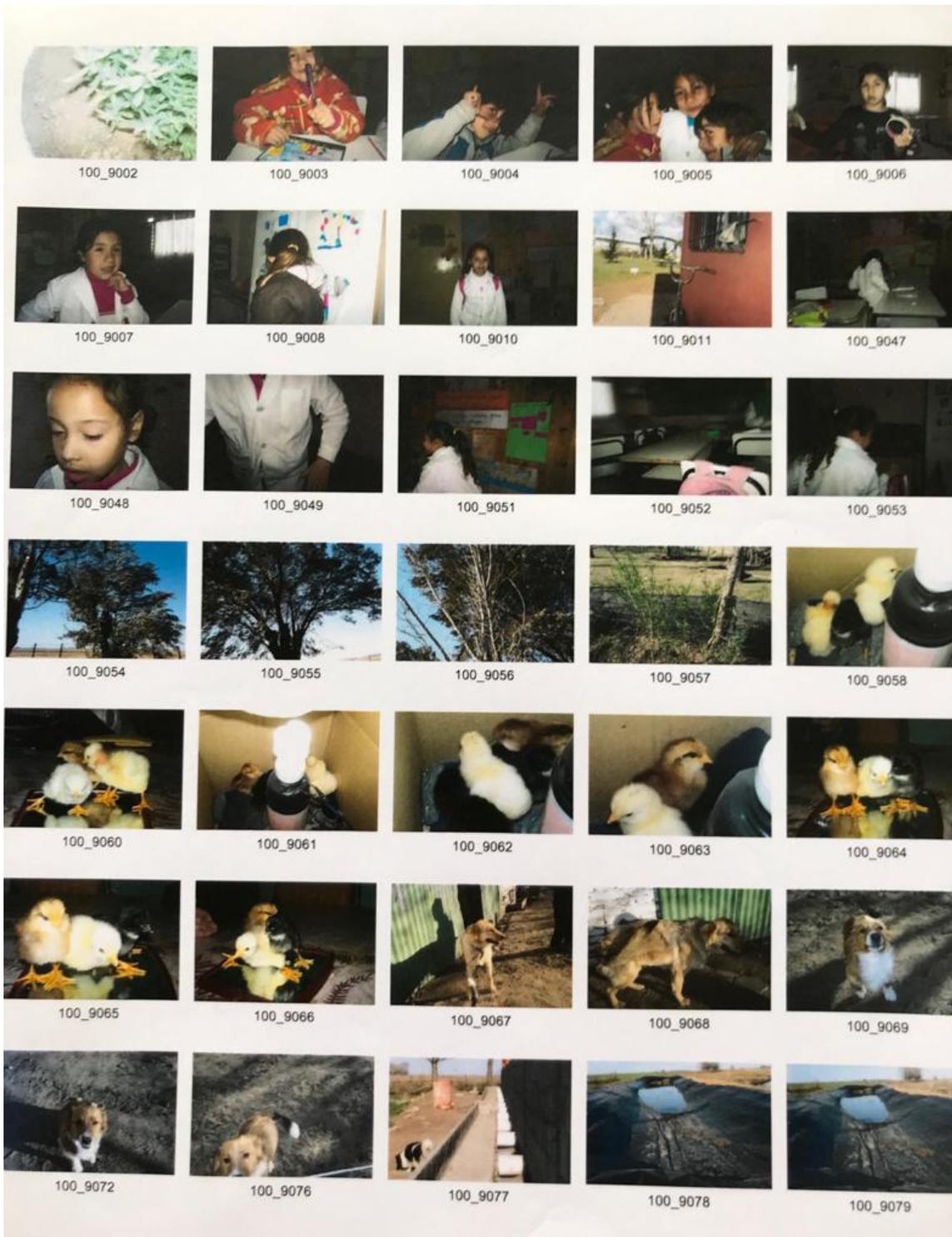














IMG\_0870



IMG\_0873



IMG\_0874



IMG\_0875



IMG\_0900



IMG\_0910



IMG\_0923



IMG\_0924



IMG\_0932



IMG\_0937



IMG\_0938



IMG\_0943



IMG\_0953



IMG\_0954



IMG\_0955



IMG\_0956



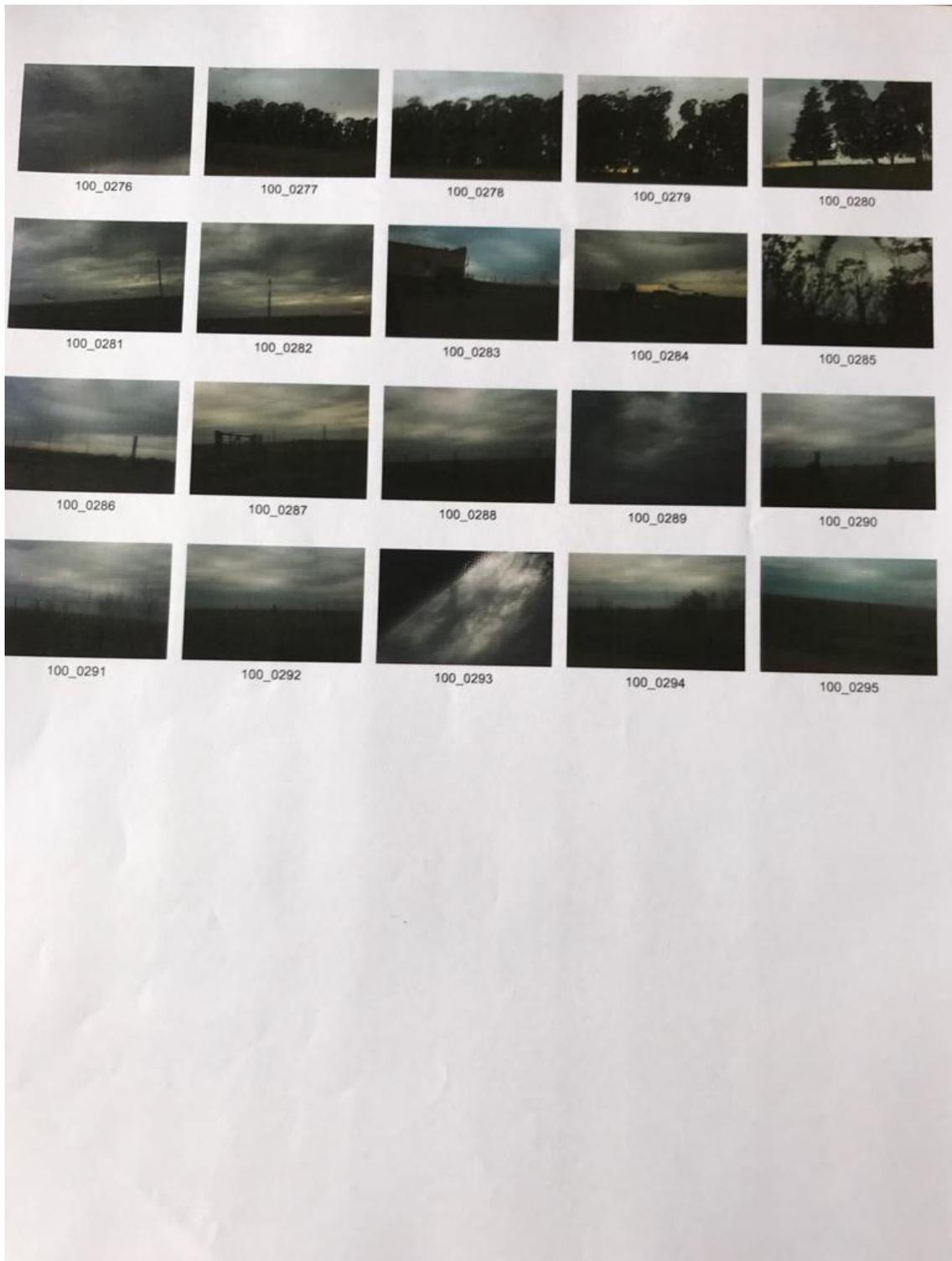
IMG\_0957

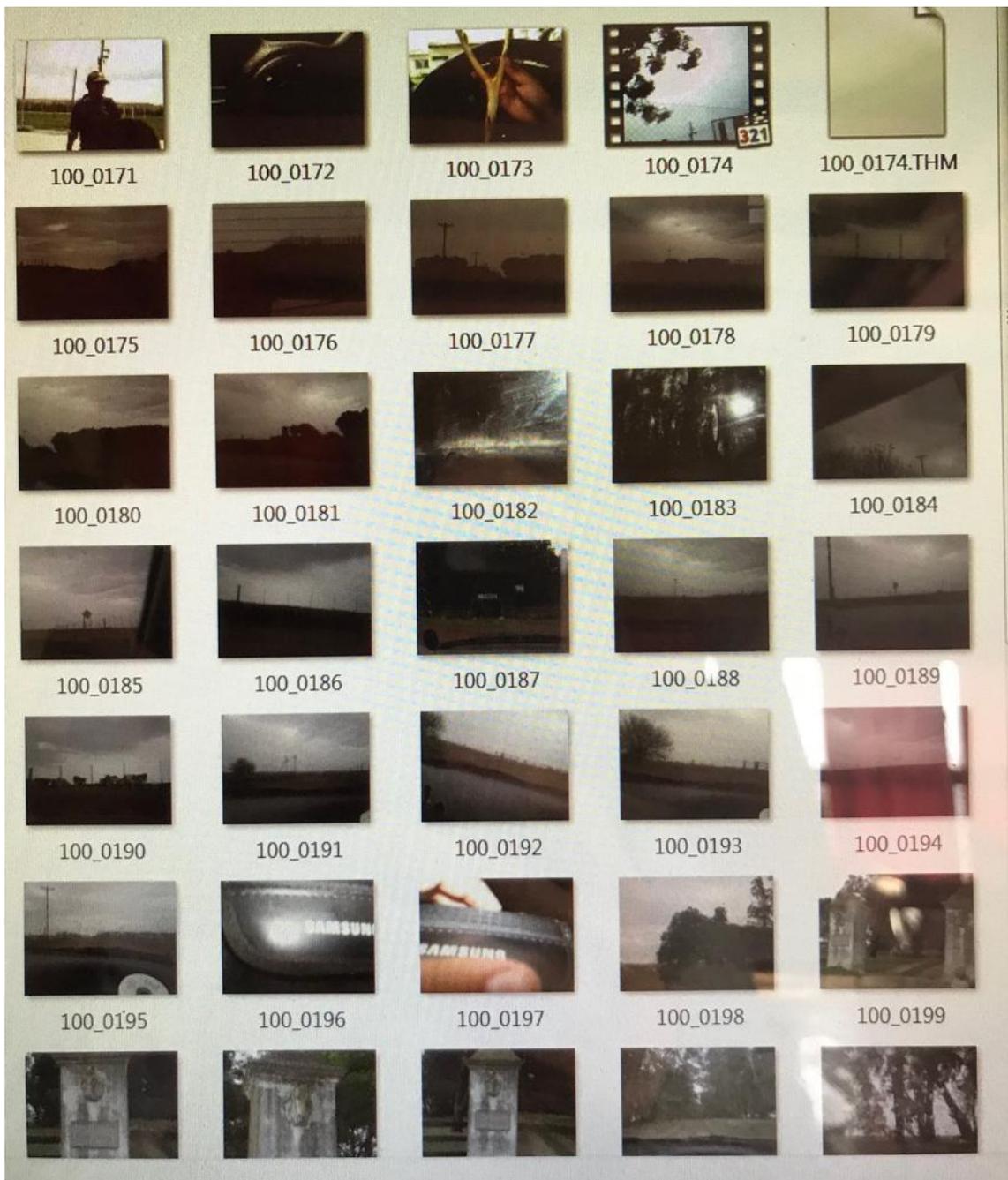


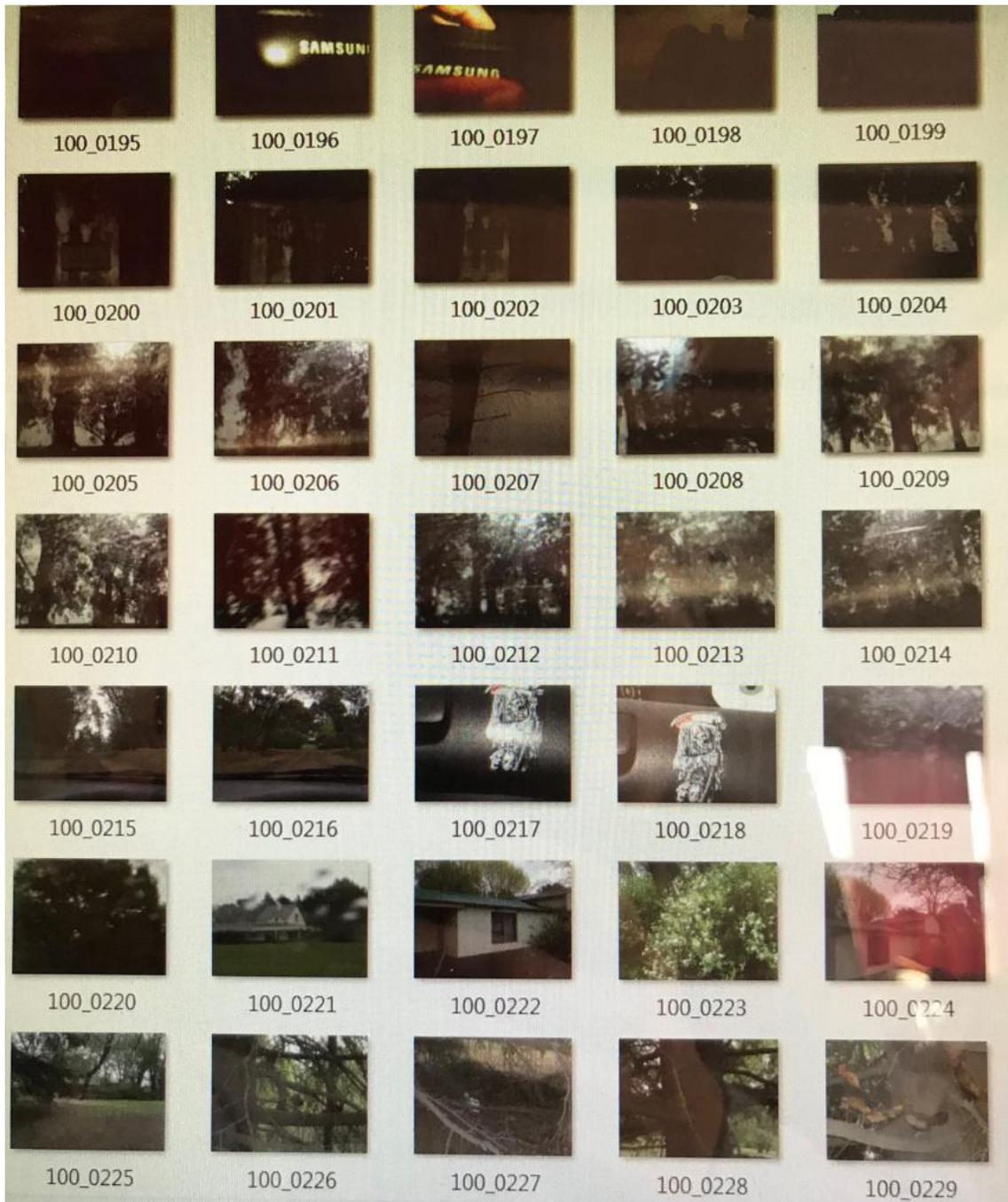
IMG\_0958

Kevin Domínguez

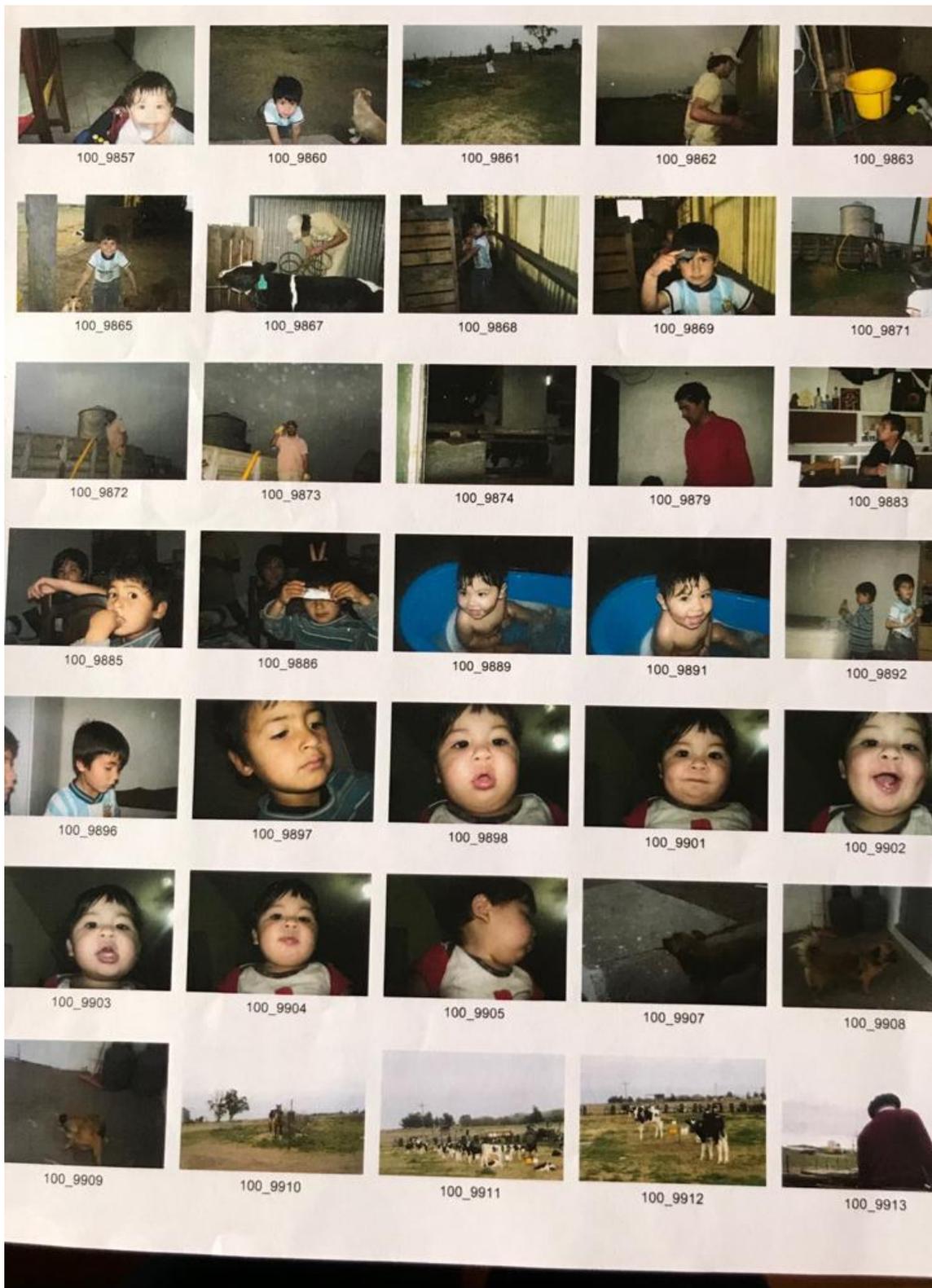


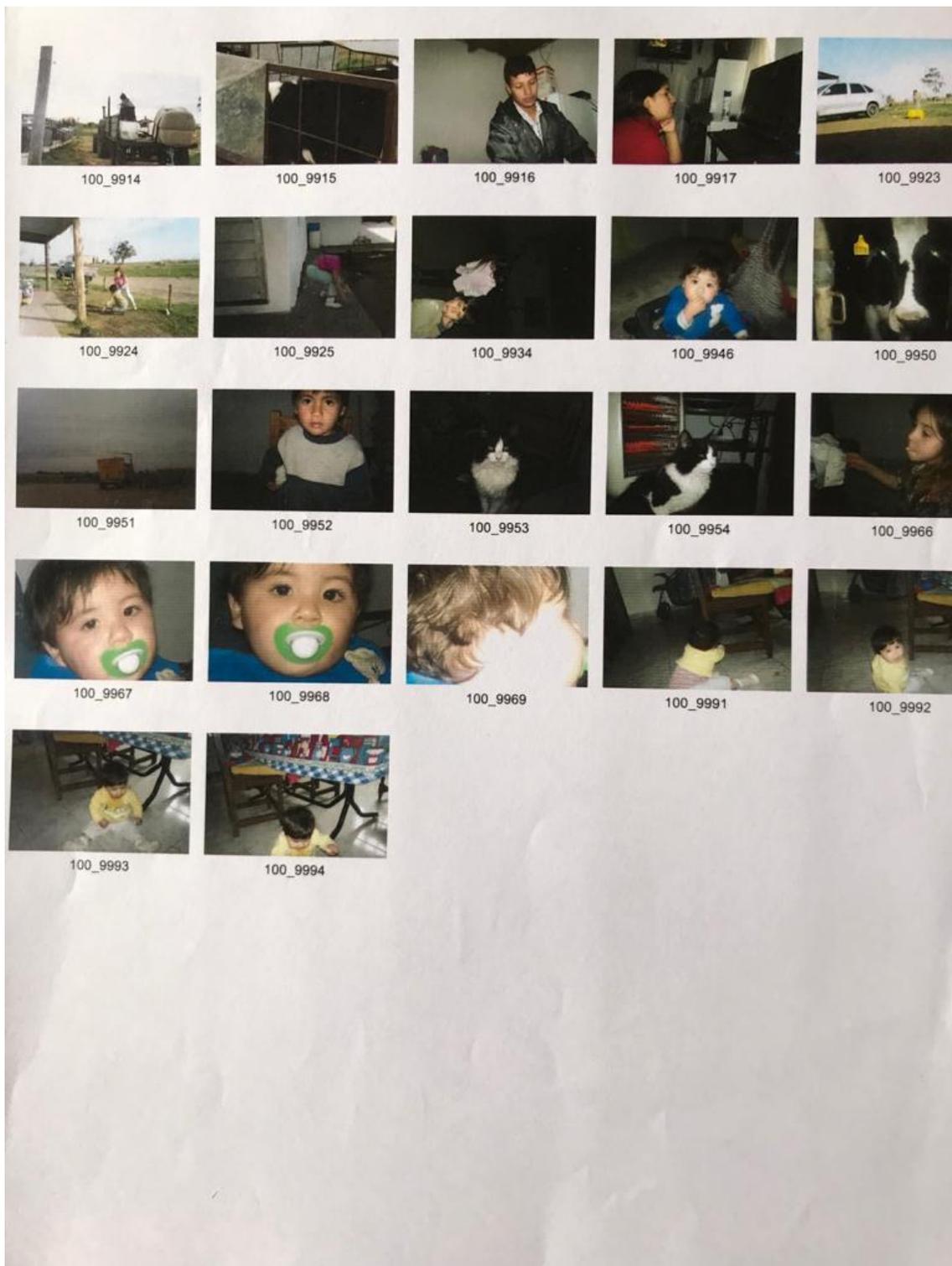






Ludmila

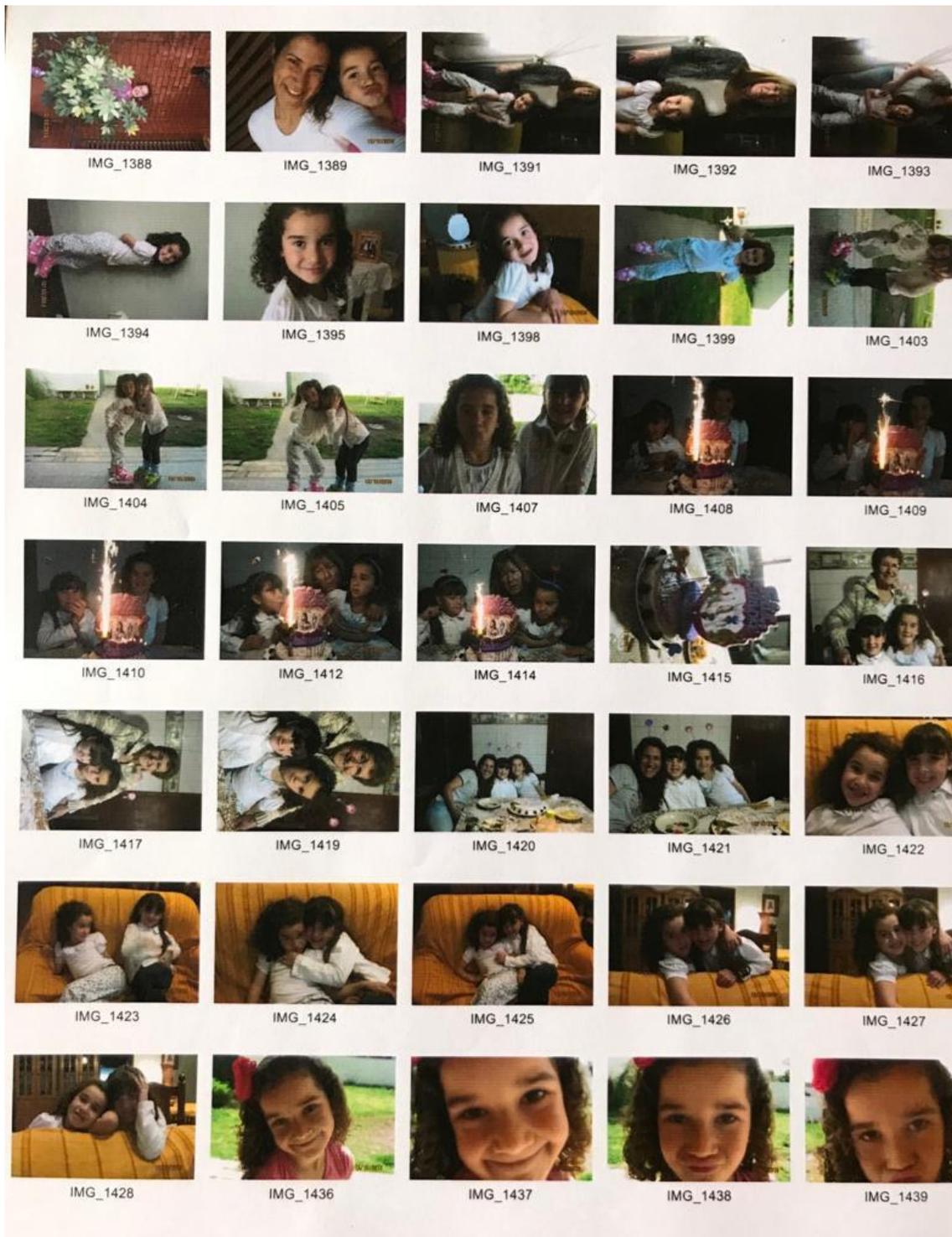


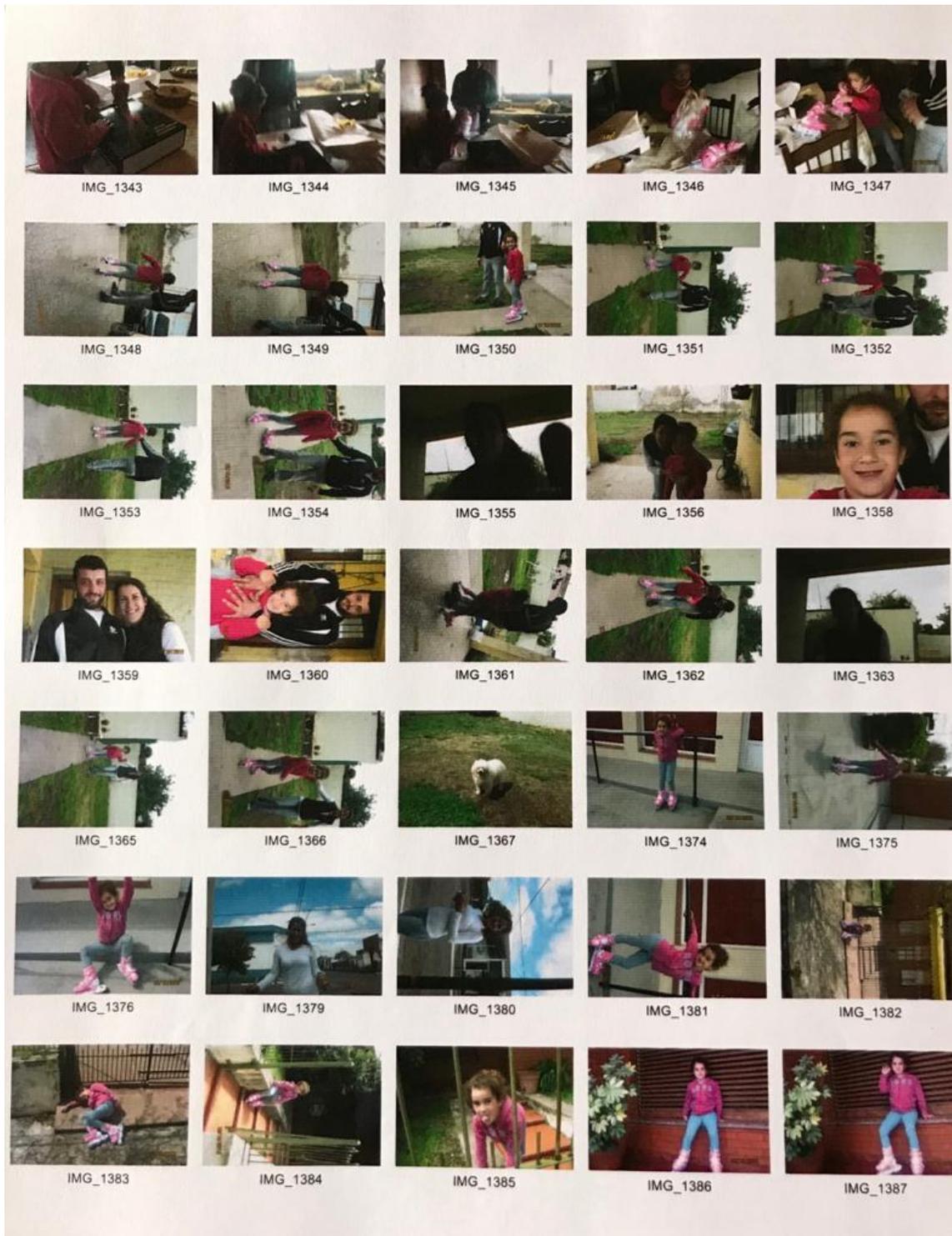


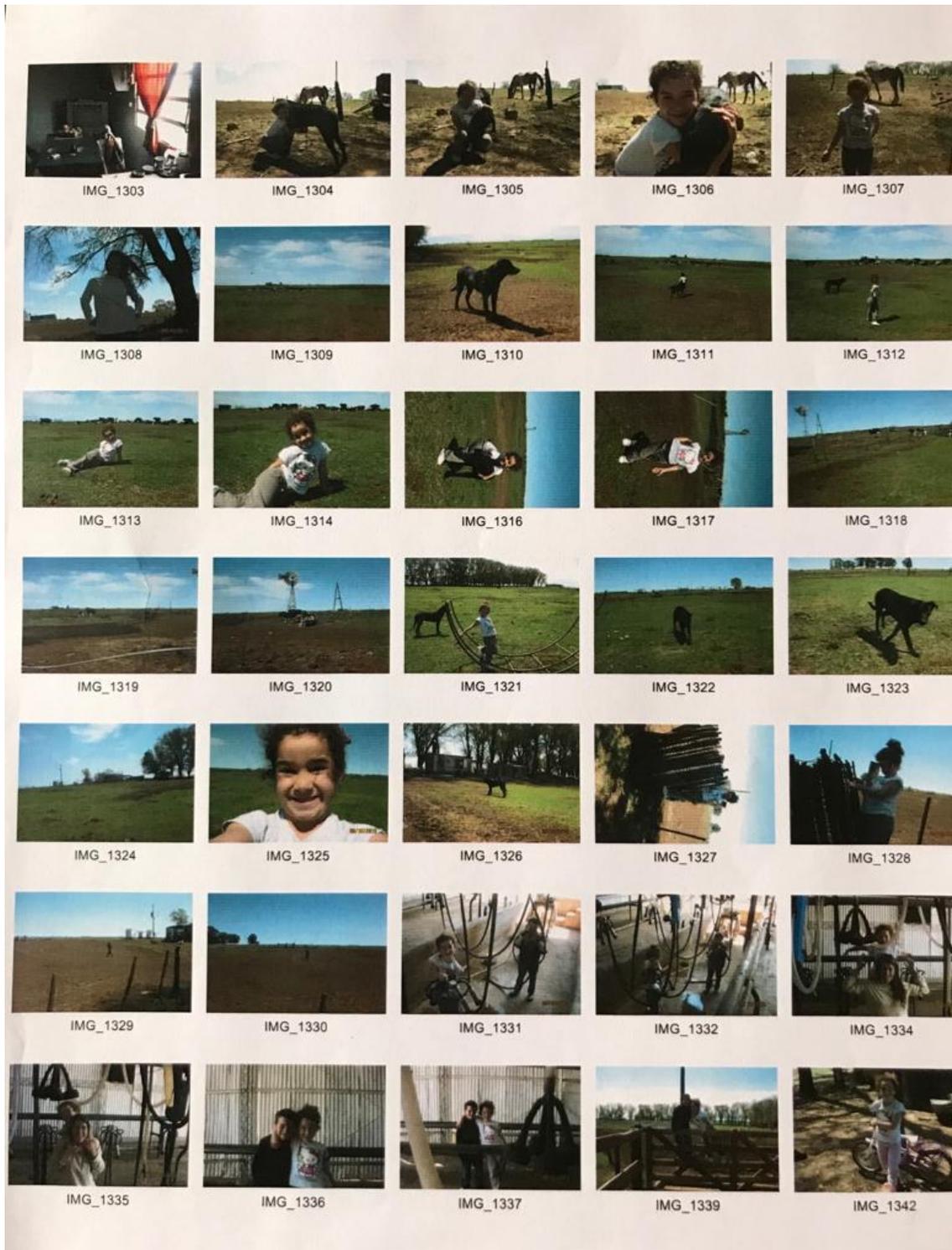
## Lionel



Sara









IMG\_1442



IMG\_1444



IMG\_1445



IMG\_1454



IMG\_1456



IMG\_1458



IMG\_1459

## Melanie



**CUARTA PARTE.  
RECAPITULACION**



## Capítulo 9. Reflexiones finales

La relación que se articula entre el sujeto y el objeto de estudio, en el marco de una investigación etnográfica, es dinámica, variable y se establece a través de sucesivas aproximaciones, en cada una de las cuales se van pensando diferentes teorías y desarrollando metodologías para lograr nuestro propósito que es conocer y comprender algo del mundo de los otros que nos interesa. Todo lo que va pasando en esas aproximaciones fruto del encuentro y dialogo con los otros va moldeando nuestra propia miradas, pensamientos y sentimientos, como un completo ser que somos y que incursiona en un mundo de otros al que se quiere comprender. El fruto del encuentro y dialogo con un grupo de niños y niñas que hoy habitan en el campo, sus familias y la escuela a la que asisten se plasma en este trabajo.

Desde mi interés original por conocer como había sido la transformación material y simbólica del paisaje en el Partido de Trenque Lauquen utilice conceptos del antropólogo Tim Ingold para quien cada sociedad constituye en paisaje el espacio que ocupa, en un proceso de organización y apropiación que es llevado a cabo por distintos grupos en la realización de actividades que son constitutivas del acto y proceso de habitar. Estas actividades, o conjunto de actividades, implican una red de interacciones entre seres humanos, animales, plantas y objetos inanimados, y forman el proceso del habitar que es un proceso continuo, incompleto, perpetuamente bajo construcción y que determina las formas del paisaje. Con esta idea se inició una primera entrada a campo con la realización de entrevistas a referentes locales, un relevamiento fotográfico y bibliográfico de autores locales y a profesionales relacionados con la actividad agropecuaria local, entre otras. Tal como se describe en los capítulos correspondientes, se pueden establecer diferentes etapas pero quisiera destacar una situación particular, que vislumbre en el trabajo con los niños en la escuela, que es algo peculiar de este lugar y es lo que denomino el mito del origen de la ciudad y Partido de Trenque Lauquen. Según el mismo, dos grupos, los militares y los grupos originarios, que estuvieron en pugna primero por los animales y finalmente por la tierra son presentados a través de sus referentes el General Villegas y el Cacique Pincen respectivamente como personas que se admiraban mutuamente, por su valentía y por la admiración que ambos sentían por los caballos. También se encontró que los niños, y desde el discurso de la escuela, les brindan el mismo respeto a los dos, aun cuando se considera al General Villegas como el fundador de la ciudad. Esos discursos de algún modo conciliadores se reflejan también en el

slogan del lugar “Historia y Progreso” que intenta suavizar o eliminar la lucha y posterior cruda realidad que fue la dominación de los militares, que trajo la desaparición real y simbólica de los grupos originarios del lugar durante décadas y también del pastizal pampeano original y la conceptualización del lugar desde el poder hegemónico como desierto.

A partir de esta situación fundacional, las tierras se ocuparon para la ganadería, llegan los “gringos” inmigrantes europeos para hacer agricultura dentro de campos ganaderos poblados ahora por los gauchos o paisanos, constituyéndose lo gauchesco como símbolo de identidad de los asalariados rurales que viven en el campo en contacto directo y cotidiano con los animales que continúa hasta el día de hoy como se puede ver en esta investigación. En esa época, los agricultores vivían solamente tres años en los campos y debían irse a otro, constituyendo una agricultura casi nómada, tal como se presenta nuevamente en la región desde hace ahora casi 20 años, después de haber pasado en el medio por un modelo de explotación agrícola ganadero mixto donde los productores ganaderos fueron también agricultores. De esta manera, se pudo ver que en este lugar que el vivir y habitar en el campo siempre estuvo ligado a la presencia de animales desde tiempos antiguos. En este caso y desde hace más de 300 años está ligado a la ganadería vacuna y a los caballos como actividad económica pero también simbólica como se muestra en esta investigación por ejemplo en las imágenes que se encuentran en las casas de los pobladores actuales. En ese sentido, los resultados de esta investigación coinciden con Ratier, en que lo gauchesco se convierte en el principal referente en la construcción de identidad en las zonas rurales bonaerenses (Ratier, 2004). Enmarcados en esa cultura, en esta investigación se descubre la importancia que esos animales tienen para los niños y las niñas pero fundamentalmente se puede ver la importancia que los perros tienen en su vida cotidiana. Otra importante conclusión de esta investigación es que, siguiendo a Ratier, la escuela rural en el ámbito bonaerense cumple la función de una verdadera localidad y ámbito de socialización más allá de lo educativo en áreas de población dispersa, aunque pudimos observar en el caso de la Escuela San Eduardo que eso depende de la orientación y objetivos de los directivos de turno.

Una vez analizado el contexto histórico, el objetivo de esta investigación se volcó hacia el estudio de la percepción que los niños y las niñas tienen sobre su paisaje cotidiano ya denominado campo. Para ello se parte de la idea de Tim Ingold para quien el paisaje es el mundo en el cual las personas estamos en activa y atenta participación que permite su percepción y la adquisición de conocimiento. Con esa idea llegué al primer taller de fotografía en una escuela rural y me encontré que ante mi

pedido de sacar fotografías a su paisaje cotidiano me preguntaron si tenían que sacarle a los médanos, las lagunas o los árboles, y tuve que aclararles que yo quería conocer como era su vida de todos los días en el campo y que para eso habíamos elegido tres lugares que eran sus casas en el campo, el camino que los une a la escuela y la escuela. Esta aclaración me llevo a buscar conceptos que complementaran mi marco teórico original, tomando el concepto de lugar de Marc Auge que también remite al espacio practicado, histórico porque está cargado de señales reconocibles por sus habitantes, relacional y simbolizado, es decir cargado de sentido, identificado y que identifica porque quienes habitan, perciben y usan un determinado espacio pueden reconocerse en ellos, las identidades se pueden reforzar y reactualizar a través de prácticas de interacción social e identificación mutua (Auge, 1993).

Por otra parte, estos marcos teóricos no profundizan en un aspecto importante para este trabajo como lo es el hecho que percibir un lugar, mirarlo, sentirlo, pensarlo y explorar un espacio varía de acuerdo al momento del ciclo vital. Por ejemplo, los espacios experimentados en forma individual o acompañado por pares en la infancia están restringidos a los alrededores de sus casas tal como se muestra en esta investigación en las fotografías de los niños. Estos espacios que estarían dentro de la zona “zona manipulativa” donde los objetos pueden ser vistos y tocados, en contraste con la zona de las cosas distantes, lo que ellos consideran paisaje, que no pueden ser experimentados por el contacto corporal vivo, pero que está dentro del campo de la visión (Schutz y Luckman, 2009).

Por otra parte, en este trabajo se profundiza en ciertos aspectos de la percepción en los que Ingold no indaga demasiado ya que asume que es igual para todas las personas y que, en este caso al trabajar con niños, es importante explorar. Por ese motivo se considera que la percepción depende de factores más estables, como las diferencias individuales, el aprendizaje y la cultura y de otros factores o situaciones que son más transitorias o situacionales como las emociones y las motivaciones (Pacheco Ungueti, de Fockert, 2011). Por otro lado, podrían existir diferencias individuales relacionados con aspectos más biológicos y/o mentales tales como el conocimiento, aprendizaje y la experiencia que varían en los diferentes momentos del ciclo vital, y en especial los patrones de actividad y exploración, sus mapas cognitivos, su apego y el significado de los lugares.

Por otra parte, un factor muy importante de las variaciones en la percepción de los individuos es, además de las ya mencionadas, la diferente posición que se ocupa en el espacio social, que

Bourdieu desarrolla en su concepto de habitus y que fue útil en esta investigación para comprender la igual disposición interna de las viviendas de los niños, la presencia de almanaques, imágenes de un gauchito santo pagano y las numerosas referencias a los caballos en las imágenes dentro de sus casas, algo que fue llamativo para mí en el trabajo de campo durante las entrevistas para la realización del video. También en el concepto de habitus, se incluyen los modos de percibir, sentir, pensar y de actuar interiorizadas por cada individuo desde la más temprana infancia mediante todo un proceso de socialización multiforme y prolongado que posibilita la apropiación del mundo, del yo y de los otros (Bourdieu, 1989).

Ya reflexionando sobre el trabajo de campo y la metodología empleada, se puede concluir que el primer taller de Fotografía en la escuela San Eduardo sirvió como una prueba para la metodología y análisis pensados y para afinar objetivos. De ese taller salí con muchas preguntas que sirvieron en su momento para ajustar aún más el diseño de la investigación para seguir profundizando por ejemplo en el vínculo de los niños y niñas con los animales con los que conviven, de como es su mundo de relaciones sociales y la exploración de sus espacios de vida.

Volví a hacer trabajo de campo e intenté incorporar otro grupo de chicos de otra escuela pero me encontré con limitantes institucionales y climáticas que hicieron de ese taller de fotografía una experiencia fallida, pero aprendí que son experiencias que uno debe interpretar y superar. Volví a la escuela San Eduardo y allí me encontré con una nueva directora que tenía otra manera de entender el rol de la escuela quien me abrió las puertas como una integrante más de ese proceso liderado por ella que yo llamo de crear sentimientos de pertenencia. Esa nueva realidad con la que me encontré me abrió nuevas e inesperadas oportunidades y la ampliación de mi mirada al poder conocer más en profundidad a las familias de los chicos y ser parte activa de ese proceso comunitario que culminaba con la celebración del 25 aniversario de la escuela. La observación participante quedo así enmarcada dentro de una investigación acción participativa y etnografía colaborativa donde tuve que proponer, consensuar y realizar tareas que nunca hubiera imaginado antes de estar realizando el trabajo de campo, en línea con lo que cuentan y expresan tantas investigaciones etnográficas clásicas y no tan clásicas, como por ejemplo, entre otras muchas, las experiencias “colaborativas” de Rabinow detalladas en Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos y de Barley narradas en El antropólogo inocente.

En mi caso por ejemplo ser la fotógrafa de la comunión de cuatro chicos, del bautismo de otros dos o editar e imprimir un libro que pague con mi dinero y que con la venta del mismo se recaudaron fondos para la cooperadora de la escuela, entre otras. De esa manera pude investigar, participar y observar pero también colaborar y contribuir al objetivo de la escuela y sus integrantes y creo que eso fue clave en esa etapa de mi trabajo de campo.

En esta última etapa del trabajo de campo me encontré con nuevas preguntas, dificultades y desafíos que creo pueden abrir puertas a futuras investigaciones o resaltar aspectos deficitarios en mi formación para enfrentar trabajos de esta naturaleza que deberían ser considerados en el futuro por todos aquellos que quieran realizar una investigación de este tipo. Algunos son más generales y relacionados con la observación participante como por ejemplo considero necesario contar con más formación para trabajar con grupos, especialmente en un tema donde los sentimientos y las emociones están en análisis. Hay un mundo de lo no hablado que uno debe aprender a interpretar, como gestos, tonos de voz, miradas y posiciones corporales, especialmente si uno trabaja con chicos donde a veces la palabra no fluye tan rápidamente. Por otro lado, hay un entramado dentro de las dinámicas grupales que también uno debe aprender a interpretar y estar preparados para intervenir, especialmente cuando uno queda a cargo de una actividad con un grupo de chicos. En ese sentido, considero que la fotografía es una herramienta ideal para crear comunicación interpersonal y grupal, especialmente con este grupo de chicos a los que a la mayoría les encanta fotografiar. El hecho de compartir sus propias fotografías con sus pares, les abrió una nueva manera de relacionarse entre sí, donde a partir de lo individual y a través del diálogo pudieron intercambiar miradas, pensamientos y sentimientos, mostrando su individualidad pero también aprendiendo a ser parte de una colectivo que comparte ciertas preferencias. En esas charlas grupales ellos y yo fuimos descubriendo intereses comunes, sentidos y sentimientos compartidos. Sin embargo, en algunas ocasiones sentí que debía tener más herramientas para poder manejar mejor la dinámica grupal, por ejemplo para coordinar que todos tuvieran las mismas posibilidades de expresarse y resolver la manera de integrar a aquellos pocos chicos que no estaban muy interesados en sacar fotografías o en mostrarlas. En esas situaciones cotidianas pude utilizar mi experiencia como madre y como docente de adolescentes pero creo que esa formación debería estar presente antes de iniciar un trabajo grupal y especialmente si es con niños y niñas. Por otra parte, esto podría ayudarnos a enfrentar mejor preparados algunas situaciones

durante el trabajo de campo como sucedió con la agresión sexual sufrida por uno de los chicos del Taller de Fotografía o situaciones más previsibles como la falta de interés en la actividad.

Por otra parte, y como algo positivo, el quedar a cargo del grupo me dio una amplia libertad para explorar los temas relacionados con mi investigación y poder profundizar en los temas de interés de los niños, a diferencia de lo sucedido con el corto taller en el Cept7 donde la profesora intervenía constantemente.

Finalmente, considero que el uso de la fotografía con niños y niñas es sumamente apropiado, para ellos el acto de fotografiar es un juego, que es su actividad principal, y les divierte mucho. También es sumamente apropiada para el tema de investigación elegido. Los chicos exploran su lugar de vida con las cámaras jugando, y en el momento del click, se alinean como decía Cartier Bresson, sus ojos su cabeza y su corazón, es decir confluyen sus mirada, y emociones, y luego con el dialogo aparecen sus pensamientos y sentimientos sobre aquello que es significativo para su vida cotidiana. En su mirar, confluyen también factores estables como la cultura a la que pertenecen, la experiencia personal y otros más puntuales como la motivación o las emociones. En su hablar en el grupo se ponen en palabras todas sus ideas, se expresan emociones que se transforman en sentimientos que las fotos les evocan como también todas las de sus compañeros que aportan desde su propia experiencia, sentir y pensar. En esa conjunción se puede ver la importancia de determinada foto y su relación con la vida cotidiana para los niños. De esta manera con sus fotos se pudo saber cuáles eran los temas más importantes para ellos y con el visionado grupal pude interpretar el sentido que ellos le atribuían. También se pudo observar que los rastros de la historia no estaban presentes en sus fotos, excepto en algunas fotos sacadas en la escuela, y quizás se debe a que el tiempo de la infancia es el presente. Se pudo encontrar rasgos comunes que le dan identidad grupal a su manera de mirar e interpretar su mundo de vida. Dentro de los rasgos comunes encontrados, sus familias y especialmente los animales se destacan como importantes para ellos, en especial los perros y los caballos. Estos últimos son el símbolo de los rasgos tradicionales ligado a lo gauchesco que los mantiene unido a la tradición gauchesca de sus padres y a las históricas del lugar. Ellos viven allí porque en esos campos hay animales, especialmente vacunos y equinos, y sus padres mantienen ese diario contacto con los mismos ya sea en el trabajo o en sus fiestas. La presencia real de los caballos en su vida cotidiana y la presencia simbólica en las imágenes que existen en todas las casas los une a la tradición del lugar, la de sus padres y la del grupo social de asalariados rurales a la que pertenecen, tradición que se mantiene en

este grupo social aun cuando vivan en un campo altamente tecnificado y que en sus casas cuenten con todos los elementos de comunicación que les permite entrar en contacto con un mundo globalizado. Finalmente, la importancia de los perros es algo exclusivo de ellos, que viven en un mundo casi sin juguetes, con pocos amigos y por ese motivo se constituyen en una fiel compañía pero que además les permite ser sus dueños y tomar decisiones sobre ellos. En trabajos posteriores se podría profundizar en este vínculo y se podría constituir en sí mismo en un tema de investigación.

A través del análisis de sus fotografías también se pueden ver sus rasgos personales que se interpretan observando su modo de fotografiar pero también conociendo sus historias de vida y familiar. Pero estas diferencias fueron solo esbozadas ya que en algunos casos por restricciones en la cantidad de cámaras no pudieron ser analizadas en forma individual. Pero, si cada uno hubiera tenido una cámara, se abre un campo por explorar en futuras investigaciones, como por ejemplo analizar las diferencias por edad y género o alguna otra situación particular, como puede ser el caso de los niños inmigrantes internos o internacionales. Finalmente, queda todo el material fotográfico de los chicos que podría ser utilizado para diferentes análisis en futuras investigaciones.



## Referencias bibliográficas

- Alcantud, J. A. G. (1999). La fotoantropología, el registro gráfico y sus sombras teóricas. *Revista de Antropología Social*, (8), 37-55.
- Alfaro, S. O. (2002). El fragmentado mundo de la cultura y de la percepción estética: un acercamiento al discurso de Pierre Bordieu. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (88), 447-458.
- Altieri, M. A. (2018). *Agroecology: the science of sustainable agriculture*. CRC Press.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa* (pp. 171-182). Lumen-Humanitas. Buenos Aires.
- Appadurai, A. (2001). La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la modernización. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.
- Appadurai, A. (1996). Sovereignty without territoriality: Notes for a postnational geography. *The geography of identity*, 40-58.
- Ardévol, E. (1998). Por una antropología de la mirada: etnografía, representación y construcción de datos audiovisuales. *Disparidades. Revista de Antropología*, 53(2), 217-240.
- Arnold, D. (2006). "Metodologías en las ciencias sociales en la Bolivia postcolonial: Reflexiones sobre el análisis de los datos en su contexto". *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*, 3-115.
- Augé, M. (1993). *Los no lugares: espacios del anonimato*. Gedisa. Barcelona.
- Augé, M. (2014). *El antropólogo y el mundo global*. Siglo Veintiuno. Buenos Aires.
- Aull Davies, Ch. (1999). *Reflexive ethnography. A guide to research selves and others*. Routledge. London.
- Bacharach, E. (2012). *Ágilmente. Aprende como funciona tu cerebro para potenciar tu creatividad y vivir mejor*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, 4 (7-8), 59-77.
- Ball, M. (1998). Remarks on visual competence as an integral part of ethnographic fieldwork practice: The visual availability of culture. *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*, 131-147. Falmer Press. London
- Banks, M. (1998). Visual anthropology: Image, object and interpretation. *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*, 9-23. Falmer Press. London.

- Barba, E. (2010). *Rastrilladas, huellas y caminos*. Letemendia. Buenos Aires.
- Barley, N. (1983). *El antropólogo inocente. Notas desde una choza de barro*. Anagrama. Barcelona.
- Barsky, O., Gelman, J. (2009). *Historia del agro argentino. Desde la Conquista hasta comienzos del siglo XXI*. Sudamericana. Buenos Aires.
- Barthes, R. (1977). *Image-Music-Text*. Fontana - SAGE Publications in association with Open University. Londres
- Barthes, R. (1971). *Elementos de Semiología*. Alberto Corazón Editor. Madrid.
- Bauret, G.(2010). *De la Fotografía*. La Marca Editora. Buenos Aires.
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Katz Editores. Buenos Aires. Madrid
- Benaros, L. (2004). *Elogio del gaucho. Rincón gaucho: antología del suplemento Campo de La nación*. Emecé. Buenos Aires.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu . Madrid.
- Berger, J. (2011). ¿Porque miramos a los animales? *Mirar*, 9-32. Gustavo Gili. Barcelona.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Gustavo Gili. Barcelona
- Berger, J. (2011). *Mirar*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona.
- Berger, J. (2007). *Sobre las propiedades del retrato fotográfico*. Gustavo Gili. Barcelona.
- Bernal, I., Sanchez Proaño, M. (1988). *Los tehuelches*. Búsqueda Yuchan Editora. Buenos Aires
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological theory*, 7(1), 14-25.
- Bourdieu, P. (2017). *Habitus*. In *Habitus: A sense of place*, 59-66. Routledge. London
- Brinckeerhoff Jackson, J. (2011). *Las Carreteras forman parte del paisaje*. Gustavo Gili. Barcelona.
- Burgin, V. (1982). Looking at photographs. In *Thinking photography*, 142-153. Palgrave, London.
- Caïs, J., Folguera, L., Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. Editorial Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.
- Calero Valverde, A. (2016). *El paisaje como categoría analítica. Cultura y naturaleza en el Parque Natural de las Hoces del Cabriel*. Editorial Neopatria. Valencia.
- Capuyan, M.C, Torregiani, V. (2012). *El Gauchito Gil. Mitos argentinos: para conocernos mejor*. Lugar Editorial Lugar. Buenos Aires.

- Cardenas Tamara, F. (2002). *Antropología y ambiente: enfoques para una comprensión de la relación ecosistema-cultura*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cárdenas Tamara, F. (2006). Vida, ambiente y percepción: Breve aproximación a los modelos de interpretación ambiental. *Revista ideas ambientales*. Edición, (2).
- Carretero, Andrés M.(2002). *El gaucho argentino. Pasado y presente*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- Cartier Bresson, H.(2013). *Ver es un todo. Entrevistas y conversaciones 1951-1998*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona.
- Castells, M.(2001). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura*. Alianza Editorial. Madrid.
- Clifford, J. (1988). *The predicament of culture: Twentieth Century Ethnography, Literature and Art*. Harvard University Press.
- Collier, J. Jr (1967). *Visual Anthropology: Photography as a research method*. Holt, Rinehart and Winston. New York.
- Collier, J., Collier, M. (1986). *Visual Anthropology. Photographs as a Research method*. University of New Mexico Press. Albuquerque.
- Cresto, J.J. (2004). Hernández y su defensa del gaucho. *Rincón gaucho. Antología del suplemento Campo de La Nación*. Emece Editora. Buenos Aires.
- Croll, E., Parkin, D. (1992). *Cultural understanding of the environment. Bush, Base: Forest, Farm*. Routledge. London
- De Cuyper, S. (1997). On The Future of Photographic Representation in Anthropology Lessons from the Practice of Community Photography in Britain. *Visual Anthropology Review*, 13(2), 2-18.
- Brisset, D. (2004). Antropología visual y análisis fotográfico. *Gazeta de Antropología*, 20, 20-01.
- Devereaux, L. (1995). An introductory essay. *Fields of vision: Essays in film studies, visual anthropology, and photography*, 1-18. University of California Press.
- Descola, P.(1996). *Constructing natures. Nature and society. Anthropological perspectives*. Routledge. London
- Descola, P., Palsson, G. (1996). Introduction. *Nature and society. Anthropological perspectives*. Routledge. London
- Díaz Cuadros, J.A., Peña Pedraza, I.N., Torres García, C. (2014). Mas allá del arte: proceso de agencia de niñas y niños de una escuela rural de Bogotá, develados en una etnografía colaborativa. Trabajo de grado para optar por el título de Magister en

Desarrollo educativo y social. Universidad Pedagógica Nacional. Fundación Cinde. Bogotá.

Doberti, J. I., & Rigal, J. (2012). El nivel primario un análisis cuantitativo. Serie Informes de Investigación N°7. Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Secretaría de Educación Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Dreher, J. (2007). El poder integrador del simbolismo colectivo: psicoanálisis en Argentina. *Construcción de identidades en sociedades pluralistas*. Ediciones Lumiere. Buenos Aires.

Dreher, J.(2011). Deconstruyendo el “inconsciente” de una sociedad. Psicoanálisis y simbolismo colectivo en Argentina. *Construcción de identidad y simbolismo colectivo en Argentina*. Editorial Prometeo. Buenos Aires.

Dubois, P. (2008). *El acto fotográfico y otros ensayos*. La Marca Editora. Buenos Aires.

Durand, L. (2002). La relación ambiente-cultura en antropología: recuento y perspectivas. *Nueva antropología*, 18(61).

Dwyer, P.(1996). The invention of nature”. *Redefining nature. Ecology, culture and domestication*. Berg. Oxford.

Ellen, R. (1996). Introduction. Redifining nature. Ecology, culture and domestication. Berg. Oxford.

Estevez, J.J. (2000). *Historia trenquelauquenche*. Editorial Trenque Lauquen. Trenque Lauquen. Argentina.

Fabris de Guerrero, M.T. (1995). *Huellas*. Publicación de la Municipalidad de Trenque Lauquen.

Ferrer Frangruesa, A., Gómez Fontanills, D. (2010) *Imagen y comunicación visual*. Universidad Abierta de Catalunya. Barcelona

Figueroa- Dreher, S, Dreher, J (2011) Crisis y simbolismo colectivo en la Argentina: la conciliación del (des)orden vivido con el orden soñado. *Construcciones de identidad y simbolismo colectivo en Argentina*. Editorial Prometeo. Buenos Aires.

Flusser, V. (2014). *Para una filosofía de la fotografía*. La Marca Editora. Buenos Aires.

García Canclini, N. (1999). *Imaginario Urbanos*. Editorial Eudeba. Buenos Aires.

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa. Buenos Aires.

- Geertz, C. (1988). *Works and lives: The anthropologist as author*. Stanford University Press.
- Giberti, H. (1970.) *Historia económica de la ganadería argentina*. Hyspamerica. Buenos Aires.
- González Abrisketa, O., Carro Riplada, S. (2016). "La apertura oncológica de la antropología contemporánea" *Revista de Dialéctica y tradiciones populares*. Vol. 71 (1). 101-128.
- González Granados, P. (2011). Tú mira la foto, pero no se la enseñes a nadie. Análisis de la práctica fotográfica, los discurso y las representaciones de niños y adolescentes en el contexto de talleres de fotografía participativa. Dos estudios de caso. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili. Dipòsit Legal: T. 1720-2011. Tarragona.
- Gras, C. (2009). La agricultura familiar en el agro pampeano; desplazamientos y mutaciones. *Trabajo agrícola. Experiencias y resignificación de las identidades en el campo argentino*. Ediciones Ciccus. Buenos Aires.
- Grau Rebollo, J. (2012). Antropología audiovisual: reflexiones teóricas. *Alteridades* 22(43). 161-175.
- Green, D. (1984). Classified Subjects-Photography and Anthropology: the Technology of Power. *Ten/8*, 14.
- Guasch, O. (2002). *Observación participante*. CIS. Madrid
- Guber, R. (2004). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Editorial Norma. Buenos Aires.
- Guber, R.(2005). *El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción de conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós, Buenos Aires.
- Gumi, J.(2004). *Apuntes de Fotografía*. Edicions de L'Escola Massana. Barcelona
- Gutiérrez, A. (1997). *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. Universidad Nacional de Misiones.
- Hall, S. (1997). Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. SAGE. London
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual studies*, 17(1), 13-26.
- Harper, D. (1998). An argument for visual sociology. *Image-based research. A source for Qualitative Researchers*. Falmer Press. London
- Harris, M. (1985). La epistemología del materialismo cultural. *El materialismo cultural*, 1-12.
- Harris, M (1996) El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura.. Siglo Veintiuno. Madrid.
- Hastrup, K. (1992). Anthropological visions: some notes on visual and textual authority. *Film as ethnography*. Manchester University Press.

- Hoss de le Comte, M.G. (2000). *El gaucho*. Maizal. Buenos Aires
- Hutnyk, J. (1996). The rumour of Calcutta. Tourism charity and the poverty of representation. Zed. London
- Ingold, T. (1993). The temporality of the landscape. *World archaeology*, 25(2), 152-174.
- Ingold, T. (2002). The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill. Routledge.
- Ingold, T. (2002). Culture and the perception of the environment. In *Bush base, forest farm* (pp. 51-68). Routledge. London.
- Ingold, T. (2003). Globes and spheres: the topology of environmentalism. In *Environmentalism*, 39-50. Routledge. London
- Ingold, T. (2002). From trust to domination: An alternative history of human-animal relations. In *Animals and human society*, 13-34. Routledge. London
- Ingold, T. (1996). Hunting and gathering as ways of perceiving the environment. In *RF Ellen & Katsuyoshi Fukui (eds.), Redefining Nature: Ecology, Culture, and Domestication*, 117-155. Berg Publishers. Oxford.
- Katzer, M. L., & Samprón, A. (2011). El trabajo de campo como proceso. La "etnografía colaborativa" como perspectiva analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* (2). (59-70).
- Kusch, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Editorial Castañeda. Buenos Aires.
- Lakoff, A. (1996). Freezing time: Margaret Mead's diagnostic photography. *Visual Anthropology Review*, 12(1), 1-18.
- Lalive D'Épinay, C. (2008). La vida cotidiana: Construcción de un concepto sociológico y antropológico. *Sociedad Hoy*, (14), 9-31.
- Larraín, J. (1996). *Modernidad, razón e identidad en América Latina*. Andrés Bello. Barcelona.
- Lattuada, M., Márquez, S. E., & Neme, J. (2012). Desarrollo rural y política: reflexiones sobre la experiencia Argentina desde una perspectiva de gestión. Fundación Ciccus,. Buenos Aires.
- Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. *Papers: Revista de Sociología*, (3), 219-229.
- Lemagny, J. C., & Goldstein, V. (2008). *La sombra y el tiempo: la fotografía como arte*. La marca. Buenos Aires.

- Levi Strauss, C. (1958). *Totemism*. Merlin Press. London
- Lister, M. (2013). *The photographic image in digital culture*. Routledge. London.
- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un extraño país*. Akal. Madrid
- Lynch, K. (2000). *La imagen de la ciudad*. Gustavo Gili. Barcelona.
- Lyon, D. (1994). *Postmodernity*. University of Minnesota Press. Minneapolis.
- Manes, F., Niro, M. (2014). *Usar el cerebro. Conocer nuestra mente para vivir mejor*. Planeta. Buenos Aires.
- Manes, F., Roca, M. (2017). *Descubriendo el cerebro. Neurociencias para chicos (y grandes)*. Planeta. Buenos Aires.
- Marshall, P. (1992). *Nature's web. Rethinking our place on earth*. Simon & Schuster. London.
- Marti, J (2012) *La investigación acción participativa. Estructura y Fases*. QUIT Grupo de estudios sociológicos sobre vida cotidiana y el trabajo. Departamento de Sociología. Universidad Autonomat de Barcelona.
- Marti, J (2002). La investigación: acción participativa, estructura y fases. *La investigación social participativa*, 79-123. El Viejo Topo.
- Martinez Sarasola, C. (1992.) *Nuestros paisanos los indios*. Emece. Buenos Aires
- Masotta, C.(2007). *Gauchos en las primeras postales fotográficas argentinas del siglo XX*. Editorial Asunto Impreso. Buenos Aires.
- Masotta, C. (2007). *Indios en las primeras postales argentinas del siglo XX*. Editorial Asunto Impreso. Buenos Aires.
- Mead, M. (1995). Visual anthropology in a discipline of words. *Principles of visual anthropology*, 3, 3-12.
- Milton, K. (1997). Ecologías: antropología, cultura y entorno. *Revista Internacional de Ciencias Sociales* (154), 86-115.
- Oche Califa (2011). Los perros, compañía de gauchos e indios. Suplemento Campo La Nación. 28 de Octubre. Buenos Aires.
- Ocheco Unguett, A.P., y de Fockert, J. (2011) ¿Cómo de real vemos el mundo? *Ciencia Cognitiva*, 5:3, 69-72.
- Pelto,P.J., Pelto,G. (1978). *Anthropological research. The Structure of Inquiry*. Cambridge University Press.

- Pérez Serrano, G., Nieto Martin, S. (1993). La investigación acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching* (10-11), 177-198.
- Pink, S. (2006). *Doing visual ethnography*. Sage Publications. London
- Pinney, C. (1997). *Camera Indica: the social life of Indian photographs*. University of Chicago Press.
- Povinelli, E. (1997) Do rock listen? The cultural politics of apprehending Australian Aboriginal labour. *American Anthropologist* (3), 505-518.
- Präkel, D. (2014). Composición: cómo formar una imagen mediante la unión o la combinación de varios elementos, partes o ingredientes. Blume. Barcelona.
- Price, D. (1997). Surveyors and surveyed: photography out and about. *Photography: A critical introduction* (4). Routledge. London
- Prosser, J. (1998). The status of image-based research. *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*, 97-112. Falmer Press. London
- Pujadas i Muñoz, J., Comas d'Argemir, D., Roca i Girona, J. (2010). *Etnografía*. Editorial UOC. Barcelona.
- Rabinow, P. (1992). Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos. Serie Antropología Júcar Universidad. Ediciones Júcar. Madrid.
- Rappaport, R. (1971). Nature, Culture and Ecological Anthropology. *Man, Culture and Society*. Oxford University Press.
- Ratier, H (2007) Trabajo de campo en el campo. Descubrimiento de los poblados. *Newsletter Nro 8. Publicación Electrónica de la Facultad de Ciencias Sociales*. UNICEN. Olavarría. Argentina.
- Robertson, R. (2000). Globalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad. *Zona abierta*, (92), 213-242.
- Roca i Girona, J. (2010). Fotografía, dibujo y grabaciones audiovisuales. *Etnografía*. Editorial UOC. Barcelona.
- Rosetti, D. L. (2017). Emoción y sentimientos: No somos seres racionales somos seres emocionales que razonan. Planeta Argentina. Buenos Aires.
- Sánchez Escuer, M. (2015). Foto narrativa: los relatos de la imagen. Recuperado de <http://zonezero.com/es/fotonarrativa/243-fotonarrativa-los-relatos-de-la-imagen>.

- Sautu, R. (2011). El gaucho, figura histórica y símbolo colectivo de la sociedad argentina hoy. *Construcciones de identidad y simbolismo colectivo en Argentina*. Prometeo. Buenos Aires.
- Scheifler, N. (2016). Ecología y subsistencia de los cazadores – recolectores en el campo de dunas del centro pampeano. Sociedad Argentina de Antropología. Buenos Aires
- Scheifler, N. (2016). *Un campamento de cazadores-recolectores del oeste bonaerense*. XIX Congreso Nacional de Arqueología Argentina 2016.
- Schutz, A., Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Sili, M. (2005). La Argentina rural : de la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo de los territorios rurales. Ediciones INTA. Buenos Aires.
- Silla, R. (2013). Materialidad y agencia: un debate con la obra de Tim Ingold. Revista electrónica del Instituto de Estudios Sociales de la Universidad de General San Martín 7 (11).
- Sontag, S. (2010). *Sobre la fotografía*. Debolsillocontemporanea. Buenos Aires.
- Spedding, A.(2006). Metodologías cualitativas: Ingreso al trabajo de campo y recolección de datos. *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*. U-PIEB La Paz.
- Spencer, F. (1992). Some Notes on the Attempt to Apply Photography to Anthropometry during the Second Half of the Nineteenth century. *Anthropology and Photography 1860-1920*. Yale University Press in Association with the Royal Anthropological Institute. London
- Steward, J. H. (1972). Theory of culture change: The methodology of multilinear evolution. University of Illinois Press.
- Tagg, J.(2005). El peso de la representación. Ensayos sobre fotografías e historias. Gustavo Gili. Barcelona
- Terrero, G.A. (1986). *Caciques y capitanejos en la historia argentina*. Editorial Plus Ultra. Buenos Aires.
- Urrejola Davanzo, L. (2005). *Hacia un concepto de Espacio en Antropología. Algunas consideraciones teórico-metodológicas para abordar su análisis*. Memoria para optar al título de Antropóloga Social, Departamento de Antropología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Van Beek, W. E., Banga, P. M. (1992). The Dogon and their trees. *Bush base: Forest farm: Culture, environment and development*, 55-75. Routledge. London.

Videla, G. (2013). *Estancia El Centenario Memorias*. Editorial Dunken. Buenos Aires.

Wattsuji, T. (2006). Antropología del paisaje. Climas, culturas y religiones. Editorial Sígueme. Salamanca.

Williams, R. (1976). *Nature. Keywords: a vocabulary of culture and society*. Fontana. London.

Wright, C. (1998). The third subject: Perspectives on visual anthropology. *Anthropology today*, 14(4), 16-22.

Zusman, P., Minvielle S. (1995). *Sociedades geográficas y delimitación del territorio en la construcción del Estado Nación argentino*. Instituto de Geografía. UBA. Buenos Aires.