

# EDUCACIÓN Y CULTURA: METÁFORAS DEL MUNDO COMÚN

LAS POLÍTICAS DEL MINISTERIO  
DE INNOVACIÓN Y CULTURA.

SANTA FE, ARGENTINA, 2007-2019

**Mg. Natalia Diaz**

Doctoranda



# **EDUCACIÓN Y CULTURA: METÁFORAS DEL MUNDO COMÚN**

LAS POLÍTICAS DEL MINISTERIO  
DE INNOVACIÓN Y CULTURA.

SANTA FE, ARGENTINA, 2007-2019

**Mg. Natalia Diaz**

Doctoranda

**Dra. Ma. Silvia Serra**

Directora

Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral  
Doctorado en sentidos, teorías y prácticas de la educación

Santa Fe / agosto de 2022

—

IMAGEN DE TAPA

“Pesadilla de los injustos (la conspiración del mundo de Juanito Laguna trastorna el sueño de los injustos)”. Antonio Berni. 1961. Díptico.

Técnica: acrílico, esmalte sintético sobre tela. 300x400 cm.

Museo Nacional de Bellas Artes. Buenos Aires.

## Agradecimientos

Al Comité Académico del Doctorado “Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación” (FHUC-UNL) que confió en un proyecto incipiente y modesto. Especialmente, a Graciela Frigerio y Sara Scaglia que, con su perseverancia y acompañamiento incondicional, sostuvieron los vínculos entre saberes y experiencias.

A Ma. Silvia Serra por ofrecer una brújula en momentos de vacilaciones.

Al grupo de conversaciones que se creó en el marco del Doctorado, especialmente, a Laura Corral por el intercambio epistolar; a Milagros Sosa Sállico por las lecturas iniciales, sus observaciones y sugerencias que acompañaron la escritura en tiempos ‘pandémicos’; a Emilia Fraile y Bárbara Zanuttini por las coincidencias en las charlas; a Ma. Silvia Covian por su ayuda en el acercamiento a bibliografía ‘imposible’ de conseguir y, finalmente, a Diana Posada Giraldo que con su aliento regalaba tranquilidad en momentos tormentosos. Todas ellas, en estos últimos años, fueron un puntal intelectual y afectivo.

A cada entrevistada y entrevistado que se dispuso a recordar, apasionadamente, las apuestas por las que transitaron durante el tiempo que asumieron responsabilidades de funcionarios públicos en el marco del Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe.

A Élida Rasino y ‘Chiqui’ González, por todas sus enseñanzas, su ‘magia’ y legado, sus acciones y palabras justas.

A Matías Müller, sin su paciencia, comprensión y apertura hubiese sido mucho más difícil encontrar la normativa ministerial y llegar a varios de los entrevistados.

A mis compañeras y compañeros del Nodo Políticas Socioeducativas de El Bucle Red (2020-2022) porque creen en el misterio del encuentro humano y confían en que son posibles otras relaciones entre educación y cultura.

A Bárbara Mántaras que me dio la oportunidad de enseñar, y seguir aprendiendo, sobre las temáticas que me apasionan e investigo desde los últimos 5 años.

A las y los estudiantes de la asignatura optativa “Educación y cultura en escenarios contemporáneos: una mirada exploratoria” (2022) que se animaron a acompañarme en la

experiencia arriesgada de conocer y vivenciar espacios culturales y educativos de un modo reflexivo, desde las conversaciones que nos animamos y pudimos sostener.

A Stella Modenesi porque me ayudó, enormemente, con la transcripción de las entrevistas y me leyó como nadie nunca.

A Mirta Ramonda y Antonella D'Amelio por sus cálidas y desinteresadas lecturas.

A Alina Hill que encontró el tono visual y las mejores imágenes de las obras de Antonio Berni que se volvieron el 'corazón' del trabajo.

A Alejandro, Anna y Emma Bessone, mis grandes amores, los que diariamente me contienen y sostienen en el trajín de las búsquedas.

# Índice

<b>Introducción</b> .....	<b>10</b>
¿Por qué ‘Juanito Laguna’?.....	15
<b>Capítulo 1. Las vicisitudes del proceso de definición de la tesis</b> .....	<b>19</b>
Una historia sin fin: motivos y preguntas .....	21
‘El problema de vivir y morir con <i>respons-habilidad</i> ’ .....	26
Dar de nuevo.....	27
Aproximaciones a lo metodológico .....	29
‘Rondas’ decisionales: haciendo el caso .....	31
La entrevista como fragmento y creación dialógica .....	39
<b>Capítulo 2. Modos de lo común: la estructuración del MIC y el diseño de sus políticas</b> .....	<b>49</b>
Sobre políticas públicas: un enfoque para el análisis .....	51
Antecedentes de la experiencia ministerial: políticas del gobierno rosarino (1995-2003).....	60
La estructuración del Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe.....	63
Políticas de la imaginación: una agenda en el ‘entre’ educación y cultura.....	73
Inmersión en el proceso de definición de las políticas .....	77
<b>Capítulo 3. Narrativas del convivir o de la cultura</b> .....	<b>94</b>
Cultura y Políticas Públicas .....	94
Puntos de apoyo.....	105
Cultura y modernidad desde las teorías <i>frankfurtianas</i> .....	106
Arte y cultura.....	110
La cultura como convivencia social.....	117
<b>Capítulo 4. Oportunidades para nacer o De la educación</b> .....	<b>124</b>
La constitución del campo educativo.....	124
La educación como acción y transmisión cultural .....	127
Transmisión, encuentro generacional y autoridad .....	131
El nacimiento simbólico: la educación como procesos de comprensión .....	135

<b>Capítulo 5. Extrañar la mirada o de las políticas como metáforas.....</b>	<b>147</b>
Concepciones sobre educación y cultura: marcas decisionales.....	162
Infancias y juventudes como principio y fin.....	164
Emblemas que explican los conceptos ‘nacer’ y ‘convivir’.....	171
Programa Alero.....	172
Tríptico de la Imaginación.....	176
 <b>Capítulo 6. Afectaciones recíprocas: vínculos entre los funcionarios implicados en el diseño de las políticas.....</b>	 <b>187</b>
Figuras e intersecciones posibles.....	188
El núcleo.....	188
El Gabinete Social.....	195
El equipo ministerial central: ‘despliegue del pájaro’.....	199
Quiénes fueron los funcionarios del MIC: la vecindad, la escuela, la familia, la política.....	202
 <b>Conclusiones.....</b>	 <b>211</b>
Resistir aprendiendo.....	211
En el umbral.....	212
El MIC y el diseño de sus políticas: Alero y Tríptico de la Imaginación.....	216
Las relaciones <i>entre</i> educación y cultura en las políticas del MIC.....	217
Del otro lado del umbral.....	221
 <b>Bibliografía.....</b>	 <b>226</b>
Autoras y autores.....	226
Discursos, entrevistas y escrituras de Ma. de los Ángeles ‘Chiqui’ González.....	239
Documentos audiovisuales.....	240
Documentos oficiales.....	242
Normativas.....	243
Noticias periodísticas.....	245
Obras literarias.....	247
Obras pictóricas.....	247
Sitios web.....	249

Anexo 1: Guía de entrevistas .....	251
Guía para funcionarios del MIC.....	251
Guía de la entrevista a Élide Rasino (Ministra de Educación de Santa Fe, 2007 a 2011) .....	252
 Anexo 2: Organigramas del Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe .....	 255
Gráfico 1: Decreto Provincial N° 34/07.....	255
Gráfico 2. Decreto Provincial N° 56/11.....	256
Gráfico 3: Decreto Provincial N° 172/15.....	257
Gráfico 4: Decreto Provincial N° 2761/16. ....	258
Gráfico 5: Decreto Provincial N° 1384/17. ....	259
Gráfico 6: Decreto Provincial N° 1474/18. ....	260
 Anexo 3: Transcripción de las entrevistas.....	 261

## Lista de abreviaturas, nomenclaturas y/o símbolos

AECID: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

ARI: Afirmación para una República Igualitaria

CIPPEC: Centro de Implementación para las Políticas Públicas con Equidad y Crecimiento

FAE: Fondo de Asistencia Educativa

FHUC: Facultad de Humanidades y Ciencias

FPCyS: Frente Progresista Cívico y Social

MEP: Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe

MIC: Ministerio de Innovación y Cultura Provincia de Santa Fe

ODSA: Observatorio de la Deuda Social

PER: Plan Estratégico Rosario

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

UCA: Universidad Católica Argentina

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UNL: Universidad Nacional del Litoral



“Retrato de Juanito Laguna” Antonio Berni. 1961.

Técnica: Óleo, esmalte, madera chatarra, tejidos, cartón, cola y grapas sobre madera.

Medidas: 147 x 109 cm.

Colección particular. Buenos Aires.

## Introducción

Esta tesis estudia las relaciones *entre* educación y cultura en el diseño de las políticas del Ministerio de Innovación y Cultura (MIC) de la Provincia de Santa Fe, Argentina, durante los años 2007 a 2019. Tanto educación como cultura son dos conceptos complejos que han tenido a lo largo de su historia diferentes sentidos y, durante el siglo XIX, en Occidente, se volvieron términos controvertidos en los debates teóricos y políticos. Desde una perspectiva que se propone ‘diagonales’, dentro de los campos de conocimiento de la pedagogía, la teoría cultural y la política, se exploran dimensiones y enfoques que esperan constituirse en un aporte para estas disciplinas.

Las preocupaciones que nos interpelan sobre el diseño de políticas públicas educativas y culturales -entendiéndolas como las que generan prácticas de transmisión cultural en una conjunción de legados y herencias inmersas en sociedades de enorme conflictividad social y cuya cohesión está en permanente riesgo de disolución-, nos llevaron a una búsqueda y reconstrucción de un caso en donde se materializaron acciones sensibles sobre los problemas públicos en los tiempos vertiginosos que estamos viviendo entrando a la tercera década del siglo XXI.

Para nosotras, implicó un desafío la inmersión en campos de estudios tan vastos, y a la producción que se extendió principalmente durante los siglos XIX y XX, así como también, encontrar el tono y la organización de la escritura para propiciar una perspectiva y un enfoque que puedan ser capaces de influir en las discusiones sobre la definición de políticas públicas en el *entre* educación y cultura.

Significó una apuesta arriesgada incluir, en la perspectiva y el enfoque para abordar el objeto de análisis, narrativas literarias y pictóricas, un pensamiento metafórico cercano a paisajes poéticos, que se fueron constituyendo en elementos cruciales para las reflexiones que se generaron.

La lectura de documentos –normativas, discursos, materiales audiovisuales- gubernamentales y hemerográficos para reconstruir la conformación del gobierno del Frente Progresista Cívico y Social (FPCyS) y especialmente la creación del MIC, la construcción del corpus de entrevistas a

funcionarios y el rastreo de discursos de Ma. de los Ángeles ‘Chiqui’ González<sup>1</sup>, así como los cruces entre campos disciplinares y teorías, fueron los insumos que ensamblamos para componer las relaciones entre educación y cultura en la producción de políticas.

Esperamos poder ir mostrando un proceso de investigación en movimiento, en diálogo con las múltiples voces que convocamos, desde una posición inquieta, que se instala cada vez con mayor confianza en una zona de fronteras.

El foco de las preguntas de indagación que construimos se centralizó en: ¿cuáles fueron las intersecciones entre educación y cultura en los modos de producción de políticas del MIC en Santa Fe durante los años 2007 a 2019?, y más específicamente: ¿qué sentidos sobre lo educativo formaron parte del diseño de las políticas?, ¿de qué manera se ‘tejieron’ las políticas, de lo público y lo común, en proyectos educativos y culturales promovidos desde el MIC?, ¿fue posible proponer e implementar políticas para las infancias y ciudadanías desde articulaciones interministeriales?, ¿desde las políticas generadas por el MIC se conmovieron órdenes educativos y culturales existentes?

Para avanzar hacia el camino que conllevó el abordaje de los interrogantes, la escritura consistió en propiciar una comprensión en espiral, es decir, desde un núcleo/concepto o punto inicial, se comienzan a ‘hilvanar’ ideas para configurar conceptual y experiencialmente<sup>2</sup>, el caso que nos ocupa.

Se organizó el trabajo en capítulos que ofrecen sucesivos acercamientos multidireccionales para ir armando las piezas del *entre* educación y cultura en las políticas del MIC. Ellos son:

---

<sup>1</sup> Ma. de los Ángeles ‘Chiqui’ González fue Ministra de Innovación y Cultura durante los años 2007 a 2019. Queremos aclarar que durante todo el trabajo se utilizó el apodo ‘Chiqui’ para referir a la Ministra, por ser la manera en que firma y desea ser nombrada.

<sup>2</sup> Lo ‘experiencial’ se refiere a la historia personal -como ciudadana y mamá- de haber sido parte de los espacios y tiempos propiciados por las políticas impulsadas por el MIC, las ideas y sensibilidades que se desplegaron en el recorrido por los Seminarios doctorales, las lecturas, conversaciones e intercambios con colegas y amigas atravesados por momentos realmente difíciles en medio de la pandemia COVID 19, los encuentros ‘inesperados’ -acogidos con mucha emoción- con diversas obras plásticas y literarias que se difundieron a partir de las políticas estudiadas, el desarrollo de la asignatura “Educación y cultura en escenarios contemporáneos: una mirada exploratoria” durante el primer semestre del año 2022 en FHUC UNL.

Capítulo 1. “Las vicisitudes del proceso de definición de la tesis”: se explicitan las decisiones teóricas (políticas, éticas y epistémicas) y metodológicas del estudio a partir de una reconstrucción del recorrido de interrogantes, lecturas y discusiones que se dieron en estos años de estudio;

Capítulo 2. “Modos de lo común o de las formas de producción de políticas públicas”: se construye una perspectiva desde un abordaje sobre políticas públicas a partir de analizar los antecedentes político-institucionales y la creación del MIC, así como también, el despliegue de programas y proyectos durante los años en estudio;

Capítulo 3. “Narrativas del convivir o de la cultura”: ofrece una conceptualización y análisis sobre teorías culturales a partir del pensamiento de autores enmarcados en la Escuela de Frankfurt y los estudios culturales ingleses intentando amalgamar sentidos construidos sobre la cultura por la Ministra ‘Chiqui’ González (2007-2019).

Capítulo 4. “Oportunidades para nacer o de la educación”: desarrollamos reflexiones sobre educación, argumentos sobre el carácter prospectivo y sustancialmente político, como dimensión simbólica y social para la creación de institución, las implicancias de las acciones educativas y de los procesos de transmisión cultural para la comprensión del mundo.

Podemos detallar que, en los capítulos 2, 3 y 4, construimos un estilo de pensamiento pedagógico político cultural, capaz de sentirse atravesado, alterado e interrumpido por una producción conceptual singular<sup>3</sup>. A partir de un lenguaje metafórico y fragmentario, en las relaciones entre imágenes y miradas<sup>4</sup>, encontramos la posibilidad de ‘coleccionar’<sup>5</sup> sentidos entre educación, cultura y políticas públicas.

---

<sup>3</sup> Tal como señala Bal (2009: 36), nos ocupamos de los conceptos “como si fuera(n) un territorio por el que se ha de viajar con espíritu aventurero”.

<sup>4</sup> Pensamos el lenguaje metafórico y fragmentario a lo largo de todo el trabajo, para sostener la inconclusión del pensamiento; como tejido siempre parcial de elementos que, en su devenir, abren alternativas interpretativas (Benjamin, 2019; Barthes, 2014, 2015, 2018). Tomamos las imágenes tanto audiovisual como lingüística como construcción metafórica, las comprendemos como invenciones humanas para inscribir movimientos y sensaciones que llevan al conocimiento y, al mismo tiempo, proponemos las miradas desde la ‘implicación’ de la ‘voz’ del

Capítulo 5. “Extrañar la mirada o de las políticas como metáforas”: aquí nos preguntamos: ¿cómo se gestaron las ideas que llevaron al diseño de esas políticas y qué sentidos entre educación y cultura se ofrecieron? Avanzamos hacia miradas ‘extraña(da)s’ sobre la vida social, las políticas, las juventudes e infancias y enfocamos el análisis en los Programas Alero y Tríptico de la Imaginación como emblemas de toda la producción del MIC durante los años en estudio.

Capítulo 6. Por último, en el capítulo “Afectaciones recíprocas: vínculos entre los funcionarios implicados en la producción de las políticas” interesó explorar, a partir de la voz de los/as entrevistados/as, enfoques, énfasis y profundidades de sus relaciones personales y laborales, cómo llegaron al cargo público y cómo se vincularon con otros gestores. De qué manera se describen los espacios y tiempos en los que se fueron creando las políticas, los problemas principales, las modificaciones decisionales, las oportunidades y los conflictos, los acuerdos y desacuerdos. Se vislumbran los posicionamientos partidarios, disciplinares, profesionales, políticos, estéticos y éticos como parte de pensamientos y definiciones que se van construyendo sobre las relaciones *entre* educación y cultura.

Podemos decir, entonces que, los capítulos 5 y 6 desarrollan nuestras preocupaciones vinculadas con la configuración de voces y decisiones que dibujaron los elementos que especifican el *entre* educación y cultura en las políticas públicas estudiadas. Entre otras cuestiones, nos encontramos con enfoques sobre infancias y juventudes, el juego y lo lúdico, los espacios públicos, el tiempo compartido entre generaciones, vínculos y convicciones que sostuvieron las opciones políticas y personales de los entrevistados y las entrevistadas.

---

sujeto, como ‘afectación’ que permitiría el acceso al lenguaje como oportunidad de conocimiento, explicación y relación ética (Didi Huberman, 2008, 2013, 2018).

<sup>5</sup> Pensamos en el término colección desde Arendt en “Hombres en tiempo de oscuridad” (2008: 161-213) cuando analiza la obra y biografía de Benjamin. Ella afirma que él era un coleccionista de libros y citas, de cosas extrañas, diminutas, que significan un ‘deleite desinteresado’. Sostiene que todo coleccionista, al igual que todo revolucionario, ‘sueña con un mundo mejor’, igualitario, donde lo necesario y ordinario estén en un segundo plano y las ‘labores monótonas de la utilidad’ sean liberadas. “El coleccionista opone la tradición contra el criterio de autenticidad” (206).

En síntesis, a partir de diferentes lenguajes (interdisciplinarios, pictórico, poético) intentamos aproximarnos a un modo de abordaje un tanto ‘inclasificable’<sup>6</sup>, para unos campos de conocimientos delimitados por objetos y metodologías en elaboración, pues, como señalamos al comienzo, asumimos unos acercamientos ‘diagonales’, o también podríamos decir, ‘curvos’. En la medida que ofrecemos aproximaciones al conocimiento sobre las formas de producción de políticas públicas por parte del MIC en Santa Fe, renovamos las preguntas y preocupaciones sobre las implicancias de lo educativo y cultural en nuestras sociedades.

---

<sup>6</sup> Entendemos lo ‘inclasificable’ en la misma línea que Arendt (2008: 163-164) refiere a la obra de Benjamin.

## ¿Por qué ‘Juanito Laguna’?

Para dar pie a “Las vicisitudes del proceso de definición de la tesis”, es necesario explicitar los motivos por los cuales decidimos iniciar cada uno de los capítulos con obras de la serie ‘Juanito Laguna’ de Antonio Berni (1905-1981).

La narrativa que construye Berni a partir de ‘Juanito’ nos permite mirar las transformaciones sociales, éticas, políticas, económicas desde mediados del siglo XX. En su particular creación trabaja con materiales ‘tradicionales’ de las artes plásticas, como los óleos y la xilografía, e incorpora paulatinamente, otras texturas como son: las maderas, chapas, plásticos, telas, en definitiva, objetos de la vida cotidiana y también desechos que se encuentran en los asentamientos, convertidos en ‘villas miserias’, que comienzan a crecer en los bordes de las grandes ciudades de América Latina.

El mismo Antonio Berni caracteriza su producción artística como ‘nuevo realismo’, un movimiento vanguardista que se sitúa entre el informalismo y la corriente neofigurativa, aunque según los expertos su obra no cabe en ninguna categorización estricta. Instala una nueva manera de significar el mundo y la obra plástica, imprimiendo una tendencia narrativa a partir de desplegar sus materiales y técnicas de collage y ensamblaje en cuadros y esculturas de gran escala.

La historia de Juanito fue producida entre los años 1960 y 1978. Nos acerca a una forma de comprender la infancia marcada por condiciones de pobreza. Específicamente, enfoca y reconstruye la vida de un niño, dentro de una familia sostenida económicamente por el trabajo fabril masculino, expone sus juegos y pasatiempos, el encuentro con amigas, la lectura en la calle y los viajes, los miedos, las promesas y sus monstruos, la inundación y el incendio, las vacaciones y festividades, la llegada de la televisión y otras tecnologías vinculadas con el crecimiento del capitalismo industrial.

A lo largo de la escritura de la tesis, recuperamos algunas obras de esta serie, no solamente porque formó parte de una propuesta lúdica, en formato de muestra itinerante, coordinada por ‘Chiqui’ González que recorrió, desde el año 2000, muchas ciudades argentinas y particularmente santafesinas; sino también, porque consideramos que es parte de un legado en el que se edificó la historia de unas infancias a partir de estar signadas por la desigualdad. Poco a

poco las injusticias inundaron los grandes, y también pequeños, conglomerados urbanos argentinos y la sutil visión de Berni ofrece pistas para comprender lo inminente: el despliegue de políticas públicas que ofrezcan alternativas democráticas y participativas a esas infancias y juventudes.

La serie “Juanito Laguna” ofrece una estética que desnuda la expansión de las ciudades en su costado mezquino, los cambios acelerados que van configurando los bordes de un espacio público marcado por la basura y los desechos, por políticas indiferentes a los problemas cotidianos y existenciales acuciantes de sectores sociales empobrecidos material y simbólicamente. A través de la mirada de ‘Juanito’ conocemos el avance de las ciencias, la instalación de las industrias, el crecimiento del consumo, las promesas de progreso y desarrollo económico cumplidas a medias. Tanto en las xilografías como en los lienzos intervenidos con innumerables materiales se puede observar un doble movimiento; al mismo tiempo que, a través del barrilete, la mariposa, la mirada profunda que interpela al espectador y el libro en la mano se sostiene la esperanza de otros mundos posibles, quedan al descubierto las heridas profundas que deshilachan la vida en común.

La selección de las obras en cada apartado responde a un sentido particular vinculado a las temáticas y preguntas que aparecen en las secciones de la tesis. Por ejemplo, las obras “Pesadilla de los injustos o La conspiración del mundo de Juanito Laguna trastorna el sueño de los injustos” y “Retrato de Juanito Laguna”, que se ofrecen en la carátula inicial y la introducción, afirman la singular existencia y mirada de la infancia y sus monstruos en un mundo injusto; construyen una estética que interpela las relaciones entre los ‘nuevos’ y los ‘viejos’, se vuelven visibles elementos del *entre* la educación y la cultura. Ambas obras fueron producidas en 1961: una es un óleo de grandes dimensiones -conformado por un díptico- en el que ‘arden’ los monstruos en los sueños de Juanito y la otra es un collage de materialidades rugosas, filosas, herrumbradas que crean y sostienen la imagen/mirada de Juanito en/hacia el mundo.

Por su parte, el lienzo “La pampa tormentosa”, que se encuentra en la portada de las conclusiones del trabajo, alude a cómo un suceso del orden de lo meteorológico se convierte en una metáfora vigente de lo social y muestra la incertidumbre amenazante que caracteriza una época y una región.

Proponemos un recorrido que espera interpelar a lectores y lectoras a través del tratamiento del contenido que se despliega en los capítulos. Invitamos y alentamos la interpretación propia de cada obra, en un camino que para nosotras no tuvo retorno y abrió la oportunidad de explorar nuevas formas de aproximación a las problemáticas socioeducativas y culturales que a veces parecen dejarnos sin aliento.



"Juanito pescando" Antonio Berni. 1962.  
Técnica: Xilocollage y colores con plantilla.  
Medidas: 194 x 145 cm.  
Colección Museo Castagnino+macro. Rosario.

## Capítulo 1.

### Las vicisitudes del proceso de definición de la tesis

“Ésta es / como tantas / una simple / pequeña / historia de  
mujer. / Los poemas que callo / que cocino / que doblo / los  
guardo / porque en casa / todos trabajan / y yo también”.

“Para que sepan de mí”.

Laura Devetach (2016)

“¿Este es un río o una persona de lomo divino, o es una fuerza que se le ha escapado de las manos a Tupasy, madre de Dios, o a Ilaj, o a mis ojos que ya no pueden espejear la tanteza de su cuerpo sin cuerpo? (...) Si uno se llega con el mate a su vera comprueba que la vida se le ovilla y desovilla con el correr del agua, se desalma, queda puro huesos del pensamiento, sin carne ni habla, sin sueño en los ojos, y se siente irse en la corriente cuesta abajo entre pescados y flores, arenas y cañas”.

“Río de las congojas”.

Libertad Demitrópulos (2014)

En estas primeras líneas, ofrecemos dos fragmentos literarios, de dos mujeres: una santafesina y otra jujeña, como un rumor constante, que nos acompañó a lo largo de toda la investigación. Fragmentos que unen la infancia ovillada de Juanito y el río con los sentires de mujeres acompañando sueños silenciosos y cotidianos.

La literatura, pero particularmente la poesía, es una manera de aproximación a las primeras escrituras que se conocen en el mundo Occidental, es un género plural y polisémico, de expresión rítmica, multiforme; asociado a la producción de imágenes<sup>7</sup>. La experiencia poética es una forma de acercamiento a ciertas herencias minúsculas, frágiles, muchas veces derivadas de la

---

<sup>7</sup> Si bien retomaremos esta noción en el apartado “Aproximaciones a lo metodológico”, la entendemos por lo menos a partir de dos acepciones: la imagen como obra plástica, audiovisual, poética, como invención humana para inscribir movimientos, sensaciones “temblores (de deseo y de temor) y sus propias consumaciones” que siempre llevan al conocimiento. “Una imagen bien mirada será entonces una imagen que ha sabido desconcertar, y así renovar nuestro lenguaje, y por lo tanto nuestro pensamiento” (Didi Huberman, 2008: 66). Y, por otra parte, como construcción hermenéutica, elaboración de una “imagen del mundo, que tenemos de nosotros mismos y de los otros, la que se relaciona con el imaginario” social y subjetivo (Arfuch, 2006: 76). Ambas acepciones nos permiten observar la potencia que poseen las imágenes, tanto por la revolución tecnológica que acerca lo real a lo ficcional, lo local a lo global, por cómo “miramos y somos mirados con un énfasis que resulta por lo menos inquietante” y, por las transformaciones en los géneros discursivos que suscitan ‘nuevas formas de decir y mostrar’ (Arfuch, 2006: 81).

tradición oral, y que por eso justamente quedan como una huella en la memoria individual y colectiva.

Pensamos que esos rasgos que constituyen lo poético son parte de nuestras condiciones de producción de conocimientos y saberes, el intento de un estilo de pensamiento y escritura que abre opciones para expresiones diversas en la historia social, educativa y cultural, un ‘latido’ que va conformando imaginarios sociales. Pero fundamentalmente, es una inspiración, como un susurro que nos acompaña y que muchas veces se pronuncia ofreciendo espacios de libertad y dando lugar a figuras difíciles de enunciar a través de otros géneros discursivos. Implica la reflexión sobre la relación entre ‘palabra’, ‘concepto’ y ‘significado’ en el campo de las humanidades<sup>8</sup>.

La investigación científica, en muchas oportunidades, ha clausurado estilos, formas de aprehensión y construcción de objetos en su afán por limitar las fronteras de los paradigmas, enfoques y métodos, en pos de la ‘rigurosidad’ y el legítimo reconocimiento intra e interdisciplinar. Con la fuerza de la historia de la conformación de los campos de conocimientos en las ciencias sociales y las humanidades, justamente desde los desarrollos filosóficos, pedagógicos y culturales que forman parte de nuestra herencia, esperamos poder transmitir unas búsquedas que necesitaron de la transmutación, el desplazamiento, el extrañamiento, la sustitución. Intentamos activar búsquedas que implican la aventura de conocer en el cruce de lenguajes y disciplinas, ensayamos modos de producir una ‘voz propia’, en el marco de vínculos intelectuales fecundos establecidos en estos años de intercambios, lecturas y escrituras en comunidad.

Retomando la expresión de Ruth Sautu (2005: 19) cuando advierte que “cada investigación es una creación para la cual la teoría ofrece elementos a combinar”, pensamos que todas las formas de expresión humanas colaboran en la invención de conocimientos, ya que si no fuera por los sedimentos de la literatura en sus diversas expresiones; las artes plásticas, musicales, performáticas; la reflexión lógica, física, matemática, filosófico-epistemológica; la experimentación química y biológica..., las posibilidades de la tríada pensar-sentir-hacer se empobrecerían.

---

<sup>8</sup> Cfr. Bal (2009: 40-42).

Los límites teóricos definen espacios de lo posible, pero también restringen modalidades para abrir alternativas de análisis; hay que reconocer que los acuerdos epistemológicos son parciales y temporales, lo que mueve y redefine a cada investigadora se fundamenta y manifiesta de muchas maneras y las preguntas que somos capaces de formular surgen de un sinnúmero de sensaciones, vivencias e historias imposibles de reconstruir.

Por todos estos motivos, invitamos a lectoras y lectores a iniciar un diálogo abierto y crítico, animado por transitar los bordes de una serie de conocimientos que se saben en elaboración.

### **Una historia sin fin<sup>9</sup>: motivos y preguntas**

Este trabajo tiene su origen en inquietudes e interrogantes vinculados con las decisiones para la formulación de políticas educativas en el marco de un gobierno provincial. Iniciamos, en el año 2018, un camino de exploración tendiente a conocer algunos tramos del laberinto que se transita en los recintos ministeriales cuando se produce una política. Partimos considerando una noción amplia de educación, rememorando el concepto griego de *paideia*, el cual implica una formación integral que transforma a una persona y la vuelve capaz de vivir en sociedad, así como la transmisión de valores y costumbres con los que una comunidad puede hacerse y renovar el mundo.

Hacia tiempo, veníamos desarrollando investigaciones<sup>10</sup> que, de una u otra forma, nos aproximaban al estudio de experiencias de decisión e implementación de políticas educativas

---

<sup>9</sup> Son necesarias imaginación, sensibilidad social, coraje político, compromiso ético y fantasía para seguir escribiendo y dar continuidad al mundo, no solamente en el ámbito de la literatura, sino especialmente en el de los campos disciplinares. El título de este apartado alude a la novela publicada en 1979 por el autor alemán Michael Ende, traducida al español como “La historia interminable”.

<sup>10</sup> La propuesta inicial para participar del doctorado “Sentidos, teorías y prácticas de la educación” se denominó: “Gobierno de la educación en la provincia de Santa Fe: el caso de la configuración de las relaciones entre actores de los niveles macro y mezo durante el ‘último decenio’ (2008-2018)” y se basaba en una serie de preocupaciones desplegadas en diferentes trabajos de investigación que realizamos, tales como: 1. “Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)” (Díaz, 2009); 2. “Definiciones teórico-políticas que conforman los aspectos estructurales formales del currículum para la educación secundaria” (Díaz, Natalia y Monserrat, Ma. Mercedes; 2016) en el marco del proyecto “Procesos de construcción curricular en la educación secundaria santafesina a partir de la Ley Nacional de Educación” (Convocatoria CAI+D 2011 FHUC UNL. Dir.: Baraldi, V.); 3. “La enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, entre la sala de 5 años del nivel inicial y el 2º grado de la educación primaria, en escuelas públicas y privadas de la provincia de Santa Fe” (Convocatoria Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temas de Interés Institucional -PAITI- UNL 2014. Dir.: Morelli, S.) y 4. “Procesos de formación en el concurso

escolares<sup>11</sup>. Así que, retomar el sentido griego de educación, nos abrió un panorama diferente e inmediatamente comprendimos que el espacio de exploración se ampliaba.

Entonces, nos preguntamos: ¿Cuáles son las posibilidades y límites de la imaginación política para tomar decisiones educativas en los ámbitos ministeriales?, ¿de qué manera se piensan e implementan políticas para las infancias?, ¿desde qué regulaciones?, ¿es posible producir nuevos órdenes políticos educativos?, ¿qué lógicas de lo existente mantener, qué creaciones son necesarias desde una ‘voluntad desobediente’?, ¿cómo se piensan políticas que enriquezcan y renueven el legado cultural con y desde las infancias y las ciudadanías?, ¿de qué forma se ‘tejen’ las políticas educativas para lo público y lo común?, ¿en qué instancias y quiénes definen las historias por contar, los objetos por conservar, los espacios y tiempos sedimentados y resignificados?

El año 2019 significó un nuevo comienzo en la delimitación de este trabajo de investigación. Luego de renovadas conversaciones, encuentros, redefiniciones, nuevas lecturas y escrituras, avanzamos con mayor precisión en el encuadre sobre el objeto de indagación<sup>12</sup>. Entonces, comprendimos que, estudiar el diseño de políticas generadas desde un ministerio denominado ‘educativo’ no alcanzaría, nos quedaríamos a mitad del trayecto para dar cuenta del objeto poroso sobre el que estábamos pensando, trabajando.

Cuando comenzamos el estudio de la experiencia de gestión del Frente Progresista Cívico y Social en Santa Fe (2007-2019) identificamos algunos indicios que nos permitieron pensar la

---

de titularización docente de horas cátedra para los profesorados de educación inicial y primaria en la provincia de Santa Fe (2017-2019)” (Monserat, Ma. Mercedes; Bruccini, Renata; Díaz, Natalia; 2019) en el marco de la Convocatoria CAI+D 2015. “Estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Estudio de casos de la región Santa Fe”. FHUC-UNL. Dir.: Baraldi, V.

<sup>11</sup> Si bien no pretendemos un relevamiento exhaustivo, podemos señalar en términos generales que las producciones desarrolladas durante las últimas dos décadas muestran al menos dos grandes abordajes sobre gobierno y políticas de la educación. Uno que se enfoca en el análisis de problemáticas escolares desde diversas perspectivas: Feldfeber y Oliveira (2006); Feldfeber y Gluz (2012); Rivas (2004); Tello (2012 y 2013); Ruiz (2012 y 2013); Sironi et. al. (2011); Sironi (2016 y 2017); Suasnábar et. al (2018). Y, luego, encontramos otros enfoques que amplían la mirada sobre lo educativo y las políticas públicas como, por ejemplo: Caride (2012) o los estudios antropológicos derivados de los equipos de investigación conformados por Elena Achilli en la UNR (ver Romero Acuña y Torres Leal, 2017).

<sup>12</sup> En este punto queremos aclarar que permanecen latentes preocupaciones sobre la definición de políticas educativas explorados incipientemente durante nuestras primeras lecturas en el año 2018; cuestiones que tienen que ver con la incidencia de diferentes niveles gubernamentales en el abordaje de problemas educativos; sobre quiénes toman las decisiones y cómo inciden los saberes académicos, pedagógicos, técnicos, políticos en los asuntos públicos y las propuestas que se ofrecen; sobre las relaciones entre las políticas nacionales y provinciales y las capacidades estatales ‘acumuladas’ para dar respuestas a problemas de larga data en el campo educativo; sobre las interlocuciones entre el funcionariado y sectores involucrados en lo educativo (como por ejemplo, las profesoras y estudiantes). Todas estas cuestiones aquí enunciadas se pueden encontrar desplegadas en Terigi (2005).

articulación de políticas inter-ministeriales<sup>13</sup>. Observamos que si bien la configuración del organigrama del gobierno santafesino estuvo dividida en: un Ministerio de Educación, otro de Desarrollo Social, la creación del de Innovación y Cultura y el de Ciencia y Tecnología, se tomaron decisiones para coordinar políticas. Inmediatamente iniciado el gobierno, se crea la figura del Gabinete Social (2008), el cual estuvo coordinado por el Ministerio de Gobierno y Reforma del Estado y conformado por los Ministerios de Desarrollo Social, Salud, Educación, Trabajo y Seguridad Social, e Innovación y Cultura en carácter de miembros permanentes. En este espacio y, como parte del Plan Estratégico del gobierno, se genera y prioriza una modalidad de trabajo coordinada, con el objetivo de abordar problemáticas sociales complejas en los grandes conglomerados urbanos, de manera integral.

A partir de estos indicios surgieron nuevos interrogantes: ¿cómo funcionó el Gabinete Social?, ¿qué acciones se impulsaron?, ¿de qué forma se construyeron las políticas públicas articuladas?, ¿cómo se concebía lo educativo, lo social, lo cultural y científico-tecnológico?, ¿qué ocurrió con las ideas y concepciones sobre lo educativo?

Así, desde algunos rastreos documentales iniciales y siguiendo ciertas intuiciones, pusimos como eje central de nuestro trabajo la reconstrucción de políticas públicas entramadas en dimensiones culturales, educativas y sociales.

Asumimos una posición arendtiana, pensando la política como un espacio entre humanos, de reflexión y acción que se materializa en formas de gobierno, institucionalidades y procedimientos que permiten la organización y convivencia democrática. A su vez, nos detuvimos en los modos de producción de políticas, en plural, explorando direccionalidades y énfasis de las decisiones que se plasmaron en determinadas propuestas. Reafirmamos la opción de pensar lo educativo en un sentido amplificado y nos aproximamos a conocer la creación y funcionamiento del MIC (2007-2019), el diseño de sus políticas y las formas de pensar sobre educación y cultura, a partir de las voces de los funcionarios que asumieron las principales responsabilidades ministeriales. Fuimos rearmando las preguntas, intentando repasar las relaciones entre lo educativo y cultural como un objeto que construye ciudadanías desde múltiples lugares, nos parecía que algo en la dinámica de

---

<sup>13</sup> Según Sautu (2005: 36) en las investigaciones cualitativas “El razonamiento inductivo está presente desde el inicio del proyecto, en el cual las observaciones de casos particulares, de instancias, o situaciones lleva a enunciar conceptos, ideas, o hipótesis que a su vez guían la subsecuente búsqueda de datos. La mayor parte de las veces toma la forma de ideas generales que requieren ser profundizadas o clarificadas”.

conformación de dicho Ministerio podría ofrecer nuevas maneras de conocer y producir políticas públicas y, en particular, de concebir lo educativo y lo cultural. Emprendimos un ‘viaje’ por conceptos extensamente explorados, controvertidos, ‘usados’ en innumerables espacios de intercambios discursivos y prácticas específicas que fuimos reconfigurando a través del análisis de un objeto de estudio particular. De allí que emprendimos una escritura nómada, errante, y nos propusimos abordar los conceptos e ideas desde un intento por “promover una atención flexible y detallada”, desde lo que pueden ayudarnos “a hacer” y no desde sus “definiciones, discusiones e historia” (Bal, 2006: 42).

Entonces, el objetivo de este estudio lo sintetizamos en: conocer las relaciones *entre* educación y cultura en el diseño de políticas públicas formuladas por el MIC, en la provincia de Santa Fe, durante los años 2007 a 2019. Como señalamos anteriormente, el foco de las preguntas se centró en: ¿cuáles fueron las intersecciones *entre* educación y cultura en los modos de producción de políticas del MIC durante los años 2007 a 2019?, y más específicamente: ¿qué sentidos sobre lo educativo formaron parte del diseño de las políticas?, ¿de qué manera se ‘tejieron’ las políticas, de lo público y lo común, en proyectos educativos y culturales promovidos desde el MIC?, ¿fue posible proponer e implementar políticas para las infancias y ciudadanías desde articulaciones interministeriales?, ¿desde las políticas generadas por el MIC se conmovieron órdenes educativos y culturales existentes?

Aquí, advertimos que era necesario considerar estudios y/o análisis que hayan podido avanzar sobre las relaciones *entre* educación y cultura y nos encontramos con trabajos de diversa índole: algunos enmarcados en reflexiones desde un enfoque filosófico<sup>14</sup>; otros estudios especialmente direccionados a pensar la escuela como la institución transmisora de cultura en las denominadas ‘sociedades del conocimiento y las tecnologías’ en el siglo XXI<sup>15</sup>; también rescatamos algunos

<sup>14</sup> Se pueden revisar los ensayos de Daros, W. (1986) *Educación y Cultura Crítica*. Editorial Ciencia. Rosario. Herrera, L. (2007) “La educación y la cultura: una lectura y propuesta desde la filosofía de la praxis” en Revista Sophia. Colección de Filosofía de la Educación. N° 1.

<sup>15</sup> Nos encontramos con reflexiones como, por ejemplo: Hopenhayn, M. (2003) “Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana”. Serie Informe y estudios especiales. CEPAL. Chile. Villa, A. (2006) “Cultura y educación: ¿una relación obvia?” en Revista Oficios Terrestres N° 18. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. La Plata. Ruiz Bravo, P.; Rosales, J. y Riquelme, E. (2006) Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje” en *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. GRADE. Lima. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007) “Eje 1. Uso pedagógico de las

trabajos sobre la conformación de la relación a partir de la creación y desarrollo de los Ministerios de Educación y Cultura producidos durante los siglos XIX y XX<sup>16</sup> y; finalmente, nos encontramos con un enfoque, dentro del campo de la educación social, como es el de la animación sociocultural y la gestión cultural<sup>17</sup>.

Estos acercamientos a la relación *entre* educación y cultura nos permitieron construir un enfoque propio, que retoma pero principalmente se distancia de los anteriores, y lo compartimos en los siguientes apartados. Los mismos consisten en el despliegue de tres ejes, a partir de los cuales surgen problemáticas que estructuraron algunas aproximaciones al objeto de estudio; los denominamos: “El problema de vivir y morir con *respons-habilidad*”, “Dar de nuevo” y “Aproximaciones a lo metodológico”.

Queremos explicitar que los ejes forman parte de decisiones epistemológicas, éticas, políticas y metodológicas del proceso de investigación y se produjeron, por un lado, en el marco del cursado de los Seminarios de doctorado, intenso en debates y despliegue de preguntas; por otro, impulsados por el compromiso de lecturas que suscitaron los Encuentros de Escribientes y, en conjunto, del avance parsimonioso aunque incesante de la escritura. Los mismos derivan de un proceso de reflexión, por cierto, siempre inacabado, en torno a problemas vitales como los culturales y educativos que son, al mismo tiempo, políticos<sup>18</sup>.

---

tecnologías de la información y la comunicación: reflexión pedagógica: educación, cultura y nuevas tecnologías: módulo para docentes”. Buenos Aires.

<sup>16</sup> Consultamos: Carbó Ribugent, G. (2014) “La difícil relación entre educación y cultura ¿Un divorcio inevitable y permanente?” en *Manual Atalaya. Apoyo a la gestión cultural*. Universidad de Cádiz. Andalucía. Mendes Calado, P. (2004). “Veinte años de políticas culturales democráticas. La acción de la Secretaría de Cultura de la Nación” en *Revista de gestión cultural*. Año 1. Nº1. Buenos Aires. Bayardo, R. (2007). “Políticas federales y provinciales de cultura en la Argentina: organización, financiamiento y desafíos”, en *O público e o privado, revista del posgrado en Sociología de la Universidad Estadual de Ceará, Brasil*. Schargorodsky, H. (2019) “Una reflexión sobre las políticas culturales nacionales” en Fuentes Firmani, E. y Tasat, J. (comps.) *Gestión cultural en Argentina*. RGC Libros. Buenos Aires.

<sup>17</sup> García, I. (2020) “La cultura, su acción y su gestión, desde la educación social” en *Revista de Educación Social* Nº 31. Editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social. España.

<sup>18</sup> Queremos evitar, al decir de Bal (2009: 64): “tanto las generalizaciones y el partidismo como la clasificación reductora en pos de una supuesta objetividad”.

**'El problema de vivir y morir con responsabilidad'**

Pensar en el término 'problema' tiene una connotación particular en este trabajo. No solamente remite al objeto de investigación que es lo que nos mantiene en vilo durante tantos años. Tampoco a los males individuales que nos aquejan como seres sintientes. Más bien proponemos, a partir de la lectura de Donna Haraway (2019), una forma de pensar y actuar en el mundo contemporáneo, asumir una postura ética comprometida con 'tiempos de comienzos', temporalidades densas que implican: concentración de memorias y herencias, de aquí y ahora, de porvenires; así como también una posición política implicada simultáneamente con preguntas y proposiciones. La autora propone la palabra chthuluceno como "un tipo de espaciotiempo para aprender a seguir con el problema de vivir y morir con responsabilidad en una tierra dañada" (2019: 20).

Esta forma de comprender la contemporaneidad la vinculamos con el uso de múltiples lenguajes (literarios, visuales, disciplinares); los diálogos discontinuos y anacrónicos entre tiempos, personas, oficios; la construcción de metáforas, lo cual nos ayuda a nombrar, repensar, instalar, problematizar algunas relaciones en el estudio de las políticas públicas construidas por el MIC y así conocer el programa cultural y educativo producido durante 12 años en la sociedad santafesina.

Encontramos entre la propuesta interdisciplinar y provocadora de Haraway (ella diría 'tentacular'), la construcción del corpus documental y el trabajo con los conceptos de algunas tradiciones de la teoría cultural y pedagógica, una línea de continuidad metafórica con la obra pictórica de Antonio Berni y la poética de algunos autores santafesinos. Recuperamos, en varios momentos de nuestra escritura, obras de la colección "Juanito Laguna y Ramona Montiel" que muestran, a través de la técnica del collage, imágenes que inscriben miradas, luces y sombras, vivencias, materialidades; en definitiva, ofrecen claves para continuar críticamente pensando (y haciendo) la transmisión cultural y así 'conspirar' contra los monstruos que construyen injusticias<sup>19</sup>.

Los largos meses de aislamiento durante el año 2020, trazados por el confinamiento y transitados por el mundo entero a partir de la pandemia COVID 19, mostraron las profundidades

---

<sup>19</sup> Aquí recordamos la obra de Antonio Berni (1961) "Pesadilla de los injustos (la conspiración del mundo de Juanito Laguna trastorna el sueño de los injustos)", expuesta en la imagen de portada de este trabajo.

de las heridas latentes en nuestras sociedades. Esta situación fue reafirmando la construcción de una posición política y delimitando el enfoque que intentamos transmitir en esta obra.

Se trata de una visión que pretende construirse en el trabajo de resignificar concepciones sobre educación, cultura y producción de políticas estatales. Esta perspectiva la ‘amasamos’ acompañadas de una selección de pensamientos de autores y autoras provenientes de diferentes campos de conocimiento, porque consideramos que los problemas en juego no necesariamente se abordan desde un espacio/campo conceptual. Esta posición ‘está siendo’ configurada; por lo tanto, esperamos que la propuesta definida en este texto sea leída como un horizonte infinito.

### **Dar de nuevo**

“Hacen falta imágenes para hacer historia, sobre todo en la época de la fotografía y el cine. Pero también hace falta imaginación para *volver a ver las imágenes* y, por lo tanto, para *volver a pensar la Historia*”.

Didi Huberman, 2008: 241-242.

La expresión ‘dar de nuevo’ tiene la intención de instalar la idea de un ‘nuevo comienzo’ y podría anudarse con la cíclica tendencia vital de la natalidad y la mortalidad. Así establecemos una conexión entre las preocupaciones de Arendt (2009) y Haraway (2019). Las actividades fundamentales de la vita activa que analiza Arendt en *La condición humana* bien podrían ser el suelo fértil, el humus, de los dos cuestionamientos de Haraway a las posiciones favorables sobre el desarrollo del ‘Capitaloceno’ y ‘Antropoceno’, las críticas serían: primero, considerar que los problemas contemporáneos se solucionan con el desarrollo y uso de las tecnologías y, segundo, la posición que cree en la terminación del juego, un *game over* apocalíptico, la cual sostiene que es ‘demasiado tarde’ y mejor no intentar nada. Este tipo de pensamientos y actitudes son las que tratamos de eludir, poniendo el foco en la acción humana que, en un aquí y ahora, comprimen sustratos de tiempos pasados y lidia con posibilidades de ‘parentescos raros’. Haraway (2019: 24) señala:

“nos necesitamos recíprocamente en colaboraciones y combinaciones inesperadas, en pilas de compost caliente. Devenimos-con de manera recíproca o no devenimos en absoluto. Este

tipo de semiótica material es siempre situada, en algún lugar y no en ningún lugar, enredada, mundana”.

Arendt (2009: 22), por su parte, sostiene la pluralidad como condición de la existencia humana. La autora nos enseñó que estamos hechos de labor, trabajo y acción. La labor asegura la pervivencia de la especie; el trabajo y su producto sostienen cierta permanencia y durabilidad; y la acción instituye la historia de la *polis*. Ambas pensadoras resaltan el carácter condicionado de las relaciones vitales, es decir, de la praxis (que es política y ética), que se reedita y reinventa en una constante mutación que necesariamente debe cuidar el espacio vital.

Instaladas en un espacio y tiempo plural, con ‘las manos en la tierra’, nos propusimos estudiar un asunto difícil de asir: tres conceptos y, seguramente, una serie de problemas en la configuración de un objeto de estudio en movimiento: las intersecciones *entre* educación y cultura en los modos de producción de políticas durante el gobierno del FPCyS, considerando especialmente dos programas ‘emblema’ sobre los que se sostuvo una incidencia fundamental desde el MIC (2007-2019) hacia diversos sectores. Ellos son: Aleros y Tríptico de la Imaginación.

La argamasa conceptual, a la luz de los análisis sobre el diseño de las políticas, responde a los sentidos que pudimos construir en este tiempo, a un recorrido de trabajo y estudio inscripto en condiciones de producción sostenidas desde un ámbito familiar y profesional empeñados con la ‘emancipación’ a través de la educación y la cultura, afectos que sostienen la vida y oportunidades de encuentro con colegas y espacios intelectuales relevantes para la época y la región.

Tal como sostiene Williams (2003: 26) en *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*, refiriéndose a la selección de conceptos que desarrolla en ese texto y que podríamos extrapolar para pensar este escrito: “ninguna palabra conserva su autonomía, dado que siempre es un elemento en el proceso social de la lengua y sus usos dependen de propiedades complejas y (variablemente) sistemáticas de la lengua misma”.

A lo largo de la escritura, avanzamos hacia el interior de la producción de políticas públicas generadas durante los años 2007 a 2019, en donde relevamos a través de diversos tipos de documentos el conjunto de programas y proyectos diseñados. A partir de allí, reconstruimos los

argumentos que se evidenciaron para construir esas políticas escuchando las voces de los funcionarios que formaron parte del gobierno, nos acercamos a sus relaciones y vínculos durante esos años y fuimos, parsimoniosamente, ‘entretejiendo’ el *entre* educación y cultura.

En síntesis, exploramos documentos escritos, audiovisuales, hemerográficos y construimos un corpus a partir de: discursos públicos; entrevistas a funcionarios; conferencias y disertaciones de ‘Chiqui’ González; noticias periodísticas y normativas generadas desde diferentes áreas y actores del gobierno provincial, medios periodísticos locales y regionales y consultoras, en el período referido. Además, realizamos un buceo por obras literarias y pictóricas que consideramos clave para comprender los sentidos singulares desde donde se concibieron dichas políticas. El uso de este tipo de materialidades abrió una serie de reflexiones para el tratamiento de los interrogantes que se despliegan. Iniciamos entonces un trabajo sobre un ‘cuerpo’ conceptual, sensorial y documental capaz de aproximarnos a construir comprensivamente el objeto de análisis.

A continuación, nos explayamos en definiciones metodológicas que sostienen el trabajo.

### **Aproximaciones a lo metodológico**

Interesa una aproximación al objeto de estudio a partir de la construcción de un encuadre hermenéutico, capaz de posibilitar un abordaje desde las ciencias humanas asentado fuertemente en un enfoque holístico, su propósito está establecido en un ‘carácter interpretativo’ (Sautu, 2008: 38). Para esto recurrimos a algunas categorías de la filosofía y la historia del arte, especialmente, los conceptos: ‘fragmentos’, ‘imágenes’ y ‘miradas’.

Nos referimos a ‘fragmentos’ remitiendo a la idea de Adorno (1955) cuando analiza los textos de Walter Benjamin y destaca su capacidad para la exploración filosófica a través del ensayo como forma de escritura convirtiendo ‘lo fragmentario’ en principio. Los fragmentos sosteniendo un ‘efecto de montaje’, el cual evoca y sostiene las varias capas de profundidad de aquello a recordar, reconstruir (Didi-Huberman, 2008). Por su parte, Barthes (2014) cuando piensa el discurso amoroso lo hace a partir de fragmentos, lo concibe como movimientos, idas y vueltas que se conforman a partir de figuras recortadas, difusas; retales que fluyen y son leídas, escuchadas, pintadas y experimentadas. Éstas poseen determinados códigos y argumentos que a través de frases articulan ciertos sentidos y órdenes provisorios en un tono horizontal. El

fragmento permite un ‘tejido’ siempre parcial de elementos -un collage al estilo de Antonio Berni- que, en su devenir, abren alternativas interpretativas.

Las ‘imágenes’ y ‘miradas’ son ‘hilos’ íntimamente trenzados entre sí. Para profundizar los sentidos otorgados a estos conceptos, y que ofrezcan fuerza metodológica, nos inspiramos en el trabajo de Didi-Huberman (2008, 2018).

La imagen, según este autor, “es hacer al mismo tiempo de síntoma (interrupción en el saber) y conocimiento (interrupción en el caos)”, esto implica que los intelectuales (él menciona al historiador y el artista) tengamos la responsabilidad común de “volver visible la tragedia dentro de la cultura (...) pero también la cultura dentro de la tragedia” y que podamos observar/visibilizar lo que ‘arde’ de una imagen, volvemos capaces de ‘mirar lo que quema’ (Didi-Huberman, 2008: 64-65). La idea es considerar la imagen, tanto audiovisual como lingüística, por eso la construcción metafórica es tan importante en este trabajo, como invenciones humanas para inscribir movimientos, sensaciones, “temblores (de deseo y de temor) y sus propias consumaciones” que siempre llevan al conocimiento. La imagen condensa y sintetiza la relación entre memoria y porvenir, incluso “tiene más de memoria y de porvenir que el ser que la mira”. Pero hay que estar alertas porque toda reconstrucción, que se convierte en ‘archivo’ de imágenes, es frágil y llena de lagunas (censuras deliberadas o inconscientes) (Didi-Huberman, 2018).

La mirada supone ‘implicación’ de la voz del sujeto, una ‘afectación’ que, acompañada de cierta forma, permitiría el acceso al lenguaje como oportunidad de conocimiento, explicación y relación ética. Tanto las miradas como las imágenes están atadas a un tiempo que se reconfigura, se transforma, es “impuro”, “heterogéneo” y lleno de “anacronismos”. Pertener a una determinada época no garantiza comprender una obra, sea de la naturaleza que sea. O en todo caso, la comprensión sigue su curso, de allí la importancia de “volver a mirar” para volver a nombrar y no clausurar el objeto mirado/analizado/conocido (Didi Huberman, 2018: 37-40). Saber mirar implica poder discernir y ello requiere el cruce de lo múltiple; múltiples lenguajes, formas, proposiciones, tonos, materialidades, voces y, es allí, donde nos instalamos, en el punto de intersección entre forma y contenido, imágenes y miradas, en un pensamiento fragmentario.

Estos elementos ayudan a elaborar un enfoque comprensivo de las políticas analizadas y ofrecen coordenadas para pensar los bordes de lo educativo y lo cultural. Propiciamos un cruce

entre lo teórico y lo metodológico, para conocer aquellos indicios que nos adviertan sobre ciertas políticas públicas que intentan ofrecer formas de ‘nacer’ y ‘convivir’<sup>20</sup>.

Entonces, este trabajo se trata de una reconstrucción de los sentidos y posiciones político-filosóficas ofrecidos por el diseño de las políticas producidas por el equipo del MIC. El objeto de estudio se construye entre conceptos, concepciones, sensaciones, memoraciones e intuiciones. Proponemos retomar y resignificar algunas relaciones *entre* educación y cultura, a la luz de ciertas preguntas que hacen ‘visibles’, ‘palpables’ nuevos ‘problemas’. El proceso de investigación obliga a producir una posición desde la cual se actúa, piensa y escribe. Se realiza en espiral, como un modo de hacer, reflexionar sobre y conceptualizar el hacer. A través de asociaciones y relaciones se disponen interrogantes y ciertos circuitos de explicación, se establecen argumentos, se combinan atributos, surgen clasificaciones y reordenamientos que delimitan los contornos del estudio, siempre permeables a renovadas discusiones y percepciones, como configuraciones con dimensiones sociales, culturales, educativas, políticas, estéticas y éticas.

#### **‘Rondas’ decisionales: haciendo el caso**

“‘hacer (un) caso’ supone... tomar de tal o cual cosa devenida caso ciertos fragmentos, ciertas pequeñas partes, sobre los que ir tejiendo los hilos que dan paso al caso y al análisis del caso”

Rodríguez (2017: 133).

Sautu (2005) propone pensar lo metodológico como una serie de ‘rondas’ en las cuales, durante el proceso de investigación, se toman decisiones sobre el objetivo de indagación, la perspectiva y el enfoque teórico, el método a utilizar y el diseño operativo para alcanzarlo. La autora advierte sobre la relación combinada entre el tratamiento de teorías generales y la construcción de datos empíricos y comprende que una investigación: explicita definiciones teóricas y metodológicas, ofrece una secuencia de elaboración tal que el lector pueda construir un juicio crítico, parte del reconocimiento de investigaciones anteriores y desarrolla unas conclusiones aportando ideas para nuevos estudios.

---

<sup>20</sup> Profundizamos estos conceptos en los capítulos 2 y 3.

Partiendo de estas premisas, en el presente trabajo, ofrecemos una propuesta para ‘abrir las posibilidades’ de indagación y producción a partir de problematizar conceptos y ‘pensar por caso’, que tal como señala Rodríguez (2017), no se trata de la metodología de investigación sobre ‘estudio de caso’ sino, más bien, implica un ‘modo de pensar’. Supone un trabajo de indagación que se escribe desde los ‘huecos’ de un problema, con la intencionalidad de poner en entredicho algo que ha hecho paradigma en un tiempo. Entonces, este trabajo se propone una ‘experiencia de pensar por caso’:

“un trabajo a propósito de ciertos saberes, algunos de los cuales pueden provenir del campo de la investigación y la generación de conocimiento académico, pero también más allá de ese ámbito puede inscribirse en un modo de hacer y de pensar sobre el hacer no siempre atendido por ciertos modos de lo académico, que proponemos se considere como un modo de poner a trabajar oficios, los del lazo, incluyendo lo que de las instituciones puede comprenderse y dilucidarse”. (Rodríguez, 2017: 119).

Por su parte, Passeron y Revel (2005) reflexionan sobre la singularidad y ocurrencia en el proceso de ‘hacer’ el caso o los casos, que luego configuran el objeto de estudio. Los autores se alejan de los movimientos que meramente piensan la descripción y exploración de algo para luego generalizarlo y también del simple uso del ejemplo en un razonamiento deductivo, sostienen que producir aproximaciones en la elaboración y tratamiento del problema “da la ocasión de poner en relación los elementos desarticulados de una configuración que de entrada es indescifrable y hasta imposible de reparar, y que por ello constituye un problema”.

El trabajo de investigación intenta interrumpir y desafía la inercia de lo posible, reclama imposibles y por eso se presenta como extraño. En el trabajo que aquí se ‘teje’, tanto metodológica como conceptualmente, se intentó ‘sacudir’ conceptos, perspectivas, argumentos para persuadir sobre los cruces que se producen en el diseño de políticas en el *entre* educación y cultura en nuestra sociedad contemporánea.

Passeron y Revel (2005) explican que un caso ofrece formas de pensar únicas, y al mismo tiempo, despliegan lo múltiple que muestra ‘el revés de la moneda’.

“Es a partir de los hechos descriptibles, puestos a la luz durante el trabajo analítico, que progresivamente se elaboran la trama interpretativa y la hipótesis explicativa. Esta última juega a su vez el papel de una puesta a prueba de la teoría en su estado disponible y provisorio. El estudio del caso deviene así la ocasión de una experimentación en la que las conclusiones quedarán, ellas también, provisorias”.

Para construir el objeto de indagación, avanzamos en extraer, explorar y profundizar una configuración de materiales dispersos que se convirtieron en fuentes, analizamos las singularidades que caracterizaron las políticas estudiadas para proponer reflexiones que excedan los alcances de esa experiencia y puedan aportar inteligibilidad a los procesos estudiados, en esta oportunidad: las relaciones *entre* educación y cultura. Pensar por caso, “supone una suspensión de lo ya dicho y lo ya sabido para abrir un camino de volver a pensar” (Rodríguez, 2017: 121), algo se vuelve tal porque permite nuevas preguntas, supone la interrupción de unas rutinas de comprensión, ofrece relaciones que requieren de operaciones analíticas capaces de propiciar saberes y conocimientos. Además, se trata de reconstruir una situación a partir de recolectar ‘piezas del pasado’ y comprender su historia, pensar en la confluencia específica de elementos a partir de los cuales se produjeron ciertos acontecimientos, reconstruir ideas y experiencias de los participantes directos para interpretar las “interrupciones” que las acciones producidas generaron en ese tiempo en el que se desarrolló el caso.

En el recorrido de esta investigación, se realizaron los siguientes movimientos -que no necesariamente preservan un orden secuencial-, en muchas oportunidades los tiempos de lecturas, análisis, escrituras, búsquedas, encuentros, se superponen, se tensionan, se entrecruzan, se bifurcan y, las delimitaciones y decisiones, forman un conglomerado difuso de precisar en un tiempo cronológico, sin embargo, podemos señalar:

- una delimitación inicial -y redefiniciones en el transcurso de la investigación- del problema y las preguntas;
- la reconceptualización de los términos: educación, cultura y diseño de políticas públicas;

- la identificación, selección y análisis de las políticas producidas por el MIC entre los años 2007 y 2019, en especial nos detenemos en los programas: “Alero” y “Tríptico de la Imaginación”;
- el relevamiento de documentos, diarios regionales, producciones audiovisuales, literarias, artísticas;
- las búsquedas de entrevistas, conferencias, escritos, charlas, discursos públicos de ‘Chiqui’ González;
- los encuentros con los y las funcionarias, a partir de la realización de entrevistas, en un ida y vuelta de conexiones personales y laborales que nos llevaron a recorrer biografías, historias colectivas, discusiones, alegrías, miedos, anhelos en el propio devenir del relato sobre las políticas del MIC;
- la reconstrucción de la creación y estructuración del MIC, la conformación del equipo y el trabajo intra e interministerial, el diseño de las políticas;
- los análisis que pudimos elaborar sobre las condiciones en que se establecieron las relaciones *entre* educación y cultura.

Entonces, podemos explicitar que la unidad de análisis fue el diseño de políticas públicas en el marco del proceso de estructuración del MIC, durante los años 2007 a 2019, allí se indagó el *entre* en la relación educación y cultura. Se analizaron elementos de cruce a partir de discursos de actores clave y material documental, se estudiaron las confluencias y divergencias entre lo educativo y lo cultural. Se intentó comprender de qué manera se fueron conformando dichos elementos indagando el particular ‘hilo conductor’ construido entre las esferas educativa y cultural en este Ministerio.

Como venimos mencionando, las dimensiones simbólicas de educación, cultura y política no son fácilmente asibles. En nuestras sociedades contemporáneas se producen innumerables intentos teóricos y despliegues de propuestas con diferentes formatos, tanto estatales como privados, los cuales ambicionan instalar cierto bagaje de sentidos y herencias. Es por ello, que en este trabajo se recurrió a la construcción de fuentes primarias y secundarias. Entre las primeras, se encuentran:

- 12 entrevistas a funcionarios que formaron parte de las primeras líneas de gestión del MIC durante los años bajo estudio, definidas a partir de una muestra intencional;
- una entrevista a Élide Rasino<sup>21</sup>, quien fuera Ministra de Educación de la provincia de Santa Fe durante 2007 a 2011;
- documentos ministeriales provinciales (decretos, resoluciones, discursos oficiales, de difusión, informes académicos o elaborados por consultorías) y
- materiales audiovisuales producidos y/o editados por el MIC.

Entre las fuentes secundarias, se delimitó un corpus documental, que lo organizamos de la siguiente manera:

- entrevistas y charlas realizadas a ‘Chiqui’ González por diversos medios;
- publicaciones (conferencias, escritos y discursos públicos) producidas por ‘Chiqui’ González y
- material hemerográfico (noticias periodísticas de diferentes medios locales y regionales); todos los corpus publicados durante 2007 a 2019.

El tratamiento que se construyó a lo largo de toda la escritura permitió un cruce entre ‘géneros discursivos’ (Bajtín, 2018) que colaboraron en la comprensión de la configuración del MIC, ofrecieron la posibilidad de conformar una red interpretativa temporal que favoreció para reconstruir momentos de oportunidades y agenda de políticas, vínculos con acciones gubernamentales de otros Ministerios, avances hacia nuevos proyectos, dificultades en la

---

<sup>21</sup> Élide Rasino fue una persona clave para esta tesis. Además de tener un vínculo estrecho con ‘Chiqui’ González y ser una pieza central del Partido Socialista y, en especial, dentro del gobierno del FPCyS y del Gabinete Social, a través de sus certeros relatos pudimos comprender las tensiones y dificultades más sentidas en la toma de decisiones entre Ministerios y en el interior de la relación que tuvieron Hermes Binner, ‘Chiqui’ González y ella. Fueron breves pero muy valiosas las conversaciones que mantuvimos, en particular, para comprender las decisiones políticas en el proceso de estructuración del MIC y las relaciones entre las políticas entre el MEP y el MIC. Su perspectiva e ideas son recuperadas a lo largo del trabajo a través de sus palabras.

El lunes 22 de febrero de 2021, luego de algunas semanas de dolencias a partir de contraer el COVID 19, Élide fallece en una clínica de la ciudad de Rosario. Ese suceso significó un momento de inflexión. Habíamos concretado la entrevista el 30 de octubre de 2020 y luego de ese momento, tuvimos sendos intercambios, lecturas y escrituras compartidas, la intención de iniciar proyectos educativos comunes, muchas coincidencias. Estamos llenas de gratitud por su generosidad, haber conocido una pequeña parte de su fuerza y determinación inagotables y por su legado. Principalmente, en los capítulos 2 y 5, damos cuenta que, sin su participación e impulso, mucho de lo producido por el MIC no hubiese sido posible.

concreción de espacios imaginados por el equipo del MIC en los comienzos de la gestión del FPCyS, entre otros análisis que se desarrollan a lo largo de los siguientes capítulos.

Las entrevistas y publicaciones de ‘Chiqui’ se ‘leyeron’ para reconstruir parte de la ‘trama’ ideológico-política que sostuvo las decisiones en materia de acciones y elementos constitutivos de los espacios y tiempos diseñados desde el MIC, así como también, nos permitió crear un sustrato interpretativo para analizar las relaciones *entre* educación y cultura que allí ‘latían’.

Las fuentes audiovisuales en las investigaciones educativas son exploradas desde hace pocas décadas, encontramos abordajes relevantes para este trabajo en Dussel y Caruso (1999) y la compilación de Dussel y Gutiérrez (2006). Principalmente, en el último texto citado, las autoras reúnen reflexiones e investigaciones desde perspectivas y campos disciplinares diversos, aunque con una línea de continuidad que se corresponde con las preocupaciones de la cultura visual y sus implicancias en la educación y la cultura.

Los materiales audiovisuales que, en general, rememoran las políticas producidas explorando y mostrando, desde diferentes perspectivas estéticas -según el equipo de producción del material- y formas de aproximación a un público amplio, posibilitando una inmersión en las zonas de visibilidad y oscuridad, espacios sonoros, voces involucradas, recorridos por las propuestas. Son parte de la ‘memoria viva’ de un momento, instantes, lugares, figuras y formas que, desde una particular conformación imaginaria, ofrecen rostros y palabras móviles al archivo que se conformó para esta investigación.

A lo largo de los años, las búsquedas a través de diferentes sitios web ha favorecido el encuentro con producciones audiovisuales que no necesariamente estuvieron circunscritas a las políticas del MIC. Las conexiones entre los proyectos elaborados durante 2007 a 2019 y producciones provenientes de la formación y experiencia laboral de los funcionarios ministeriales; los espacios culturales existentes en la provincia de Santa Fe; educadores, investigadores y artistas de diferentes campos, como: las artes escénicas y circenses, el científico, cinematográfico y de diseño audiovisual, el de los oficios, la literatura en sus múltiples expresiones, las artes plásticas, las danzas, la música, confluyeron en el interior de un ‘remolino’ de líneas de acción íntimamente vinculadas con el desarrollo de lenguajes, lo público y la imaginación al servicio de lo bello y común.

El material hemerográfico fue una referencia ineludible. El rastreo de eventos promovidos por el MIC, entrevistas a diferentes funcionarios, el registro fotográfico, permitió reunir información que fue cotejando la secuencia de producciones, las perspectivas de diferentes actores, el involucramiento ciudadano, las repercusiones públicas, por lo tanto, significó una apertura de diálogos y experiencias para que sean posibles otras formas de nombrar y conocer las políticas a través de la ‘palabra pública’ difundida a través de diversos medios, principalmente, el gráfico. Por su parte, aclara Van Dijk (1997), el estudio de las informaciones en la prensa es una de las tareas más importantes del análisis del discurso mediático. Sus análisis otorgan herramientas que esclarecen los factores que inciden en la producción de la información periodística, los supuestos e intereses que subyacen a la misma y producen una especie de apertura epistemológica en la comprensión de esta fuente. El autor señala:

“Esta atención está plenamente justificada cuando comprobamos la importancia de las noticias en nuestra vida cotidiana. La mayor parte de nuestro conocimiento social y político, así como nuestras creencias sobre el mundo, emanan de decenas de informaciones que leemos o escuchamos a diario”. (Van Dijk, 1997: 29 y 30).

Por otro lado, Borrat (1989) caracteriza al diario como “actor político colectivo” ya que el ámbito de actuación del periódico no es el de la ‘conquista del poder’ o la permanencia en él, sino la influencia que puede llegar a ejercer en los demás actores que sí interactúan en el campo político.

Como señalamos anteriormente, consideramos, además, la incorporación de obras literarias y pictóricas pues ofrecen la potencia de “metáforas corpóreas” (Fajardo Uribe, 2006 y 2007) para comprender desde esas modalidades del pensamiento los rasgos que configuran las relaciones *entre* educación y cultura en las políticas analizadas:

“La metáfora es un vehículo que hace posible profundizar en el conocimiento que tenemos del mundo. Es el mecanismo a través del cual construimos nuevos conceptos a partir de los ya existentes; construimos sobre lo desconocido a partir de lo conocido. La metáfora tiene un amplio poder sintético. La información nueva y la vieja no son excluyentes, sin embargo,

requerimos de la vieja para comprender la nueva. Tiene también un carácter hipotético, por cuanto sugiere nuevas formas de significar respecto a un determinado referente”. Fajardo Uribe, L. (Fajardo Uribe, 2006: 48).

A partir del relevamiento realizado, como corpus literario tomamos la obra poética presentada en el texto “Los ojos nuevos, y el corazón. Antología de la poesía moderna en Santa Fe” (2018), allí se presentan poemas de José Pedroni, Juan L. Ortiz, Paco Urondo, Hugo Gola, Juan J. Saer, Jorge Conti, entre otros; todos ellos influencias que persisten en los discursos, las muestras y producciones del MIC.

Por otra parte, como materialidad pictórica recuperamos las de Antonio Berni (1905-1981) producidas durante la década de 1960<sup>22</sup>, la experiencia e intercambios sostenidos durante sus viajes y discusiones con artistas reconocidos, la capacidad de observación y la elección por desnudar las realidades sociales más crudas, la vida en los conglomerados urbanos lindantes a las grandes ciudades y del campesino de mediados del siglo XX, como antítesis y complemento. Además, la obra de Berni fue el centro de una propuesta itinerante que nace en el año 2000 en la ciudad de Rosario<sup>23</sup>, a partir del 2005 se instala en la Isla de los Inventos<sup>24</sup> y en el 2010 comienza a recorrer innumerables rincones de la provincia de Santa Fe, financiada por el MIC<sup>25</sup>.

En el mismo año 2010, se inaugura el “Tríptico de la Imaginación”, a partir del cual se expresan desde diversos lenguajes una serie de espacios y puestas en escena para crear un lugar de encuentro y convivencia entre adultos e infancias. Refiriéndose a esta construcción, y en

<sup>22</sup> Como expresamos en el inicio del trabajo, tomamos como referencia obras de Berni enmarcadas en la narrativa de Juanito Laguna. Las referencias de las reproducciones que aparecen en las carátulas de los capítulos del trabajo fueron extraídas de Pacheco, M. y Ramírez, M. C. (et. al.) (2014) Antonio Berni. Juanito y Ramona. Fundación Eduardo F. Constantini. Buenos Aires. Una publicación que se produjo con motivo de la exposición inaugurada en el MALBA en 2014, en la cual se ofreció un acercamiento a la producción plástica de Berni en la etapa en la que el artista crea narrativamente la historia de los personajes: Juanito, el chico de la villa y Ramona, una prostituta; como arquetipos de una realidad social.

<sup>23</sup> En el 2002 inició una gira nacional que recorrió: Buenos Aires, Córdoba, Rafaela (Santa Fe), Salta, Jujuy y el sur del país (Cipoletti, San Martín de los Andes y Bariloche), convocando a más de 250.000 personas.

<sup>24</sup> La Isla de los Inventos forma parte del Tríptico de la Infancia. Espacio cultural y pedagógico instalado en la Estación de Ferrocarril Rosario Central, antecedente inmediato del Tríptico de la Imaginación de la ciudad de Santa Fe. Para profundizar información ver: <http://www.rosariarte.com.ar/berniparachicos/info/index.htm> De esta exposición nació el CD “Berni para docentes y niños”, que se distribuyó en forma gratuita en las escuelas para continuar el trabajo de la muestra. El material fue coproducido por La Isla de los Inventos, el Portal Educ.ar y el Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>25</sup> Se puede consultar el material elaborado por el MIC (2010) “Berni para niños. Las infancias que vio Berni. Muestra interactiva para chicos y grandes”. Información para coordinadores y docentes. Rosario. Santa Fe.

consonancia con la propuesta metodológica de pensar metafóricamente y desde diversos lenguajes, recuperamos un extracto de la página web que presenta el Tríptico, en la cual se declara:

“Los lenguajes, medios, diseños y soportes son la forma en que la cultura nos hace seres humanos imaginantes, proyectuales, memoriosos, afectivos, solidarios, únicos. El cuerpo al fin es un lenguaje y es a su vez el dispositivo de cruce y acción de todos los lenguajes”<sup>26</sup>.

Desde esta conjunción de formas y conceptualizaciones avanzamos un paso más. Proponemos, a continuación, un abordaje de la entrevista como fragmento fundamental en la reconstrucción de voces y creación dialógica.

### **La entrevista como fragmento y creación dialógica**

“la entrevista (...) es, como toda narración, una puesta en sentido... una forma que hace inteligible (lo ocurrido)... pone en sintonía lo personal con lo documental”

Arfuch, 1995: 100-101.

“entre los límites de una «buena» interacción y el desborde, su empresa socrática tiene la responsabilidad (y la dificultad) de tratar de encontrar una verdad que pugna por escapar o que quizá se resiste a la palabra, y sólo se juega en un gesto”

Arfuch, 1995: 81.

Un apartado especial mereció la entrevista, tal y como la concebimos en este trabajo. La consideramos como un género discursivo sustantivo para la configuración del objeto de indagación. Si bien las fuentes secundarias formaron un corpus solvente para ir armando estructuralmente el edificio descriptivo del trabajo, el modo ‘pensar por caso’ requirió las voces de aquellas personas que fueron responsables directos de las decisiones respecto del diseño de las políticas del MIC. Ambos tipos de fuentes fueron un continente inclusivo de los múltiples sentidos que se pudieron reconstruir.

<sup>26</sup> <https://tripticoimaginacion.gob.ar/la-aventura-de-los-espacios/>

Las entrevistas que se realizaron fueron:

- A la Ministra de Educación de la provincia de Santa Fe durante los años 2007 a 2011: Élida Rasino<sup>27</sup>. Ella tuvo un vínculo estrecho con ‘Chiqui’ González y dentro del Gabinete Social. Nos interesó conocer su perspectiva e ideas respecto de lo acontecido durante los primeros años del gobierno del FPCyS. Cómo y por qué en esos años se impulsaron muchas de las políticas analizadas.
- A los Secretarios del MIC: Pedro Cantini: Secretario de Producciones e Industrias Culturales (2007-2011) y de Producciones, Industrias y Espacios Culturales (2011-2018)<sup>28</sup>; Paulo Ricci: Secretario de Desarrollos Culturales (2015-2019)<sup>29</sup> y Marcelo Romeu: Secretario de Desarrollos Culturales (2007-2011)<sup>30</sup>.
- A las y los Subsecretarios: Mónica Discépola: Subsecretaria de Gestión y Planificación del MIC durante 2007-2011 y de Gestión Cultural durante 2015-2019<sup>31</sup>; Huaira Basaber: Subsecretaria de Espacios Culturales (2015-2019)<sup>32</sup>; Cecilia Vallina: Directora de Producciones Culturales 2008-2011 y entre 2011 y 2019 Subsecretaria de Producciones e Industrias Culturales del MIC donde dirigió el programa Señal Santa Fe ([www.senalsantafe.gob.ar](http://www.senalsantafe.gob.ar))<sup>33</sup>; Daniela Gómez: Subsecretaria de Programación Educativa (2011-2015) y de Innovaciones Culturales (2015-2019)<sup>34</sup>; Federico Crisalle: Director de Juventudes (2007-2009), Secretario Privado del MIC (2009-2011), Subsecretario de Planificación y Diseño Institucional (2011-2015) y de Desarrollos Socioculturales (2015-2016)<sup>35</sup> y Matías Müller: Subsecretario de Planificación y Diseño Institucional (2015-2019)<sup>36</sup>.

---

<sup>27</sup> Entrevista realizada el 30 de octubre de 2020.

<sup>28</sup> Entrevista realizada el 26 de octubre de 2020.

<sup>29</sup> Entrevista realizada el 13 de octubre de 2020.

<sup>30</sup> Entrevista realizada el 10 de diciembre de 2020.

<sup>31</sup> Entrevista realizada el 31 de marzo de 2020.

<sup>32</sup> Entrevista realizada el 2 de noviembre de 2020.

<sup>33</sup> Entrevista realizada el 23 de octubre de 2020.

<sup>34</sup> Entrevista realizada el 8 de octubre de 2020.

<sup>35</sup> Entrevista realizada el 27 de noviembre de 2020.

<sup>36</sup> Matías Müller fue un referente clave para ordenar el organigrama del MIC. Tuve varias conversaciones informales entre 2018 y 2019 y relevé la entrevista grabada el 2 de octubre de 2020.

- A las y los Directores Provinciales: Claudia Volonté: Directora Provincial de Programas Socioeducativos (2007-2011) y de Programación Interinstitucional (2015-2019)<sup>37</sup>; Laura D'Aloisio: Directora Provincial de Museos (2015-2019)<sup>38</sup> y Roberto Barbieri: Director Provincial de Educación Artística y Desarrollo Socioproductivo (2015-2019)<sup>39</sup>.

Si bien a lo largo de toda la escritura del trabajo aparecen las posiciones de los y las entrevistadas, en el capítulo 6 avanzamos hacia un análisis más pormenorizado de los vínculos y experiencias laborales que caracterizó a este equipo de trabajo.

Las aperturas y dificultades propias de este instrumento de recolección de información, las trabajamos a partir del desarrollo ofrecido por Arfuch (1995). Se trató de reconstruir los sentidos y posiciones de las relaciones *entre* educación y cultura ofrecidos por las entrevistas, con las y los funcionarios del MIC, y así conocer el entramado de prácticas y conceptos que sostuvieron el diseño de las políticas del MIC.

Si bien Arfuch (1995) enfoca su trabajo en la producción periodística, nos ayuda a pensar la entrevista como género discursivo, no sólo periodístico, sino también investigativo y artístico, considerando la construcción legítima de una 'voz' como intento de preservar la autenticidad del diálogo.

En el caso de la entrevista de investigación académica, podemos decir que hay, por lo menos, tres actores en relación: entrevistado, entrevistador y el mundo académico, aquellos capaces de leer esas líneas con un 'ojo experto' y que interpela la palabra dicha. Cuando se trata de un entrevistado vinculado con una función pública, que tuvo o tiene una responsabilidad dentro del aparato estatal, como lo es en nuestro caso de estudio, también aparece la palabra hacia el público amplio (que escucha –en cierta situación de diferencia de poder-). En el proceso de conversación, desde el lugar de investigadoras, intentamos una posición empática y desprendida de ideas e interpretaciones preconcebidas, desde un proceso reflexivo nos enfrentamos con nosotras mismas considerándonos parte de la investigación (Sautu, 2008).

Toda enunciación es dialógica porque siempre supone un interlocutor, hay un viceversa de la conversación y mientras uno escucha y otro habla, en simultáneo se sostiene un hilo de

<sup>37</sup> Entrevista realizada el 27 de octubre de 2020.

<sup>38</sup> Entrevista realizada el 17 de noviembre de 2020.

<sup>39</sup> Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2020.

continuidad atado a un destinatario, generalmente, en una dimensión de lo público. Hay un continuum asociativo donde todos piensan, imaginan, recuerdan, evalúan. Por ello, lo que podemos analizar no solamente se circunscribe al signo o el significado lingüístico y discursivo; gracias a los estudios de sociolingüística sabemos que las disposiciones corporales y gestuales en una conversación manifiestan y construyen un orden tanto subjetivo como colectivo y, por supuesto, exponen diferencias grupales: políticas, éticas, étnicas, culturales, generacionales (Arfuch, 1995).

En la entrevista se juega la autenticidad de lo ‘dicho’ y de lo ‘hecho’, porque se supone que hay una posición ‘comprometida y sincera’ de un entrevistado que expone su mirada, quehacer y experiencia sobre aquello que se intercambia. ¿Qué ocurre con esas preguntas y respuestas que se juegan en la conversación en el ámbito de lo social y lo académico?, ¿qué pasa con lo que podría ser legítimamente ‘esperable’ y ‘válido’ y lo que se sale de los márgenes?

Entonces, entran en juego múltiples expectativas sociales, etarias, históricas, éticas, en nuestro caso educativas y culturales, sobre aquello que transcurre en una entrevista. Se supone que es esperable una relación entre el discurso y algo que sucedió en otro ámbito, ‘por fuera’ de ese relato y ‘desconocido’ en los términos en que surge en lo ‘entre-vistal’.

Lo propio del género es la conversación, el entre-vernos en mundos plagados de mediaciones, donde aparece una trama entre lo privado y lo público, entre continuidades y discontinuidades. En esa interconexión de creencias, en esa relación cercana que implica una ‘buena’ entrevista se juega una presentación, una presencia que, en el mejor de los casos, ‘no re-presenta’ sino que presenta y/o actualiza aquello de lo que se habla.

Arfuch (1995: 15) sostiene que “como ningún otro género, la entrevista construye su fuente” y, además, una creencia, por eso es tan particularmente utilizada en los medios periodísticos, en épocas electorales y/o de crisis social. En el caso de la investigación social, y especialmente, en el relevamiento de la voz de funcionarios públicos, la entrevista abre un espacio de posibilidades de aproximación al universo de determinados actores que, en principio, parecen lejanos para el ‘ciudadano común’.

Principalmente, en esta época de distancias, desolaciones de todo tipo, tan cercana al roce con la muerte -sensación que circula a partir de los acontecimientos vividos durante y luego de la pandemia COVID 19-, un ‘instrumento’ tan antiguo como la entrevista para conocer ‘algo’ de

‘alguien’, es una puerta de entrada a un lenguaje de aproximación, de auto e inter-conocimiento, de reflexión promovida por la intención de explorar en las decisiones de otros los vericuetos que asentaron imaginarios y fórmulas sobre lo educativo y lo cultural.

“Si en los Diálogos de Platón, Sócrates inauguraba el camino de la conversación con un otro como posibilidad de acceso al conocimiento, la entrevista ha conservado algo de esta herencia, aproximándonos a una gama muy amplia de personajes, temáticas y situaciones”. (Arfuch, 1995: 23).

En una entrevista (política, académica, artística) se espera encontrar una articulación ‘tranquilizadora’ entre vida y obra, una especie de cercanía al espacio y tiempo de la creación/realización, a ese ‘lado desconocido’ de la autoría. Y siempre se juega al develamiento de una ‘verdad’, una revelación que la conversación ayudará a sacar a la luz. Como género discursivo, abordará la situación comunicativa y la afectividad, habría una búsqueda de reconocimiento, admiración e identificación. Además, las historias que se narran se acercan a un plano literario, al género biográfico, aunque se diferencian de este plano y género por la inmediatez de los intercambios y un pacto de cooperación entre los involucrados, cuestión que intentamos analizar durante todo el trabajo, pero especialmente en el capítulo 6 de este trabajo.

Vamos a considerar al discurso como un tipo particular de acción, entendiendo el carácter creador del lenguaje a partir de analizar los usos y situaciones mencionados por los entrevistados como elementos relevantes en sus relatos. Todo enunciado supone

“un hacer inherente al lenguaje: afirmar, proponer, objetar, opinar, interrogar, negar, prometer, ordenar, aconsejar, etc. En este sentido, lejos de ser un mero reflejo de lo existente, produce modificaciones en la situación, generando nuevas relaciones entre los interlocutores” (Arfuch, 1995: 46).

Esto no significa tergiversar, tampoco representar y mucho menos trabajar con verdades absolutas; más bien, entendemos que todo intercambio discursivo promueve rememoraciones

que, articuladas con cierto corpus documental y teórico, van configurando un particular escenario.

La entrevista es, por lo tanto, un acto ‘perlocutorio’, es decir, producimos algo porque lo decimos, puede suceder por una respuesta inmediata ante una pregunta o como instancia de ‘verificación o control’; trama redes de intersubjetividades, ejerce la persuasión y, si bien está ligada a cierto diálogo cotidiano, se aleja de él por su carácter institucionalizado y regulado, por la intencionalidad con que se realiza y su vínculo con el espacio público. Podemos mencionar que se plantean ciertas preguntas, se repregunta, se vuelve sobre un tema irresuelto, se producen síntesis y se remarca lo sustantivo de una afirmación que realiza el entrevistado, se sostiene el diálogo y algunos silencios, se saca provecho de elementos inesperados, se interrumpe para producir un giro en la conversación, se propicia o no una polémica<sup>40</sup>.

Destacamos el carácter ficcional de la entrevista, señalando la diferencia entre las personas de ‘carne y hueso’ que se encuentran en la conversación y ‘quien habla’ a través de ellas como sujeto discursivo. En una entrevista se crean ‘personajes’ para la ‘exhibición pública’ y aparece la idea de la relevancia de la ‘experiencia propia’, que sostiene unos tipos particulares de definiciones éticas a partir de las cuales se crea el personaje. Este reconocimiento de la propia experiencia, tan exaltada durante la modernidad, confirma ciertas tendencias que imperan actualmente: la autorreferencia, el conocimiento de sí mismo como finalidad, las prácticas sociales como afirmación de las identidades personales, la sobrevaloración del éxito individual<sup>41</sup>. La entrevista, es un ejemplo más, dentro de otras producciones literarias y científicas como la autobiografía, el diario íntimo o de viaje, las cartas, las memorias, que generan un ‘espacio

---

<sup>40</sup> Las mencionadas son algunas de las ‘habilidades pragmáticas’ a las que se refiere Arfuch (1995) para este tipo de intercambios. En el caso de las entrevistas realizadas, cada una de ellas tiene una característica particular y estos procesos se configuran de forma singular, de acuerdo con las formas de expresión de cada entrevistado o entrevistada y al momento de realización de la misma. Por ejemplo, la conversación con Mónica Discépolo requirió de un ida y vuelta más fluido de comentarios, preguntas y repreguntas; en cambio, la entrevista con Paulo Ricci estuvo caracterizada por la escucha y la formulación de preguntas puntuales por parte de la entrevistadora, cuando terminaba una narración detallada de un asunto recordado.

<sup>41</sup> En general, a lo largo de las entrevistas, no aparecen demasiadas referencias a la exaltación del carácter individual de ciertas decisiones o acciones, pero hay algunos casos puntuales. Por ejemplo: tanto Mónica Discépolo como Élide Rasino se adjudican la propuesta de la palabra Alero para lo que luego fue el Programa impulsado por el MIC. Mencionó Discépolo (31/03/2020): “en un momento yo dije esto tendría que ser como si fuese un alero” y, por su parte, Rasino (30/10/2020): “reunidos en el CEMUPRO de Rosario... decíamos... ¿cómo se va a llamar esto?... y yo digo Alero”.

biográfico' funcionando como 'horizonte de inteligibilidad' para analizar la constitución de la subjetividad contemporánea (Arfuch, 1995, 2016, 2018).

La entrevista encierra unas maneras de conocer al 'entrevistado/personaje' que favorece la emotividad, hay una cierta ilusión que sostiene la idea que, a través de este género, se lograría un estado de sinceridad, transparencia, autenticidad que llevaría a un conocimiento profundo del entrevistado y alcanzaría su interioridad, tocaría su espacio íntimo. Habría una confianza en crear un umbral entre la esfera pública y lo privado que sería franqueable en este tipo de encuentros y allí, en el juego de la confianza y la autenticidad entre interlocutores, darían 'voz' a lo no sabido<sup>42</sup>. En este sentido, podemos acudir a establecer una relación entre este género y la perspectiva del 'giro afectivo'. Desde varias disciplinas y ángulos de observación, este enfoque trajo nuevas comprensiones de las relaciones humanas, especialmente dentro del campo de la política y los estudios culturales, que ofrece pistas para 'pensar este tiempo' (Arfuch, 2016, 2018).

Siguiendo el sentido de cercanía antes aludido, podemos señalar que la entrevista es una conversación sostenida por lo 'fragmentario', por lo menos, en dos sentidos: uno arqueológico; es decir, la reconstrucción forma parte de una obra donde mucho se ha perdido y puede ser reconstruido a partir de un acercamiento a los acontecimientos vividos, con lagunas y baches propios de la rememoración, un relato que nunca es igual, se trataría de un esquema indicial, siempre temporal y escurridizo (Arfuch, 1995)<sup>43</sup>. Y, por otro lado, el fragmento tendría un sentido que se vincula con lo que se cita o se recoge de lo dicho, la parte que se rescata de lo expresado, los acentos, los gestos, unas palabras que se extraen textuales y luego 'se leen' por fuera del contexto de enunciación.

El fragmento se articula con el detalle, de este orden son las preguntas que intentan confirmar fechas, lugares, sucesos o generar aclaraciones; por lo tanto, los detalles no son accesorios, son necesarios para instalar un espacio de novedad de lo que se cuenta, intentar develar algo diferente a lo explícito, para que la entrevista cobre un valor particular tanto para los

---

<sup>42</sup> Si bien, las entrevistas realizadas, en su gran mayoría, tuvieron la particularidad de concretarse a través de una videollamada, consideramos que no fue un impedimento para establecer un vínculo de confianza entrevistadora-entrevistado/a. De todas formas, no hay que perder de vista lo que venimos señalando, el carácter 'ficcional' y de 'cierta autenticidad' que caracteriza a este género discursivo.

<sup>43</sup> Esto se observa en el ejemplo que señalamos en una referencia anterior, sobre el surgimiento de la palabra 'Alero'.

interlocutores como para los ‘espectadores’. Lo narrado siempre remite a recuerdos resignificados desde el presente, enfoca en situaciones personales que son también parte de la memoria colectiva. Hay una especie de misión testimonial en el compromiso asumido entre el entrevistado y el entrevistador, por lo tanto, el tratamiento que se le dé a la entrevista requiere un implícito contrato de autenticidad y seriedad mutua, porque en ella se juegan ambos lugares<sup>44</sup>.

Finalmente, un asunto sobre el cual seguimos reflexionando, tiene implicancias en el trabajo posterior a la realización de las entrevistas, cuestión que tiene que ver con la imposibilidad de la reproducción (que mencionamos al comienzo de este apartado); es decir, advertir el carácter interpretativo, de traducción, del sentido a partir del cual fue producida y también considerar que el relato no puede ser reconstruido de una manera ‘transparente’ y ‘acabada’, por lo tanto, es un trabajo inacabado. Asimismo, es necesario reparar en el fenómeno de la pluralidad de ‘voces que hablan’ a través de los relatos que surgen durante la entrevista. Entonces, podemos aseverar que no hay una interacción uni o bidireccional sino una con-versación en la que median múltiples voces, tanto al interior de cada sujeto como entre ellos, y que continúan resonando en el trabajo de situar dicha trama en una más amplia y, en consonancia con el esfuerzo investigativo, especialmente direccionada por el trabajo de ‘traducción’ del entrevistador. Según Arfuch (1995: 53-54) “cada enunciado no solamente interactúa (...) con un Otro que instituye frente a sí (dialogismo) sino también con la otredad de lo ya dicho; con el antiguo sustrato de una lengua y una cultura (...) hablamos desde una trama sociocultural”.

Podemos reconstruir historias y acontecimientos a través de huellas inscriptas en objetos y documentos pero, sin dudas, el titubeo de la voz, los fragmentos de memoria esquiva, las sensaciones y relaciones que se tejen en un encuentro entre-vistal trae a la investigación la fortaleza de la palabra vivida, los olvidos removidos, las imágenes guardadas, el recuerdo difuso, las sensaciones y el ritmo propio de cada experiencia, “necesitamos apoyarnos en rostros, cuerpos, figuras que nos hablen desde un nombre, una identidad, una voz” (Arfuch, 1995: 151). La mirada y la palabra entre una niña y su madre en “El Molino Fábrica Cultural” (Entrevista con Huaira Basaber), la inesperada enfermedad en medio de la organización del “Congreso de la Felicidad” (Entrevista con Claudia Volonté), las dificultades para la selección igualitaria y

---

<sup>44</sup> Un ejemplo del vínculo entre entrevistadora y entrevistado aparece en la conversación con Pedro Cantini (26/10/2020). “Natalia Diaz: ¿Y entonces cómo fue ese momento de, bueno, de conformar el primer equipo, de las primeras conversaciones? Pedro Cantini: Caótico (*risas*). Eso lo borrás después.”

diversa de las infancias en los pueblos para que circulen por el programa “Periplo Colectivo” (Entrevista con Daniela Gómez), los proyectos de los y las “Residentes Culturales” al finalizar su paso por los Museos (Entrevista con Laura D’Aloisio)... cada imagen, ese rostro, aquel gesto, ese terrible dolor, las lágrimas de emoción, trajeron a las entrevistas modos de recordar las políticas, y hablan de nombres, identidades y cuerpos que permitieron reconstruirlas.

A pesar de la fragilidad propia del género entrevista, la conversación más o menos estructurada es un espacio de aproximación a lo cotidiano, al intercambio, al don que se teje en un momento, a cierta reconstrucción de órdenes (siempre móviles) que intentan ofrecer sentidos a las decisiones y acciones que se produjeron, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Antes de finalizar este capítulo, queremos mencionar que, en un primer momento, teníamos en vista poder entrevistar a ‘Chiqui’ González, sin embargo, a lo largo de las conversaciones con las y los funcionarios y el análisis documental, pudimos reconocer que los relatos reconstruían el despliegue de políticas al mismo tiempo que enfatizaban diferentes programas según las distintas responsabilidades que cumplía cada uno en el marco de la estructuración del MIC. En ese momento, tomamos la decisión de trabajar con un corpus de entrevistas, discursos y escrituras de ‘Chiqui’ difundidas entre 2007 y 2019. Esto nos permitió sostener la línea argumentativa que la Ministra propuso en esos años e ir articulando esas narrativas con otros géneros discursivos relevados.

Resta mencionar que, a partir de las decisiones metodológicas y teóricas explicitadas, ofrecemos esta tesis, siempre en movimiento, haciéndose, como cada una de las palabras conversadas y de los sentidos que circulan; lo que pudimos reconstruir y lo que queda en las sombras de lo no registrado u olvidado.

Igualmente, estamos convencidas que mucho queda titilando, como luciérnagas en una noche oscura y, seguramente, otros trabajos se encargarán de construir renovadas escrituras para seguir pensando las relaciones *entre* educación y cultura.



"Juanito Laguna aprende a leer". Antonio Berni. 1961.

Técnica: óleo y materiales varios s/arpillera.

Medidas: 210 x 300 cm.

Museo Nacional de Bellas Artes. Buenos Aires.

## Capítulo 2.

### Modos de lo común: la estructuración del MIC y el diseño de sus políticas

“Hacen falta mil apuestas y corajes”.  
Laurence Cornu, 2005.

Educación y cultura constituyen la posibilidad del ‘entre’ generacional en una sociedad, lo que erige el mundo común. Analizar sus puntos de intersección es un trabajo complejo, en el cual siempre algo se escapa, surge lo contradictorio, aparece aquello que no se puede aprehender. Esto no nos desalentó, decidimos avanzar entonces en el estudio de las formas de producción de políticas públicas del MIC para reconstruir la configuración de relaciones que generaron procesos de institución. En el estudio de estas políticas indagamos las producciones desde las perspectivas y direccionalidades de los funcionarios entrevistados y la documentación relevada. Con un sentido puesto en el entramado de actores involucrados y sus experiencias laborales, profesionales y de gestión, intentamos comprender las decisiones que generaron los proyectos y programas desplegados.

Volver la mirada hacia las políticas públicas nos posicionó en una cuestión crucial para no claudicar ante la desesperanza y la soledad. Laurence Cornu (2005: 246) nos advierte:

“Hoy, la cuestión es inseparablemente antropológica y política, porque la humanidad ya hizo la experiencia de formas monstruosas de poder político con los totalitarismos y las dictaduras, formas que no sólo tuvieron como característica una violencia inhumana, sino que a través de esa negación de humanidad apostaron a la deshumanización”.

La posición que vamos adoptando nos instala en el lugar de pensar formas de rehumanización; lo que analizamos y ofrecemos en el estudio de las políticas del MIC es cómo se complementan y combinan elementos educativos y culturales dispersos y diversos para el despliegue de múltiples formas de transmisión, a través de comprender figuras, momentos,

intervenciones, metáforas que instituyen modos complementarios y disruptivos de producción de políticas estatales en el período 2007 a 2019.

Nos preguntamos de qué manera los proyectos implicaron la promoción de relaciones de conocimientos, saberes y legados intergeneracionales, qué procesos de transmisión (o de mera comunicación) se construyeron<sup>45</sup>, de qué forma se configuraron códigos, prácticas, imaginarios comunes; en conjunto, exploramos las concepciones de educación y cultura que sostuvieron los programas y proyectos diseñados.

El estudio de dichas relaciones nos mostró cómo se conjugaron las apuestas para que resulte determinada condensación de sentidos y estructuraciones educativas y culturales; y además, cómo los intentos por configurar ciertos enfoques políticos instalaron procesos de institución coherentes con un modo democrático y progresista.

Consideramos que la producción de políticas públicas durante los años en análisis pone en cuestión algunos ordenamientos de saberes legítimos, ‘comportamientos’ adecuados, formas de comprender movimientos y la propia existencia de los sujetos en los procesos de transmisión; al mismo tiempo que auspicia, reconociendo el ‘sedimento moderno’, nuevas configuraciones en las relaciones *entre* educación y cultura.

Dos sentidos se juegan en los análisis: uno que trasciende las políticas públicas y se instala en el corazón ideológico, político y ético de la acción humana y otro específico del concepto políticas públicas.

Sobre la preocupación de la incidencia del pensamiento moderno en ciertas preguntas relacionadas con los intercambios humanos y lo educativo, recuperamos palabras de ‘Chiqui’, las cuales advierten desde los primeros años el sentido que se esperaba imprimir en las políticas. Ella reflexionaba:

“La Sociedad Moderna, no pudo vivir sin el QUÉ, el CUÁNDO y el DÓNDE, (ellos) fueron marco y no razón de nuestra educación. El ENTRE se quedó solo. Para decirlo como merecen los lectores, sin “entre” no hay amor, ni militancia, ni gestión y, sobre todo, sin

---

<sup>45</sup> Sobre estos conceptos se profundizarán análisis en los próximos capítulos.

“entre” no hay convivencia ni sentido. Nos quedamos solos y la educación clama por enseñar el arte de vivir juntos los unos con los otros”<sup>46</sup>. González, 2013.

Por otra parte, y refiriéndose a las políticas públicas propiamente dichas, la concepción de ‘Chiqui’ se aproxima a una posición arendtiana -centralmente enfocada en las acciones entre diversos sectores, el sentido de lo común, la palabra y la posibilidad de convivir en democracia-, ella expresaba que:

“Una Política Pública es un impulso colectivo y transformador con perspectiva estratégica, una energía regulada y sistematizada que hace frente a una necesidad, interpreta un imaginario social, construye sentido en la fragmentación, moviliza la acción en la abulia y teje su red infinita de futuro en el presente del territorio. Tiene algo de solemne cuando relaciona y re-liga un pulverizado sentido de conjunto, convirtiéndose en misteriosa construcción como ‘artefacto’ de cambio”. González, 2004.

El énfasis puesto en la transformación estratégica, la implicancia de la energía sostenida en dar comprensión y sistematicidad a ciertas necesidades sociales, la construcción de sentidos que favorezcan la elaboración de prácticas mancomunadas en un territorio tal y como lo despliega ‘Chiqui’ deja instaladas determinadas formas de congregación a la acción como intervención política, en el mundo, con otros.

### **Sobre políticas públicas: un enfoque para el análisis**

“No hay saber político sin orientación previa del cuerpo y sin balbuceo, sin tanteo en el lenguaje”.

Didi Huberman (2008: 203).

Nos interesó retomar el enfoque de las políticas públicas como un acercamiento teórico metodológico capaz de aproximarnos a los laberintos ministeriales y a las decisiones de los

---

<sup>46</sup> Las mayúsculas y comillas son de la autora.

funcionarios involucrados en la definición y diseño de programas y líneas de acción impulsadas tanto por el gobierno de Santa Fe, como particularmente sostenidas por el MIC.

Oszlak y O'Donnell (1981: 14), conciben las políticas estatales o públicas como

“un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil. De dicha intervención puede inferirse una cierta direccionalidad”.

Un aspecto relevante del enfoque consiste en comprender los ‘asuntos o problemas políticos’ como aquellas prioridades construidas -que implican lo colectivo y se basan en conflictos- y que, para llegar a ser tales, muchas veces requieren tomas de posición de diferentes actores en disputa.

Insistentemente, exploramos las ideas y acciones que formaron parte del proyecto político-ideológico del equipo que desarrolló las políticas en el marco del MIC a través de la voz de ‘Chiqui’ -cuya potencia supo guiar e impulsar el trabajo colectivo- y mediante la palabra de funcionarios y el análisis documental, de esta manera, fuimos comprendiendo las definiciones y propuestas.

Las políticas públicas, según Harguindeguy (2013), ‘resuelven problemas’ -o deberían tender a resolverlos- que alguien convirtió en tales y, para que un asunto se convierta en tema de agenda necesita incluir cinco elementos: grado de especificidad, relevancia social y temporal, nivel de complejidad y la existencia de precedentes históricos. El autor analiza el proceso de construcción de un problema y propone marcos interpretativos para aproximar a los análisis de lo que produce un órgano estatal.

En esta vía, durante los gobiernos del FPCyS se produjo una estrategia de articulación interministerial para la formulación de las políticas; veremos más adelante que, la creación de ciertas figuras como el Gabinete Social y la historia compartida de varias funcionarias y funcionarios de primeras líneas permitieron construir una agenda de problemas comunes y abordajes cooperativos que, en el caso del MIC, acompañaron su crecimiento y organización interna. A medida que avanzamos en el desarrollo de los capítulos intentamos dilucidar las

formas en que se fueron definiendo las problemáticas y las decisiones que impulsaron proyectos dentro del equipo de trabajo.

En este punto, queremos explicitar una peculiaridad de los estudios de políticas públicas que nos ayudó durante la investigación a precisar el foco de abordaje del objeto de estudio. Se trata de la identificación de fases o etapas dentro del denominado: ‘ciclo de las políticas’. A partir de allí, se definen diferentes esferas de análisis que van acompañando las decisiones sobre qué aspectos son relevantes de observar en cada período. En nuestro caso, se trató de aproximarnos a la ‘fase de diseño’ y, específicamente, al ámbito de la ‘decisión’ política. Si bien, desde una posición conceptual es fácilmente distinguible cada una de las ‘fases’ de una política, cuando nos encontramos con los relatos de las y los entrevistados y el análisis de la documentación, lo que generalmente ocurrió fue que es difuso el límite entre la decisión -y los movimientos (fuerzas, tensiones, confrontaciones, consensos) que se suceden alrededor de una idea- y la efectiva implementación.

Los cruces que se producen entre actores, tanto dentro del MIC como entre ministerios y otros sectores que intervinieron en el despliegue de las políticas, son de difícil reconstrucción. Hay bordes indefinidos, imprecisos en los pliegues de los acontecimientos y, en cada acción se dan intercambios que se producen de una manera particular. Por ejemplo, la idea del Programa Alero estuvo latente durante casi 10 años -en el imaginario de quienes constituyeron el ‘Núcleo’<sup>47</sup>- hasta que vio la concreción en un espacio edilicio específico; en cambio, el “Tríptico de la Imaginación” se conformó antes de que terminara la primera gestión del FPCyS y después creció a lo largo del transcurso de los años.

Más allá de estos cruces, decidimos sostener el concepto de diseño de las políticas, pues allí estuvo puesto el esfuerzo de delimitación del objeto.

Una advertencia de Oszlak y O’Donnell (1981: 13) cuando piensan el surgimiento de un ‘asunto’ como tema de agenda pública es:

“aprender quién la reconoció como problemática, cómo se difundió esa visión, quién y sobre la base de qué recursos y estrategias logró convertirla en cuestión. El examen de este

---

<sup>47</sup> En el capítulo 6, se desarrolla la idea de ‘Núcleo’ en la creación del MIC y la definición de sus políticas. Anticipamos que el mismo estuvo conformado por: Hermes Binner, ‘Chiqui’ González y Élica Rasino.

"período de iniciación" puede enriquecer nuestro conocimiento sobre el poder relativo de diversos actores, sus percepciones e ideología, la naturaleza de sus recursos, su capacidad de movilización, sus alianzas y conflictos y sus estrategias de acción política".

Retomamos esta advertencia de Oszlak y O'Donnell definiendo instancias en la configuración de las decisiones, modos de trabajo y acción política para conocer de qué manera se elaboró el recorrido por aquellos 'problemas' devenidos en 'cuestiones' que se precisaron. Siguiendo a Harguindeguy (2013), hay que considerar que los análisis de un programa público se basan en cinco dimensiones: 1. Contenido (medidas concretas e instrumentos movilizados), 2. Calendario (establecer tiempos para maximizar el efecto), 3. Teorías del cambio social, 4. Campo de acción (grupo de personas y espacio específico) y 5. Factor de coerción (obligación a cumplir determinada práctica). En otros términos, hubo que estudiar con precisión de qué manera fue definido el asunto público, quiénes se posicionaron a favor de su abordaje, quiénes cuestionaron las decisiones, en qué tiempos y espacios se decidieron los modos de intervención, si se produjeron bloqueos u omisión de algunas aristas del problema. Estas dimensiones, han sido elementos que guiaron los análisis tanto en lo que refiere a la creación y ordenamiento del MIC como al diseño de las políticas impulsadas.

Complementariamente, retomamos el planteamiento de Subirats (1992), cuando expresa la necesidad de pensar una "reforma en la administración pública" -aspecto que se reitera en la documentación analizada<sup>48</sup>-, considerando los conceptos de democratización, descentralización y planificación.

Con respecto al primer concepto, el de *democratización*, el autor sostiene que consiste en hacer más representativa la burocracia pública, achicar la brecha entre las unidades administrativas y la sociedad civil a partir de la participación para poder contrarrestar las tendencias morosas y autoritarias de un Estado. Esto se lograría restableciendo el papel del parlamento y dando flexibilidad de actuación a las áreas. Sin embargo -enfatisa Subirats- en los

---

<sup>48</sup> Tanto los documentos que refieren a las definiciones gubernamentales como los más específicos referidos a, por ejemplo, temáticas como el Gabinete Joven fueron enmarcados en una perspectiva de 'reforma de la administración pública', principalmente, en los primeros años de gestión del FPCyS (2007-2011). Cfr. Reyna y Rigat-Pflaum (2009) y Balardini (2009).

gobiernos parece haber cada vez más centralización en la toma de decisiones y también instancias de colaboración con principios clientelistas.

El caso que nos ocupa ofrece características que nos permiten afirmar un enfoque y práctica política de tradición democrática. En diciembre del año 2007, luego de la contienda electoral, llega al gobierno la coalición del FPCyS -una alianza partidista, entre los que se encontraban el Partido Socialista, la Unión Cívica Radical, Libres del Sur, la Coalición Cívica ARI y el Partido Demócrata Progresista, esto implicó que por primera vez en la historia del país el partido socialista liderara una lista y llegara al gobierno de una provincia-, luego de 24 años de gobiernos peronistas (Quiroga, 2019).

Según Reyna y Rigat-Pflaum (2009: 9), durante el primer gobierno del FPCyS se procuró encarar un proceso de cambios que tuvo la intención de “achicar la distancia entre el funcionamiento del aparato estatal y las necesidades de los ciudadanos”. Las políticas que se desplegaron implicaron la priorización de la regionalización, la descentralización, la participación ciudadana, el fortalecimiento de los gobiernos locales, la planificación, el logro de mayores grados de transparencia y la modernización del Estado.

“La nueva concepción de la política y la prioridad dada a determinados temas como la cultura, la innovación, la justicia, la seguridad pública y los derechos humanos, entre otros, requirió transformar la institucionalidad del Estado provincial creando nuevos ministerios”. Reyna y Rigat-Pflaum (2009: 9).

Con relación al segundo concepto, el de *descentralización*, Subirats (1992) menciona que consiste en un proceso que produce muchas tensiones al interior de un gobierno, los organismos centrales no transfieren competencias a los órganos sectoriales y hay una tendencia a aumentar el poder de sectores intermedios o la fragmentación del sistema político administrativo con conflictos de intereses ocasionando mayores dificultades para el desarrollo de acciones colaborativas (cuestiones también entendidas como la dinámica intra-burocrática).

En esta dimensión, podemos señalar que con la llegada del FPCyS al gobierno provincial, se va concretando un proyecto político de fomento de la descentralización de las políticas (Quiroga, 2019). Por una parte, la provincia se dividió en cinco regiones como una estrategia de

organización y gestión del territorio, con la finalidad de disminuir desequilibrios socioeconómicos y acercar el Estado fortaleciendo su proximidad. En cada región se identificó una ciudad nodo como centro de información, articulación y distribución de recursos y capacidades, ellas fueron: Región 1. Nodo Reconquista, Región 2. Nodo Rafaela, Región 3. Nodo Santa Fe, Región 4. Nodo Rosario y Región 5. Nodo Venado Tuerto. Y, por otro lado, se creó el Gabinete Social como una figura tendiente a generar articulaciones de políticas sociales, educativas, culturales, infraestructurales y -con las subsiguientes gestiones de Binner, Bonfatti y Lifchitz- el desarrollo de una serie de planes como, por ejemplo: Abre, Abre Familia y Nueva Oportunidad<sup>49</sup>, los cuales intentaron sostener la transversalidad en el diseño e implementación de políticas.

En tercer lugar, nos encontramos con la *planificación*. Según Subirats (1992), en los ámbitos gubernamentales, se banalizó el concepto y se lo relacionó particularmente con la ‘racionalidad’ y la capacidad de resolver problemas. Hubo una tendencia a esquematizar los procesos de planeamiento público a través de definir objetivos y desentenderse del proceso y la calidad de los resultados alcanzados, lo que condujo a un mero ‘nominalismo’.

Sin embargo, en el caso estudiado, durante el año 2008 el gobierno provincial de Santa Fe presentó su “Plan Estratégico Provincial. Cinco regiones, una sola provincia”<sup>50</sup>. Este documento fue el resultado de una consulta amplia sostenida en la participación social y supuso varias etapas. El Plan propuso líneas de trabajo a partir de las cuales se confeccionaron Programas y Proyectos que se concretaron en acciones. Según Quiroga (2019: 33) la planificación representó la búsqueda de políticas de Estado que trasciendan una gestión y generen ‘una temporalidad de largo plazo’. Asimismo, se consolidó como prioridad contar con jóvenes para confeccionar e implementar formas de intervención política, una decisión inédita en el planteamiento de acciones gubernamentales en Argentina<sup>51</sup>.

En el análisis de las políticas públicas se trata de entender qué actores han intervenido en la formulación y actuación, qué distintas racionalidades utilizan y contrastar resultados alcanzados

<sup>49</sup> Gobierno de Santa Fe. (2018) Plan Abre. Política social integral en barrios. Rosario.

<sup>50</sup> Gobierno de Santa Fe. (2008) Plan Estratégico Provincial. Cinco regiones, una sola provincia. Rosario.

<sup>51</sup> Se crea el Gabinete Joven como espacio de construcción interministerial. Éste, formó parte de la Dirección Provincial de Políticas de la Juventud dentro del MIC. Sobre la participación de jóvenes en el gobierno provincial avanzamos en el apartado denominado: “Inmersión en el proceso de definición de las políticas”, en este mismo capítulo.

con los objetivos que se propusieron (Subirats, 1992). Y también, observar un doble proceso que se genera en las definiciones de políticas y en las repercusiones que se generan dentro de las unidades burocráticas tanto horizontal como verticalmente. Los efectos “verticales” generan “cristalizaciones institucionales”; es decir, la creación de organismos y/o nuevas funciones dentro de los ya existentes y, en muchos casos, son formalmente los responsables de intervenir en “el tratamiento y eventual resolución de un asunto”, en algunos casos los organismos se superponen unos a otros y se establecen relaciones ambiguas. Los efectos “horizontales” implican tomas de posición de áreas semejantes que reorganizan funciones (Oszlak y O’Donnell, 1981: 18).

En este sentido, estudiar políticas públicas en el marco de un ministerio recientemente creado y observar particularmente las relaciones *entre* educación y cultura resultó un desafío. El MIC surge a partir de la existencia de una Secretaría de Cultura que funcionaba dentro del Ministerio de Educación de la provincia, era un área con pocos recursos humanos y materiales, subsumida por decisiones fuertemente enfocadas en cuestiones de políticas escolares. Como toda área gubernamental estaba atravesada por la participación de actores con intereses en tensión, además, tenía una historia de repliegue ante las acuciantes problemáticas escolares que predominaban en la definición y sostenimiento de los asuntos en la agenda pública ministerial. Esta situación, ocasionaba repercusiones tanto intra-burocráticas como hacia otros actores (vinculados con el arte, las letras, los espacios e industrias culturales), generando ‘nudos’ en la visibilidad y el desarrollo de asuntos estrictamente vinculados con lo cultural y educativo en sentido amplio.

Otro de los rasgos que recuperamos para analizar en la producción de políticas públicas y la consolidación de los Estados, es: las relaciones entre ‘lo público’ y ‘lo privado’ para configurar lo educativo y cultural. Según Rabotnikof (1993) hay tres sentidos básicos para comprender la relación entre público y privado que se remontan a Grecia y Roma Antiguas. Se entendió lo ‘privado’ como esfera doméstica, que cubre las necesidades básicas y tiene un interés o utilidad individual/sectorial, posee un sentido secreto, preservado, oculto y se relaciona con lo cerrado o lo que se sustrae a la disposición de otros. Lo ‘público’ es la esfera de la ciudadanía libre, el debate de los asuntos que tienen un interés o utilidad ‘común a todos’, posee lo que es visible y se desarrolla a ‘la luz del día’ de uso común, accesible a todos y abierto.

La Modernidad impone, como regla común y norma racional públicamente consagrada, el predominio de la palabra, el despliegue de la persuasión a través de la argumentación, así como propone la imagen espacial del foro, la igualdad ciudadana (en la ley y en la participación), el control público, la LEY escrita. El derecho romano entendía la ‘res pública’ como propiedad accesible universalmente al ‘populus’, aquí aparece el principio de reciprocidad: utilidad común, ley común, accesibilidad general.

Fue a partir de los análisis de Weber que se entiende la escisión del poder soberano que incluye: el presupuesto público, la formación de la burocracia de Estado, el parlamento y el ejército profesional. Se diferencia entre sociedad civil y Estado, homologándose lo público con lo estatal (‘lo común a todos’). Hay un movimiento que autoriza la libertad de sustraerse a la publicidad. La decisión política está reservada a los representantes y restringida al público. “El poder soberano encarna lo público en tanto común, aunque no en tanto abierto ni en tanto manifiesto” (Rabotnikof, 1993: 78).

El supuesto social básico es la diferencia entre sociedad civil y Estado. “A nivel normativo, lo público será el ámbito de la argumentación, de las garantías de la esfera privada y de la participación ciudadana en la formulación y defensa de las leyes” (Rabotnikof, 1993: 80-81).

Durante el siglo XX, en la transición entre el Estado liberal y el Estado social de derecho, como dislocación de los límites entre lo público y lo privado, aparece la tensión entre el principio de publicidad como control público y la autonomía decisional técnicamente fundada: una transformación fundamental en el campo jurídico (relación entre ley general, decisión gubernamental y contrato). Se complejiza la organización del Estado y se expanden las dimensiones técnico-administrativas. Así, queda configurado un mapa entre los espacios de lo público (‘autónomo’, escenario de participación social y descentralización decisional), mercado y Estado.

El siglo XXI, con la revolución tecnológica, trajo nuevas transformaciones y una creciente complejización en la organización y desarrollo del aparato estatal, vínculos novedosos entre sociedad civil y mercado, y límites borrosos entre público y privado atravesados por la cuestión afectiva (Arfuch, 2014). En estos escenarios, se van a desarrollar las políticas impulsadas por los gobiernos del FPCyS y, en particular, las relaciones desplegadas en el marco del MIC. En este sentido, un rasgo que nos interesa resaltar es la construcción del mundo común, que va a

significar revalorizar lo diverso, sostener lo ‘plural’ y lo ‘múltiple’ -poniendo entre paréntesis las relaciones de dominación- a través de la construcción de confianza (Frigerio y Diker, 2012: 8).

Pensamos, junto a Cornu (2018), que la confianza es determinante en los oficios ‘imposibles’, como: educar, cuidar, formar, psicoanalizar. Se trata entonces, de actuar ‘con’ el otro a partir de ‘lazos’ que garantizan reciprocidad, una mutua dependencia y de la cualidad con respecto a la tarea conjunta. Acción es tal ‘con otro’ y no ‘sobre otro’. Las relaciones *entre* son justamente aquello que va conformando ‘lo común’ y necesariamente se manifiesta a través de prácticas, entendidas como praxis.

Toda praxis se realiza entre humanos, produce acontecimientos y abre a un espacio público y político. Espacio que no es solamente estatal sino más bien es la confluencia de dimensiones, sujetos y decisiones, un lugar ‘inventado’, creado por la virtud de la ‘extranjería’ y el ‘extrañamiento’<sup>52</sup>, un sitio común y público que implica un ‘durante’, una posición temporal, donde simultáneamente aparece lo singular y lo colectivo mediante actos; acontecimiento de libertad que sucede entre otros. No hay singularidad sin pluralidad (Cornu, 2018).

Al decir de ‘Chiqui’ (2004):

“la sensación cotidiana de insistir que nos merecemos lo mejor, porque eso es el *espacio público*, el que nos permite no declinar en la excelencia, ser tenaces, devolverle belleza a la dignidad de las personas y pensamiento a la estupidez, decir que no todo está en venta y nadie está condenado al abandono y la soledad”.

Por tanto, si bien a lo largo del tiempo las relaciones entre lo público y lo privado -con respecto a la conformación de los Estados- confluyen en prácticas diversas, incidiendo directamente en los enfoques políticos, reconocemos que la construcción del espacio público sigue siendo el lugar del encuentro y el diálogo a través del cual son posibles los vínculos *entre* educación y cultura.

En el caso de las políticas públicas impulsadas por el MIC, podemos señalar que fueron ‘amasadas’ por muchas personas que, a lo largo de casi dos décadas de experiencias gubernamentales en la ciudad de Rosario, marcaron el rumbo de programas y proyectos durante

---

<sup>52</sup> Sobre ‘extrañar miradas’ en el diseño de políticas públicas realizamos un abordaje más profundo en el capítulo 5.

los tres gobiernos provinciales que aquí se analizan. Las concepciones de educación y cultura que ‘cobijaban’ los cuadros políticos más importantes del FPCyS se construyeron al calor de dichas prácticas, a partir de años de trabajo en equipos que se iban consolidando, tanto en las áreas mencionadas como en Promoción Social, Deportes y Salud.

A continuación, presentamos un racconto de las experiencias de gestión diseñadas e implementadas en las intendencias rosarinas de la década de 1990 hasta principios del 2000, las cuales se constituyeron en el basamento inmediato de las ideas que circularon en la creación del MIC.

### **Antecedentes de la experiencia ministerial: políticas del gobierno rosarino (1995-2003)**

Como señalábamos, en las experiencias gubernamentales de la ciudad de Rosario (Héctor Cavallero 1989-1995; Hermes Binner 1995-1999 / 1999-2003) encontramos los antecedentes de las políticas producidas por el MIC. En la selección de los equipos municipales de trabajo -en las áreas de Deportes, Promoción Social, Educación y Salud- se conocieron Binner<sup>53</sup>, ‘Chiquí’ González, Élide Rasino y otras personas que, con el transcurrir de los años, conformaron el MIC y los gabinetes políticos de diversas áreas de los gobiernos del FPCyS. Desde esos lugares se impulsaron proyectos en lo educativo y cultural como derecho social, centrados en las infancias y juventudes.

En 1995, antes de su asunción como Intendente, Hermes Binner fue invitado desde UNICEF a un encuentro vinculado con el proyecto “La Ciudad de los Niños” que era promovido por el pedagogo italiano Francesco Tonucci. Meses después, y a partir de conversaciones que se dieron entre Tonucci y un equipo integrado, entre otros, por Élide Rasino (Secretaria de Promoción Social), Marta Díaz (Directora de Educación) y Miguel Lifschitz<sup>54</sup> (Secretario General), se produjo la suscripción al mismo, siendo Rasino desde Promoción Social quien llevaría a cabo las

<sup>53</sup> Hermes Binner fallece en la ciudad de Casilda, Santa Fe, el 26 de junio de 2020, a los 77 años.

<sup>54</sup> Miguel Lifschitz fallece en la ciudad de Rosario, Santa Fe, luego de contraer el COVID 19, el 9 de mayo de 2021.

acciones para su sostenimiento. Allí, 'Chiqui' González fue convocada para la coordinación técnica del proyecto<sup>55</sup>.

El Proyecto “La Ciudad de los Niños”<sup>56</sup> fue considerado uno de los ejes fundamentales de la gestión municipal de Binner y, junto con la descentralización, el Programa Crecer<sup>57</sup>, el Proyecto de Atención Primaria en Salud, el Proyecto Rosario Hábitat y el Presupuesto Participativo formaron parte del Plan Estratégico impulsado en su primer gestión y por lo que el PNUD le otorgó en 2003 el premio como Ciudad Modelo de Mejores Prácticas de Gobernabilidad, habiendo sido elegida entre 257 urbes de América Latina.

En este marco surge la planificación del “Tríptico de la Infancia”, tres espacios ubicados en diferentes lugares de la ciudad, cargados de simbologías que intentaban interrumpir la lógica del discurso moderno, organizados desde múltiples lenguajes (científico, artístico, performático, literario, entre muchos otros), con dispositivos lúdicos, y articulados con otras políticas que promovía el municipio en esos momentos. Al “Tríptico” lo conforman la “Granja de la Infancia” (inaugurada en 1999), el “Jardín de los Niños” (2001) y la “Isla de los Inventos” (2003), financiados por el Municipio y el Fondo de Asistencia Educativa (FAE).

“El Tríptico enmarcado en el proyecto “La Ciudad de los Niños”, se articulaba con otros programas de Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario desde la gestión del Intendente Hermes Binner (1995-1999/1999-2003) como los Centros Crecer, el Programa “Rosario se Mueve” del área de Deportes, las propuestas del Centro de la Juventud, los Consejos de los Niños y con Programas de la Secretaría de Cultura como Escuela Móvil, El

<sup>55</sup> Cfr. Entrevista con Élica Rasino, 30 de octubre de 2020.

<sup>56</sup> “Entre los programas y acciones que integraron el proyecto de La Ciudad de los Niños podemos encontrar: Los Consejos de Niños, Programa Cuidapapis, Red de Abrazo a la Infancia, Lo Público y Lo Privado, Día del Juego y de la Convivencia, Ferias de Juegos Itinerantes, Campaña La Línea Verde, Día de la Radio y la Televisión a favor de los Niños y el Tríptico de la Infancia (La Granja de la Infancia, El Jardín de los Niños. La Máquina de Imaginar, La Isla de los Inventos. Entre Chicos y Grandes), entre otros”. Pascullo, 2017: 35.

<sup>57</sup> El programa Crecer (creado en 1997 durante la gestión de Hermes Binner) tuvo como antecedente algunos jardines maternos, el programa materno infantil de la Nación denominado Promin y los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) que nacieron por un convenio con Unicef y el Banco Mundial en la intendencia de Héctor Cavallero. A partir de 1997, en el marco del Plan Estratégico y los procesos de descentralización municipal con la aparición de los Centros Municipales de Distrito, con la intención de unificar las políticas asistenciales y promover procesos de inclusión social, comenzaron a funcionar los Centros Crecer en diferentes barrios con altos índices de vulnerabilidad (llegaron a funcionar 32). Los Centros Crecer ofrecían asistencia nutricional y pedagógica a más de 20000 familias (5000 niños y niñas de 2 a 5 años). Para ampliar la caracterización consultar Fernández, 2004.

Congresito de la Lengua, El Congresito de la Educación: ¿Quién querés ser cuando seas grande? o el Proyecto 0 -25...; y con acciones de alto impacto social como el Presupuesto Participativo, desarrolladas como parte del Plan Estratégico Rosario (P.E.R.)”. Stringhini, 2008.

El trabajo de Caride (2012) recupera tres planes de políticas públicas municipales de la ciudad de Rosario que, según la autora, “interpelan lo educativo” y recuperan la potencialidad de este nivel gubernamental en la construcción de políticas.

Sostiene:

“En el transcurso de la última década (2002-2012), han tenido lugar una serie de procesos políticos, sociales y económicos en cuya trama se han consolidado experiencias que intentan construir otros modos de hacer política y concebir lo público, el Estado y su responsabilidad como garante del derecho social a la educación. Nos interesa comprender la ampliación de la capacidad educadora de los gobiernos municipales e incluso hipotetizar los complejos procesos de producción política”. (Caride, 2012: 140).

Marca como antecedente de las experiencias desarrolladas en Rosario, el movimiento de ‘ciudades educadoras’ impulsado desde finales de 1980 por el municipio de Barcelona, España<sup>58</sup> y analiza la gestión municipal de Hermes Binner desde el punto de vista de lo educativo y lo cultural a partir del convenio con UNICEF en 1996 cuando nace “La Ciudad de los Niños”. Estos se centran en considerar a niños y niñas como un “parámetro de valoración y transformación de las ciudades” (Caride, 2012: 141).

Los programas en los que se detiene la autora, como ‘experiencias novedosas’ son: el “Tríptico de la Infancia”, la “Escuela Móvil” y la “Escuela de Animadores” de Rosario. A partir de aquí sostiene que

---

<sup>58</sup> En 1990 se produjo el I Congreso de Ciudades Educadoras “con el objetivo de dialogar, intercambiar experiencias y reflexionar sobre el potencial educador de las ciudades y el rol que los gobiernos locales deben jugar” (Figueras, 2007: 22).

“el gobierno local creó instalaciones y acondicionó los espacios en los cuales dichas ofertas funcionan, en algunos casos los proyectos pedagógico-culturales que allí se despliegan hunden sus raíces en iniciativas anteriores sostenidas por diferentes colectivos de manera auto-organizada. Todas las políticas educativo-culturales impulsadas por el municipio se inscriben en un debate más amplio acerca del vínculo entre urbanismo, cultura y educación, principalmente en términos de las llamadas ciudades educadoras”. (Caride, 2012: 163).

Por todo lo expresado podemos aseverar que el recorrido profesional, laboral y militante de muchos actores clave durante el proceso de creación y estructuración del MIC devienen de una historia común de producción de políticas públicas en la ciudad de Rosario desde principios de la década de 1990. A continuación, avanzamos en la construcción y desarrollo de la estructuración del MIC.

### **La estructuración del Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe**

“incluso en los tiempos más oscuros tenemos el derecho de esperar cierta iluminación, y que esta iluminación puede provenir menos de las teorías y conceptos que de la luz incierta, titilante y a menudo débil que irradian algunos hombres y mujeres en sus vidas y sus obras, bajo casi todas las circunstancias y que se extiende sobre el lapso de tiempo que les fue dado en la tierra”

Hanna Arendt, 2008: 11.

El MIC se crea en diciembre de 2007 sobre la base de la Secretaría de Cultura que formaba parte del Ministerio de Educación provincial. El decreto 161 del 30 de diciembre de 2003, firmado por el gobernador Ing. Jorge Obeid, modificó la estructura orgánica del Ministerio de Educación y aprobó una Secretaría de Cultura bajo la dependencia directa del titular de la cartera y, como organismo jerárquico superior, una Subsecretaría de Cultura –en el organigrama anterior existía una Subsecretaria de Cultura dentro del MEP (Decreto Provincial N° 292/98)-. La responsabilidad primaria de la nueva área era:

“Entender en la elaboración de políticas y acciones tendientes a la promoción, el estímulo, la protección, desarrollo y difusión de la cultura en todas sus formas y la investigación en el

campo científico, técnico y educativo, así como en la custodia y preservación del patrimonio cultural de jurisdicción y competencia provincial”.

Como se puede observar, el área de Cultura fue ganando jerarquía dentro de la cartera educativa; sin embargo, sus acciones estuvieron enfocadas en la educación artística, el apoyo a los organismos estables y la manutención de los museos, cuestiones que se siguieron trabajando, ampliando posibilidades de desarrollo.

Desde la creación del MIC, la funcionaria que ocupó el cargo de Ministra fue ‘Chiqui’ González, actriz, directora, dramaturga y docente. El equipo de gestión desarrolló políticas culturales y educativas desde una perspectiva centrada en vivir una ciudadanía plena que sea desplegada a través de experiencias entrelazadas con la imaginación, en espacios públicos bellos, creados y re-creados especialmente.

Sostuvo en entrevista Élide Rasino:

“yo tenía en mi equipo gente de deportes, tenía gente de desarrollo social, y gente que había trabajado con Chiqui, mientras estábamos en la Secretaría, en Ciudad de los Niños (...) lo que decidimos fue mezclar a la gente para que en las tres áreas haya gente del mismo equipo... algunos en Cultura, otros en Desarrollo Social y otros conmigo en Educación”  
Entrevista con Élide Rasino, 30/10/2020.

La estructura organizativa del Ministerio fue creciendo a lo largo de los doce años en estudio. Durante los primeros cuatro años de gobierno el Ministerio estuvo conformado por:

- tres Secretarías: General, de Innovaciones Culturales y de Producciones e Industrias Culturales;
- tres Sub-Secretarías: de Gestión Cultural, de Gestión y Planificación y Coordinación Técnica y Administrativa; y
- diez Direcciones Provinciales: de Educación Artística, de Patrimonio, de Programas Socio-educativos, de Infraestructuras Culturales, de Producciones Artísticas, de Producciones Culturales, de Gestión Financiera y Presupuestaria, de Gestión Técnico

Legal, de Relaciones Institucionales y de Políticas de Juventud. Las dos últimas Direcciones Provinciales mencionadas dependían directamente de la Ministra.

Con este organigrama, a partir de enero de 2008, comenzó a funcionar el Ministerio que - como ya mencionamos- anteriormente era una Secretaría dentro del MEP y que, a partir de adquirir la nueva jerarquía, comenzaría a sentar los cimientos, no solamente respecto del contenido específico, sino también de todo lo relacionado con una reconfiguración en las formas de ‘hacer política’, concebir y gestionar lo cultural y lo educativo.

Comentaba en entrevista Federico Crisalle que, cuando se creó el MIC, fueron momentos de muchos cambios en el funcionamiento del área de cultura en la Provincia. Respecto de la organización administrativa, diagramación política y conformación de los equipos de trabajo, él rememoraba:

“cuando entramos, no era Ministerio, era Secretaría, estaba absolutamente dañado... los momentos iniciales fueron una trcalada de ideas, desde el recital de Mercedes Sosa para ‘bienvenir’ el gobierno y... los buenos tiempos y... empezar a construir... y a sellar ese pacto con la comunidad de apertura del espacio público... ahí al toque pensamos la Plaza de la Casa, porque Hermes acompañó el proceso de sacar las rejas de la Casa de Gobierno... Al toque empezamos con Perfume de Mujer, que fue el primer programa itinerante... Pedro (Cantini) con Marcelo (Romeu) escribían las misiones y funciones de las orgánicas... Ale (Tejeda) (colaboraba) con Pedro y ‘Chiqui’... Marcelo atendía a los sindicatos”. Entrevista con Federico Crisalle, 28/11/2020.

Mónica Discépola, por su parte, recuerda esos primeros momentos de gestión, comentando que:

“Alejandro Tejeda, que era mi Secretario, por decir así; Cantini que era el otro Secretario; y Marcelo Romeu, éramos conocidos de tener años de haber coexistido en algunas cuestiones de la Muni (Municipalidad de la ciudad de Rosario)... mes y medio debe haber sido previo a la asunción, nosotros tuvimos así como mucho tiempo para informarnos de cómo era en aquel

entonces la Secretaría de Cultura... y llegar a la provincia con ideas” Entrevista con Mónica Discépola, 31/03/2020.

Ni bien comienza la gestión, año 2008, a través del decreto provincial N° 63, se conforma el Gabinete Social “cuyo objetivo fue elaborar una estrategia integral de gobierno destinada a apoyar y beneficiar a las personas y grupos familiares más desprotegidos, con la finalidad de erradicar la extrema pobreza del territorio provincial” (Decreto N° 270/09).

El Gabinete Social estuvo integrado por los ministros de Desarrollo Social, Salud, Educación, Trabajo e Innovación y Cultura coordinados por el ministro de Gobierno y Reforma del Estado, su finalidad fue intervenir en las situaciones de mayor vulnerabilidad social; en un trabajo articulado, evitando la superposición de esfuerzos y optimizando la asignación y utilización de recursos, para organizar políticas comunes e integrales. En palabras de ‘Chiqui’:

“Cultura participa del Gabinete Social, junto con Educación, Salud, Desarrollo Social, Seguridad e Infraestructura. "Este gabinete se orienta a los lugares de mayor vulnerabilidad. Generaremos servicios culturales, poéticos, de salud, que sean realmente bellos, extracotidianos. Y siempre atendiendo a los criterios de belleza de quienes los consumen, no con parámetros colonizadores", advierte Chiqui.

"Todo lo que tiene que ver con los problemas sociales, se hace a través de programas integrados, porque si no se dilapidan recursos económicos. Y son conceptualmente articulados. Es decir: de qué manera podemos volver a llevar a los chicos a la escuela, pero también qué hacemos con las familias". Diario El Litoral, 19 de diciembre de 2007.

Por otra parte, nos comentaba Discépola algunas características de la concepción a partir de la cual se crea y luego comienza a funcionar el Gabinete Social:

“(Al) Gabinete Social... era Élide (Rasino) la que de algún modo le daba la parte más conceptual, porque Élide había trabajado en la Municipalidad (de Rosario) en Promoción Social, con mucha experiencia en los Centros Crecer y en el trabajo territorial... lo que uno veía en aquella época era que vos tenías un caso en la familia López donde trabajaba

Seguridad porque tenía un hermano preso, y trabajaba Educación porque tenía un niño revoltoso en la escuela, y trabajaba Salud porque tenían un adicto, y trabajaba Promoción... entonces... la idea de Gabinete Social era articular y que en realidad no fuesen ocho casos diferentes de ocho Ministerios sino poder juntarlos en uno y para eso hacía falta generar en cada espacio... coordinación de efectores sociales, desde la parroquia, el centro de salud, la escuela, la comisaría, y eso es lo que se intentaba... yo creo que el Gabinete Social siempre tuvo claro cuál era su objetivo y su metodología de trabajo, pero... creo que nunca se llegó a esa articulación”. Entrevista con Mónica Discépola, 31/03/2020.

Por su parte Élide Rasino (30/10/2020) reflexionaba:

“uno de los problemas epistemológicos se reproduce en la propia organización del Estado, que es la fragmentación del conocimiento. Entonces, vos tenés un Ministerio de Cultura, uno de Salud, uno de Desarrollo, uno de... Que en realidad, por eso yo planteo el Gabinete Social, porque el Gabinete Social fue la experiencia que de alguna manera la hicimos cuando armamos el equipo de Ciudad de los Niños donde participaban todas las Secretarías”.

Una de las políticas que impulsó el Gabinete Social fue el Programa “Aleros de Santa Fe”, que se crea “con el objetivo de posibilitar el ejercicio de la ciudadanía plena” (Decreto N° 270/09), con un enfoque de intervención integral de la población más vulnerables, combinando apoyos asistenciales, de promoción e inclusión social. Inicialmente se desarrolló en las ciudades de Santa Fe, San Javier y Villa Gobernador Gálvez mediante acuerdos con los gobiernos locales.

Fueron creadas “Unidades territoriales compuestas por tres dispositivos: el Servicio de Orientación Social, el Consejo Territorial y el Alero propiamente dicho, que constituye un espacio físico pensado para convocar a todo el grupo familiar, un lugar socioeducativo, de tránsito, no tradicional, con actividades adaptadas a las demandas de las personas que allí acuden” (Reyna y Rigat-Pflaum, 2009: 16).

El otro Programa que interesa destacar para analizar fue denominado “Fábrica Cultural”, el Ministerio de Obras Públicas junto al de Innovación y Cultura lo gestionaron, es una propuesta lúdico-educativa y de formación en artes y oficios. Durante el año 2008 se adquiere el Molino Franchino de la capital provincial para construir un lugar de fabricación de objetos en madera, metal, vidrio, telas en el cual se instalaría una forma de acercar a los jóvenes a dichas técnicas. Luego se incorporaron a las políticas culturales los espacios: “La Redonda, Arte y Vida Cotidiana” y “La Esquina Encendida”<sup>59</sup> para idear el “Tríptico de la Imaginación”<sup>60</sup>.

Con el cambio de gobierno en el año 2011 y la continuidad del FPCyS en el mismo, se amplía el organigrama del MIC modificándose los nombres y funciones de las Secretarías que desde ese momento pasan a denominarse de Programación Sociocultural y Educativa, de Producciones, Industrias y Servicios Culturales y de Planificación General; así también cambian y se amplían nuevas Sub-Secretarías, que pasan a llamarse: de Programación Sociocultural, de Programación Educativa, de Servicios Culturales, de Producciones e Industrias Culturales, de Planificación y Diseño Institucional y de Coordinación Técnica y Administrativa; siendo que además se ampliaron las Direcciones a 13 dependencias.

Este crecimiento muestra la apuesta del gobierno del FPCyS por preservar y fomentar las políticas estimuladas por este Ministerio. Asimismo, continuaron las estrategias transversales impulsadas a través del Gabinete Social.

Durante los cuatro años de la gestión de Antonio Bonfatti como gobernador, se implementó el “Plan Abre”, el cual permitió la identificación de barrios priorizados por su estado de vulnerabilidad y la coordinación de políticas interministeriales vinculadas con hábitat, energías renovables, ambientales, culturales, educativas, sociales, deportivas para fortalecer los vínculos entre el Estado provincial y las familias.

En estos años comenzaron a organizarse concursos en el marco de un proceso de consolidación de la planta de personal de los organismos estables (Orquestas y Coro

---

<sup>59</sup> “En julio de 2006 el predio fue adquirido por el Gobierno de la Provincia de Santa Fe y, posteriormente, en conjunto con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), en el marco del proyecto “Casa de Juventud para la inclusión ciudadana: una experiencia innovadora en Argentina”, desarrolló una serie de obras tendientes a recuperar y refuncionalizar el predio y sus edificios”.

Ver: [https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/113885/\(subtema\)/93703](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/113885/(subtema)/93703)

<sup>60</sup> Ampliaremos análisis sobre estos programas en el siguiente apartado, denominado: “Políticas de la imaginación: una agenda en el *entre* educación y cultura”.

Provinciales), el Centro Cultural Provincial, los Museos, el Parque Arqueológico y luego se prosiguió con los nuevos espacios creados: el “Tríptico de la Imaginación”, cine “El Cairo”, “Plataforma Lavardén”, “Casa Arijón”. Las áreas administrativas, de despacho y jurídica se habían consolidado durante los primeros años de gestión del FPCyS<sup>61</sup>.

Uno de los eventos que significó una amplia participación y triangulación de esfuerzos entre Ministerios, durante el año 2013, fue el “Congreso de los Chicos. Hablemos de la Felicidad” o también llamado “Congresito de los Chicos”:

“miles de niños y niñas de localidades santafesinas, de provincias argentinas y de países latinoamericanos se reunieron en Rosario y Santa Fe para conmemorar los 30 años de la recuperación de la democracia en la Argentina hablando sobre la felicidad. El Gobierno de la Provincia de Santa Fe, junto con las municipalidades de Rosario y Santa Fe, convocó a más de 5.000 niños y niñas, de 4 a 14 años, provenientes de localidades de toda la provincia, de provincias argentinas (Buenos Aires, Jujuy, Córdoba, Santiago del Estero, Tierra del Fuego), comunidades originarias, y de Latinoamérica (Colombia, Paraguay, Bolivia, México, Perú, Uruguay). Durante esos días, el “Tríptico de la Imaginación” de Santa Fe y el “Tríptico de la Infancia” de Rosario, dispusieron de todos sus espacios y propuestas así como módulos desarrollados especialmente para el encuentro. La “Casa de Gobierno” y la “Plataforma Lavardén” se sumaron con sus salas y pasillos, que se llenaron de dispositivos de juego y ámbitos de encuentro montados para la ocasión. El “Congresito de los Chicos” contó con el padrinazgo de UNICEF, Paka Paka, el Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia de la Provincia de Santa Fe, y la Sociedad Argentina de Pediatría y el apoyo de numerosas instituciones y empresas provinciales y nacionales que piensan y acompañan a la infancia con responsabilidad y afecto”. (Informe de Gestión. Gobernador Bonfatti. 2015: 252).

A su vez, una de las líneas que acompañó las políticas del MIC desde 2013 fueron las “Residencias Culturales”. Fueron prácticas de formación rentada, de entre 10 y 12 meses de duración, destinada a jóvenes de entre 18 y 25 años. Estudiantes y trabajadores de distintas

---

<sup>61</sup> Cfr. Entrevista con Matías Müller, 02/10/2020.

disciplinas tuvieron la oportunidad de realizar un trayecto de capacitación, de vincular el conocimiento teórico y el desarrollo profesional con diversas experiencias en los espacios del MIC. Un promedio de 60 jóvenes, estudiantes y/o trabajadores realizan un trayecto anual (Informe de Gestión. Gobernador Bonfatti. 2015)<sup>62</sup>.

En octubre de 2014, se sucedieron una serie de cambios en la estructura del Ministerio de Innovación y Cultura cuando se jerarquizaron dos Direcciones Provinciales: de Planificación y Diseño Institucional y la de Organismos Estables.

Asimismo, y como se señaló anteriormente, se puso en marcha un programa gubernamental que intentó articular políticas para algunos barrios vulnerables denominado “Plan Abre”. En el texto firmado por el exgobernador Bonfatti, del “Plan Estratégico Provincial Santa Fe. Visión 2030. Avances 2008/2015”, se señalaba:

“Abordar los problemas públicos del vivir en comunidad de manera integral es una convicción, un desafío que nos interpela cada día. El Plan Abre es la integralidad puesta en acción. Nace como un instrumento de gestión, que tal como su nombre indica, abre nuevas puertas a los territorios atrapados por el conflicto, por la exclusión y por la vulnerabilidad, y les da una nueva oportunidad”.

En el marco de esta política y del impulso del MIC se puso en marcha el Programa “La Orden de la Bicicleta”, en él se construyeron bicicletas que llevaban propuestas culturales para toda la familia entre 2014 y 2015.

“A modo de los antiguos oficios, pero también a la manera de las nuevas formas de convivencia urbana, los ciclistas de la cultura llevan cartas, libros y cuentos y muchas historias para inventar. Hay un bicicletero que arregla bicicletas, una bicicleta dedicada a las telas, las lanas y todos los objetos que podemos coser y bordar. Este programa visitó La Esquina Encendida y los barrios, Barranquitas, Yapeyú, Villa Hipódromo, Fonavi San Jerónimo, Coronel Dorrego y Altos de Noguera; el barrio Libertad en Santo Tomé y la plaza

---

<sup>62</sup> Esta experiencia se retoma en el capítulo 5 a la luz de las reflexiones de los y las entrevistadas.

central de San José del Rincón”. (Plan Estratégico Provincial Santa Fe. Visión 2030. Avances 2008/2015. 2015: 247).

En octubre de 2014, la casa del cineasta Fernando Birri ubicada en la ciudad de San José del Rincón, se constituyó como Kilómetro 0 del “Corredor Audiovisual Santafesino” y quedó habilitada como espacio público cultural, cogestionado entre el Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia y la Municipalidad de esa ciudad. Además, firmaron su adhesión al Corredor Audiovisual, las localidades de Romang, Suardi y Arequito. Se trató de una red de salas distribuidas en toda la provincia de Santa Fe por la que circularon producciones audiovisuales santafesinas, nacionales e internacionales.

En diciembre de 2015, nuevamente con el cambio de gobierno y la continuidad por tercer mandato consecutivo a nivel provincial del FPCyS, se modifica el organigrama del MIC, acrecentando fuertemente las áreas de intervención.

Continúan las tres Secretarías ministeriales, ampliándose las Sub-Secretarías en 7 dependencias y las Direcciones quedan establecidas 18 áreas de trabajo. Conformación ministerial que se mantuvo estable, con unas pequeñas modificaciones realizadas en 2016 (Decreto N° 2761), en 2017 (Decreto N° 1384) y en 2018 (Decreto N° 1474), que no cambian sustancialmente el organigrama de 2015, hasta el momento de finalización del gobierno -, límite temporal de la presente investigación-.

En este primer momento, se considerarán para el análisis de funciones vinculadas con elementos educativos, particularmente dos Secretarías, junto a sus dependencias, y una Sub-Secretaría, plasmadas en el último organigrama ministerial (Decreto 1474/18). Ellas son:

- la Secretaría de Producciones, Industrias y Espacios Culturales, comprendiendo las Sub-Secretarías de: Producciones e Industrias Culturales (Sub-Dirección de Programas de Estímulos) y Espacios Culturales (Dirección de Museos); las Sub-Direcciones de Patrimonio Cultural y Bibliotecas Populares dependen directamente del Secretario.
- La Secretaría de Desarrollos Culturales, comprendiendo la Sub-Secretaría de Educación Artística y Desarrollo Socioeducativo siendo que la Dirección de Relaciones Institucionales y la Dirección de Programas Socioculturales dependen directamente del Secretario.

- La Sub-Secretaría de Innovaciones Culturales (Dirección de Infraestructuras Culturales).

Explicitamos un relevamiento de las políticas impulsadas por el MIC que nos remite al menos a tres características: 1. la generación de producciones culturales (audiovisuales, artísticas, literarias, musicales, videojuegos, transmedia, editoriales, diseño); 2. la consolidación de la educación artística, los centros culturales, las bibliotecas populares, los elencos estables, bandas, coros y museos provinciales y 3. la reapropiación y recreación de espacios culturales-sociales-educativos (“Tríptico de la Imaginación” -La Esquina Encendida; La Redonda, Arte y Vida Cotidiana; El Molino Fabrica Cultural-; “Aleros” -Coronel Dorrego y La Esperanza-; “Sapukay. La casa de Fernando Birri”; “Casa Arijón”, “Cine Público El Cairo”).

Un asunto relevante para considerar es la importancia que fue adquiriendo para el sostenimiento de las propuestas la estructuración organizacional de los diferentes espacios creados. Para ello se fueron institucionalizando -a través del establecimiento de decretos- tanto los recientemente instituidos como aquellos que estaban en funcionamiento.

En diciembre de 2014 a través del Decreto Provincial N° 5018 se aprueban las estructuras orgánicas del Centro Cultural Provincial “Francisco ‘Paco’ Urondo” y los Museos Provinciales de Bellas Artes “Rosa Galisteo de Rodríguez”, de Ciencias Naturales: “Dr. Ángel Gallardo” y “Florentino Ameghino”, Históricos: “Brigadier Estanislao López” y “Dr. Julio Marc”, Etnográfico y Colonial: “Juan de Garay” y el Parque Arqueológico “Ruinas de Santa Fe la Vieja”.

Durante el año 2015, se aprobaron las creaciones de las diversas infraestructuras culturales concretadas mediante Decreto Provincial N° 4441/15, que sumaron a la cartera cultural los siguientes espacios: El Molino, Fábrica Cultural; La Redonda, Arte y Vida Cotidiana en la ciudad de Santa Fe y El Cairo Cine Público, Plataforma Lavardén y la Casa de la Cultura Arijón en la ciudad de Rosario.

En junio de 2016 a través del Decreto Provincial N° 1332 se definen las estructuras organizativas de “La Redonda, Arte y Vida Cotidiana”; “El Cairo Cine Público” y “La Esquina Encendida”, dependientes de la Secretaría de Producciones, Industrias y Espacios Culturales y

“Casa Arijón, Espacio Cultural del Saladillo”; “Plataforma Lavardén” y “Teatro Ideal”, dependientes de la Secretaría General de Programaciones.

Para finalizar este apartado, queremos mencionar que dejamos bosquejada una forma de pensar y organizar un Ministerio en el que coexisten sentidos para la transmisión cultural. Tanto en sus aspectos administrativos y jurídicos como en los contenidos y formas culturales y educativas propiamente dichas, se elaboraron líneas de trabajo con una fuerte impronta hacia la participación ciudadana, incluyendo a sectores olvidados -infancias y juventudes- como eje central de las acciones, y fue instalando una modalidad de hacer políticas públicas desde un enfoque estético y poético democrático, colectivo y bello.

Todas las referencias y análisis -que incluyen, pero exceden lo jurídico y normativo- vinculados a una dimensión sustantiva para nuestro objeto de estudios: las relaciones *entre* educación y cultura van tomando consistencia y configurando su poder simbólico en la segunda parte del trabajo. Los modos de nombrar, comprender e imaginar el carácter cultural, social y educativo de los proyectos muestra sus luces y sombras cuando tomamos la imagen del MIC como un ‘pájaro de tres alas’<sup>63</sup>, nos sumergimos en los sonidos que conforman el interior de cada política y resuenan las voces del equipo que supo construir y sostener espacios y tiempos de convivencias y nacimientos simbólicos.

### **Políticas de la imaginación: una agenda en el ‘entre’ educación y cultura**

La expresión ‘políticas de la imaginación’ intenta recuperar el espíritu explorador del historiador del arte Didi Huberman (2008: 244-247) quien sostiene que estas permiten asumir una posición relacionada con la infancia, invitan a animarse a tener una mirada “ingenua, inquieta, excesiva, móvil, lúdica, no doctrinal ante las imágenes” pues no se teme a ser fascinado por ellas porque las ‘habitamos’ ni tampoco a la manipulación porque nos sentimos ‘libres’ de ellas. El autor entiende la imaginación como forma de conocimiento, como deformación de lo formado, desmontaje (nunca destrucción). Por ello está destinada a las multiplicidades,

---

<sup>63</sup> Se retoma y profundiza esta idea en el capítulo 6.

separaciones, constelaciones, metamorfosis. Esta idea nos ayuda a transmitir una concepción para pensar políticas y, en particular, las que se estudian en el presente trabajo.

Nos ocupa conocer y analizar las acciones gubernamentales diseñadas, identificando elementos como figuras, concepciones, personajes, escenarios, cuerpos en los que se desplieguen rasgos vinculados con el *entre* lo educativo y cultural, reconstruyendo hallazgos susceptibles de ser explorados a través de los documentos relevados acerca de las concepciones sobre educación y cultura; interpretando en los relatos de las autoridades que las gestionaron, las coincidencias y divergencias en las decisiones asumidas.

Como mencionamos anteriormente, antes de 2007 el Gobierno de Santa Fe tenía dentro de su estructura funcional una Secretaría de Cultura que luego fue transformada en Ministerio con la llegada del FPCyS. Durante los años 2007 a 2011, se produjeron movimientos desde el MIC que intentaron aproximar acciones en el marco de múltiples iniciativas y que permitieron ir afianzando las propuestas, dando organicidad a los espacios creados y otorgando nuevas normativas a los centros culturales, bandas estables, museos, algunos proyectos y producciones renovadas.

Sostuvo Pedro Cantini en entrevista:

“a mí me tocó hacer, iniciar la transición... el equipo que designó ‘Chiqui’ en ese momento éramos Marcelo Romeu, Alejandro Tejada y yo. Marcelo y yo fuimos los primeros que vinimos a Santa Fe a hacer contacto con las autoridades que salían... La Secretaría de Cultura era un área mini... con muchas instituciones y muy importantes, pero administrativamente y en los resortes técnicos, digamos, que una administración necesita tener, era minusválida total... (También) empezamos a hacer las primeras recorridas por todos los organismos, a tomar contacto con la gente, autoridades... sumamos a Alejandro Tejada... y sumamos a Mónica (Discépola)”. Entrevista con Pedro Cantini, 26/10/2020.

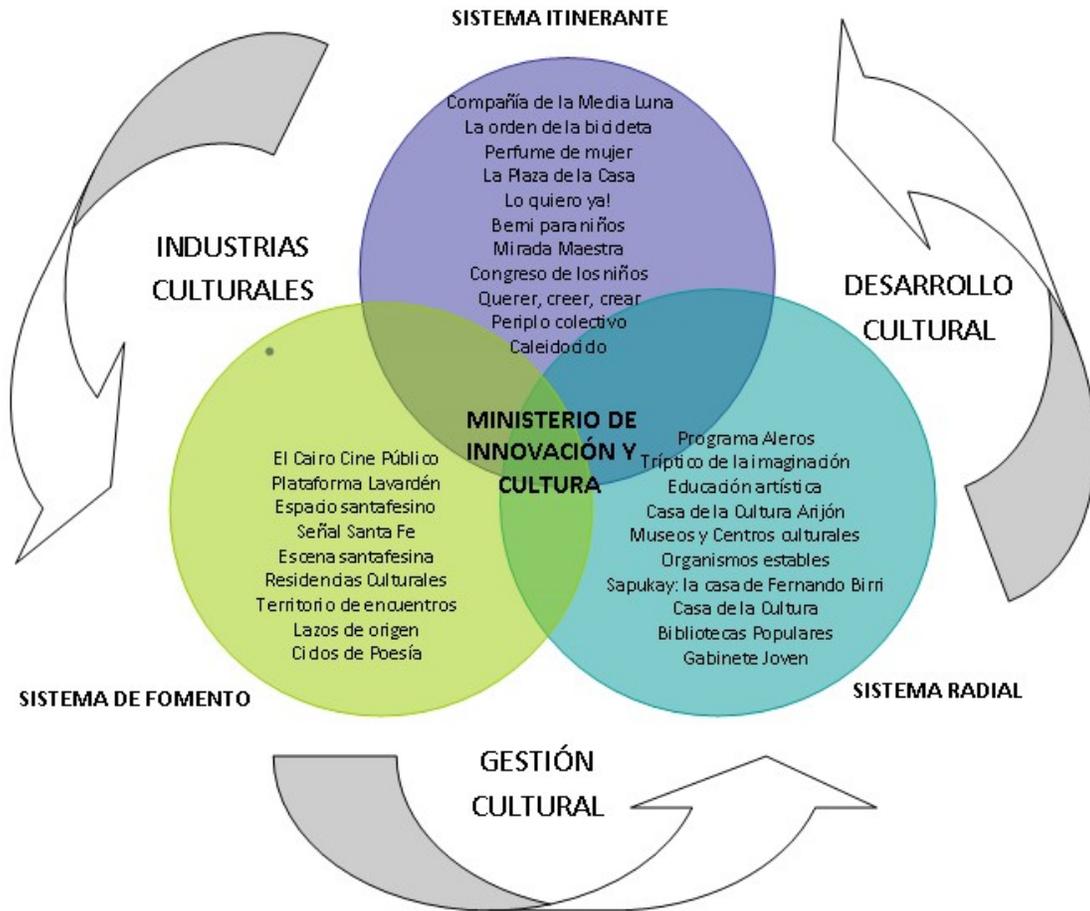
Como indicamos en el apartado anterior, la posibilidad de producción de políticas transversales se instaló en la agenda del gobierno del FPCyS a través de la conformación del Gabinete Social y, particularmente, con las relaciones permanentes entre las Ministras de Educación e Innovación y Cultura, quienes propiciaron definiciones que se materializaron

rápidamente en acciones comunes: “Mirada Maestra”, reformas curriculares –especialmente las producidas durante 2008 y 2009 en los planes de estudios de los profesorado de nivel inicial y primario-, así como en programas de formación docente.

“la historia de Rosario de Élide y ‘Chiqui’ era una historia absolutamente cercana, porque en realidad el “Tríptico de la Infancia”, de aquí de Rosario, siempre había sido una producción intelectual de ambas... ‘Chiqui’ había sido la que había puesto la parte... poética... Élide había sido la que había llevado adelante la gestión política y presupuestaria... Entonces, en realidad esa dupla Élide - ‘Chiqui’, era una dupla que ya venía constituida de Rosario, muy fuerte. Por eso también la dupla Educación-Cultura en aquel momento se pudo sostener. Por supuesto, no sin problemas y diferencias... Pero esa primera gestión, los primeros cuatro años fue de una profunda cercanía de los dos Ministerios”. Entrevista con Mónica Discépolo, 31/03/2020.

Hemos elaborado un esquema que sintetiza los programas que nacieron al calor de la puesta en marcha del MIC y que fueron la ‘materia prima’ de una serie de intentos abonados por múltiples influencias sociales y artísticas, que permitieron la consolidación del organismo y la configuración de un estilo particular de producción de políticas.

Esquema 1: Programas del Ministerio de Innovación y Cultura (2007-2019)



Fuente: Elaboración propia en base a documentos consultados y entrevistas realizadas.

## Inmersión en el proceso de definición de las políticas

Los primeros cuatro años de gobierno del FPCS fueron de efervescencia en cuanto a la producción de políticas, conformándose lo que denominamos tres sistemas articulados de gestión: el itinerante, el de fomento y el radial. El itinerante lo entendemos como una serie de apuestas ‘móviles’, de diferente característica, tiempo e intensidad que se impulsaron para alcanzar a diversos públicos. Tenían la particularidad de constituir ‘montajes’ que viajaban por ciudades y pueblos de toda la provincia; es decir, procuraban construir arraigo territorial.

Mencionaba Federico Crisalle sobre lo itinerante:

“puesto el campo cultural en gestión... ¿cuál es el recorte que hay que hacer?, bueno, lo vincular, lo que hace que nosotros podamos estar vivos, la metáfora... que podamos estar juntos... el encuentro sin violencia es la convivencia. Eso es la distribución del afecto en el territorio. Eso eran los proyectos itinerantes”. Entrevista con Federico Crisalle, 28/11/2020.

El sistema de fomento estaba pensado como un impulso a la producción artística, cultural y educativa provincial a través del despliegue de propuestas audiovisuales, literarias, escénicas, cinematográficas. Por su parte, Pedro Cantini recordaba en entrevista:

“A mí me tocó el desarrollo de lo que nosotros llamamos el sistema de fomento... que tuvo distintos nombres. Se llamó principalmente Espacio Santafesino... (era) el sistema de estímulo a la producción cultural... el desarrollo de la cadena de valor de las empresas y emprendimientos de base cultural y creativa”. Entrevista con Pedro Cantini, 28/10/2020.

Y, por último, el radial estuvo dirigido a espacios culturales, sociales y educativos que se crearon, resignificaron o re-funcionalizaron para dar vigor a proyectos de formación, producción artística, cultural, museística, de participación ciudadana, para las infancias y las familias. Entre otros encontramos las 17 escuelas artísticas, el “Tríptico de la Imaginación”, “Aleros”, “Museos”, “Gabinete Joven”.

Un apartado especial merece la cuestión de la participación de la juventud en el gobierno del FPCyS. Al comienzo de la gestión se crearon el Gabinete Joven y la Dirección Provincial de Políticas de la Juventud, en el marco del MIC. La idea fuerza era conformar un grupo de aproximadamente 30 jóvenes, con la impronta de constituirse en actores prioritarios del desarrollo provincial a través de su participación en la formulación de políticas públicas en los diferentes Ministerios.

Con un sentido innovador, se le dio un lugar central a la construcción de una perspectiva desde y para los jóvenes, creando un espacio transversal e integral de formación en la práctica de la gestión pública. Nos comentaba Élide Rasino<sup>64</sup> que su planteo ante el gobernador Binner, al comienzo de la gestión, respecto de la participación de los jóvenes en la formulación de las políticas, era que constituyeran una visión propia de reconocimiento y abordaje de los problemas públicos y que pudieran colaborar, desde adentro de los Ministerios, en la toma de decisiones para ir involucrándolos como actores protagónicos en procesos de transformación de las ciudades.

La misión del Gabinete Joven era integrarlos “en la elaboración participativa de cada iniciativa del gobierno provincial para lograr una transformación sociocultural hacia una sociedad más justa, solidaria e integrada” (Balardini, 2009: 8). Existen documentos que abordan la cuestión de la juventud y su relación con las políticas públicas como un aspecto relevante impulsado y sostenido por el gobierno del FPCyS durante las tres gestiones<sup>65</sup>. Esta temática será retomada más adelante, de forma restringida, ya que, si bien reconocemos que debería ser abordada en toda su extensión y complejidad, un tratamiento semejante desborda las posibilidades del presente trabajo.

---

<sup>64</sup> Ver entrevista a Élide Rasino, 30/10/2020.

<sup>65</sup> Balardini, S. (2009) *El gabinete joven. Una política innovadora del gobierno de Santa Fe*. Friedrich Ebert Stiftung. Buenos Aires. MIC (2011) *Políticas locales de juventud en el marco de la Red de Municipios y Comunas Joven de Santa Fe*. Observatorio de Políticas de Juventud. Santa Fe. MIC (2012) *Plan Santa Fe Joven hacia 2015: Estrategias en territorio*. Observatorio de Políticas de Juventud. Santa Fe. MEP (2012) *Juventudes, ciudadanía y participación: un acercamiento desde el paradigma sociocultural. Algunas concepciones fundamentales para acercarse a la formación de la ciudadanía joven*. Santa Fe. MIC (2014) *Jóvenes santafesinos/as, sujetos de derecho: apuntes para la discusión de una Ley Provincial de Juventudes*. Observatorio de Políticas de Juventud. Rosario. MIC y MEP (2014) *Estudiantes al centro: Elementos para repensar la participación juvenil desde la escuela media*. Santa Fe. MIC (2016) *Con perspectiva joven. Apuntes para una política de juventud*. Observatorio de Políticas de Juventud. Santa Fe.

Nos limitaremos a enumerar una serie de programas y proyectos que tuvieron relación con diferentes Ministerios –Salud, Desarrollo Social, Educación, Trabajo-, Municipios y Comunas de la Provincia de Santa Fe, la Agencia Provincial de Seguridad Vial y el INTA. Ellos fueron:

*Dar vueltas: creando escenarios alternativos desde la juventud:* primer programa organizado por el Gabinete Joven. Su eje estructurador fue el “Encuentro de las Juventudes”, donde se propiciaron espacios para expresiones artísticas y creativas y también para la detección de problemas comunes a este grupo etario en todo el territorio santafesino.

*Plan Santa Fe Joven:* fueron acuerdos metodológicos y estratégicos para la generación de políticas. Desde aquí se promovió la creación de programas como: “Oportunidad” –vinculado con la inclusión de jóvenes imputados por infringir la ley penal-, “Sumando Voluntades”, “Raíces”, la organización de “Encuentros Regionales de Juventudes”, entre otros; de los cuales varios se mencionan a continuación<sup>66</sup>.

*Red de Municipios y Comunas Joven:* el fin fue articular políticas públicas de juventud entre el gobierno provincial y locales, así como también propiciar el trabajo conjunto entre los territorios que la integran.

*Ingenia. Fondo para el desarrollo de iniciativas juveniles:* cuyo objetivo principal fue promover la participación de grupos, colectivos y organizaciones de jóvenes a través del financiamiento y acompañamiento para la puesta en marcha de sus ideas. Se buscó reconocer, fortalecer e impulsar la capacidad y tejido asociativo, como estrategia para facilitar su incidencia en políticas públicas<sup>67</sup>.

*Emprende Joven:* buscó generar emprendimientos juveniles de triple impacto (sociales, económicos y/o ambientales) con el objetivo de fortalecer su autonomía y contrarrestar el desempleo. Participaron jóvenes de la provincia de Santa Fe, de entre 18 y 35 años, que poseyeran número de CUIL, contaran con título secundario o, en caso de no tenerlo, se

<sup>66</sup> “Para la actualización del Plan se realizó la 4ta. ronda de Foros Regionales, realizándose 7 encuentros en la provincia que convocaron a 750 jóvenes de 90 localidades del territorio provincial. Los Foros se realizaron en Las Toscas, Humberto Primo, Coronda, San Javier, Cañada Rosquín, Los Molinos y Elortondo”. Gobierno de Santa Fe. (2013) Informe de Gestión. Apertura del 131° período de sesiones ordinarias: 154.

<sup>67</sup> Por ejemplo: “En su edición 2012, se financiaron 61 proyectos de hasta 7.000 pesos, de un total de 273 presentados”, cuya localización geográfica se extendía a toda la provincia de Santa Fe. Gobierno de Santa Fe. (2013) Informe de Gestión. Apertura del 131° período de sesiones ordinarias: 154.

comprometieran a participar del programa “Vuelvo a Estudiar”, y conformaran emprendimientos.

*Esquina SF y Entrevero:* espacios del Gabinete Joven en Rosario y Santa Fe respectivamente, libres y gratuitos, equipados para acompañar y apoyar las iniciativas en donde se potenciara el trabajo colaborativo y en equipo. Pensado para personas de la provincia que fueran emprendedoras, creativas, que formasen parte de organizaciones civiles o simplemente tuvieran una idea y ganas de llevarla adelante. Contaban con salas de uso múltiples, cocina, mesas de trabajo colectivo, sistema de sonido, computadoras de libre acceso, conexión Wi-Fi, equipo para proyecciones, asesorías e intercambio de conocimientos. Utilizados como espacios de Coworking, donde se hicieran acústicos, muestras de arte, cursos de capacitación en nuevos empleos. En este marco se realizaron las ferias para emprendedores.

*Talleres de prevención de violencias:* entre otros se llevaron adelante los siguientes: “Vos Podés”: llevado a cabo desde la Dirección Provincial por la Salud en la Niñez, Adolescencia, Sexual y Reproductiva del Ministerio de Salud y el Gabinete Joven, con el objetivo de promover acciones de salud sexual en el territorio provincial, desde una mirada integral, con perspectiva de género y derechos, a través de la implementación de estrategias lúdicas y didácticas. “Informate, No te Arriesgues”: abordaje del consumo de sustancias psicoactivas, trabajando sobre los mitos y estereotipos que hay con relación a ellas. Buscó brindar a la juventud herramientas sobre el cuidado de la salud propia y de los demás. “Que sea amor”: centrado en deconstruir las relaciones amorosas para desentrañar conceptos de mujeres y hombres a partir de los cuales se edifican diferencias de género.

*Conductor designado:* impulsado por la Agencia Provincial de Seguridad Vial y el Gabinete Joven. Se llevó a cabo en boliches y bares con la finalidad de concientizar sobre los peligros del alcohol al volante.

*Raíces:* (Red de Arraigo, Inclusión y Cooperación en Santa Fe). Fue diseñado por la Provincia e implementado por el Gabinete Joven en articulación con otras áreas del gobierno y el acompañamiento técnico del INTA y administrativo de la Fundación ArgenInta. Su objetivo era generar oportunidades que colaborasen en el desarrollo social, productivo y cultural en sus territorios, promoviendo el protagonismo, la construcción de ciudadanía, la emancipación y el arraigo regional.

*Hay equipo!:* programa del Gabinete Joven, la Agencia Provincial de Seguridad Vial y APRECOD (Agencia de Prevención del Consumo de Drogas y Tratamiento Integral de las Adicciones) para promover la participación de grupos de jóvenes y adultos en acciones que tuviesen que ver con la prevención de los consumos de alcohol y drogas y el fomento de iniciativas que implicasen la promoción de estilos de vida saludable.

*Viví lo público!:* propuesta para incentivar desde la mirada de las juventudes santafesinas la puesta en valor de ‘lo público’, los espacios y modos en los cuales las y los santafesinos ejercen de forma plena su ciudadanía, ámbito de encuentro comunitario y de construcción de la identidad.

*Observatorio de Políticas de Juventudes:* organismo dependiente de la Secretaría de Juventudes para estudiar, investigar y producir información sobre la situación de las juventudes santafesinas, así como del conjunto de políticas y acciones orientadas a este colectivo.

*Red de instituciones que trabajan con adolescentes y jóvenes:* espacio de articulación y formación para el fortalecimiento de las distintas instituciones y equipos de profesionales que trabajaban territorialmente con adolescentes en situación de vulnerabilidad social. Red coordinada por el Ministerio de Desarrollo Social en conjunto con el Gabinete Social.

*REDES: Formación para el Trabajo:* Con el objetivo de mejorar la empleabilidad de las personas, ofrecer cursos de capacitación laboral en toda la provincia, teniendo en consideración las distintas realidades socio-productivas. Surgió como una propuesta de los Ministerios de Trabajo y Educación, articulando a su vez con gobiernos locales y organizaciones de la sociedad civil.

*Santa Fe Juega:* a partir de la realización de actividades deportivas y artísticas se proponía promover la convivencia y la participación entre los jóvenes y su apropiación del espacio público. Iniciativa donde articularon los Ministerios de Desarrollo Social, Educación y Cultura.

*Verano Joven:* espacio de encuentro durante la temporada estival que ofrecía actividades deportivas, lúdicas y artísticas para jóvenes en distintos barrios de las ciudades de Santa Fe, Rosario, Santo Tomé y Villa Gobernador Gálvez.

*Vuelvo a estudiar:* plan que se propuso garantizar la inclusión socioeducativa de adolescentes, jóvenes y adultos con educación secundaria inconclusa, a través del diseño de estrategias

específicas para cada persona. Se llevó adelante desde el año 2013 al 2019, desde el Ministerio de Educación.

Además de las políticas impulsadas por el Gabinete Joven, se desplegaron una serie de programas y proyectos que describiremos a continuación<sup>68</sup>.

De las políticas producidas durante el año 2008 interesan destacar: *Espacio Santafesino*, *La Compañía de la Media Luna*, *Lo Quiero Ya!*, *Perfume de Mujer*, *Mirada Maestra*, *la Plaza de la Casa*, *Cine El Cairo* y *Plataforma Lavardén*.

El sistema de fomento tuvo varias iniciativas; por un lado, podemos mencionar a Espacio Santafesino, programa dedicado a fomentar empresas y emprendimientos de base cultural y creativa a través de acciones de promoción del desarrollo de la producción audiovisual, transmedia, editorial, fonográfica, de diseño y de videojuegos en todo el territorio provincial.

Por otro lado, se estimuló la recuperación de espacios con la finalidad de promover diferentes propuestas, nos encontramos con *Cine El Cairo* que es la única sala de cine de Rosario que desde su apertura en 1913 se ha dedicado exclusivamente a la exhibición cinematográfica. En 2007 cerró sus puertas; pero, tras trabajos de restauración y renovación, en diciembre de 2008 abrió con un nuevo concepto: El Cairo es el primer cine público de la provincia de Santa Fe.

Además, fue recuperada *Plataforma Lavardén*, como una propuesta cultural integral que, con sede en la ciudad de Rosario, convocara al público de toda la provincia. Pensada como una constelación de espacios para las artes, el rumbo que el edificio toma arranca por rescatar una construcción arquitectónica patrimonial y dotarla de vida cultural bajo el denominador común del cruce de lenguajes y expresiones artísticas.

Los programas itinerantes, si bien fueron acotados en el tiempo, tuvieron una impronta de mucha influencia en todos los que participaron: organizadores, artistas, ciudadanos y ciudadanas. Podemos mencionar una mixta configuración de ideas y concepciones acerca de la cultura, las infancias, los procesos de formación y creativos, las puestas en escena, la convocatoria.

Por su parte, *La Compañía de la Media Luna* estuvo constituida por un equipo de 16 artistas de la ciudad de Rosario que imaginaron y concretaron una propuesta itinerante, recorrieron

---

<sup>68</sup> Los programas y acciones ministeriales no se agotan en la descripción que proponemos en estas líneas; sin embargo, consideramos que este relevamiento es bastante aproximado a la definición y diseño de las políticas impulsadas por el MIC.

pueblos de la provincia de Santa Fe ofreciendo la instalación de una kermesse con 18 puestos y un espectáculo central que consistía en una obra de teatro, artes circenses y música. Las primeras dos presentaciones fueron en diciembre de 2018 en los pueblos de Bustinza y Totoras, Mónica Discépolo comentaba a un periódico del momento que:

“en cada lugar empieza algunas semanas antes a la llegada del espectáculo, con productores que van trabajando en el lugar con la gente de cultura, con instituciones, bibliotecas, grupos de teatro, talleres literarios. Lo que vamos haciendo es detectar cosas en los pueblos que nos parezca que están buenas que se conozcan. Entonces por ejemplo editamos unos libritos con textos sobre el mar y la luna, que son los ejes temáticos, y donde hay canciones y poemas de Neruda junto a otros, como por ejemplo de una poeta de Bustinza o de chicos de un taller de Totoras. Lo que hacemos además en la etapa previa es trabajar con 25 personas del pueblo que van a ser los que atiendan los puestos de la kermesse, entonces hacemos una capacitación que tiene que ver con lo lúdico, improvisaciones, con el trabajo de lo teatral. Ellos van a ser los que van a estar atendiendo y jugando con la gente en cada puesto”. Diario Página 12. Suplemento Rosario 12. Sección Cultura/Espectáculos “La kermesse”. Sábado 13 de diciembre de 2008.

Una de las ideas centrales era que el movimiento artístico pudiera permanecer; es decir, después de ocurrida la puesta en escena los participantes de los pueblos continuaban trabajando sobre aquella propuesta que les hubiese interesado o sobre una idea que siguiera latente, con la capacitación y el asesoramiento de La Compañía de la Media Luna.

Comentaba Mónica Discépolo en entrevista:

“La Compañía de la Media Luna era un programa maravilloso, amado por todos los que fuimos parte de él, una especie de kermese gigante y con espectáculo circense, teatral, musical, con la que fuimos a más de sesenta localidades. Y lo que tenía la Media Luna de particular era que esos puestos de kermese, que eran dieciocho puestos, eran coordinados por kermesistas que eran de cada lugar al que íbamos; entonces, ir con la Media Luna a un pueblo

implicaba un mes, dos meses, según, tres de trabajo de pre producción de la misma gente del equipo de la Media Luna, se hacía un gran trabajo territorial, con las instituciones, con todos digamos, de capacitación. Entonces, lo que pasaba era maravilloso porque en realidad el evento que duraba tres horas se sostenía con el trabajo de meses anteriores y la gente se apropiaba de lo que pasaba ahí y era de una gran calidad artística. Y a posteriori de eso, nosotros, los primeros dos años volvíamos... a los pueblos en los que habíamos estado con el espectáculo y hacíamos un taller con los kermesistas y hacíamos un trabajo equis. Qué se yo, a partir de eso quedaron grupos de fotografía que se siguieron manteniendo, hubo varios pueblos en los que se armó el centro cultural que no existía y se formaron. Como que pasaban distintas cosas”. Entrevista con Mónica Discépola, 31/3/2020.

Daniela Gómez afirmaba sobre los proyectos itinerantes:

“La Compañía de la Media Luna para mí fue muy potente por eso y por la posibilidad, como Berni cuando se hizo Berni en gira, de poder, porque ya te digo, la provincia es inabarcable; pero bueno, la posibilidad de girar y de ir de un lado a otro es un trabajo muy arduo”. Entrevista con Daniela Gómez, 8/10/2020.

*Lo Quiero Ya!* fue un programa cultural pensado junto al Gabinete Joven que proponía espectáculos y actividades en espacios públicos y *Perfume de Mujer* tuvo la intención de recorrer las localidades y homenajear a las ciudades con nombre femeninos -100 en toda la provincia- con espectáculos gratuitos.

“Perfume de Mujer, me parece una idea maravillosa... ponía en red a un montón de localidades... ahí tenés la conjunción de la poética, porque hasta en el nombre hay una síntesis poética... una política pública también puede tener belleza, también puede tener creatividad y también puede ser un acto estético en sí mismo”. Entrevista con Paulo Ricci, 13/10/2020.

*La Plaza de la Casa* fue un programa donde los vecinos de todas las edades pudieron disfrutar de encuentros en la plaza 25 de Mayo de la ciudad de Santa Fe, frente a la Casa de Gobierno, a partir de una propuesta cultural. En entrevista, con gran emoción, Federico Crisalle comentaba:

“No sé si te acordás de La Plaza de la Casa... ¿Y quién era el protagonista?, vos; ¿por qué?, porque tenías un montón de juegos, hacé lo que quieras ahí. Hasta el juego de los susurros, no sé, hay como miles de cosas ahí, donde circulaba, otra vez, circulaba la palabra. Estaban las ferias de los artesanos... Y vos pensá que habíamos tenido vedada la plaza. La última cosa grossa de la Plaza de Mayo había sido la manifestación al año de la inundación con trece mil personas ahí y eso había pasado en el 2004, y estábamos en el 2008. Y estaba vedada, había... había vallas. O sea, fue como súper rupturista”. Entrevista con Federico Crisalle, 28/11/2020.

El sistema radial tuvo variadas iniciativas, una de ellas impulsada por los Ministerios de Innovación y Cultura y de Educación fue *Mirada Maestra*: ciclo de conferencias y experiencias destinadas a maestros y maestras. Se dispuso un "pasaporte cultural" para docentes, con el cual podían acceder gratuitamente a espectáculos, cursos, seminarios y también obtenían descuentos relacionados con el entretenimiento. Claudia Volonté narraba su experiencia y resaltaba los beneficios que otorgaba este programa para las y los docentes de la provincia:

“Particularmente mi área hizo *Mirada Maestra*. Fue maravilloso, fue un programa donde la idea era mimar a los maestros, ¿no?, hacerle un mimo, acercarles los bienes culturales, que aunque uno piense son maestros y tienen al alcance los bienes culturales no es tan así. Entonces... tenía que ver con facilitarles el acceso a eventos... me acuerdo que el inicio en Santa Fe la trajimos una obra de Norma Aleandro, en Rosario fue Fito Páez quien de alguna manera abrió el programa “*Mirada Maestra*”, en Rafaela Fandermole, y después, bueno, fue China Zorrilla... llevamos cantidades de espectáculos de calidad, digamos, y le acercamos a los maestros. Y después... tenían dos bonos mensuales me parece que eran, para tomar un café con un amigo gratis en un negocio. Tenían descuentos en negocios, negocios que tuvieran que ver con la educación y con la cultura. En peluquerías también, o sea, porque bueno, vos sabés que... para nosotros el concepto de cultura no es el espectáculo, sino es la

vida cotidiana, ¿no?, que es el cómo somos entre nosotros... El ‘entre’ diría Chiqui”. Entrevista con Claudia Volonté, 27/10/2020.

En 2009 surge el emblemático *Programa Alero*, como ya se mencionó, a través del decreto N° 270/09, y que se planteaba generar posibilidades para mejorar las condiciones de vida e inclusión en sectores priorizados de la provincia de Santa Fe, con la finalidad de desarrollar capacidades para el ejercicio de la ciudadanía plena. La responsabilidad de concreción de las acciones estuvo a cargo del Gabinete Social. En junio de 2016 se inaugura y pone en marcha el espacio construido en el barrio Coronel Dorrego, al noreste de la capital provincial, denominado “Alero. Nacer hasta los 100 años”.

Sobre el mismo, Daniela Gómez expresaba:

“Alero... es un espacio entre público y a la vez cerrado... cómo es un refugio... y también el hecho de pensar el estar como disfrute y aprendizaje a la vez y el estar con otros distintos, porque eso también tiene la idea de que se encuentren chicos y grandes... El trabajo no es tanto en taller, si bien hay talleres, pero, es en el tiempo de estar y permanecer en un espacio que nos cobija y es para todos. Eso tiene la misma base que tienen todos los otros espacios estables que instaló el Ministerio”. Entrevista con Daniela Gómez, 08/10/2020.

Y en 2010 se instala e inaugura el *Tríptico de la Imaginación* en la ciudad de Santa Fe. “El Molino. Fábrica Cultural”, “La Redonda” y “La Esquina Encendida” fueron espacios creados como una política de articulación entre la innovación cultural, la obra pública y la recuperación del espacio público como ejes centrales para el pleno ejercicio de la ciudadanía.

Comentaba Matías Müller respecto de las posibilidades que sostienen las políticas:

“Vos podés tener un Ministro brillante y un equipo de laburo con muchas ideas y con muchas ganas de laburar, pero si no tenés el apoyo político del Gobernador eso es inviable. Es así. Y Hermes ahí tuvo la grandeza, si se quiere, de poder identificar... Esto en la ciudad de Santa Fe que es lo que a mí más, digamos, me conmueve si se quiere, porque soy de la ciudad... pero lo podés ver en Rosario también”. Entrevista con Matías Müller, 2/10/2020.

Ambas acciones, “Alero” y “Tríptico de la Imaginación”, son analizadas con mayor detalle en un capítulo siguiente por considerarlos dos ejemplos emblemáticos en donde rastrear una gran cantidad de indicios para componer los sentidos profundos del *entre* educación y cultura en las políticas del MIC.

En el Informe de Gestión de apertura de las sesiones ordinarias de la legislatura provincial del año 2014, se mencionaba:

“Las nuevas infraestructuras El Cairo, Cine Público; Plataforma Lavardén de Rosario, así como La Redonda, Arte y Vida Cotidiana; El Molino, Fábrica Cultural y la Esquina Encendida de Santa Fe, fueron pensadas como lugares múltiples, donde el ciudadano construye, aprende, disfruta, comparte, crea vínculos, produce en distintos lenguajes, baila, lee, juega, diseña, recorre, descansa, se siente parte del lugar. Estos espacios tienen el desafío de la creación constante para sumar experiencias ciudadanas y provocar cercanías proponiendo diálogo y solidaridad”.

En 2011, con el cambio de gobierno, hay una apuesta por el sistema de fomento. Se establece *Señal Santa Fe* como un canal de televisión argentino, propiedad de la Secretaría de Producciones e Industrias Culturales del Ministerio de Innovación y Cultura y la Secretaría de Comunicación Social del Ministerio de Gobierno y Reforma del Estado de la Provincia, para el desarrollo de contenidos audiovisuales con el objetivo de poner en común memoria, historia y cultura santafesina.

A partir de 2012 surgen nuevas iniciativas para alcanzar toda la extensión del territorio santafesino, de allí que se crea: *Territorio de Encuentros*, programa que proponía un sistema regional de discusión, diseño, selección y acompañamiento técnico y económico de proyectos elaborados por áreas de Cultura de gobiernos locales o grupos culturales organizados. Contaba con diferentes líneas de trabajo: recopilación y sistematización de información cultural de la provincia, asesoramiento técnico para el desarrollo de políticas culturales y promoción de proyectos de impacto local y regional. El principal objetivo era compartir información de la realidad de la provincia en esta temática.

En palabras de Paulo Ricci, dos características de este programa fueron:

“que estaban excluidos a propósito Santa Fe y Rosario... porque si uno se ponía a ver cuándo hacía una convocatoria de cualquier disciplina artística para un sistema de fomento el ochenta por ciento de los postulantes son de Santa Fe o Rosario... En cambio, nosotros lo que queríamos era potenciar las propuestas que surgían del territorio y que estaban preparadas para hacer y ejecutarse en ese territorio... (y, por otro lado,) había una distribución de la cantidad de apoyos muy proporcional a la distribución geográfica y demográfica de las ciudades”. Entrevista con Paulo Ricci, 13/10/2020.

*Lazos de Origen* fue un proyecto educativo, artístico, de aprendizajes múltiples en todo el territorio, que intentó articular el MIC, con las instituciones de formación artística, estudiantes y egresados de escuelas de arte para vivir la experiencia de volver a pueblos y ciudades a emprender proyectos de formación y producción socioculturales.

Por su parte, *Querer, Creer, Crear. Culturas en Movimiento*. Un programa itinerante sale a recorrer las micro regiones de la provincia para crear con todos sus actores culturales sucesos, encuentros y circuitos que pongan en valor las capacidades artísticas y creaciones de músicos, bailarines, artesanos y microemprendedores santafesinos. En la primera gestión del gobierno del FPCyS, el mencionado programa reunió miles de protagonistas de más de 60 ciudades de la provincia de Santa Fe<sup>69</sup>. Además, fomentaba el desarrollo de actividades para reactivar instituciones sociales en diferentes ciudades, por ejemplo, clubes de barrio. Se puede visualizar una serie documental del año 2013 producida por Señal Santa Fe en donde se recrea la organización de fiestas populares y bailes en clubes de Rosario<sup>70</sup>.

Comentaba Paulo Ricci que: “el Querer, Creer, Crear juntaba muchas localidades en un gran evento, (en cambio) Territorio de Encuentro buscaba llevar a muchas localidades pequeñas apoyos culturales concretos de fomento para proyectos”.

En 2013, entran en vigencia las *Residencias Culturales*, las cuales fueron una práctica de formación rentada, destinada a jóvenes de entre 18 y 25 años, con una duración de entre 10 y 12 meses, donde estudiantes y trabajadores de distintas disciplinas tuvieron la oportunidad de

<sup>69</sup> Gobierno de Santa Fe (2013) Informe de Gestión. Apertura del 131° período de sesiones ordinarias: 151 a 160.

<sup>70</sup> Ver: <https://www.senalsantafe.gob.ar/producciones/ciclos/querer--creer--crear/15/>

realizar un trayecto de aprendizajes, de vincular el conocimiento teórico y el desarrollo profesional con diversas experiencias y prácticas en diferentes espacios dependientes del MIC<sup>71</sup>.

Durante 3 días del mes de octubre, se concreta el *Congresito de los Chicos*. Miles de niños y niñas de localidades santafesinas, diferentes provincias argentinas y países latinoamericanos se reunieron en Rosario y Santa Fe para conmemorar los 30 años de la recuperación de la democracia en la Argentina hablando sobre la felicidad. En palabras de Daniela Gómez:

“también fue impactante... poder haberlo hecho en una provincia tan grande... un congreso que hicimos, que se llamó El Congreso de la Felicidad, que fue un congreso de niños... que convocó a dos mil quinientos chicos en Santa Fe y dos mil quinientos chicos en Rosario, en paralelo, que eran chicos de todas, todas, pero todas las escuelas de la provincia, o sea que vino un chico desde Gato Colorado y otro del sur del país... fue un evento en movilidad”. Entrevista con Daniela Gómez, 8/10/2020.

En 2014 se pone en marcha la *Orden de la Bicicleta*, propuesta que se planificó dentro del Plan Abre, con la intención de llegar a numerosas zonas y generar instancias de encuentro, aprendizaje y juego entre los ciudadanos<sup>72</sup>. Se reinaugura *Casa Arijón* como un espacio donde los vecinos del barrio pudieran acercarse con la lógica de los viejos clubes de barrio, se apropiasen de un lugar al que se pueda ir cuando se tiene ganas y tiempo, sin tener que cumplir

---

<sup>71</sup> Sobre este Programa realizamos análisis en los próximos capítulos.

<sup>72</sup> “Al modo de los antiguos oficios, pero también a la manera de las nuevas formas de convivencia urbana, los ciclistas de la cultura llevan cartas y textos de todo tipo para escribir, y otros libros y cuentos y muchas historias para inventar; un bicicletero arregla bicicletas, gomas pinchadas y es capaz de armar una nueva que funcione con partes olvidadas que perdieron su destino; hay una bicicleta dedicada a las telas, las lanas y todos los objetos que podamos coser y bordar jugando y antes de salir a jugar; mientras otro vehículo construye y representa historias. Y así esta caravana de bicicletas llega a un campito, arma un lugarcito de fiesta y reunión y les pide a todas las bicicletas del barrio y a los peatones que los acompañen a la celebración, el juego del movimiento, el instante de vivir y convivir. Inventar y moverse es la consigna. Pedalear nuestra vida e ir al encuentro de los demás. Hacer mejores barrios, mejores ciudades, abrir asombros para descubrir misterios, poesía, afecto y solidaridad.” Extraído: <https://agenciafe.com/nota/267163-La-Orden-de-la-Bicicleta-visitara-El-Alero-Noticias-sobre-las-recorridas>:  
<https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/204455>, <https://www.unosantafe.com.ar/santa-fe/la-orden-la-bicicleta-visita-el-fonavi-del-barrio-centenario-santa-fe-n2076270.html>,  
<https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/198430/?estado=undefined&page=3>,

horarios, porque se lo siente como propio. Se ofrecieron talleres gratuitos de teatro, danza, circo y fotografía (entre otros)<sup>73</sup>.

Y en diciembre de 2014, a través del Decreto Provincial N° 5018, se aprueban las estructuras orgánicas del Centro Cultural Provincial “Francisco ‘Paco’ Urondo” y los Museos Provinciales de Bellas Artes “Rosa Galisteo de Rodríguez”, de Ciencias Naturales: “Dr. Ángel Gallardo” y “Florentino Ameghino”, Históricos: “Brigadier Estanislao López” y “Dr. Julio Marc”, Etnográfico y Colonial: “Juan de Garay” y el Parque Arqueológico “Ruinas de Santa Fe La Vieja”. Este hecho tuvo gran relevancia, tanto para la institucionalidad ministerial como para el reconocimiento de los espacios y el trabajo de los involucrados, pues a partir de allí se comenzaron a repensar las concepciones museísticas y artísticas que llevaron a varias transformaciones en la organización y difusión patrimonial y cultural. Además, durante el año 2015 se aprobaron las creaciones de las diversas infraestructuras culturales concretadas mediante Decreto Provincial N° 4441/15, que sumaron a la cartera cultural los siguientes espacios: El Molino, Fábrica Cultural; La Redonda, Arte y Vida Cotidiana en la ciudad de Santa Fe y El Cairo Cine Público, Plataforma Lavardén y la Casa de la Cultura Arijón en la ciudad de Rosario. Nos contaba Mónica Discépolo:

“Casa Arijón es, en el barrio Saladillo, es un barrio muy interesante porque vos te encontrás desde casonas de plata a una clase media nueva y una clase trabajadora, muy mixturado... en veinte por veinte cuadras hay de todo... cuando empezamos en Arijón uno de nuestros preceptos, digamos, era trabajar mucho sobre la integración... no queríamos ser un centro cultural barrial en el sentido de trabajar solamente con la población más excluida; queríamos que Arijón fuese algo que permitiera la articulación de sus dos realidades a nivel de vecinos. Entonces... trabajamos mucho para que las escuelas privadas de la zona, sobre todo una que está bastante cerca, confiaran en que Casa Arijón... no era un lugar asistencialista solamente”. Entrevista con Mónica Discépolo, 31/03/2020.

Durante el tercer gobierno del FPCyS (2015-2019), se mantuvieron la mayoría de las políticas iniciadas con innovaciones principalmente en los programas itinerantes y se profundizaron los

<sup>73</sup> Una reconstrucción de la reinauguración de Casa Arijón se encuentra en: “Casa Arijón coronó la inauguración de sus nuevos espacios y propuestas culturales”. Ver en: <https://www.santafe.gov.ar/noticias/noticia/212762/>

intentos por articular acciones interministeriales. En 2016 comienza a circular *Periplo Colectivo*. Se trató de una iniciativa de los Ministerios de Innovación y Cultura y de Infraestructura y Transporte que ofrecía recorridos gratuitos por la provincia de Santa Fe con el objetivo de acercar a todos la posibilidad de viajar, conocer y encontrarse para compartir historias y costumbres.

Nos comentaba en entrevista Daniela Gómez:

“la intención de Periplo era que en ese colectivo se inscriba cualquiera y entonces convivan... había una figura de un coordinador que viajaba hasta el lugar y venía en el colectivo con ellos. Son tres, cuatro horas, cinco, seis horas de viaje, todos juntos, en donde tenés una posibilidad enorme de cosas para hacer. El viaje como elemento simbólico, qué implica prepararte, la emoción de a dónde vas; digamos, había, hubo una búsqueda de qué significa viajar, qué significa ir a otro lado, qué dejás, cómo volvés, cómo volvés modificado, quiénes son los acompañantes del viaje y con quién te encontrás, qué construcción hacés. Hubo toda esa búsqueda y todo eso estaba puesto en juego... fuimos a todos lados... nos obligó también a trabajar con los Municipios sobre la mirada propia de los valores propios, porque vos llegás a Santa Fe y ya sabés, vas al Museo Rosa Galisteo, vas al Tríptico, digamos, tenías el itinerario hecho porque tenés mucha oferta estable instalada... Ahora, vos vas a Coronda, ¿y a dónde vas?... (tuvimos que construir la idea del anfitrión)... El secreto del anfitrión es mostrar lo mejor que tengo... O sea que tenía un montón de puntas de trabajo en la valorización de lo propio, en el recibir al otro, en el ver en dónde está el punto de encuentro y en dónde somos iguales y en dónde somos distintos”. Entrevista con Daniela Gómez, 8/10/2020.

Y en 2018, *CALEIDOCICLO: El Cuerpo en Movimiento*. Desde el MIC en articulación con el MEP, se trabajó en distintas líneas de acción y alcances en el territorio santafesino, con diferentes impactos y poblaciones escolares. Cada propuesta procuró consolidar un modo particular de promover procesos de enseñanza y aprendizaje<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> El programa y todos sus materiales se encuentran en Plataforma Educativa. Ministerio de Educación de Santa Fe. El sitio web es: <https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/course/view.php?id=5511>

En este mismo año, dentro del sistema radial, *Sapukay: la Casa de Fernando Birri*, una vivienda ubicada en la ciudad San José del Rincón, donada por el cineasta al gobierno provincial, comenzó a producir diferentes propuestas de talleres y actividades, en particular, vinculados con el mundo del cine para niños y niñas<sup>75</sup>.

En 2019 se reinaugura la *Casa de la Cultura*, una gran restauración edilicia, de un valor patrimonial relevante para la ciudad de Santa Fe, cuyo propósito fue que se constituya en sede ministerial y un foco de propuestas culturales abiertas a la participación ciudadana<sup>76</sup>.

Como se puede observar, la trama que se teje en la puesta en marcha de cada política ofrece pistas para comprender el estrecho lazo entre lo que admite nacimientos (educación) y lo que sostiene convivencias (cultura), en un despliegue de acciones que fueron apuestas arriesgadas, en una sociedad que comenzaba a interpretar, participar, experimentar y conocer nuevas formas de aproximarse a lo público.

Las capas de sedimento que se fueron asentando en cada proyecto, desde las primeras definiciones del equipo y la organización del trabajo, tanto dentro del MIC como a través de la conformación del Gabinete Social y las intersecciones interministeriales, hasta la instalación arquitectónica y simbólica de “Alero” y el “Tríptico de la Imaginación”, nos permiten pensar en la potencia instituyente de una praxis (juicio, experiencia, pensamiento, acción) capaz de provocar nacimientos y convivencias multiformes: plurales, democráticas, amorosas, igualitarias.

---

<sup>75</sup> Una nota periodística que da cuenta de la inauguración de la Casa del cineasta santafesino Fernando Birri como espacio público es: Diario El Litoral (1/11/2014) “La casa de Fernando Birri en Rincón es ahora espacio público cultural” en: [https://www.ellitoral.com/index.php/id\\_um/106434-la-casa-de-fernando-birri-en-rincon-es-ahora-espacio-publico-cultural](https://www.ellitoral.com/index.php/id_um/106434-la-casa-de-fernando-birri-en-rincon-es-ahora-espacio-publico-cultural)

<sup>76</sup> Un video que reconstruye parte de la restauración de la Casa de la Cultura se encuentra en: COEMYC “Restauración Casa de la Cultura de Santa Fe”, abril 2019. [https://www.youtube.com/watch?v=7-1\\_KqJVJw&t=9s](https://www.youtube.com/watch?v=7-1_KqJVJw&t=9s)



"Carnaval de Juanito". Antonio Berni. 1962.

Técnica: aguada, madera, metales, cartón, encaje, corchos, fibra de escoba.

Medidas: 141x163 cm.

Colección particular.

### Capítulo 3. Narrativas del convivir o de la cultura

“el carnaval ignora toda distinción entre actores y espectadores. También ignora la escena, incluso en su forma embrionaria. Ya que una escena destruiría el carnaval (e inversamente, la destrucción del escenario destruiría el espectáculo teatral). Los espectadores no asisten al carnaval, sino que *lo viven*, ya que el carnaval está *hecho para todo el pueblo*. Durante el carnaval no hay otra vida que la del carnaval. Es imposible escapar, porque el carnaval no tiene ninguna frontera *espacial*. En el curso de la fiesta sólo puede vivirse de acuerdo a sus leyes, es decir de acuerdo a las leyes de la *libertad*”.

Bajtín, M. (2003) La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais.

El carnaval es un festejo colmado de excesos, risas y mezclas. Uno de los momentos de aparición de las máscaras en el espacio público. Los rasgos identitarios detrás de los antifaces y disfraces se desploman para dejar surgir un mundo tan semejante como diverso, sin distinción social ni rupturas visibles. Forma parte de las costumbres paganas y se vincula con las artes escénicas y lo lúdico por el carácter de regocijo que conserva.

A partir de esta festividad, de la mano de ‘Juanito’, abrimos la puerta al concepto de cultura. Su carácter inclusivo, lleno de luminosidades coloridas, abierto al juego y los intercambios, minado de penumbras, permite la circulación de voces que guían el desarrollo de este capítulo.

#### Cultura y Políticas Públicas

Un primer acercamiento a la concepción que se consolidó durante los años de gobierno del FPCyS se puede sintetizar en una expresión de quien fuera gobernador de la provincia de Santa Fe en 2011: el Dr. Hermes Binner, en su mensaje de apertura a las 129° Sesiones Ordinarias de la Legislatura, sostuvo:

“Hemos entendido que cultura es símbolo, identidad, pertenencia, sentido y vínculo social. Hemos aprendido que crear, inventar, fabricar con nuestras manos y convivir en el espacio público es lo mejor que podemos enseñarles a nuestros niños y jóvenes. Por eso

multiplicamos programas itinerantes que recorren pueblos y ciudades, donde se cruzan todos los lenguajes y expresiones, revalorizando las plazas, riberas y parques de los pueblos como espacio público de encuentro, convivencia y protagonismo popular”.

La profunda afinidad entre el primer gobernador socialista y ‘Chiqui’ González fue una de las marcas que signó la relevancia que cobraron las políticas culturales en Santa Fe. ‘Chiqui’ expresa que la cultura es aquello que permite sostenernos en el mundo social, aquello que nos introduce a un espacio de símbolos, palabras, historias, lenguajes, es ‘creación colectiva’ que acoge a las infancias, les hace lugar, un lugar donde desplegar los sentidos, las sensaciones, las preguntas; es decir, las generaciones adultas ofrecen posibilidades, intentos de transmisión de formas y contenidos en permanente traducción. Cuando ‘Chiqui’ piensa sobre el ‘entre’ generaciones y sus relaciones en la cultura, afirma:

“(para las infancias) ese tránsito hasta alcanzar lo simbólico, es tremendamente rico en el territorio de las ciudades. Es imposible dejarlo en el misterio de una casa cerrada o de un departamento de ciudad, porque ese ritual de pasaje a mundos diferentes se aprende en las ciudades y espacios públicos, y es lo que nos resuelve después la capacidad de sustituir y no matarnos. La metáfora es un “entre”. La cultura es un “entre nosotros”, de lo contrario, en el momento del amor moriríamos ahí mismo, porque diríamos “este es el mejor momento de mi vida” (2018).

Y reflexiona sobre la concepción de cultura:

“mi concepción de la cultura es justamente lo poético, que no es sólo la poesía sino todo lo que sea sustitución, esa capacidad de desplazamiento, de poner en el paisaje, en el otro, para mí tiene mucho que ver con la cultura porque la literalidad está más cerca de la violencia, del hambre, de la necesidad absoluta. El juego de la cultura es el juego de las palabras, del sentido, de las ideas, de los valores, de los procedimientos. Y ese paquete nos orienta, nos nutre, nos hace aprender, y esto nos salva de la muerte. Porque sino en el enojo operaríamos

contra el otro, suprimiéndolo, o en el amor absoluto deglutiríamos al ser amado, sea nuestro hijo o nuestra pareja. La cultura tiene la función de estar entre nosotros” (2014).

A partir de una anécdota de ‘Chiqui’<sup>77</sup> reconstruimos relaciones entre los sentidos que un artista otorga a su obra y el tratamiento que se establece en las instituciones legitimadas para exponerlas. Lo narrado aconteció durante una muestra de Antonio Berni en Buenos Aires. Uno de los espacios estaba lleno de objetos de mimbre y alambre con forma de pájaros colgados, los cuales constituyen una parte de la narrativa “Los monstruos de Ramona Montiel”<sup>78</sup>. En la exhibición se encontraba José Antonio Berni, hijo del artista, quien comentó que, si bien la sala exponía los elementos de mimbre como monstruos, en realidad, eran las sombras que se emitían desde los objetos aquello que Antonio Berni había pensado como un ‘monstruo que espantaba a Ramona’.

Explica ‘Chiqui’ que la exposición hubiese tenido que contener luces en diferentes lugares, de variadas intensidades, para que las piezas de mimbre efectivamente proyecten las sombras, conformando los ‘monstruos que asustaban a Ramona’. Los promotores de la instalación no habían considerado estos sentidos, quizás dejándola expuesta a una posición de montaje de mero valor exhibitivo como “el extrañamiento del actor frente al mecanismo cinematográfico” ante un “público de consumidores que forman el mercado” (Benjamin, 1936). O quizás el desconocimiento de los sentidos otorgados por el autor estarían siendo resignificados por los curadores y el público. En ambos casos, podemos señalar que, el carácter exhibitivo de las obras queda relegado a la construcción colectiva, subjetiva y hasta arbitraria, capaz de otorgar otras formas e interpretaciones diversas.

<sup>77</sup> Tomamos principalmente la conferencia brindada por ‘Chiqui’ González denominada “Futuros poéticos” en el marco del III Congreso Internacional “Los museos en la educación. Repensar los museos”. 26-11-2016. España. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=M2pbmDuCCDc>. En la reconstrucción del relato se retoman otras intervenciones ofrecidas por la Ministra a lo largo de los 12 años de gestión pública cultural en la provincia de Santa Fe. Al decir de Hassoun (1996: 178): “Apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato, es tal vez el recorrido que todos estamos convocados a efectuar. Las palabras a lo mejor son siempre las mismas, pero existe un estilo que le es particular...” y que permitirá que lo heredado tengamos que conquistarlo para hacerlo propio.

<sup>78</sup> Una versión de esos canastos es “El pájaro amenazador” de la serie “Los monstruos cósmicos” de 1965, construcción polimaterial hecha de cestos de mimbre, espigas de trigo, estropajo, ramas de árbol, madera y metales. Le otorgamos dos sentidos, por un lado: la metáfora que se define a partir del vuelo de un pájaro ‘monstruoso’ que vive en los sueños (¿y vigiliadas?) de Ramona como construcción cultural, social y ética instalada en una narrativa histórica y, por otro lado, los materiales utilizados que remiten a los espantapájaros del campo y dan un abordaje contrario al original. Quizás el pájaro no espanta a Ramona, espanta a los hombres/espantapájaros que ‘verdaderamente’ la acosan. Varios análisis de las obras de Berni se encuentran en Pacheco, M., et al. (2014).

‘Chiqui’ comenta sobre la importancia de las sombras y la penumbra cuando pensamos los espacios públicos culturales y educativos, especialmente considerando las edificaciones que se construyeron durante las gestiones en la Secretaría de Cultura de Rosario y como Ministra en la provincia de Santa Fe; reflexiona sobre el derecho a la penumbra, los modos de observación que propiciamos, la oscuridad y la luz oscilando en un movimiento no dicotómico. Expone cómo la arquitectura y el diseño tienen que ser entendidos desde los usos y las posibilidades de alojamiento y contemplación de los asuntos humanos y la necesidad de sintetizar lo perceptivo, lo razonable, lo imaginario en la construcción de lo cultural y educativo.

Pensar en la importancia de la mirada sensible, el *entre* en el diseño de políticas públicas culturales y educativas, representada por los intersticios, los tajos posibles, el foco de las luces, las penumbras y oscuridades, que generan movimientos para pensar formas y contenidos otros, acompasadamente, enamorada de/en temporalidades, espacialidades y formatos novedosos. Sugiere imaginar los ‘entre’ la escuela y la calle, los museos y los patios, los poderes políticos, la política y la poética. Un ‘entre’ que intenta escapar a una ‘cultura de masas’ al decir de Arendt (2016: 314-315): sociedad de consumo de ‘objetos ofrecidos por la industria del entretenimiento’ que convierte el tiempo en ‘vacío’ como un hiato entre el ciclo biológico y el tiempo del trabajo.

Nuevamente, ‘Chiqui’ genera reflexiones a partir de sus referencias filosófico-políticas y explica:

“Yo siempre comienzo con una frase de Hannah Arendt. Ya Arendt decía en los años cincuenta: lo peor de la sociedad de masas no es la exclusión ni la rutina, ni siquiera la pérdida del anonimato, ni la pérdida de la identidad; lo peor es que el mundo conocido -y el mundo no es la naturaleza, ni el universo, ni los planetas-, el mundo es ese sistema de ideas, símbolos, formas de amar, formas de comer, formas de bailar, músicas, vibraciones. Ese mundo conocido parece haber perdido su capacidad de unirnos, también de separarnos, porque estando unidos nos matamos. También de darnos sentido”. González, 2010.

En todas las conferencias, charlas e intervenciones que ofrece ‘Chiqui’ realiza un trabajo lúdico con los términos y conceptos, sosteniendo un clima de ficción, teatralidad e imaginación porque “muchas palabras sueltas dicen mucho más que muchos discursos bien articulados”.

Sostiene que las políticas públicas fueron “una oportunidad para realizar los sueños de una generación de ciudadanos” y también un espacio y tiempo de “venganza de la propia infancia y del sistema educativo” moderno (González, 2016).

En la mayoría de sus intervenciones, las letras y palabras se vinculan con ideas y elementos del mundo con un estilo e intención que les otorga “perdurabilidad” ahuyentando la función de consumo que implica que los objetos son “devorados y desgastados” (Arendt, 2016). ‘Chiqui’ (2018 c) reflexiona sobre su llegada a la Secretaría de Cultura de la ciudad de Rosario (2006) y rememora la importancia que tuvo la letra P de políticas públicas entramada con otras palabras que -en su alocución- remitían permanentemente a metáforas, por ejemplo: P de poder, de principios, partido, programas, preguntas, problemas, planificación, plan, participación ciudadana, prioridades, presupuesto, P de “pasado, presente, porvenir” o sea que “el tiempo es con p” sostiene permanentemente en sus frases que ligan sentidos.

Y continúa:

“Pedido, privado, proceso, parasistema, protagonismo, punto final, pátina, pérdidas, presidente, pobre, parroquial, provincia, pie, paradigma, progresista, pornografía, política, pornografía política, publicidad, pensar, pronunciar, perdonar, primaria, premio, planisferio, población, pueblo, patria, popular, polución, practicidad, públicos, pensar, programa” González, 2016.

Esta ‘fórmula’ de nombrar ofrece determinados sentidos que luego ensayan articulaciones en los equipos de trabajo, las propuestas culturales, programas educativos, espacios con múltiples lenguajes, tiempos con dimensiones superpuestas; lo que hace suponer que lo permanente en el pensamiento y práctica de ‘Chiqui’ es el movimiento y la síntesis, o la síntesis en movimiento, la apertura, las apuestas por crear un modo de nombrar y vivir permanentemente recreado, una manera singular de recuperar elementos sedimentados de diversas corrientes y enfoques que se reactualiza.

Además, expresa que en el momento de asumir la función pública en el MIC (2007) se encuentra con palabras que comienzan con C de ‘cultura’, habla sobre los vocablos comunidad y

cuerpo, explicando las tensiones que hay que sortear permanentemente (mundo simbólico, ético, social, político, ideológico) entre las que comienzan con P y las que lo hacen con la letra C.

Enuncia ejemplos de palabras que inician con la letra C, por ejemplo:

“cuerpo, calle, casa, centro cultural, centro de salud, centro deportivo, ciudadano, cuna, cooperación, colectividad, cinismo, club, crueldad, clanes, carnaval, caras, carnicería, compañero, camarada, crisis, conocimiento, citar, convocatoria, comunicación, capacitación, campo, color, combatir, consejo, crecimiento, cosecha, cómico, cósmico, crédito, consumidor, comparar, contracturado, contrato, canción, crítica, cumplir, coherencia, convivencia, creatividad, cielo, colectivo”. González, 2016.

“cuerpo, creación (...) convivir, combatir, campo, comunicación, conducta, compañero, correligionario, camarada, civilización, canción, contar, cuestión social, cielo, centro de salud, colegio, cariño, comprensión, cohabitación, crisis, carencia, conocimiento, construcción, común, cita, citar, (...) cambiemos, crítica, circunvalación (...) corrupto, comprar, capitalismo, cosecha, crecimiento, crédito, cámaras legislativas (...) se dan cuenta que entre las P y las C hay que hacer un ministerio”. González, 2018 c.

Y luego se desliza hacia la letra M de ‘museo’ enumera:

“metáfora, maravilla, madre, milagro, muestra, movimiento, manifestación, memoria, mientras tanto, metrópolis, mirada, manos, marea, metas, mezclas, mérito, metafísica, mugre, masas, mates, medallas, maestros, mediciones, miedos, murmullos, medicina, maldición, mar, mar, mar, muerte”. González, 2016.

En sus narraciones reafirma una y otra vez que cree/siente/piensa en las metáforas y en su capacidad de sustitución, en los cambios que se impulsan a través de metaforizar y no en el pensar/sentir/creer de lo literal que implica ‘hambre y violencia’; desde nuestra mirada, recupera la pregunta de Arendt (2016: 323) sobre la (im)posibilidad de la sociedad de consumo de hacerse

cargo del mundo y de las cosas que pertenecen exclusivamente a un espacio de apariencias mundanas con actitud de derroche que lleva a la ruina.

‘Chiqui’ se pregunta: “¿cuándo vamos a narrar?” y sostiene:

“hay que narrar, narrar es la clave para llegar a otros... Se aprende toda la vida... desde el nacimiento y el parto respetado... hasta la muerte... aprendemos los múltiples sentidos de museo en la ciudad... ¿qué tiene la ciudad de museo?” (cualquier espacio o institución que se precie de ‘pública’). González, 2016.

Sostiene la importancia de proteger y cuidar a las infancias al mismo tiempo que se ofrecen formas autónomas de crecer y vivir en la cultura.

“Los niños y niñas nacen en el agua, son peces, luego se tiran al piso, gatean, se agarran de las cosas, les enseñamos a caminar, cuando se ponen de pie y te miran fijo... qué quieren los chicos??? ... quieren ser pájaros... Se aprende a ser pájaro con otros, con la diferencia, con lo diverso”. González, 2016.

Así como Arendt (2016: 344-345) sostiene que el humanismo es el resultado de “una actitud que sabe cómo cuidar, conservar y admirar las cosas del mundo”, ‘Chiqui’ (2016) reafirma la idea que los sistemas educativos fuera de la escuela van a sobrevivir: el teatro nómada, los parques, las fiestas populares, clubes, museos, redes amplias, vecinales, bibliotecas verdes, centros culturales, centros de comunicación, escuelas de artes, kermesses (exposiciones, stands, artesanos). Se trata de aprender en la ciudad, aprender los rituales, recargar de sentidos y símbolos, pensamientos sustitutivos y poética, ritos de pasaje... como Alicia<sup>79</sup> que cree en la pócima, en la magia, cree que puede ser pequeña y entrar en un pozo y que las orugas filosofan y que puede matar al monstruo.

---

<sup>79</sup> Refiriéndose al cuento de Lewis Carroll: “Alicia en el país de las maravillas”.

Finalmente, recuperamos la afirmación sobre cuatro elementos que, según ‘Chiqui’, regulan lo cultural: tiempo, espacio, cuerpo, acción (movimiento)<sup>80</sup>; sin ellos no hay creatividad y es improbable vivir con... con-vivir. Se afirma la intención que es idea, creencia y sentimiento de sustituir y desplazar para que la política sea forma y contenido poético capaz de construir futuros cercanos que consagren “la imaginación como la reina”, para que seamos capaces de construir a partir de la producción de creatividad, la selección y combinación de elementos. Se apuesta por la imaginación propia de lo humano, la que reinventa el pasado y construye relatos, la imaginación como “la aurora de lo que vendrá y el espacio público como el singular lugar, de circulación y uso de/para todos, para que nadie sea esclavo y podamos palpar la libertad”.

Por supuesto, las acciones del Ministerio que ‘Chiqui’ coordinó durante 12 años amalgamaron gran cantidad de sentidos, texturas y formas, tuvieron la impronta de los equipos que trabajaban cotidianamente en el despliegue de ideas, conceptos, sensaciones, efectos en cada proyecto mostrando un carácter particular e incluso diferente al propuesto por ella y de una gran heterogeneidad en la implementación. Además del estilo de gestión y la narrativa sostenida por la Ministra -las cuales dejaron huellas profundas en el imaginario político de los partícipes directos e indirectos-, la historia común de gestión entre muchos de los involucrados en el funcionariado fue un rasgo definitorio en la perspectiva desde la cual se pensaron y diseñaron las políticas.

Rememoramos las palabras de quien fuera compañera de discusiones y acuerdos conceptuales y políticos de ‘Chiqui’: Élide Rasino. A través de su testimonio comprendemos el punto más álgido de las preocupaciones ético-políticas del gobierno progresista. Las políticas educativas y culturales se formulan para la creación de posibilidades que permitan compartir experiencias cotidianas, y también extraordinarias, de intercambios de saberes, palabras, gestos, modos de acompañar, pensar, hacer. En definitiva, se dirigen a producir simbolizaciones para una convivencia digna.

---

<sup>80</sup> ‘Chiqui’ (2016) da ejemplos de los cuatro elementos que menciona, a saber, en una reconstrucción propia: “Escuchar la máquina de coser de mi madre me emparchó el corazón. Construir espacio para descansar y reconocer que te cuenta cuentos la almohada. Observar que el tiempo corre y que puede haber otros tiempos entre espacio y espacio... preguntarse: qué no hay en el cuadro... Saber que el campo del tiempo es la contemplación, el suspenso, las preguntas, las sensaciones, energía, niveles, luces, deseos, ruidos, afectos (agradables y desagradables), percepciones (recuerdo de las sensaciones). Romper el tiempo... Producir una estética de la felicidad: por algunos momentos decidamos por lo que construye felicidad. Ocuparnos de los cuerpos que son afectos, conceptos, percepciones, sensaciones, la imaginación. La imaginación es la aurora del concepto... imagen de la libertad”.

A continuación, retomamos expresiones de la entrevista realizada a Rasino donde recordaba las problemáticas que se planteaban en las discusiones sobre la reforma del plan de estudios de los profesorados de inicial y primaria durante el 2009 en el seno del MEP, ella se preguntaba: “¿cuál es la experiencia cultural (de los y las jóvenes)?... ¿cuántos elementos tienen para simbolizar?”

Y a continuación reflexionaba:

“la cultura (es eso)  
 escuchas una voz allá, a lo lejos,  
 que te dice: ‘a comer’  
 y vos tenés que despedirte  
 de tus compañeros, de tus amigas y amigos;  
 estar sentado en la vereda  
 la gente charlando  
 mientras vos andás paseando en bicicleta  
 y ellos te miran...  
 esa cosa de vida, de *entre* la gente”.

Entrevista con Élica Rasino, 30/10/2020<sup>81</sup>.

Estos sentidos que se reconstruyen para pensar lo cultural, se encuentran atravesados por la fuerza de la tradición. Durante los siglos XVIII al XX en Occidente, primero la influencia griega y luego el despliegue renacentista, no ha dejado de interrumpirse por los ‘tajos’ incesantes de las preguntas del pensamiento moderno (algo de lo que podríamos denominar autonomía). Por un lado, interrogantes sobre las condiciones histórico-sociales desiguales desplegadas a través de las movilizaciones y protestas por la ampliación de derechos civiles y las libertades sociales, étnicas, de género; por el otro, los cuestionamientos ante el exterminio de la vida producido por las guerras (la expansión territorial y el poderío armamentista y financiero). Finalmente, el

---

<sup>81</sup> La forma poética del texto fue una decisión nuestra, nos parece que esta manera de mostrar la cita de Rasino reconstruye el carácter profundo de lo expresado, otorga una fuerza adicional a las palabras y ofrece un ritmo que intenta conservar el tono a partir del cual se transmiten las imágenes.

despliegue de lenguajes: musicales, pictóricos, científicos, literarios, poéticos, filosóficos que ofrecieron instantes de respiro y simbolización ante tantas tensiones reinantes.

Pensamos que, en este tiempo incierto y acelerado del siglo XXI, el modo de vida del capitalismo tardío nos trajo a un punto de ‘stand by’<sup>82</sup> y, como le denomina el historiador del arte Jonathan Crary (2015), un régimen “24/7”, el cual anula toda temporalidad, experiencia, corporeidad y otredad compartida que no se encuentre bajo el principio de ‘acumular ganancias’ y ‘desarrollar intereses egoístas’ en un apresurado y constante presente. Nuestras relaciones están ligadas a una administración ‘maquínica’ sostenida en la ‘interfaz ubicua de las redes sociales digitales’ las 24 horas del día, los 7 días de la semana.

Los procesos culturales, que se traman con los educativos, quedan subsumidos a dicha vertiginosidad que invisibiliza procesos de construcción ciudadana. Consideramos que, observarlos sistemáticamente y generar nuevas acciones podrían llevar a la edificación de relaciones, significaciones, materialidades y sentidos en movimientos acompasados, generando prácticas político-poéticas, simbióticas y tentaculares (Haraway, 2020).

Como señalamos en el primer capítulo, los conceptos de cultura y educación conforman el mundo simbólico de pensamiento y acción y están imbricadas íntimamente, ofreciendo: nacimientos simbólicos y convivencias dignas, en determinadas condiciones políticas. A continuación, nos dedicamos a profundizar, desde diferentes autores y autoras, el concepto de cultura para armar una geografía conceptual que muestre los territorios explorados. Este recorrido intenta ofrecer una matriz argumental de concepciones que atraviesan los nudos ideológico-políticos que alcanzamos a comprender de la posición elaborada por el MIC.

Tanto la palabra como el concepto de cultura son de origen romano, “deriva de colere, cultivar, colonizar, ocuparse de algo, atender y conservar” y se refiere, en primer lugar, al intercambio del hombre con la naturaleza en el sentido de habitar el mundo y el cuidado afectivo de las relaciones. No comprendemos el término, en el sentido difundido en muchos ámbitos, vinculado a sujetar o someter la naturaleza a los requerimientos humanos (Arendt, 2016).

Es importante comprender dos elementos centrales para la cultura como son: el arte y la política, ambas “a pesar de sus conflictos y tensiones, están interrelacionadas e incluso dependen

---

<sup>82</sup> Nos referimos a un aparente ‘estado de reposo’ que, semejante a los aparatos electrónicos que se encuentran a la espera de recibir una orden, pareciera suceder ante el vertiginoso ritmo de vida. Se puede observar en el efecto óptico que se produce cuando se invisibilizan procesos de movimiento ante la velocidad de la secuencia.

la una de la otra” pues lo que las conecta es el mundo público. Arendt recupera ideas de Kant y su “Crítica del juicio” señalando la relevancia de la capacidad de juicio para el mundo cultural, porque implica la consideración de tomar la palabra ‘en presencia de otros’, el carácter colectivo es lo que otorga legitimidad al juicio, que nunca es universal. Este es, tanto para el arte como para la política, la posibilidad del ‘entre’, permite observar el mundo no sólo desde un punto de vista personal sino principalmente según ‘la perspectiva de los que estén presentes’. Ésta es la actividad desde donde se produce el ‘compartir-el-mundo-con-los-demás’ (Arendt, 2016: 334-338).

Pensamos que este asunto crucial es lo que define que cultura, arte y política vayan juntas porque no es el conocimiento o la verdad lo que está en juego, sino más bien el juicio y la decisión, el intercambio de opiniones sobre el mundo público y común, las acciones que se emprenden, sus aspectos y qué debe aparecer como valioso en esos espacios y tiempos creados (Arendt, 2016).

Recuperamos el pensamiento de Arendt como un puente que articula ideas filosóficas y políticas capaces de acercar posiciones y enfoques -un eslabón- entre las obras teóricas de la Escuela de Frankfurt y los estudios culturales ingleses -sobre los cuales nos referimos en los siguientes párrafos-, los discursos de ‘Chiqui’ y los postulados que se explicitan en decisiones propias de las políticas impulsadas por el MIC durante 2007-2019.

El propósito de este capítulo fue, aproximarnos al concepto de cultura, desde el momento de constitución de los Estados Nacionales, la consolidación del capitalismo como régimen económico-político y la conformación de sociedades democráticas en el mundo occidental.

La escritura estuvo atravesada por un recorrido colmado de lecturas y vicisitudes propias del acercamiento a cierta poesía santafesina<sup>83</sup>, la biografía y las obras del artista Antonio Berni<sup>84</sup>, conceptualizaciones y relatos de ‘Chiqui’ González<sup>85</sup>. Conversamos con y desde diferentes lenguajes y aproximaciones al concepto de cultura que, desde nuestro punto de vista, enriquecen y complejizan las comprensiones y, por supuesto, amplían los sentidos y significaciones que se anudan para su desarrollo.

<sup>83</sup> La obra que se retoma especialmente es Prieto, M. comp. (2018) *Los ojos nuevos, y el corazón. Antología de la poesía moderna en Santa Fe*. Espacio Santafesino Ediciones. Santa Fe.

<sup>84</sup> García, F. (2009) *Los ojos, vida y pasión de Antonio Berni*. Booket. Buenos Aires. Pacheco, M. y Ramírez, M. C. (et. al.) (2014) *Antonio Berni. Juanito y Ramona*. Fundación Eduardo F. Constantini. Buenos Aires.

<sup>85</sup> Entre otros materiales citados en la bibliografía, invitamos a explorar: <https://chiquigonzalet.com.ar/escritos/>

Coincidimos con Gadamer (1997) cuando señala que nunca llegamos a comprender al otro ni tampoco a nosotros mismos y que la conversación es la forma auténtica en la cual nos orientamos en el mundo. No aprendemos algo de una vez y para siempre, estamos siempre comprendiendo nuevos sentidos y posibilidades. De allí que este capítulo condensó, en línea con lo ‘narrativo’ (Arfuch, 2018), conversaciones derivadas de diferentes ‘géneros discursivos’ (Bajtín, 2018).

Las narrativas en singular, sostiene Arfuch (2018: 58), implican una perspectiva teórico-metodológica de investigación. Desde nuestro enfoque, consideramos el carácter no esencialista e inacabado de las formas en que conocemos y habitamos el mundo, y nos preocupan los modos de enunciación de los sujetos y sus interrelaciones socioculturales y políticas. La narrativa fue un hilo conductor que nos permitió avanzar en la profundización de las teorías y posicionamientos culturales, así como incorporar nuevos lenguajes a la composición y tratamiento de los temas que se profundizan en el siguiente apartado.

#### **Puntos de apoyo<sup>86</sup>**

“Entre todos los bienes de esta tierra hay un tipo de bienes que no se vuelven menos si alguien los toma para sí, sino que, por el contrario, se acrecientan; eso es la cultura. El hecho de que en virtud de la participación en algo vivimos nosotros mismos unos con otros y aprendemos”.

Gadamer (1997: 18).

Somos conscientes de las innumerables vertientes y discusiones que se abrieron durante el siglo XX para pensar el concepto de cultura, así que es necesario advertir sobre el carácter acotado de esta escritura. Decidimos tomar como una referencia importante dos corrientes de pensamiento: la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y los estudios culturales. Realizamos un abordaje de algunas categorías que nos parecieron centrales para realizar vinculaciones con el campo de la pedagogía en el estudio del concepto de educación y también interpretaciones sobre las políticas públicas seleccionadas para analizar.

---

<sup>86</sup> Nos referimos a la célebre frase de Arquímedes: “Dadme un punto de apoyo y conoceré el mundo” y a los conceptos trabajados por Pablo Bernasconi en su producción del año 2021, “Mover el mundo”. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Tomamos, por un lado, textos de Adorno, Benjamin y Marcuse y, por otra parte, algunos abordajes de Williams y el grupo de investigadores centrados alrededor de los ‘estudios culturales ingleses’, además, dejamos abierta la posibilidad para una profundización de la corriente latinoamericana, en particular, los desarrollos de los últimos 20 años.

Las teorías culturales nos ayudaron a comprender de qué manera, dentro de las sociedades occidentales capitalistas, se fueron adoptando modos particulares de vivir y pensar el mundo a partir del desarrollo de tecnologías que influyeron en la conformación de imaginarios sociales, en particular avanzamos en las articulaciones y divergencias entre arte y cultura.

Entre las reflexiones de las corrientes mencionadas, presentamos un acercamiento a las concepciones surgidas del diseño de las políticas del MIC a partir de relatos de ‘Chiqui’ González. A partir de aquí, pudimos establecer que se arma una estructura que articula una confluencia de teorías y prácticas como trasfondo del *entre* educación y cultura.

Iniciamos el análisis con los aportes más recientes escritos por Adorno y Marcuse realizados durante las décadas de 1950-1960, sus interpretaciones respecto a los cambios socioeconómicos del capitalismo producidos durante los siglos XIX y XX en Europa (y que luego se ‘trasladan’, de forma particular, a América Latina) y, a continuación, profundizamos algunas referencias e ideas de la obra de Benjamin, básicamente trabajamos sobre su producción durante la década de 1930. Tomamos las primeras investigaciones de Williams de mediados del siglo XX y los diálogos que estableció con Stuart Hall y Richard Hoggart.

### **Cultura y modernidad desde las teorías *frankfurtianas***

Desde la teoría crítica, Marcuse (1967) propone el concepto de ‘cultura afirmativa’ realizando un recorrido histórico desde los griegos hasta el siglo XX, entendiendo que el idealismo y el establecimiento de los principios modernos de igualdad, libertad y fraternidad -con el surgimiento de la burguesía- instala una ideología que justifica la opresión. La separación del ‘mundo anímico-espiritual’ de la ‘civilización’, es decir, la escisión entre pensamiento y condiciones materiales de existencia produce un estado de abstracción y diferenciación entre cuerpo y alma, materialidad y espiritualidad que ocasiona la internalización de relaciones injustas de dominación. La ‘cualidad’ de la cultura afirmativa, señala el autor, es la

reivindicación de un mundo valioso, obligatorio para todos, que es superior y diferente al ‘mundo real’ de la lucha por la existencia cotidiana. Analiza cómo desde la tradición griega se sostiene una ruptura entre lo necesario y lo bello y cómo durante los siglos XIX y XX se afianzan estas ideas encarnadas en los valores culturales de la burguesía. Esto lleva a que la ‘cultura’ sostenga y, al mismo tiempo, ‘oculte’ determinadas condiciones de vida social desiguales y aleje la felicidad de la esfera de la existencia humana material.

En la construcción de la modernidad, con la abstracción del individuo se crea una nueva idea de felicidad que liga la producción capitalista con la adquisición de mercancías para el aseguramiento de estas. Existe una ‘igualdad abstracta’ que pierde vigencia cuando se trata de las condiciones para obtener medios y bienes y genera una posición para la burguesía y otra para el proletariado. Sostiene Marcuse (1967):

“A las demandas acusadoras la burguesía dio una respuesta decisiva: la cultura afirmativa. Esta es, en sus rasgos fundamentales, idealista. A la penuria del individuo aislado responde con la humanidad universal, a la miseria corporal con la belleza del alma, a la servidumbre extrema con la libertad interna, al egoísmo brutal con el reino de la virtud del deber”.

La cultura va a significar un ‘mundo más noble’ al que ‘no se llega por la transformación del orden material’ sino ‘mediante lo que acontece en el alma del individuo’. La humanidad se vuelve un estado interno del hombre; la libertad, la belleza y la bondad se convierten en ‘cualidades del alma’. Entonces, la cultura debe dignificar ‘lo ya dado’, y no sustituirlo por ‘algo nuevo’; por lo tanto, la cultura ‘eleva’ al individuo sin liberarlo ni preocuparse por una situación de efectiva dignidad y, por consiguiente, la ‘apariencia’ se pone al servicio de lo existente.

Además, sostiene que la concepción de la cultura afirmativa crea formas heroicas a través de una educación intensiva de individuos para una libertad interna que produce (falsa) satisfacción ante la falta de libertad externa, como por ejemplo en un orden (Estado) totalitario. Lo valorable se vuelve útil a los intereses individuales en el marco de la posibilidad de ganancias económicas y, en este contexto, el arte vive una situación paradójica pues permite el disfrute en momentos de felicidad a costa de ‘tranquilizar el anhelo de los rebeldes’.

Estas ideas fueron retomadas y resignificadas desde las concepciones y prácticas del MIC, especialmente en los discursos de ‘Chiqui’, cuando piensa de qué manera ciertos sectores se ‘apropian’ la definición y usos del término cultura, ella sostiene con ejemplos vividos en la gestión cultural de determinados espacios, cómo se concibe y vivencian ciertas experiencias musicales. En un escrito destinado a un Congreso Argentino de Cultura, en San Juan, expresaba (2010) que:

“Hay algo de condena en el campo cultural creado por las elites, por el pensamiento homogéneo, por los sectores dominantes de varias generaciones; que han creado una gran paradoja de la que, aunque hablemos mucho es muy difícil salir en la gestión cotidiana. Ustedes sabrán que las sinfónicas son grandes, son maravillosas y ojalá todo el mundo pudiera disfrutarlas, pero son grandes estamentos que un sector social quiere considerar propios. Asimismo, los museos muchas veces tienen la asistencia de numerosas empresas. Asistencia con la que no cuenta el teatro independiente, ni ningún teatro. Así es como la cultura no está en igualdad de condiciones frente a aquellos que, desde los medios, desde las asociaciones civiles y de las fundaciones dictaminan qué es la cultura y qué no lo es”.

Por su parte, Adorno (1955) -siguiendo esta línea de pensamiento-, realiza una fuerte crítica a la sociedad burguesa europea de principios del siglo XX. El tema central que plantea es la relación entre sistema económico y lógica cultural, que queda ‘presa’ del primero. Sostiene que “la cultura burguesa no consigue manifestarse fiel al hombre más que sustrayéndose a su práctica, contradicción de sí misma, sustrayéndose a esa permanente reproducción del siempre-lo-mismo”. Está convencido de una ‘distancia’, un ‘enceguecimiento’ de los críticos de arte que deviene de la ilustración, del pensamiento ilustrado, y que implica una ‘mutilación’ del pensamiento, separando el trabajo físico y el espiritual. Apelando a la denuncia, reflexiona que la concepción idealista que sostiene ‘valores eternos’ es un engaño, una idea errónea sobre la producción artística.

Toda cultura participa del juego de relaciones sociales y económicas del capitalismo y el problema radical es la separación del trabajo espiritual y el corporal, éste según Adorno (1955: 19) “es su pecado original”. No se puede pensar la lógica cultural independiente del papel de la

ideología en los conflictos sociales, más bien al suponer eso uno se vuelve ‘cómplice’ de dicha escisión. El contenido de la cultura no está exclusivamente en sí misma sino en relación con algo que es su reverso: “el proceso material de la vida”.

“La crítica dialéctica se mantiene en movimiento respecto de la cultura, comprendiendo la posición en el todo (...) sólo es capaz de seguir el auto-movimiento del objeto aquel que no está totalmente arrastrado por ese movimiento” (Adorno, 1955: 23-24).

El autor sostiene que las ideologías se vuelven abstractas, justificando ‘la cultura como privilegio’ y el ‘encadenamiento de la conciencia por la educación’ impidiendo a las ‘masas la experiencia de formaciones espirituales’. Se genera una situación en la que no importan los contenidos específicos que se transmiten siempre ‘que sirvan para rellenar el vacío de la conciencia expropiada’, por tanto, lo que cuenta es la ‘distracción’.

“La dialéctica presupone en cierto sentido la posición cultural trascendente, como conciencia que se niega a someterse desde el primer momento a la fetichización de la esfera del espíritu. Dialéctica significa intransigencia contra toda cosificación” (Adorno, 1955: 25). El autor afirma que cuanto más conciencia de unidad y totalidad hay en una sociedad, más posibilidades de cosificación en la comprensión de los procesos culturales y, por lo tanto, más escisión.

En este sentido, también las propuestas que se enmarcaron en las gestiones del MIC se ‘hicieron eco’, el tratamiento que se estableció en todos los tipos de relaciones, tanto entre los equipos de trabajo como con las materialidades que formaban parte de los espacios y dispositivos fueron parte de otorgar una lógica dialéctica, cuestionando el carácter cosificado y mercantilizado de ciertas políticas.

Adorno explica larga y profundamente la crítica inmanente y el método dialéctico sosteniendo las contradicciones que los atraviesa, mostrando ‘duplicidad’ e ‘imbricación’ de momentos, comprensiones y análisis posibles. El punto relevante está en combatir la cosificación y la ideología que divide y fragmenta la capacidad de pensar lo cultural. Advierte sobre los ‘peligros’ en los que se puede caer al considerar la relación entre lo inmanente y el idealismo. Sostener principios idealistas implica la ilusión de un espíritu autosuficiente, se vacían las categorías dividiendo el mundo en dicotomías. La dialéctica, remarca el autor, tiene que preservarse tanto

de la privación del encuentro espontáneo con el objeto como de la ingenua esclavitud al objeto de la cultura. Debe observarse el doble sentido del trabajo necesario para conocer y hacer la crítica cultural.

No se trata de preguntar si la superestructura depende de la estructura o viceversa.

“Todos los fenómenos han cristalizado en signos del dominio absoluto de la realidad. Precisamente porque no existen ya ideologías en el sentido estricto de la falsa conciencia, sino sólo propaganda por un determinado mundo mediante su simple reproducción” (Adorno, 1955: 28).

Crítica el pensamiento de Mannheim y su sociedad del saber, reflexionando que no son los oprimidos los que obran la ‘estupidización’ sino la opresión la que ‘estupidiza’: “la estupidez afecta pues a los oprimidos y a los opresores -esencialmente también a estos últimos, aunque a Mannheim el hecho no le parezca importante-” (Adorno, 1955: 35).

La fuerza de un pensamiento no dicotómico, que recupere una mirada cuestionadora de órdenes desiguales e integre diversas cosmovisiones para comprender el mundo conlleva una singular experiencia de las relaciones *entre* educación y cultura y, especialmente, propicia modos de producción de las políticas simbólicas en una conjunción entre lo material y lo espiritual, lo científico y lo lúdico, lo poético y lo artístico, asuntos que son atendidos de una manera singular en las políticas estudiadas.

## **Arte y cultura**

En términos de ‘Chiqui’ (2010) el arte

“es un juego de selección y combinación, de composición y desplazamiento de lo humano en las cosas, los sonidos, los signos, los símbolos... Es el modo que tiene el cuerpo para expresar lo sensible, no como lo ve o lo vive, sino como lo presiente y atraviesa. Por lo tanto, el niño también está viviendo en un tiempo donde el jugar le enseña el movimiento mismo de la vida. Es su mejor ensayo para habitar el mundo”.

Entiende, al igual que el concepto de cultura, que el arte es un término amplio que atraviesa la vida comunitaria y no es un asunto creado y destinado a un sector particular de la sociedad, ligado a formas e ideas ‘hegemónicas’. En todo caso, es un bien propio de lo humano que posibilita la construcción de subjetividades en movimiento; a partir de aquí se concibe y organiza la relación entre ciudadanía y arte.

A lo largo de la historia moderna, un asunto especialmente relevante para pensar la relación entre cultura y arte es la consideración sobre las ‘obras de arte’. Cuando Adorno (1983) reflexiona sobre ese tema, menciona que no son reproducciones de la realidad empírica, más bien, ‘son vivas por su lenguaje’, no poseen ni los objetos naturales ni los sujetos que las hicieron. Su lenguaje y expresividad se basa en la comunicación de todo lo que hay en ellas y justamente al ser ‘artefactos’, productos del trabajo social, entran en diálogo con lo empírico, a lo que renuncian (en cierta medida) y de lo que toman su contenido. El autor sostiene que es necesario ir más allá de la diferenciación que se establece entre una obra de arte y la realidad empírica, porque el arte niega las categorías de lo empírico, “hay que buscar de alguna manera la mediación en el hecho de que la forma estética es un contenido sedimentado”.

La fuerza de la producción estética es la misma que la del trabajo ‘útil’ y son sedimentos o huellas de niveles sociales de las ‘fuerzas de producción’. El arte tiene un doble carácter de autonomía y ‘hecho’ social, conserva una síntesis entre experimentación de la existencia y de aquel espacio de donde es ‘expulsado’. Generalmente, a través de las producciones artísticas se abren espacios que ponen en tensión preocupaciones, actitudes, estilos de observación y vivir el mundo. Las obras de arte son ‘reales’ en tanto sostienen preguntas que les ‘vienen de afuera’ y ofrecen ciertas respuestas. “El arte es para sí y no lo es, pierde su autonomía si pierde lo que es heterogéneo” (Adorno, 1983: 16).

“El momento de lo inexistente, de lo irreal en el arte, no es libre respecto a lo existente”, ni se establece arbitrariamente ni tampoco es pura invención, se estructura a partir de las proporciones de lo existente, proporciones que están exigidas por lo incompleto, la necesidad y la contradicción de lo existente: exigidas por potencialidades (Adorno, 1983: 17-18). Las obras de arte se acercan y alejan del mundo en una ‘danza’ que retoma su razón de ser y también sus contrastes, repite su ser-otro, repite lo que sus elementos tienen en común.

Nos interesa particularmente la obra de Adorno (1983) pues realiza una crítica a la industria cultural capitalista y advierte el movimiento de los ‘clientes de la cultura’ que se rebelan contra la ‘autonomía’ de la obra de arte como un ‘nuevo fetiche’. El autor sostiene que esto es de carácter regresivo, se dispone del arte a beneplácito del cliente y se produce un ‘engaño’.

La actitud de identificación con la obra de arte, ‘igualándose al sujeto’, a través de lo que el autor llama ‘sublimación estética’, produce al mismo tiempo una ‘actitud de libertad hacia el objeto’ y un ‘vaciamiento de sí mismo’. Se denuncia la actitud de ‘exigencia burguesa de que la obra de arte le dé alguna cosa’, convirtiendo la obra en un objeto más entre otros, es decir, se la ‘cosifica’ (Adorno, 1983: 31).

Durante las primeras décadas del siglo XX, cuando los miembros de la Escuela de Frankfurt producen las críticas más osadas a los desarrollos científicos y técnicos, y en Europa se acrecientan las diferencias entre sectores sociales ocasionando las guerras mundiales y el posterior reordenamiento en el mundo occidental, se configura en el escenario artístico una serie de movimientos contestatarios a las vertientes que proponen convertir el arte en un negocio orientado al lucro económico, capaz de responder únicamente a necesidades sociales. El arte lo que aporta a la sociedad no es su comunicación con ella sino algo más mediato: “su resistencia, en la que se reproduce el desarrollo social gracias a su propio desarrollo estético, aunque este ni imite a aquel” (Adorno, 1983: 296).

Al mismo tiempo, la Modernidad salvaguardó el arte al precio del vaciamiento pues nada de lo social en ésta es inmediato, hay un alejamiento de la realidad social para poder componer una actitud y sostenerla como expresión artística. Si hubiera que atribuir a la obra de arte una función social sería la de su ‘falta de semejante función’, sirven para encarnar negativamente un estado social que es encantamiento que desencanta. La obra de arte es ‘sólo una figura de la praxis y no tiene que excusarse porque no obre directamente’. “La correlación entre ser y no-ser es la figura utópica del arte” (Adorno, 1983: 304).

Por otro lado, el mismo autor (1955) analiza la configuración de figuras alrededor de la creación de la industria cultural como, por ejemplo, la condición del crítico de arte. Sostiene que a través de su trabajo da orientaciones sobre una obra, como objeto y producto, siendo un ‘informante’ del ‘tráfico espiritual’. La apariencia que se genera de un análisis basado en una ‘libre opinión’ entra en contradicción con las condiciones en las que se genera. Hay una

complicidad entre la crítica cultural y la cultura que va más allá de la ideología del crítico. Más bien es parte de la relación entre éste y la ‘cosa’, que al objetivarla la vuelve ‘su objeto’. Según Adorno (1955: 13-14), la soberanía del crítico cultural, la pretensión de poseer un saber profundo del objeto y ante el objeto, separa el concepto de la cosa, conlleva el peligro de “sucumbir a la configuración-valor de la cosa” y, finalmente, sostiene que el sentido propio de la cultura “es la suspensión de la cosificación”.

Las críticas expresadas en el pensamiento y escritura de Adorno -como uno de los representantes de la Escuela de Frankfurt- sobre la comprensión vacía y acotada producida en la modernidad sobre la relación entre cultura y arte son recuperadas -en sus propios términos- por ‘Chiqui’ y varias de las personas que conformaron el equipo de trabajo. Se valora y comprende toda forma de expresión estética y, al tomar contacto con un sentido amplificado de cultura no queda reducido a determinados ámbitos legitimados y promovidos como tales. En palabras de ‘Chiqui’:

“la Cultura es el Arte, (pero) es una parte el Arte... que como se conservó, las dejaban a un lado, eran unas materias menores, entonces conservó algunos métodos de creatividad que muchas veces nos enseñan, pero atención, el que se desembaraza de esa idea quiere el Arte de Vivir. El Arte de Vivir es el derecho a la belleza” (2016).

Y reflexiona:

“la cultura salva. Es decir, si la cultura es sólo arte, o es sólo instituciones de elite, no salva. Si la cultura es lo que somos: una mezcla de identidad, paisaje, medioambiente, capacidad de construir un nosotros, los rituales, las formas de vestir, de amar, todas las formas del arte, los oficios, las artesanías. Entonces, en ese sentido salva, ¿de qué salva? Primero salva de la locura, porque en los peores momentos, si vos no tenés forma de representar lo que sentís te enfermás. Lo dejás en el cuerpo y la cultura te salva de la muerte en el sentido de que podés trasladar una pasión a un baile, una furia a una tarde en una bailanta en donde sacás todo el odio y la furia de tu propia postergación. La cultura te salva de estar solo” (2014).

Como vimos en el capítulo anterior, en la génesis de cada política, en la creación de los sistemas, en los dispositivos dispuestos en cada espacio creado y refuncionalizado, en cada convocatoria para presentar proyectos artísticos, en los destinatarios y la definición de territorios, se traman ideas que intentan mitigar unas historias de distancias y desigualdades sociales entre norte y sur santafesino, entre centro y periferia, entre el mundo adultocéntrico y las infancias y juventudes en primera plana, entre el espectador ‘somnoliento’ y la ciudadanía participando, entre el crítico ‘experto’ y el público neófito. La argamasa de las políticas estuvo hecha de acortar las brechas entre los sectores; los puntos geográficos; las diferencias idiosincráticas, éticas, religiosas, políticas, cognitivas, etarias. Hubo resistencias y contradicciones propias de la gestión pública, discusiones y exclusiones partidarias, tensiones y disrupciones. El punto de apoyo fueron las relaciones y figuras que se crearon (que tratamos en el último capítulo), la convicción de un cambio social -material y simbólico- posible basado en las relaciones *entre* educación y cultura, y una confianza ‘ciega’ en el porvenir.

Por su parte, otro autor, tardíamente estudiado, que ejerció una importante influencia en las teorías críticas culturales fue Walter Benjamin. En palabras de Adorno (1955) sus textos tienen una gran capacidad para explorar filosóficamente un autor o un tema a través del ensayo como estilo de escritura, “convierte lo fragmentario en principio”, explora una particular forma de contemplar lo histórico, “las manifestaciones del espíritu objetivo, la "cultura", como si se tratara de naturaleza. Todo su pensamiento podría llevar el adjetivo de "histórico-natural””.

“Benjamin no reconocía la mismidad sino como mítica, no como entidad metafísico-epistemológica, como "substancialidad". La interioridad no es para él sólo el lugar de la vaguedad y la turbia autosatisfacción, sino también el fantasma que deforma la imagen posible del hombre: en todo momento le pone en contraste la corpórea exterioridad”. (Adorno, 1955: 252).

En el trabajo “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica” (1936) analizamos su posición e implicancias para la comprensión de los procesos culturales del siglo XX. Benjamin destaca la importancia de ciertas producciones artísticas en la percepción sensorial del mundo vivido. La difusión de la fotografía y el cine a las grandes masas poblacionales a

comienzos del siglo XX puso en tela de juicio el arte como manifestación ‘auténtica’, capaz de ofrecer y conservar tradiciones y sostener cierta autoridad en la transmisión de ‘la’ herencia cultural.

El autor analiza históricamente el sentido otorgado a la reproducción de objetos artísticos basado en el aprendizaje, la difusión y la obtención de ganancias y ofrece como ejemplos, tanto la pintura como la literatura, las cuales, a lo largo de la Edad Media y la Ilustración, a través del desarrollo de diferentes técnicas como la xilografía, litografía y la imprenta, animaron el fenómeno de la reproducción. Más allá de promover la accesibilidad del arte a diversos sectores sociales este proceso, sostiene Benjamin, produce un quiebre en la producción artística, la obra se aleja del ‘aquí y ahora’ de su construcción y se atrofia el ‘aura’ (como una manifestación irreplicable de lejanía), este proceso confiere actualidad y fomenta el espectáculo, es decir, conmociona lo transmitido y la tradición, desvinculando a la obra de arte del ritual a partir del cual se crea.

El autor presta especial atención a la transformación que comienza a operar en los nuevos procesos de reproductibilidad del arte, analiza el paso del ‘valor cultural’ al ‘valor exhibitivo’ de una obra y cómo se produce una ‘modificación cualitativa de su naturaleza’ y de su función artística volviéndose como mercancía. Utiliza como ejemplos el del actor cinematográfico mostrando de qué manera se ve atravesado por el mecanismo y los aparatos técnicos que construyen su posición a través del montaje y explica cómo estos dispositivos lo exilian de la escena y ‘de su propia persona’, además, construyen el lugar del espectador capaz de asumir una ‘actitud de experto que emite un dictamen’ sin contacto personal con el artista.

Un sentido crítico a las reflexiones de Benjamin aparece en las voces que surgen de las entrevistas a funcionarios y funcionarias. Las políticas del MIC comienzan a producir movimientos alrededor de la clásica ‘oferta artística’ que desvincula al espectador y cosifica el objeto, he intenta ofrecer espacios y tiempos culturales y educativos que propicien una revalorización del vínculo prácticas cotidianas-arte, donde el acceso a determinados bienes culturales comunes se produce a partir de múltiples sentidos estéticos y poéticos, tanto en las relaciones conocidas como en el no-saber. Se rompe -o mejor dicho, se pretende romper- con la dicotomía entre lo local y lo global, lo cercano y lo lejano, lo difícil y lo fácil, volviendo asombroso lo cercano y lo singular, ofreciendo las alas inventadas por Leonardo Da Vinci y

literatura de todas las épocas y latitudes, así como también, editando y difundiendo las artes provincianas. La cultura cobró (recobró) un sentido ‘aurático’, esto quiere decir que se produjo una vuelta a lo original, al origen de los objetos artísticos -ampliando su significación- y, al mismo tiempo, una actualización del presente en las relaciones entre generaciones. En definitiva, se construyeron propuestas con un formato y contenido anti-mercantil para sostener las relaciones entre artes y cultura.

Mencionaba Paulo Ricci:

“redescubrir la belleza en muchas de las prácticas cotidianas de las ciudades más perdidas de la provincia, o de los barrios más profundos de una ciudad. Hay belleza también en un montón de prácticas cotidianas que muchos de nosotros hacemos sin visibilizarlas o reconocerlas como un acto de... como un acto estético, como un acto de belleza, o como un acto poético. En la manera que tenemos de nombrar las cosas, en nuestra manera de llamarnos en la cotidianeidad”. Entrevista con Paulo Ricci, 13/10/2020.

En otro sentido, Huayra Basaber aludía a que:

“la cultura del objeto es: vengo, lo hago, termino y me voy; o es, ¿no?, como una cosa acelerada: dame todo que lo hago rápido. Y cuando vos decías esto queda acá, el tiempo podía ser cinco horas. Entonces, ese tiempo se alejaba de la reproducción sistemática, su relación con lo objetual, para convertirse en un tiempo inmaterial donde lo fundamental era lo vincular”. Entrevista con Huayra Basaber, 2/11/2020.

Otro de los análisis que realiza Benjamin refiere a la relación entre el ‘recogimiento’ y la ‘distracción’, advierte las diferencias entre un ‘lienzo (pantalla) sobre el que se desarrolla una película’ y el ‘lienzo en el que se encuentra una pintura’ y observa que en el primero se suceden una serie de acontecimientos imposible de ‘registrar’ ni ‘fijar’ reflexivamente pues se produce una secuencia de interrupciones; en el segundo lienzo se ocasiona una invitación a la contemplación que deja fluir el pensamiento y la imaginación hacia múltiples lugares.

Finalmente, ofrece un sentido doble para pensar la producción artística, por un lado, como pasatiempo, disipación del tiempo y espectáculo que no reclama esfuerzos ni aborda con seriedad ningún problema, así como tampoco despierta pasiones y; como contraparte, desde una concepción que valora tradiciones, sostiene rituales y brinda autenticidad. Recupera la arquitectura como aquella disciplina que ofrece ‘prototipos de obras de arte’ en edificaciones que son una necesidad sentida y estable de lo humano y que pueden ser pensadas y consideradas por el ‘uso y por la contemplación’ por ‘lo táctil y lo óptico’.

El autor concentra sus esfuerzos en advertir sobre la ‘autoalienación’ que la lleva a la propia destrucción e instala la idea de una salida de ‘la humanidad del espectáculo de sí misma’. Deja latente las implicancias de convertir la producción artística en mero espectáculo. Ante estas advertencias, podemos señalar que las políticas del MIC instalan resistencias y producen una convivencia social capaz de transformar los modos de comprender las relaciones entre arte-vida-cultura-educación.

### **La cultura como convivencia social**

“El desafío es reponer la idea de Williams de un proceso social total en el que la cultura no es un anexo o una esfera interesante, sino una trama donde se producen disputas cruciales sobre las desigualdades, sus legitimidades y las posibilidades de transformación”. Grimson (2011: 41).

Raymond Williams (1921-1988) inicia una tradición relevante que culmina en la configuración de la escuela inglesa denominada ‘estudios culturales’. Entiende la cultura como un modo o forma de vida entrelazada con la manera en que es experimentada por los agentes sociales, “la distinción crucial es la que se establece entre ideas alternativas de la naturaleza de la relación social” (Williams, 2001: 266), afirma que este concepto adopta el sentido moderno que conocemos durante el siglo XVIII.

Según Auyero y Benzecry, (2002: 41), Williams estudia lo cultural compuesto por ‘elementos dominantes, residuales y emergentes’ analizando la trama organizacional en términos institucionales, de tradiciones y formaciones. En su texto *Cultura y sociedad*, se preocupa por

analizar las transformaciones ocurridas durante dos siglos en la cultura inglesa, un momento de enormes cambios que él sintetiza en el exhaustivo estudio de un mapa que configura los rasgos centrales de esa sociedad durante el siglo XIX, se refiere a los conceptos de industria, democracia, clase, arte y cultura.

El término ‘cultura’ en la lengua inglesa adopta su sentido moderno a partir de finales del siglo XVIII y principios del XIX. Se establece como sustantivo abstracto e independiente (antes se usaba como sustantivo procesual) a partir de una significación vinculada con la labranza, con el cultivo, el término indicaba: “atención del crecimiento natural” (Williams, 2003: 88).

A medida que transcurría el siglo XVIII comienza a relacionarse el término cultura con la noción de ‘civilización’ en el sentido de ‘conversión’, especialmente derivado de la significación atribuida en la lengua francesa. Según Williams (2003: 89), también fue relevante para la definición del concepto la influencia del alemán ‘kultur’ y, por otro lado, se le atribuyó “el sentido que los historiadores de la Ilustración ya habían establecido (...) como una descripción del proceso secular del desarrollo humano”.

Johann Gottfried von Herder (1744-1803), filósofo y escritor alemán, realiza un rotundo giro para entender el término, denunciando el carácter -hoy diríamos: eurocéntrico- y establece el plural ‘culturas’. Se refirió tanto para nombrar “culturas específicas y variables de diferentes naciones y períodos” así como de “grupos sociales y económicos dentro de una misma nación” (Williams, 2003: 90).

El término también se emplea como reacción al proceso de cambio social en la Inglaterra del siglo XVIII para distinguir “desarrollo humano (espiritual)” de “desarrollo material”. Asimismo, en las historias universales se usó como significado antropológico para analizar la historia de la civilización occidental. Entonces, se reconocen dos acepciones: 1. “designa un proceso general de desarrollo intelectual, espiritual y estético” y 2. “indica un modo de vida determinado”. Una tercera acepción, mucho más reciente, es la que “describe las obras y prácticas de la actividad intelectual y específicamente artísticas” (Williams, 2003: 91).

Sigue subsistiendo en los estudios sociales, considerando los campos de la antropología y de la historia especialmente, una referencia más vinculada a la producción material en el primer caso y a la simbólica en el segundo. Según Williams (2003: 92): “Vale decir que la complejidad

no está en definitiva en ella sino en los problemas que las variaciones de su uso indican de manera significativa”.

Las transformaciones de la sociedad inglesa en su desarrollo hacia la constitución de la democracia trajo aparejado un proceso de discusiones sobre la diferenciación y los intereses propios de las clases burguesa y obrera; Williams invita a reflexionar sobre el sentido del término ‘cultura de masas’ denunciando un carácter sesgado que se caracterizó por el avance del acceso a bienes culturales por parte del sector trabajador; se deposita en el término ‘masa’ lo desconocido y lo que hay que ‘temer’ asimilando este concepto con ‘populacho’, este proceso se sucedió al ritmo del crecimiento de la industrialización, la urbanización y la organización obrera. En paralelo estudia el fenómeno de la aparición de nuevos medios de comunicación masiva que con el avance de la técnica comienza a variar la vida cotidiana, el lenguaje se vuelve ‘común’ a través de la ‘transmisión múltiple’ (impresa, radiofónica, televisiva) y la distancia se acrecienta generando un proceso de ‘despersonalización’ en la comunicación entre los ‘agentes’ (Williams, 2001: 250-251). La expansión de los procesos de democratización, por un lado, son aceptados como ampliación de las libertades y derechos; pero por otro, devienen en inclusiones controversiales de las masas que ganan espacios en la argumentación, el arte, el periodismo adjudicando el adjetivo ‘masivo’ y ‘popular’ a lo que se produce y deslegitimándolo.

Williams (2001: 254-255) advierte el reduccionismo de los términos y el sesgo en la mirada de un sector ‘instruido/educado’ cuando se analizan los conceptos y experiencias históricas y afirma que las nuevas instituciones que aparecen durante los siglos XIX y XX no abastecen solamente a las clases trabajadoras e impactaron en las prácticas de selección de todos los grupos sociales. Una idea que sostiene es:

“Los hombres que comparten una lengua común participan de la herencia de una tradición intelectual y literaria que se reevalúa necesaria y constantemente con cada cambio de la experiencia. La fabricación de una ‘cultura de clase obrera’ artificial, en oposición a esa tradición común, es una tontería lisa y llana”. (Williams, 2001: 263).

Sin embargo, establece distinciones entre clases y asegura que las fuerzas que cambiaron y cambian el mundo son “la industria y la democracia” (Williams, 2001: 273), comprender estas transformaciones es lo que da sentido a los análisis sobre una cultura.

“La idea de una cultura común reúne, en una forma específica de relación social, la idea de crecimiento natural (como energía potencial) y la de su cuidado. Por sí sola, la primera es un tipo de individualismo romántico; por sí sola, la segunda es un tipo de posición autoritaria”. (Williams, 2001: 274).

Sostiene que ‘la lucha por la democracia es la lucha por el reconocimiento de la igualdad’ y que un ‘gobierno común’ sólo puede desarrollarse en la síntesis entre el reconocimiento de la individualidad y la variación humana en medio de las vicisitudes del lenguaje por la comprensión y selección que se hace y rehace libre y comúnmente en una cultura.

Stuart Hall (1932-2014), uno de los principales referentes de los estudios culturales, en su artículo de 1994 “Estudios culturales: dos paradigmas” reflexiona sobre los comienzos de estos en Inglaterra y Estados Unidos en la posguerra, distinguiendo el ‘culturalismo’ del ‘estructuralismo’ como los dos paradigmas que más incidencia han tenido en las discusiones de todo el siglo XX. A nosotras, en particular, nos interesa reseñar brevemente la reconstrucción que realiza de la influencia del pensamiento de Raymond Williams en relación con otros estudiosos como Richard Hoggart (1918-2014) y Edward Thompson (1924-1993).

Hall analiza los desarrollos y discusiones como enfoques rupturistas en relación con las tradiciones anteriores dando un nuevo impulso a los estudios sobre los cambios en la democracia, la industria y las clases sociales y su vinculación con las transformaciones en el campo artístico. Podemos remarcar dos ideas que resultan relevantes para este trabajo, una sobre la importancia de las ‘prácticas sociales’, en sus palabras:

“La cultura viene a ser todos aquellos patrones de organización, aquellas formas características de la energía humana que pueden ser detectadas revelándose (...) en, o bajo, todas las prácticas sociales. El análisis de la cultura es, entonces, el intento de descubrir la naturaleza de la organización que es el complejo de estas relaciones”. (Hall, 1994: 5)

Y otra, sobre el lugar de la experiencia en cualquier análisis cultural, pues “se trata, en última instancia, de dónde y cómo la gente experimenta sus condiciones de vida, las define y responde a ellas” (Hall, 1994: 4-8).

Finalmente, queremos señalar que tanto la producción de la Escuela de Frankfurt como la derivada de los estudios culturales iniciada por Williams coinciden en que un asunto crucial en el estudio de una cultura es el de la producción artística y su vínculo con los cambios sociales, políticos y económicos. Las transformaciones sociales y el desarrollo técnico fueron modificando la forma de vida de las comunidades y las relaciones entre diferentes sectores. La mayor distinción entre una corriente y otra es el enfoque y énfasis desde el cual analizan las variaciones del mundo social durante los siglos XIX y XX principalmente: una centrada en la relación entre materialidad y simbolización, es decir, cómo se produce la separación entre un mundo espiritual y otro material definiendo un estado general de abstracciones y conceptualizaciones dicotómicas, escindiendo cuerpo y alma e internalizando relaciones injustas de dominación entre clases y; la otra, concentrada en una historia de los procesos de la democratización e industrialización inglesa, en especial, de qué manera los cambios en la comunicación y las relaciones sociales configuran nuevos modos de construir procesos culturales.

Estas corrientes de pensamiento, que abonan una comprensión de la cultura como fuerza activa y dinámica en la construcción de la vida social y de lo artístico como producción, recreación y apropiación de lo cotidiano, han influenciado una línea de investigaciones de autores latinoamericanos -García Canclini, Sarlo, Barbero, Brunner<sup>87</sup>-, sobre los cuales no nos vamos a detener, pero tampoco queremos dejar de nombrarlos. La influencia de estas producciones en las políticas del MIC quedan como un asunto pendiente de exploración. Nos parece que, al ofrecer la condensación de sentidos explicitados en los párrafos del presente capítulo, dejamos el ‘humus fértil’ para avanzar hacia nuevas comprensiones.

Finalmente, resta señalar que, como en una espiral, recuperamos los aportes frankfurtianos y de la teoría cultural inglesa, considerando los vínculos estrechos con la posición político-ideológica de la gestión del MIC para pensar las relaciones *entre* educación y cultura. Tal como retomamos aquella reflexión de Rasino sobre lo cotidiano en la construcción de los lazos sociales

---

<sup>87</sup> Para un recorrido histórico de producciones latinoamericanas sobre estudios culturales sugerimos profundizar las referencias expresadas en los textos de: García Canclini (2010) y Barbero (2010).

y la oportuna intervención adulta en el ofrecimiento de herencias, en el siguiente párrafo ‘Chiqui’ (2010) nos ofrece una sintética expresión para pensar la pluralidad cultural:

“como una gran máquina de intervención social, de diversidad, de multiplicidad. No hay la cultura, estamos en un país de las culturas, también estamos en el país que fue fundado por la hibridez de inmigrantes y pueblos originarios. Deberíamos aprender también de esos proyectos imbricados y deberíamos entender que tenemos capacidad histórica para entender la integración”.

De esta manera, vamos preparando el ‘equipaje’ para incursionar en el concepto de educación como nacimiento simbólico. Un sentido indisociable en la comprensión del término cultura como convivencia digna.



"El mundo prometido a Juanito Laguna". Antonio Berni. 1962.

Técnica: Óleo, acrílico, madera y metales, cartón, alambres, clavos, grapas sobre madera.

Medidas: 280 × 400 cm.

Cancillería de la República Argentina. Buenos Aires.

## Capítulo 4.

### Oportunidades para nacer o de la educación

“Porque cuando avanzamos, el horizonte se desplaza”  
Graciela Frigerio, 2005.

Educación es una palabra que proviene del latín y significa ‘guiar, instruir, conducir, sacar afuera’; podemos volver la mirada hacia el óleo y pensar en la metáfora del viaje: Juanito y sus amigas orientan sus pasos hacia un ‘mundo prometido’ porque han ‘aprendido a leer’<sup>88</sup>. La educación implica una promesa de vida social y singular, una direccionalidad, capas de sedimentos que se transforman en las relaciones humanas, el bagaje de experiencias (trabajo, palabra y acción) que, a partir de los relatos orales y luego con la escritura, cimienta el mundo social. Pero, ¿cuáles son las especificidades de los procesos educativos?, ¿qué implica pensar en los procesos educativos en nuestras sociedades?, ¿educar es transmitir?, ¿en qué punto se distingue la educación de la cultura?

Como señalamos desde los primeros párrafos del trabajo, el problema en el cual nos aventuramos es particularmente movido.

#### La constitución del campo educativo

“Que la pedagogía, como campo de conocimiento sistemático sobre la educación, se haya configurado en la modernidad en torno y como parte del desarrollo de la tecnología de la escolarización; a su vez ha contribuido a encerrar el campo conceptual de la educación en las coordenadas escolares, invisibilizando toda otra práctica educativa.”

Diker, 2016

---

<sup>88</sup> En 1961 Berni pinta el cuadro “Juanito Laguna aprende a leer”. Una reproducción de la obra se encuentra en la carátula del segundo capítulo de este trabajo. La década de 1960 fue muy rica en el desarrollo de experiencias pedagógicas democráticas, el sistema educativo estaba en creciente expansión por la demanda de ampliación de educación secundaria y superior y la confianza en el progreso social a través de la educación era una realidad. Cfr. Puiggrós, A. (2006) Capítulo: “Del golpe de 1955 al golpe de 1976” en *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Editorial Galerna. Buenos Aires.

Un asunto que nos parece relevante para analizar es el de la constitución del campo de los estudios sobre educación porque allí residen algunas argumentaciones que permiten comprender el carácter provisorio de los límites del campo pedagógico para analizar lo educativo. Parafraseando a Gabriela Diker (2018) podemos señalar que el objeto del campo de la educación es difuso pues las políticas de distribución de autoridad han estallado (las ciencias de la educación es una muestra del estallido del campo educativo). La existencia de una pluralidad disciplinar para el abordaje de los proyectos de investigación en educación provoca cierta debilidad epistemológica, permeable a innumerables lógicas de producción que, por un lado, afectan su legitimidad en relación con otros campos del saber y, por otro, sostienen un estado de permanente interrogación.

A su vez, se abre como problema, la configuración del campo de saber pedagógico diferente del campo ‘experto’ de saber pedagógico. Durante el siglo XX, los maestros, legítimos agentes de producción y distribución de los saberes educativos fueron excluidos del campo ‘experto’ como resultado de un proceso histórico. Los maestros como productores de estos saberes, principalmente en los comienzos del siglo XX, fueron disputando ese lugar con profesionales de diferentes disciplinas, por ejemplo, los abogados y los matemáticos.

El terreno de producción de saberes educativos para los maestros y maestras fue paulatinamente dejado por, al menos, tres motivos que alcanzamos a visualizar. El primero se debe al confinamiento de la tarea docente únicamente al espacio de la clase, la famosa frase popular ‘cada maestrillo con su librillo’ ha promovido instancias de mucha soledad y puesto en jaque el trabajo colaborativo. El segundo motivo se vincula con el corrimiento de la producción escrita, tanto de textos académicos como de divulgación en los ámbitos escolares<sup>89</sup>, la participación de maestros en procesos de investigación y escritura es muy poco probable y las posibilidades que esta situación cambie también, esto se vincula a un tercer elemento. Los procesos de formación de maestros se producen en instituciones de educación superior no universitarias (institutos terciarios dependientes de las provincias), en general son instituciones centradas en los procesos de enseñanza en los que no se alienta, ni tampoco están dadas las condiciones materiales, para el desarrollo investigativo. Los maestros que excepcionalmente se

---

<sup>89</sup> Una hipótesis que surge es que la crítica llevada hasta el desprestigio otorgado por algunas corrientes pedagógicas a los manuales escolares encontró eco en el desentendimiento por parte de los maestros de su valor de producción, distribución y uso.

interesan por profundizar sus aprendizajes optan por la formación universitaria, cuestión que los ubica en otros ámbitos laborales y de legitimidad para la producción pedagógica. Es en este punto que surge la pregunta sobre la construcción de autoridad en la configuración del campo educativo: ¿quién tiene la autoridad para posicionar/inscribir en este campo un saber cómo legítimo?

La tradición pedagógica moderna (Fattore, N. y Caldo, P.; 2011) reafirmó el carácter asertivo de ciertas perspectivas denominadas ‘críticas’, las cuales reivindicaron el término ‘educación’ afianzando su sentido formativo, escolar, liberador de la tradición (religiosa y familiar) y eminentemente prospectivo, distinguiéndolo del de transmisión. Los últimos 20 años y, a partir del trabajo de algunos equipos de investigación<sup>90</sup>, se sostuvo un esfuerzo por reconceptualizar el término y establecer relaciones fecundas con el de ‘transmisión’. Si bien son dos conceptos diferentes están, o deberían estar, fuertemente imbricados por las coordenadas desde las cuales se relacionan en la construcción de vínculos humanos y sociales.

Dejar planteadas las aristas que se abren tanto cuando consideramos las posibilidades de producción dentro del campo educativo (y pedagógico en particular) como las divergencias en el tratamiento de los conceptos nos introduce en las profundidades que atravesarán el abordaje de los términos.

Diker (2016) sostiene dos obstáculos para abordar una conceptualización del término educación. Por un lado, la especificación y distinción de otros términos como transmisión, socialización, crianza e instrucción. Y, por otro, el modo en que se resuelve históricamente la relación entre educación y escolarización.

La autora realiza el intento de ofrecer una serie de pistas para construir el término y retoma la afirmación de Enríquez (2002) que refiere a la educación como “institución de la condición humana y del lazo social” que se expresa en grupos y organizaciones como por ejemplo las universidades, escuelas, organizaciones educativas, las cuales “tienen la misión de mantener viva

---

<sup>90</sup> En los Seminarios organizados por el Centro de Estudios Multidisciplinarios durante el decenio 2000-2010 coordinados por Graciela Frigerio y Gabriela Diker comenzaron a producirse una serie de reflexiones y construcciones teóricas que pusieron en cuestión el campo de la pedagogía y sus desarrollos en Argentina. Un análisis de las vicisitudes del Centro fue construido por Gabriela Diker durante las clases del Seminario “Sentidos y significados sobre educación” en el marco del Doctorado Sentidos, teorías y prácticas de la educación. 2018-2019. FHUC-UNL. Santa Fe.

la institución de la educación”. O como sostiene Cornú (2002: 56) la educación es la “institución del límite en lo ilimitado”.

En palabras de Fattore, N. y Caldo, P. (2011: 11):

“La educación es figura de la continuidad y del futuro, y en este sentido es conservación de la tradición, es anticipación, proyecto, prescripción, planificación, fabricación que pareciera depender de nuestro saber, de nuestro poder, de nuestra voluntad. Al mismo tiempo, y por suerte, es discontinuidad y porvenir; porvenir entendido como figura del acontecimiento, de la irrupción de lo no esperado, de lo no previsto, de aquello que no se deja atrapar por las categorías de las que disponemos ni por las prácticas que desplegamos”.

Este doble significado es el que esperamos se comprenda y despliegue para pensar las relaciones *entre* educación y cultura. Para ello avanzamos hacia una serie de reflexiones que intentan reconstruir los sentidos que se erigen en la acción educativa y la transmisión cultural.

### **La educación como acción y transmisión cultural**

“¿Pedagogía? El “arte de aprender a ver abismos allí donde hay lugares comunes”, según la expresión de Karl Kraus. Es aprender a ver todas las cosas bajo la perspectiva del conflicto, de la transformación, de la separación, de la alteración. Es también, en opinión de Bertolt Brech, el arte de transformar y de multiplicar sus propios medios para saber algo del mundo y actuar sobre él”.

Didi Huberman (2008: 182-183)

En el cortometraje animado de Juan Pablo Etcheverry “Minotauromaquia: Pablo en el laberinto”<sup>91</sup>), el director se inmiscuye en el mundo interior del pintor español Pablo Picasso (1881-1973), que también puede ser el del nombre propio, y a través de una majestuosa puesta en escena plástica hunde la historia en un entre-tempo y espacio, por momentos incómodo, sofocante.

El trabajo con la obra pictórica inicia con la imagen de Picasso pintando un lienzo, en el momento de su plenitud, e inmediatamente se introduce en la tela que se transforma en un

<sup>91</sup> <https://vimeo.com/81434921>. Consultado en octubre de 2020 y julio de 2021.

desierto laberíntico, al tiempo que se vuelve otro y envejece. El encuentro con el minotauro, la violencia, la muerte y el escape con una tiza en la mano. El hombre-animal representando lo instintivo y procaz de la humanidad; los personajes del ‘Guernica’<sup>92</sup> desparramados a lo largo del laberinto: las miradas, las señales, los pasajes, los grises: llamas, corridas y ráfagas de guerra, el arlequín con sus contrastes alegres y sombríos, el deseo latente a lo largo de todo el viaje, los recovecos, la vuelta al inicio. La fusión entre lo real, lo imaginario y lo simbólico. Todo se vuelve mágico y real como la materialidad que sostiene el film.

Y, sin embargo, todo configura el punto límite de la existencia. Cuando no hay salida, se abre en un vuelo abierto, por un azul profundo que tiñe todo el sendero, una paloma que se vuelve lumínica y desaparece. Nos reencontramos con el joven Picasso en su taller pintando ‘las señoritas de Avignon’<sup>93</sup>.

Rasgos que describen momentos de nuestra contemporaneidad. ¿Será posible identificar el rastro de señales que fuimos/fueron dibujando, cultivando (entre e intra-generaciones), y el vuelo lo suficientemente certero para aproximarnos a un trazo de obra renovada?, ¿la educación propicia el ‘vuelo de la paloma’ y propone bifurcaciones en los instantes conformados por ‘puntos límites’?

Diker adopta el término “acción educativa”<sup>94</sup>, desarrollándolo a partir de tres operaciones de conceptualización: 1. “la transmisión de un fondo cultural común de conocimientos, saberes, valores, reglas”; 2. la orientación o ayuda a “sacar algo que alguien ya tiene” y 3. una relación de autoridad a partir del reconocimiento mutuo.

En primer lugar, la autora sostiene que a partir de la transmisión se logra el pasaje siempre incompleto e impreciso de un legado a través de relaciones ‘transgeneracionales’<sup>95</sup>, haciendo alusión a la multiplicidad de formas en las que se producen las enseñanzas y aprendizajes entre la

<sup>92</sup> <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica> Consultado el 19 de julio de 2021.

<sup>93</sup> <https://historia-arte.com/obras/las-senoritas-de-avignon> Consultado 19 de julio de 2021.

<sup>94</sup> Ya la clásica conceptualización de Durkheim (1975: 49) en *Educación y sociedad* ofrece como elementos de la educación la “presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes, así como de una acción ejercida por los primeros sobre los segundos”.

<sup>95</sup> Diker también habla de relaciones “intergeneracionales” pero preferimos el uso del término con el prefijo ‘trans’ por lo que ya analizamos en Díaz (2018). Asimismo, referido al prefijo en el verbo transmitir, Serra y Fattore (2019), retomando a Debray (1997), apuntan que ‘trans’ refiere al ‘pasaje’, el intercambio y diálogo en el tiempo “tanto de bienes como de ideas, tanto de fuerzas como de formas; y en este sentido toda transmisión es siempre diacrónica y móvil, establece un vínculo entre los muertos y los vivos, la mayoría de las veces en ausencia física de los emisores”.

adulthood and childhood, through a “political (...) in the selection of the inheritance and in the designation of the heirs”. In the act itself of the transmission, the character ‘universal’, common, of what is offered as legitimate and the political is configured when it is designated as heir to the ‘collective’. Education is ‘re-cognition’ through a movement of distribution of inheritances and another of recognition that enables the decision to take a position (Frigerio, 2003: 31). In the passage of the transmission, the continuity of a culture is played.

We recover what Corral (2016), in his reading of Arendt, when he analyzes the implications of the concept of authority in education, which considers the adoption of a position, in freedom, with respect to the past and the future, in the act of educating.

The relationship of authority between a father and his son can be appreciated in a scene from the novel by Simone de Beauvoir “All men are mortal” (1961). Fosca, the immortal character of the story, in his first 200 years of life, thought that it would be possible to educate his son ‘in image and likeness’ offering him everything he desired and how, from that attitude, he would be ‘shaping his future’. The character expressed his ideas in the following way: “I am who makes my destiny” (...) “I owe my life, I owe the world” (p. 127). It happened that this thought lasted what was a hard childhood in gaining autonomy. In the moment of his full youth, Antonio defied the power of the father, saying: “¿Para qué me habéis dado todo eso si me prohibís que lo aproveche? (...) Me habéis enseñado a razonar, a reflexionar, ¿para qué si debo obedecer ciegamente vuestras órdenes?” (p. 130). It was before the power of the singular appropriation of the inheritance that Fosca asked, in a Kantian sense, if perhaps “it was possible to enclose that life in a hothouse to cultivate it without danger” (p. 131).

Through this story, one can glimpse the tension of the unforeseeable and open in the novelty that build the new generations with what they inherit, beyond the persistence of ‘the safe’ that is often offered. As we also remark, the legitimacy in the transgenerational relationship does not derive from natural, social or divine distinctions because what is at stake is relationships between ‘equals’ in a world that pretends to constitute itself as common, that is, of what is at stake when we educate is a political gesture, the one of ‘making’ ties and distinction in the middle of the struggle between conserving and transforming.

Going further in the interpretation of the novel, we can say that Beauvoir challenges one of the constitutive characteristics of the human: finitude and through the immortal life of Fosca

muestra la muerte de todo lo que lo constituye como humano, en particular, estaríamos asistiendo a la ‘muerte de la transmisión’, pues ante una vida eterna todo se vuelve conocido, se anula la posibilidad de encontrar en el ‘milagro de la acción’ la posibilidad del encuentro con la alteridad, experimentar la falta y la incompletud, se vuelve imposible encontrar referencias. Por otra parte, las resistencias e indiferencias que proponen ‘los nuevos’ ante el ‘derroche’ de tradiciones y herencias que se ofrecen quedan anuladas, dejando a la intemperie la posibilidad de transmisión.

Sobre la segunda idea que introduce Diker (2016) podemos señalar que la educación implica considerar el despliegue de capacidades y disposiciones de cada niña y niño, o lo que Rousseau llamaba la “naturaleza infantil”. Entonces, más allá de lo que se enseñe la singularidad del aprendizaje lleva consigo lo inédito en el ejercicio mismo de conocer.

Vinculamos esta concepción al argumento de Arendt (2016) sobre lo que las nuevas generaciones provocan con su nacimiento, si bien podemos comprender la aparición de cualquier ser viviente en el mundo de la vida, lo que distingue a los seres humanos (de otros) es la distinción en relación con la generación existente (tanto vivos como muertos). Ésta es la que “introduce al mundo” social (p. 286) asumiendo la responsabilidad de la educación de un doble modo: protegiendo la infancia del instinto destructivo del mundo y cuidando el mundo para que no sea embestido por cada nueva generación.

Según Diker (2016), es en el encuentro “transgeneracional” que puede producirse algo ‘nuevo’ a partir de relaciones asimétricas. El carácter de las relaciones entre la adultez y la niñez no puede ser fijado. Pueden producirse asimetrías en favor de una u otra, relaciones de igual a igual o de simple indiferencia. La relación de asimetría alude al reconocimiento de autoridad que es siempre temporal y no fija posiciones estables.

Para que haya educación tiene que poder determinarse como condición una relación de autoridad a partir del reconocimiento mutuo. Reconocimiento que se produce en situación y que consiste en la posibilidad de establecer vínculos (filiación simbólica) entre los que participan de la acción educativa, mediación que se produce entre el legado y el porvenir; para ello es necesario el establecimiento de la confianza (Cornu, 2002) y un tiempo de ocio capaz de recomponer esa intersección entre tradiciones y proyectos.

Tal como nos recuerda Durkheim (1975), para la consolidación de una sociedad es necesaria la educación en un doble movimiento: el sostenimiento de cierta homogeneidad y, al mismo tiempo, la promoción de la diversidad, en sus palabras:

“La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva. Sin embargo, por otra parte, sin cierta diversidad toda cooperación resultaría imposible: la educación asegura la persistencia de dicha diversidad necesaria, diversificándose por sí mismo y especializándose.” (Durkheim, 1975: 52).

Si bien él pensaba en una diversidad que respondiera a las funciones sociales de cada individuo, y este trabajo se aleja de una perspectiva funcionalista, estimamos la advertencia de sostener este doble carácter que hoy explicamos otorgando nuevos alcances.

### **Transmisión, encuentro generacional y autoridad**

Como una espiral, que retorna al inicio, proponemos el trío conceptual: transmisión-encuentro transgeneracional-autoridad. Debray (2007) en un análisis sobre la transmisión en la vida contemporánea propone comprender la diferencia entre comunicación y transmisión, sugiere vincular las siguientes duplas: espacio - comunicación vs. tiempo – transmisión. Si bien es necesaria la relación de ambas para que se produzca la educación, el autor enfoca en el desequilibrio entre ambas y argumenta sobre la preeminencia de los aparatos de comunicación que nos mantienen en un estado de ubicuidad constante por sobre el tiempo que requiere una trama densa y compleja para generar los procesos de transmisión.

Señala que hay algo del orden de lo ‘incomprimible’ en la educación y que en estos momentos históricos se insiste en un ‘ahorro’ de tiempos (y energías), a través de la creación de ‘atajos’ para ‘eliminar el aburrimiento’, esto anularía cierta inercia necesaria, repeticiones, del poder de la transmisión. La sociedad occidental moderna luego de haber salido del pensamiento griego (del destino) y religioso (de la culpa) pareciera persistir en la necesidad por lo ‘actual’,

poner los actos en un presente continuo, “apuntando hacia una sociabilidad sin hipotecas ni deudas, sin pecado original. Tal sería nuestra Justicia inmanente” (Debray, 2007: 7).

Es allí donde reaparece la institución con sus dones y su ‘insoponible’ carácter desigual, prescriptivo y exclusivo. ‘Desigual’ en el sentido asimétrico de los miembros que la integran, ‘prescriptivo’ por las reglas y principios que limitan las relaciones y ‘exclusivo’ por el rasgo de colectivo en el que se produce la transmisión. Para que algo del proceso educativo se produzca en las instituciones se requieren dos condiciones: un ‘desnivel’ que distingue el escenario en el que se juega y ‘apagar el celular’ para dar lugar al compromiso con la tarea, como un ‘tiempo de paréntesis’, de suspenso. Además, toda transmisión implica rituales.

Sin ritos/rituales no hay iniciaciones, no hay costumbres ni tradiciones, no hay transmisión, no hay configuraciones culturales, no se pueden generar transgresiones ni construcciones de otros posibles. Para McLaren (1996: 21) los rituales son “transportadores de códigos culturales” que moldean percepciones y modos de comprensiones y al tiempo que van configurando la cultura de una sociedad (sistemas simbólicos) son conformados por esta. Crean modalidades de comprender, de distribuir los saberes y el poder, muchas veces arbitrarias, contradictorias, ambiguas. El ritual es considerado como “un producto cultural construido como referencia colectiva de la experiencia simbólica y situada de la clase social de un grupo”, como “hecho político” y como “distribución del capital cultural dominante”. Este autor, pretende avanzar e ir más allá de los rituales considerados “prototípicos”, “con el fin de ubicar la dinámica de los procesos rituales tanto en sus características de performance de las lecciones diarias como en sus distintas formas de resistencia”.

Los rituales organizan la vida social, generando determinadas percepciones sobre las relaciones humanas, las relaciones de género, de clases, las vinculaciones con la política y así sostienen la estructura social vigente permitiendo fisuras, es decir, nuevas significaciones. Tienen no solamente carácter simbólico sino también material, se corporizan en gestos, acciones, miradas de lo común. Frigerio (2003: 17) reflexiona sobre la transmisión como “ritual social imperativo”, capaz de posibilitar el cambio de lugar, desplazar sentidos y constituir subjetividad a partir de un trabajo con la herencia, lo ‘pre-fijado’, lo que implica una “emoción / conmoción del mundo interno, que no nos dejará idénticos a nosotros mismos” (Frigerio, 2003: 19).

Esta forma de comprender la transmisión implica una distinción profunda de la noción de comunicación. Al decir de Debray (2007: 9):

“En suma, la comunicación tiene el viento en popa porque opera de punto a punto, entre individuos, respetando el «es mi decisión», el sacrosanto «si yo quiero y cuando yo quiero». La transmisión a este respecto está mal parada porque es heterónoma, sectaria, comunitaria y reglada («el prohibido prohibir» significa finalmente: prohibido transmitir)”.

Ampliando el concepto, Frigerio (2003) propone pensar la transmisión ligado al de transferencia, convicción, afirmación. Transferencia que implica desplazamientos, metáforas, metonimias en la relación ‘imposible’ de ‘amor’ entre al menos dos. Convicción que supone invención, ficción y creencia en ‘otros’ que colaboran ‘consciente y/o inconscientemente’, memoriosa y dudosamente en los mensajes que se pasan y configuran contenidos y figuras. Afirmación que se consigue a través del trámite que se consume con el ‘apellido que se hereda’, ‘el nombre que se otorga’ y la firma que

“es la traza del intento de devenir singular y hacer de lo recibido otra cosa, algo que como marca será reconocida en el borde, no podrá ser borrrable e instalará el trabajo entre *marcado por* a la vez que *diferente a*. El sujeto podrá pensar, decir, escribir: *firmo*, *confirmo*. Todas esas expresiones dan cuenta de la aparición del *yo* que, en la firma, afirma continuidad e inauguración. La ilusión de la continuidad es una ilusión necesaria al *yo*, como le es fundamental la inauguración. Ambas, ilusiones y necesidades, nos vuelven propietarios de nombres asignados y apellidos recibidos”. (Frigerio, 2003: 22)<sup>96</sup>.

La autora aludiendo a una cita de Derrida (1997) sobre la certeza de ‘tener una lengua’ que no es propia sostiene que la transmisión

“es tanto lo ofrecido como lo buscado, lo eventualmente hallado, lo perdido, lo traducido, lo que se pasa, lo que nos pasa, lo que no nos ha sido pasado. La transmisión es aquello

---

<sup>96</sup> Las cursivas son de la autora.

*imposible* de llevar a cabo y, simultáneamente, aquello que, sin su intento perseverante, nos deja siendo nadie. Es acerca de la imperiosa necesidad de su intento que la educación trata. Son los avatares de los intentos los que nos ocupan, nos marcan, nos constituyen” (Frigerio, 2003: 22)<sup>97</sup>.

Por lo tanto, suponer la ‘crisis de la transmisión’ no necesariamente anuncia su muerte sin embargo trastoca sentidos que fueron considerados esenciales hasta hace muy poco tiempo. Con respecto a la institución escolar, Debray señala que a través de los cambios en las sociedades contemporáneas que bregaron por: masificar la escolarización, crear conciencia docente de la profesión que ejerce (que no implique un acto ‘sagrado’) y la construcción de un mundo intelectual, se produjo un efecto ‘destructivo’ del propio sistema. El ‘desencantamiento’ y la ‘desaparición de lo sagrado’ en los espacios y tiempos de las escuelas y sus miembros; el giro contra la ‘virtud’, la ‘Razón’ y la ‘nación’ dio lugar a una ‘soberanía popular’ en un contexto de transformaciones sociales, que según Debray (2010: 25) debería producir un mundo cada vez más democrático y de formulación de políticas justas. Sabemos que no necesariamente se producen este tipo de fórmulas en todas las sociedades y en todos los momentos históricos, sin embargo, las advertencias de Debray son un indicio para los análisis que se esperan generar a partir del estudio de las políticas producidas por el MIC.

Los procesos capaces de instituir subjetividades a través de la educación quedan trancos si únicamente pensamos en la escolarización. La escuela moderna es, hace 200 años, el espacio social más arraigado y masivo, de instalación de mecanismos, estructuras y relaciones capaces de sostener formas de conocer el mundo, explicarlo, comprenderlo, legitimar posiciones, construir identidades. Hace un par de décadas varias organizaciones/instituciones ofrecen espacios, tiempos y formatos capaces de generar procesos semejantes: los medios de comunicación, internet (redes sociales, juegos virtuales, plataformas web), propuestas culturales. Es en los diálogos, a veces solícitos otras veces incomprensibles, entre dichos espacios que comienzan a vislumbrarse modos de institución que trascienden los límites que los configuraron históricamente, porque la noción de educación permite esos movimientos.

---

<sup>97</sup> Las cursivas son de la autora.

Finalmente, un asunto que nos interesa rescatar particularmente en este punto es la reflexión sobre la incidencia del Estado en la formulación de políticas tanto educativas como culturales, democráticas y justas; el Estado es una de las instituciones que ganó un lugar predominante en el desarrollo de este tipo de propuestas. Durkheim en la publicación póstuma de 1928 titulada *La educación: su naturaleza y su función* sostenía:

“es indispensable que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual no puede haber sociedad; y para que pueda rendir ese resultado aún hace falta que no quede a merced de la arbitrariedad de los particulares. A partir del momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Muy al contrario, todo cuanto es educación debe quedar, en cierta medida, supeditado a su influencia” (Durkheim, 1975: 62).

Durante todo el siglo XX y lo que recorreremos del XXI, se produjeron intentos para sostener políticas públicas y estatales socioeducativas y culturales como, por ejemplo, las que reseñamos en el capítulo 2, y hay que reconocer que la institución escolar es la de mayor escala y alcances. Quedan abiertas discusiones sobre las relaciones entre sectores públicos y privados y las influencias recíprocas que se construyen para dar direccionalidad a los procesos.

Con este trabajo queremos ofrecer un espacio de reflexividad que revise los modos de producir políticas públicas estatales porque al mismo tiempo que consideramos que son exiguas y en muchos casos delimitadas por intereses sectoriales acotados, en otras oportunidades, siguen siendo el lugar desde donde se apuesta por lo común. Es a partir de estas preocupaciones que avanzamos hacia un supuesto que permita extender las posibilidades de pensar y hacer las relaciones *entre* lo educativo y lo cultural.

### **El nacimiento simbólico: la educación como procesos de comprensión**

Pensamos el concepto de *nacimiento* como un acontecer simbólico el cual implica procesos de transmisión de la herencia cultural e histórica en una sociedad determinada. Procesos que se juegan entre generaciones en un vínculo provocador que se establece en las relaciones de los

mundos adultos y el de las infancias, dichas relaciones conformadas por las dimensiones de lo público y lo privado, lo sociohistórico y subjetivo, lo local y global.

La llegada de cada humano trae consigo claves para el nacimiento de algo nuevo, en un movimiento acompañado por el espacio ineludible cedido por los ‘viejos’ para que el florecimiento acontezca. La educación se produce en ese intersticio. La transmisión entre ‘nuevos’ y ‘viejos’ permite el nacimiento de la palabra y por consiguiente de lo político, característica distintiva de lo humano. Es ineludible la presencia, orientación, intervención, traspaso, ofrecimiento del legado cultural, simbólico, producido a través de las tensiones históricas de unas generaciones a otras, de unos grupos humanos a otros. Si el encuentro, que, por supuesto está teñido de desentendimientos, se produce a medias, sin direccionalidades, sin convencimientos ni construcción de miradas comunes y amor por el conocimiento y el compartir experiencias, cuidando aquello que tenemos entre las manos y los diálogos fecundos, puede ocurrir que el lienzo se tiña de quebraduras y poco a poco los monstruos<sup>98</sup> fagociten las posibilidades de nacimientos y convivencias.

Proponemos, entonces, pensar el nacimiento como una cuestión filosófico-política, en un doble movimiento: las generaciones adultas protegen/enseñan/orientan/transmiten a las nuevas generaciones el mundo que habitan, es decir, cuidan el mundo construido para que nadie crea que con su trabajo todo vuelve a comenzar desde cero, al mismo tiempo que las infancias y juventudes intervienen con sus propias voces, recrean los lenguajes, reavivan las relaciones. Entonces, nos preguntamos de qué manera se producen oportunidades para ‘nacer’ a partir de analizar las políticas del MIC, con la hipótesis que la dimensión educativa está íntimamente vinculada con pensar y hacer la cultura.

Encontramos en las palabras de los y las entrevistadas muchas ‘pistas’, ‘detalles’, para instalar sentidos particularmente sensibles con relación a los espacios redefinidos y creados y las políticas diseñadas durante las tres gestiones del gobierno del Frente Progresista Cívico y Social.

---

<sup>98</sup> Nos estamos refiriendo al cuadro de Antonio Berni, reproducido en la portada de este trabajo: “Pesadilla de los injustos o La conspiración del mundo de Juanito Laguna trastorna el sueño de los injustos” producido en 1961. Allí el artista interpela nuestro tiempo introduciendo la figura monstruosa que forma parte de las particularidades humanas para señalar las relaciones sociales injustas que dominan el mundo. En el ida y vuelta de esas relaciones introduce las pesadillas que surgen, viven y significan el reflejo de esa parte monstruosa de lo humano que inhibe la posibilidad del bienestar tanto singular como colectivo, porque en la medida que vivamos sabiendo que Juanito está ahí, que no logramos cambiar esas condiciones de existencia, las pesadillas serán cada vez más palpables.

En cada uno de los programas y proyectos observamos rasgos que ofrecen, en la conjunción de elementos simbólicos y materiales, inéditas formas de promover prácticas educativas en espacios públicos, abiertos, gratuitos, creados o reconfigurados especialmente para que el encuentro se produzca, las relaciones de transmisión de saberes y conocimientos tengan lugar, los tiempos de aprendizajes a través de lo lúdico y el transitar por los espacios propuestos configuren el escenario propicio para el fortalecimiento de vínculos para la convivencia social.

Una forma de entender la educación es a través de la vivificación de imaginarios colectivos. Recordaba Daniela Gómez en la conversación que mantuvimos, que uno de los objetivos en la construcción de políticas era:

“el poder impactar sobre la educación desde otros lugares... (por ejemplo) lo que aparece que a mí me parece interesante rescatar, cómo los imaginarios colectivos... sirven y son como un espacio maravilloso para la llegada a lo sensible, a lo emocional, y de ahí poder trabajar con otras cosas porque, bueno, lo que es La Compañía de la Media Luna es la vieja kermese, que en realidad la hayas transitado o no la hayas transitado, porque las generaciones más jóvenes no la transitaron, pero está como inserta en nuestra matriz de saberes así como otras cosas, como el olor a puchero que capaz que vos nunca lo comiste, pero hay una matriz cultural y social que nos hace que eso sea un espacio conocido, en donde me siento cómodo y en donde encuentro al otro como un par. Entonces, son espacios que te permiten trabajar sobre... a mí hay una frase, una definición de Hannah Arendt que me gusta mucho y nosotros usamos mucho que es que la política es el arte de vivir los unos con los otros... encontrar un lugar en donde sin decir, sin explicarlo, tenga elementos de los conceptos, afectos, sensaciones, percepciones que te lleven a un lugar que te sientas tranquilo, en donde sientas que estás en un lugar que es tuyo... con otros que tienen que ver con vos”. Entrevista con Daniela Gómez, 08/10/2020.

La amalgama de familiaridades y extrañezas, saberes que provienen y movilizan tanto lo cognitivo como los sentidos del gusto, el olfato, el tacto son lo que caracteriza las propuestas pensadas por los actores que formaron parte del diseño de las políticas. Los espacios y acciones dependientes del Ministerio de Innovación y Cultura procuraron la conjunción de conocimientos

científicos, históricos y artísticos<sup>99</sup>, renovar la imaginación y las tradiciones<sup>100</sup>, construir espejos, paredes de hormigón, de cartón o telas de grandes dimensiones y también minúsculas, con extensos pasajes donde circular y orificios por donde pararse a mirar una escena teatral<sup>101</sup>. Los múltiples lenguajes que circulan, el lenguaje de la literatura, de lo lúdico, de las ciencias, de la filosofía, de las artes plásticas y escénicas, de la música, de la vida cotidiana, de los oficios, fueron conformando otra manera de instalar lo educativo.

En una tercera acepción, podemos señalar que tanto en los espacios creados como en las políticas que venían produciéndose, aparece con fuerza la importancia de la relación entre formas y contenidos cuando se definen estrategias para el despliegue de la transmisión cultural, por ejemplo: la conversación con los que se acercaban para quedarse en un taller o para pasar por un juego<sup>102</sup>, el llamado de la música<sup>103</sup> y la llegada al barrio de las bicicletas<sup>104</sup>, la remodelación de la plaza o la instalación de un Alero<sup>105</sup>, la recuperación y sostenimiento de centros culturales y teatros<sup>106</sup> con la instalación de diversidad de propuestas artísticas, el desarrollo y reconfiguración

<sup>99</sup> Ver: Señal Santa Fe (2011) Sale el Tren! La Redonda. Arte y Vida cotidiana.

<https://www.senalsantafe.gob.ar/producciones/micros/sale-el-tren---la-redonda--arte-y-vida-cotidiana/47/>

<sup>100</sup> Diario Página 12. Suplemento Rosario 12. Sección Cultura/Espectáculos “La kermesse”. Sábado 13 de diciembre de 2008. Ver: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/12-16450-2008-12-13.html>

<sup>101</sup> Ver: El Molino. Fábrica Cultural:

[https://www.youtube.com/watch?v=YdZkhH\\_zvEM](https://www.youtube.com/watch?v=YdZkhH_zvEM),

[https://www.unl.edu.ar/noticias/products/view/lugares\\_el\\_molino\\_f%C3%A1brica\\_cultural](https://www.unl.edu.ar/noticias/products/view/lugares_el_molino_f%C3%A1brica_cultural),

<https://www.senalsantafe.gob.ar/producciones/micros/inventando-maravillas--el-molino--fabrica-cultural/46/>

<sup>102</sup> La Esquina Encendida, un espacio que formó parte del Tríptico de la Imaginación de la ciudad de Santa Fe, dependiente de los Ministerios de Innovación y Cultura y Desarrollo Social, que nació en el año 2011, ofrecía talleres con horarios estables, tales como: restauración y reciclado de mobiliario, electricidad básica, cuerpo y movimiento, ritmos y danzas urbanas, fotografía, teatro, circo y telas, entre otros. Y también, en distintos momentos del año como las vacaciones de verano e invierno o los fines de semana promovió diferentes propuestas para la participación de la ciudadanía.

<sup>103</sup> Intervención del Coro Polifónico de la Provincia de Santa Fe, en "La Ribera Shopping" de la ciudad de Santa Fe en el mes de julio de 2012. Ver: [https://www.youtube.com/watch?v=V\\_SZ24gDK9E](https://www.youtube.com/watch?v=V_SZ24gDK9E)

<sup>104</sup> Nos referimos al Programa “La orden de la bicicleta”.

<sup>105</sup> Relevamos noticias periodísticas sobre el Programa Alero para conocer repercusiones en la prensa gráfica:

[https://www.santafeciudad.gov.ar/avanza\\_construccion\\_edificio\\_alero\\_barrio\\_coronel\\_dorrego/](https://www.santafeciudad.gov.ar/avanza_construccion_edificio_alero_barrio_coronel_dorrego/)

<http://www.elpanoramico.com.ar/2019/05/plan-abre-dos-nuevos-aleros-abren-sus-puertas-en-santa-fe-y-villa-gobernador-galvez/>

[https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/208098/\(subtema\)/93703](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/208098/(subtema)/93703)

<https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/265582/>

<https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2009/06/05/regionales/regi-02.html>

<sup>106</sup> Durante los años en estudio, se creó Plataforma Lavarden en la ciudad de Rosario:

<https://www.plataformalavarden.gob.ar/>, se mantuvo el Centro Cultural Provincial “Paco Urondo” en Santa Fe:

<https://www.cencultu.com.ar/>, se restauró y refuncionalizó Casa Arijón (Barrio Saladillo, Rosario):

de los museos<sup>107</sup> y el cine<sup>108</sup> a través de nuevos abordajes conceptuales y estéticos, todo confluyendo hacia el ofrecimiento de oportunidades para que nacimientos simbólicos se produzcan, en un ‘entre’ los sentidos de educación y cultura que venimos trabajando a lo largo de estas páginas<sup>109</sup>.

Recordando otras intervenciones, nos comentaba Daniela Gómez, las actividades propuestas en la Franja del Río de la ciudad de Rosario:

“este espacio era un espacio estable, un galpón... uno de los programas del espacio era como una escuela de todas las cosas, como dice el tango, en donde lo que se promovían eran los aprendizajes, en donde no estaba dictado por un docente, sino que los que sabían le enseñaban a los que no sabían. Y pasaban, ¿qué cosas?, por ejemplo, coser..., todas nuestras abuelas o nuestras madres, las abuelas saben tejer o coser, y era maravilloso lo que pasaba en el *entre*, cuando el que quiere aprender aprende del otro que lo sabe, pero... no es un docente, sino que se siente en el lugar de, ah, mirá, yo tengo esto para dar. Así que había una cosa maravillosa... lo que dejabas en esa mutualidad era tu tiempo y te podías llevar el tiempo de otro... Y lo que intentábamos que suceda era un acto ciudadano sin tanta intermediación de actores del Estado, ni docentes... en realidad no hay síntesis, hay búsqueda constante”.  
Entrevista con Daniela Gómez, 08/10/2020.

---

[https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/113878/\(subtema\)/93703](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/113878/(subtema)/93703), se sostuvo el Teatro Ideal en la ciudad de Venado Tuerto: [https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/113881/\(subtema\)/93703](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/113881/(subtema)/93703), se acondicionó la Franja del Río de Rosario:

[https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/229510/\(subtema\)/93703](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/229510/(subtema)/93703)

<sup>107</sup> Con respecto a los museos, como se señala en el capítulo 2, se realizó un reordenamiento, capacitación y concursos para las plantas de personal. Se puede consultar las características de cada uno de ellos en los sitios web: Museo Provincial Rosa Galisteo de Rodríguez: <https://www.museorosagalisteo.gob.ar/>. Museo Provincial de Ciencias Naturales Ameghino: <https://www.museoameghino.gob.ar/>, Museo Histórico Provincial Brig. Gral. Estanislao López: <https://www.museobrigadierlopez.gob.ar/> y MARC: <https://www.museomarc.gob.ar/>, Parque Arqueológico Santa Fe, la vieja: <https://www.santafelavieja.gob.ar/>, Museo Etnográfico y Colonial Juan de Garay: <https://www.museomarc.gob.ar/>. En 2019 fue inaugurado por el gobernador Miguel Lifschitz el Museo del Deporte Santafesino en la ciudad de Rosario: <https://museodeldeportesf.gob.ar/>

<sup>108</sup> Cine El Cairo comienza su actividad en la ciudad de Rosario, en 1913 y continúa hasta 2007. Ese año cerró sus puertas. Luego de trabajos de restauración y renovación, en diciembre de 2008 volvió a abrir con un nuevo concepto, el Cairo es el primer cine público de la provincia de Santa Fe: <https://elcairocinpublico.gob.ar/>

<sup>109</sup> Las acciones y referencias a las políticas que impulsó y sostuvo el MIC fueron desplegadas y profundizadas en el capítulo 2 de este trabajo. Aquí las recuperamos para analizar algunos de los sentidos educativos que las configuran, a partir del relato de los actores que formaron parte de su diseño.

Entonces, una concepción de educación que forma parte de una propuesta pública y estatal, pero la trasciende, provoca prácticas donde los participantes tienen que establecer vínculos de aprendizajes a través de las materialidades y los tiempos disponibles, tienen que construir confianza mutua, reconocerse en sus propios saberes, historias, momentos compartidos. Sucede algo de lo que menciona Norbert Elias (2013: 59), cuando en su ensayo “Sobre el tiempo”, reflexiona sobre la capacidad humana “para aprender y transmitir de generación en generación experiencias en forma de saber” que implican “mejoras progresivas de los medios humanos de orientación”.

Una concepción que, ni niega ni complementa otras definiciones del educar, más bien, instala nuevas preocupaciones, nociones, pensamientos, acciones, lugares y actores a través de los cuales circulan saberes y conocimientos. A través de la generación de una agenda propia, las políticas del MIC intentan producir la participación ciudadana, poniendo en el centro de interés a las infancias y las juventudes, que en general, son grupos etarios relegados del espacio público y el diseño de políticas estatales.

Por otra parte, se suscitan definiciones renovadas en los momentos de tomar decisiones: enfoques transversales, móviles (a través del planteo de lo itinerante), radiales (a partir de la ramificación de efectos que producen las puestas en escenas y acciones en cada sitio instalado), se fomentan iniciativas, se abren relaciones entre lo público y lo privado, lo local y lo regional en comunicación con lo global, se intercede en crear relaciones inéditas entre el campo artístico y la participación ciudadana.

Cecilia Vallina, en entrevista, señalaba formas de la producción de proyectos audiovisuales y lo expresaba de la siguiente manera:

“no trabajábamos sobre la lógica de ir a registrar en el sentido clásico del documental, sino que los proyectos audiovisuales fueran proyectos culturales, ¿no? Ese es un punto para pensar ¿por qué el Estado hacía proyectos audiovisuales? No son proyectos donde vamos a mostrar, a registrar de un modo, digamos, convencional, sino que lo audiovisual es también un campo de trabajo para programas y proyectos. Así como hay programas enfocados en distintos lenguajes o, bueno, hay un campo en donde desde el Estado podemos intervenir con una lógica no comercial, con tiempos más largos de trabajo, y donde involucramos a los actores

del territorio en construir un proyecto que a su vez se transforma en un capital... del cual se pueden apropiar”. Entrevista con Cecilia Vallina, 23/10/2020.

Otro aspecto que aporta como posibilitador de acciones en el *entre* la educación y la cultura fueron los procesos de formación, tanto del personal que venía trabajando en los museos y centros culturales, como de otras personas que se fueron incorporando o que participaron de las residencias culturales. Laura D’Aloisio nos comentaba que “área educativa o pedagógica hay en todos los museos<sup>110</sup>... las áreas educativas de los museos se fueron profesionalizando bastante...”, en el marco de un plan de formación que incluyó el programa “Residencias culturales”.

En los museos la selección de los residentes era responsabilidad del área educativa. Según D’Aloisio, las residencias

“tenían formaciones en lo que eran mediaciones generales para el público de un espacio cultural, cosas específicas de museos y después cosas específicas por la temática de cada museo... este diseño lo trabajan las áreas educativas de los cuatro museos juntos y después la llevaban a cabo... las áreas pedagógicas tienen a cargo los residentes... las formaciones, el calendario, después además en el proceso que a lo mejor los primeros meses es más de recorrido, charla y capacitación y ya después sí iban haciendo unas prácticas con el público”. Entrevista con Laura D’Aloisio, 17/11/2020.

“la verdad que la experiencia en museos de las residencias culturales fue magnífica... fue un cambio enorme para el museo en general, pero sobre todo para el área de educación, porque las residencias culturales... es un trayecto formativo, o sea, ellos se forman en el museo y en paralelo van haciendo las prácticas del servicio cultural. Pero esas formaciones también las viven y las aprovechan el equipo del museo, con lo cual eran todas formaciones en nuevos pensamientos y nuevos paradigmas de mediaciones en museos”. Entrevista con Laura D’Aloisio, 17/11/2020.

---

<sup>110</sup> Sobre este asunto ya se realizó una descripción, a través de la consulta de normativas, en el capítulo 2 del presente trabajo.

Entonces, podemos señalar que la capacitación en diversos temas referidos a las políticas culturales no es nueva, aunque se entendió como un asunto ineludible en el marco del objeto de estudio aquí analizado. Incluso varios funcionarios del mismo gabinete ministerial reconocieron que las reuniones semanales y quincenales en las que se reunían para organizar las acciones eran momentos vividos como espacios de aprendizajes y generación de ideas. Mencionaba Federico Crisalle: “las reuniones eran un poco entre caóticas y mágicas... como es Chiqui... Yo siempre los cargaba porque había demasiado teatro... todo siempre... era una escena” y, por su parte, Paulo Ricci recordaba:

“Una reunión de gabinete con Chiqui... uno sabe cuándo empieza, jamás cuándo termina; pero porque es una persona que tiene la capacidad creativa absoluta de convertir una reunión de trabajo... en una usina de ideas creativas y ahí es donde ella quería estar generando poética, generando contenido y generando ideas para cada una de las áreas”. Entrevista con Paulo Ricci, 13/10/2020.

Un aspecto relevante para considerar fue el área de la educación artística cuya gestión quedó a cargo del MIC pero enlazaba también al Ministerio de Educación. En este ámbito, la relación educación y cultura tiene un fuerte sesgo institucional y orgánico. Durante la primera gestión del FPCyS, una referente relevante fue Maricel Cherry, quien había sido directora de la Escuela Provincial de Artes Visuales “Juan Mantovani” de la ciudad de Santa Fe y desde el año 2009 hasta el 2015 asumió el cargo de Directora de Educación Artística del MIC. Según varios de los entrevistados<sup>111</sup>, la gestión de Cherry ayudó a “construir todos los instrumentos” para el desarrollo de la educación artística a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y a “cumplimentar todos los acuerdos” generados en el seno del Consejo Federal de Educación.

Comentaba Roberto Barbieri, quien fuera Director del área entre 2015 y 2019:

“durante el Gobierno de Cristina Kirchner, 2007-2011, o sea, con Sileoni a la cabeza... se activó mucho la Dirección Nacional de Educación Artística y... se propuso, con las

---

<sup>111</sup> Por ejemplo, Federico Crisalle en entrevista mencionaba: “Maricel (Cherry) falleció hace unos años, pero claramente (fue) la persona clave, la que hizo una transformación increíble en el sistema educativo artístico” Entrevista con Federico Crisalle, 28/11/2020.

Provincias, avanzar en una agenda muy, muy rica para esa modalidad que fue fijada en la Ley de Educación Nacional y, a través de distintas mesas federales, se pudo avanzar... en definiciones que tienen que ver con la educación secundaria en arte, que tienen que ver con la formación artística profesional para... la industria cultural, todo lo que es... las segundas infancias en adelante, en la formación artística de niños y jóvenes. Se hizo mucho con lo que es... la formación superior en arte, tanto para la docencia como la cuestión más técnica, digamos, de músicos, artistas visuales, realizadores audiovisuales, bailarines, actores, actrices”. Entrevista con Roberto Barbieri, 16/11/2020.

Y, cuando en 2015, Barbieri llega a coordinar el área, se habían elaborado muchos documentos de trabajo, a partir de consensos entre las instituciones artísticas de la provincia, para organizar y desarrollar la educación artística, especialmente en el nivel superior de formación docente. A partir de ese año, el esfuerzo estuvo enfocado en una agenda de implementación de concursos docentes y la reconstrucción y ampliación de edificios de escuelas artísticas provinciales.

Asimismo, se realizaron proyectos con instituciones carcelarias e institutos penales juveniles en Santa Fe y Rosario, donde hubo un intento por avanzar en una línea de trabajo que articule educación y cultura.

“La Mesa de Gestión Cultural y Recreativa, creada formalmente mediante la resolución 508/10, parte de la necesidad de centralizar la planificación, organización y desarrollo de las actividades culturales y deportivas en las cárceles de Santa Fe, con el propósito de comunicar a los actores gubernamentales y no gubernamentales dedicados a su gestión, optimizar los recursos materiales disponibles y facilitar el acceso, circulación y enlace con los destinatarios”<sup>112</sup>.

---

<sup>112</sup> Gobierno de la provincia de Santa Fe. “Se reunió la Mesa de Gestión Cultural y Recreativa para Cárceles en la ciudad de Santa Fe”. Noticia del 7 de julio de 2010. Ver: [http://gobierno.santafe.gov.ar/prensa/mitemplate.php?idnoticia=111651&mostrarmenu=si&include=noticias\\_prensa/2010/070710s13.htm&ptitulo=Noticia%20del%20mi%20E9rcoles%207%20de%20jul%20de%202010%20\(070710s13.htm\)&fechanoticia=&volverurl=&pDescDiaMax=Viernes&intvalDiaMax=20&pDescMesMax=abr&A%Fl oMax=2010&DiaMax=20&MesMax=04&pdia=07&pmes=07&panio=2010](http://gobierno.santafe.gov.ar/prensa/mitemplate.php?idnoticia=111651&mostrarmenu=si&include=noticias_prensa/2010/070710s13.htm&ptitulo=Noticia%20del%20mi%20E9rcoles%207%20de%20jul%20de%202010%20(070710s13.htm)&fechanoticia=&volverurl=&pDescDiaMax=Viernes&intvalDiaMax=20&pDescMesMax=abr&A%Fl oMax=2010&DiaMax=20&MesMax=04&pdia=07&pmes=07&panio=2010)

En oportunidad de la primera reunión de coordinación, el 7 de julio de 2010, el Director General del Servicio Penitenciario, Mariano Buffarini:

“explicó que el nuevo ámbito apuesta a erigirse como un espacio horizontal de gestión de actividades culturales y deportivas en las cárceles. “Tenemos que generar este tipo de encuentros para coordinar y promover el acceso a la cultura y la recreación de los internos, derechos que las personas siguen teniendo a pesar de la privación de la libertad”, señaló el funcionario provincial”.

Desde 2010 a 2016 se mantuvo un taller de narración oral, comunicación, expresión y lecturas en el Pabellón Juvenil del Penal de Las Flores en la ciudad de Santa Fe, a cargo de la Lic. Marcela Sabio. El taller fue sostenido gracias al trabajo colaborativo de Claudia Volonté dentro del MIC; la Defensoría de Niñas, Niños y Adolescentes de la Provincia de Santa Fe que hizo posible la publicación de la antología “Abrepalabras: creaciones con adolescentes: detrás de muros, haciendo caminos hacia la libertad” en el año 2016 y a la Ps. Ma. Laura Rodríguez en ese momento Directora del Pabellón Juvenil de la Dirección de Justicia Penal Juvenil del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Claudia Volonté comentaba en entrevista:

“trabajamos en las cárceles, sobre todo cuando... la Secretaría de Asuntos Penitenciarios estaba a cargo de Leonardo Corti y de Mariano Buffarini, teníamos reuniones permanentes con ellos porque es muy, muy difícil el trabajo en cárceles (...) pero bueno, lo logramos... logramos hacer un trabajo interesante”. Entrevista con Claudia Volonté, 27/10/2020.

Por su parte, nos comentaba Paulo Ricci que también se avanzó en un trabajo con jóvenes en institutos penitenciarios de la ciudad de Rosario:

“en Rosario trabajamos en cuatro institutos penitenciarios, mayores y menores, y lo que hicimos fue trabajar con todo el equipo..., uno de los eventos grandes que quedó a nuestro cargo fue el Festival de Poesía de Rosario y nosotros renovamos todo el equipo de

programación y producción del festival convocando a jóvenes poetas, muy jóvenes poetas, como Adriana Henderson, Bernardo Orge, bueno, varios más que les propusimos no solamente ponerse a cargo ellos de la producción y programación del festival que sucedía siempre en los meses de septiembre de cada año, sino armar un programa de talleres de poesía y literatura en las instituciones de encierro, digamos, y eso dio como resultado no solamente la participación de muchos de esos chicos en el Festival Internacional de Poesía, lo cual fue en el 2018 y en el 2019..., hicimos más de una mesa específica para esos chicos y mesas donde ellos se cruzaron con otros poetas jóvenes de otras provincias y de otras partes del mundo que venían y leían ahí sus poemas”. Entrevista con Paulo Ricci, 13/10/2020.

Podemos decir que, de cada uno de los proyectos impulsados y sostenidos por el MIC, se podrían reconocer múltiples aristas en las posibilidades de vínculos *entre* educación y cultura. Concepciones inmersas en un paradigma que recupera las tradiciones del humanismo, la democracia participativa y la justicia social en una versión propia.

A continuación, profundizamos los análisis, desde la identificación de procedimientos específicos en el diseño de políticas.



“Juanito Laguna remontando un barrilete”. Antonio Berni. 1973.

Técnica: Óleo, acrílico, madera, tejidos, metales y plásticos, cola, clavos, grapas sobre madera.

Medidas: 192 x 109 cm.

Colección particular. Buenos Aires.

## Capítulo 5.

### Extrañar la mirada o de las políticas como metáforas

“Si Juanito Laguna sube y se queda  
Es, tal vez, porque puede, puede que pueda

¡Ay! Juanito Laguna  
Volará el barrilete con tu fortuna”.

Juanito Laguna remonta un barrilete.  
Mercedes Sosa (1967).

“Si me dijeran: pide un deseo  
Preferiría un rabo de nube  
Un torbellino en el suelo  
Y una gran ira que sube  
Un barredor de tristezas  
Un aguacero en venganza  
Que cuando escampe  
Parezca nuestra esperanza”.

Rabo de nube.  
Silvio Rodríguez (1980).

En este capítulo continuamos desarrollando un pensamiento que analice, particularmente, ‘constelaciones’<sup>113</sup> ideológico políticas que subyacen a las decisiones que llevaron al diseño de políticas impulsadas por el MIC, desde las relaciones *entre* educación y cultura.

Partimos de una característica que consideramos valiosa en la formulación de políticas y consiste en la acción de ‘extrañar’. Proponemos una doble acepción, la primera consistente en recordar un acontecimiento, sensación y/o percepción vivida, que se reedita y renueva desplegando ideas, que tiene que ver con hacer presente ‘algo’ tomado de otro lado (experiencias, tradiciones, pensamientos) y reconstruido colectivamente. En segundo término, nos referimos a una ‘rareza’ que ofrece la posibilidad de otredad<sup>114</sup>, la oportunidad de lo plural y

<sup>113</sup> Cuando Méndez (2018: 83-87) analiza el concepto de “multiplicidad” -el cual forma parte de un modo de existencia “mestizo”- retomando el pensamiento del filósofo chino Byung-Chul Han. La autora sostiene la potencia que ofrece la “irrupción de la singularidad” en el marco de un pensamiento de “las constelaciones cambiantes de las cosas. Se trata de reconocer su transcurrir mutable para acceder a él en función de la situación y sacar provecho” desconfiando de las esencias inmutables. En este sentido, retomamos el término ‘constelaciones’.

<sup>114</sup> Pensamos en Cornu (2005: 250) cuando refiere a la “recepción de lo extranjero” y la “elaboración de la extranjería”. En el apartado final de su escritura reflexiona sobre educar como acto político y el ‘hacer trabajo’ en el sentido de “entrar algo extranjero en trabajo”, es decir, “una acción instituyente que ‘desencadena’ el impulso y el deseo de elaboración que es la iniciativa de los procesos de... simbolización, de humanización, de emancipación”.

‘monstruoso’, la capacidad de volver extranjero lo conocido. Algo del orden de la metáfora poética, que en su constitución produce un ‘desplazamiento’ para crear nuevas comprensiones, deslizamientos o préstamos de un lugar a otro, transgrediendo la estructura lógica del lenguaje a través de una re-descripción de la realidad posibilitando una innovación<sup>115</sup>.

En el caso de la formulación de políticas sería pensar los problemas públicos a partir de un extrañamiento, rememoración, reconstrucción que signifique visualizar otras aristas en el análisis, la elaboración de una agenda, la construcción de iniciativas; decidir a partir de la creación de nuevas acciones para ofrecer otras significaciones a los proyectos y programas diseñados, implica poner en juego metáforas poéticas. ¿Qué podemos decir, entonces, de los sentidos construidos por las políticas producidas por el MIC? ¿Aparece esta característica entre los rasgos salientes de las propuestas elaboradas? ¿Cuáles son las relaciones *entre* educación y cultura?

Como se reconstruyó en el capítulo 2, las políticas públicas del MIC comenzaron a gestarse mucho antes de la creación de dicho organismo. El trabajo sostenido de una generación de personas que erigieron proyectos en la gestión pública de la Municipalidad de la ciudad de Rosario dio impulso a la mayoría de las propuestas que se diseñaron durante los años en estudio. Fue una generación de militantes políticos y allegados a las ideas del progresismo social santafesino que, a medida que ganaban elecciones para gobernar esa ciudad, iban profundizando sus experiencias de gobierno en las esferas de la promoción social, la cultura, los deportes y la educación.

---

Juntas diremos que la acción política implica un trabajo de extrañamiento, dando inicio al impulso y el deseo, para generar simbolizaciones, humanizaciones y emancipaciones.

<sup>115</sup> Ricoeur (2001) analiza con detalle las significaciones de la metáfora a lo largo de la historia de la filosofía, partiendo de Aristóteles hasta la contemporaneidad, y logra componer un concepto complejo, cargado de distinciones y semejanzas respecto del enfoque con el cual se la aborde: retórico, semántico y/o hermenéutico. Nos interesaron particularmente las vinculaciones de la metáfora con el pensamiento poético. Entre las características constitutivas destacamos dos: 1. “el carácter de toda metáfora consiste en mostrar, en ‘hacer ver’ (...) ‘hacer aparecer’ en el discurso (...) poner ante los ojos no es una función accesoria de la metáfora sino lo propio de la figura” (53) y 2. “la metáfora es una diversificación del sentido”, presenta las cosas inanimadas como animadas y las muestra ‘como en acción’, tiene la capacidad de significar la actualidad (61). Ampliaciones de estas ideas se encuentran en el abordaje de los conceptos de ‘imágenes’ y ‘miradas’ de Didi Huberman (2008) expresadas en el primer capítulo del presente trabajo.

Cuando analizamos la elaboración de las políticas a partir de los documentos definidos como corpus de trabajo y las entrevistas realizadas, queremos resaltar tres modos en los que se produjeron las relaciones *entre* educación y cultura.

Por un lado, en los intercambios entre las Ministras de Educación e Innovación y Cultura en los primeros años de gestión (2007-2011), allí reside gran parte de la ‘siembra de semillas’ que hicieron posible el abanico de propuestas. Élide Rasino y ‘Chiqui’ González tenían un camino de trabajo compartido y una base de ideas comunes construidas en la gestión de distintas dependencias e instituciones de la Municipalidad de la ciudad de Rosario (1995-2003).

Rememoraba Élide Rasino en entrevista de qué manera esa experiencia colectiva permitió la producción de consensos sobre los problemas, las prioridades y formas de abordaje en la gestión provincial de Hermes Binner:

“nosotros gobernamos durante toda la Intendencia de Binner, todos los Secretarios éramos históricos militantes, digamos, la mayoría; entonces... Lo que yo decía o lo que yo opinaba seguramente, y no fallaba, lo estaba opinando también la Secretaría de Salud, o la de Medio Ambiente... la articulación de la política está... en la organización de lo ideológico, está en el orden que vos le das a las cosas y en la configuración del marco ideológico. Ideológico dicho en el sentido más tranquilo de la cosa, ¿eh?, de cómo vos jerarquizás, qué es lo importante, cuál es el método. Entonces, cuando cada uno tiene el método y tiene el orden de jerarquías y la comprensión construida en conjunto la ejecución se da por sí sola. Si vos no tenés eso no quieras coordinar, porque no se puede, porque aparecen las tensiones y los intereses particulares”. Entrevista con Élide Rasino, 30/10/2020.

Podemos considerar, entonces, que un rasgo que definió la ocasión de vínculos y decisiones *entre* educación y cultura fue esa experiencia y conocimiento en común. La relación entre ‘Chiqui’ y Élide Rasino fue un impulso para el desarrollo de esta perspectiva de abordaje de las políticas. Élide asume como Ministra de Educación de la provincia de Santa Fe en 2007, siendo militante socialista y con una gran participación en la gestión del Área de Promoción Social en Rosario. Según Mónica Discépolo, la relación entre ambas Ministras fue estrecha y se afianzó en los años de creación del “Tríptico de la Infancia” de Rosario, en sus palabras: “Élide era la que

realizaba la gestión política y presupuestaria y ‘Chiqui’ la parte poética”. La cercanía de ambas incidió en los vínculos ministeriales y, también, en los intentos por entrelazar políticas de educación y cultura en la mayoría de los proyectos que se pensaban: la reforma de los planes de estudio de los profesorados de inicial y primaria (asignaturas como: Movimiento y Cuerpo, Trayectos Pedagógicos, Itinerarios por el Mundo de la Cultura), “Mirada Maestra” un ciclo de conferencias y promoción de espacios destinados a docentes, la propuesta de “El Patio”<sup>116</sup>, fueron experiencias que se recuperan en la memoria de los y las involucradas.

En una de las primeras notas periodísticas que ‘Chiqui’ ofreció al Diario El Litoral de Santa Fe, el 19 de diciembre de 2007, expresaba:

“La premisa desde la cual se parte es la de trabajar a la par de Educación. Nuestro pensamiento, y muchas corrientes del mundo lo están diciendo, es que la escuela no transmite los conocimientos: la escuela transmite la cultura. Los saberes universales, los regionales, los personales y subjetivos, son parte de la cultura... Esto presupone un cambio de enfoque en la formación docente. Trataremos de llegar a ellos de una manera diferente. Que el maestro tenga acceso a los bienes culturales”.

En cuanto a la perspectiva política, Élide Rasino señalaba en entrevista:

“¿cuál es la naturaleza de la acción política?, trabajar la relación, el vínculo y la convivencia entre la gente, y el aprendizaje de convivencia. Aprender a convivir con el otro. Aprender a accionar con el otro para decir tenemos el tanque de agua sucio, vamos a organizarnos a ver cómo lo limpiamos, o qué se yo, cualquier otra cosa. Entonces, cuando

---

<sup>116</sup> Fue creado por la Resolución N° 1018 de junio de 2011 y coordinado por la Dirección Provincial de Programas Socioeducativos del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Funciona en los edificios de las escuelas Cecilia Grierson (N° 508) y Combate del Quebracho (N° 1336), ubicadas en calle Alsina 8800 del Barrio Santa Rita, en la zona norte de la ciudad de Santa Fe. El Patio se presenta como un espacio educativo de circulación de aprendizajes, un lugar pensado para que el barrio se encuentre, permitiendo a niños, jóvenes y adultos vivenciar, protagonizar y construir participación. Pretende ser “puente entre el barrio y la escuela e implica una ampliación del espectro educativo formal. Es bisagra entre los niveles escolares, desplegando en sus propuestas el protagonismo de un hacer corporal, plástico, técnico, simbólico y lúdico de transmisión y significación que pone en evidencia que para aprender lo importante es la emoción y las oportunidades”. Más sobre El Patio:

<https://elpatiosantafe.wixsite.com/elpatio>

vos no lograrás, que eso sí es algo que ‘Chiqui’ lo menciona mucho y que es de Hannah Arendt, la política es el ‘entre’, entre la gente, es el *entre*, es el vínculo... La tarea de la política, de última, sería hacer que haya un entre los puntos. Tejer, esa famosa cosa de la trama social”. Entrevista con Élide Rasino, 30/10/2020.

Uno de los proyectos de mayor relevancia, vinculado con el trabajo común entre Élide y ‘Chiqui’ antes de la llegada al gobierno provincial es el “Tríptico de la Infancia” de la ciudad de Rosario; tres espacios lúdicos desplegados en diferentes lugares que configuraron una argamasa conceptual y material *entre* cultura y educación. Allí se gestaron las concepciones compartidas y una labor acompañada por diálogos y decisiones estéticas, éticas, políticas, epistemológicas.

Stringhini (2012) analizó este “Tríptico” como una ‘alternativa pedagógica’. Desde una perspectiva posicionada en el campo de la didáctica atravesada por el diálogo con otras disciplinas, la autora construyó una mirada para reflexionar sobre los espacios, recorridos, tiempos, juegos, aprendizajes, búsquedas que se sucedían en La Granja de la Infancia, La Isla de los Inventos y el Jardín de los Niños.

La experiencia del “Tríptico de la Infancia” ofrece una posibilidad de análisis de lo educativo donde se perfilan decisiones desde una posición ‘mestiza’ (Méndez, 2018), dejando resquicios para abordar las políticas públicas en educación y cultura desde lugares de intersección, donde es posible pensar las prácticas educativas poniendo en suspenso las posiciones ‘escolarizantes’ porque lo central es el aprendizaje recíproco que se produce entre ciudadanos y ciudadanas de un modo participativo, lúdico, móvil, dialógico y cuestionador de lugares comunes.

El “Tríptico de la Infancia” de Rosario, producto de la gestión durante la intendencia de Hermes Binner en la ciudad y del trabajo de un equipo coordinado por Élide Rasino desde la Secretaría de Promoción Social, con ‘Chiqui’ González como un fuerte eslabón en el diseño estético y poético de las propuestas, desarrolla dispositivos en permanente movimiento que conjugan una mirada sobre las infancias, el espacio público, lo cultural y educativo, la participación, lo público. Según las palabras de Élide Rasino (30/10/2020): “Obviamente que veníamos haciendo un proceso juntas, entonces hay muchas cosas en las que pensábamos o teníamos las mismas ideas, o habíamos construido una misma idea juntas”.

El trabajo de Helman y Korowaj (2014) rescatan la experiencia del “Tríptico de la Infancia” a partir de una reconstrucción minuciosa a través del análisis de documentos, observaciones, entrevistas y encuestas; recuperan su carácter de ‘proyecto pedagógico urbano’ enfocado en una perspectiva de ‘educación no formal’ que se ofrece tanto para el público en general como para la visita de contingentes escolares. Este escrito también ofrece pistas para el abordaje de las concepciones que forman parte de los cimientos de este tipo de creaciones culturales educativas.

La impronta que grabó ‘Chiqui’ González con su carismática imagen y sus palabras ‘acunaron’ un enfoque para mirar lo público, lo social, las infancias y las políticas. Complementariamente, Élide Rasino ofreció su capacidad de gestión y una perspectiva crítica sobre las formas de enseñar y aprender, sobre lo estatal y su relación con la ciudadanía. En uno de los momentos de nuestra conversación expresaba:

“yo personalmente lo vengo trabajando de toda la vida... desde la cuestión epistemológica ¿cómo aprendés?; es decir, no desde... la teoría de fulanito, sino desde la filogenia ¿cómo llegás a aprender? Bueno, llegás a aprender haciendo (...) y el eje que, yo te decía, el eje de la convivencia, ¿por qué?, bueno, porque epistemológicamente adhiero al concepto de que se aprende sólo con otros. Si vos no te comunicás, no mirás, no sentís, no estás en el vínculo con el otro, difícilmente puedas simbolizar”. Entrevista con Élide Rasino, 30/10/2020.

A este primer modo en que se produjeron las relaciones *entre* educación y cultura podríamos vincularlo con la característica de la ‘sedimentación’, imbricada con los ‘intercambios’ y el ‘trabajo colaborativo’, pues la acción de volver a experiencias que marcaron fuertemente el trabajo de los actores involucrados en la vida cultural y educativa de una ciudad permitieron revisar lo producido y realizar nuevas apuestas como las que luego se produjeron durante la gobernación del FPCyS. Como mencionamos anteriormente y resaltamos ahora, durante los primeros años bajo estudio (2007-2011), se desarrollaron políticas radiales como la creación de “Alero” y el “Tríptico de la Imaginación” y también todos los programas y proyectos itinerantes y de fomento que llegaron a ciudades alejadas de los grandes centros urbanos e incentivaron la

instalación de grupos locales de promoción de la cultura y la educación con diferentes características<sup>117</sup>.

En este primer eje, también nos encontramos con un área en común: la Dirección Provincial de Educación Artística, una dependencia vinculada con la formación en artes, como por ejemplo, las escuelas de artes visuales, música, teatro, cine, danzas. La gestión de lo curricular y pedagógico estaba centralizada en el MIC y la emisión de títulos de nivel secundario y superior no universitario contenida dentro del MEP.

Como ya se viene mencionando, el reordenamiento administrativo de todas las áreas del MIC, más los debates curriculares a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006, promovieron una revisión de la educación artística tanto a nivel nacional como provincial. Además, hubo un esfuerzo por favorecer la actualización para desarrollar concursos y escalafonamientos de docentes, así como propuestas de formación en servicio<sup>118</sup>.

El segundo modo a partir del cual se originaron relaciones *entre* educación y cultura en las políticas del MIC fue a través de la consolidación de las áreas educativas y los procesos de capacitación que se produjeron en museos y los nuevos espacios culturales, podemos denominar estos procesos como de ‘institucionalización’.

Como mencionamos en el capítulo 2, en diciembre de 2014 a través del Decreto Provincial N° 5018 se aprueban las estructuras orgánicas de los Museos Provinciales de: Bellas Artes, Ciencias Naturales, Históricas, Etnográfico y Colonial y el Parque Arqueológico. Esto significó un avance en el proceso de consolidación institucional y organizacional de estos lugares históricos en la provincia de Santa Fe y trajo aparejados cambios en la planta de personal como, por ejemplo, concursos para los cargos de dirección, regularización de la situación laboral de cargos técnicos, procesos de formación y capacitación.

En dichas estructuras nos interesa observar los denominados “Servicios Educativos” que comprenden: “Archivos documentales”, “Servicios de Extensión” y “Servicio Didáctico”. La misión del espacio organizacional “Servicios Educativos” fue:

---

<sup>117</sup> Un ejemplo de ello es la creación en el año 2014 de la Asociación civil sin fines de lucro Tacurú Hormiguero Cultural, ver: <https://www.facebook.com/tacuruhormiguero-cultural/> de la ciudad de San Carlos Centro. Otro ejemplo son las actividades del Programa itinerante “Querer, Creer, Crear”.

<sup>118</sup> Cfr. con las entrevistas con Pedro Cantini y Roberto Barbieri.

“entender en la planificación, coordinación y evaluación de acciones educativas y de extensión que promuevan aprendizajes y experiencias significativas, basadas en el patrimonio y las actividades del museo, tanto para el público visitante como para el conjunto de la comunidad”. Dentro de las funciones se encuentran: “diseñar, coordinar y supervisar acciones educativas...; participar en la elaboración de guiones museológicos, estrategias comunicacionales y desarrollo de dispositivos interactivos y lúdicos del museo”. (Decreto Provincial N° 5018).

En cada uno de los espacios encontramos pistas que componen piezas atravesadas por decisiones y principios educativos, que si bien podemos señalar como parte de una tradición también fueron resignificadas durante los años de gestión analizados.

En entrevista, Laura D’Aloisio, nos comentaba:

“en el Rosa, en el Marc y en el Gallardo... las áreas educativas estaban más consolidadas, más formadas (que en los otros museos). La verdad que las áreas educativas de los museos se fueron... profesionalizando también bastante más. Nosotros antes de irnos pudimos jerarquizar con categorías mayores a muchas áreas, dentro de ellas también a las educativas. Eso hizo, obviamente que, además de tener mayor retribución y mayor jerarquía dentro del organigrama, tenían más carga horaria y mayor responsabilidad, asociado por supuesto a las funciones que tienen, pero bueno, es como un reconocimiento de lo que venían haciendo y de lo que podían... continuar haciendo”. Entrevista con Laura D’Aloisio, 17/11/2020.

Son justamente las concepciones de educación y cultura que se conjugan y su direccionalidad en los procesos de capacitación y trabajo conjunto lo que interesó evidenciar y comprender. La composición de ese conjunto de elementos dispersos en documentos, discursos y espacios es lo que reconstruimos. Sumado a la reorganización de las áreas educativas, y tal como mencionamos en el capítulo 2, las residencias culturales fueron una estrategia muy valorada, tanto para el proceso de capacitación como por las experiencias transitadas por los y las residentes; también, por los logros que se pudieron producir dentro de los equipos de trabajo de los museos y espacios culturales que los recibían.

Ampliando las implicaciones y la concepción que tuvieron las residencias, nos comentaba Huaira Basaber en entrevista:

“las Residencias Culturales lo que pretendían era que sean una formación en servicios, que cada persona se forme, digamos, en la propia práctica, estando en contacto con el público, con capacitaciones que nosotros íbamos trabajando, pero no queriendo nosotros tener una receta de cómo, si bien sí tener el paso a paso a lo mejor de la transmisión de una idea o de una práctica... no tapar la subjetividad de cada uno, de cómo acercar un pensamiento, una idea. Y en eso, bueno, la verdad que sentíamos... que era el camino, porque hemos encontrado un montón de personas que nos han devuelto formas de coordinación maravillosas”. Entrevista con Huaira Basaber, 2/11/2020.

“residir implica habitar estos lugares, hacerse cargo de quién cada uno es en sus propios intereses, de por qué está acá, por qué elegiste esto, un compromiso con lo social, un compromiso con el público, con lo público, y que tuviese una asignación estímulo este aprendizaje, este camino”. Entrevista con Huaira Basaber, 2/11/2020.

Por su parte, Daniela Gómez reflexionaba:

“esta cuestión de los residentes era algo que nos venía muy bien por dos cosas: por un lado porque... eran chicos jóvenes que traen una energía distinta (...) Por otro lado, ...porque es un espacio de formación potente..., nos vemos todos los días, aprendemos en el hacer mismo, entonces vos tenés noventa personas formadas... porque es un aprendizaje de ida y vuelta, porque uno sigue aprendiendo mucho de lo que traen otros..., la selección tiene que ver con distintas disciplinas; no elegimos, digamos, al mejor, no a la meritocracia, elegimos a un grupo múltiple, entonces requerimos que haya músicos, que haya herreros, que haya plásticos, que haya gente de ciencias de la educación, que haya ingenieros, que hayan médicos... son chicos que están estudiando eso”. Entrevista con Daniela Gómez, 18/10/2020.

Con respecto a la capacitación de los equipos durante la primera gestión del FPCyS y respecto a los nuevos espacios culturales, Federico Crisalle mencionaba:

“de a poco... empezó a cobrar volumen el equipo propio de cada uno de los espacios, con muchísimas horas, muchísimas horas y muchísima entrega de capacitación, pero horas, horas y horas de capacitación, de debate, donde ‘Chiqui’ iba al llano más absoluto y pasaba diez horas enteras capacitando a los equipos de Santa Fe y de Rosario. Y los mixturó, y viajábamos para allá, y veníamos para acá. Eso fue como un momento súper... de efervescencia, que después se traduce en la segunda gestión en todo el proceso formativo de las residencias culturales”. Entrevista con Federico Crisalle, 28/11/2020.

Durante el año 2015, se aprobaron las creaciones de las diversas infraestructuras culturales concretadas mediante Decreto Provincial N° 4441, que sumaron a la cartera cultural los siguientes espacios: “El Molino, Fábrica Cultural”; “La Redonda, Arte y Vida Cotidiana” en la ciudad de Santa Fe y “El Cairo Cine Público”, “Plataforma Lavardén” y la “Casa de la Cultura Arijón” en la ciudad de Rosario.

Y en junio de 2016 a través del Decreto Provincial N° 1332 se definieron las estructuras organizativas de: “La Redonda Arte y Vida Cotidiana”; “El Cairo Cine Público” y “La Esquina Encendida”, dependientes de la Secretaría de Producciones, Industrias y Espacios Culturales y “Casa Arijón, Espacio Cultural del Saladillo”, “Plataforma Lavardén” y “Teatro Ideal” dependientes de la Secretaría General de Programaciones.

Cada uno de estos sitios cuenta en su organización con espacios vinculados a lo educativo, como, por ejemplo: dentro de las “Jefaturas de Área Cultural” se encontraba “Programación Sociocultural y Pedagógica” en donde se especifican Jefaturas de Unidad Cultural, denominadas: “Diseño pedagógico”, “Servicio Sociocultural y Pedagógico” y “Tecnologías de la Comunicación y Difusión”.

Podemos mencionar entre sus funciones:

“Desarrollar y ampliar las propuestas pedagógicas, narrativas del espacio, dispositivos lúdicos y otros, con vistas a generar aprendizajes en contextos de experimentación colectiva.

Entender en la elaboración, actualización, ejecución y supervisión de programas y material pedagógico para las diversas propuestas, como fichas de dispositivos lúdicos, capacitaciones para Residentes Culturales, entre otras.

Organizar, en forma articulada con todos los equipos del organismo, el conjunto de tareas requeridas para la correcta recepción y servicio al público, y garantizar su cumplimiento.

Trabajar en forma conjunta y permanente con el área de Construcción y Montaje en los procesos de diseño, construcción y mantenimiento de los paisajes, dispositivos lúdicos y demás montajes necesarios para el desarrollo del servicio”.

“Formular propuestas pedagógicas flexibles e innovadoras, basadas en ejes de sentido, que sean acordes con los objetivos del organismo y respeten la esencia de los paisajes y las poéticas del espacio”.

“Diseñar y desarrollar estrategias de inclusión de nuevos públicos de todos los sectores sociales, culturales y étnicos en forma permanente”. Decreto Provincial N° 1332/16.

Este conjunto de consideraciones exhibe las especificidades e intenciones pedagógicas que se ofrecieron e intentaron garantizar a partir de la definición de las estructuras y funciones de los espacios construidos y, también, con las acciones de formación y desarrollo de los dispositivos que se esperaban sostener.

Recordaba Federico Crisalle:

“hay un tema que siempre conversábamos (sobre) los dispositivos lúdicos... tienen la ficha pedagógica atrás, y eso era parte de la formación... y eso se tradujo en la orgánica, fue un trabajo de traducción institucional también complicado porque el escalafón administrativo es muy viejo, entonces no permitía pensar sofisticadamente eso. Pero (trabajaba) el equipo pedagógico que diseñaba la pieza (con) el equipo de desarrollo constructivo (que) traducía eso al campo de lo material”. Entrevista con Federico Crisalle, 28/11/2020.

Finalmente, el tercer modo de construir las relaciones *entre* lo educativo y lo cultural en las políticas del MIC fueron los ‘sentidos’ que estuvieron latentes en todas las propuestas y la promoción de múltiples procesos de transmisión cultural. Queremos ofrecer, como hallazgos,

una serie de ‘constelaciones’ a partir de las cuales se elaboraron las políticas, retomando acciones y conceptualizaciones que se exploraron en los primeros capítulos de este trabajo. Ellos son:

1) Políticas de la oportunidad, la planificación y el don: tiene que ver con la manera en la que fueron surgiendo posibilidades de crear o recrear espacios y propuestas dentro del MIC, cómo se construyeron vasos comunicantes, los intercambios en forma de dones con otras instituciones educativas, deportivas, sociales y artísticas y cómo las acciones cobraron sentidos comunes vinculados con ‘nacimientos simbólicos’ y ‘convivencias dignas’.

Retomamos las palabras de Marcel Mauss (2009: 258) para explicar, con mayor sutileza, lo que se propiciaba:

“Los pueblos, las clases, las familias, los individuos podrán enriquecerse, pero sólo serán felices cuando sepan sentarse, como caballeros, alrededor de la riqueza común. Es inútil ir a averiguar muy lejos cuál es el bien y la felicidad. Está aquí, en la paz impuesta, en el trabajo acompañado, a veces solitario, a veces grupal, en la riqueza acumulada y luego redistribuida en el mutuo respeto y en la generosidad recíproca que la educación enseña”.

2) Políticas desde múltiples lenguajes: en cada proyecto se hicieron presente, a través de las personas que formaron parte, diferentes disciplinas científicas y artísticas, también diversos oficios, con una impronta ligada a lo lúdico y el aprendizaje colaborativo. Esto repercutió en la participación de los y las visitantes en los numerosos dispositivos que se propusieron. Sobre este punto, retomamos las palabras de Huaira Basaber cuando aludía a una forma de comprender los programas y proyectos:

“siempre tuvo que ver con las infancias para todas las edades; trabajar para ámbitos públicos, libres y gratuitos; desarrollar políticas culturales integradoras, inclusivas, con una gran diversidad de propuestas... siempre la producción artística, digamos, en el sentido no de dejarla afuera sino de contenerla en un espectro mayor, digamos, donde la cultura de los oficios, la cultura de los imaginarios sociales, la memoria, las materialidades, los múltiples

lenguajes, las operaciones creativas, la serie de operaciones retóricas, bueno, todo estuviese como en una sinfonía”. Entrevista con Huaira Basaber, 2/11/2020.

3) Políticas desde las relaciones entre lo local y lo global: el reconocimiento de la memoria de los pueblos y ciudades santafesinas, la revalorización de los oficios y la reconciliación entre el trabajo intelectual y manual, el encuentro con la historia de las ciencias y las artes de todos los tiempos y latitudes fueron una constante en todas las propuestas. Una síntesis de estos procesos puede apreciarse en la producción editorial<sup>119</sup> y otra en la inauguración y despliegue de espacios, materialidades y formas de la 2º etapa de puesta en marcha de El Molino, Fábrica Cultural<sup>120</sup>.

4) Políticas como ‘zona de lo común’: la fuerte presencia de la participación y la construcción de ciudadanía desde aquello que invita a ser transitado y querido, compartido y difundido, aquello que significa el encuentro con lo diferente en convivencia dialógica fue un rasgo que atravesó las propuestas.

Advierte ‘Chiqui’ González (2018, b):

“Cuando los ciudadanos protagonizan, el espacio público se convierte en dispositivo de uso y sentido, puede mostrar su condición de territorio de nuestra movilidad urbana, aprendizajes y vivencias; patrimonio físico, imaginario y simbólico que heredamos y acrecentamos; memoria de nuestro cuerpo, (desplazamiento de la historia a las cosas), modos y vínculos movilizados, (llamados “técnicamente servicios”); reglas del juego o normativas, que favorecen el concierto de voluntades o el desconcierto que acompaña a la burocracia y empequeñece la vida social. Es el antiguo “bien común” del siglo XII convertido en plano y damero, que habla y grita, expone sin tapujos la exclusión, dialoga con el río y hasta repara en la existencia de los chicos”.

<sup>119</sup> La producción editorial del MIC fue voluptuosa, se pueden consultar algunas de las obras producidas en: <https://www.industriascreativas.gob.ar/ediciones/catalogo>

<sup>120</sup> Ver: Gobierno de Santa Fe. “El Molino, Fábrica Cultural abre nuevos espacios”. 24 de mayo de 2019: <https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/265473/> y

Construyendo la ciudad (2014). Programa televisivo. En: <https://www.youtube.com/watch?v=J-ltT3cvFkA>

5) Políticas desde materialidades estalladas: la conjunción de lo uno y lo diverso, lo espeso y lo líquido, lo plástico y lo esmerilado, lo metálico y la madera, las texturas rugosas y lisas, el cuerpo en movimiento, los ritmos, lo plano y lo tridimensional, el color, las luces y las sombras, los pasajes, recovecos, ondulaciones fueron características que atravesaron no solamente las puestas en escenas de instituciones y espacios sino también los discursos que conformaban los argumentos.

6) Políticas como visualización de lo público: que aportan a la repolitización de los cuerpos y las miradas, en un reordenamiento del canon, dando lugar a lo que gravita en los márgenes como piezas insustituibles del centro tanto si pensamos en el protagonismo ciudadano como en el aprovechamiento de los espacios de todos y todas y en los procesos de descentralización de las decisiones. Mencionaba Pedro Cantini:

“en el caso de programas como los que nosotros terminamos consolidando como sistema de estímulo o de fomento, (...) que juntaba a Espacio Santafesino con Escena Santafesina (...) Vos necesitás hacer activaciones en el territorio (...) para que las personas se enteren de que esto existe”. Entrevista con Pedro Cantini, 26/10/2020.

7) Políticas como crítica social: a las injusticias, violencias y desigualdades sostenidas en la modernidad, desde las propias disrupciones que ofrece el pensar/hacer modernos, en constantes intentos de resignificación de las palabras, por tanto del discurso, a partir del quiebre de ciertas certezas clausuradoras de posiciones ‘ama-bles’, tales como la univocidad de la razón, el progreso indefinido, el sujeto consciente, la supremacía del ‘hombre blanco’, la moral cristiana, la productividad capitalista.

8) Políticas como impugnación a la reproductibilidad ‘pura’: se construyeron esfuerzos en promover una relación estrecha entre arte-vida-cultura-educación desde un carácter innovador y creativo, en un viceversa entre el ‘origen’ de los objetos y las historias compartidas hacia las exploraciones en este tiempo entre generaciones. Las propuestas impulsadas -que si bien son reediciones y rememoraciones de experiencias y pensamientos sedimentados- en cada nuevo proyecto, instalaban el matiz de lo inédito que configura lo humano, unido a las apuestas por

sustentar tradiciones, costumbres, metáforas poéticas, en un ‘mejunje’ de elaboraciones mixtas. Mencionaba Paulo Ricci (13/10/2020) respecto del trabajo intraministerial: “(‘Chiqui’) como gestora cultural y como ministra, trató de que a ninguna de las áreas le falte innovación, le falte creatividad y le falte poética” y estas ideas, de una u otra forma, se transmitieron a través de los dispositivos, las instalaciones, las mediaciones de los y las residentes culturales, la cuidada disponibilidad de los espacios.

9) Políticas como reafirmación del derecho a la belleza en una vida digna: aquí se encuentra la búsqueda de la inclusión de todos los sectores sociales, étnicos, políticos, y por brindar justicia en las condiciones, procesos, espacios y tiempos, principalmente en lo público. Fortalecer los vínculos a través de la cooperación, la mutualidad y la solidaridad. La belleza en conversación entre las generaciones, las herencias y las nuevas tendencias. En entrevista, comentaba Paulo Ricci:

“una política pública puede construir también, darle un lugar a la estética, a la creatividad, a la belleza y a la poética, que es lo que siempre ‘Chiqui’ ha dicho: que no le falte belleza, que a un espacio cultural por más que esté perdido en un barrio recontra complejo no le falte belleza, porque hay algo que ella dice, que yo lo tomo y lo convierto, es más, me atrevo a tomar como si fuera, ¿viste?, cuando un autor toma una idea de otro autor y trata de llevarla un poco más arriba, ella habla del derecho a la belleza, y yo le sumo una categoría más, yo hablo de la redistribución de la belleza”. Entrevista con Paulo Ricci, 13/10/2020.

10) Políticas de transmisión cultural desde y para las infancias y las juventudes: se ofrecen acciones para establecer y reconstruir una ‘voz’ propia de estos grupos etarios considerados prioritarios -el centro de las ideas y acciones políticas-, a partir de sostener las preguntas y brindar cuidados sensibles a las palabras y gestos de niños, niñas y jóvenes, para que la felicidad sea el presente construido entre ciudadanos y ciudadanas.

Un ejemplo de este principio fue el “Congreso de los Chicos. Hablemos de la Felicidad” realizado el 3, 4 y 5 de octubre del año 2013, cuando en las ciudades de Rosario y Santa Fe, específicamente en los Trípticos de la Infancia y de la Imaginación, respectivamente, se

convocaron más de 5.000 niños y niñas, de 4 a 14 años, provenientes de diferentes localidades de toda la provincia -y también de otras provincias argentinas y de Latinoamérica- para desarrollar debates y disponer espacios de juegos y música, y así relevar opiniones sobre la felicidad.

“En la oportunidad, la titular de la cartera de Cultura expresó: “En el marco de los 30 años de democracia, creemos que es hora de escuchar a los chicos, de saber sus derechos. Es hora de saber qué pasa con los niños y la violencia, saber si se sienten amados, la relación con el mundo adulto, con el mundo del consumo. Es hora de saber cómo se sienten”.”<sup>121</sup>

En definitiva, la propuesta de construir estos tres modos de pensar las políticas del *entre* educación y cultura nos lleva a considerar que la ‘sedimentación’, la ‘institucionalización’ y los ‘sentidos’ son características propias de lo poético -observar y hacer desde el fragmento, el ritmo, lo lúdico, las metáforas, lo múltiple, una perspectiva común desde donde mirar el mundo-. Es decir, se activa un decir intersubjetivo, tonalidades y formatos para nombrar lo común, la calidez y el cuidado con los que se construyen los espacios y los tiempos de lo público en los cuales se configuran las formas, los colores y contenidos de las acciones en el *entre* lo educativo y cultural.

A partir de estas tres maneras de construcción de las políticas del MIC avanzamos realizando síntesis conceptuales de términos claves para esta tesis, y luego profundizar en algunos rasgos que marcaron cómo entender las infancias y juventudes, cuestión prioritaria para el diseño e implementación de programas y proyectos.

### **Concepciones sobre educación y cultura: marcas decisionales**

“lo que vivimos cotidianamente, lo que percibimos, lo que escuchamos, lo que vemos, lo que hacemos, nuestros vínculos son los que nos arman el andamiaje del conocimiento. La escuela lo enriquece, lo pule, lo acompaña, lo empuja pero no lo puede reemplazar”.

Entrevista con Élica Rasino, 30/10/2020.

---

<sup>121</sup> Gobierno de Santa Fe. “Se presentó en Rosario “El Congreso de los Chicos. Hablemos de la Felicidad”. En: <https://www.santafe.gov.ar/noticias/noticia/222771/>

En este apartado, condensamos algunos significados sobre los conceptos de educación y cultura a partir del análisis de las políticas del MIC y las ideas, sensibilidades y materialidades que las constituyen.

La educación es entendida como modos de comprensión del mundo, sentir y hacer con otros los vínculos para construir entornos vivibles y respirables entre generaciones<sup>122</sup>, en donde se valoren las historias y tradiciones con responsabilidad hacia lo nuevo, los gestos que transmiten códigos sociales, los conocimientos de la herencia científica y los saberes ancestrales, espirituales, la religiosidad, mandatos, rituales y normas comunitarias.

La cultura la entendemos como formas de vida que se construyen a partir de intercambios recíprocos en el cotidiano de la creación y recreación de relaciones simbióticas, mundanas, familiares, multiespecies, artísticas, políticas, éticas, poéticas a través del ofrecimiento de algo común, singular y a la vez diverso, colectivo y dialógico; es el estado de cosas en movimiento incesante en el que a través de los símbolos, que vamos legitimando y cuestionando como sociedad, experimentamos todo lo que nos rodea y atraviesa.

Entonces, podemos decir que las políticas públicas de promoción de relaciones *entre* educación y cultura compendian imaginarios colectivos y re/crean espacios materiales y simbólicos para desarrollar lo sensible e inteligible. Se ocupan de un permanente compartir -al estilo de una ‘donación’<sup>123</sup>- saberes, experiencias, conocimientos entre generaciones jóvenes y

---

<sup>122</sup> Reflexionamos mucho sobre las relaciones intrageneracionales en la vida contemporánea, principalmente, pensando en la inmersión de las infancias y las juventudes en experiencias digitales -y la ampliación de los procesos de socialización-, sus formas de vincularse entre sí y con adultos. Los códigos que se construyen intrageneracionalmente también podrían considerarse como procesos de transmisión en los cuales se comparten saberes y experiencias y se propicia la vida social. Sin embargo, sostenemos la asimetría intergeneracional por tanto los lazos irrenunciables de responsabilidad y cuidado de las generaciones adultas hacia las nuevas.

<sup>123</sup> En este punto, retomamos las palabras de Marcel Mauss (2009: 235-237), quien sostiene que “Es necesario que haya más buena fe, más sensibilidad, más generosidad en los contratos de alquiler de servicios, de locación de inmuebles, de venta de productos de primera necesidad. Y sin lugar a dudas habrá que encontrar la modalidad de limitar los frutos de la especulación y de la usura.

Sin embargo, es necesario que el individuo trabaje. Es necesario que esté obligado a depender de sí mismo más que de los otros. Por otro lado, es necesario que defienda sus intereses, de manera personal y grupal. El exceso de generosidad y el comunismo serían tan nocivos para él y para la sociedad cuanto el egoísmo de nuestros contemporáneos y el individualismo de nuestras leyes. (...) Así, se puede y se debe volver a lo arcaico, a lo elemental; se volverá a encontrar motivos de vida y de acción que aún conocen algunas sociedades y clases numerosas: la alegría de dar en público, el placer del gasto artístico generoso, el de la hospitalidad y la fiesta privada y pública. La seguridad social, los cuidados de la mutualidad, de la cooperación, los del grupo profesional, de todas esas personas morales que el derecho inglés designa con el nombre de “Friendly Societies” valen más que la mera seguridad personal que el noble garantizaba a su arrendatario, más que la vida mezquina que el salario cotidiano asignado por los patrones permite e, incluso, más que el ahorro capitalista, que sólo se funda en un crédito

adultas; construir espacios públicos en donde el encuentro con el otro a través de múltiples lenguajes sea posible; fundar ciudadanía desde el disfrute y las tristezas, las tradiciones, las historias, lo común; aprender a convivir a partir del reconocimiento mutuo; dar lugar y palabra a las infancias y juventudes; constituir subjetividades al mismo tiempo libres, pensantes y responsables.

Como venimos señalando, en los relatos de las y los entrevistados y discursos de ‘Chiqui’ analizados, aparecen críticas a la modernidad y a la escuela como institución central y única de transmisión cultural. Se considera a las infancias como principio y a los jóvenes como autores y partícipes de las políticas públicas. Se sostiene la construcción y el respeto por las memorias e historias santafesinas, asumir la responsabilidad de erigir y legitimar diversos géneros discursivos, así como cuidar las identidades sociales, de género, étnicas y visibilizarlas. Se buscaba atender los territorios más alejados y postergados y sostener la producción local y regional. Todas las proposiciones mencionadas han sido ejes en el diseño de las políticas del MIC.

A continuación, tomaremos el eje de las infancias y juventudes para luego dar lugar a una caracterización y análisis de los programas considerados emblemas de la gestión: “Alero” y “Tríptico de la imaginación” que, de una u otra manera, contienen un despliegue de las proposiciones presentadas en los párrafos anteriores.

### **Infancias y juventudes como principio y fin**

“Algunas vivas y otras muertas, fueron las únicas que estuvieron allí, con la fuerza inagotable de la infancia. Música de la infancia capaz de socorrernos en el instante de la muerte”.

Bodoc (2017) “Elisa. La rosa inesperada”.

“cuando los niños se aburren, crecen”.

Bodoc (2017) “Bitácora del viaje”.<sup>124</sup>

---

inconstante. (...) El sistema que proponemos llamar sistema de prestaciones totales, de clan a clan —aquel en el que los individuos y los grupos intercambian todo entre sí—, constituye el sistema económico y de derecho más antiguo que podamos constatar y concebir. Constituye el fondo del que proviene la moral del don-intercambio”.

<sup>124</sup> En: <https://elviajedelilianabodoc.blogspot.com/>

Las infancias y las juventudes estuvieron en el centro de los movimientos y las decisiones de las políticas del Ministerio, no en términos de destinatarios comúnmente utilizado, sino como protagonistas. Desde el comienzo de la gestión del FPCyS en el MIC se conformaba un grupo de trabajo con gente vinculada a las disciplinas artísticas y la gestión cultural<sup>125</sup>, y jóvenes que se aglutinaron alrededor del ‘Gabinete Joven’ (por ejemplo: Federico Crisalle, Soledad Artigas, Pablo Rasino, Laura Mondino, Julio Garibaldi), luego muchos de ellos formaron parte de la gestión del Ministerio.

#### Gabinete Joven

El gobierno del FPCyS abrió el camino a la construcción de un trabajo comprometido con las juventudes. La creación del Gabinete Joven y la Dirección Provincial de Políticas de Juventudes marcó una agenda específica para atender preocupaciones e iniciativas de una franja etaria generalmente no contemplada en las políticas públicas. Mencionaba Élide Rasino las tensiones que se produjeron cuando emprendieron el desafío de diseñar la estrategia política para dar lugar a la participación de las juventudes dentro de las discusiones ministeriales. Rasino estaba convencida de no crear una estructura burocrática, es decir, una ‘Dirección’ y trabajar con equipos de jóvenes que, de manera horizontal, participen del armado de las políticas, finalmente, resultó que ambas figuras: la del Gabinete y la de la Dirección Provincial, fueron las que se instalaron. Ella expresaba:

“le planteo a Hermes (Binner) cuando él está armando el gabinete dos cuestiones centrales... Una cuestión central que le planteo, porque a mí me había tocado tener el Departamento de Juventud dentro de Promoción Social, y... había empezado a trabajar con los jóvenes el tema del concepto de que ellos debían desarrollar una perspectiva joven y dejar de hacer ‘tallercitos de cultura’. Porque si querían hacer ‘tallercitos de cultura’ tenían que ir a trabajar a Cultura. Bueno, entonces, ¿cuál fue el aprendizaje de esto? El planteo que le hago es no armes una Dirección de Juventudes... hagamos el Gabinete Joven, o sea, que en cada

---

<sup>125</sup> Algunas personas del ámbito cultural que formaron parte del MIC fueron: Mónica Discépola (fue Rectora de la Escuela de Teatro y Títeres de Rosario), Alicia Tasky (fue Directora del Museo Histórico de Santa Fe), Ana Tallei (fue Directora de Grupos Teatrales), Carlos Bernatek (escritor), Daniela Gómez (actriz y gestora cultural); además, de varios de los y las funcionarias entrevistadas.

gabinete... en cada Ministerio haya un joven que participe del diseño de la política... Ahí yo me enfrenté con la Juventud Socialista, y tuve una pulseada muy fuerte... Entonces, Hermes hizo... la gran Binner, como le decíamos nosotros, y arma el Gabinete Joven, pero... le pone una coordinación al Gabinete Joven... o sea, le da una estructura orgánica que es la Dirección de Juventudes. ¿Entendés? O sea, hace las dos cosas” Entrevista con Élica Rasino, 30/10/2020.

Durante los años de gestión del FPCyS hubo gran cantidad de documentos que registraron las ideas, concepciones, decisiones y acciones que se fueron tomando en el marco del Gabinete Joven, algunos programas y proyectos están mencionados en el capítulo 2.

En general se consideró que la experiencia fue un “aporte a la construcción de un nuevo tipo de políticas públicas de juventudes, integrales, articuladas, participativas, y profundamente democráticas” (Balardini, 2009: 5). Una apuesta inédita en el país pues hubo intentos de generar este tipo de proyectos a nivel nacional en los gobiernos de Alfonsín (1988) y Menem (1999) pero no lograron concretarse. Los objetivos fueron: establecer una escuela de formación en gestión pública desde la participación en la formulación de políticas sosteniendo una ‘perspectiva joven’ y reunir a jóvenes de todas las regiones provinciales, de diversas formaciones, para diseñar, implementar y evaluar políticas públicas desde las juventudes (en total fueron 26 miembros -2 en cada Ministerio- y realizaban reuniones quincenales).

Federico Crisalle recordaba:

“El Gabinete Joven funcionaba de esa manera. Nosotros en el Ministerio de Innovación y Cultura teníamos unas reuniones semanales con todos los compañeros y compañeras que estaban en cada uno de los Ministerios... y realmente tuvimos mucha capacidad de incidencia para tratar de impulsar una perspectiva de juventudes sobre los veinte puntos que habíamos propuesto a la ciudadanía para votarnos... fue un momento maravilloso”. Entrevista con Federico Crisalle, 28/11/2020.

Se promovieron programas para mejorar la calidad de vida de los jóvenes y de la sociedad en su conjunto, relacionados con emprendimientos, promoción de la salud, la educación y el

deporte. Se reconoce a las juventudes como actores de pleno derecho y punto estratégico para el desarrollo de diferentes sectores económicos, culturales, sociales, ambientales, políticos.

El Gabinete Joven formó parte del carácter transversal en la gestión, tratando de abordar la realidad local, regional y provincial desde una perspectiva multidimensional y compleja, para crear abordajes integrales que ofrezcan soluciones articuladas a problemas de ese sector etario.

### Infancias

Las infancias ocuparon un papel central en las políticas del MIC, entonces, nos preguntamos: ¿Qué dicen los y las entrevistadas sobre las infancias en el proyecto político sostenido?

Por supuesto, hay una amalgama de tonalidades en las perspectivas que se construyen sobre y con las infancias. A continuación, retomamos en palabras de ‘Chiqui’ y Huaira Basaber algunos conceptos a partir de los cuales se confeccionaban las acciones:

“Los niños, aún en las peores circunstancias, parecen habitar el mundo de una manera extraña: por una parte, permaneciendo en una zona personal de soledad inaccesible para el adulto, (“la soledad del niño es más secreta que la soledad del hombre”. G. Bachelard), un país de ensoñación (gratificante o terrible, pero ensoñación al fin) y por otra parte, los vemos realizando una tarea compleja y múltiple de apropiación del mundo. Tienen su particularidad para investigarlo y conocerlo (estos aspectos los estudiaron con precisión Vigotsky, Piaget y Bruner). El niño no conoce la ruptura forma-contenido, mide el espacio por el cuerpo, o la voz de los que ama o teme, los objetos “hablan” ante sus ojos, las formas son fantasmas, los sonidos, habitantes misteriosos. Tienen un tiempo sin tiempo, angustiante, amenazado siempre por los grandes y amenazador en sí mismo, un tiempo medido en regularidades y rupturas, (el universo, para ellos, es algo que se repite, se interrumpe, deja paso a un silencio)”. González, “Habitar la infancia”.

Por su parte, Huaira Basaber se preguntaba:

“¿cómo hacer todo el tiempo para corrernos de ese adultocentrismo para generar mayor equidad, para realmente romper con la asimetría, ¿no?, entre adulto y niño donde nosotros

creemos que los chicos están decidiendo un montón de cosas y no están decidiendo nada?, y más en este momento”. Entrevista con Huaira Basaber, 2/11/2020.

A lo largo del análisis podemos avizorar que las infancias son uno de los ejes nodales de cada propuesta de formulación de políticas. Allí están orientadas las apuestas y en las entrevistas se percibe el modo en que se enfatiza un aspecto de este pilar. Las infancias no solamente refieren a los nuevos que participan en el desarrollo de las políticas del MIC sino, también, aparece como el motor viviente en el “espacio biográfico” (Arfuch, 2018) de las voces de las y los funcionarios. En esta diversidad constitutiva de la narrativa, que somos capaces de explorar, se encuentran las articulaciones entre lo personal y lo colectivo, lo intra y lo intergeneracional, en un devenir siempre móvil y frágil.

La pregunta sobre las infancias nos conduce hacia nuevos interrogantes: ¿De qué modo se entendieron los juegos y lo lúdico?

Para pensar someramente este asunto en las políticas del MIC, retomamos algunas ideas de Cristian Papili (2020), quien se especializó en la temática y estuvo directamente involucrado en diferentes proyectos dentro del Ministerio.

Según su perspectiva, siguiendo a Huizinga (2020), el juego tiene una estructura propia y un fin en sí mismo, es improductivo y, al mismo tiempo, libre y reglado. Comprende acciones que requieren acuerdos a partir de confianzas mutuas, lleva a construir vínculos de aprendizajes y simbolizaciones necesarias para la vida en común. El autor sostiene que “el juego es raíz y esencia de la cultura humana y el impulso lúdico es lo que permite el desarrollo de la humanidad”. Genera plasticidad neuronal y simbólica a partir de la experiencia que se produce en el *entre* humanos para pensar y hacer lo ‘imposible’, la posibilidad de armar metáforas, crear, devenir otra cosa, volverse otro. Lo lúdico permite una relación con el mundo ‘ilimitada’ y abierta, habilitante de la pregunta que se amplifica y dinamiza permanentemente, convierte los objetos en otros, es un momento de ‘profanación’ por lo tanto altera sus funciones propiciando un nuevo orden. El caos es requisito para el juego.

Encontramos en el Programa “Caleidociclo”, impulsado por el MIC en el año 2018, algunas ideas que complementan el análisis, allí se explicita que el juego es

“acción natural del hombre, es vivencia. Vivencia que a diferencia de la experiencia no sólo transforma la realidad de los sujetos sino a los sujetos mismos del aprendizaje. Es base del aprendizaje, que integra sensibilidad y razón, lógica de acercamiento, exploración y posibilidad de imaginar y crear. Funda la realidad”.

Y, además, retomando palabras de ‘Chiqui’ González se sostiene:

“Jugar es jugarse, es entrar y salir de la locura diría Pavlovsky, es no repetir, es no estereotipar, es mover el orden de las cosas, inventar caminos, transformar la mirada, simbolizar, movilizar reglas, convenir, crear que, en última instancia, es al fin, la gran operación del sentido”.<sup>126</sup>

Lo que nos comentaba Basaber para comprender algunas ideas sobre los juegos y el sentido lúdico en las políticas que impulsó el MIC lo sintetizamos en la siguiente cita:

“no armábamos juegos competitivos, no armábamos actividades... cuando veíamos una cola en un juego sabíamos que ese juego no estaba funcionando, ¿eh?, el problema no es que las personas hagan cola en un juego, el problema es que el juego estaba flojo. Nos ha pasado, digamos, porque nosotros también tuvimos que desarmar nuestros propios paradigmas... el hecho de tener espacios donde uno pueda seleccionar... imagínate que ya va a contrapelo de un montón de cosas, particularmente de las visitas escolares donde... los chicos pueden elegir dónde quieren estar”. Entrevista con Huaira Basaber, 2/11/2020.

Aquí entendemos que el desafío es la potencialidad de las propuestas lúdicas para diversificar opciones convocantes para las infancias, las prácticas vinculadas con el compartir con otros, el desprenderse del objeto y las relaciones de construcción colectiva. En palabras de Basaber:

---

<sup>126</sup> <https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/course/view.php?id=5511>

“este objeto queda acá para compartirse con otras personas, para seguirse, para continuarse... Porque la cultura del objeto es: vengo, lo hago, termino y me voy... como una cosa acelerada: dame todo que lo hago rápido. Y cuando vos decías esto queda acá, el tiempo podía ser cinco horas. Entonces, ese tiempo se alejaba de la reproducción sistemática, su relación con lo objetual, para convertirse en un tiempo inmaterial donde lo fundamental era lo vincular”. Entrevista con Huaira Basaber, 2/11/2020.

“otra particularidad, que siempre estuvo en “La Redonda, Arte y Vida Cotidiana”, estaba más vinculada a los paisajes lúdicos, donde había escenarios donde no era todo para construir y hacer como en “El Molino”; donde había mucho para el cuerpo, para las celebraciones, los rituales, bueno, y donde había muchas actividades, por supuesto... para compartir... Y La Esquina Encendida fue pensado como un lugar más para los jóvenes. Estaba, ese espacio lo teníamos entre el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Desarrollo, la Secretaría de Deportes, entonces bueno, había muchas acciones ahí... para compartir... por ejemplo, armamos el Club de Reparaciones, que era un club, bien haciendo síntoma con el propio club, era un club de distinto tipo de materialidades, digamos, donde vos podías llevar una puerta para arreglar”. Entrevista con Huaira Basaber, 2/11/2020.

El juego se realiza en un tiempo que es un ‘entre-tiempo’, a veces observando la significatividad que ofrece el instante, la mirada y el gesto, y en un espacio que muchas veces envuelve al participante en un misterio difícil de abandonar. En muchas ocasiones, puede ser una puerta para la libertad y cuando toma densidad genera oportunidades para nuevas relaciones. Las experiencias propiciadas por el MIC han sido fuertemente vinculadas con lo colectivo y con los sentidos que venimos explicitando:

“yo nunca vi un clima de malestar, muy poquito, sí, o sea, cosas humanas... siempre notaba como mucha armonía y que algo que siempre queríamos y queremos, y yo sigo trabajando para eso y confío... para mí lo importante es poder en estos espacios escuchar, potenciar la escucha, escuchar y salir de la capa de la demanda”. Entrevista con Huaira Basaber, 2/11/2020.

La tesis de Bula Caldera (2019) realiza un análisis del “Tríptico de la Infancia” y en sus reflexiones finales avanza sobre una idea que condensa los sentidos de esa política como la posibilidad de alterar el significado del juego desde lo utilitario y convertirlo en un “asunto político que se expresa en lo público” (p. 90). Éste es uno de los rasgos privilegiados de las acciones gubernamentales que se diseñan desde el MIC.

Aquí es importante volver al capítulo 2 para poder revivir algunos de los proyectos en los cuales se generó una forma de entender las políticas para y desde las infancias, nos interesa rescatar los siguientes: la muestra “Berni para Niños”, el “Congreso de los Chicos. Hablemos de la Felicidad”, el Programa “Caleidociclo”, los dispositivos instalados en “Plataforma Lavardén”; resaltando especialmente: el “Tríptico de la Imaginación” y el Programa “Alero”.

### **Emblemas que explican los conceptos ‘nacer’ y ‘convivir’**

En este apartado interesa re-conocer las características particulares de los Programas: “Alero” y “Tríptico de la Imaginación”, en el contexto de las otras políticas diseñadas por el MIC, a partir de las perspectivas de las y los entrevistados. Cómo surge la idea del Alero, a qué hizo referencia en los momentos de su gestación, cómo se relacionó con otros programas e ideas que se desplegaron, quiénes fueron los que participaron de su creación.

Con respecto al “Tríptico de la Imaginación”, interesa conocer las valoraciones otorgadas a la política, las relaciones interministeriales, la figura del Tríptico como ‘tajo’ en el corazón de la ciudad, los vínculos con otras políticas.

Identificamos al “Tríptico de la Imaginación” de la ciudad de Santa Fe y al Programa “Alero” como dos políticas que definen un modo de producción de lo público en el que se pueden analizar elementos del *entre* educación y cultura. Son entendidas como modos de regulación, figuras, que se desplegaron desde distintos Ministerios de la estructura del gobierno provincial (requirieron la intervención de Desarrollo Social, Infraestructura, Educación) y pretendieron instalar asuntos públicos y perspectivas de abordaje inéditas. A continuación, ofrecemos una caracterización:

### **Programa Alero**

El programa “Alero” nace de la mano de una política integral, que intenta proponer un abordaje particular para atender problemas acuciantes que viven los barrios y familias vulnerados de las grandes ciudades de la provincia de Santa Fe. El decreto N° 270/09 crea el programa y plantea como objetivo: “promover su acceso a mejores condiciones de vida y generar un proceso de inclusión social con el fin de que cada persona desarrolle capacidades que le permitan el ejercicio de la ciudadanía plena”. La responsabilidad de concreción de las acciones estuvo a cargo del Gabinete Social integrado por los Ministerios de Desarrollo Social, Salud, Educación, Trabajo e Innovación y Cultura coordinados por el Ministerio de Gobierno y Reforma del Estado. El gobierno provincial se proponía establecer convenios con municipios para desplegar una serie de estrategias dirigidas a recomponer los lazos familiares y sociales, promoviendo vínculos de:

“protección, cuidado y autocuidado mutuo; facilitando la construcción de identidades, el respeto, la escucha, la palabra entre los miembros del grupo y promoviendo actitudes responsables para consigo mismos y con el entorno y generando lazos fuertes con los servicios estatales que garantizan derechos”. Decreto N° 270/09.

Por los relevamientos que realizamos encontramos que el programa se desarrolló en diferentes formatos y se desplegó en tres ciudades de la provincia: San Javier, Santa Fe y Villa Gobernador Gálvez. Federico Crisalle, recordaba de qué manera se gesta la política:

“(Con) Alero... empezamos el 10 de diciembre del 2007, yo creo que la acompañé a ‘Chiqui’, debe haber sido el 20 de diciembre... o el 5 de enero... a una reunión en Casa de Gobierno, a la segunda reunión que había del Gabinete Social, y ya ahí se estaba discutiendo. Porque el sistema era un sistema que ya conocíamos, tiene un ADN primero en una cuestión de política pública más internacional, de una política universal desde el territorio... y de la conjugación de dos elementos, un espacio de referencia en lo institucional del Estado para toda la comunidad complementado por un equipo que era el Servicio de Orientación Social, que lo que tenía que hacer era a partir de ese vínculo que se generaba en El Alero salir a...

encontrarse con la problemática comunitaria... salir a trabajar con las familias, salir a entender qué pasaba en cada una de las casas del territorio de influencia de ese Alero... Un poco como los Centro Crecer de Rosario”. Entrevista con Federico Crisalle, 28/11/2020.

“Alero” comenzó su funcionamiento en el barrio Santa Rosa de la ciudad de San Javier en el año 2009, como una primera experiencia piloto que se realizó a demanda de las autoridades de la localidad. Los dispositivos del programa fueron tres: servicio de orientación social, consejo territorial y el edificio “Alero”<sup>127</sup>. Se trataron de generar espacios de diálogo y articulación de todos los efectores y servicios públicos de la ciudad para atender problemáticas vinculadas al barrio. Desde el Ministerio de Desarrollo Social se comenzaron a realizar

“visitas cotidianas o semanales de acercamiento y trabajo con cada uno de los integrantes (de las familias), para desarrollar en forma conjunta acciones que permitan mejorar sus condiciones de vida, lograr grados de autonomía progresiva e insertarse en la sociedad”<sup>128</sup>.

La iniciativa en la cual se habían puesto muchas expectativas estaba asentada dentro de un barrio en plena expansión y sobre el cual se desarrollaron una gran cantidad de inversiones en infraestructura, nos referimos al barrio Coronel Dorrego. Si bien recién en junio de 2016 se pone en marcha el espacio construido en dicho barrio, al noreste de la ciudad de Santa Fe, el proyecto comenzó a gestarse mucho antes. Se definió ese barrio

“con el objetivo de aportar mejoras significativas a la zona, no sólo en materia de infraestructura, sino también a través del trabajo territorial coordinado con organizaciones sociales, y mediante la implementación de políticas estatales de inclusión”.<sup>129</sup>

<sup>127</sup> Estos tres elementos estaban previstos en el decreto de creación del Programa.

<sup>128</sup> Diario El Litoral “Avanza el programa Aleros”. 5 de junio de 2009. Disponible en: <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2009/06/05/regionales/REGI-02.html> Consulta realizada el 9 de enero de 2020.

<sup>129</sup> Ver sitio web:

[https://www.santafeciudad.gov.ar/avanza\\_construccion\\_edificio\\_alero\\_barrio\\_coronel\\_dorrego/](https://www.santafeciudad.gov.ar/avanza_construccion_edificio_alero_barrio_coronel_dorrego/)

La noticia fue publicada el 26/03/2013. El sitio fue consultado el 9 de enero de 2020.

Por su parte, Federico Crisalle, comentaba los procesos de toma de decisiones respecto de la creación de los nuevos espacios, en un ida y vuelta entre las ideas, las construcciones edilicias y materiales y la creación de identidad:

“El Alero que creo que lo inauguramos el 5 de junio del 2016. En realidad, lo inaugura Antonio (Bonfatti) antes de irse, porque recibe la llave del edificio. Pero... cobra vida el 5 de junio, y ahí empieza a pasar otra cosa, que es que en la tercera gestión ya... no había nadie... excepto ‘Chiqui’ y algunos del Gabinete Joven que habíamos sido parte de todas las discusiones de El Alero, porque de hecho La Esquina Encendida era El Alero Joven”. Entrevista con Federico Crisalle, 28/11/2020.

Las propuestas y acciones iniciales se ofrecieron bajo el concepto de la apropiación del espacio público para todas las edades, poniendo el énfasis en las infancias y las juventudes, en la misma línea de varias de las intervenciones en las que participa el MIC, se buscó que circule la palabra; que se habilite el conocimiento subjetivo, entre los grupos de pertenencia y del barrio a partir de brindar oportunidades de investigar el mundo; que se favorezcan los movimientos de lo real y lo simbólico y se expliciten propuestas en distintos soportes, materialidades y lenguajes para acceder a la posibilidad de hacer y pensar para transformar-se. Este espacio fue cogestionado por los Ministerios de Innovación y Cultura y Desarrollo Social en el marco del Plan “Abre”<sup>130</sup>. Finalmente, se denominó “Alero. Nacer hasta los 100 años”.

Comentaba Huaira Basaber en entrevista:

“El Alero fue el que integraba necesariamente varias capas, capilaridades, porque estaba dentro del Plan Abre, que lo que intentaba era justamente, bueno, que... varias desde el Gabinete Social se produjeron cruces para tomar los temas de manera más integrada”. Entrevista con Huaira Basaber, 2/11/2020.

En octubre de 2017, se inaugura “Alero. Sportivo Cultural de Acería”, emplazado en un predio en el cual la Secretaría de Estado del Hábitat desarrolló un proyecto tendiente a construir

<sup>130</sup> En el capítulo 6 del presente trabajo se avanza en una caracterización del Plan.

un espacio público de calidad para mejorar la habitabilidad del barrio y fomentar la convivencia y el encuentro de los vecinos.

En la inauguración del espacio ‘Chiqui’ González explicó que:

“los Aleros son clubes de cultura, son centros culturales donde uno aprende, juega, celebra los cumpleaños, los carnavales. Hay música, se aprende desde telar hasta poesía. Es lugar para encontrarse, para tomar mate, para encontrar la dignidad de vivir y un poquitito de felicidad. Son esos momentos en que uno se olvida de esas cosas que nos parecen difíciles”<sup>131</sup>.

En mayo de 2019 los vecinos de barrio “Las Flores” de la ciudad de Santa Fe y barrio “Nahuel Huapi” de Villa Gobernador Gálvez, celebraron la apertura de dos nuevos espacios culturales que se integraron al “Sistema Alero”.

Los cinco Aleros que estuvieron en funcionamiento son: “Alero. Nacer hasta los 100 años” de barrio Coronel Dorrego, “Alero Sportivo Cultural de Acería” y “Alero Sportivo Cultural de Las Flores”, en la ciudad de Santa Fe; “Alero Sportivo Cultural La Esperanza” y “Alero Sportivo Cultural Nahuel Huapi”, en Villa Gobernador Gálvez.

Con relación al “Alero” de Villa Gobernador Gálvez, Mónica Discépola señalaba:

“Los Aleros de Villa Gobernador Gálvez de algún modo siguen esa lógica de Arijón con una gran prevalencia de lo pedagógico y... de que el trabajo territorial está muy articulado con las escuelas porque, bueno, porque es donde nosotros con los talleres infantiles podemos tener también una relación más directa y porque ajustamos después en los casos puntuales que se retrabajan, con los centros de salud”. Entrevista con Mónica Discépola, 31/03/2020.

Aquí, no solamente se encuentra plasmada una experiencia que implementaba aportes de diferentes Ministerios, principalmente se encuentra una conjunción de conceptos que sintetizaron concepciones de infancia, juventud, vida comunitaria, construcción de vínculos solidarios entre vecinos. Se vislumbran relaciones entre el nacimiento de lo simbólico y la convivencia entre generaciones que favorecerían una forma de vida democrática y digna.

<sup>131</sup> Ver la noticia periodística: “Lifschitz lanzó el Sistema Alero”. Agencia Fe. Publicada el 9 de octubre de 2017.

### **Tríptico de la Imaginación**

El “Tríptico de la Imaginación”, como ya anticipáramos anteriormente, está conformado por tres espacios recuperados de la ciudad de Santa Fe, se encuentran emplazados en diferentes barrios y si bien poseen diferentes orientaciones, tienen algunas características comunes: están pensados para el tránsito de las infancias y las familias, no poseen visitas guiadas, es decir, nadie explica el recorrido por el cual emprender el viaje pues cada visitante encuentra diferentes modos de establecer vínculos con las muestras, puestos, escenarios, espacios, dispositivos y materiales que allí se presentan.

Según se explicita en la página web<sup>132</sup> que difunde la política:

“Hay narrativas varias para organizar las muestras, pero son secretas. Las conocemos los que creamos los dispositivos lúdicos y diseñamos la puesta y el montaje. La narrativa de los Trípticos se parece al teatro de objetos: la luz define espacios, la tela separa, los objetos invitan a tomar vida, a indagar e imaginar. Un espacio escenográfico donde los materiales y cosas ponen en protagonista al ciudadano y en dramática su escena. Los animadores les acercan posibilidades, son sus cómplices, los ayudan a manipular la ilusión y a cuidar la situación creativa. Promueven el encuentro entre la gente y las cosas que empiezan a vibrar. Son acompañantes en la transición de los ritos de pasaje espaciales y vitales”.

No hay tiempos ni espacios predefinidos, prefijados, todo acercamiento a un despliegue de objetos inspira diferentes maneras de aproximación y apropiación de lo que allí acontece. Son lugares bellos, cuidados, preparados, dispuestos a la llegada de un interlocutor, participante, siempre ‘extranjero’, generalmente constituido por las infancias y quienes las acompañan; son espacios y tiempos que surgen abiertos a los encuentros, dispuestos a la incertidumbre y que animados por lo que allí se exhibe, generalmente por una invitación a jugar, favorecen los diálogos, cuestionamientos, interrogantes, palabras y acciones en torno a determinados objetos.

Los residentes culturales son los encargados de recibir y dar ciertas referencias sobre lo que cada puesto representa, a veces realiza señalamientos, ofrece una historia, propone palabras y

---

<sup>132</sup> Ver: <https://tripticoimaginacion.gob.ar/la-aventura-de-los-espacios/> Consultado el 19 de marzo de 2020.

materiales que con el correr de las horas y los relevos de niñas y niños provocan múltiples expresiones generalmente artísticas, literarias, lúdicas, incluso performances.

Encontramos que ya se produjeron estudios académicos sobre el “Tríptico de la Imaginación”. Por un lado, un trabajo final de la carrera Licenciatura en Ciencia Política, se trata de Maela Pascullo (2017) que elaboró un texto denominado: “La cultura como herramienta en la construcción de ciudadanía. Tríptico de la Imaginación de la ciudad de Santa Fe (2008-2017)”. Allí, la autora produjo una serie de análisis sobre el desarrollo de esta política, en particular, la perspectiva desde la cual se piensa la cultura y la ciudadanía desde una reconstrucción histórica que enfoca en los antecedentes inmediatos, como por ejemplo el “Tríptico de la Infancia” de Rosario, además realiza un examen situacional de la ciudad de Santa Fe para luego explorar pormenorizadamente la reconstrucción de cada uno de los tres espacios que conforman el “Tríptico de la Imaginación”. En un momento del trabajo se señala:

“los tres lugares que componen El Tríptico trabajan con la dimensión simbólica no sólo a través de la obra pública refuncionalizada sino también por medio de sus propuestas, actividades y dispositivos ideados para recuperar la historia, imaginarios sociales, universos simbólicos, valores y creencias que lleva consigo cada edificio. Con el correr de los años la comunidad fue apropiándose de El Molino, La Redonda y La Esquina estableciendo vínculos entre sí y con los equipos que trabajan allí, de modo tal que quienes están desde hace tiempo han visto crecer a niño/as y jóvenes que frecuentan los espacios”. (Pascullo, 2017: 127).

En primer lugar, nace “La Redonda” que fue un proyecto impulsado directamente por el gobernador Hermes Binner y ‘Chiqui’ González, quienes esperaban darle vida a la estación de ferrocarril instalada en el margen norte del Parque Federal de la ciudad de Santa Fe; sobre estos inicios, nos comentaba Matías Müller:

“La Redonda era un edificio que estaba totalmente abandonado, lo mismo que el Parque Federal, y en esa recorrida, pensando infraestructuras, etcétera, Hermes le dijo a ‘Chiqui’, esto hay que revitalizarlo, le tenés que dar vida a todo este parque y esto tiene que ser un edificio que dependa de Cultura, tiene que ser una propuesta de Cultura. Eso, por un lado. Después...

hubo un área en esa primera gestión que dependía de Obras Públicas, de Silvana Codina, que eran de desarrollos estratégicos, de infraestructuras estratégicas, se presenta... el proyecto edilicio, digamos, El Molino Fábrica Cultural, la primera etapa”. Entrevista con Matías Müller, 2/10/2020.

Por su parte, Federico Crisalle reflexionaba sobre los espacios y la relación con el aprendizaje y el transitar de las infancias, lo que favorece la multiplicidad de dispositivos y las acciones que provocan los diferentes puestos desplegados en el espacio, en los y las visitantes. Realiza comparaciones entre “La Redonda” y “El Molino”, reflexionando sobre las particularidades de cada uno de ellos:

“en La Redonda pasa algo que es que no hay intimidad, ¿no?, el espacio son seis mil doscientos metros cuadrados libres, lineales, así, una cosa majestuosa, vos metés ahí un jardín de infantes los nenes automáticamente se tiran al piso a ver<sup>133</sup>... a ver el techo<sup>134</sup>, porque, o sea, mirá, sí, ofreceme lo que vos quieras, el pin de lectura, todo, pero mirá lo que es eso, está re arriba, ¿viste?, entonces... Y viste que la educación requiere intimidad, digamos, requiere un momento donde vos puedas como relajarte en vos mismo, digamos, y que todo lo que esté al lado no te apabulle. Esto por supuesto lo digo con un nivel categórico lejos de ser categórico, es lo que yo pienso, ¿no?, y siento. Entonces, La Redonda tuvo esa explosión popular, pero menos densidad conceptual. Por eso quizás a El Molino le quedó como el mote de ser muy elitista, digamos; pero no es que sea elitista, porque la verdad que tenemos estadísticas... dónde venía todo el público... la cantidad de laburo que hicimos con las escuelas y lo que la gente se enganchaba... El Molino sí logró, primero, mucha más claridad, tenés la división por pisos, por materiales, eso estuvo en el inicio, y la propuesta pedagógica

<sup>133</sup> A lo largo del recorrido por “La Redonda”, se encuentran unas vitrinas que son parte del piso, en donde se puede observar una especie de hueco, con agua o gotas de agua y objetos que se encuentran en su interior. Es muy llamativo esta característica peculiar del suelo porque parecería que hay un subsuelo o que algo se despliega en el interior del recinto. Como las historias mágicas, algo circula desde el centro de la tierra hacia nosotros, algo no sabido, que nace desde un lugar desconocido e invita a ser explorado, a hacernos preguntas, a mirar; hay algo más allá.

<sup>134</sup> En el ‘cielo’ de “La Redonda”, atravesado por los hierros que conforman la estructura de la ex estación de ferrocarril, encontramos diferentes propuestas: cuelgan libros, carteles, palabras, letras. Vuelan las palomas que ingresan desde el parque. Se despliegan las alas inventadas por Leonardo Da Vinci. Surgen luces de colores que iluminan las ramas de los árboles de papel. Se suspenden figuras de origami, barriletes, caracoles.

de lo que pasaba ahí. Y otra cosa más que pasó en El Molino, muchas, muchas horas de reunión creativa, que con La Redonda también se dieron pero fue con un equipo mucho más propio”. Entrevista con Federico Crisalle, 28/11/2020.

También en los comienzos de la gestión política de Hermes Binner, el viejo molino harinero “Franchino” se ‘pone en la mira’, y se define el acondicionamiento del edificio, con la idea de revalorizar símbolos como el trabajo, la fabricación, el amasado. Desde principios ligados a la puesta en valor de lo público y común, de esta manera, se construyó como un punto estratégico “El Molino. Fábrica Cultural”, dentro de los nuevos y emblemáticos espacios culturales de la ciudad de Santa Fe para ser aprovechado por toda la ciudadanía y, en particular, por las infancias y las juventudes.

Es un edificio con dos partes, de tres pisos cada una, ubicado en un lugar clave para la circulación que une la ciudad de este a oeste y de norte a sur<sup>135</sup>. Además de la restauración del edificio como obra arquitectónica, se recrearon las ‘bóvedas cáscaras’ del arquitecto Amancio Williams, en un intento por reconocer la arquitectura argentina de mediados del siglo XX y darle un aura singular al patio del “Molino”.

“Como una especie de bosque, las bóvedas constituyen una calle peatonal pública, un paseo abierto donde los paraguas cumplen la función de resguardo pero sin encerrar, produciendo un cambio de clima espacial y ambiental debido a que las cáscaras producen sombra y por medio de su superficie curva conducen las corrientes de aire, generándose brisas. También estas bóvedas funcionan como refugio para las actividades culturales al aire libre”. Pascullo (2017: 78 y 79).

Sobre “El Molino”, como parte del “Tríptico de la Imaginación”, hallamos un trabajo que corresponde a una tesis de maestría. Allí se analiza el proyecto con “una concepción sobre lo público donde se promueve a la participación de los ciudadanos; como así también, proporciona a su audiencia el consumo gratuito de bienes culturales” (Benigni, 2017). La autora expone que este sitio ofrece, en diferentes soportes y prácticas, modos de vincularse con los saberes y las

---

<sup>135</sup> “El Molino” se encuentra sobre el neurálgico Bv. Gálvez y calle Pedro Vittori de la ciudad de Santa Fe.

producciones artísticas y lúdicas que promueven vínculos horizontales entre quienes participan, asimismo a través de la apropiación simbólica de ‘gestos’ se suscitan experiencias de múltiples recorridos. Hay allí creación y re-creación de objetos que en muchos casos se convierten en obras, relaciones e intercambios que instalan ‘escenas’, disposiciones para emprender con otros (en general, desconocidos) juegos, desafíos, diseños, proyectos.

“El Molino”, como política pública, tal como señala Benigni (2017) es un modo de convivencia de múltiples lenguajes, en una zona de imaginación, donde el “mundo del papel y la poesía”, “las maderas y compañías” y la “indumentaria textil” conviven entre niños y niñas, sus familias, los adultos y jóvenes que lo recorren, las búsquedas de renovadas experiencias con los saberes.

En este mismo sentido, nos comentaba Huaira Basaber:

“El Molino tenía... el objetivo de ser una fábrica cultural donde lo que propusimos trabajar fue la democratización de los procesos de diseño, procesos constructivos, y donde haya distintas capas de fabricación con distintas materialidades. Empezamos en su momento con la madera y el textil y también fuimos haciendo más tardíamente el papel, desarrollando la materialidad del papel. Pero cada uno de estos materiales... no era unilateral ni homogéneo, sino que compartía con otros, la madera con el metal, madera con vidrio, madera y vidrio ¿no?, madera y color. Entonces, siempre trabajamos un concepto que es el punto de fuga, donde cada materialidad quizás tenía elementos que eran... que iban hacia otros caminos, como... lo que siempre digo, es como el pensamiento asociativo de la infancia, ¿no?, que empezás por un lugar y nunca sabés dónde vas a terminar”. Entrevista con Huaira Basaber, 2/11/2020.

Por lo tanto, los dos primeros espacios que comenzaron a configurarse fueron “El Molino” y “La Redonda”, cada uno de ellos tuvieron la particularidad de estar emplazados en dos lugares claves para la ciudad, el primero en el Bv. Gálvez a la altura del 2300 en pleno barrio “Candioti”, cercano al centro de la ciudad y lugar de paso de residentes y visitantes, y la segunda ubicada en un antiguo taller de locomotoras que data de 1905 denominado “Estación Santa Fe Cambios” en el Parque Federal uno de los espacios más grandes y concurridos de la ciudad, Salvador del

Carril al 2200. Señala el documento “La Redonda” (2010): “La Redonda, el Parque Federal y el Molino Fábrica Cultural, inaugurado hace pocos días, son las tres grandes obras culturales del Bicentenario, previstas dentro del plan de recapitalización de la ciudad de Santa Fe”.

Estos espacios tuvieron definiciones estéticas y pedagógicas comunes, a partir de una matriz que fueron configurando las especificidades y vínculos. Huaira Basaber mencionaba sobre las tradiciones desde las cuales se estructuraron las propuestas:

“Siempre estuvo y está presente... el derecho a la estética, el derecho a la belleza, con algo que a veces puede confundirse con hacer ‘cosas lindas, o accesorias, o decorativas, o como una cosa así de superficialidad’. En realidad, nosotros trabajamos... con antecedentes históricos... uno de ellos era la Bauhaus”. Entrevista con Huaira Basaber, 2/11/2020.

“lo que tenía enfrente era un dispositivo educativo cultural abierto, flexible, para aprender al paso, con un desarrollo educativo que en realidad viene planteándose desde los... años `40 o antes quizás, o sea, la Escuela Waldorf, la Escuela Montessori, la Reggio Emilia, digamos, todas estas escuelas que son muy antecesoras... podemos mencionar muchísimos pedagogos que han pregonado la idea de que nosotros tengamos una educación local, que suceda en cada lugar, que tome el entorno como parte de esa particularidad, una educación que implique los intereses donde cada uno se acerca y eso es lo que se denomina el cuerpo libre en el espacio, cuando uno elige dónde quiere estar, el modo que el cuerpo va a estar, es una manera muy singular de cómo estamos eligiendo una política pública, porque estamos diciendo el cuerpo de cada ser humano no está organizado, no está controlado en el espacio y de esa manera el cuerpo colectivo se organiza”. Entrevista con Huaira Basaber, 2/11/2020.

También aparecen las relaciones que se establecen en los espacios, con los materiales, entre grandes y chicos, experiencias diversas que daban cuenta de lo que implicaban los dispositivos en funcionamiento, Huaira recordaba una situación entre una niña y su madre:

“Yo siempre me acuerdo una nenita que la llevaba su mamá, que creo que era enfermera, bueno, trabajaba en el sistema de salud, y le cuenta a una de las coordinadoras que ella la

llevaba a tejer porque su mamá ahí la escuchaba... y ella se dio cuenta de eso porque fue a una visita con una escuela. Entonces, ella fue la que la trajo a la mamá el fin de semana de vuelta al lugar... Entonces, cuando nosotros decimos que estos espacios son para grandes y chicos, es por eso, porque ellos enseguida captan, claro, este lugar es para compartir..., la intención es la vinculación, la construcción con la familia, con los grandes, con los adultos, que es lo que a todos nos cuesta”. Entrevista con Huaira Basaber, 2/11/2020.

El tercero de los espacios es “La Esquina Encendida”, el cual fue construido en el terreno del campo de deportes universitario -sito en calles Facundo Zuviría y Estanislao Zeballos (barrio General Belgrano)-, donado por la Universidad Nacional del Litoral al gobierno provincial en el año 2006. Este proyecto, inaugurado en el año 2011, tiene la particularidad de ser coordinado por dos Ministerios: el de Desarrollo Social y el de Innovación y Cultura.

Estuvo pensado especialmente para las juventudes, involucrando al “Gabinete Joven”, desde la conformación de talleres vinculados con ‘el cuerpo en movimiento’ que incluyó danzas, yoga, telas, artes urbanas; ‘el deporte social’ para la inclusión; ‘una fábrica cultural’ relacionada con la formación en oficios; ‘la participación ciudadana’ que fortalezca los vínculos intergeneracionales y el compromiso con la comunidad; finalmente, se alentó a una propuesta de ‘lenguajes audiovisuales, multimediales y tecnológicos’ que ofrezca la posibilidad de experimentar y crear.

Las obras se desarrollaron con el aporte del Gobierno de la Provincia de Santa Fe en conjunto con la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en el marco del proyecto “Casa de Juventud para la inclusión ciudadana: una experiencia innovadora en argentina”.

Una de las peculiaridades de este tercer espacio en palabras de Pascullo (2017: 102-103) es:

“En La Esquina interactúan con la gente los talleristas, las personas que trabajan de manera eventual dentro de una programación específica (capacitadores, conferencistas, entre otros) y los residentes culturales recientemente incorporados. Estos últimos, señala el Coordinador, tienen un rol central porque son un primer contacto. Al ser abiertos y de libre circulación los dispositivos, la gente se vincula primero con los residentes. Entonces se trata de un primer acercamiento al espacio, su propuesta y los lugares donde se puede ir. (...) Otra particularidad

del espacio es que inicialmente estaba abierto de lunes a viernes y recién en el 2017 se adaptó a trabajar como los otros dos espacios de lunes a lunes. También ese mismo año se incorporaron por primera vez los dispositivos lúdicos en el lugar.”

Apreciamos la organización y usos del espacio en palabras de Huaira Basaber:

“La Esquina Encendida fue pensado como un lugar más para los jóvenes. Estaba, ese espacio lo teníamos entre el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Desarrollo, la Secretaría de Deportes, entonces bueno, había muchas acciones ahí para... para compartir... en La Esquina por ejemplo, armamos el Club de Reparaciones... estaba abierto para que todo el mundo se pueda sumar en el tiempo que podía... el Club de Reparaciones estaba abierto tres horas por día, entonces cada uno se podía sumar en el momento que podía, y si te perdías un encuentro te perdías la clase. También... aparecía, qué se yo, el carpintero que había sido toda la vida carpintero, pero ya no quería dedicarse más... a compartir lo que había aprendido, entonces lo traíamos también al taller”. Entrevista con Huaira Basaber, 2/11/2020.

Una cuestión muy interesante la menciona uno de los entrevistados, Matías Müller, y consiste en la metáfora que se despliega para comprender los vínculos entre los espacios del “Tríptico”:

“se empieza a gestar a partir primero de La Redonda, después de El Molino, y se encuentra el predio de lo que fue La Esquina Encendida... lo que siempre decía Chiqui que era como de alguna manera un ‘tajo’ que se le hacía a la ciudad conectando los tres (espacios)... las tres patas de lo que fue el Tríptico”. Entrevista con Matías Müller, 2/10/2020.

Y Federico Crisalle nos cuenta de qué forma era el vínculo entre espacios, objetos y sujetos:

“lo que salió del eje es que los objetos no eran para admirar, los objetos eran para transitarlos y para transitarse uno mismo en esa transformación que iban teniendo los mismos objetos mientras nos relacionábamos con ellos, a partir de la materialidad, con todos los

procesos cognitivos detrás, la reversión, la selección”. Entrevista con Federico Crisalle, 28/11/2020.

En palabras de ‘Chiqui’ González (2017), el sentido del “Tríptico” se juega en lo simbólico, en el ciudadano como protagonista y en las relaciones *entre* educación y cultura, es decir, en las relaciones de transmisión intergeneracionales teniendo como eje de las políticas públicas a las infancias y juventudes:

“El Tríptico... Bueno los manifiestos. Uno: la máquina de sentido. Dos: el ciudadano como protagonista. (...) El ciudadano como protagonista es el ciudadano que se siente vivo. Es vivir y que la cultura te acentúe preguntas y sensaciones de vida. Es como, nos lo que decía Eladia: que ‘no es lo mismo vivir que honrar la vida’. Porque en la canción honrar la vida dice que no es lo mismo vivir y transcurrir que honrar la vida. Bueno, honrar la vida también es una cuestión de valores, solidaridad y un montón de cosas que no tiene solamente cultura. (...) el tercer lugar es doloroso porque sin este no se va a entender el Tríptico. Se aprende, se educa desde que uno nace hasta que muere. Se aprende de todo el mundo y a todas las edades. (...) Todos, todo esto de generación en generación es riquísimo, por eso no hay que tirar la foto, ni tirar las cosas y tener una caja con algo de generación en generación al otro. La transmisión permanente oral, escrita, visual, objetual, sonora de las familias, de los colectivos, de los empleos, de todo lo demás es motivo de la educación y la cultura, si vos querés para no competir con nadie. (...) bueno el manifiesto, no es manifiesto... estas ideas: la máquina de sentido, el ciudadano como protagonista, los saberes de toda la vida como transmisión, una gran poderosa maquinaria de transmisión y el último es niños y jóvenes como eje de cualquier política pública cultural.”

Finalmente, podemos señalar que, estos Programas, concentran las acciones y valoraciones que impulsó el MIC durante los años en estudio.

Recuperando las ‘constelaciones’ enunciadas más arriba, nos encontramos con que, en sus propuestas lúdicas, se desplegaron: la ‘sedimentación’, la ‘institucionalización’ y, especialmente, los ‘sentidos’. Entonces surgieron el tratamiento de múltiples lenguajes y estallaron las

materialidades; las relaciones entre lo local y lo global tanto en el trabajo de/con artistas locales como en la recuperación de obras reconocidas a nivel internacional; ‘zonas de lo común’ y visualización de lo público desde la participación ciudadana, la instalación de nuevos enfoques y formas de aproximación a lo estatal; la reafirmación del ‘derecho a la belleza’ y la transmisión cultural desde y para las infancias y juventudes.

A continuación, damos un paso más hacia una dimensión que se deja entrever en los capítulos anteriores: las identidades y relaciones entre las y los funcionarios, allí nos ocupamos de analizar con mayor detalle la confluencia de prácticas y vínculos que influyeron en el diseño de las políticas del MIC y, particularmente, en la especial configuración de relaciones *entre* educación y cultura.



"La familia de Juanito Laguna". Antonio Berni. 1960.

Técnica: Óleo y metales, madera, papel, pelo sintético, hilo de bramante, clavos, grapas sobre madera.

Medidas: 211 × 306 cm.

Mu.ZEE, Ostende, Bélgica.

## Capítulo 6.

### Afectaciones recíprocas: vínculos entre los funcionarios implicados en el diseño de las políticas

Este capítulo refiere a las “afectaciones” (Arfuch, 2018<sup>136</sup>) recíprocas entre los funcionarios que formaron parte del gabinete del MIC. Como si se tratara de los ‘personajes’ de una novela, este eje se construye sobre relatos, cercanos a las relaciones personales y laborales, de quienes integraron la cartera, cómo llegaron al cargo público y cómo se vincularon con otros entrevistados. Además, interesa reconstruir el tono en el que cada uno se posiciona dentro de la configuración estructural del MIC así como la auto-percepción del trabajo realizado. De qué manera se describen los espacios y los tiempos en los que se fueron creando las políticas, los temas relevantes, los cambios, las oportunidades y dificultades, los puntos convergentes y divergentes que compusieron las definiciones.

A partir de aquí, asumiendo las controversias que pueden surgir de esta posición, focalizamos en las posibilidades que se abren cuando pensamos el diseño de las políticas desde “cuerpos agrupados por la afectividad en el espacio público” (Arfuch, 2018: 28), no solamente entendida como emoción sino también como lo que se ‘altera’ o se ve afectado. Ya lo venimos planteando, desde el comienzo de la escritura, aunque en este capítulo avanzamos en las configuraciones identitarias e intersubjetivas de quienes fueron parte del desarrollo de las políticas del MIC.

---

<sup>136</sup> Arfuch (2018) reflexiona sobre los cambios producidos a partir de los años 1980 en las ciencias sociales y las humanidades -en particular en el mundo anglosajón- sobre lo que se denominó el “giro afectivo”, principalmente, en el tratamiento del espacio público, la política y la construcción de las subjetividades en las sociedades contemporáneas. A la autora le interesan las narrativas construidas desde los medios de comunicación, la literatura y el arte, además de las académicas sobre ‘el retorno del sujeto’. Con el auge de las biografías y autobiografías, los *reality shows*, la historia oral, la auto-ficción, el hacer públicos archivos personales -a través de cuadernos de notas, recuerdos de infancia, apuntes de clases- construye el concepto de “espacio biográfico”. A partir de allí, analiza el borramiento entre espacio público y privado, la multiplicación de identidades, el afianzamiento del neoliberalismo, la exacerbación del individualismo y la competitividad, el “desdibujamiento ideológico y programático en la política en aras del carisma” (pp. 19-20). En este contexto, la autora ofrece una serie de proposiciones que recogemos en el planteamiento de las próximas líneas: 1. un cuestionamiento de “la separación entre lo emocional y lo cognitivo o intencional” y 2. las relaciones “entre discurso y afecto o emociones” (p. 27).

## Figuras e intersecciones posibles

El trabajo democrático y participativo necesariamente es construido a través del tiempo y el espacio de conversación (discusiones, consensos, disputas, tensiones, acuerdos, desacuerdos), este fue el caso de la configuración del MIC en la Provincia de Santa Fe durante los años en estudio. Como ya se viene mencionando, los años de gestión durante la intendencia de Hermes Binner en Rosario significaron la construcción de un equipo de trabajo con acuerdos y experiencias comunes, que luego se congregaron y dejaron su impronta particular durante los años de gestión en la Provincia de Santa Fe, principalmente durante los primeros años de gobierno del FPCyS.

Para ordenar la escritura de este apartado proponemos pensar a partir de tres figuras políticas que fueron las que sostuvieron las discusiones y el diseño de las políticas. Las consideramos a partir de visibilizar una particular conformación de la gestión de las políticas que impulsaron relaciones *entre* educación y cultura.

Las figuras políticas serían las siguientes:

El núcleo: Hermes Binner, Élide Rasino y ‘Chiqui’ González.

El espacio de coordinación interministerial: el Gabinete Social.

El equipo ministerial central: funcionarios de primeras y segundas líneas de gestión del MIC.

### El núcleo

La vanguardia en la construcción del diseño de las políticas sobre las relaciones *entre* educación y cultura se configura sobre la base de la confianza mutua. A través de los relevamientos realizados podemos señalar que el ‘trípode de hierro’ que configuró la legitimidad política y dio curso a las acciones que se desplegaron en el MIC fue la relación estrecha entre Binner, Rasino y González. Así, lo rememoraba la Ministra de Educación de los años 2007 a 2011:

“con ‘Chiqui’... fuimos casi hermanas durante toda la gestión municipal y después en el Ministerio ya no, porque la actividad ministerial nos absorbió tanto que... no nos veíamos mucho. Pero... (en la gestión municipal de Rosario) construimos un pensamiento, que era

totalmente el mismo. Entonces, yo podía hacer cosas que a lo mejor eran típicas de ella y ella debe haber hecho cosas que eran típicas mías, no te quepa ninguna duda. Pero esto tiene que ver con la mutua admiración y con... la no competencia”. Entrevista con Élide Rasino, 30/10/2020.

Sobre las concepciones comunes y divergentes entre las Ministras, Rasino expresaba ideas sobre la importancia de la ciencia para la sociedad contemporánea, la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento científico y el lugar de la escuela para favorecer esos procesos, ella señalaba:

“La ciencia para mí, caída en desgracia aún como está, sigue siendo un elemento sustancial... para la vida, porque hemos avanzado muchísimo y porque hemos mejorado muchísimo gracias a la ciencia. Lo que el niño tiene que poder hacer es primero, y la sociedad también, nosotros hemos retrocedido a un estado pre científico, casi mágico, ¿sí?, y el niño... y al niño ni siquiera se le permite estar en el estadio mágico, que es propio de la infancia, y que es necesario para después llegar en su momento al estadio científico; si vos no desarrollás la imaginación jamás te vas a poder imaginar que el hombre llega a la Luna<sup>137</sup>, ¿no es cierto?... Entonces, este es el punto de encuentro con ‘Chiqui’, ¿no?, fuertemente; porque yo creo que el aporte que ella hace en esto es invaluable y es fabuloso y, bueno, y nos ha enriquecido a todos y tengo una admiración profundísima por ella. Pero ella tiene, así como una diferencia que vos estás marcando, y no es mi caso con la escuela, yo creo que la escuela tiene que enseñar a leer y escribir, tiene que enseñar a comprender, a seleccionar, a organizar y tiene que llegar al pensamiento científico cuando corresponde, indispensablemente. Ahora, el problema es que estamos en una sociedad que te barre los pies, que todo soporte para poder construir ese pensamiento científico lo estamos perdiendo. Eso es lo que digo. Entonces, por supuesto, todas las cuestiones que uno va haciendo tienen que ver con reconstruir ese soporte, pero para llegar al pensamiento científico, que no es además el único pensamiento... No es el único, pero que es fundamental tenerlo, porque si no te comés la del creacionismo... Y eso no es broma; eso es el fascismo, esa es la muerte de la sociedad... Entonces, es muy importante

---

<sup>137</sup> Sobre la llegada del hombre a la luna, la imaginación, el saber, los conocimientos, los límites y enigmas humanos, al final de este trabajo, recuperamos tres párrafos del cuento de Juan José Saer “Ligustros en flor” (2019).

el salto que dio la iglesia... la sociedad en el proceso de secularización, el positivismo, yo amo a Sarmiento, de verdad, no es una sobreactuación, porque creo que fue realmente muy importante lo que hizo... pero creo que la sociedad es otra y que tenemos que encontrarle la entrada de nuevo, porque perdimos la puerta”. Entrevista con Élide Rasino, 30/10/2020.

Respecto de las acciones políticas y las ideas de Rasino, recuperamos las palabras de ‘Chiqui’ en una charla que se organizó en marzo del año 2021 como homenaje ante el inminente fallecimiento. Queremos explicitar que estas líneas son un aporte que complementa la entrevista que realizamos con Rasino y agrega, a partir de una fuerte sensibilidad, una caracterización de los años de trabajo colectivo. Son las únicas palabras que recuperamos de ‘Chiqui’, por fuera del corpus que seleccionamos. Si bien sabemos que pueden ser consideradas poco rigurosas para una tesis doctoral, nosotras las ponemos en valor como un eslabón necesario en el proceso de comprensión de las relaciones de afectación entre ambas:

“yo no quiero negar nada de ella, ni su furia, ni las peleas que hemos tenido, ojalá hubieran sido peleas, en los momentos en los que peleábamos, peleábamos, he tenido anécdotas (que después las veo) maravillosas, también para reírse mucho... (Élide Rasino) es la primera que cruzó las políticas sociales con las políticas educativas y las políticas culturales bien entendidas... era la única que entendía que Educación e Infancias eran dos cosas distintas aunque la educación tuviera la mayor parte de la infancia, era la única que se metía con los consejos de niños, con la palabra de los chicos, se metía con el Tríptico (de la Infancia de Rosario), jamás hubiera habido Tríptico sin Élide, recuerden que la Granja y el Jardín fueron de Promoción Social y fueron con presupuesto de Promoción Social y yo era de Cultura”. ‘Chiqui’ González, Palabras de homenaje a Élide Rasino, 20/3/2021.

A partir de esta reconstrucción, queda latente ese fuerte vínculo, complementado a través de las palabras de los y las entrevistadas, a través de particulares formas de expresar la relación entre Hermes Binner, Élide Rasino y ‘Chiqui’ González, durante los años 2007-2011. Como anticipamos en apartados anteriores, el despliegue de políticas en el *entre* educación y cultura, impulsadas durante estos años, fue el puntapié inicial que permitió instalar una perspectiva de

definición y abordaje de los problemas públicos. Esto se pudo producir por la construcción de ideas y acciones comunes que llevaron a establecer acuerdos ideológicos y políticos fuertemente instalados. Las y los funcionarios entrevistados mencionaron experiencias de producción de proyectos durante finales de la década de 1990 y principios del 2000, en la ciudad de Rosario, por ejemplo: “Con Ojos de Niños”<sup>138</sup> y el “Tríptico de la Infancia”. Así lo expresaba Barbieri:

“de la Educación y la Cultura... como convergentes y como simbióticos... nace(n)... dos perfiles: Élide Rasino y ‘Chiqui’ González... pero nace mucho más atrás... en la Municipalidad de Rosario. Digamos, hubo un vector que unió... estas dos esquinas que fue Hermes Binner... claramente en todo lo que fue políticas sociales desde las vinculadas a lo estrictamente asistencial en lo social, en lo educativo, como en lo cultural... las dos primeras las tenía identificadas claramente, que fue su mano derecha en este tema Élide Rasino, y ‘Chiqui’... en su propia historia fue ocupando el lugar (de lo cultural)”. Entrevista con Roberto Barbieri, 16/11/2020.

Sobre los inicios de la relación interpersonal y la construcción de una mirada común en las políticas públicas, las infancias y el gobierno de la educación y la cultura, Gómez explicitaba:

“Con Ojos de Niños... fue el inicio de un camino pensado desde la infancia y desde las políticas públicas que fue muy interesante, yo tenía veintipico, veintiocho, veintinueve años, no me acuerdo, era el año 96, creo; mirá de dónde estamos hablando. Era el inicio de Hermes Binner como Intendente de la ciudad de Rosario y ‘Chiqui’ en ese rol (Directora del Centro de Expresiones Contemporáneas). Yo creo que ahí fue donde se empezaron a gestar la mirada de cómo generar una política pública desde la infancia para todos. Este evento fue interesantísimo porque también empezaba a hablar de lenguaje; si bien era lenguajes escindidos, porque ese evento estuvo armado como espacios distintos, uno era el cuerpo, otro era la palabra, otro era el movimiento... Bueno, eran como distintos espacios, pero se

---

<sup>138</sup> En 1996 el gobierno de la ciudad de Rosario, cuyo intendente era Hermes Binner, se suma a una iniciativa del italiano Francesco Tonucci y crea el proyecto “Ciudad de las niñas y los niños”. En ese marco se comenzó a trabajar en la conformación del “Consejo de los niños” y se preparó el evento: “Con ojos de niños” cuyas referencias son las ideas del pedagogo mencionado, quien sostuvo la necesidad de incluir a las infancias, como actor clave, dentro de la planificación de una ciudad.

empezaba a pensar a los lenguajes y al juego como espacio de aprendizaje, convivencia y aprendizajes múltiples... yo creo que ‘Chiqui’ y Élida son dos piezas claves de la gestión Progresista”. Entrevista con Daniela Gómez, 8/10/2020.

A su vez, Marcelo Romeu recordaba:

“El Tríptico (de la Imaginación) tiene su origen en un Tríptico anterior que es el de Rosario... la idea la llevó adelante Élida Rasino que en su momento era Secretaria de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario... estaban cerrando el zoológico, ese predio quedaba totalmente vacío, y... ‘Chiqui’ tenía pensado... tres lugares con cruces de lenguajes, con enseñanza múltiple, en fin, una cantidad de innovaciones y... partiendo de un hecho que es muy interesante de discutir que es cuánto sirve para la construcción de sentido en las sociedades las instituciones preexistentes y cuánto sirven instituciones totalmente nuevas, pensadas desde cero”. Entrevista con Marcelo Romeu, 3/12/2020.

Sobre los años de trabajo en los Ministerios de Educación e Innovación y Cultura, los entrevistados repasaban las relaciones entre Binner, Rasino y González en los proyectos que impulsaron y las ideas que sostuvieron. Müller reflexionaba:

“yo lo que puedo observar es que durante la gestión de Binner había mucho vínculo entre ‘Chiqui’ y Élida... de alguna manera, con sus diferencias... en los modos de organización, en los modos de gestión, etcétera, compartían muchas cuestiones ideológicas”. Entrevista con Matías Müller, 2/10/2020.

Por otra parte, Ricci expresaba:

“ese diálogo conceptual que había muy fuerte entre Élida y ‘Chiqui’ que se vio materializado en un montón de proyectos comunes, como los TPP (Talleres de Producción Pedagógica) y como espacios como El Patio”. Entrevista con Paulo Ricci, 13/10/2020.

“desde el primer momento, por un lado, por la historia preexistente de que Cultura era una pata antes de Educación y se independizó, pero a la vez por una voluntad política también, primero de Hermes Binner y después de ‘Chiqui’, de repensar la política educativa y el sistema educativo... con otra mirada y esa mirada era claramente muy cercana a la de la innovación cultural”. Entrevista con Paulo Ricci, 13/10/2020.

Por un lado, Claudia Volonté y, por otro, Mónica Discépolo, con sus énfasis y palabras, sintetizan los vínculos de la siguiente manera:

“‘Chiqui’ y Élide trabajaban absolutamente juntas... Trabajaban permanentemente juntas, se trabajó permanentemente juntos. Permanentemente... Hermes tenía especial devoción por ‘Chiqui’... cualquier cosa que ‘Chiqui’ le proponía Hermes nos daba, fundamentalmente Hermes, por supuesto que también... Antonio Bonfatti, y también Miguel Lifschitz, ¿no? Pero Hermes así fue... una relación muy especial con ‘Chiqui’... Tanto Élide como ‘Chiqui’ eran... dos personas... que Hermes respetaba muchísimo... y le daba vía libre... (y así) llevaban a cabo... esos proyectos”. Entrevista con Claudia Volonté, 27/10/2020.

“la historia de Rosario de Élide y ‘Chiqui’ era una historia absolutamente cercana, porque en realidad el Tríptico de la Infancia, de aquí de Rosario, siempre había sido una producción intelectual de ambas. Digamos, que en algún lugar siempre ‘Chiqui’ había sido la que había puesto... la parte poética, la parte... más ligada al sentido, digamos, pero sin duda Élide había sido la que había llevado adelante la gestión política y presupuestaria de esos espacios, sobre todo la política... Entonces, en realidad en esa dupla Élide – ‘Chiqui’, era una dupla que ya venía constituida de Rosario, muy fuerte. Por eso también la dupla Educación – Cultura en aquel momento se pudo sostener. Por supuesto, no sin... problemas y diferencias, porque también, bueno, ahí cada uno necesitaba rearmar su propio Ministerio y lo presupuestario siempre era un tema que estaba... Pero esa primera gestión, los primeros cuatro años fue de una profunda cercanía de los dos Ministerios”. Entrevista con Mónica Discépolo, 31/3/2020.

“(Élida y ‘Chiqui’ tenían una) profunda cercanía; pero insisto, no necesariamente porque antes Cultura fuese de Educación, porque... la Secretaría era algo muy chiquito en cuanto a organismos, instituciones; pero fue muy unido y muy vinculado porque las dos Ministras tenían una vinculación muy fuerte y porque además, para Élida la lógica que podíamos tener en Cultura y que ella no podía aplicar en Educación por diferentes motivos... le interesaba profundamente. Eso era así, digamos, y todo el tiempo Élida intentaba articular lógicas de Cultura en Educación, esencialmente fue lo que intentó hacer en todo lo que fue la renovación de... los Profesorados de Primaria”. Entrevista con Mónica Discépola, 31/3/2020.

Y, del mismo modo, Basaber y Cantini recordaban:

“nosotros trabajamos mucho con Educación, sí, bueno, con este tema de las escuelas, en el primer tiempo de Élida y de ‘Chiqui’, bueno, muchas cosas que nosotros trabajamos dentro mismo de los organismos estaban vinculadas... al trabajo de las dos en conjunto”. Entrevista con Huaira Basaber, 2/11/2020.

“Élida y ‘Chiqui’ eran dos personas muy cercanas, venían de hacer una experiencia importante en Rosario... la Granja de la Infancia en Rosario o el Jardín de los Niños que son acciones que se hicieron... propias podría decirse de Cultura que se hicieron desde Desarrollo Social, porque en Desarrollo Social estaba Rasino. La relación entre ellas era una relación, yo creo, muy productiva en el campo de las ideas, y se hicieron cosas”. Entrevista con Pedro Cantini, 26/10/2020.

En la reconstrucción de estas palabras, en sus propias tonalidades y acentos, se puede vislumbrar la relevancia que tienen las relaciones interpersonales, los diálogos, la posibilidad de sostener un trabajo conjunto dentro de los organismos estatales para que sea posible una creación, como fue la del MIC y, en ese contexto, la producción de políticas conjuntas entre Ministerios. La fuerza y el impulso subjetivo articulado con un proyecto político colectivo y el respeto mutuo de aquellos que lideran las acciones es fundamental para que se desarrolle un

estilo de trabajo y se pongan a disposición las capacidades e ideas individuales en pos de una finalidad común.

En este caso, los tres ‘personajes’ (Binner, Rasino, González) que respaldaron las acciones *entre* educación y cultura, cada uno con su estilo propio, su trayectoria profesional y política, lograron amalgamar determinadas ideas y llevarlas al terreno de las prácticas en el término de una gestión de gobierno. Eso permitió que durante las siguientes gestiones del FPCyS puedan afianzarse y desarrollarse los proyectos a partir de la consolidación inicial.

Al mismo tiempo que podemos pensar este tipo de experiencias políticas como ocasiones inéditas, podemos aprender que, en la triangulación de esfuerzos, el mutuo apoyo ideológico político, la confianza recíproca, el riesgo compartido, se pueden abrir modos de lo simbólico que dejan sedimento para otros espacios y tiempos de lo educativo y lo cultural.

### **El Gabinete Social**

La figura del *Gabinete Social* funcionó con fuerza en la gestión Binner. A través del decreto provincial N° 63/2008 se lo instituye y establece su objetivo, el cual fue “elaborar una estrategia integral de gobierno destinada a apoyar y beneficiar a las personas y grupos familiares más desprotegidos”. La constitución de dicha figura se estableció con la convicción política que vislumbró la necesidad de articulación de acciones estratégicas para el abordaje de problemas sociales. A partir del reconocimiento de las características geopolíticas y productivas de la provincia de Santa Fe, considerada una de las más desarrolladas económicamente del país, aunque también con profundas desigualdades en su constitución social y un gran sector de la población en condiciones de vulnerabilidad, se establecieron las principales funciones del Gabinete Social. Las mismas son:

“a. Definir las estrategias de intervención social a asumir en forma conjunta. b. Establecer criterios de descentralización programática, presupuestaria y de evaluación. c. Impulsar la creación del Registro Único de Recursos Sociales y del Registro Único de Hogares Beneficiarios de Programas Sociales. d. Coordinar acciones con Intendentes, Presidentes Comunales y Legisladores Provinciales”. (Decreto Provincial N° 63/2008).

El Gabinete Social fue coordinado por el Ministro de Gobierno y Reforma del Estado y estaba integrado por los Ministros de Desarrollo Social, Salud, Educación, Trabajo y Seguridad Social y Cultura e Innovación en carácter de miembros permanentes. Durante la primera gestión del FPCyS fue impulsado y sostenido, principalmente, por Élide Rasino.

“lo que Hermes Binner propuso era determinadas áreas donde hubiese un cruce muy fuerte de algunos Ministerios y donde se diluyeran las jerarquías ministeriales y fuesen áreas de trabajo en conjunto horizontal. Y entonces, Desarrollo Social, Educación y Cultura empezaron a trabajar con la idea que ‘Chiqui’ trabajó mucho y discutió fundamentalmente con... Élide en ese momento”. Entrevista con Marcelo Romeu, 3/12/2020.

Una de las acciones principales pensadas desde el Gabinete Social fue el Programa Alero. Según el decreto N° 270/09 el mismo se constituye en la estrategia central de este ámbito, implementándose para las personas y grupos familiares más desprotegidos de la provincia. El objetivo del Programa Alero fue promover el acceso de familias vulnerabilizadas a mejores condiciones de vida y generar un proceso de inclusión social con el fin de que cada persona desarrolle las habilidades necesarias para la integración a su comunidad.

En el año 2012, esta política se profundiza y se sanciona el decreto provincial N° 673/12 a partir del establecimiento de un nuevo órgano coordinador: el Ministerio de Desarrollo Social, y haciendo especial referencia en los aspectos inherentes a los niños, niñas, adolescentes y ancianidades que habitan la provincia. Además de incluir a todos los Ministros, este decreto amplía la participación a Municipios, Comunas y Coordinaciones Regionales, para el fortalecimiento en la formulación de políticas intersectoriales. Cambian las funciones y se redefine el objetivo hacia lineamientos estratégicos en materia de política social en el territorio “para promover el acceso universal de todos los santafesinos y santafesinas a los derechos fundamentales” (Decreto Provincial N° 673/12).

A finales del año 2013 principios del 2014, inició el Plan “Abre”<sup>139</sup>, el cual buscó abordar problemas en el marco de la complejidad de determinados grupos sociales y barrios,

---

<sup>139</sup> “La coordinación interministerial e intergubernamental (provincia/municipios) del Plan se hizo efectiva a partir de la articulación de cinco instancias de trabajo simultáneas: 1) el Gabinete de Ministros, ámbito de coordinación

“impulsando la construcción colectiva de decisiones y el compromiso compartido entre la ciudadanía, el Estado provincial y los municipios”. El abordaje del Plan se produjo para fortalecer la coordinación e interrelación entre la oferta programática ya existente y los equipos de trabajo presentes en el territorio.

Se trató de una ‘estrategia integral’, sustentada en la coordinación entre diversas áreas que conforman el “Gabinete Social” y los gobiernos locales, con el fin de mejorar la calidad de vida y recuperar vínculos sociales en barrios priorizados de las ciudades de Santa Fe, Santo Tomé, Rosario, Villa Gobernador Gálvez, Pérez y Granadero Baigorria (Gobierno de Santa Fe, 2019: 18).

El Plan “Abre” contó con diferentes ejes de trabajo en los cuales participó el MIC. En el eje: Infraestructura y Hábitat, se desarrolló el programa: “Infraestructura Cultural” que se ocupó de la “construcción, refacción, rehabilitación y/o mejora de la infraestructura de instituciones culturales. Este programa jerarquiza la cultura y la función social de sus espacios como habilitadores del encuentro de las familias y ciudadanos/as”. (Gobierno de Santa Fe, 2019: 19).

En el eje: Convivencia y Participación se vio involucrada la línea de intervención: “Convivencia Barrial” en los siguientes programas: “Hoy en mi Barrio” a través del fortalecimiento de espacios públicos y la generación de propuestas culturales. Se promovió que “los vecinos y las vecinas ocupen los espacios públicos como una gran mesa familiar recuperando veredas, clubes, plazas, distritos, organismos e instituciones”. En “Actividades en el Espacio Público” se organizaron “actividades para niños, niñas y adolescentes, maratones en los barrios para todas las edades y se articularon diversos dispositivos en los espacios públicos de los barrios”.

---

política del Plan del cual surgen los lineamientos estratégicos. Está integrado por los ministros cuyas áreas forman parte del Gabinete Social; 2) la Mesa Ejecutiva, responsable de la planificación y gestión intersectorial que garantiza la ejecución y seguimiento de las estrategias definidas por el Gabinete de Ministros. Está compuesta por secretarios, subsecretarios y directores provinciales de los ministerios miembros; 3) la Secretaría Técnica del Gabinete Social, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social, espacio responsable de confeccionar las herramientas técnicas necesarias para garantizar la intersectorialidad y de llevar adelante el monitoreo y seguimiento que permita realizar ajustes y medir los resultados del Plan; 4) los Equipos territoriales provinciales y municipales, quienes se encargan de articular y generar sinergias a nivel territorial entre las acciones llevadas adelante en cada barrio. 5) las Mesas Barriales o Redes Institucionales que involucran a autoridades, instituciones estatales de cada barrio, organizaciones de la sociedad civil y vecinos con el propósito de mejorar las condiciones de vida del barrio”. (Gobierno de la provincia de Santa Fe, 2019: 31-32).

Se implementaron programas como la “Compañías de la Media Luna” (equipo de actores, actrices y circenses que visitan las localidades y suman a artistas locales), “La Orden de la Bicicleta” (grupo de ciclistas que llevan propuestas culturales a toda la familia) y “Querer, Creer, Crear” (programa itinerante que busca la producción cultural de todas las microrregiones para crear encuentros), entre otros. “Somos Barrio” el cual se propuso identificar y potenciar el desarrollo de proyectos culturales en los barrios priorizados por el Plan “Abre” utilizando como ámbito de diálogo la red de instituciones locales. Asimismo, continuó profundizándose la idea de constituir el “Sistema Aleros”, el cual fomentaría:

“la apropiación del espacio público para todas las personas —especialmente de niñas, niños y jóvenes— a partir de la generación de experiencias colectivas. Desde 2017 se extiende el sistema Aleros a través de la instalación de estructuras móviles, en tiempos menores de construcción, adaptadas a cada lugar y de forma articulada con las instituciones estatales presentes en el territorio”. Gobierno de Santa Fe, 2019: 20.

Y, finalmente, “Cuidado del Medioambiente”: buscando “promover el derecho a la cultura y la participación, ofreciendo recorridos gratuitos por la provincia para acercar a todos la posibilidad de viajar, conocer, encontrarse y compartir historias y costumbres de su propia región”. (Gobierno de Santa Fe, 2019: 22-23). Sobre este eje, como se reseñó en el capítulo 2, durante los años de gestión de Miguel Lifchitz, se desplegó el Programa Periplo Colectivo, el cual tuvo una breve pero intensa convocatoria y desarrollo de viajes por la provincia de Santa Fe destinado a infancias, juventudes y acompañantes.

En el marco de la implementación del Plan “Abre” el gobierno provincial suma el apoyo externo del Centro de Implementación para las Políticas Públicas con Equidad y Crecimiento (CIPPEC) y del Observatorio de la Deuda Social (ODSA) de la Universidad Católica Argentina (UCA). Estos organismos realizaron un seguimiento y evaluación de esta política social, sus resultados en las personas y los barrios. Esta es una característica particular del Plan “Abre” que no sólo realiza un seguimiento interno, sino que busca hacer públicos los resultados de sus acciones. (Gobierno de Santa Fe, 2018: 72).

Interesa resaltar que esta figura política, asentada en la coordinación interministerial a través del “Gabinete Social”, fue una herramienta que acompañó las tres gestiones del gobierno provincial del FPCyS. En cada momento con una impronta particular, impactando en los modos de diseñar las políticas y los sentidos impresos en lo cultural y educativo.

#### **El equipo ministerial central: ‘despliegue del pájaro’**

En este apartado, recuperamos la caracterización desarrollada en el capítulo 2, el cual reflexiona sobre la forma en la que se configuró la estructura organizacional del MIC. Decidimos retomar las palabras de ‘Chiqui’ González en una de las primeras entrevistas realizadas, luego de asumir como Ministra, por Natalia Pandolfo para el diario El Litoral de Santa Fe, en diciembre de 2007<sup>140</sup>. Allí se explicitaba de qué manera se había pensado el equipo de trabajo que tendría que asumir las responsabilidades en el diseño de las políticas.

En ese momento, ‘Chiqui’ explicaba que el equipo del MIC fue concebido como un ‘pájaro de tres alas’, al estilo de un ave fénix -capaz de sobrevivir por muchos años, morir y renacer gloriosamente-, símbolo de cuerpo físico y espiritual.

‘Chiqui’ comentaba en la nota periodística que la primera ‘ala’ contendría dos direcciones: Educación Artística y la de Patrimonio.

"Es un ala de gestión cultural, con mucho respeto a la historia, pero con un gran eje que es no sólo la reconstrucción del patrimonio, sino la puesta en valor. Vamos a crear libros sobre la historia santafesina, y a procurar que los parques estén muy bellos, que haya lugares de creación, de juego. Vamos a tratar de conseguir avales de la Unesco para que, por ejemplo, poblaciones enteras como las forestales del norte -Villa Ana, Villa Guillermina- puedan considerarse ciudades históricas. Esos parques podrían tener todo el eje de la lucha, del trabajo, pero también del algarrobo, de la relación con el medio ambiente".

---

<sup>140</sup> Diario El Litoral. Sección Escenarios y Sociedad. “Cultura y Educación comienzan a transitar un camino a la par en la nueva gestión provincial. El objetivo: legitimar al educador como aquel que transmite la cultura”. Miércoles 19 de diciembre de 2007. Extraído el 22 de junio de 2020 de <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2007/12/19/escenariosysociedad/SOCI-04.html>

La segunda ‘ala’ era la de Innovaciones Culturales y tuvo dos sectores: por un lado, los programas socioeducativos y sociales que contienen al maestro, el niño, la familia. Por otra parte, un área de programación.

"Va a haber una especie de troupe, de kermese con música en vivo, artes urbanas y circo de altísima calidad, teatro y música, que va a hacer circuitos regionales. También hay dos muestras de Berni para niños, que van a viajar por la provincia; y una muestra de Frato (Francesco Tonucci) en volumen (...) Esta ala contiene el sueño de nuestras vidas: generar algunas infraestructuras culturales de nuevo tipo, que no son exclusivamente salas de teatro, sino verdaderos parques multilingüísticos, donde la gente juega, descansa, toma mate y, a la vez, se promueve el vínculo entre grandes y chicos, jóvenes y viejos. En esos lugares se trabaja con muchísima ambientación, y se aborda desde la historia del conventillo hasta la del río, uniendo los pintores de Rosario con los del grupo Litoral o Setúbal. No se trata de reproducir la obra del pintor, sino inventar códigos, lenguajes, con paredes que tienen sonidos y objetos que son manipulables. La idea es que sean espacios de participación, donde la gente construya".

Finalmente, la tercera ‘ala’ fue la de Industrias Culturales, que “se encargará de hilar las editoriales santafesinas alternativas. Hay que encontrar una línea de circulación y fomento, lugares de venta de todos esos sellos, tanto de libros como de discos, que en muchos casos son de excelencia”.

Esta triangulación de fuerzas irradiaba como efecto una serie de políticas que, a partir de los relatos de las entrevistas realizadas, pudimos caracterizar como sistema: itinerante, radial y de fomento<sup>141</sup>. En cada propuesta hubo puntos de conexión y diferencia, tanto en la toma de decisiones y la definición de equipos, como en la temporalidad y materialidad que se movilizaba.

Podríamos señalar que, si bien hubo cambios en el organigrama ministerial y en las personas que cubrieron sus cargos, las ‘tres alas’ que se idearon inicialmente pervivieron a lo largo de los

---

<sup>141</sup> Como ya mencionamos anteriormente, el itinerante consiste en una serie de apuestas ‘móviles’ y tenían la particularidad de constituir ‘montajes’ que viajaban por ciudades y pueblos de toda la provincia; el sistema de fomento estaba pensado como un impulso a la producción artística, cultural y educativa provincial y el radial estuvo dirigido a espacios culturales-sociales-educativos que se crearon, resignificaron o re-funcionalizaron para dar vigor a diferentes proyectos de formación.

12 años. Hubo yuxtaposiciones, intercambio de fuerzas, coordinaciones de acuerdo con el énfasis de una política determinada, siempre sostenidos por el horizonte trazado.

Cada gestión fue un momento de aprendizajes y si bien en el organigrama de distribución de responsabilidades cada Secretaría tenía una tendencia hacia un ala u otra, se trató de equilibrar la asignación de programas y organismos en cada una. De su experiencia durante los años 2015 a 2019, Paulo Ricci recordaba que finalmente:

“se hizo como una distribución en donde todos tengamos dentro, cuando me refiero a todos digo las tres Secretarías, tenían su ala innovadora, su manera de vincularse con las industrias culturales más potentes... y después, a todos nos tocaba tener algunos organismos”. Entrevista con Paulo Ricci, 13/10/2020.

Cuando se trató de las decisiones sobre las personas que ocuparon cargos en secretarías, subsecretarías y direcciones ministeriales se sostuvo un sesgo partidario, si bien hubo algunas personas que llegaron a esos cargos por afinidad ideológica y no por militancia partidaria, la mayoría de los puestos fueron ocupados por allegados a las filas del Partido Socialista. Siendo que el FPCyS fue una coalición política partidaria, es decir, incluía varias fuerzas, esta situación provocó, por un lado, que las decisiones aseguren un estilo relativamente consensuado y ‘homogéneo’ con una fuerte capacidad de gestión y, por otro, la generación de aislamientos y fragmentaciones hacia el interior de la coalición. Es decir, no se promovió la generación de equipos de trabajo mixtos que, si bien, podrían ocasionar más tensiones y desacuerdos, en el mediano plazo podrían haber propiciado alianzas y vínculos favorecedores de nuevos acuerdos.

Reforzando esta idea Élide Rasino compartía con nosotras en entrevista, cómo se conformaron los Ministerios de Educación, Innovación y Cultura y Desarrollo Social:

“lo que decidimos fue mezclar a la gente para que en las tres haya parte del mismo equipo, ¿sí? Entonces, nosotros teníamos un solo equipo... un solo equipo es mucho decir, teníamos gente, ¿eh?, en los lugares claves que eran parte del mismo equipo pero que estaban... que funcionaban en las tres áreas, algunos en Educación, otros en Desarrollo Social y otros conmigo en Educación”. Entrevista con Élide Rasino, 30/10/2020.

## **Quiénes fueron los funcionarios del MIC: la vecindad, la escuela, la familia, la política**

En las siguientes líneas, exploramos a través de una breve descripción, las historias de vida de cada uno/a de los/as entrevistados/as. Intentamos mostrar las relaciones de cercanía entre ellos, sus encuentros, momentos compartidos, determinaciones mutuas. Lo hacemos a partir de un relato que reconstruimos desde sus propias palabras en las conversaciones que mantuvimos y que nos permite comprender las posibilidades y límites de las políticas impulsadas.

Mónica Discépola fue vecina de ‘Chiqui’ en el barrio Saladillo de Rosario. Llega a estudiar a la Escuela de Teatro y Títeres de Rosario y allí se reencuentra con ella. Fue docente, y luego rectora de la Escuela de Teatro y Títeres de Rosario N° 5029<sup>142</sup> entre los años 2003 y 2006. Además, junto a ‘Chiqui’ fue docente en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UBA y de la Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de los Baños, Cuba. En 2007 acepta el cargo de Subsecretaria de Gestión y Planificación del Ministerio de Innovación y Cultura de la provincia de Santa Fe hasta el año 2011 y vuelve al MIC como Subsecretaria de Gestión Cultural en el año 2015.

Daniela Gómez estudió análisis de sistemas en la UTN y ‘le gustaba mucho hacer teatro’ por eso estudió en la Escuela Nacional de Teatro, allí la conoció a ‘Chiqui’ como profesora. En su infancia jugó mucho a la maestra. Conformó la agrupación “Filodramática” y a partir del año 1996 participó como voluntaria y luego contratada para la producción de eventos en el “Centro de Expresiones Contemporáneas”: un festival internacional de teatro, en el proyecto “Con Ojos

---

<sup>142</sup> La “escuela nació en democracia, y a través de sucesivos gobiernos democráticos fue creciendo y transformándose. Fue fundada en 1974 como Escuela Nacional de Títeres, dentro de la órbita de la Dirección Nacional de Enseñanza Artística (DINADEA). Su primer Rector fue Alcides Moreno, siendo la primer y única Escuela de Títeres del interior del país. Luego, en 1986 pasó a ser Escuela Nacional de Teatro y Títeres, incorporando además de la carrera de Títeres, la carrera de Actor. Seguidamente, en 1987 incorpora las carreras de Dirección y Profesor de Teatro, cuyo primer Rector fue Pepe Costa, dando respuesta a un anhelo histórico de toda la comunidad teatral de la ciudad de Rosario. En 1997 dentro del marco de la Ley de Transferencia de Establecimientos Educativos, la Escuela es transferida al Gobierno de la provincia de Santa Fe”. Ver: <https://escueladeteatroytiteres.com.ar/resena-historica/>.

de Niños”<sup>143</sup>, en la muestra “Berni para Niños”. Luego, comienza un trabajo más estable en la Municipalidad de Rosario siendo, primero, Subdirectora de la “Isla de los Inventos” y luego, Directora del “Tríptico de la Infancia” (2007-2011) hasta que en 2011 llega al MIC y ocupa el cargo de Subsecretaria de Programación Educativa y luego de Innovaciones Culturales (2015-2019).

Claudia Volonté se recibió de arquitecta en el año 1989 y al mismo tiempo terminó el profesorado en educación física. Élide Rasino había sido su docente en el profesorado y en ese mismo año la invita a trabajar en las plazas y parques de Rosario con una propuesta de juegos para las infancias, de manera voluntaria. Entre 1990 y 1995 trabaja formalmente en la Dirección de Deportes de la Municipalidad de Rosario junto a Élide Rasino y en 1996 comienza a trabajar con ‘Chiqui’ González en la organización de “Con Ojos de Niños”. Desde 2007 integró como Directora Provincial de Programas Socioculturales y luego Programas Interinstitucionales el equipo de trabajo del MIC.

Discípola, Gómez y Volonté habían compartido espacios de trabajo con ‘Chiqui’ y Élide desde mediados de los años 1990 (incluso desde antes) en diferentes proyectos del Centro de Expresiones Contemporáneas y diferentes dependencias de la Municipalidad de Rosario. Eran ‘aliadas estratégicas’, amigas, compañeras de acciones colectivas. Supieron acompañar y sostener líneas de políticas desde un lugar cercano a la gente de los barrios y pequeñas ciudades, desde las políticas itinerantes y el sistema radial.

Pedro Cantini trabajó la mitad de su vida profesional en la actividad privada como periodista y editor y la otra mitad en la gestión cultural pública. Fue convocado para dirigir la Editorial Municipal de Rosario en los años 1980 en el marco de la Secretaría de Cultura. Cuando Hermes Binner asume la gobernación de la provincia de Santa Fe era Director del Fondo Editorial Municipal (Rosario). Con la creación del MIC comenzó a participar en el armado del

---

<sup>143</sup> Como ya mencionamos anteriormente, en 1996 el gobierno de la ciudad de Rosario, a cargo de Hermes Binner, crea el proyecto “Ciudad de las niñas y los niños” impulsado por el italiano Francesco Tonucci. En ese marco, se conformó el “Consejo de los niños” y se desarrolló el evento: “Con ojos de niños”, el cual incluía a las infancias, como actor clave, dentro de la planificación de la ciudad.

organigrama y la estructura ministerial junto a ‘Chiqui’, Marcelo Romeu y Alejandro Tejeda. Fue Secretario de Producciones e Industrias Culturales (2007-2011) y de Producciones, Industrias y Espacios Culturales (2011-2018) dentro del MIC.

Marcelo Romeu es militante político del Partido Socialista, desde sus experiencias estudiantiles en la facultad de Ingeniería de la UNR y representó a este sector en diferentes ámbitos. Trabajó en la Legislatura de la provincia de Santa Fe y ocupó diferentes cargos políticos en la Municipalidad de Rosario: fue Subsecretario y Secretario de Cultura (1995-2003), luego Director de Relaciones Internacionales, durante las intendencias de Hermes Binner. En 2007, cuando el FPCyS gana la gobernación, constituyó el equipo que colaboró en el armado del MIC siendo Secretario de Desarrollos Culturales (2007-2011).

Paulo Ricci es Comunicador Social con una especialización en Gestión Cultural por la UNER. Se dedicó desde pequeño al teatro y a la literatura. Participó en la organización de eventos culturales en la ciudad de Santa Fe desde principios de los años 2000: muestras de cine independiente, publicaciones gráficas, encuentros culturales. Desde la investigación, estudió la ‘ebullición’ cultural de la ciudad de Santa Fe en los años 1960 a través de las obras de Paco Urondo, Juan José Saer y Hugo Gola. Trabajó en un área de producción de la Secretaría de Cultura de la UNL, desde el año 2007 como docente en la FHUC UNL y mientras cursaba estudios doctorales fue programador del teatro independiente Beckett del Abasto de Buenos Aires. En 2015 asume como Secretario de Desarrollos Culturales del MIC.

Cantini, Romeu y Ricci fueron funcionarios de gran importancia dentro del MIC. Cada uno con su impronta dio impulso a diferentes proyectos y programas políticos. Desde sus experiencias laborales, profesionales y políticas ofrecieron modos de construcción de equipos, planificación de acciones, gestión de iniciativas que fortalecieron las decisiones culturales y los vínculos con otras áreas del gobierno provincial.

Federico Crisalle es abogado y músico, trabajó en la ONG “Acción Educativa” de la ciudad de Santa Fe y es militante del Partido Socialista. Comienza a ser parte del MIC siendo

Coordinador técnico de los Programas de Juventudes de la Dirección Provincial de Políticas de Juventudes<sup>144</sup>. En el año 2009 fue designado Secretario Privado de ‘Chiqui’ González y junto a Matías Müller representante del Gabinete Joven<sup>145</sup> en Cultura. Entre 2011 y 2015 fue Subsecretario de Planificación y Diseño Institucional y luego de Desarrollos Socioculturales (2015-2016). En septiembre de 2016 pasa a formar parte del Ministerio de Economía como Secretario de Recursos Humanos.

Matías Müller<sup>146</sup> es abogado, comenzó su carrera en la UNL y la culminó en la UBA. En 2013, en medio de una búsqueda laboral para instalarse en la ciudad de Santa Fe, conoce a Federico Crisalle quien le ofrece participar del equipo de trabajo como personal contratado para realizar tareas de consolidación institucional dentro del MIC. Así fue como participó de la organización de concursos, la confección del régimen de suplencias laborales y reglamentos, en síntesis, trabajó en la estructuración administrativa y normativa de los organismos estables y de los nuevos espacios culturales. Entre 2015 y 2019 fue Subsecretario de Planificación y Diseño Institucional.

Huaira Basaber estudió artes visuales en la Universidad Nacional de las Artes (Bs. As.) y también letras, desde muy pequeña hizo teatro. Proviene de una familia relacionada con el mundo de la música, las artes plásticas y la literatura. Realizó búsquedas vinculadas al trabajo

---

<sup>144</sup> Como ya explicitamos anteriormente, esta Dirección fue pensada dentro de la plataforma política del gobierno del FPCyS como un espacio de formación y construcción de políticas desde la mirada de las juventudes. En 2008 el gobierno presentó su “Plan Estratégico Provincial. Cinco regiones, una sola provincia”. Este documento fue el resultado de la consulta a una amplia participación social y suponía varias etapas. El Plan propone líneas de trabajo a partir de las cuales se confeccionaron Programas y Proyectos que se concretaron en acciones. Asimismo, se consolida como prioridad contar con los jóvenes para confeccionar e implementar formas de intervención política, se crea el Gabinete Joven como espacio de construcción de políticas públicas interministeriales abocadas a problemas de la juventud. Este gabinete formó parte de la Dirección Provincial de Políticas de la Juventud dentro del MIC.

<sup>145</sup> Recordemos que éste estaba integrado por jóvenes militantes del FPCyS de diferentes regiones de la provincia que estaban integrados a la vida ministerial, es decir, participaban en cada ministerio provincial para conocer sus estructuras y formas de funcionamiento y así poder impulsar una perspectiva de juventudes e incidir en el diseño de las políticas. Estaban coordinados por la Dirección provincial de Políticas de Juventudes y, en ese marco, cada 15 días se reunían en dependencias del MIC para compartir experiencias y elaborar propuestas (Balardini, 2009).

<sup>146</sup> Cabe aclarar que sin la ayuda de Matías esta investigación no tendría la potencia de contar con documentos sensibles para la estructuración ministerial. Su apertura y recibimiento permitieron conocer detalles del organigrama y los cambios de funcionarios, así como también dimensionar el esfuerzo que implicó crear y sostener administrativa y normativamente cada iniciativa impulsada desde el MIC. Nuestro profundo agradecimiento.

cooperativo. Participó, junto a otros artistas, de la propuesta denominada “Santa Fe la Provincia que Camina”, una iniciativa que apuntó a realizar intervenciones artísticas sobre el mapa santafecino y enviarlas vía correo postal (2009-2010). Luego de esa experiencia, comenzó a trabajar en el armado del “Tríptico de la Imaginación”. Fue Subsecretaria de Espacios Culturales del MIC (2015-2019).

Crisalle, Müller y Basaber tienen experiencias diversas en sus trayectorias personales y profesionales, tuvieron acercamientos a los proyectos del MIC desde diferentes ángulos: político, administrativo, artístico y una relación con las políticas públicas diseñadas sumamente comprometida con los principios democráticos, solidarios y de apertura a la innovación y el diálogo. Sus jornadas laborales fueron extensísimas y de un fuerte acompañamiento a las posiciones político-ideológicas del gobierno y especialmente las promovidas por ‘Chiqui’ González. Los tres reconocen con gran alegría los aprendizajes que les dejó el trabajo dentro del equipo de gestión del MIC.

Cecilia Vallina estudió Comunicación Social en la UNR, tuvo un recorrido en diferentes medios de la ciudad de Rosario: gráficos, radiales y televisivos. Asumió el cargo de vicedirectora de Comunicación en la Municipalidad de Rosario en el año 1995, durante la intendencia de Binner. En el año 1998, renunció a ese cargo para trabajar en un diario. Desde ese momento hasta 2006 se desempeñó en la gestión privada en diferentes proyectos comunicacionales. Ese año realiza una producción periodística audiovisual de programas culturales para la Secretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe y en 2008 es convocada por Pedro Cantini para formar parte de la Dirección de Producciones Audiovisuales y luego de la Subsecretaría de Producciones e Industrias Audiovisuales del MIC.

Laura D’Aloisio se formó en la Licenciatura en Bellas Artes de la UNR, apenas termina su carrera se fue a vivir a Barcelona durante 7 años, allí hizo un posgrado en gestión cultural y en curaduría, realizó cursos cortos relacionados con patrimonio y comenzó a iniciarse en el campo de la restauración de obras de arte. En 2010 regresa a Rosario y, además de trabajar, decide continuar estudiando restauración con una profesora en Buenos Aires. En 2013, luego de una

intensa búsqueda laboral, Pedro Cantini la convoca a trabajar en el MIC, primero con un contrato de asesoría artística y de 2015 a 2019 en el cargo de Directora Provincial de Museos.

Roberto Barbieri se formó en la Licenciatura en Ciencia Política de la UNR, a través de una pasantía laboral ingresa en la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario en el año 1998, cuando Élide Rasino era la responsable del área. Comienza a trabajar en la Granja de la Infancia en el área administrativa y en el año 2001 asume la función de Secretario Privado de Élide. En simultáneo se produce un cambio en la gestión que llevó a Élide a ser Directora General de Relaciones Internacionales. Desde 2003 a 2007, se desempeñó en diversos proyectos dentro de Relaciones Internacionales. En 2007, es convocado por Rasino a desempeñarse como Secretario Privado del MEP y en 2011 la acompañó a la Cámara de Diputados de la Nación. Entre 2015 y 2019 asume como Director Provincial de Educación Artística dentro del MIC.

Vallina, D'Aloisio y Barberi tuvieron la particularidad de llegar a instancias de gestión provincial convocados por algún funcionario de primera línea. Sus recorridos en los ámbitos de la comunicación y el periodismo, las bellas artes -en su matiz patrimonial y de restauración-, el asesoramiento en cuestiones organizativas y políticas, les abrieron posibilidades para conocer diferentes equipos de trabajo y aristas en la configuración de políticas culturales. Si bien estuvieron completamente involucrados con los proyectos, tienen la particularidad de no haber transitado instancias de militancia partidaria. Esta particularidad, en algunos casos, puede limitar las posibilidades de decisión, sin embargo, el apoyo que les otorgaron las autoridades ministeriales de las cuales dependían abrió canales de exploración y llevó al diseño de proyectos valiosos en cada una de sus áreas de responsabilidad.

En conjunto, el equipo ministerial estuvo conformado por un grupo de personas de una diversidad etaria, experiencias de formación y profesionales, de vínculos políticos y partidarios disímiles. Sin embargo, la empatía con lo artístico, lo lúdico, el aprendizaje y los múltiples lenguajes fortalecieron las oportunidades de búsquedas. La cercanía al teatro, la producción audiovisual, la promoción editorial, la música, los oficios, la enseñanza, la escritura, la militancia partidaria y social, la dedicación y convicción en la generación de proyectos comunes y públicos,

ligado a una disposición a la itinerancia, el pensamiento mágico y racional en estrecha relación, la creación artística y política, la confianza mutua, la necesidad de aprender y desaprender desde los proyectos colectivos, consolidaron un ‘cuerpo’ capaz de instalar serios y comprometidos encuentros con las infancias y juventudes, en suma, con la ciudadanía de toda la provincia.

Muchos y muchas, la mayoría, señalan la huella que dejaba ‘Chiqui’ en cada una de las ideas que tenían que elaborar y desarrollar, es innegable la guía que significó la Ministra en todo el proceso. Principalmente, la importancia que tiene respecto del objeto de estudio que estamos convocadas a explorar. Las relaciones *entre* educación y cultura son innumerables, inquietantes, y muy poco indagadas sistemáticamente. Todo aquello que hoy reconstruimos reflexivamente es infinitamente pequeño en relación con las dimensiones en que fueron pensados y, en muchos casos, implementados los programas y proyectos del MIC. Aquí dejamos una ‘posta’ para que otros trabajos retomen y desarrollen.

El mundo de las relaciones intraministeriales, la conformación de equipos, la organización de planes, los espacios que se ocupan, los vacíos que se dejan, las discusiones ideológicas y metodológicas, los silencios irreparables (a veces necesarios) son difícilmente aprehensibles.

Unas luces y unas sombras, unas cegueras y unos refugios, encuentros casuales o ‘eternamente’ buscados, intereses mezquinos y principios comunes, gustos personales y desafíos grupales, amores y rencores, toda la magia y el tiempo transformado con trabajo, recorren -como fantasmas- los pasillos de la “Casa Amarilla”<sup>147</sup>, los salones de “La Mirage”<sup>148</sup>, los pisos del Ministerio de Educación provincial, se adentran en los Trípticos, cruzan la Plaza 25 de mayo de Santa Fe y el Monumento a la Bandera de Rosario, giran en las calles de las grandes y pequeñas ciudades encendidas por las infancias y juegan en los caminos de tierra llenos de polvareda, olores y sabores de la ‘media luna’ y movimientos de ‘bicicletas’.

No hay fórmulas preformateadas, hay conversaciones y empeños, convicciones y apuestas, tropezones, caídas y retrocesos, hay dudas... En las preguntas que nos podamos formular y los equipos que logremos sostener, los reconocimientos mutuos, las colaboraciones y los ‘nudos en las gargantas’ que logremos despertar ante las injusticias y desigualdades reinantes, allí

<sup>147</sup> Es un edificio público ubicado en calle San Martín al 1600, allí comenzó a funcionar el MIC en 2007.

<sup>148</sup> “La Mirage” era un espacio de presentaciones de diferentes expresiones culturales, artísticas, teatrales, musicales y danzas, también transitaban por sus salones movimientos experimentales de artistas de la provincia y el país. En la planta alta, funcionaron las oficinas del MIC. Es una casa antigua, sita en calle 25 de mayo y Primera Junta de la ciudad de Santa Fe.

encontramos unos ‘lazos’ que abren ‘umbrales’ y ‘aleros’, ‘tejen’ imágenes, avivan miradas, ‘abrazan’ sueños y, quizás, en esos puntos de intersección se construyen genuinas relaciones *entre* educación y cultura en nuestras sociedades.



"La pampa tormentosa". Antonio Berni. 1963.

Técnica: Óleo, temperas, palos afilados y metales, cartón, impreso sobre papel, botones plásticos, hilos y pedazos de encaje sobre aglomerado.

Medidas: 300 x 400 x 37 cm.

Colección particular. Buenos Aires.

## Conclusiones

“Entonces, ¿no es la pedagogía en tiempo de guerra -o en tiempos de exilios- otro nombre para la Resistencia? ¿La decisión de aprender a pesar de todo, el esfuerzo por nunca, cueste lo que cueste, “desaprender a aprender”?”

Didi Huberman (2008: 188)

### Resistir aprendiendo

Advertimos en las preguntas formuladas por Didi Huberman dos sentidos cruciales (y, muchas veces, olvidados) para nuestra época. Uno vinculado a las posibilidades que puede ofrecer la pedagogía como ‘resistencia’, por ejemplo, desafiando el insistente abordaje de problemas educativos de forma dicotómica o dogmática (tal método sí, tal no; tal perspectiva como la única posible), apolítica o meramente partidaria (ambas posiciones paralizantes y adormecedoras) que nos llevan a un ‘encierro’ no sólo disciplinar sino también ideológico, ético y político.

Como anunciáramos en la introducción del trabajo, proponemos la perspectiva de “seguir con el problema de vivir y morir con *respons-habilidad*” (Haraway, 2019), unos modos de pensar el mundo, y con él a nosotras mismas, a partir de los cuales hacer el intento de explorar nuevos abordajes, nuevos interrogantes, practicando encrucijadas disciplinares, de lenguajes y narrativas con la finalidad de renombrar/recrear concepciones y posiciones para la producción de políticas públicas educativas y culturales.

Por otro lado, la cita de Didi Huberman provoca la posibilidad de ‘nombrar la resistencia’, ¿y qué significa esto? Pues, tomar la ‘decisión de aprender’ juntos, incansable e ininterrumpidamente a lo largo de la vida, entre generaciones, ‘cueste lo que cueste’. Vale decir que la pedagogía (como una de las instituciones de la educación) sostendría un carácter ‘rebelde’, incómodo y cuestionador de sí misma, de sus saberes y disposiciones epistémicas, una perspectiva necesaria para que el aprendizaje renazca y, en ese renacer, haga suyo el reto de ‘resistir los desiertos por los que atravesamos’ haciéndonos cada vez más humanos (Arendt, 2006).

“En último análisis, el mundo humano es siempre el producto del amor mundi del hombre, un artificio humano cuya inmortalidad potencial está siempre sujeta a la mortalidad de aquellos que lo construyen y a la natalidad de aquellos que comienzan a vivir en él” (Arendt, 2006).

## **En el umbral**

A partir de estas reflexiones, iniciamos el camino que, inexorablemente, nos lleva al punto final. Una marca que oficia como “umbral” (Frigerio, 2018), como las grandes galerías de las estaciones de trenes de mediados de siglo XX, un descanso en la penumbra, un tiempo de espera para emprender un nuevo viaje. Mientras tanto, repasemos el trabajo realizado.

En los inicios de la escritura establecimos un espacio de conversación que nos llevaría a resignificar el modo de definición y estudio de las relaciones *entre* educación y cultura enmarcadas en determinada producción de políticas públicas. Nos aproximamos a una manera de pensar, capaz de sentirse atravesada, alterada e interrumpida por las búsquedas conceptuales y metodológicas, en un cruce que se arriesga al traspíe y los tanteos de las indagaciones híbridas.

El objeto de investigación de esta tesis fueron las relaciones *entre* educación y cultura en el diseño de las políticas del Ministerio de Innovación y Cultura (MIC) de la Provincia de Santa Fe, Argentina, durante los años 2007 a 2019. La hipótesis que construimos refiere a que esas políticas estatales diseñadas fueron capaces de articular, desde diferentes dimensiones - metafórica, de formación, lúdica, artística, educativa, cultural-, elementos éticos, estéticos y políticos para configurar al menos tres modos de relación, que desplegamos a partir de las siguientes dimensiones: ‘sedimentación’, ‘institucionalización’ y ‘producción de sentidos’.

El abordaje del problema estuvo signado por la escucha de voces involucradas con la producción de las políticas a través de la imbricación de diferentes lenguajes: los de las tres disciplinas involucradas en el objeto de indagación -la pedagogía, la teoría cultural y la política-, el literario y el pictórico. Como se pudo apreciar a lo largo de toda la escritura, las obras de Antonio Berni, a través de la serie “Juanito Laguna”, fue el modo de abrir cada capítulo proponiendo reflexiones.

¿Por qué Juanito? Por un lado, porque fue una propuesta lúdica, en formato de muestra itinerante, que nació en el “Tríptico de la Infancia” de Rosario y luego circuló por ciudades santafesinas y de otras provincias; por otro, por el modo de trabajo de Berni, las xilografías y los lienzos intervenidos con innumerables materiales, en grandes collage, con colores de la tierra y el hierro estuvieron en consonancia con el tipo de propuesta escritural que se construyó para los análisis en este trabajo y, finalmente, porque ofrece un tratamiento y una forma de visibilizar a las infancias en un doble movimiento: mostrando la esperanza de otros mundos posibles y, al mismo tiempo, la desigualdad imperante como herida profunda que deshilacha la vida en común.

Asimismo, el abordaje literario, especialmente poético, permitió otorgar, tanto a la escritura como a los análisis de las políticas un carácter que insiste en generar desplazamientos sutiles, giros interpretativos en los intersticios de lo imaginado. Hay que reconocer que los diálogos entre lenguajes disciplinares y visuales ofrecen la posibilidad de comprender narrativamente la visualidad y visualmente la narrativa, movilizandolos significados y modos de leer propios de cada campo disciplinar, un estilo cercano al que propone Mieke Bal (2006).

Entonces, ¿cuáles fueron los desafíos de este trabajo? Por una parte, la inmersión en campos de estudios vastos como son el de la educación, la cultura y las políticas públicas, ponerlos en conversación, introducir la visualidad poética y pictórica; encontrar el tono y la organización de la escritura para propiciar una perspectiva y un enfoque que puedan ser capaces de ofrecer aportes en las discusiones sobre la definición de políticas públicas en el *entre* educación y cultura. Y, también, el tratamiento en la conjugación de voces (documentales y de actores clave) que se fueron armonizando de manera de construir el escenario que nos permitió conocer algunas aristas del problema que tuvimos ‘entre manos’.

La pregunta central que formulamos fue: ¿Cuáles fueron las intersecciones *entre* educación y cultura en los modos de producción de políticas del MIC en Santa Fe durante los años 2007 a 2019?

Y, a partir de allí, se desplegaron otras, tales como: ¿Qué sentidos sobre lo educativo formaron parte del diseño de las políticas?, ¿de qué manera se ‘tejieron’ las políticas, de lo público y lo común, en proyectos educativos y culturales promovidos desde el MIC?, ¿fue posible proponer e implementar políticas para las infancias y ciudadanías desde articulaciones

interministeriales?, ¿desde las políticas generadas por el MIC se conmovieron órdenes educativos y culturales existentes?

Desde el punto de vista teórico, configuramos un pensamiento sobre lo educativo y lo cultural como dos dimensiones entrelazadas a partir de las metáforas: *nacer* y *convivir*.

La educación es entendida como los modos de comprensión del mundo, a través de pensar, sentir y hacer con otros los vínculos, para construir entornos vivibles y respirables entre generaciones, valorar las historias y tradiciones con responsabilidad hacia lo nuevo, reconocer los gestos que transmiten belleza y esperanzas, sostener los conocimientos de la herencia científica y los saberes ancestrales, espirituales, creadores de dignidad e igualdad.

La cultura la entendemos como formas de vida que se construyen a partir de intercambios recíprocos en el cotidiano de la creación y recreación de relaciones simbióticas, mundanas, familiares, multi-especies, artísticas, políticas, éticas, poéticas a través del ofrecimiento de algo común, singular y a la vez diverso, colectivo y dialógico. Es el estado de cosas en movimiento incesante en el que, a través de los símbolos que vamos legitimando y cuestionando como sociedad, conocemos todo lo que nos rodea y atraviesa.

Entonces, pudimos reconocer que los procesos culturales se traman con los educativos porque se ven incluidos en una trama de significaciones, materialidades y sentidos que sostienen y son producidos por las prácticas humanas en cada sociedad, conforman el mundo simbólico de pensamiento y acción y constituyen el nacimiento y la convivencia necesarios para la vida en común.

Por su parte, las políticas públicas las comprendimos como modos de lo común. En el ‘pensar el caso’, fueron aquellas que promovieron relaciones *entre* educación y cultura condensando imaginarios colectivos y re/creando espacios materiales y simbólicos para desarrollar lo sensible, lo emocional y lo inteligible. Se ocuparon de un permanente compartir, al estilo de una ‘donación’ de saberes, experiencias, conocimientos entre generaciones jóvenes y adultas; construir espacios públicos en donde el encuentro con el otro sea posible a través de múltiples formas y lenguajes; fundar ciudadanía desde el disfrute de la belleza, las tradiciones, las historias, lo común; aprender a convivir a partir del reconocimiento mutuo; dar lugar y palabra a las infancias y juventudes; constituir subjetividades libres, pensantes, amorosas, responsables.

Tomamos decisiones metodológicas a partir de una serie de ‘rondas’ (Sautu, 2005), en las cuales, durante el proceso de investigación, se fueron definiendo: el objetivo de indagación, la perspectiva y el enfoque teórico, el método a utilizar y el diseño operativo para alcanzarlo en sucesivos momentos que no tienen una linealidad cronológica sino más bien forman parte del oficio de ir enlazando un corpus documental y ‘entre-vistal’ que se construyó y configuró en medio de lecturas y escrituras constantes.

Una definición relevante para emprender el abordaje metodológico fue la enunciación de una figura de tres vértices que fueron mostrando sus potencialidades a lo largo del tiempo de escritura, ellas son: fragmentos, imágenes y miradas. Siempre contamos con fragmentos quebradizos, difícilmente aprehensibles del problema, fuimos avanzando en una conformación del objeto a partir de un ‘tejido’ siempre parcial de elementos que, sin embargo, en su devenir, abren alternativas interpretativas. Las imágenes, tanto las audiovisuales como las lingüísticas, colaboraron en la construcción metafórica, en la comprensión de la fragilidad de la invención humana que, a partir de inscribir ciertos movimientos y sensaciones, llevaron a los análisis y hallazgos. Las miradas supusieron una ‘implicación’ de nuestra voz, una especie de ‘afectación’, que permitió el acceso al objeto de estudio desde la producción interdisciplinar como oportunidad de conocimiento, explicación y relación ética (Didi Huberman, 2008, 2018).

Sostenemos, en un momento, que las dimensiones simbólicas de educación, cultura y política no son fácilmente asibles. Es por ello, que se recurrió a la construcción de fuentes primarias y secundarias que consideramos potentes para la triangulación. Entre las primeras, se encuentran: 12 entrevistas a funcionarios que formaron parte de las primeras líneas de gestión del MIC durante los años bajo estudio, definidas a partir de una muestra intencional; una entrevista a Élide Rasino, quien fuera Ministra de Educación de la provincia de Santa Fe durante 2007 a 2011; documentos ministeriales provinciales (decretos, resoluciones, discursos oficiales, de difusión, informes académicos o elaborados por consultorías) y materiales escritos y audiovisuales producidos y/o editados por miembros del MIC. Entre las fuentes secundarias, se delimitó un corpus documental, que lo organizamos de la siguiente manera: entrevistas y publicaciones de ‘Chiqui’ González y material hemerográfico (noticias periodísticas de diferentes medios locales y regionales), ambos publicados durante 2007 a 2019.

### **El MIC y el diseño de sus políticas: Alero y Tríptico de la Imaginación**

El abordaje y conocimiento de la gestión ministerial en su conjunto, los procesos de creación del Ministerio y su estructuración (organización funcional), la selección y organización del equipo de trabajo, las relaciones con otras áreas gubernamentales, las características que adoptaron los programas y proyectos nos brindaron un bagaje de significaciones que permitieron tramar una perspectiva inédita.

Dentro de los antecedentes nos encontramos con experiencias colectivas en la gestión de la ciudad de Rosario desde el año 1989; así como también las características idiosincráticas (ético-políticas) y personales de las y los funcionarios que fueron elementos sustanciales en los rasgos que dinamizaron los proyectos elaborados.

Pudimos advertir que en cada uno de ellos se evidenció una vertiente educativa que fue explícita y reivindicada por los y las entrevistadas, desde una perspectiva democrática de reconocimientos de derechos, igualitaria y participativa de toda la ciudadanía, desde un paradigma que recupera tradiciones humanistas, científicas y artísticas de vanguardia.

El recorrido por el diseño de las políticas propició la definición de tres sistemas. El itinerante lo entendemos como una serie de apuestas ‘móviles’, de diferente característica, tiempo e intensidad que se impulsaron para alcanzar a diversos públicos, tenían la particularidad de constituir ‘montajes’ que viajaban por ciudades y pueblos de toda la provincia, es decir, procuraban construir arraigo territorial. Por otra parte, el sistema de fomento estaba pensado como un impulso a la producción artística, cultural y educativa provincial, en ese marco se desplegaron propuestas audiovisuales, literarias, escénicas, cinematográficas. Y, por último, el radial estuvo dirigido a espacios culturales-sociales-educativos que se crearon, resignificaron o re-funcionalizaron para dar vigor a diferentes proyectos de formación, producción artística, cultural, museística, de participación ciudadana, para las infancias y las familias, entre otros encontramos las 17 escuelas artísticas, el “Tríptico de la imaginación”, “Aleros”, “Museos”.

En el capítulo 5 del trabajo, nos detuvimos en el gesto de ‘extrañamiento’ necesario en la configuración de políticas *entre* educación y cultura. Propusimos una doble acepción: la primera, vinculada con recordar un acontecimiento, sensación y/o percepción vivida, que se reedita y renueva desplegando ideas, que tiene que ver con hacer presente ‘algo’ tomado de otro lado (experiencias, tradiciones, pensamientos) y construido colectivamente y, la segunda, entendiendo

la necesidad de una ‘rareza’ que ofrece la posibilidad de otredad, la oportunidad de lo plural y ‘monstruoso’, la capacidad de volver extranjero lo conocido. Algo del orden de la metáfora poética, que en su constitución produce un ‘desplazamiento’ para crear nuevos deslizamientos o préstamos de un lugar a otro.

Aquí avanzamos hacia miradas sobre la vida social, las políticas, juventudes e infancias y enfocamos el análisis en los Programas “Alero” y “Tríptico de la Imaginación” como emblemas de toda la producción del MIC durante los años en estudio.

El Proyecto “Alero” dependiente de los Ministerios de Desarrollo Social e Innovación y Cultura, fue una idea de comienzos de la gestión del FPCyS de articulación de políticas, que finalmente, se concreta en el año 2016. Implicó una conjunción de conceptos que sintetizaron concepciones de infancia, juventud, vida comunitaria, construcción de vínculos solidarios entre vecinos.

El “Tríptico de la Imaginación” estuvo conformado por tres lugares de la ciudad de Santa Fe recuperados y refuncionalizados: “La Redonda, Arte y Vida Cotidiana”; “El Molino, Fábrica Cultural” y “La Esquina Encendida”. Cada espacio, con sus características particulares, se constituyeron en espacios lúdicos versátiles donde convivieron elementos vinculados con las infancias y las juventudes, diversos lenguajes, búsquedas imaginarias, y se convirtieron en oportunidades para *nacer* simbólicamente y *convivir* en espacios y tiempos comunes y públicos.

Fuimos vislumbrando que los espacios del “Tríptico” se fueron incorporando a la órbita provincial a partir de momentos de oportunidad y por la decisión política del gobernador Hermes Binner, junto a ‘Chiqui’ González y el apoyo de Élide Rasino, que potenciaron el carácter socioeducativo y cultural de las iniciativas. Por su parte, el Programa Alero fue una inspiración de largo aliento, iniciada en conversaciones incipientes en la ciudad de Rosario, antes de la asunción del FPCyS a la gobernación provincial y se volvió un proyecto ambicioso de promoción social, cultural y educativa, vinculada con la salud, que logra concretarse y ganar fuerza después de casi 10 años de mucho trabajo.

### **Las relaciones *entre* educación y cultura en las políticas del MIC**

¿Qué podemos decir de los ‘sentidos’ construidos por las políticas producidas por el MIC?  
¿Cuáles fueron las relaciones *entre* educación y cultura?

Los modos en los que se produjeron las relaciones *entre* educación y cultura -como ya anticipamos en unos párrafos anteriores-, fueron:

### **I. Sedimentación, intercambios y trabajo colaborativo**

En las reciprocidades entre las Ministras de Educación e Innovación y Cultura en los primeros años de gestión (2007-2011), reside gran parte de los procesos que impulsaron el abanico de propuestas.

Élida Rasino y ‘Chiqui’ González construyeron espacios de trabajo compartido y una base de ideas comunes en la gestión de distintas dependencias e instituciones de la Municipalidad de la ciudad de Rosario (1995-2003), por ejemplo, el “Tríptico de la Infancia”.

A partir de los años 2007 a 2011 se realizaron políticas conjuntas para el diseño y organización del MIC; se instaló una forma de producción de políticas radiales como la creación de “Alero” y el “Tríptico de la Imaginación” y también todos los programas y proyectos itinerantes y de fomento; se da la mutua participación en la formulación de políticas escolares, como por ejemplo: la reforma de los planes de estudio de los profesorados de inicial y primaria (visualizado a través del formato de asignaturas como: “Movimiento y Cuerpo”, “Trayectos Pedagógicos”, “Itinerarios por el Mundo de la Cultura”), el Programa “Mirada Maestra” un ciclo de conferencias y experiencias destinadas a docentes, la experiencia de “El Patio”.

Además, hubo una modalidad del sistema escolar que implicaba a ambos Ministerios: la Educación Artística. Por lo tanto, las decisiones que se tomaban suscitaban las conversaciones permanentes y un estilo de trabajo articulado.

### **II. Institucionalización**

Analizamos este eje como las acciones que llevaron a la consolidación de las áreas educativas y los procesos de capacitación pedagógica cultural que se produjeron en los museos y también en los nuevos espacios culturales.

Los principales hitos que identificamos fueron: en el año 2013 el comienzo del proyecto de “Residencias Culturales” -una práctica de capacitación rentada, de entre 10 y 12 meses de duración, destinada a jóvenes de entre 18 y 25 años-. En el 2014, analizamos el decreto

provincial N° 5018, el cual aprueba las estructuras orgánicas de los Museos Provinciales de: “Bellas Artes”, “Ciencias Naturales”, “Históricos”, “Etnográfico y Colonial” y el “Parque Arqueológico” y se organizan los “Servicios Educativos” y su misión -“Archivos documentales”, “Servicios de Extensión” y “Servicios Didácticos”-. En el año 2016, con la sanción del decreto provincial N° 1332, se definieron las estructuras organizativas de: “La Redonda Arte y Vida Cotidiana”; “El Cairo Cine Público”, “La Esquina Encendida”, “Casa Arijón”, “Plataforma Lavardén” y “Teatro Ideal”. Se organizan áreas de: “Programación Sociocultural y Pedagógica”, “Diseño pedagógico”, “Servicio Sociocultural y Pedagógico” y “Tecnologías de la Comunicación y Difusión”.

Estos movimientos propiciaron procesos de institucionalización de los espacios, las y los trabajadores, las funciones y misiones de las áreas que formaron parte de estos, acrecentando las posibilidades de ofrecer continuidad y solidez a las políticas. Se establecieron las definiciones básicas que unificaron ciertos criterios sobre lo educativo y cultural.

### **III. Producción de sentidos**

Pudimos reconocer en todas las propuestas, la promoción de múltiples procesos de transmisión educativa y cultural. Conseguimos visualizar y explicitar, al menos 10 ‘constelaciones’ a partir de las cuales se elaboraron las políticas en el *entre* educación y cultura, retomando apuestas ideológicas y conceptualizaciones que se exploraron a lo largo del trabajo.

Ellas fueron:

1. las oportunidades, la planificación y el don, es decir, el modo como fueron surgiendo posibilidades de crear o recrear espacios y propuestas dentro del MIC, los intercambios y las acciones que cobraron sentidos comunes.
2. los múltiples lenguajes que estuvieron presentes en cada proyecto. Las disciplinas científicas y artísticas, y los diversos oficios, que configuraron un inédito collage de dispositivos.
3. las relaciones entre lo local y lo global en el reconocimiento de la memoria de los pueblos y ciudades santafesinas, la reconciliación entre el trabajo intelectual y manual, el encuentro con la historia de las ciencias y las artes de todos los tiempos y geografías.

4. las ‘zonas de lo común’ en la que se conjugaron la fuerte participación y la construcción de ciudadanía desde lo que invita a ser transitado y querido, compartido y difundido, el encuentro con lo diferente en convivencia dialógica.
5. las materialidades estalladas que se presentaron en la conjunción de lo uno y lo diverso, lo espeso y lo líquido, lo plástico y lo esmerilado, lo metálico y la madera, el cuerpo en movimiento, las luces y las sombras, los pasajes, recovecos, ondulaciones.
6. la visualización de lo público en una repolitización de los cuerpos y las miradas, en un reordenamiento del canon, dando lugar a lo que se sitúa en los márgenes.
7. la crítica social a las injusticias, violencias y desigualdades sostenidas en la modernidad, desde las propias disrupciones que ofrece el pensar/hacer modernos, en constantes intentos de resignificación de las palabras.
8. la impugnación a la reproductibilidad ‘pura’ que se tradujo en la promoción de una relación estrecha entre arte-vida-cultura-educación desde un carácter innovador y creativo, en un viceversa entre el ‘origen’ de los objetos y las historias compartidas.
9. la reafirmación del derecho a la belleza en una vida digna, en una búsqueda de la inclusión de todos los sectores -sociales, étnicos, políticos- y la justicia en las condiciones, procesos, espacios y tiempos, principalmente en lo público.
10. la transmisión cultural desde y para las infancias y las juventudes a partir de sostener las preguntas y brindar cuidados sensibles a las palabras y gestos de niños, niñas y jóvenes, para que la felicidad sea el presente construido entre ciudadanos y ciudadanas.

En el último capítulo del trabajo, denominado: “Afectaciones recíprocas: vínculos entre los funcionarios implicados en el diseño de las políticas” interesó explorar, a partir de la voz de los/as entrevistados/as, enfoques y énfasis de sus relaciones personales y laborales. Posicionamientos partidarios, disciplinares, profesionales, políticos, estéticos y éticos como parte de las decisiones que se fueron construyendo.

Observamos el diseño de las políticas desde la materialidad de los cuerpos de los/as funcionarios/as involucrados/as y vinculados/as por la ‘afectividad’ en el espacio público (Arfuch, 2018) -entendida como emoción, y también, como lo que (se) ‘altera’ o se ve afectado-, analizando las configuraciones identitarias e intersubjetivas de quienes fueron parte del

desarrollo de las políticas del MIC. Reconocimos tres figuras políticas que incidieron fuertemente en la formulación de propuestas: 1. el núcleo conformado por Hermes Binner, Élica Rasino y ‘Chiqui’ González; 2. el espacio de coordinación interministerial constituido por el Gabinete Social y 3. el equipo ministerial central que estuvo integrado por funcionarios/as de primeras y segundas líneas de gestión del MIC. Allí alcanzamos a vislumbrar algunos movimientos que se jugaron en el interior de las discusiones sobre las políticas.

### **Del otro lado del umbral**

Sin salir del umbral todavía, observamos algunos límites de este trabajo.

Aquel interés inicial de pensar el gobierno de la educación sigue latente. Hubo un rodeo. Un desplazamiento en el devenir de una pregunta menos ambiciosa pero no menos importante. Una pregunta sobre el *entre* educación y cultura en las políticas públicas del MIC. Y, a partir de allí, un recorrido, elecciones, una composición.

Sabemos que la exploración de las relaciones *entre* educación y cultura en las políticas públicas de un ministerio en el marco de un gobierno provincial no se acaba en el esfuerzo individual de la escritura de una tesis -aunque esté apuntalado desde todos los puntos cardinales por legados y acompañamientos vitales-.

Con este trabajo ofrecemos ciertas visibilidades: un puñado de conceptos, un intento de articulación de disciplinas, abordajes, enfoques, lecturas, interpretaciones, análisis, también reconocemos silencios, vacíos, quebraduras. Recuperamos voces, que resuenan, a veces vacilantes, en otras ocasiones seguras de haber instalado movimientos que trastocaron el corazón de ciertas prácticas rutinarias, tanto en lo vinculado con lo educativo como con lo cultural.

Abrimos un espacio de reflexión sobre lo que acontece en las definiciones gubernamentales cuando se trata de abordar problemas educativos y culturales. De qué manera se conforma un equipo de trabajo, cuáles son algunos de sus vínculos, cómo fueron produciéndose las decisiones, qué ideas tramaban las prácticas, las expectativas y lo que pudo desarrollarse.

Consideramos que, para otros estudios movilizados por comprender las relaciones *entre* educación y cultura en las políticas públicas, se podrían continuar profundizando análisis a partir

de incorporar otros Ministerios y organismos dedicados a propiciar y sostener espacios simbólicos.

Sería deseable recuperar las voces de otros actores dentro del MIC que incidieron en la construcción de las políticas como, por ejemplo, trabajadores y trabajadoras que formaron parte de los proyectos, los y las residentes de los espacios tradicionales como los museos y de los nuevos, las y los artistas y empresarios involucrados en las convocatorias. O también, abrir las interpretaciones hacia los procesos de implementación de las políticas ofreciendo elementos para una posible evaluación de las acciones puestas en marcha. Ahondar en las dificultades y discusiones que se afrontaron en los procesos de capacitación, las condiciones laborales, la distribución de recursos.

Igualmente, pensamos que una crítica que podría recibir el trabajo es la de ampliar los análisis sobre las características del contexto histórico y social a nivel nacional e internacional, esto permitiría conocer con mayor detalle aquello que favoreció y limitó las acciones, negociaciones y propuestas desarrolladas durante los años que transcurrió el gobierno del FPCyS en Santa Fe.

Por otra parte, avizoramos la posibilidad de ahondar o modificar el bagaje conceptual a partir del cual se realizaron las comprensiones, un enfoque asentado en un campo disciplinar o en otras perspectivas que lleven a explorar otras preguntas y, por supuesto, favorecer nuevos hallazgos.

Lo que se ‘palpita’ a partir de aquí son renovados interrogantes, por ejemplo, ¿cuáles son los efectos que produjeron las políticas del MIC en las y los artistas santafesinos?, ¿y en la ciudadanía? A partir del cambio de signo político en el gobierno provincial, ¿qué ‘estela’ fulgura de los Programas analizados?, ¿qué sucedió con los procesos de sedimentación, institucionalización y producción de sentidos que identificamos en el *entre* educación y cultura?

Estos ‘hilos’, pueden constituir pistas para nuevas aproximaciones a problemas cuya densidad es difícil de aprehender, una ‘trama’ que nos espera ‘del otro lado del umbral’.

Somos puntos de intersección, de herencias y legados entre generaciones, en tiempos y espacios cuya multiplicidad, fragilidad y ritmos se construyen a partir de *nacimientos* simbólicos y *convivencias* dignas, en medio de un mundo plagado de injusticias y crueldades. Somos pequeños resplandores, fulguraciones, latiendo. A veces nos animamos a mirar ‘imágenes que arden’, armamos planes colectivos y transitamos el devenir a partir de acciones solidarias. A

veces, la producción de políticas muestra unas características que requieren del extrañamiento y la exploración colectiva de incertidumbres y un grupo de personas se aventuran hacia proyectos que parecen ‘imposibles’. Por momentos, ‘nos resistimos para seguir aprendiendo’, en movimientos que dejan vestigios y franquean límites, nos tambaleamos y generamos otras lecturas.

Cuando se trata de las políticas del *entre* educación y cultura no existe sabiduría que alcance, se trata de inventar con la profundidad que merece el amor por unas infancias y juventudes conviviendo dignamente, sin concesiones, sin descanso, con la ‘distorsión de la realidad’ del narrador ‘ingenuo’ e inconformista, la cual admite que “el arte, la ciencia, las instituciones” definen mejor la especie humana que “el crimen, la tortura, las masacres” (Saer, 2019: 103).

“Caminando por la semipenumbra polvorienta y estéril, si algo aprendí no fue sobre la luna sino sobre mí mismo. Supe que si el conocimiento tiene un límite, es porque los hombres, adonde quiera que vayamos, llevamos con nosotros ese límite. Es más: nosotros somos ese límite...

No cabe duda de que sabemos un poco más de nosotros mismos cuando, dejando nuestro pueblo natal, vamos a una gran ciudad, y después a otro continente, donde los hombres son un poco diferentes de nosotros, (...) pero ese poco más que sabemos no modifica para nada la cantidad de nuestro saber, en relación con lo que ignoramos...

(La luna) Desde acá sigue siendo un enigma, pero un enigma familiar como el de mis pies, de los que no podría asegurar si existen o no, o como el enigma de que haya plantas por ejemplo, de que haya una planta a la que le dicen ligustro y que, cuando florece, despida ese olor y que cuando se la huele, es el universo entero lo que se huele, la flor presente del ligustro, las flores ya marchitas desde tiempos inmemoriales, y las infinitas por venir (...) el instante y la eternidad...”

“Ligustros en flor” en *Lugar*

Juan José Saer (2019).



Antigua ilustración de ligustro (*ligustrum*)



Fotografía de Antonio Berni trabajando en el ensamble de La pampa tormentosa. 1962-1963

## Bibliografía

### Autoras y autores

Adorno, T. (1955) *Prisma. La crítica de la cultura y de la sociedad*. Traducción de Manuel Sacristán. Editorial Ariel. España.

Adorno, T. (1967) “La industria cultural”, publicado en Morin, E. y Adorno, T. *La industria cultural*. Galerna. Buenos Aires.

Adorno, T. (1983) *Teoría estética*. Ediciones Orbis. España.

Aisenberg, D. (2019) *Historias del arte*. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.

Amigo, R. (2010) “El corto siglo de Antonio Berni” en AAVV. *Berni: narrativas argentinas*. Secretaría de Cultura. Presidencia de la Nación. Buenos Aires.

Almandoz, M. R. (2005) “Las lógicas de las decisiones políticas en educación”. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educar ese acto político*. Del Estante Editorial. Buenos Aires. Págs. 53-62.

Arendt, H. (2006) “Del desierto y los oasis”. En Revista de Occidente. Nº 305. pp. 99-102. J. A. Guerrero (trad.). España.

Arendt, H. (2008) *Hombres en tiempos de oscuridad*. Gedisa editorial. Barcelona.

Arendt, H. (2009) *La condición humana*. Paidós. Buenos Aires.

Arendt, H. (2015) *La promesa de la política*. Paidós. Buenos Aires.

Arendt, H. (2016 a) “La crisis en la educación” en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ariel. Buenos Aires.

Arendt, H. (2016 b) “La crisis en la cultura: su significado político y social” en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ariel. Buenos Aires.

Arfuch, L. (1995) *La entrevista, una investigación dialógica*. Paidós. Buenos Aires.

Arfuch, L. (2006) “Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada”. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. FLACSO. Buenos Aires.

Arfuch, L. (2014) (comp.) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Prometeo. Buenos Aires.

Arfuch, L. (comp.) (2005) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo. Buenos Aires.

Arfuch, L. (2018) *La vida narrada: memoria, subjetividad y política*. Eduvim. Villa María. Córdoba.

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007) “Eje 1. Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación: reflexión pedagógica: educación, cultura y nuevas tecnologías: módulo para docentes”. Buenos Aires.

Auyero, J. y Benzecry, C. (2002) “Cultura” en Altamirano, C. (dir.) *Términos críticos de sociología de la cultura*. Paidós. Buenos Aires. Págs. 35 a 42.

Bajtín, M. (2003) *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Alianza Editorial. Madrid.

Bajtín, M. (2018) *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI editores. Buenos Aires.

Bal, M. (2006) “Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje”. En Revista de Estudios Visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo. Vol. 3. CENDEAC. España.

Balardini, S. (2009) *El Gabinete Joven. Una política innovadora del Gobierno de Santa Fe*. Fundación Friedrich Ebert. Buenos Aires.

Balardini, S. (2011) *Políticas locales de juventud en el marco de la Red de Municipios y Comunas Joven de Santa Fe*. Observatorio de Políticas de Juventud. Santa Fe.

Ballesteros, M. (2009) “¿Una ciudad con ojos de niño? Experiencia Rosario. Proyecto ‘Ciudad de los niños’”. Trabajo presentado en las V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Barbero, J. M. (2010) “Notas para hacer memoria de la investigación cultural en Latinoamérica”. En Richard, N. *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. CLACSO. Santiago de Chile.

Barthes, R. (2014) *Fragmentos de un discurso amoroso*. Siglo Veintiuno editores. Buenos Aires.

Barthes, R. (2015) *El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.

Barthes, R. (2018) *Roland Barthes por Roland Barthes*. Eterna Cadencia Editora. Buenos Aires.

Bayardo, R. (2007). “Políticas federales y provinciales de cultura en la Argentina: organización, financiamiento y desafíos”, en O público e o privado. Revista del Posgrado en Sociología. Universidad Estadual de Ceará, Brasil.

Benigni, A. (2017) “‘El Molino, Fábrica Cultural’ de la ciudad de Santa Fe, usina de múltiples lenguajes”. Ponencia. 15° Congreso Conexiones. Nuevas maneras de popularizar la ciencia. Buenos Aires.

Benigni, A. (2019) “Concepciones sobre tecnologías que se construyen y entrelazan en ‘El Molino, Fábrica Cultural’ de la ciudad de Santa Fe, usina de múltiples lenguajes”. Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología. FCE. UBA. Buenos Aires.

Benjamin, W. (1936) “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”. En Benjamin, W. *Illuminaciones*. (2019). Traducción de Jesús Aguirre y Roberto Blatt. Taurus. Buenos Aires.

Bernasconi, P. (2021) *Mover el mundo*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Bolcatto, A. (2012) “Democracia y representación. Perspectivas contemporáneas”. En Quiroga, H. et. al *Ciencia política. Reflexiones sobre conceptos y problemas de la disciplina*. Ediciones UNL. Santa Fe.

Borrat, H. (1989) *El periódico actor político*. Gustavo Gilli. Barcelona.

Bourdieu, P. (2014) *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.

Bula Caldera, S. (2019) *Subvertir los sentidos de juego desde lo político: la experiencia del tríptico de la infancia en la ciudad de Rosario*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1714/te.1714.pdf>

Canciano, E. (2013) “Lo escolar fuera de la escuela. Un estudio acerca de los modos de organización de la acción educativa destinada a niñas, niños y adolescentes en ámbitos situados fuera del sistema educativo”. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO. Buenos Aires.

Carbó Ribugent, G. (2014) “La difícil relación entre educación y cultura. ¿Un divorcio inevitable y permanente?” en *Manual Atalaya. Apoyo a la gestión cultural*. Universidad de Cádiz. Andalucía.

Caride, L. (2012) “Un estudio sobre políticas públicas, educación y gobiernos municipales en Morón y Rosario (1999-2009)”. Tesis de Maestría en Antropología Social. FFyL. UBA. Buenos Aires.

Cardini, L. (2017) “Reflexiones en cruce sobre las políticas culturales en el sur de la provincia de Santa Fe” en Romero Acuña, M. y Torres Leal, E. (comp.) *Avances de investigación. De aportes y dificultades*. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario.

Cattaneo, S. (2019) “Espacio escolar y política educativa. Análisis de la política para el espacio escolar del gobierno de la Provincia de Santa Fe, durante el período 2007-2011”. Tesis de Maestría en Políticas Públicas para la Educación. FHUC. UNL.

Cerletti, A. (2008) *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Del Estante editorial. Buenos Aires.

Codina, S. (2012) “Arquitectura y espacio público en la provincia de Santa Fe” en Revista Cuaderno Urbano. Espacio, cultura y sociedad. Vol. 13. N° 13. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. UNNE. Chaco.

Cornu, L. (2002) “Responsabilidad, experiencia y confianza” en Frigerio, G. (comps.) *Educación: rasgos filosóficos de una identidad*. Santillana. Buenos Aires.

Cornu, L. (2004) “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Noveduc-CEM. Bs. As.

Cornu, L. (2005) “Antígona, precursora invisible” en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*. Del estante editorial. Buenos Aires.

Cornu, L. (2018) Notas del Seminario dictado en el marco del Doctorado “Sentidos, teorías y prácticas de la educación”. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

Corral, M. L. (2019) *Decidir en educación. Una perspectiva política y poética*. Ediciones UNL. Santa Fe.

Crary, J. (2008) *Las técnicas del observador. Visión y modernidad en el siglo XIX*. CENDEAC. España.

Crary, J. (2015) *24/7. El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Paidós. Buenos Aires.

Crozier, M. (1997) “La transición del paradigma burocrático a una cultura de gestión pública”. En Revista del CLAD Reforma y Democracia. No. 7 (Ene. 1997). Caracas.

Daros, W. (1986) *Educación y Cultura Crítica*. Editorial Ciencia. Rosario. Santa Fe.

Debray, R. (1997) *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial. Cap. I.

Debray, R. (2007) “Transmitir más comunicar menos” en Revista de Filosofía A parte REI. N° 50.

Delgado, J. (2009) “Salvadora, Alfonsina y la ruptura del pudor” en AAVV *Historia crítica de la literatura argentina*. Director: Noé Jitrik. Volumen: Rupturas. Directora del volumen: Celina Manzoni. EMECÉ editores. Buenos Aires.

Derrida, J. (1997) *El monolingüismo del otro*. Manantial. Buenos Aires.

Díaz, N. (2018) “La escolarización y los procesos ‘trans’ (misión y formación)”. Texto producido en el marco del cursado del Seminario de Gabriela Diker. Doctorado “Sentidos, teorías y prácticas de la educación”. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

Díaz, N. (2021) “Nacer y convivir: las políticas del Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe, Argentina (2007-2019)”. Artículo presentado en marzo de 2021 y en proceso de edición para ser publicado. En Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. (E-ISSN: 2545-7667) del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. Universidad Nacional de La Pampa.

Díaz, N. (2021) “Políticas de la imaginación: las relaciones entre educación y cultura en las políticas del Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe (2007-2019)”. Ponencia presentada en las Terceras jornadas de divulgación de experiencias de docencia, extensión e investigación educativa. Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI). 16 y 17 de septiembre. Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL. Santa Fe.

Díaz, N. (2021) “Extrañar las miradas: políticas para nacer y convivir”. Ponencia presentada en el IX Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (IX EIPE). Programa de Políticas Educativas (PPE). Núcleo Disciplinario Educación para la Integración (NEPI). Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). 22 al 28 de septiembre. FCEdu. UNER. Paraná. Entre Ríos.

Didi-Huberman, G. (2008) “La imagen arde”. Texto publicado en la Revista “La Puerta” N° 3. Año 3. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. (57-74).

Didi-Huberman, G. (2013) *Cuando las imágenes toman posición*. Machado Libros Edición. Madrid.

Didi-Huberman, G. (2018) *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Adriana Hidalgo editora. Buenos Aires.

Diker, G. (2016) “Educación”. En Castro, Ana María, Reyes, Blanca y otros (coord.) *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. Fondo de Cultura Económica. México. Edición online:

<http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54&w=educacion>

Diker, G. (2018) Notas: “Seminario: Los sentidos y significados de la educación”. Mimeo. Doctorado “Sentidos, teorías y prácticas de la educación”. FHUC-UNL. Santa Fe.

Dubet, F. (2010) “Crisis de la transmisión y declive de la institución” en Revista Política y Sociedad. Vol. 47. N° 2: 15 a 25.

Durkheim, E. (publicación póstuma original 1928, traducción de 1975) “La educación: su naturaleza y su función” en *Educación y sociedad*. Editorial Península. España.

Dussel, I. y Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Editorial Santillana. Buenos Aires.

Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006) (comps.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial, FLACSO, OSDE. Buenos Aires.

Dussel, I. (2009) “Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo”. Revista Propuesta Educativa, núm. 31, pp. 69-79. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

Elias, N. (2013) *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica. México.

Fajardo Uribe, L. (2006) “La metáfora como proceso cognitivo” en Revista *Forma y Función*. N° 19, p. 47-56. Disponible en:

<<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/18115>>.

Fecha de consulta: 7 de marzo 2020.

Fajardo Uribe, L. (2007) “La metáfora, un recurso en la formación del pensamiento” en Revista Praxis Educativa. N° 11, p. 103-112. Disponible en:

<<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/471/402>>. Fecha de consulta: 7 de marzo 2020.

Fattore, N. y Caldo, P. (2011) “Transmisión: Una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad”. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Teoría, formación e intervención en Pedagogía. En: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Ciencias de la Educación. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.962/ev.962.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.962/ev.962.pdf)

Fattore, N. (2017) “LA TRANSMISIÓN SENTIMENTAL: Pedagogía, Política y Estética en las fiestas del Centenario y el Bicentenario (1910-2010)”. Tesis doctoral. FCEdu. UNER.

Feldfeber, M.; Oliveira, D.; et. al. (2006) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Novedades Educativas. Buenos Aires.

Feldfeber, M.; Gluz, N.; et. al. (2012) *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos.* CLACSO. Buenos Aires.

Fernández, M. C. (2004) “Una ciudad con ojos de niño. Con los niños, para todos”. En AAVV. *Experiencia Rosario. Políticas para la gobernabilidad.* PNUD. Municipalidad de Rosario. Santa Fe.

Fevre, F. (2001) *Berni.* Editorial El Ateneo. Bifronte. Buenos Aires.

Figueras, P. (2007) “Ciudades educadoras, una apuesta por la educación” en Revista del Consejo Escolar del Estado. Participación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia. España. pp. 22-27.

Frigerio, G. (2007) “Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable” en Frigerio, G.; Baquero, R.; Diker, G. (comps.) *Las formas de lo escolar.* Del estante. Buenos Aires.

Frigerio, G. (2003) *Los sentidos del verbo educar.* Crefal, México.

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.* Ediciones Novedades Educativas. CEM. Buenos Aires.

Frigerio G. (2005) “En la cinta de Moebius” en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político.* Serie Seminarios del CEM. Del Estante editorial. Buenos Aires.

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2012) *Educación: posiciones acerca de lo común.* Serie Seminarios del CEM. Editorial Fundación La Hendija. Paraná.

Frigerio, G. (2018) “Ensayos para volver pensable el oficio” en Frigerio, G.; Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.) *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*. Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires.

Gadamer, H. (1997) “Lenguaje y música. Escuchar y comprender” en Schroder, G. y Breuninger, G. (comps.) (2005) *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

García, I. (2020) “La cultura, su acción y su gestión, desde la educación social” en Revista de Educación Social N° 31. Editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). España.

García, F. (2009) *Los ojos, vida y pasión de Antonio Berni*. Booket. Buenos Aires.

García Canclini, N. (edit.) (1987) *Políticas culturales en América Latina*. Editorial Grijalbo. México.

García Canclini, N. (2010) “Estudios culturales: ¿Un saber en estado de diccionario?” En Richard, N. *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. CLACSO. Santiago de Chile.

Grimson, A. (2011) *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Gvirtz, S. y Augustowsky, G. (2002) *Imágenes de nuestra escuela. Argentina. 1900-1960*. Editorial Santillana. Buenos Aires.

Hall, S. (1994) “Estudios culturales: dos paradigmas” en Revista “Causas y azares. Los lenguajes de la comunicación y de la cultura en (la) crisis”. N° 1. Buenos Aires.

Hall, S. (2010) *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana. Instituto de Estudios Peruanos. Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Envión Editores.

Han, B. (2019) *Hipercultura. Cultura y globalización*. Herder. Buenos Aires.

Harguindeguy, J. B. (2013) *Análisis de políticas públicas*. Tecnos. España.

Hassoun, J. (1996) *Contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor. Buenos Aires.

Helman, M. y Korowaj, M. (2014) “Análisis del proyecto urbano: Tríptico de la Infancia de la Ciudad de Rosario”. Trabajo presentado en el VI Foro Sur - Sur PreALAS Patagonia (7 al 9 de mayo). Calafate. Consultado el 20 de marzo de 2020. Disponible en:

<http://prealas2014.unpa.edu.ar/sites/prealas2014.unpa.edu.ar/files/ckeditor/46/Analisis%20de%20proyecto%20urbano.%20Triptico%20de%20la%20infancia....pdf>

Herrera, L. (2007) “La educación y la cultura: una lectura y propuesta desde la filosofía de la praxis”. En Revista Sophia. Colección de Filosofía de la Educación N° 1. Buenos Aires.

Hopenhayn, M. (2003) “Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana”. Serie Informe y Estudios Especiales. CEPAL.Chile.

Huizinga, J. (2020) *Homo Ludens. Intento de delimitación del elemento lúdico de la cultura*. Espíritu Guerrero Editor. Buenos Aires.

Larrosa (2018) *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.

Mc Laren, P. (1996). *La escuela como performance ritual*. Siglo XXI. México.

Marcuse, H. (1967) “Acerca del carácter afirmativo de la cultura”. En *Cultura y sociedad*. Editorial Sur. Buenos Aires.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.

Mauss, M. (2009) “Introducción” y “Conclusiones”. *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Katz editores. Buenos Aires.

Mendes Calado, P. (2012) “Las políticas culturales de los gobiernos locales en la Argentina” en Revista Pueblos y Fronteras Digital, vol. 7, núm. 13, junio-noviembre 2012, pp. 127-146. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Méndez, M. L. (2018) “Mestizajes” en Frigerio, G.; Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.) *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*. Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires.

Mirzoeff, N. (1999) *Una introducción a la cultura visual*. Paidós. Buenos Aires.

Mirzoeff, N. (2016) *Cómo ver el mundo: una nueva introducción a la cultura visual*. Paidós. Buenos Aires.

Moya, D. (2011) “Doble rescate para la cultura: El Molino Fábrica Cultural y La Redonda”. Consultado en septiembre de 2020. Disponible en:

<http://elobservadorcultural.blogspot.com.ar/2011/03/doble-rescate-para-la-cultura-el-molino.html>

Muleiro, V. (2018) “La loba” en Revista Caras y Caretas N° 2318. Año 57. “Alfonsina y las mujeres en la poesía argentina. El mar de las poetas”. Editado por Fundación Octubre. Buenos Aires.

O'Donnell, G. (2002) “Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América Latina” en Méndez, J. E.; O'Donnell, G. y Pinheiro, P.N. (comps.) *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América Latina*. Paidós. Buenos Aires.

Oszlak, O. (2015, 1° edición 1980) “Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas”. En *Capacidades estatales. Diez textos fundamentales*. Corporación Andina de Fomento. Argentina.

Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1981) “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”. Documento G.E. CLACSO. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Vol. 4. Buenos Aires.

Pacheco, M. y Ramírez, M. C. (et. al.) (2014) *Antonio Berni. Juanito y Ramona*. Fundación Eduardo F. Constantini. Buenos Aires.

Papili, C. (2020) Conversatorio virtual “Pedagogía lúdica, aproximaciones a un saber común”. Organizado por el Centro de Educación Física N° 1 “Oscar Malvicino”. Santa Fe.

Pascullo, M. (2017) “La cultura como herramienta en la construcción de ciudadanía: el Tríptico de la Imaginación de la ciudad de Santa Fe (2008-2017)”. Trabajo Final de carrera Licenciatura en Política Pública. FHUC. UNL. Santa Fe.

Passeron, J. C. y Revel, J. (2005) “Pensar por caso”. Publicado en Enquête N° 4, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.

Pérez Castillo, E. (2010) “El molino de la cultura”. Diario Página 12. Consultado en septiembre de 2020. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/12-26648-2010-12-18.html>

Pierson, P. y Skocpol, T. (2008) “El institucionalismo histórico en la ciencia política contemporánea”. En Revista Uruguaya de Ciencia Política. Vol. 17.

Puiggrós, A. (2006) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Editorial Galerna. Buenos Aires.

Quiroga, H. “Los caminos de la alternancia y las mutaciones partidarias. Alternancia y cambios políticos en Santa Fe en 2007”. En Quiroga, H. y Sosa Sállico, M. (comps.) (2019) *Política y políticas públicas en la provincia de Santa Fe*. Ediciones UNL. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

Rabotnikof, N. (1993) “Lo público como problema: notas para una reconsideración”. En *Revista Internacional de Filosofía Política* N° 2. Barcelona. España.

Ranciere, J. (2007) *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva visión. Buenos Aires.

Reyna, Ma. Julia y Rigat-Pflaum, María (comps.) (2009) “Santa Fe, una nueva gestión en la política”. Informe de gestión. Fundación Friedrich Ebert Stiftung.

Reverden, P. (1948) “La imagen poética”. *Escritos para una poética*. Editorial Monte Ávila Editores C. A, Caracas, Venezuela.

Ricoeur, P. (2001) *La metáfora viva*. Editorial Trotta. España.

Rivas, A. (2004) *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Granica. Buenos Aires.

Rodríguez, C. (2017) “Aportes para pensar por caso: una cuestión de detalles” en Frigerio, G.; Korinfeld, D. y Rodríguez, C. *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Romero Acuña, M. y Torres Leal, E. (comp.) (2017) *Avances de investigación. De aportes y dificultades*. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario.

Ruiz Bravo, P.; Rosales, J. y Riquelme, E. (2006) Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje” en *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. GRADE. Lima.

Ruiz, G. (2012) *Educación, política y Estado. Definiciones y propuestas jurídico-normativas de la política educacional*. Editorial Académica Española.

Ruiz, G. (2013) “El enfoque jurídico normativo de la política educacional” en Tello, C. (coord. y comp.) *Epistemologías de la política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Mercado de Letras. San Pablo.

Sarlo, B. (2007) *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Seix Barral. Buenos Aires.

Sarlo, B. (2019) *Escritos de literatura argentina*. Siglo XXI editores. Buenos Aires.

Salvia, A.; Tinoboras, C. y van Raap, V. (2019) “Políticas públicas integrales: el caso del Plan ABRE. Avances y desafíos para la inclusión social en la provincia de Santa Fe”. OSDA – UCA. Buenos Aires.

Sautú, R. (2005) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Ediciones Lumiere. Buenos Aires.

Schargorodsky, H. (2019) “Una reflexión sobre las políticas culturales nacionales” en Fuentes Firmani, E. y Tasat, J. (comps.) *Gestión cultural en Argentina*. RGC Libros. Buenos Aires.

Schroder, G. y Breuninger, H. (comps.) (2001) *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Serra, M. S. y Fattore, N. (2019) “Sobre la educación entendida en clave de transmisión”. Mimeo. Rosario.

Sironi, M.; Alasino, N. y Pezzetta, S. (2011) “El rol del Estado en el ámbito educativo en la Provincia de Santa Fe”. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Sironi, M. (2016) “La matriz política del gobierno de la educación santafesino. Acercamiento a normas y coyunturas críticas que configuraron el subsistema educativo en Santa Fe. En Mauro, S.; Ortiz de Rosas, V. y Vaca Narvaja, M. (comps.) *Política Subnacional en Argentina. Enfoques y problemas*. CEAP. UBA Sociales. Buenos Aires. Págs. 387 a 416.

Sironi, M. (2017) “Democratizar el gobierno de la educación. Historia reciente y coyunturas críticas del subsistema educativo en Santa Fe”. En Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, año 13, nro. 12, vol. 2, julio a diciembre de 2017. Páginas 129-147. ISSN 1851-6297. ISSN 2362-3349 (En Línea).

Soldano, Daniela (2007) “Políticas sociales y desigualdad “después” del neoliberalismo. Un aporte teórico-metodológico”. 8° Congreso Nacional de Sociología Jurídica. “Derecho, democracia y sociedad”. FCJS. UNL. Santa Fe.

Steiner, G. (2013) *En el castillo de Barba Azul. Aproximaciones a un nuevo concepto de cultura*. Gedisa editorial. España.

Stringhini, Ma. (2008) “El Tríptico de la Infancia de la ciudad de Rosario como alternativa.” Material de trabajo Seminario-Taller: “Pensar la enseñanza desde las experiencias educativas y el campo de la didáctica”. Cátedra Didáctica General. FHUC, UNL. Septiembre y Octubre de 2008.

Stringhini, Ma. (2012) “El tríptico de la infancia de la ciudad de Rosario”. En Baraldi, V.; Bernik, J. y Diaz, N. *Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para la enseñanza*. Ediciones UNL. Santa Fe.

Suasnábar, C. et. al. (2018) *Análisis de política educativa: teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.

Subirats, J. (1992) *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*. Madrid. España.

Stubrin, L. (2012) “Mercado y resistencia: análisis de un género artístico contemporáneo inaprensible y su repercusión local en Argentina” en *Intersticios. Revista Sociológica de pensamiento crítico*. Vol. 6 (2). Pp. 209-221.

Tadeu da Silva, T. (1998) “Cultura y currículum como prácticas de significación”. *Revista de Estudios del Currículum*. Vol.1, N° 1. Pp. 59-76.

Tadeu da Silva, T. (2000) *Teoría cultural y educación. Un vocabulario crítico*. Educación auténtica. Buenos Aires.

Tello, C. G. (2012) “Las epistemologías de la política educativa en Latinoamérica: notas históricas y epistemológicas sobre el campo” en *Revista Espaço Pedagógico*. Vo. 19. N° 2. Passo Fundo. Brasil.

Tello, C. G. (2013) “El campo teórico de la política educacional: modelos, abordajes y objetos de estudio” en *Jornal de Políticas Educacionais*. N° 14. Río de Janeiro. Brasil.

Terán, O. (2008) *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Siglo Veintiuno editores. Buenos Aires.

Terigi, F. (2005) “*Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación*” en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*. Del estante editorial. Buenos Aires.

Van Dijk, T.A. (1997) “Cap. 2: El estudio interdisciplinario de las noticias como discurso”. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós, España.

Verón, E.; Arfuch, L. y otros (1987) *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Hachette. Buenos Aires.

Villa, A. (2006) “Cultura y Educación: ¿una relación obvia?” En *Revista Oficios Terrestres* N° 18. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. Buenos Aires.

Warburg, A. (2014) *La pervivencia de las imágenes*. Miluno Editorial. Buenos Aires.

Weber, M. (1991) *¿Qué es la burocracia?* Editorial Leviatán. Buenos Aires.

Weber, M. (1991) *¿Qué es la burocracia?* Editorial Leviatán. Buenos Aires.

Williams, R. (2001) *Cultura y sociedad. 1780-1950. De Coleridge a Orwell*. Nueva Visión. Buenos Aires.

Williams, R. (2003) *La larga revolución*. Nueva Visión. Buenos Aires.

Williams, R. (2003) *Palabras clave: un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Nueva Visión. Buenos Aires.

Zimmerman, M. (2016) *Metáforas en la infancia. Cuando la literatura es más que placer*. Editorial Autores de Argentina. Buenos Aires.

### **Discursos, entrevistas y escrituras de Ma. de los Ángeles 'Chiqui' González**

Diario El Litoral. Sección Escenarios y Sociedad. Entrevista a Chiqui González. Por Natalia Pandolfo. “Cultura y Educación comienzan a transitar un camino a la par en la nueva gestión provincial. El objetivo: legitimar al educador como aquel que transmite la cultura”. Miércoles 19 de diciembre de 2007.

<https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2007/12/19/escenariosysociedad/SOCI-04.html>

González, Ma. de los Ángeles 'Chiqui' (2004) “Una ciudad con ojos de niño. Políticas de infancia. El paisaje de la ciudadanía”. En AAVV. *Experiencia Rosario. Políticas para la gobernabilidad*. PNUD. Municipalidad de Rosario. Santa Fe.

González, Ma. de los Ángeles 'Chiqui' (s/f) “Habitar la infancia”. Consultado el 16 de febrero de 2019 en: <http://chiquigonzalet.com.ar/project/habitar-la-infancia/>

González, Ma. de los Ángeles 'Chiqui' (s/f) “La aventura de aprender. Educación en los museos”. Consultado el 16 de febrero de 2019 en: <http://chiquigonzalet.com.ar/project/habitar-la-infancia/>

González, Ma. de los Ángeles 'Chiqui' (2014) “La cultura te salva de estar solo”. Consultado el 16 de febrero de 2019 en: <http://chiquigonzalet.com.ar/project/habitar-la-infancia/>

González, Ma. de los Ángeles 'Chiqui' (2008) “Para nuestros hijos”. Consultado el 16 de febrero de 2019 en: <http://chiquigonzalet.com.ar/project/habitar-la-infancia/>

González, Ma. de los Ángeles 'Chiqui' (2013) “La memoria encendida”. Consultado el 16 de febrero de 2019 en: <http://chiquigonzalet.com.ar/project/habitar-la-infancia/>

González, Ma. de los Ángeles ‘Chiqui’ (2016, a) Conferencia “Futuros poéticos”. III Congreso Internacional “Los museos en la educación. Repensar los museos”. 26-11-2016. España. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=M2pbmDuCCDc>

González, Ma. de los Ángeles ‘Chiqui’ (2016, b) “Exposición en la Mesa: Hacia una pedagogía de los espacios públicos”. XIV Congreso Ciudades Educadoras. Rosario. Consultado el 16 de febrero de 2019 en: <http://chiquigonzalez.com.ar/project/habitar-la-infancia/>

González, Ma. de los Ángeles ‘Chiqui’ (2017) Entrevista realizada por Maela Pascullo. “La cultura como herramienta en la construcción de ciudadanía: el Tríptico de la Imaginación de la ciudad de Santa Fe (2008-2017)”. Anexo. Trabajo Final. Licenciatura en Ciencia Política. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

González, Ma. de los Ángeles ‘Chiqui’ (2018, a) “Niño se nace”. Consultado el 16 de febrero de 2019 en <http://chiquigonzalez.com.ar/project/nino-se-nace/>

González, Ma. de los Ángeles ‘Chiqui’ (2018, b) “Políticas de infancia. Paisaje de ciudadanía”. Consultado el 16 de febrero de 2019 en:

<https://chiquigonzalez.com.ar/project/politicas-de-infancia-el-paisaje-de-la-ciudadania-2/>

González, Ma. de los Ángeles ‘Chiqui’ (2018, c) “La política es poética”. 2º Jornada de Gestión Cultural «Experiencias transformadoras en gestión cultural». FCEdu. UNER.

González, Ma. de los Ángeles ‘Chiqui’ (20 de marzo de 2021) “Palabras de homenaje a Élide Rasino”. Asamblea de El Bucle Red. Mimeo. Santa Fe.

Entrevista a Chiqui González. Sin Mordaza. Santa Fe, 7 de julio de 2018. Ver:

<https://www.youtube.com/watch?v=mFgzEeyr9aw>

Sitio web de Chiqui González: <http://chiquigonzalez.com.ar/>

### **Documentos audiovisuales**

Audiovisual El Patio. En: <https://elpatiosantafe.wixsite.com/elpatio>

Coro Polifónico de la Provincia de Santa Fe. (2012) Intervención en "La Ribera Shopping". Santa Fe. Ver: [https://www.youtube.com/watch?v=V\\_SZ24gDK9E](https://www.youtube.com/watch?v=V_SZ24gDK9E)

Etcheverry, J. P. (2006) “Minotauromaquia: Pablo en el laberinto”. En: <https://vimeo.com/81434921>. Producido por: Ignacio Benedeti Cinema. ibcinema.com

Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe. (2009) Señal Santa Fe. “La magia itinerante. En el camino con la Compañía de la Media Luna”.

Ver:

[https://www.youtube.com/watch?v=bCEm0pO2J2o&fbclid=IwAR1aTGRkzygRBYGthgYtq3gRhTdlbSRBi7lgill4sL4Ivz\\_CJWX0SE1rYls](https://www.youtube.com/watch?v=bCEm0pO2J2o&fbclid=IwAR1aTGRkzygRBYGthgYtq3gRhTdlbSRBi7lgill4sL4Ivz_CJWX0SE1rYls) o

<http://www.senalsantafe.gob.ar/producciones/unitarios/la-magia-itinerante/33/>

Ministerio de Innovación y Cultura. Secretaría de Producciones e Industrias Audiovisuales. Programa Señal Santa Fe. Color Natal. “Antonio Berni”. 2011.

Ministerio de Innovación y Cultura. Programa Espacio Santafesino. Estímulo a la producción audiovisual. Antonio Berni documental BERNIANOS Capítulo 1. "Manifestación". Convocatoria 2011. Dirección: Ignacio Sánchez Ordóñez. Producción: Leandro Rovere.

Ministerio de Innovación y Cultura. Programa Espacio Santafesino. Estímulo a la producción audiovisual. Antonio Berni documental BERNIANOS Capítulo 2. "El casamiento de Ramona Montiel". Convocatoria 2011. Dirección: Ignacio Sánchez Ordóñez. Producción: Leandro Rovere.

Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe. (2013) Propaganda sobre las políticas para la infancia en Santa Fe. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=fEACMrPHfvI>

Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe. (2016) Lanzamiento del Programa cultural “Territorio de encuentros”.

Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=I3JIwbaLFeo>

Ministerio de Innovación y Cultura. Conversación de Huayra Basaber (2016) “La cultura se hace red”. Territorio de encuentros. Zenón Pereyra. Ver: <https://tripticoimaginacion.gob.ar/la-cultura-se-hace-red-territorio-de-encuentros/>

Proyectar TV. (2019) El Molino, Fábrica Cultural: arquitectura puesta en función de la cultura. [https://www.youtube.com/watch?v=YdZkhH\\_zvEM](https://www.youtube.com/watch?v=YdZkhH_zvEM)

Señal Santa Fe. Inventando Maravillas. El Molino. Fábrica Cultural. (2011) <https://www.senalsantafe.gob.ar/producciones/micros/inventando-maravillas--el-molino--fabrica-cultural/46/>

Señal Santa Fe. ¡Sale el tren! La Redonda. Arte y Vida Cotidiana. (2011)

<https://www.senalsantafe.gob.ar/producciones/micros/sale-el-tren---la-redonda--arte-y-vida-cotidiana/47/>

Taller de Cine UNL. (1994) “Homenaje a J. L. Ortiz” Guión y dirección: Marilyn Contardi. Santa Fe. Ver: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/3918>

UNL. FHUC. Cátedra Didáctica General (2008) Documento filmico: “El Tríptico de la Infancia de la ciudad de Rosario”. Dirección, cámara y edición: Alejandro Bessone. Material inédito.

UNL. Litus TV. “Lugares”. (2016) El Molino, Fabrica Cultural.

[https://www.unl.edu.ar/noticias/products/view/lugares\\_el\\_molino\\_f%C3%A1brica\\_cultural](https://www.unl.edu.ar/noticias/products/view/lugares_el_molino_f%C3%A1brica_cultural)

### **Documentos oficiales**

Mensajes de apertura de los gobernadores Binner, Bonfatti, Lifchitz a las Sesiones Ordinarias de la Legislatura, todos los 1º de mayo de los años 2008 a 2019.

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. (2010) “Berni para niños. Las infancias que vio Berni. Muestra interactiva para chicos y grandes”. Información para coordinadores y docentes. Santa Fe.

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. “El Molino, Fábrica Cultural” (2010). Consultado el 20 de marzo de 2020. Disponible en:

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/116363/570901/file/El%20Molino.%20Historia,%20antecedentes%20e%20idearios.pdf>

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. “La Esquina Encendida: con los jóvenes para todos” (2007-2011). Consultado el 20 de marzo de 2020. Disponible en:

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/116380/571003/file/La%20Esquina%20Encendida.%20Historia,%20proyecto%20y%20objetivos.pdf>

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. “La Redonda, Arte y Vida Cotidiana” (2010). Consultado el 20 de marzo de 2020. Disponible:

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/116367/570917/>

## Normativas

Gobierno de Santa Fe. (2008) Decreto Provincial N° 63. Instituye el Gabinete Social.

Gobierno de Santa Fe. (2008) “Plan Estratégico Provincial. Cinco regiones, una sola provincia”. Santa Fe.

Gobierno de Santa Fe. (2009) Decreto N° 270. Aprobación del programa “Aleros de Santa Fe”.

Gobierno de Santa Fe. (2015) “Informe de gestión gobernador Antonio Bonfatti (2011-2015). Obras y acciones en una provincia que avanza”. Santa Fe.

Gobierno de Santa Fe. (2018) PLAN ABRE. Gabinete Social del Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Impreso en Rosario, Santa Fe, Argentina.

Gobierno de Santa Fe. (2019) INTEGRALIDAD, TERRITORIO Y POLÍTICAS SOCIALES URBANAS. La experiencia del Plan ABRE de la Provincia de Santa Fe. Gabinete Social del Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Impreso en Rosario, Santa Fe, Argentina.

Ministerio de Gobierno y Reforma del Estado. Provincia de Santa Fe (2015) Plan Estratégico Provincial Santa Fe. Visión 2030. Avances 2008/2015. Antonio Bonfatti y Rubén Galassi. Santa Fe.

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. (2007) Decreto N° 34. Modificación de la Orgánica.

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. (2008) Decreto N° 151. Aprueba la estructura programática del Ministerio de Innovación y Cultura y modifica la del Ministerio de Educación.

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. (2008) Decreto N° 3256. Amplía la estructura programática.

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. (2011) Decreto N° 56 Modificación de la estructura orgánico funcional.

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. (2011) Decreto N° 1622. Cambios en la estructura programática.

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. (2012) *Plan Santa Fe Joven hacia el 2015: Estrategias en Territorio*. Observatorio de Políticas de Juventud. Santa Fe.

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. (2012) *Juventudes, ciudadanía y participación: un acercamiento desde el paradigma sociocultural. Algunas concepciones fundamentales para acercarse a la formación de la ciudadanía joven*. Santa Fe.

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. (2014) Decreto N° 3604. Modificación de la estructura orgánica.

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. (2014) *Jóvenes santafesinos/as, sujetos de derecho: apuntes para la discusión de una Ley Provincial de Juventudes*. Observatorio de Políticas de Juventud. Rosario.

Ministerio de Innovación y Cultura y Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe. (2014) *Estudiantes al centro: Elementos para repensar la participación juvenil desde la escuela media*. Santa Fe.

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. (2014) Decreto N° 5018. Aprobación de estructuras orgánicas del Centro Cultural Provincial y Museos Provinciales de Bellas Artes, Ciencias Naturales, Históricos, Etnográfico y Colonial y Parque Arqueológico.

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. (2015) Decreto N° 172. Modificación de la estructura orgánico funcional.

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. (2015) Decreto N° 4441. Creación de espacios culturales.

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. (2015) Decreto N° 252. Modificación de la estructura orgánico-funcional.

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. (2016) *Con perspectiva joven. Apuntes para una política de juventud*. Observatorio de Políticas de Juventud. Santa Fe.

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. (2016) Decreto N° 1332 y 2284. Creación de estructuras orgánicas de "El Molino Fábrica Cultural", "La Redonda Arte y Vida Cotidiana"; "El Cairo Cine Público" y "La Esquina Encendida", dependientes de la Secretaría de Producciones, Industrias y Espacios Culturales y "Casa Arijón, Espacio Cultural del Saladillo"; "Plataforma Lavardén" y "Teatro Ideal", dependientes de la Secretaría General de Programaciones.

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. (2016) Decreto N° 2761. Modificación de la estructura orgánico-funcional.

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. (2017) Decreto N° 1384. Modificación de la estructura orgánico-funcional.

Ministerio de Innovación y Cultura. Provincia de Santa Fe. (2018) Decreto N° 1474 Modificación de la estructura orgánico-funcional.

### **Noticias periodísticas**

Casa Arijón (Barrio Saladillo, Rosario):

“Casa Arijón coronó la inauguración de sus nuevos espacios y propuestas culturales”. 4 de Mayo de 2015. En:

<https://www.santafe.gov.ar/noticias/noticia/212762/> y

[https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/113878/\(subtema\)/93703](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/113878/(subtema)/93703)

COEMYC (2019) “Restauración Casa de la Cultura de Santa Fe”. En:

[https://www.youtube.com/watch?v=7-1\\_KqJVJw&t=9s](https://www.youtube.com/watch?v=7-1_KqJVJw&t=9s)

Diario El Litoral. (2009) “Avanza el programa Aleros”. 5 de junio. En:

<https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2009/06/05/regionales/REGI-02.html>

Diario El Litoral de Santa Fe. (2014) “La casa de Fernando Birri en Rincón es ahora espacio público cultural”. En: [https://www.ellitoral.com/index.php/id\\_um/106434-la-casa-de-fernando-birri-en-rincon-es-ahora-espacio-publico-cultural](https://www.ellitoral.com/index.php/id_um/106434-la-casa-de-fernando-birri-en-rincon-es-ahora-espacio-publico-cultural)

Diario Página 12. (2008) Suplemento Rosario 12. Sección Cultura/Espectáculos “La kermesse”. Sábado 13 de diciembre. En:

<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/12-16450-2008-12-13.html>

Franja del Río de Rosario:

[https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/229510/\(subtema\)/93703](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/229510/(subtema)/93703)

Gobierno de Santa Fe. (2010) “Se reunió la Mesa de Gestión Cultural y Recreativa para Cárceles en la ciudad de Santa Fe”. 7 de julio. En:

[http://gobierno.santafe.gov.ar/prensa/mitemplate.php?idnoticia=111651&mostrarmenu=si&include=noticias\\_prensa/2010/070710s13.htm&ptitulo=Noticia%20del%20mi%20E9rcoles%207%20de%20jul%20de%202010%20\(070710s13.htm\)&fechanoticia=&volverurl=&pDescDiaMax=Viernes&intvalDiaMax=20&pDescMesMax=abr&A%Fl0Max=2010&DiaMax=20&MesMax=04&pdia=07&pmes=07&panio=2010](http://gobierno.santafe.gov.ar/prensa/mitemplate.php?idnoticia=111651&mostrarmenu=si&include=noticias_prensa/2010/070710s13.htm&ptitulo=Noticia%20del%20mi%20E9rcoles%207%20de%20jul%20de%202010%20(070710s13.htm)&fechanoticia=&volverurl=&pDescDiaMax=Viernes&intvalDiaMax=20&pDescMesMax=abr&A%Fl0Max=2010&DiaMax=20&MesMax=04&pdia=07&pmes=07&panio=2010)

Gobierno de Santa Fe. (2013) “Se presentó en Rosario “El Congreso de los Chicos. Hablemos de la Felicidad”. 3 de septiembre. En: <https://www.santafe.gov.ar/noticias/noticia/222771/>

Gobierno de Santa Fe. (2017) “Lifschitz lanzó el Sistema Alero”. 9 de octubre. En: <https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/259502/>

Gobierno de Santa Fe. (2019) “El Molino, Fábrica Cultural abre nuevos espacios”. 24 de mayo. En: <https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/265473/>

La Orden de la Bicicleta:

<https://agenciafe.com/nota/267163-La-Orden-de-la-Bicicleta-visitar-El-Alero->

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/204455>

<https://www.unosantafe.com.ar/santa-fe/la-orden-la-bicicleta-visita-el-fonavi-del-barrio-centenario-santa-fe-n2076270.html>

<https://www.santafe.gob.ar/index.php/web/content/view/full/198430/?estado=undefined&page=3>

Programa Alero:

[https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/208098/\(subtema\)/93703](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/208098/(subtema)/93703)

[https://www.santafeciudad.gov.ar/avanza\\_construccion\\_edificio\\_alero\\_barrio\\_coronel\\_dorrego/](https://www.santafeciudad.gov.ar/avanza_construccion_edificio_alero_barrio_coronel_dorrego/)

<http://www.elpanoramico.com.ar/2019/05/plan-abre-dos-nuevos-aleros-abren-sus-puertas-en-santa-fe-y-villa-gobernador-galvez/>

[https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/208098/\(subtema\)/93703](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/208098/(subtema)/93703)

<https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/265582/>

<https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2009/06/05/regionales/regi-02.html>

<https://notife.com/675861-mas-de-10-mil-personas-festearon-los-cumpleanos-de-el-alero-de-coronel-dorrego-y-la-esquina-encendida/>

Santa Fe Ciudad (2013) “Avanza la construcción del edificio Alero”. 26/03/2013. En: [https://www.santafeciudad.gov.ar/avanza\\_construccion\\_edificio\\_alero\\_barrio\\_coronel\\_dorrego/](https://www.santafeciudad.gov.ar/avanza_construccion_edificio_alero_barrio_coronel_dorrego/)

Teatro Ideal en la ciudad de Venado Tuerto:

[https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/113881/\(subtema\)/93703](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/113881/(subtema)/93703)

### Obras literarias

- Beauvoir, S. de (1961, 1968) *Todos los hombres son mortales*. Editorial Compañía General Fabril. Los Libros del Mirasol. Buenos Aires.
- Bodoc, L. (2017) *Elisa. La rosa inesperada*. Editorial Norma. Buenos Aires.
- Bodoc, L. (2018) *La saga de los confines I, II, III*. Suma de letras. Buenos Aires.
- Bodoc, L. (2018) *Presagio de carnaval*. Editorial Norma. Buenos Aires.
- Calvino, I. (1999) *Las ciudades invisibles*. El Mundo. Unidad Editorial. Madrid.
- Contardi, M. (2018) *En constante inconstancia. Obra poética*. EDUNER. Paraná.
- Demitrópulos, L. (2020) *Río de las congojas*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Devetach, L. (2016) *Para que sepan de mí*. CalibroscoPIO. Buenos Aires.
- Ende, M. (2021) *La historia interminable*. Santillana. Buenos Aires.
- Gola, H. (2008) *Retomas*. Alcira Editora. Córdoba.
- Moscovich, C. y Reyes, M. (2016) (comps.) *Bestiario de las islas*. Imprenta de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
- Prieto, M. (2018) (comp.) *Los ojos nuevos, y el corazón: antología de la poesía moderna en Santa Fe*. Espacio Santafesino ediciones. Rosario.
- Saer, J. J. (2014) *Poemas, borradores inéditos 3*. Grupo Editorial Planeta. Buenos Aires.
- Saer, J. J. (2019) *Lugar*. Grupo Editorial Planeta. Buenos Aires.
- Storni, A. (2017) *Alfonsina Storni: antología poética*. Compilado por Nancy Fernández. EUDEM. Mar del Plata.

### Obras pictóricas

Berni, Antonio

1960

“La familia de Juanito Laguna”. Técnica: Óleo y metales, madera, papel pelo sintético, hilo de bramante, clavos, grapas sobre madera. Medidas: 211 × 306 cm. Mu.ZEE, Ostende, Bélgica.

1961

“Pesadilla de los injustos (La conspiración del mundo de Juanito Laguna trastorna el sueño de los injustos)”. Díptico. Técnica: acrílico, esmalte sintético sobre tela. 300x400 cm. Museo Nacional de Bellas Artes. Buenos Aires.

“Inundación en el barrio de Juanito o la familia de Juanito Laguna se salva de la inundación”. Técnica: Óleo, metales, arpillera, cartón alambre, clavos sobre madera. Medidas: 186 x 124 cm. Colección particular. Buenos Aires.

“Juanito Laguna aprende a leer”. Técnica: óleo y materiales varios s/arpillera, 210 x 300 cm. Museo Nacional de Bellas Artes. Buenos Aires.

“Juanito Laguna lleva la comida a su padre, peón metalúrgico”. Técnica: collage s/madera, 212 x 154 cm. Museo de Arte Moderno. Buenos Aires.

“Retrato de Juanito Laguna”. Técnica: Óleo, esmalte, madera chatarra, tejidos, cartón, cola y grapas sobre madera. Medidas: 147 x 109 cm. Colección particular. Buenos Aires.

“El cosmonauta saluda a Juanito a su paso sobre el bañado de Flores”. Técnica: óleo, papel, tejido, metales, tachuela, clavos, grapa sobre cartón. Medidas: 205 × 222 cm. Colección particular. Buenos Aires

1962

“Juanito pescando”. Técnica: Xilocollage y colores con plantilla. Medidas: 194 x 145 cm. Colección Museo Castagnino+macro. Rosario.

“Carnaval de Juanito”. Técnica: Aguada, madera, metales, cartón, encaje, corchos de vino y fibras de escobas sobre aglomerado. Medidas: 141 × 163 cm. Colección particular.

“El mundo prometido a Juanito Laguna”. Técnica: Óleo, acrílico, madera y metales, cartón, alambres, clavos, grapas sobre madera. Medidas: 280 × 400 cm. Cancillería de la República Argentina. Buenos Aires.

1963

“Juanito va a la ciudad”. Técnica: madera, pintura, chatarra, troqueles industriales, cartón y tejido sobre madera. Medidas: 327,7 x 200,7 cm. The Museum of Fine Arts, Houston.

1973

“Juanito Laguna remontando un barrilete”. Técnica: Óleo, acrílico, madera, tejidos, metales y plásticos, cola, clavos, grapas sobre madera. Medidas: 192 × 109 cm. Colección particular. Buenos Aires.

**Sitios web**

(Aclaración: todos los sitios fueron consultados entre los años 2020 y 2022).

Casa Arijón. En:

[https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/113878/\(subtema\)/93703](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/113878/(subtema)/93703)

Cine El Cairo. En: <https://elcairocinpublico.gob.ar/>

Centro Cultural Provincial “Paco Urondo”. En: <https://www.cencultu.com.ar/>

Constructores de la ciudad. (2014) Programa televisivo. Santa Fe Produce. En:

<https://www.youtube.com/watch?v=J-1tT3cvFkA>

El Molino. Fábrica Cultural. En: <https://www.youtube.com/watch?v=RU3w6rUBZoE>

El viaje de Liliana Bodoc. En: <https://elviajedelilianabodoc.blogspot.com/>

Escuela de Teatro y Títeres de Rosario. En:

<https://escueladeteatroytiteres.com.ar/resena-historica/>.

Franja del Río. Rosario. En:

[https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/229510/\(subtema\)/93703](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/229510/(subtema)/93703)

Historia del Arte: <https://historia-arte.com/obras/las-senoritas-de-avignon>

Intervención del Coro Polifónico de la Provincia de Santa Fe, en "La Ribera Shopping" de la ciudad de Santa Fe en el mes de julio de 2012. Ver:

[https://www.youtube.com/watch?v=V\\_SZ24gDK9E](https://www.youtube.com/watch?v=V_SZ24gDK9E)

Mario Corea ARQ.

<https://mariocorea.com/obras/disenio-urbano/parque-federal/>

<https://mariocorea.com/obras/institucional/el-molino-fabrica-cultural-2/>

Museo Etnográfico y Colonial Juan de Garay. En: <https://www.museomarc.gob.ar/>

Museo del Deporte Santafesino. En: <https://museodeldeportesf.gob.ar/>

Museo Histórico Provincial Brigadier General Estanislao López. En:

<https://www.museobrigadierlopez.gob.ar/>

Museo Histórico Provincial MARC. En: <https://www.museomarc.gob.ar/>

Museo Reina Sofía. En: <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica>

Museo Provincial de Ciencias Naturales Ameghino. En: <https://www.museoameghino.gob.ar/>

Museo Provincial Rosa Galisteo de Rodríguez. En: <https://www.museorosagalisteo.gob.ar/>

Parque Arqueológico Santa Fe, la vieja. En: <https://www.santafelavieja.gob.ar/>

Plataforma Lavarden. En: <https://www.plataformalavarden.gob.ar/>

Teatro Ideal. En:

[https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/113881/\(subtema\)/93703](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/113881/(subtema)/93703)

Tríptico de la Imaginación. En: <https://tripticoimaginacion.gob.ar>

## Anexo 1: Guía de entrevistas

### **Guía para funcionarios del MIC**

#### **Cuestiones generales**

¿De qué manera llegaste al Ministerio de Innovación y Cultura (MIC)? ¿Qué espacios laborales habías transitado? ¿Qué formación tenés?

¿Cómo fueron los años de trabajo? ¿Cómo viviste la construcción del equipo?

¿En qué políticas te viste involucrada/o? ¿De qué manera?

¿Cuáles son las ideas, sensaciones, problemas que te movilizaron en el desarrollo de las acciones dentro del Ministerio?

¿Hubo modificaciones sustanciales en relación con los cambios de gobierno? ¿Cuáles?

¿Cómo se relacionó el MIC con otros Ministerios? ¿Hubo políticas comunes? ¿Cómo se elaboraron?

(Algunas políticas para recordar: Mirada Maestra; propuestas en las cárceles; Compañía de la Media Luna; las reformas curriculares -profesorados de nivel inicial y primario y ciclo básico educación secundaria-; el Patio; la Orden de la Bicicleta; Museos; propuestas con escuelas de artes visuales, de teatro, de música; producciones documentales, literarias)

¿Cómo fue la relación entre los ministerios en el marco del Gabinete Social, quiénes constituían los equipos, con qué frecuencia se reunían y cómo trabajaban?

¿Cómo fue la relación con municipios y comunas?

#### **Sobre el Programa Alero y Tríptico de la Imaginación**

Alero

¿Sabes cómo surge el Programa Alero (en 2008)? ¿Quiénes impulsaron la idea (Gabinete Social)? ¿De qué manera se concreta la implementación?

¿De qué manera participó el Ministerio de Innovación y Cultura en el programa Aleros?

Si bien el Plan Abre se adopta y desarrolla en Santa Fe, Rosario y Villa Gobernador Gálvez, ¿las tres ciudades incluyeron el Programa Aleros (en Santa Fe el barrio Coronel Dorrego y en

Rosario el barrio Tablada-Cordón Ayacucho)? ¿Cómo se implementó en cada una? ¿Se implementó en otras ciudades?

¿Cómo fue la relación entre la identificación de la “nave insignia” o prioridad en el Plan Abre y el programa Aleros?

En el decreto 270/09, el Programa Aleros debía funcionar a través de tres dispositivos: el Consejo Territorial (estará integrado por los responsables de los efectores y servicios públicos con incumbencia en el ámbito de cada barrio seleccionado), el Servicio de Orientación Social (integrado por personal especialmente capacitado con la función será desarrollar todas las intervenciones en terreno en contacto directo con las familias) y el Alero propiamente, ¿cómo funcionaron? ¿qué características tuvieron los dispositivos en cada experiencia?

Tríptico de la imaginación

¿Conoces el surgimiento del Tríptico de la Imaginación (Santa Fe)? ¿Qué puedes señalar como rasgos característicos?

¿Qué significó el Tríptico de la Imaginación para el Ministerio? ¿Cómo se vinculó con otras políticas tanto dentro como fuera del MIC?

¿Cómo funcionaron los espacios del Tríptico? ¿cómo se constituyeron los equipos en cada espacio?

¿Se pueden establecer relaciones entre el Tríptico de la Imaginación y los Aleros? ¿Cuáles (coordinadores, residentes, expertos, ideas, afectos, materiales)? ¿Cómo funcionaron las residencias culturales?

### **Guía de la entrevista a Élide Rasino**

#### **(Ministra de Educación de Santa Fe, 2007 a 2011)**

Me gustaría que nos situemos en el año 2007 y tratemos de reconstruir algunas escenas y momentos clave a partir de los cuales se construyó el proyecto político educativo y cultural del FPCyS. La mayoría de los y las entrevistadas sostuvieron en sus relatos que Ud. y ‘Chiqui’ tenían un diálogo fluido y diseñaban muchas de las ideas centrales sobre educación de manera conjunta, ¿esto es así?

¿Cómo se produjo la definición para que Ud. asuma en el Ministerio de Educación? ¿De qué manera se produjo el trabajo con ‘Chiqui’? ¿Cómo se dio el proceso de creación del MIC (el desmembramiento de la Secretaría de Cultura)? ¿Hubo un equipo que coordinaba los vínculos entre ambos ministerios?

Recuerda ¿cuáles eran y cómo definían los problemas educativos más serios con los que se encontraron?

¿Cuáles fueron los temas que ingresaron a la agenda pública educativa de la provincia con la llegada del Frente Progresista al gobierno en el año 2007?

‘Chiqui’ González en una entrevista en diciembre de 2007 al diario El Litoral sostenía que “la premisa desde la cual se parte es la de trabajar a la par de Educación”. ¿Cuáles fueron las acciones entre educación y cultura que abrazaron juntas?

¿Cómo surgen los programas: Mirada Maestra; el Patio; las reformas curriculares de los profesorados de inicial y primaria (Itinerarios por el Mundo de la Cultura, Talleres de Producción Pedagógica, Movimiento y Cuerpo); la reforma curricular de secundaria con el Colaboratorio?

Una de las políticas que más reivindicaciones tuvo principalmente en los discursos de los gobernadores y en los documentos que describen el accionar político del FPCyS fueron las políticas que se generaron desde el Gabinete Social, ¿qué sucedió en el marco del Gabinete Social? ¿de qué manera funcionaba?

¿Cómo se organizó la dinámica de trabajo del Gabinete Social? ¿Con qué asiduidad se encontraban y qué programas derivaron de ese trabajo?

¿Sobre qué ideas de “la escuela” conversaban en ese momento? ¿Y sobre qué ideas de infancias y juventudes?

¿Cuáles son las políticas entre educación y cultura que ud. destacaría por su impronta transformadora y expansiva?

### **Sobre el Programa Aleros y Tríptico de la Imaginación**

#### **Alero**

¿Cómo surge el Programa Alero (en 2008)? ¿Quiénes impulsaron la idea (Gabinete Social)?

En el decreto 270/09, el Programa Alero debía funcionar a través de tres dispositivos: el Consejo Territorial (estará integrado por los responsables de los efectores y servicios públicos con incumbencia en el ámbito de cada barrio seleccionado), el Servicio de Orientación Social (integrado por personal especialmente capacitado con la función será desarrollar todas las intervenciones en terreno en contacto directo con las familias) y el Alero propiamente, ¿cómo funcionaron? ¿qué características tuvieron los dispositivos en cada experiencia?

¿Participó el Ministerio de Educación en el programa Aleros? ¿De qué manera?

El Plan Abre se adopta y desarrolla en Santa Fe, Rosario y Villa Gobernador Gálvez y las tres ciudades incluyeron el Programa Aleros (en Santa Fe el barrio coronel Dorrego y en Rosario el barrio Tablada-Cordón Ayacucho). ¿Cómo piensa que funcionó? ¿Por qué no se implementó en otras ciudades?

¿Cómo fue la relación entre la identificación de la “nave insignia” o prioridad en el Plan Abre y el programa Aleros?

#### **Tríptico de la imaginación**

¿Hubo acciones específicas del Ministerio de Educación en el diseño de las políticas de los espacios del Tríptico de la Imaginación?

¿Qué significó el Tríptico de la Imaginación para el Ministerio de Educación?

¿Se pueden establecer relaciones entre el Tríptico de la Imaginación y los Aleros? ¿Cuáles (coordinadores, residentes, expertos, ideas, afectos, materiales)? ¿Cómo funcionaron las residencias culturales?

Finalmente, ¿qué reflexiones hace hoy luego de casi 10 años de haber cumplido su gestión en el Ministerio de Educación?

## Anexo 2: Organigramas del Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe

**Gráfico 1: Decreto Provincial N° 34/07.**

Creación del organigrama del Ministerio de Innovación y Cultura.

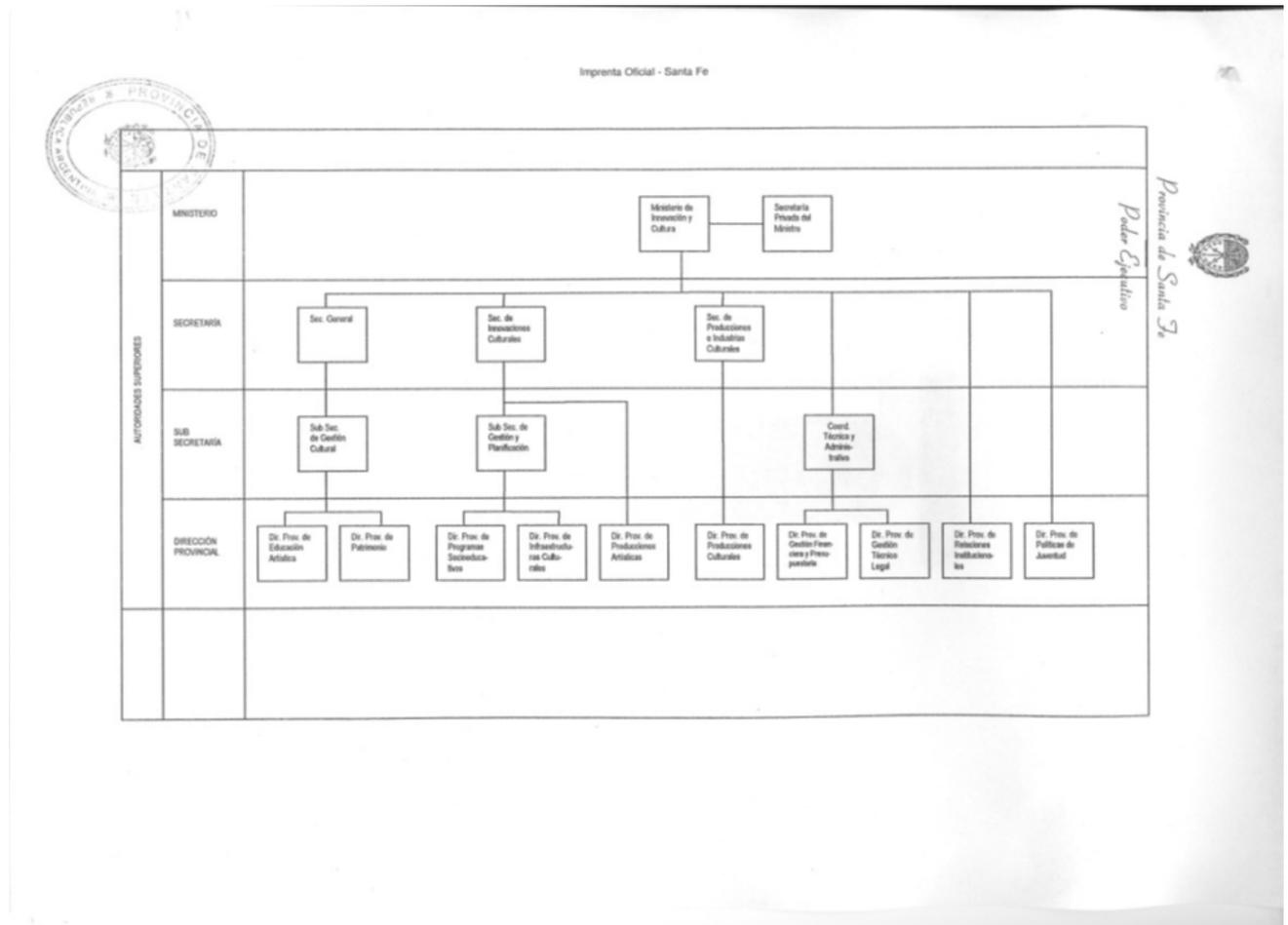
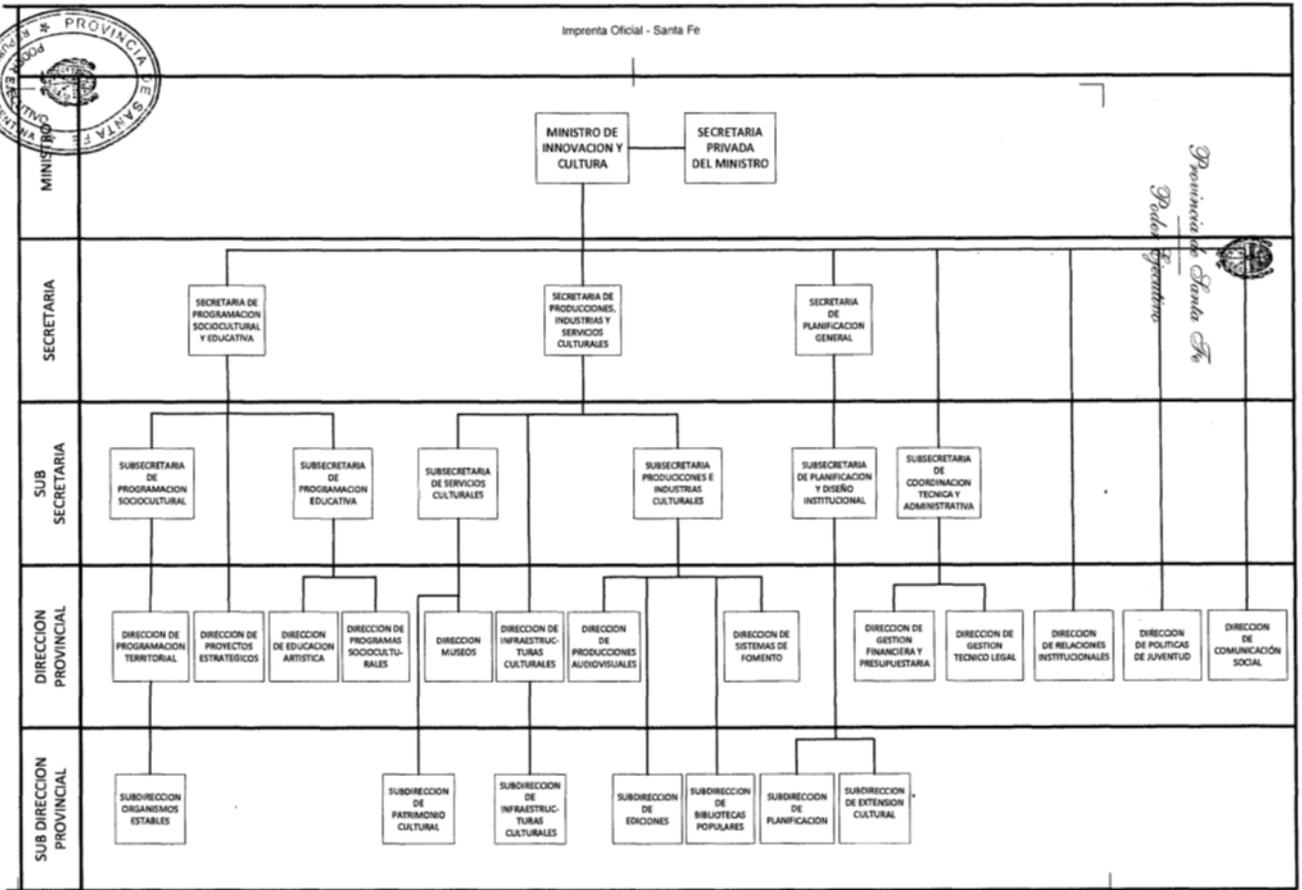


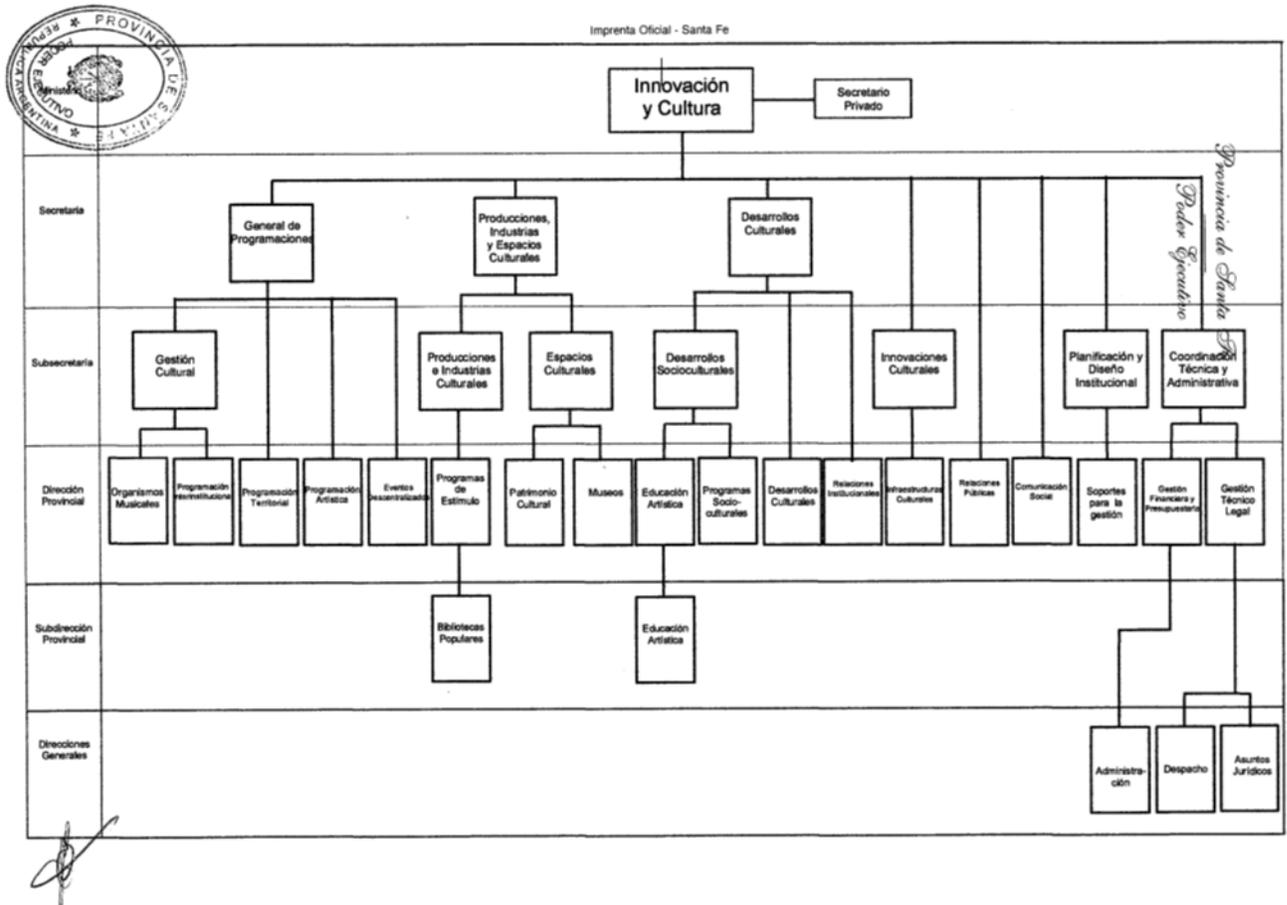
Gráfico 2. Decreto Provincial N° 56/11.

Modificación del organigrama del Ministerio de Innovación y Cultura.



**Gráfico 3: Decreto Provincial N° 172/15.**

Modificación del organigrama del Ministerio de Innovación y Cultura.



**Gráfico 4: Decreto Provincial N° 2761/16.**

Modificación del organigrama del Ministerio de Innovación y Cultura.

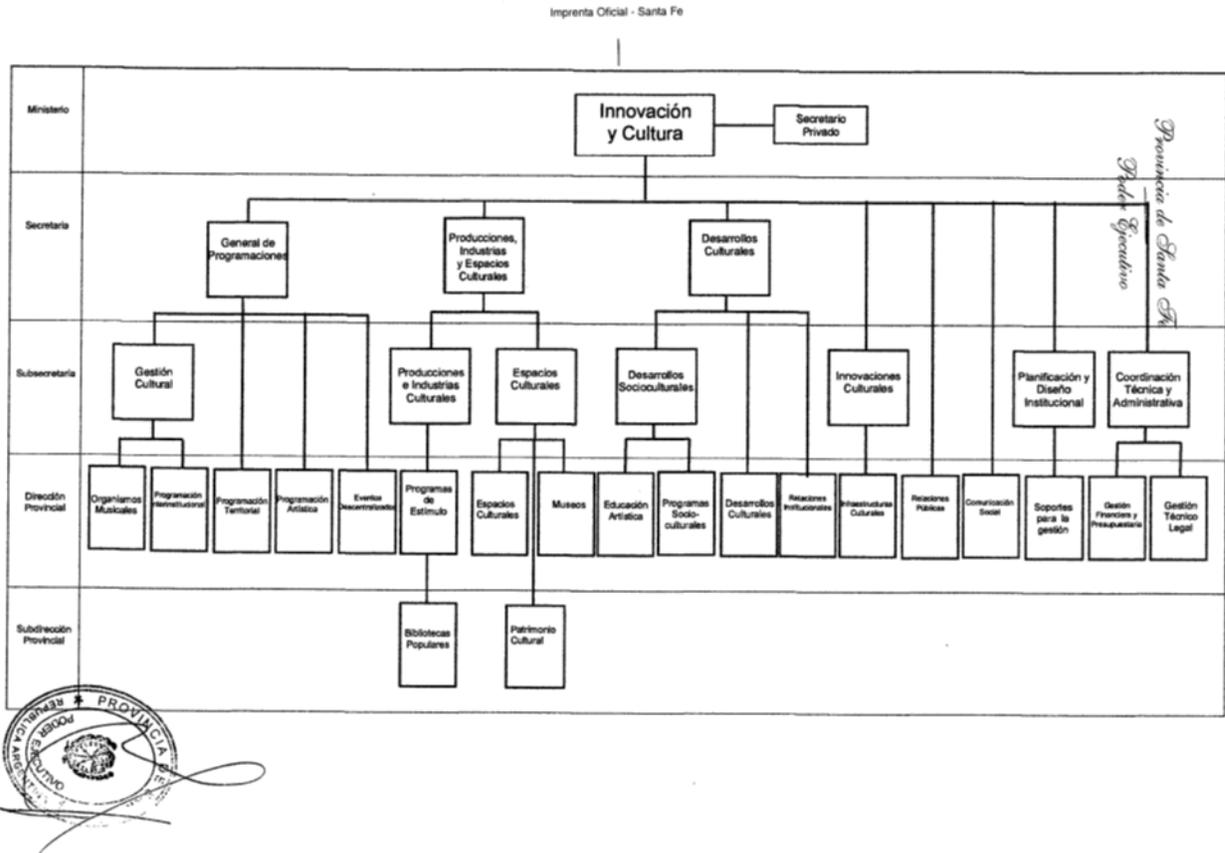
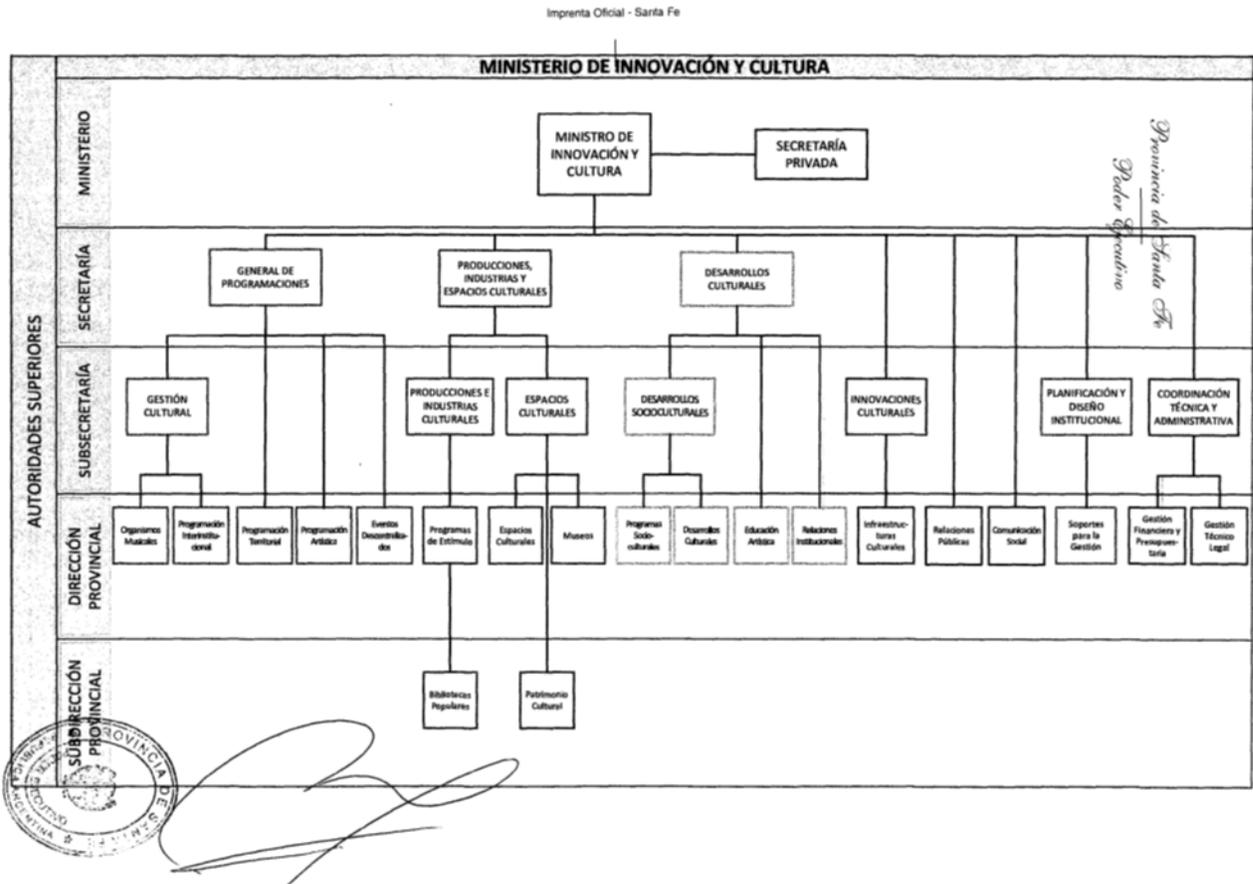


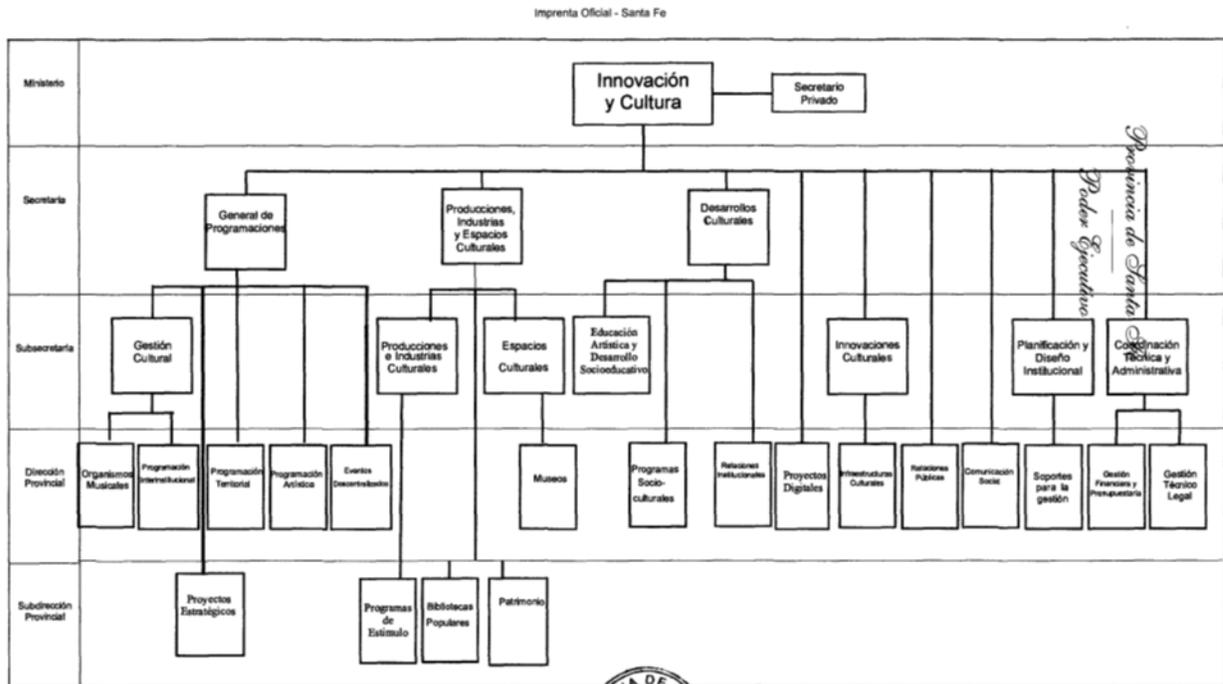
Gráfico 5: Decreto Provincial N° 1384/17.

Modificación del organigrama del Ministerio de Innovación y Cultura.



**Gráfico 6: Decreto Provincial N° 1474/18.**

Modificación del organigrama del Ministerio de Innovación y Cultura



### Anexo 3: Transcripción de las entrevistas

Para acceder a la transcripción de las entrevistas es necesario ingresar al siguiente link:

<https://drive.google.com/file/d/1E0yVVMlSMdOjei0l2x1Kj9-t0FruGW1S/view?usp=sharing>

