

**antropología**  
*& educación*

---

Boletín de Antropología y educación



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decana

*Graciela Morgade*

Vicedecano

*Américo Cristófalo*

Secretaria Académica

*Sofía Thisted*

Secretaria de Extensión

*Ivanna Petz*

Secretario de Posgrado

*Alberto Damiani*

Secretaria de Investigación

*Cecilia Pérez de Micou*

Secretario General

*Jorge Gugliotta*

Secretaria de Hacienda y Administración

*Marcela Lamelza*

Subsecretario de Transferencia y Desarrollo

*Alejandro Valitutti*

Subsecretaria de Relaciones Institucionales e Internacionales

*Silvana Campanini*

Subsecretaria de Bibliotecas

*María Rosa Mostaccio*

Subsecretarios de Publicaciones

*Matías Cordo*

*Miguel Vitagliano*

Directora de imprenta

*Rosa Gómez*

Consejo Editor

*Lidia Nacuzzi (Antropología)*

*Amanda Toubes (Educación)*

*Susana Cella (Letras)*

*Myriam Feldfeber (Educación)*

*Silvia Delfino (Letras)*

*Diego Villarroel y Naess (Letras)*

*Germán Delgado (Edición)*

*Sergio Castello*

INSTITUTO DE CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

Directora

*Mabel Grimberg*

*Directores de Sección*

Antropología Social: *Mabel Grimberg*

Etnohistoria: *Ana María Lorandi*

Etnología: *Pablo Wright*

Folklore: *Ana María Dupey*

Antropología Biológica: *Francisco Raúl Carnese*

© Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires – 2019

Puan 480 Ciudad Autónoma de Buenos Aires – República Argentina

ISSN 1853-6549

Boletín del Programa de Antropología y Educación  
Sección de Antropología Social



# Índice

- 7 Número Especial dedicado al III Seminario- Taller: Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE)  
*Graciela Batallán y María Rosa Neufeld*

## Eje 1

- 13 La interculturalidad traducida en política: alcances y límites  
*Soledad Aliata, Ana Carolina Hecht, Gloria Mancinelli, Macarena Ossola, Eugenia Taruselli*
- 19 “Estamos en una institución y hay que respetarla...” Modos correctos de estar en la escuela. Una mirada desde los alumnos.  
*Rocío Arrieta, Guadalupe Montenegro*
- 23 Inclusión socio-educativa y trabajo docente. Consideraciones preliminares sobre la construcción colectiva de políticas  
*Gabriela Bernardi, Mariana Nemcovsky*
- 29 La cotidianeidad de la diversidad en escuelas platenses  
*Mariel Cremonesi, Mariel Cappannini, Stella Maris García*
- 33 Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos Inclusión y exclusión  
*Cecilia Diez, Javier García, María Paula Montesinos, Sara Pallma, Horacio Paoletta*
- 41 No es solo una cuestión de espacios: sinuosos recorridos por la cotidianeidad escolar y educativa  
*María Laura Fabrizi, Juliana Montero*
- 45 Actuaciones institucionales en la era de los derechos del niño. Algunos aportes desde la perspectiva etnográfica  
*Soledad Gallardo, Agustín Barna, Marcela Bilinkis*
- 51 La “inclusión” y sus tensiones en la educación como contexto y dimensión  
*Milagros Jouandon, Rodrigo Pallicer, Cecilia Pinedo, Emilio Tevez*
- 57 Migración e Interculturalidad: perspectivas de derechos y política educativa  
*Laura Martínez, María Laura Diez, Gabriela Novaro, Lucia Groisman*
- 63 Políticas educativas: entre la letra y la experiencia escolar cotidiana  
*María Rosa Neufeld, Lucía Petrelli, Jens Ariel Thisted*
- 71 La obligatoriedad de la secundaria: las modalidades de educación intercultural bilingüe y educación rural en el sudoeste misionero  
*Ana Padawer, Ma. Lucila Rodríguez Celín, Ma. Laura Canciani, Julieta Greco, Alejandra Soto*
- 79 “Sobre el retorno a la familia”:  
Categorías, poblaciones y campos de intervención en iniciativas en “Primera Infancia” y medidas socioeducativas en jóvenes infractores de la Ley penal  
*Ana Paula Gallardo, Laura Santillán*
- 87 Los desafíos en la búsqueda de prácticas escolares alternativas  
*Gabriela Fernanda Scarfó, Mónica Córdoba, Lourdes Arnoten*

- 93 Acerca de algunos núcleos tensionales en la cotidianeidad de lo educativo/lo escolar en la últimas décadas en la provincia de Santa Fe  
*María Claudia Villarreal, María de los Angeles Menna, María Eugenia Martínez, Raquel Vera*

## Eje 2

- 103 Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas  
*Elena Achilli*
- 109 “Estructura” y “temporalidad” en el centro de la polémica sobre enfoques metodológicos en la antropología de la educación  
*Graciela Batallán, Silvana Campanini*
- 115 Lo “histórico” en la investigación etnográfica: las presencias de múltiples temporalidades, dificultades y desafíos  
*Laura Cerletti, Laura Santillán*
- 121 Los pequeños mundos locales a través del gran ojo  
*Elisa Cragolino, Sofía Ambogi*
- 129 Reflexiones en torno a la “Historia en Persona”: procesos de identificación y distinción en el espacio social de Médano de Oro  
*Roberto Dacuña, Valeria Gili*
- 133 Niveles contextuales en el análisis socioantropológico. Acerca de las dificultades de inscribir las experiencias cotidianas en contexto  
*Marilín López Fittipaldi*
- 137 Entre lo similar y lo distinto: la comparación de experiencias formativas en distintos colectivos étnico nacionales  
*Gabriela Novaro, Ana Padawer, Laureano Borton*
- 143 La escuela un lugar de encuentro: acerca de las prácticas docentes en contexto isleño.  
*Romero Acuna, Macarena, Calamari, Mirna, Arce, Itati*

## Eje 3

- 151 Co-participación en la investigación etnográfica/antropológica.  
De compromisos y desafíos  
*Elena Achilli, Marilín López Fittipaldi*
- 157 Problemas de la legitimación del conocimiento en experiencias co-participantes de investigación  
*Graciela Batallán, Liliana Dente, Loreley Ritta*
- 163 Educación intercultural como política pública: el análisis de la experiencia de la provincia de Buenos Aires  
*María Laura Diez, Sofía Thisted, María Elena Martínez Mercedes Hirsch, Maximiliano Rúa, Laura Ruggiero*
- 175 El reconocimiento de la labor antropológica y la presencia de la RIAE en los debates sobre educación  
*Milagros Jouandon, Rodrigo Pallicer, Cecilia Pinedo, Emilio Tevez*
- 179 Hacia una intervención reflexiva. Discutiendo avances de la investigación con agencias estatales, escuelas, familias y organizaciones sociales  
*Ana Padawer, Gabriela Novaro, Lucía Groisman*

# Número Especial dedicado al III Seminario- Taller: Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE)

## Presentación

---



Graciela Batallán y María Rosa Neufeld  
Coordinadoras del Programa de Antropología y Educación  
Facultad de Filosofía y Letras, UBA

El III Encuentro de la Red de Investigadores en Antropología y Educación de la Argentina (RIAE) se realizó entre los días 26 y 28 de noviembre de 2014. El Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires estuvo a cargo de la organización de este evento.

La Red de Investigadores en Antropología y Educación se constituyó como un espacio de intercambio académico entre investigadores/as especializados en la temática, que desempeñan sus tareas en las Universidades Nacionales de Buenos Aires, Córdoba y Rosario –en tanto universidades fundadoras de la Red. Entre sus objetivos, el núcleo inicial de investigadores se propuso consolidar el debate académico e intensificar la cooperación inter-institucional entre los investigadores de la especialización, propiciando el intercambio y la incorporación de otras Universidades Nacionales que tuvieran desarrollos en este campo. De hecho, en cada encuentro la red se ha ido ampliando con la incorporación de investigadores de otras Universidades Nacionales como las del Centro de la Provincia de Buenos Aires, de Entre Ríos, San Juan y Comahue.

Es importante recordar que son antecedentes de la formación de esta Red, los Simposios Interamericanos de Investigación Etnográfica en Educación -iniciados en México en 1989 entre investigadores de ese país y Estados Unidos- con el objetivo de promover el intercambio sobre problemáticas de la educación analizadas con un enfoque etnográfico. En el año 2006 se realizó en Buenos Aires el XI Simposio, a cargo de nuestro Programa, con sede en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El encuentro se inscribió en la tradición iniciada en 1989 pero avanzó, por primera vez, en la incorporación de investigadores enrolados en el enfoque etnográfico de Universidades de Brasil y de España.

El desarrollo dentro de la Antropología de la especialización en educación -considerada en un sentido amplio- se hace visible en la producción puesta de manifiesto en los Congresos y Jornadas de Antropología Social realizados en la Argentina y en otros países del continente americano. La orientación teórico

metodológica de esta especialización marca una nueva tradición que se inicia en México, en la década de los ochenta, y que actualmente se constituye en un referente que se difunde y arraiga fuera de las fronteras latino americanas.

Desde el comienzo de la fundación de la RIAE en 2010, los Encuentros bi anuales denominados "seminarios-taller" se han caracterizado por la preocupación puesta en desarrollar formas alternativas a los congresos tradicionales que permitan intercambios más genuinos. La particularidad del III Encuentro ha sido la forma como fue organizado ya que los ejes temáticos sobre los que se realizaron las presentaciones se gestaron en un intencionado proceso participativo de consultas entre todos los investigadores miembros de la Red.

En virtud de esta intencionalidad, puede decirse que las III Jornadas tuvieron su inicio antes del encuentro propiamente dicho. El Grupo de Trabajo de Antropología y Educación del Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS) -organizado por la Universidad Nacional de Rosario en julio del 2014- fue parte de las actividades preparatorias del Encuentro. En esta instancia fue posible contar con los productivos comentarios de Elsie Rockwell, allí presente. Para esa ocasión se compiló un documento que incorporó las síntesis de las investigaciones que cada uno de los equipos convocados y convocantes realizó acerca de su historia y proceso investigativo. Además, mediante un cuestionario realizado por los organizadores del encuentro, se indagó acerca de los principales temas o inquietudes que serían de interés para debatir en las jornadas de trabajo. El proceso de consulta y sistematización de tales intereses, insumió -como todo proceso democrático- un largo tiempo de trabajo y dedicación, en el que se buscó respetar los intereses de los distintos grupos de investigación y, al mismo tiempo, lograr afinidades temáticas para la organización operativa del evento.

Es importante destacar el profesionalismo y el compromiso entregado por todos los jóvenes investigadores del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, a un trabajo en cooperativo que fue laborioso y a veces arduo.

Una vez decididos los temas a abordar, se solicitó a quienes participarían activamente que el formato de las presentaciones fuera sintético y que en ellas destacaran los puntos clave de interés para que luego hubiera suficiente tiempo para la discusión y la reciprocidad en las conversaciones.

Estimamos que el aprendizaje que implicó consensuar y llevar a cabo este evento ha sido provechoso para todos. Alejarse de los formatos tradicionales fue un desafío si consideramos que, además, hemos crecido en número, reflexiones y problemáticas de investigación. El interés explícito por superar las limitaciones de los formatos tradicionales del intercambio académico (congresos, seminarios o jornadas) respondió a la importancia atribuida al debate por sobre la exposición unidireccional con tiempos rígidos.

Como balance, puede decirse que los objetivos propuestos fueron cumplidos. En primer lugar, le logró sistematizar el estado de las líneas de investigación en curso. Al mismo tiempo, se pudo incorporar a la discusión nuevas temáticas como la profundización del análisis de la dimensión cotidiana -tanto en el plano de las estrategias educativas, como de las políticas de "inclusión"- así como la emergencia de nuevos actores como los niños y jóvenes en el nuevo escenario social argentino. En el plano metodológico, se discutieron diferentes estrategias y abordajes para el registro sobre prácticas de los movimientos



sociales, los colectivos docentes, asociaciones de padres, etc. También se presentaron modalidades convergentes con la tradición etnográfica del trabajo de campo, como las instancias coparticipantes de investigación y se debatió el involucramiento social y político de los investigadores en los procesos de indagación.

Como propósito a futuro, se acordó entre todos los participantes ampliar y fortalecer el intercambio entre los integrantes de la Red Nacional. Además se formularon consensos para dar los pasos necesarios para consolidar la ampliación de la Red incorporando tanto a otras universidades del país como a investigadores independientes.

Esta compilación de trabajos materializa nuestro objetivo de difundir sintéticamente la producción actual de los miembros de la red, así como sus reflexiones metodológicas. Asimismo, pretende ser un aporte a la especialización sobre la problemática educativa dentro de la Antropología Social en la Argentina. En este camino se hace más cercano el desarrollo de una futura publicación periódica a cargo de los distintos grupos de la Red. En el ámbito de la participación de la Red en la formulación y/o crítica de las políticas públicas se propuso la creación de un Observatorio del campo socio-educativo, en el que se expresen las consideraciones provenientes del intercambio político académico con vistas a la difusión hacia un público mayor.

El Seminario-Taller se desarrolló en la sede de Tigre que el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA) puso generosamente a nuestro alcance. A ellos, nuestro sincero agradecimiento. Del mismo modo, agradecemos el apoyo del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y a las autoridades de ésta última, por el apoyo académico y material a la actividad. Finalmente, nuestro reconocimiento, a la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (Foncyt) cuyo financiamiento posibilitó la realización de este encuentro.

Para terminar, queremos dedicar esta compilación a la memoria de nuestra amiga y compañera de trabajo Liliana Sinisi, fallecida poco antes de la realización del Encuentro. En la apertura del mismo varios de los presentes destacaron sus cualidades personales e intelectuales, y su permanente insistencia en la necesidad de profundizar el intercambio y la mutua lectura entre colegas. Por su alegría, participación académica y aportes al Programa de Antropología y Educación, sentimos su ausencia.

Buenos Aires, noviembre de 2015.



# EJE 1



# La interculturalidad traducida en política: alcances y límites



Soledad Aliata, Ana Carolina Hecht, Gloria Mancinelli,  
Macarena Ossola, Eugenia Taruselli \*

El equipo de investigación “Diversidad lingüística y educación intercultural. Estudios sobre socialización lingüística en contextos escolares tobas (qom) de las provincias de Chaco y Buenos Aires” (UBACYT 2013/2016) dirigido por Ana Carolina Hecht comparte como principal problema de estudio desentrañar, desde un enfoque antropológico, cuestiones referidas a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB en adelante) en Argentina. De este modo, intentamos vincular las políticas educativas que tienen como destinatarios a los pueblos indígenas, con las trayectorias de escolarización de los sujetos y con aspectos referidos a las identificaciones étnicas de poblaciones indígenas. En cuanto a los referentes empíricos, inicialmente trabajamos sólo con población toba/qom de distintas localidades de la provincia de Buenos Aires y del Chaco, para luego incorporar a sujetos que se autoadscriben como wichí y guaraní residentes en la provincia de Salta.

Puntualmente en nuestro proyecto nos detenemos en distintos aspectos y problemáticas como: las relaciones entre los procesos de mantenimiento/desplazamiento lingüístico de las lenguas indígenas y las políticas lingüístico-educativas implícitas y explícitas en los proyectos escolares destinados a sus hablantes; los procesos de socialización lingüística en contextos escolares interculturales y bilingües; la reconstrucción de las biografías y trayectorias escolares de hablantes de lenguas indígenas; la inserción de población indígena en distintos niveles escolares (desde el primario hasta el nivel superior universitario), la desigualdad socioeducativa en sus trayectorias, el impacto que estas políticas y sus modificaciones tienen sobre los sujetos, sus biografías escolares, entre otros asuntos. Cabe remarcar que todas estas problemáticas se vienen relevando y problematizando desde el punto de vista de población autorreconocida como indígena en distintos contextos geográficos: provincia de Buenos Aires (población toba/qom), provincia de Chaco (población toba/qom) y provincia de Salta (población wichí y guaraní). A continuación detallaremos los temas puntuales de investigación de cada una de las autoras de este texto.

\* Universidad de Buenos Aires.

Ana Carolina Hecht desde hace más de una década aborda problemáticas de la EIB en Argentina: inicialmente con comunidades wichí de Formosa, luego en proyectos de extensión con comunidades wichí y chorotes de Salta y por último con asentamientos tobas/qom en contextos rurales y urbanos del Chaco y Buenos Aires. El eje central de debate ha sido analizar el papel que ocupan las prácticas e ideologías lingüísticas (tanto de la lengua/s indígena/s como del español) en relación con las identificaciones étnicas, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las nociones de niñez/adulthood en estos grupos. En otras palabras, el fin último de esta investigación es comprender cómo los propios sujetos construyen sus conceptos sobre qué es ser hablante, qué implica la escolarización y cuál es su posición en contexto.

Macarena Ossola estudia desde hace seis años las trayectorias escolares de jóvenes indígenas y hablantes de lenguas indígenas en el noroeste argentino (principalmente wichí de la provincia de Salta). Su trabajo se focaliza en las dimensiones escolares, étnicas y etarias, para dar cuenta de qué modo los jóvenes se encuentran interpelados desde distintos sectores adultos que les señalan lo que se espera de ellos en los ámbitos locales (comunidades rurales) y escolares (principalmente estrategias de inclusión educativa desarrollada por las instituciones de educación superior). La investigación etnográfica desarrollada por Ossola muestra de qué modo el acceso a mayores niveles educativos posiciona a estos jóvenes en espacios sociales de ambigua definición, en los que constantemente se resignifican los sentidos ligados a ser "indígena", "joven indígena" y "joven indígena escolarizado".

Soledad Aliata viene indagando en las problemáticas educativas en contextos de EIB en Chaco. Puntualmente, su investigación aborda los procesos de apropiación, estigmatización y negociación de sentidos que atraviesan a las relaciones sociales y educativas en una región de la provincia de Chaco donde reside población indígena (toba) y se caracteriza por un contexto de desigualdad socioeducativa. Actualmente, en la instancia de tesis doctoral se avanza en la reflexión de las trayectorias formativas de los sujetos indígenas que actualmente ejercen cargos educativos (docentes, auxiliares, directivos, entre otros), indagando en los procesos de estigmatización y en las problemáticas de discriminación que impactan en su trabajo como educadores.

Gloria Mancinelli viene trabajando para su investigación doctoral en las demandas de educación de nivel superior (terciaria y universitaria) que se generan en los contextos de comunidades wichí del Departamento de San Martín, en la provincia de Salta. La hipótesis principal que guía la investigación es la comprensión de dichas demandas en relación con las nuevas dinámicas socio-territoriales que surgen como respuesta al impacto –ambiental, social, económico, político y cultural– que produce el actual modelo extractivo y productivo que se desarrolla en la región norte de la provincia. Desde este encuadre se procura comprender de qué manera la presencia de diferentes actores (instituciones estatales, ONGs, fundaciones, movimientos sociales, extensión universitaria) confluyen a fin de intervenir en distintas problemáticas que presenta la zona (analfabetismo, problemáticas de salud, infraestructura) y van configurando dinámicas particulares que intervienen en estas demandas.

Eugenia Taruselli en su reciente Tesis de Licenciatura, llevada a cabo en una escuela primaria rural del Conurbano Bonaerense, ha investigado sobre las representaciones y discursos que los docentes sostienen en relación con los estudiantes que asisten al establecimiento educativo; quienes en su mayoría son niños/as toba (qom), migrantes bolivianos, hijos de migrantes bolivianos y

migrantes de diversas provincias de Argentina. En la actualidad, se encuentra trabajando en la delimitación de sus futuras líneas de investigación para la realización del Doctorado, proponiéndose vincular las biografías escolares y las problemáticas sociales, culturales y económicas que afectan el transcurso por la escolaridad (nivel inicial, primario y secundario) de población perteneciente a múltiples identificaciones étnico-nacionales.

Esta enorme variabilidad temática conlleva muchos desafíos metodológicos al interior del equipo en tanto se trata de entablar comparaciones entre este abanico de situaciones diferentes. Es decir, considerando las diversas problemáticas y escenarios empíricos, tenemos dos grandes retos. Por un lado, queremos encontrar el modo de vincular la complejidad de matices registrados en cada contexto de un modo integral, denso y comparativo. Es decir, poder mantener el delicado equilibrio entre los detalles y las particularidades de los casos específicos y el interés por establecer puentes con otros casos y escenarios. Por otro lado, tenemos una necesidad ética de dar una respuesta a ciertas demandas de los mismos destinatarios por vincular nuestras investigaciones con las problemáticas socioeducativas que los atañen e incumben diariamente. Estos dos grandes desafíos nos convocan a reflexiones y angustias conjuntas como equipo. Más específicamente, el último ítem señalado desencadena discusiones frecuentes en nuestras investigaciones, relacionadas con la posibilidad (o no) de emprender trabajos que respondan a demandas sociales específicas, brindando no solamente un análisis de la problemática, sino algunas herramientas concretas como talleres y charlas con los sujetos involucrados. De este modo, el debate abierto en nuestro equipo está en cómo lograr una investigación comprometida.

No obstante, siempre está presente el debate respecto de cómo conjugar los avances de una investigación que tiene determinados objetivos con los problemas cotidianos que tienen los sujetos. A ese respecto, y con el fin de disminuir ese hiato, cada vez nos parece más evidente la necesidad de partir de problemas de investigación que atiendan temáticas sociales relevantes, disminuyendo la distancia entre la investigación y la gestión. Por lo que proponemos debatir también en torno a las potencialidades y riesgos de la investigación acción-participativa, donde se parte de la premisa de que muchas de las temáticas de investigación debieran surgir por demandas de los colectivos sociales y, en consecuencia, intentar dar una respuesta a ese grupo social contando asimismo con su participación en el proceso de investigación.

En cuanto al eje referido a "Las políticas, campos y modalidades de intervención", cabe decir que nuestro foco es la modalidad de la EIB. Si bien la propuesta de modalidades parece superar la visión guettizadora y compensatoria de la educación –en tanto se entiende como un proyecto que responde y atiende requerimientos específicos con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación–, aún se tienen dudas al respecto por su estrecho foco de alcance. Bien cabe recordar que la definición actual reduce la EIB a los pueblos indígenas y a los tres primeros niveles educativos (inicial, primario y secundario). La reducción de los destinatarios de la EIB "sólo para indígenas", hace perder de vista la transversalidad que debieran tener estas propuestas y excluye a los estudiantes migrantes y no-indígenas. O sea, está siempre presente la pregunta sobre quiénes son y cómo definimos a los destinatarios, cuáles son los límites que hacen que unos sujetos sean incluidos o excluidos de esta modalidad. Esta equiparación (interculturalidad igual indígenas) en el contexto argentino es muy compleja por varias razones. Por un lado, por el isomorfismo que suele asociar área indígena con zonas rurales, instaurando

al espacio urbano como invisibilizador de la alteridad. Esta cuestión es particularmente palpable entre las investigadoras del equipo que trabajan con población que se autodefine como indígena en contextos urbanos, así como en el caso de la población que se autoadscribe como “mezclada” (padre o madre indígena y padre o madre no indígena). Por otro lado, porque además de población indígena hay numerosos migrantes que no son visibilizados y, en consecuencia, se producen formas sutiles de discriminación en el marco de una política que se propone inclusiva.

Otro rasgo llamativo de esta modalidad es que tiene como preocupación central sólo los niveles inferiores de la escolarización, y más allá de la mención a los tres niveles en las experiencias concretas el eje son los años de inicial y primeros dos años del primario. Muy recientemente se comienzan a debatir aspectos referidos a las demandas por políticas interculturales en el nivel superior, así como en el nivel medio. Esta construcción de la EIB hace verla sólo como una cuestión pedagógica de los primeros años de inclusión en la escuela/escolaridad, perdiendo de vista que se trata de intervenciones políticas que afectan trayectorias escolares.

Asimismo se discute qué rasgos tendría que tener esta política educativa y qué alcance: a quiénes afecta, a los contenidos, al diseño curricular, al personal docente, la dinámica cotidiana, entre muchas otras dimensiones. Hay muchas preguntas abiertas al debate respecto de esas dimensiones, tomemos como ejemplo a los/as maestros/as de la EIB, tanto los maestros de grado tradicionales como la figura indígena (MEMA-Maestro especial para la modalidad aborigen, ADA-Auxiliar docente aborigen, Idóneo, Profesor Bilingüe Intercultural, etc.). En términos generales/formales, a la figura indígena corresponde la enseñanza de la lengua nativa y los denominados “contenidos culturales”, mientras que al otro docente la enseñanza del español y el resto de las asignaturas (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.). Pero, hay muchos interrogantes: ¿Quiénes son esos sujetos (indígenas y no indígenas)? ¿Cuál ha sido su formación/capacitación? ¿Cuál es la función específica asignada para cada uno en la práctica? ¿Cómo es el trabajo en pareja pedagógica?

Además, bien cabe señalar que se trata de una modalidad que en cada provincia tiene una forma, un estilo, una traducción diferente. En muchos casos, el nudo del problema no se desarrolla a nivel discursivo, es decir, en las caracterizaciones de la EIB, sino en un plano pragmático, en la forma en que se lleva a la práctica esa experiencia. En ese sentido, es interesante indagar en las distintas formas en las cuales se viene implementando la EIB, las ventajas y desventajas en cuanto a los recursos que existen en los distintos contextos, las instancias de formación docente, el otorgamiento de cargos en las escuelas y recientemente la gestión escolar indígena en el caso del Chaco. Así, en cuanto política educativa, nos enfrentamos a interrogantes acerca de los usos y abusos de dichas modalidades en contextos de marcada desigualdad social y clientelismo político.

Por último, es imprescindible debatir sobre el “para qué” y “desde dónde” de una educación en contextos de diversidad/desigualdad, ya que la EIB no es una simple “pedagogización” del discurso de la interculturalidad, sino que trata de relaciones entre sujetos político-culturales insertos en tramas jerárquicas de poder. En ese aspecto entran en juego distintos intereses en torno a la interculturalidad: ¿esta modalidad se presenta como de “reparación histórica” e integración de las poblaciones auto-reconocidas como indígenas al Estado-nación? O acaso, ¿estas políticas interculturales se posicionan desde una perspectiva



crítica hacia los procesos nacionales asimilacionistas, proponiendo heterogeneidad y autonomía en dichas acciones? En Argentina la EIB parece funcionar más como una política de reconocimiento con el fin de reparar daños pasados, que como una política con miras al futuro para la construcción de un Estado pluriétnico. En consecuencia, el resultado es que en estos treinta años de EIB no se ha avanzado en el diseño de una educación bilingüe intercultural sino que se ha desgastado el concepto hasta merecer la desconfianza, el descrédito y el rechazo de algunas organizaciones indígenas. O sea, muchas de las propuestas de EIB corren el riesgo de transformarse en propuestas devaluadas que finalmente terminan por aumentar la fragmentación educativa, ya que su implementación depende exclusivamente de la voluntad de los gobiernos provinciales, e incluso de la iniciativa de los docentes y los directivos escolares o de los reclamos de los padres y madres indígenas.



# “Estamos en una institución y hay que respetarla...” Modos correctos de estar en la escuela. Una mirada desde los alumnos.

 Rocío Arrieta, Guadalupe Montenegro \*

## Presentación

En el siguiente trabajo, se presentan algunos aspectos que consideramos relevantes para problematizar la cotidianeidad escolar a partir del análisis de los registros de campo realizados en distintas escuelas -en una escuela primaria rural albergue de la zona sur de Mendoza y en un Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos (CENMA) de la ciudad de Córdoba-; trabajos realizados en el marco de dos proyectos de investigación del doctorado en Ciencias de la Educación. Ambas investigaciones se enmarcan en un proyecto más amplio cuyo propósito es analizar los procesos mediante los cuales se produce el acceso y apropiación de la Educación Básica Rural (EDBR) y de Jóvenes y Adultos (EDJA), considerando las políticas educativas, las instituciones y los actores que intervienen<sup>1</sup>.

En este escrito, y a partir del trabajo con los registros, nos proponemos analizar las formas en que los alumnos regulan las prácticas cotidianas en la escuela, entendiendo que en estas regulaciones se presentan valoraciones particulares que suponen maneras correctas de “estar en la escuela” y que conforman, en parte, las prácticas escolares. Entre los aspectos de la cotidianeidad escolar que reconocemos como objeto de esta regulación identificamos criterios construidos respecto a la presentación personal (formas de vestir, higiene, etc.), y a los modos de usar ciertas normas escolares (asistencia, celular, penitencias, etc).

Analizaremos estas prácticas regulatorias en dos sentidos: las regulaciones que desarrollan los alumnos entre sí, y aquellas interpelaciones que estos alumnos realizan a directivos y docentes.

**“¡Cállense! Portémonos bien. Verónica, hacele caso a la seño”. Los alumnos regulan sus conductas entre sí.**

1. Proyecto “Educación Básica Rural y de Jóvenes y Adultos. Políticas, actores y prácticas”, dirigido por la Dra. Elisa Cragnolino y la Dra. María del Carmen Lorenzatti, acreditado y financiado por las siguientes instituciones: Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica-FONCYT, Convocatoria Proyectos Bicentenario (2010) Temas Abiertos - PICT-2010-0890.

Analizamos aquí particularmente las prácticas “sancionadoras” que delimitan y delinean formas de estar en la escuela. A partir del análisis de estas prácticas, podemos reconocer que los alumnos van construyendo criterios relativos a los modos correctos de estar en la escuela, es decir pautas que consideran deben respetar por la condición que ocupan como alumnos.

Entre las prácticas regulatorias que reconocemos, nos detendremos en este apartado en las formas correctas de vestir y los “modales” considerados legítimos para permanecer en los distintos espacios escolares. El uso de la gorra resulta un emergente significativo en estas regulaciones. En el caso del CENMA los alumnos entienden que el uso de la gorra en la escuela resulta inapropiado, en tanto consideran que su uso corresponde a otros espacios sociales que presentan una discontinuidad significativa con el espacio escolar, tal como la cancha de fútbol. Durante una de las clases, uno de los alumnos ingresa al aula con gorra, los demás compañeros reprenden esta actitud y él acatando la decisión del grupo se saca la gorra. A diferencia de los alumnos, el docente considera adecuado el uso de esta prenda en tanto no supone una dificultad para dar la clase, ni obstaculiza el aprendizaje. En el transcurso del trabajo de campo pudimos observar que en la escuela se convoca a la “Marcha de la Gorra”<sup>2</sup>, por lo que los alumnos transitan por la institución usando gorras sin que esto sea nunca objeto de sanción por parte de las autoridades escolares. Es decir, las alumnas no apelan a una norma institucional o impuesta por el docente sino a sus propias representaciones sobre los modos de estar en la escuela, particularmente en el espacio áulico. Si los docentes y directivos buscan generar continuidades entre las prácticas de los alumnos en otros espacios sociales, con una intencionalidad “inclusiva”, los alumnos marcan las diferencias que para ellos representan estos espacios.

2. La Marcha de la Gorra es una marcha organizada por el grupo de Colectivo de Jóvenes por Nuestros Derechos en protesta contra el Código de Faltas de la provincia. Se realiza en el mes de noviembre de cada año con el objetivo de denunciar los abusos policiales sufridos cotidianamente por los jóvenes de sectores económicamente desfavorecidos.

Los “modales” que corresponden al espacio escolar pueden identificarse también en el caso del albergue. En el comedor una de las alumnas “mayores” se ubica en la entrada y mientras van ingresando los otros alumnos los reprende respecto a la conducta que adoptan; a un alumno le indica que se saque la gorra, a otro que no se ría. Durante la comida, le dice a sus compañeros menores que no se den vuelta, que guarden silencio, que miren a su mesa y acomoda a algunas niñas en los bancos, para que se sienten “como corresponde”. Cuando emergen conflictos, los niños observan e intervienen sobre las situaciones; en una ocasión hay una niña de jardín que no quiere ingresar al almuerzo, rápidamente las niñas se comunican entre sí, “se corre el rumor” se van acercando, le dicen que “tiene que ir a comer” y se llevan a la rastra a la niña que se resiste y patalea. En estas situaciones no reconocemos ninguna intervención directa de los docentes ni otras autoridades, y en los casos en que posteriormente lo hacen, tienden a flexibilizar las normas impuestas por los mismos alumnos.

En ambas situaciones entendemos que los alumnos disputan con los docentes y directivos los criterios sobre el modo de permanecer en la escuela, regulando entre ellos mismo estas prácticas que suponen modos de ser alumnos.

**“De la puerta para allá con el profesor uno puede charlar, uno puede fumar, pero estas de la puerta del colegio para adentro, me parece que no es correcto”. Los alumnos interpelan a la autoridad.**

Los alumnos apelan a las normas cuando consideran que los docentes o directores se alejan (en el caso del albergue) de estas normas instituidas o cuando éstas son flexibilizadas (en el caso del CENMA).

La regulación del tiempo es una de las demandas de los alumnos del CENMA. Esto se puede analizar a partir de los registros de campo donde reconocemos que los alumnos le solicitan a la directora que se lleven a cabo algunas medidas tales como: el uso del timbre indicando con precisión el horario de entrada y de salida de la clase y la toma de asistencia diaria. Desde la perspectiva de los estudiantes, el uso del timbre posibilitaría organizar mejor el funcionamiento de la clase, evitando así el ingreso de los alumnos en distintos momentos. Asimismo consideran que la ausencia de registro de asistencia produce un trato injusto entre los alumnos que asisten diariamente y aquellos que faltan con frecuencia. En el caso de la escuela albergue los niños también interpelean al director solicitando el cumplimiento de ciertas normas que implican criterios de justicia. Así, por ejemplo, los alumnos se dirigen al director denunciando que otro alumno, hijo de una maestra, no está en el lugar de la penitencia; insisten en que lo habían puesto ahí desde ayer y que hoy tenía que seguir.

Los niños se apropian de los criterios que los maestros utilizan cotidianamente para valorar la “buena o mala conducta” de sus alumnos, y los utilizan para criticar a los propios docentes. La insistencia de maestros y directivos en determinadas pautas de higiene, se refleja en la crítica que realizan los alumnos sobre la vestimenta del director en tanto a ellos se los insta a un recambio de ropa y calzado riguroso. Otras de las normas a la que los alumnos apelan cuestionando el accionar docente es la prohibición del uso del celular, en sentido una de las niñas le dice a su maestro que no use el celular en la clase.

Reconocemos que en las situaciones descriptas, los alumnos hacen uso de las normas institucionales definiendo modos “correctos” de ser docente. Incluso intentan regular las formas de enseñanza de los docentes; las alumnas del CENMA plantean que a los alumnos –es decir a ellos mismos– hay que tenerlos ocupados, darle un ritmo a la clase, especificar el trabajo. Este planteo lo realizan criticando a un docente, en tanto consideran inadecuado que éste se siente en el escritorio y use reiteradas muletillas, o cuente chistes porque es un espacio destinado al aprendizaje y no a “perder el tiempo”. Para las alumnas del CENMA estas prácticas habilitan el “descontrol” de la clase. Las formas de enseñanza aparecen así también evaluadas por los alumnos. Pero no se trata sólo de una valoración sino que intervienen activamente para que las clases se desarrollen del modo en que consideran más acertados.

### **Algunos interrogantes**

Partimos de considerar la escuela como un lugar de construcción social heterogénea, en la cual se ponen en juego distintos procesos. Las prácticas a las que nos referimos en los párrafos precedentes podrían ser interpretadas de distintas maneras ¿las interpretamos como la incorporación efectiva en los sujetos de una “socialización escolarizada” (Lahire, 2001)? ¿Las interpretamos como formas de resistencia a la autoridad escolar? ¿Se trata de prácticas que dan cuenta del uso estratégico que hacen los sujetos de su conocimiento respecto a las formas legítimas de escolaridad? ¿Lo que aparentemente representa la reproducción de formas escolares que pretenden ser “flexibilizadas” desde el cuerpo docente pueda dar cuenta de la demanda y derecho por parte de los alumnos a una forma de escolarización determinada y valorizada socialmente?

Es decir “¿cómo distinguir entre aquellos contenidos que se deben a mecanismo de mediación y de coerción efectivos, ejercidos desde el poder y otros, cuya reproducción se debe a las apropiaciones colectivas, logradas cotidianamente, por otros grupos involucrados en la construcción social de la escuela? (...) En determinados momentos, en particular después del embate de las políticas neoliberales, la reproducción de ciertos espacios, prácticas y saberes escolares se vuelve bandera de lucha de los sectores que se encuentran sistemáticamente excluidos de la educación” (Rockwell, 2009: 140). La sutil diferencia que puede separar la reproducción de prácticas y saberes como estrategia de resistencia y la reproducción de prácticas y saberes sosteniendo el desigual acceso y valoración de grupos sociales es el espacio de interrogación que proponemos.

# Inclusión socio-educativa y trabajo docente. Consideraciones preliminares sobre la construcción colectiva de políticas



Gabriela Bernardi, Mariana Nemcovsky \*

## Introducción

Esta presentación<sup>1</sup> constituye un avance preliminar de un trabajo orientado a considerar los sentidos respecto de *la práctica docente y las políticas socio-educativas* que construyen docentes que desarrollan su práctica en el nivel terciario en distintos Institutos de Formación Docente de la ciudad de Rosario. Particularmente nos referiremos a los sentidos expresados/debatidos en los ámbitos de intercambio generados en el marco del Programa Escuela Abierta implementado por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Entendemos esos ámbitos como “espacios públicos en los que se construyen políticas” (Achilli, E; 1998). Si bien se trata de encuentros *transmitidos/apropiados* por los docentes en términos de “capacitaciones”, en su concreción se ponen en juego procesos de reflexividad colectiva alrededor de distintos aspectos configurativos de la propia práctica que son tensados con las políticas socio-educativas ministeriales. En esta línea consideramos que dichos espacios se constituyen en instancias privilegiadas en las que se condensan los sentidos desplegados por los educadores acerca de ese cruce, y cuyo análisis nos posibilita identificar algunos ejes tensionales, entre los cuales para esta comunicación retomaremos aquellos relacionados con el trabajo docente. Nos referimos a procesos que a modo de “analizadores” abren algunos interrogantes y nos permiten sostener como anticipación hipotética para este trabajo que al considerar su práctica en el interjuego de la implementación /adaptación de las políticas socio-educativas, los docentes elaboran, en general *inadvertidamente*, contribuciones, respuestas, que de ser retomadas/sistematizadas, podrían abreviar en aportes concretos a nivel de las formulaciones de políticas.

La información para este trabajo ha sido recabada a través de la documentación de Jornadas institucionales e interinstitucionales desarrolladas durante el año 2014 que congregan a docentes y directivos de distintos IFD de la ciudad de Rosario. Las mismas están organizadas, desde la coordinación provincial del programa, de acuerdo con un cronograma presentado a inicios del año, aunque algunas de las fechas de encuentros previstos fueron modificándose.

1. Esta presentación se realiza en el marco del Proyecto Estado y Transformaciones urbanas. Un análisis de procesos Socioeducativos, Familiares y Laborales (PID SECyT UNR) que dirige la Prof. Elena Achilli, en el cual venimos realizando un relevamiento y descripción de algunas políticas socio-educativas a escala de la ciudad de Rosario.

En el caso de las jornadas interinstitucionales, los establecimientos que offician de sedes, en las que se reúnen educadores de, en términos generales, no más de cinco instituciones públicas y privadas, son propuestos desde el Ministerio. Ello genera cierta tensión por cuanto algunas de dichas sedes se designan en la órbita privada. Se producen entonces negociaciones entre autoridades ministeriales y de los IFDs provinciales en las que estas últimas cuestionan y sostienen la importancia de realizar tales eventos en instituciones públicas.

El Programa Escuela Abierta forma parte del "Proyecto Pedagógico Provincial", a la par de otros formulados más o menos explícitamente como acciones planificadas y articuladas en territorio para alcanzar la *inclusión educativa*. Está dirigido a docentes de los distintos niveles educativos, sin embargo sólo en el nivel terciario se orienta a la totalidad de los establecimientos educativos públicos y privados. En los restantes niveles la implementación de Escuela Abierta supone una selección de instituciones a convocar. Constituye para el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe una instancia de formación docente permanente que "recupera los ejes fundamentales de la política educativa santafesina: Escuela como institución social, Inclusión socio-educativa y Calidad educativa; planteándolos como transversales a la formación". Según sus formulaciones entiende a la calidad educativa como "*indisolublemente ligada a la inclusión socioeducativa de todos los santafesinos*". Consiste en reuniones periódicas, *Jornadas inter-institucionales e institucionales*, que de acuerdo con el Ministerio "*recoge[n] el anhelo de gran parte del colectivo docente, otorgando la oportunidad de una formación situada y en contexto, de acceso gratuito, en horario laboral y que se propone transformar las prácticas educativas a partir de la revalorización del saber docente y del abordaje de las problemáticas que día a día atraviesan las escuelas*". Como ocurre con otros programas a escala de la provincia, retoma con modificaciones y distinta denominación una iniciativa de la órbita socio-educativa nacional: el programa Nuestra Escuela<sup>2</sup>.

2. "El Programa Escuela Abierta se inscribe en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente, acordado en la paritaria nacional entre CTERA, UDA, AMET, CEA y SADOP junto con el gobierno". Sitio web Amsafe - Asociación del magisterio de la provincia de Santa Fe- Rosario.- nota publicada el 24/06/2014.

Las Jornadas Institucionales consisten en encuentros cara a cara de profesores cuya asistencia es obligatoria, ya que se suspenden las clases el día previsto para dedicarse a la jornada. Aunque está pautado que cada profesor asista a Escuela Abierta en el IFD que tiene más horas cátedra, y participe siempre en el mismo, en la práctica esto no se da siempre así, hubo durante el año 2014 profesores que comenzaron en un IFD y continuaron en otro. Algunos de ellos comparten entre sí ámbitos de trabajo en los distintos IFDs por los que transcurre su cotidianidad laboral, mientras que otros comienzan a reconocerse a medida que transcurren los encuentros.

Para cada una de las jornadas institucionales se propone un eje a trabajar a través de algunas consignas formuladas desde la coordinación provincial -que en ocasiones se retoman y otras se reformulan a nivel institucional-. Dichas consignas generalmente remiten a diferentes dispositivos que son presentados en una plataforma virtual del Programa en fechas cercanas a las jornadas. Se trata de conferencias digitalizadas de distintos referentes vinculados a la educación, tanto de la órbita nacional como provincial, con énfasis en estos últimos, muchos de los cuales fueron formados en la UNR; bibliografía de diversos autores nacionales e internacionales.

Como señalamos, el objetivo dado a conocer desde la documentación oficial vincula este programa con la transformación de las prácticas educativas y para alcanzarlo se centra en la transversalización de tres líneas de trabajo: la Escuela como institución social, Inclusión socio-educativa y Calidad educativa. Sin embargo, en los encuentros, los educadores tensan aspectos de estas



concepciones políticas al ponerlas en juego con su propia experiencia docente formulando un conjunto de elementos críticos.

En este sentido, planteamos a continuación, de modo provisional, un eje tensional para avanzar en el análisis de cómo “interjuegan en los sentidos locales las políticas socio-educativas diseñadas en el estado” (Ezpeleta, J). Se trata, de una descripción que intenta abrir -más que aseverar- a la reflexividad de los procesos que se tejen en la inter-relación entre sujetos y políticas en el campo socio-educativo:

### **Tensiones en el cruce de la “inclusión socioeducativa” y el trabajo docente**

Desde mediados de la década de los 2000, la “inclusión educativa” se constituye en el eje de diversas políticas implementadas a distintos niveles estatales transformándose a nivel de las concepciones docentes en un cuasi imperativo que permea los cotidianos escolares y condiciona los sentidos y sus prácticas.

A este respecto, en este punto nos interesa desarrollar algunas nociones que despliegan los educadores participantes del Programa Escuela Abierta en relación al trabajo docente en el tránsito de los procesos de implementación de políticas formuladas desde el Ministerio de Educación provincial como de *inclusión educativa*.

La propuesta ministerial de revisión de las prácticas docentes cotidianas, en torno a distintos aspectos planteados para abordar en las jornadas -formatos escolares, construcción de subjetividades, prácticas institucionales, formas de evaluación, trayectorias escolares- supone el intercambio alrededor de *experiencias* docentes. Esto es, de significados, valores, de *huellas* en la conciencia social en relación con “todo el proceso social vivido” (R. Williams; 2000), por lo que la reflexividad que se va generando en los encuentros contribuye a la *movilización y a la explicitación* de sentidos configurativos de sus identidades docentes.

Así, la problematización de “la construcción de las subjetividades docentes”, uno de los aspectos planteados como eje para su re-trabajo en el programa *Escuela Abierta*, es fuertemente cuestionado por los docentes. Su formulación es interpretada como impregnada de elementos “posmodernos”, en tanto que las mismas no pueden concebirse aisladamente, sino sólo en relación a los contextos. Es decir, se sostiene la exigencia de relacionar “subjetividades y contextos”.

Al desenvolver un análisis de las propias subjetividades a través de la actualización de experiencias docentes, las políticas de inclusión educativas se conciben permeando la cotidianeidad del trabajo docente, aunque dicha actualización los remite inmediatamente a la comparación de épocas pasadas y presentes. Esto es, la problematización de las propias subjetividades en contextos favorece la evocación de experiencias magisteriales heterogéneas situadas en los 90', en las que se destacan algunas marcas de las políticas neoliberales en los cotidianos escolares: “*tengo grabado cuando rompía un lápiz en los '90 [para repartir a los niños] e iba a buscar papeles para los pibes. No me olvido de haber sido maestra bajo la línea de pobreza, no me olvido... romper esos lapicitos pedorros del ministerio*”. Se rememoran así ecos del “sufrimiento social” (Neufeld y Thisted; 1999) que impregnó las prácticas docentes en contextos de pobreza, vividas en soledad,

sin un acompañamiento, permeadas por procesos de desigualdad y exclusión social. Estas experiencias se tensan, al considerar la práctica docente en el presente, con los procesos de implementación de las políticas denominadas de "inclusión educativa".

Las prácticas orientadas hacia "*la inserción*", "*la contención... la bajada del ministerio es la contención, incorporar al sistema*", en este caso de jóvenes que provienen de sectores sociales "*empobrecidos*", "*se tiene que anotar a cualquiera, por la inclusión*", son caracterizadas por los docentes como "abiertas" en tanto no habría "norma" que las regule, lo que articulado a ciertos elementos ideológicos, se vivencia como "*esto estalla todo*". Dichas prácticas educativas remiten a experiencias escolares que son interpretadas por los docentes en términos de "*todo vale*": "*desde el Estado todo vale*". Al tensionar las perspectivas de inclusión educativa contenidas en las políticas ministeriales los docentes construyen críticamente apropiaciones con sentidos diferenciados a los oficiales para propender a la inclusión. Se sostiene así la necesidad de discutir y construir criterios desde los educadores para hacer posible experiencias formativas inclusivas, "*la inclusión no es anómica, no vale todo*", "*se pide no expulsar pero tampoco podemos decir que sí*", "*la inclusión no es un concepto perverso, que se incluye a mansalva. Tenemos que ver cuáles son los criterios que creemos necesarios para desarrollar esta tarea*".

Los aspectos mencionados, en relación con los procesos implementados desde las políticas de inclusión ministeriales, afectan las decisiones y prácticas que se ponen en juego en los cotidianos escolares, y se interpretan como no favorecedores de experiencias de *inclusión educativa reales*. Ello porque no se estarían produciendo las apropiaciones de conocimientos y saberes pautados como necesarios -en el desenvolvimiento de los procesos socio-educativos y el cumplimiento de objetivos- que devendrían en una "inclusión" concreta. En ese sentido, constituirían para algunos docentes elementos de continuidad con las políticas de los 90'.

Esta experiencia escolar condiciona la formación de los estudiantes como futuros docentes preparados para enseñar lo cual genera tensiones respecto de la propia práctica en el sentido de problematizar los alcances concretos del trabajo docente "*¿Qué se quiere trabajar pensando en inclusión? ¿Qué todos lleguen olvidando que van a trabajar para enseñar?*".

Las argumentaciones críticas respecto de los procesos de inclusión, cuyo devenir redundaría en favorecer la permanencia de los jóvenes en el espacio educativo, a como dé lugar, nos hace preguntarnos acerca de si tales procesos tal como están planteados, en una *concreción compensatoria* ¿No están favoreciendo una *incorporación* subalternizada de aquellos jóvenes estudiantes de IFD a los que se dirige?

Con incorporación subalternizada estamos entendiendo a un proceso, por el que los sujetos transitan, en este caso una experiencia formativa como estudiantes de la carrera docente, inscripto en condiciones de desigualdad social y cultural.

Las formulaciones y acciones oficiales son vividas como de exigencia y responsabilización hacia los docentes, al entender que se les plantea que es la institución escolar la responsable de la inclusión "*nos están tirando la bola de la inclusión a nosotros, la responsabilidad*". El lugar del docente en tanto supone el de la interacción directa con los estudiantes constituye una cuestión que

preocupa al considerar que su accionar puede resultar restrictivo, como consecuencia de los modos en que implementan las políticas de inclusión, en los que *"el ministerio se adelanta y dice todos tienen que poder y nosotros nos terminamos poniendo en una posición reaccionaria. Ellos no están poniendo lo que tienen que poner y terminamos nosotros achicando derechos"*. Aunque entendemos, que fundamentalmente tales restricciones devienen como corolario de procesos/condiciones estructurales aún no afectadas por esas políticas.

La tarea del docente que al ser revisada, parece nutrirse al respecto de su responsabilidad política, se constituye en un oficio que se diferencia de otros por el *"compromiso"* que supone el quehacer y la tarea de generar *"ideología"*, *"transformaciones"*. El trabajo de los docentes entendido como vinculado a la producción de sentidos, de prácticas transformadoras, conlleva una concepción de educadores como *"generadores de un pensamiento..."*, y ello también se pone en juego al definir ese quehacer a transmitir a otros, desde una relevancia sociocultural.

Este aspecto también es retomado en la crítica ejercida por los docentes al referirse a las *"teorías foráneas contaminadas"* -como el caso del constructivismo piagetiano que se considera desvirtuado en las traducciones que llegaron a nuestro país- que se difundieron en la década del '90, a los *"especialistas"* y *"conferencistas pagados por el estado"* *"que vienen a decirnos como hacer las cosas"*. La controversia con las concepciones teóricas que orientan los contenidos de las lecturas propuestas y con los enfoques planteados por los *"especialistas"* contratados desde el Ministerio para las instancias de *Escuela Abierta* se articulan con el cuestionamiento a las modalidades en que se ha concebido el *"perfeccionamiento docente"* y que ha posicionado a la educación a modo de lo que entienden como *"un campo colonizado"*.

Entendemos que al problematizar la potencialidad de los espacios generados a partir de Escuela Abierta, los docentes expresan elementos heterogéneos respecto de las posibilidades concretas que proporcionan para *"pensar"* la propia práctica. Así, si bien dichos espacios de discusión colectiva se rescatan fuertemente, se problematiza que las políticas ministeriales no retomen los contenidos allí trabajados. Lo cual se convierte en un elemento que se plantea como influyendo en los intercambios docentes en términos del *"¿para qué estamos acá?"* Entendemos que ello contribuye a asignar algún sentido de formalidad a dichos ámbitos. En relación a esto último, sostenemos que se identifican indicios de una tensión entre una propuesta ministerial formulada en términos de discusión/intercambio/debate colectivo y las experiencias docentes respecto de la misma.

Como contrapartida y en términos propositivos identificamos, en estos intercambios, otros elementos que revalorizan el lugar del docente como trabajador intelectual que puede *"generar un pensamiento propio"* *"inventar nuestra propia forma"*, *"construir un pensamiento autónomo"*, aprovechando este *"espacio fracturado"* para pensar *"nosotros nuestro lugar"*. En ese sentido, las condiciones en que se despliega el trabajo docente son problematizadas y asumirían un lugar central para pensar los cambios en las prácticas *"¿y qué tal un maestro cada quince alumnos? Son esas condiciones las que nos cambian también"*, *"necesitamos encontrarnos para poder discutir estas cuestiones. Necesitamos estos espacios"*.

## Conclusiones

En este trabajo nos interesó destacar un conjunto de aspectos que, profundamente entramados con los conocimientos que los docentes construyen en sus prácticas cotidianas, tensionan las propuestas de las políticas socioeducativas estatales.

Particularmente nos referimos a los sentidos expresados/debatidos en los ámbitos de intercambio generados en las instituciones escolares en el marco del "Programa Escuela Abierta" donde identificamos algunas tensiones que ponen en escena el complejo proceso que supone el juego implementación/adaptación de políticas a nivel local. Estas concepciones se construyen de manera *situada*, en las experiencias escolares cotidianas de los docentes donde las formulaciones estatales de las políticas son confrontadas, negociadas o apropiadas de manera diferencial en sus procesos de implementación.

En este sentido, respecto de los procesos de implementación de políticas denominadas de "inclusión educativa" los docentes se cuestionan si las mismas favorecen experiencias de inclusión educativa reales, o si configuran una continuidad de las políticas implementadas en las instituciones escolares en la década del '90 tendientes a la "contención" de los niños y jóvenes. Al tensionar estas perspectivas de inclusión educativa con concepciones relativas al oficio del docente que acentúan su dimensión política como práctica "comprometida" y "transformadora" se sostiene la necesidad de discutir y construir, entre los docentes, criterios diferenciales que posibiliten experiencias formativas inclusivas.

Este conjunto de discusiones y propuestas construidas en tensión con las formulaciones ministeriales suelen permanecer silenciadas / reducidas tras estas últimas. Sin embargo, el reconocimiento de este "espacio público de construcción colectiva de políticas" (Achilli, 1998) posibilitaría profundizar en las prácticas y sentidos locales que se construyen contribuyendo a afinar los procesos de implementación.

# La cotidianeidad de la diversidad en escuelas platenses



Mariel Cremonesi, Mariel Cappannini,  
Stella Maris García \*

El objetivo de esta presentación es discutir sobre dos núcleos temáticos que hemos ido observando a lo largo del trabajo de campo y sobre los cuales nos parece interesante reflexionar. Por un lado, plantear la discusión sobre las categorías en uso en la escuela (interculturalidad/diversidad/discriminación) viendo cómo el discurso académico llega a esta institución. A su vez, percibimos que el discurso que las agencias internacionales (como UNICEF) producen sobre la infancia también permea la mirada de los docentes respecto de la diversidad. Por otro lado, mientras podemos plantear que existen prácticas formales e informales de la interculturalidad en la escuela, vemos que existe un desconocimiento de las normativas/leyes existentes respecto de esa temática, el contexto en que surgen, los actores interesados y sus luchas (los pueblos indígenas).

La ciudad de La Plata, planificada en su construcción como un cuadrado perfecto atravesado por diagonales, fue fundada en 1882 según valores de la "modernidad", del "progreso" y de la "civilización", se consolidó como una capital administrativa para la provincia de Buenos Aires con salida al río. Una ciudad "blanca" creció desde ese momento atrayendo trabajadores para las dependencias del gobierno provincial, empleados de comercio y distintos servicios, estudiantes, docentes y profesionales que construirían el prestigio de la incipiente universidad pública<sup>1</sup>. Al mismo tiempo, muchas familias se instalaban en la zona debido a las oportunidades que se desarrollaban con el funcionamiento del puerto para barcos de gran calado y la industria frigorífica, la destilería de petróleo desarrollada a pequeña escala, que incluía las hilanderías, carbonerías, la producción ladrillera, entre otras. La periferia del casco urbano platense se caracterizó, desde fines del siglo XIX, por la producción flori-hortícola, actividad que continuó atrayendo migrantes del interior del país y de países limítrofes (Caggiano, 2003; Ringuelet, 2009).

Hacia final del siglo XX la ciudad comienza a crecer y expandirse por fuera de ese cuadrado inicial. Actualmente la ciudad presenta una población étnicamente diversa y con profundas desigualdades sociales. En la periferia del caso urbano (zona oeste del Partido de La Plata), lugar en el que realizamos trabajo

1. En 1890 se creó la Universidad de Estudios Superiores de la provincia de Buenos Aires, que se nacionalizó en 1905.

de campo, encontramos grupos pertenecientes al pueblo qom/toba, aquellos que se reconocen como gitanos, y de diversos orígenes nacionales: paraguayos -guaraní hablantes-, quienes trabajan en la construcción y las mujeres en la limpieza de casas; bolivianos -quechuas, aymaras-, quienes trabajan en las quintas; y en una menor proporción encontramos peruanos, lo cual caracteriza la diversidad en las identidades colectivas e individuales. A su vez, esta población se encuentra atravesada por una desigualdad en la distribución de los bienes materiales y simbólicos, donde no se cumplen las condiciones materiales básicas para garantizar la reproducción de este sector de la población.

Los grupos domésticos qom, diseminados en el conurbano platense protagonizaron, a partir de 1990, una experiencia singular al organizarse en una Asociación Civil para gestionar tierras y viviendas en el Barrio Islas Malvinas (Ibáñez Caselli, 2007; Tamagno, 2001). Recientemente (2014) obtienen la propiedad comunitaria de las tierras donde viven.

La experiencia en investigación del equipo que conformamos se remonta precisamente a este hecho singular. En los primeros años de investigación (1992-2004) el foco estaba puesto en acompañar a los niños y niñas qom, recientemente instalados con sus familias en la ciudad, en su ingreso a la escuela primaria, motivando la reflexión con los docentes sobre la presencia qom en la zona. En ese momento el objetivo era analizar las instituciones desde la mirada qom y las respuestas que recibían de sus conciudadanos.

En 2006 comienza a configurarse el grupo de antropología y educación de modo más formal y la investigación se redefine en torno a la diversidad cultural en la escuela, en el marco de proyectos de la UNLP<sup>2</sup>. Así es que se establece contacto con algunas escuelas primarias de la periferia del partido de La Plata, a las que asisten los hijos/as de esa población diversa, atravesada por la desigualdad social que caracteriza el conurbano platense, con el objetivo de analizar las prácticas, problematizar la relación pedagógica y ver la posibilidad de generar relaciones interculturales en los procesos de escolarización.

Si bien la periferia platense presenta rasgos que pueden ser comparables a las de otras grandes ciudades, trabajamos en contextos educativos en que los maestros se ubican, por lo general, como identificados con la sociedad nacional, blanco-mestiza, es decir, no sólo no se referencian como indígenas, sino que muchos no conocen la realidad social y cultural en la que viven sus alumnos/as.

La presencia cotidiana en la escuela de estos niños y niñas interpela de forma desigual a los docentes. El lugar que como investigadoras fuimos acordando en las escuelas primarias donde cada una hacía trabajo de campo estuvo marcado por el sentido que docentes y equipo directivo daban a nuestra presencia en torno a la diversidad cultural: mientras una de nosotras fue identificada como '*la de interculturalidad*' y como la '*conocedora*' de pautas culturales diversas, otra era convocada para '*resolver*' la situación de discriminación que se generaba en el aula entre los chicos/as. De este modo, la diversidad cultural aparecía fuertemente vinculada con el discurso científico, al asociarse a la figura del experto, particularmente en la institución educativa que había participado en experiencias de trabajo sobre el tema<sup>3</sup>.

Creemos que la concepción de la diversidad como problemática (porque se manifiesta a partir de la discriminación), configura un núcleo fuerte de sentido que nos lleva a repensar en los modos en que se construyen los temas que conforman la agenda educativa y la llegada que ese discurso científico

2. Programa de Incentivos a la Investigación de la Universidad Nacional de La Plata, dirigidos por Stella Maris García, 2006-2014.

3. Proyecto "Entrelazando diversas voces, diversas culturas". Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Área de Proyectos pedagógico-institucionales del Ministerio de Educación de La Nación.

tiene en la escuela. Nos preguntamos ¿qué ideas están circulando en torno a la diversidad más allá de los saberes académicos o a partir de ellos? En la cotidianeidad de la escuela el uso de estas categorías es diverso y tiene o no correlación con ciertas prácticas, aunque no necesariamente son reconocidas como tales por las maestras: hay docentes que prefieren no tocar el tema de la diversidad para evitar la discriminación; hay otros que por las situaciones de discriminación hablan acerca de la diversidad con sus alumnos. A partir de la experiencia de algunas de nosotras en el dictado de un curso de capacitación docente, nos llama la atención que diversidad cultural y discriminación estén estrechamente asociadas, no apareciendo como constitutiva de la primera el conocimiento de lenguas maternas distintas del castellano.

Sumado a este uso de categorías académicas, vemos que circula entre algunas docentes una mirada que asociamos a las agencias internacionales sobre la infancia, en el sentido de cómo marcan la agenda pública y, de alguna forma, imponen modas o ciertos juicios morales<sup>4</sup>. Y ciertos aspectos de la propia legislación argentina<sup>5</sup>, donde en la mayoría de los casos no se conoce muy bien o quizá, de modo difuso, la perspectiva de derechos a la identidad o a la educación intercultural. Este reconocimiento suele realizarse, además, sólo en fechas específicas que figuran en la página de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires<sup>6</sup>. A menudo, confronta con miradas estereotipadas y moralistas, particularizadoras, y también románticas, que permean la sociedad en general, y a los docentes en particular. En este sentido, en las escuelas que estamos haciendo trabajo de campo observamos como algunas maestras intentan clasificar a sus alumnos/as, y por ejemplo, los niños/as bolivianos son vistos como buenos en matemáticas, '*trabajadores*' -como pegados a la tarea-, '*respetuosos*', sus padres apreciando la escuela pública y gratuita; mientras que, los niños argentinos son representados por sus maestras como que no valoran la escuela, como '*perdidos*'. Los niños qom son '*callados*', no participan, no se sabe qué les pasa. Tal como hemos registrado, estos temas no constituyen por lo general puntos importantes en la planificación institucional y su tratamiento permanece librado a las voluntades individuales de algunas maestras.

Paralelamente, observamos una alta valoración de la escuela y de los conocimientos que allí se imparten de parte de las familias de niños y niñas qom. Como vía para acceder a un trabajo digno en el futuro, como modo de vinculación con la sociedad nacional, aunque a veces se mencione que el tiempo en ella empleado actúa en desmedro del aprendizaje de ciertas tradiciones, artesanías, o de la lengua materna misma, la escuela aparece como un bien preciado.

De aquí que la escuela, siguiendo a Diana Milstein, se nos presenta como un territorio en disputa (Milstein, 2009), en el sentido de espacio social en el que se ponen en juego, de modo complejo, contradictorio y dialéctico, representaciones y prácticas que actúan en el proceso de reconocimiento de la diversidad. En este territorio pensamos entonces que puede haber modalidades más y menos formales, individuales o colectivas, planificadas o improvisadas, de poner en práctica relaciones interculturales. Estamos convencidas de que tenemos que apuntar a las distintas formas de construcción posibles en la tarea cotidiana.

4. Esto se puede ver claramente en la repercusión de la reciente ley boliviana que permite y legisla el trabajo de niños y niñas, o en el 'horror' que sienten algunas maestras porque sus alumnos/as trabajen en las quintas o cuidando a sus hermanos/as mientras sus padres trabajan.

5. 1993: la Ley Federal de Educación N° 24.195 dio paso al desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como política nacional, reconociendo a nivel discursivo la diversidad, implementando políticas compensatorias. 1994: la reforma de la Constitución Nacional (art. 75 inciso 17) reconoce en su texto la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, donde "corresponde al Congreso (...) garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural (...)". 2004: se crea el Programa Nacional de EIB. 2006: Ley de Educación Nacional N° 26.206. 2007: Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires N° 13.688, ambas políticas educativas refieren en su texto a la interculturalidad.

6. 13 al 17 de abril: Semana de la Interculturalidad; 19 de abril: Día de la convivencia en la diversidad cultural; 6 al 12 de octubre: Semana de la América Latina; 12 de octubre: Día del respeto a la diversidad cultural (<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/>).

## Bibliografía

---

- » Caggiano, Sergio (2003): “*Ya acá es distinto*”. *Bolivianos en La Plata: migraciones, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Tesis de Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural. IDAES (Instituto de Altos Estudios Sociales), Universidad Nacional de General San Martín.
- » Ibáñez Caselli, Amalia (2007): “*Lengua e identidad en el camino de la migración de indígenas tobas: una perspectiva interdisciplinaria*”. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata.
- » Milstein, Diana (2009): “La escuela, territorio urbano en disputa”. En: *Cuadernos del Ides*. Número 15. Instituto de Desarrollo Económico y Social: Buenos Aires.
- » Ringuélet, Roberto (2009): “La complejidad de un campo social periurbano centrado en las zonas rurales de La Plata”. En: *Dossier: Estudios del mundo rural periurbano. Mundo Agrario*, vol. 9, nº 17. Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1515-5994.
- » Tamagno, Liliana (2001): *Nam Qom Hueta'a Na Doqshi Lm'a. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*. Buenos Aires: Al Margen.



# Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos Inclusión y exclusión



Cecilia Diez, Javier García, María Paula Montesinos, Sara Pallma, Horacio Paoletta \*

En las investigaciones académicas y también en los diversos ámbitos políticos y técnicos de intervención social, y desde hace ya muchos años, las categorías *inclusión* y *exclusión* siguen teniendo vigencia y usos diversos. Tanto en el plano explicativo, vinculado a la direccionalidad que asumen diversos procesos sociales, como en el relacionado a los objetivos y metas que persiguen o deberían perseguir las políticas públicas y diversas propuestas de intervención estatales o de la sociedad civil. En este marco, nuestra propuesta consiste en analizar algunos usos de las categorías *inclusión* / *exclusión*; en especial ciertos usos políticos y académicos; las limitaciones que presentan y las necesidades de complementarlas o reemplazarlas. Nos resulta sugerente consignar que, de las acepciones que da la Real Academia Española acerca del término *Incluir*, la más común es la que remite a la dimensión espacial: algo en lo que se pone, mete, contiene<sup>1</sup>.

I-

Desde 2003 la categoría *inclusión* empieza a tener preeminencia en las maneras de nombrar el ciclo político y económico que arranca. Su uso desde el ámbito gubernamental procura remarcar la positividad de un “modelo” promotor de mayor (aunque desigual) acceso a derechos sociales en contraposición al ciclo neoliberal. En este uso, se alude a temáticas como el derecho al trabajo protegido, a la educación, la salud, la vivienda y a la recepción de transferencias monetarias condicionadas. Con el transcurso del tiempo y por la lucha de movimientos sociales, se la aplica al ámbito de los derechos civiles como, por ejemplo, cuando se alude a las leyes de matrimonio igualitario y de identidad de género. Como políticas “inclusivas” se han diseñado en la última década numerosos programas e iniciativas en los diferentes ministerios nacionales (Trabajo, Desarrollo Social, Salud, Educación) dirigidas a los llamados *sectores vulnerables*, significados como aquellos que, en tanto víctimas del desmantelamiento del estado de bienestar producido desde la mitad de los años 70, requieren una serie de andamiajes para poder *insertarse*, *incluirse*, *integrarse*.

1. Incluir significa: 1. Poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites. 2. Dicho de una cosa: Contener a otra, o llevarla implícita. Mientras que por *excluir* se entiende 1. Quitar a alguien o algo del lugar que ocupaba. 2. Descartar, rechazar o negar la posibilidad de algo. 3. Dicho de dos cosas: Ser incompatibles.  
Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/>.

Diversos sectores de la oposición política al gobierno actual, abarcando un rango amplio, también utilizan el término “*inclusión*” aunque desde marcos de referencia disímiles. Actores sociales y políticos la movilizan tanto al interior de un discurso *misional* (Montesinos y Sinisi, 2009), como en discursos asociados a reivindicaciones y luchas populares. Suele expresarse en el “*derecho a la inclusión*” de los sectores subalternos.

De esta manera, el concepto “*inclusión*” (y el de “*exclusión*”) aparece saturado de sentido político, utilizado desde distintas posiciones ideológicas acerca de los “modelos de sociedad” a las que cada una adhiere.

## II-

El concepto de *inclusión* se ha transformado en los últimos años en la categoría estrella de las recomendaciones y programas educativos elaborados por organismos internacionales (UNESCO y UNICEF) que pretendan revertir la situación que *padecen* los grupos sociales *empobrecidos* (Sinisi, 2010, a).

El concepto de inclusión ha evolucionado hacia la idea que niñas, niños y jóvenes tienen derecho a una educación inclusiva que implica equivalentes oportunidades de aprendizaje en diferentes tipos de escuelas independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades (OIE-UNESCO, 2007: 11).<sup>2</sup>

La perspectiva expuesta conduce a plantear cambios en los formatos, en las relaciones entre actores y en las prácticas institucionales que, sostiene, obstaculizan los procesos de escolarización de los niños, niñas y jóvenes. También establece asociaciones de sentido que aluden a *integración* (tanto de los sujetos en su sociedad como de los países en los mercados internacionales), *igualdad de oportunidades, superación de la pobreza y reducción de la brecha cultural, social y económica*<sup>3</sup>.

A nivel local, el uso del concepto de *inclusión* aparece fuertemente en el nivel estatal, a partir del año 2004, en los fundamentos de las políticas socioeducativas (Sinisi, 2010, b); lo cual alude a la fuerte hegemonización de la producción discursiva de los organismos internacionales y su apropiación local (esferas y agentes estatales nacionales, provinciales, locales y de la sociedad civil). En ellas, *derechos e inclusión* aparecen como categorías dominantes. Sin embargo, éstas son altamente polisémicas.

Especialmente en los discursos políticos, sobrevuela la idea de que *la inclusión* a distintos ámbitos sociales (educación, salud, trabajo, etc.), y por efecto de una suerte de sumatoria, configuraría una plena “*inclusión social*”. Sin embargo, en las políticas educativas, “*inclusión*” (y “*exclusión*”) adquieren ciertas particularidades; no solo *es* el ejercicio de un derecho -“el derecho a la educación”- sino que es significada como *medio* de acceso a una *inclusión social amplia*, como por ejemplo, acceder a un mejor empleo o desarrollar una mayor capacidad para el ejercicio de los derechos civiles y políticos.

Un denominador común de gran cantidad de propuestas educativas nacionales y provinciales es la ligazón entre un diagnóstico que resalta la *exclusión* como dimensión explicativa de los procesos devastadores de los años 90 y su superación por la vía de la “*inclusión*”, privilegiando la vuelta, la retención y

2. Documento preparatorio de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008). Tema: Inclusión Educativa: El Camino del Futuro. Un desafío para compartir. Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/News\\_documents/2007/0710PanamaCity/Documento\\_Inclusion\\_Educativa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf) (Consulta: 14-11-14).

3. En el documento sobrevuela una idea durkheimiana de sociedad, entendida como “integración” de los sujetos a un cuerpo social armónico y cohesionado.

el egreso de la escuela. Así, parecería que la *inclusión* viene automáticamente a anular o superar esos procesos de desigualdad social.

En el campo educativo, se asocia (no siempre) a categorías tales como *igualdad* y *derecho* y asume sentidos no lineales en múltiples iniciativas estatales: desde las vinculadas a la extensión de la obligatoriedad escolar; aquellas que promueven el reingreso escolar; hasta las que defienden que la escolarización sea parte de las condicionalidades para la recepción de la Asignación Universal por Hijo o de otros programas sociales de transferencias de ingresos.

En la década de los 90, y a medida que la desigualdad social y la pobreza crecían, las escuelas comenzaron a nominarse como *lugares de inclusión*, junto con la tematización de que eran el *último bastión de lo público*. Épocas en las que la *inclusión* aparecía fuertemente ligada a la idea de *contención*, vigente hasta la actualidad. Junto con estos sentidos, en el campo educativo, distinguimos *usos* que, además de la *contención* y el *estar dentro de*, pueden documentarse y refieren a *capacitarse para* hasta los que bregan por prácticas más democratizadoras.

En este marco, nos interesa alertar sobre construcciones paradójales (Montesinos y Sinisi, 2009): por un lado, se valora la *inclusión* en la institución educativa como el mejor lugar para que estén los adolescentes y jóvenes *excluidos* y, por el otro, se hace mención recurrente a los mecanismos de *exclusión* que se le atribuyen: puestos en la figura del director, en las modalidades en que se evalúa y acredita, en los requisitos de asistencia, en prácticas discriminatorias, etc.

Asimismo, encontramos que el empleo de la categoría *inclusión* otorga un sesgo ético-moral a todo lo que se le aplique y su invocación presupone per se efectos legitimadores de las prácticas e iniciativas *inclusivas*: desde la reubicación de poblaciones en espacios que se convierten en barrios ghetizados, hasta formas "alternativas" de educación que pueden reforzar los circuitos escolares diferenciados. También permea y motoriza distintas iniciativas, políticas públicas, asignación de recursos, y hasta el reconocimiento de experiencias escolares tales como los Bachilleratos Populares. Compromete moralmente cuando la *inclusión* se significa como dimensión o aspiración basada en ideales de igualdad, justicia, tolerancia a la diversidad etc. De manera complementaria, nadie estaría dispuesto a aparecer aceptando su contraparte: la *exclusión*.

En este escenario, y entre otras cuestiones, encontramos que, dado el fuerte carácter de "sobreentendido" que suponen las categorías de *inclusión / exclusión* y el fuerte compromiso moral que motorizan, no suele traducirse en dar cuenta de aquello a lo que se alude con dichos términos. En ocasiones, tampoco permite aprehender los sentidos subjetivos que implican las acciones de *inclusión / exclusión*, especialmente para quienes son definidos como destinatarios de las *acciones inclusivas* pero, también, para los agentes que las llevan a cabo desde agencias estatales o de movimientos, organizaciones sociales y otras instituciones.

### III-

En los últimos años, registramos en ciertas producciones académicas que, al abordar prácticas y sentidos locales en torno a diversas problemáticas sociales o a propósito de planes y programas estatales, mencionan su carácter *inclusivo* (o *excluyente*) dando por sobreentendido los sentidos de estos atributos y dejando muchas veces sin ahondar en las múltiples fracturas, contradicciones,

divergencias y ambigüedades que se reproducen y producen en el marco de las mismas. También, observamos ciertas ausencias a la hora de contextualizar esas prácticas, programas e iniciativas estatales y no estatales y respecto a los sentidos locales que se despliegan en cada una de ellas.

Las producciones académicas no están por fuera ni por encima de las tramas y procesos sociales que pretenden documentar y explicar; por el contrario, son un producto de ellos al tiempo que los configuran. Así, planteamos –como anticipación de sentido– que los usos de esta categoría (*inclusión*) en cierta producción académica parece inscribirse, por un lado, en el reconocimiento de cierta positividad presente en el período que inicia en 2003 (en muchos casos por comparación con el ciclo anterior) y, por el otro, en las modalidades en que se expresa el debate público acerca del “modelo”, respecto del cual, entre otras aristas, destacamos aquella que puede resumirse en la siguiente pregunta: ¿cómo plantear las grietas, desafíos, ambigüedades y contradicciones del ciclo actual, sin “darle letra” a los sectores neoliberales? A su vez, así como en los años 90 la *cuestión social* fue construida en términos de *pobreza* (Grassi, 2003); en el período que se inicia en 2003, se caracteriza en términos de *inclusión – vulnerabilidad – exclusión* y que, tal como ocurrió con la “pobreza”, esa construcción acerca de los “problemas sociales” resulta apropiada y naturalizada por gran cantidad de autores.

#### IV-

Aquí queremos ejemplificar, a través de algunos interrogantes, algunas limitaciones que presenta el par *inclusión – exclusión* que, sostenemos, impiden aprehender los sentidos cotidianos y naturalizados de estas categorías:

– ¿Las iniciativas de reingreso y terminalidad de la educación secundaria significadas sólo como *inclusivas* permiten aprehender los matices y complejidades de la experiencia escolar de los pibes que lograron reingresar y se convierten en destinatarios de iniciativas focalizadas?; ¿cómo analizar los procesos vinculados con la llamada *promoción social*, la *flexibilidad* en la asistencia, la evaluación, etc. y su vinculación con la enseñanza, el aprendizaje, la acreditación?; ¿cómo documentar y reflexionar sobre las prácticas discriminatorias y estigmatizantes hacia quienes logran revincularse a la escuela; y cómo, en los escenarios escolares cotidianos, son colocados en posiciones subordinadas?

- ¿La categoría *Inclusión* contribuye a documentar la reproducción cotidiana de grupos sociales para quienes una parte importante de sus ingresos provienen de distintas modalidades de transferencias monetarias condicionadas, todas ellas transitorias?

- ¿Cómo poder dar cuenta del aumento y complejidad de los circuitos de acceso al consumo popular y la creciente financiarización de parte importante de la economía de los sectores subalternos, a costa – muchas veces - de tasas usurarias, en un marco de menor desempleo comparado con el existente al final de los 90 y comienzos del 2000?

- ¿*Inclusión y exclusión* permiten aprehender y analizar las relaciones (nada lineales) entre ciertas normativas progresistas, basadas en dimensiones específicas de reconocimiento social y cultural, y los sentidos y prácticas que se

despliegan en los contextos cotidianos de interacción respecto de los *feos, sucios y malos*, por pobres, migrantes, jóvenes, mujeres, indígenas, etc.?

Y en cuanto al lugar que cabe a los investigadores, nos preguntamos ¿qué conceptos quedan afuera o son reemplazados con el “*paradigma de la inclusión*”? (Sinisi, 2010, b); ¿en nuestros trabajos de investigación, qué registramos y por qué interpretamos que ciertos procesos se constituyen en procesos de *inclusión / exclusión*?, ¿cómo posicionamos políticamente frente a estos términos? y, también, la cuestión de quién dice qué es *Inclusión* y *exclusión* y quiénes son interpelados de ese modo ¿no constituye, acaso, un acto de poder?

## V-

Como venimos resaltando, los usos del par *inclusión-exclusión* están presentes en los papers de los organismos internacionales, en las misiones y propuestas de diversas ONGs, en la fundamentación de variadas políticas públicas, en las voces de funcionarios, docentes, directivos, alumnos, actores sociales y políticos. Y, también, son parte de estas propuestas y de los *usos* de esas categorías los investigadores. Y no sólo a través de sus trabajos de divulgación; sino en calidad de trabajadores, asistentes, capacitadores, etc. de programas que hacen foco en la “*inclusión*”. Por esto, nos interesa poner en debate la responsabilidad acerca de los marcos interpretativos y conceptos que empleamos ya que al tiempo que nos permiten significar los procesos sociales, contribuimos a construirlos con determinada direccionalidad (Montesinos, Pallma y Sinisi, 2007). En ese sentido, acordamos con Sinisi (2010, b) cuando plantea que analizar la categoría *inclusión* -que por excelencia se utiliza para identificar un supuesto nuevo estado de situación- no implica revisar o acordar alguna definición, es el marco teórico en conjunto con el contexto en el que se produce y los usos que se realizan de ella, lo que va a definir sus significados, nunca acabados y siempre en tensión.

Por esto, nuestros trabajos y publicaciones deben ser objeto de interrogaciones: ¿qué marcos interpretativos difundimos?, ¿qué colocamos a disposición de los otros?, ¿de qué manera nos posicionamos frente al debate público?, ¿qué riesgos asumimos?, ¿cómo colaboramos en reforzar o reconstruir sentidos fuertemente arraigados que naturalizan determinados procesos y prácticas sociales? Y junto con estas preguntas, surgen otras: ¿cuáles son las “*nuevas*” prácticas tendientes a la *inclusión*?, ¿de qué manera se implementa la “*inclusión escolar*”?, ¿qué relaciones se pueden establecer -y en el marco de qué tipo de procesos históricos- entre el etiquetamiento negativo de los sujetos de acuerdo a su origen o nacionalidad, procedencia barrial, repitencia, sobreedad, embarazo, maternidad, paternidad, y los programas y prácticas llamadas *inclusivas*?, ¿cómo se apropian e implementan las nuevas normativas vigentes los equipos directivos, los docentes y demás agentes escolares y en diálogo con qué *tradiciones* y *huellas* histórico-sociales?, ¿cómo son recreados los circuitos de diferenciación entre escuelas y sujetos en el marco de las políticas y prácticas *inclusivas*?, ¿qué modalidades y sentidos asume la experiencia escolar de niños y jóvenes en el marco de tales políticas y programas?

## VI-

En los años 90, el concepto de *exclusión* empieza a utilizarse con fuerza para nominar los procesos de profundización de la desigualdad social, fruto de

las políticas neoliberales (Montesinos, Pallma y Sinisi, 2007), junto con los de *vulnerabilidad* y *desafiliación* bajo la influencia de Castel. En esos años, ciertos autores como Fitoussi y Rosanvallon (1997) y Ribeiro (1999) entre otros, contribuyeron a pensar las limitaciones de esta categoría para aprehender las nuevas condiciones de reproducción social que el neoliberalismo traía consigo. Una crítica central era que la categoría *exclusión* opacaba las renovadas relaciones de subalternidad que padecían los sectores "*excluidos*" en el proceso de reconfiguración del modelo de acumulación capitalista basado en la valorización financiera, relegando a dichos sujetos a una condición de pasividad e invisibilizando las prácticas que despliegan frente a las condiciones de existencia que les imponen. También se ha señalado que predispone el análisis de los procesos sociales de desigualdad y pobreza desde un *abordaje psicológico*, a menudo mezclado con el énfasis en la dimensión cultural, y que implica una mayor *individuación* de los *excluidos*. En esta perspectiva, estos rasgos de victimización e individuación comportarían per se una subjetivación de las desigualdades sociales (Fassin, 1999).

4. Bajo la Dirección de María Rosa Neufeld y la codirección de Ariel Thisted y Liliana Sinisi.

En el campo académico, y en la *tradición* de los proyectos *Ubacyt* en los que hemos participado<sup>4</sup>, hemos cuestionado fuertemente este *par*, y sus usos en pleno auge del ciclo neoliberal. Las principales críticas se apoyaron en el no cuestionamiento del "*continente*" (a dónde se incluye), el sentido (para qué) y el lugar reservado a los *incluidos* (clase) y en particular, la invisibilización de las modalidades por las cuales efectivamente están *incluidos*. Porque los modos en que se produce y reproduce el capitalismo solo se explican en términos relacionales: los *excluidos* y *las formas y procesos de la exclusión* hablan de la sociedad toda, no solamente de ellos en tanto *sujetos pobres portadores de carencias o déficits*. Esta mirada hegemónica acerca de los *sujetos pobres* naturaliza fuertemente el "*continente*" adonde se pretende que *sean incluidos* y de dónde supuestamente *son excluidos*.

Sosteníamos y sostenemos la importancia de recuperar lo que de *relacional, histórico, multidimensional*, y por lo tanto *dinámico*, tienen los procesos sociales en general y los productores de las diversas formas de desigualdad en particular. Por esto, en nuestros estudios histórico-etnográficos se nos presenta un desafío: documentar e interpretar los modos y contenidos de la *agencia* humana (resistencia, negociación, impugnación, aceptación) al tiempo que atravesados por relaciones de hegemonía y subalternidad que ponen en jaque la vida y reproducción de vastos conjuntos sociales; relaciones que presentan continuidades y rupturas que requieren ser precisadas en cada caso. Para lo cual, consideramos la importancia de la preocupación teórica, epistemológica y política por ubicar las claves de época que ciñen con más o menos fuerza la *agencia* humana y otorgan inteligibilidad a las formulaciones políticas.

Nos parece sumamente relevante pensar y repensar la cuestión de las escalas entre las esferas de las interacciones más próximas y las relaciones sociales que se expresan/construyen/refuerzan en ellas. No considerar las escalas puede llevar a rotular ciertas situaciones en términos de procesos de *inclusión* cuando, en realidad, en una escala más amplia se pueden estar reforzando otro tipo de procesos.


Asimismo, destacamos la importancia de las relaciones entre los diferentes niveles contextuales que configuran los procesos bajo análisis así como las

relaciones entre los distintos sujetos colectivos (Achilli, 2000 y Menéndez, 2010) y las disputas que se juegan en cada campo en particular.





# No es solo una cuestión de espacios: sinuosos recorridos por la cotidianidad escolar y educativa

 María Laura Fabrizi, Juliana Montero \*

A partir de lineamientos que atraviesan el proyecto colectivo que conformamos<sup>1</sup>, intentaremos dar cuenta de problemáticas referentes a la educación, escolarización, cuidado, crianza y atención de niños y niñas en contextos empíricos divergentes. Los contextos son una orquesta infanto - juvenil del conurbano bonaerense sur y un consultorio psicopedagógico de la zona norte del Gran Buenos Aires. En el primero participan niños y jóvenes de los denominados sectores populares mientras que en el segundo participan niños y jóvenes de los sectores dominantes de la sociedad.

Nos posicionamos desde el eje que reconoce como transversales las temáticas de inclusión, exclusión, diversidad y desigualdad en las políticas educativas con el propósito de centrarnos en lo escolar y lo cotidiano a partir de pensar en las continuidades y rupturas que hilvanamos de la reflexión compartida surgida de los referentes empíricos mencionados; enfocándonos en los distintos significados que cobran la inclusión y la exclusión en estos ámbitos particulares.

Interesa recuperar sentidos específicos – de discursos y prácticas – que circulan en estos ámbitos locales, para ponerlos en relación y establecer el abordaje teórico – conceptual considerando nociones extensamente trabajadas en nuestra disciplina y en la tradición etnográfica educativa. Atenderemos especialmente al carácter heterogéneo de los sentidos respecto a las responsabilidades parentales que formulan algunos adultos ligados cotidianamente a los niños y niñas en ambos campos<sup>2</sup>.

Nuestros interrogantes se enlazan al eje de discusión que plantea la heterogeneidad de tales formulaciones asociadas a las posiciones sociales contrastantes en que se encuentran los niños de cada contexto. Nos preguntamos si las consideraciones formuladas por algunos adultos respecto a las acciones de los niños que participan en los espacios y respecto a la adjudicación y distribución de responsabilidades y obligaciones de quienes están a cargo de los niños (Familias) de acuerdo a las posiciones de clase de los niños; son pensadas desde las propias posiciones de clase (de los docentes, directivos, psicopedagogos) resultando así reproductivistas de la desigualdad social vigente. Finalmente,

1. Nos referimos al UBACyT “La producción social de la educación y atención de la infancia y la distribución de las obligaciones y responsabilidades adultas: reconfiguraciones estatales, sociales y cotidianas” (Directora: Laura Santillán, Codirectora: Laura Cerletti; Programación Científica 2014-2017)

2. Sobre los sentidos en torno a las responsabilidades parentales ver Santillán y Cerletti, 2011.

nos cuestionamos si es posible y suficiente pensar en términos de clase las consideraciones mencionadas.

En este sentido, sirven de antecedentes presentaciones anteriores en las cuales poniendo en relación ambos contextos formativos se pudo observar cómo las interpretaciones de las explicaciones de los adultos respecto a los problemas vinculados a la escolaridad y educación de los niños y jóvenes son indisociables de las cuestiones de clase. De esta manera,

algunas veces se enfatizan rasgos propios de los sujetos como explicación de las situaciones de fracaso; otras, se continúa homogeneizando grupos sociales mediante explicaciones basadas en fundamentos de la reproducción de la pobreza por la pobreza, ocultando las desigualdades sociales. Por otro lado, los fracasos de los niños de sectores dominantes son presentados como casos aislados, sin relación alguna con la familia<sup>3</sup> o el grupo social al que pertenecen (Fabrizio-Montero; 2014, pp. 23).

3. Al menos en el sentido de responsabilidades linealmente construidas respecto a esas situaciones de la realidad escolar, educativa.

Los actores particulares que nos ocupan son docentes, directivos y coordinadores en el caso de la orquesta y psicopedagogos, profesionales de la psicología y integrantes de gabinetes escolares en el caso del consultorio, entre otros.

En este punto subrayamos la importancia de relevar sujetos particulares que resultan significativos a fin de reflexionar acerca de asuntos más generales como el proceso de desigualdad social. Insistimos en pensar puentes teóricos entre la desigualdad social y los sentidos locales fuertemente arraigados vinculados a la categoría "*familia*".

Destacamos entonces las modalidades prescriptivas y homogeneizantes que asume esta categoría en relación a las desiguales demandas vinculadas a la educación de los niños que parecieran imprimirles los distintos actores involucrados en cada campo.

Es decir, la participación de las familias es valorada positivamente en ambos campos, pero está cargada localmente por diversos sentidos. De esta manera, las familias aparecen ligadas a la transformación de los recorridos escolares de los niños; sin embargo encontramos explicaciones lineales a la hora de comprender procesos educativos transitados por niños de sectores populares diferencialmente a las exigencias requeridas a familias de clases altas.

A propósito de los espacios, la orquesta tiene lugar en una escuela, fuera del horario escolar curricular, mientras que el consultorio intenta transformar la escolarización por fuera de la escuela. Desde ambos contextos se intentan generar enlaces entre lo escolar y lo social en y fuera de esos mismos espacios.

Los sujetos responsables (y no solo ellos) de ambos campos asumen el deber de "*compensar*", "*satisfacer*" aspectos que consideran vacantes en los niños y niñas que los ocupan, alcanzando ámbitos más amplios como la calle y la casa. En tal sentido la diferencia entre ambos espacios respecto a los sujetos o figuras convocadas para llevar a cabo tal transformación es significativa, por los rasgos característicos que arrojan en cada caso en relación a la desigualdad social. Nos referimos a choferes privados, niñeras, tutores pedagógicos, empleadas domésticas, coordinadores y docentes de orquesta, entre otros. En este sentido al tratarse de niños de sectores populares que asisten a la orquesta las familias aparecen, desde discursos nativos, como responsables de las prácticas de los niños que asisten a la orquesta; mientras que las responsabilidades respecto al

accionar de los niños de sectores acomodados que asisten al consultorio se comparten y se extienden a otros agentes como los anteriormente mencionados.

Por tanto, lo escolar y lo social (en el sentido de la posición de clase) se ponen en juego de maneras muy heterogéneas en cada uno de los espacios; pero siempre dan cuenta de procesos más amplios que los incluyen y los exceden ofreciendo nuevos interrogantes para repensar lo escolar desde lo cotidiano en clave de la marca de la desigualdad. Es decir, nos guía la desigualdad como punto de partida permeando de forma contradictoria a todos los actores involucrados, cuyas subjetividades intentamos rebasar para ampliar nuestra lectura a planos de mayor alcance.



# Actuaciones institucionales en la era de los derechos del niño. Algunos aportes desde la perspectiva etnográfica



Soledad Gallardo, Agustín Barna, Marcela Bilinkis \*

Este escrito se propone compartir algunas reflexiones que surgen de nuestras respectivas investigaciones, cuyas temáticas versan sobre la relación entre infancia, educación y políticas estatales en contextos de desigualdad.<sup>1</sup> Las mismas tienen por objeto documentar etnográficamente iniciativas estatales contemporáneas que están inscritas políticamente en el denominado *enfoque de derechos del niño* y que articulan sus actuaciones, destinadas a poblaciones infantiles, en una narrativa que tiene a la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) como hito y referente ideal. Aunque no abordaremos nuestros campos de manera particular, sino más bien algunas cuestiones que fuimos encontrando en su desarrollo y ciertas preguntas vinculadas al análisis de las políticas y/o sus dispositivos, valga mencionar los referentes empíricos que lo constituyen: un *Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos de Niños* del conurbano bonaerense, un *Programa Socioeducativo de Inclusión Escolar* de ciudad de Buenos Aires y una institución escolar de Nivel Inicial de zona norte de provincia de Buenos Aires que lleva adelante acciones vinculadas con el *derecho a la Educación Sexual Integral*.

Si bien reconocemos que estos dispositivos estatales tienen sus particularidades –que se ligan tanto a contextos sociales, geográficos e institucionales como a los sujetos históricos que los materializan– acá recuperamos aquellas continuidades que, a nuestro entender, marcan indicios sobre tendencias político-morales que se estructuran desde una retórica pro-derechos del niño y buscan hegemonizar modalidades específicas de gestión<sup>2</sup> de la infancia “vulnerable”. Así, el análisis de cada una de estas iniciativas estatales registradas nos abre a necesarias interpretaciones relacionales e históricas, ya que constituyen expresiones de un heterogéneo *frente discursivo* (Fonseca y Cardarello, 2009) *por los derechos del niño*, que en nuestro país se configura a partir de la década del ‘90 y desarrolla progresivamente transformaciones normativas (legislaciones, políticas y programas) para la intervención y el tratamiento de la infancia, sobre todo, en sectores subalternos.

1. Tesistas Doctorales; Integrantes del Proyecto UBACYT “La producción social de la educación y atención de la infancia y la distribución de las obligaciones y responsabilidades adultas: reconfiguraciones estatales, sociales y cotidianas”. Dirección: Dra. Laura Santillán. Co-dirección: Dra. Laura Cerletti. Programación Científica: 2014-2016

2. Al utilizar la noción de gestión de la infancia apelamos a categorías desarrolladas por Michel Foucault (2006) y por autores que continuaron y profundizaron sus inquietudes (Rose, 2007). Esta categoría se inscribe en las conceptualizaciones referidas a la gubernamentalidad y el gobierno de las poblaciones en tanto disposición a conducir las conductas.

\* Universidad de Buenos Aires.

A nivel local, el proceso de constitución de este frente discursivo no recupera homogéneamente la totalidad de los postulados presentes en la CIDN, sino que refuerza ciertos tópicos en detrimento de otros, tales como el *niño como sujeto de derecho universal*, *desjudicialización de las problemáticas asociadas a la pobreza*, *desinstitucionalización de niños* y *la promoción del ámbito familiar y comunitario como idóneos para su desarrollo*. En los casos concretos de las experiencias documentadas, dichos tópicos e ideas aparecen en sus fundamentos y/o lineamientos generales denotando la construcción hegemónica de un *lenguaje moral* (Lugones, 2012; Schuch, 2009; Vianna, 2002) que trasciende el espectro específico del derecho y la normatividad, creando efectos de sentido con consecuencias materiales, es decir, produciendo prácticas estatales y cotidianas de intervención sobre los niños y niñas –y sus familias– en contextos de pobreza y desigualdad social.

Esta breve caracterización de la retórica pro-derechos del niño en los dispositivos bajo estudio no está ligada a un interés por construir conocimiento desde la letra de las políticas y sus formas abstractas. Por el contrario, nuestras respectivas investigaciones buscan conocer *procesos de mediación* y *apropiación* que hacen los sujetos en la ejecución de políticas (Nussbaumer y Cowan Ros, 2011; Sinisi y Montesinos, 2009; Montesinos, 2010) y dispositivos orientados a regular la infancia pobre y su educación (Santillán, 2012; Cerletti, 2008). Es por ello que otorgamos central importancia a la dimensión productiva de sujetos concretos (Rockwell, 2009; Levinson y Holland, 1996) en tanto sus actuaciones institucionales representan –no de manera lineal– formas específicas de productividad estatal que definen contornos dentro de los cuales se administra cotidianamente la infancia y se prescriben moralmente conductas sociales. Si bien entendemos que las iniciativas bajo análisis necesitan ser problematizadas en su carácter interaccional, recuperando los múltiples sentidos y usos que los actores realizan de sus lineamientos, también reconocemos dificultades y desafíos para construir conocimientos que logren incorporar las complejidades implícitas en los modos de gobierno sobre la niñez. Estas complejidades, enmarcadas en específicos contextos de actuación y prácticas cotidianas, en los campos que estudiamos se relacionan con la puesta en juego de diversas trayectorias –de vida y profesionales– de los sujetos y con las valoraciones que los mismos construyen en torno a la infancia, su cuidado y educación.

Siguiendo esa línea, frente a la constatación de que los ámbitos institucionales de las indagaciones mencionadas están permeados y estructurados por la narrativa de los derechos y considerando que nuestra perspectiva es eminentemente etnográfica, nos parece central la pregunta acerca de cómo este horizonte político-moral se articula con el resorte cotidiano de las prácticas de los sujetos: ¿qué implicancias tiene en la dimensión cotidiana de las actuaciones institucionales y en el accionar de los sujetos involucrados esta particular configuración tan característica de la contemporaneidad?, ¿cómo se tramita este *lenguaje moral* en las prácticas que día a día llevan adelante sujetos concretos en escenarios concretos?, ¿y cuáles son los efectos de las mediaciones que los sujetos realizan?

En primer lugar, si bien el enfoque de los derechos del niño estructura un campo de acción que supone modos de proceder más o menos específicos, observamos que se trata de una retórica que engloba y legitima prácticas sumamente heterogéneas. Tal como pudimos constatar, enmarcados o no en dichos modos de proceder, los sujetos despliegan infinidad de micro-prácticas que solo se vuelven inteligibles a la indagación cuando, al focalizar en la dimensión

de la vida cotidiana, somos capaces de vislumbrar las múltiples lógicas e intencionalidades que las atraviesan y estructuran/condicionan.

El hecho de centrarnos en la cotidianeidad de estas actuaciones institucionales permitió, entonces, reconocer cómo las rutinas del quehacer cotidiano se hilvanan en una serie de efectos de Estado no previstos. El *derecho a la educación sexual integral*, por ejemplo, consolidado bajo la égida de la vulnerabilidad de los/as niños/as frente al abuso sexual infantil (Bilinkis, 2013), entre otros, en el contexto de las intervenciones que realiza un Equipo de Orientación Escolar en un jardín de infantes, se dinamiza partir de algunos sentidos alrededor de lo que no es deseable y tolerable en el comportamiento de los/as niños/as –esto es: mostrar públicamente los genitales o tocar la cola de un compañero. Sin embargo, supuso también que ese Equipo llevara adelante acciones que parecieran trascender la pretensión correctiva y normalizadora que inicialmente las había originado, tales como hacer que los/as niños/as esculpan con plastilina un cuerpo desnudo.

Esta distancia entre la motivación original de las acciones de los sujetos y la direccionalidad que las mismas van cobrando en la cotidianeidad, nos habla del carácter no acabado de las iniciativas que abordamos y que, por ende, no pueden ser comprendidas a priori porque están en constante construcción. Esta imprevisión, o efectos no previstos (Santillán, Cerletti, et. al, 2014) se refleja también en aquellas intervenciones pensadas para la *inclusión escolar*, las cuales, basadas en el *derecho a la educación*, tienden a promover acciones que garanticen el sostenimiento de la escolaridad infantil (Gallardo, 2010). Un caso representativo de ello puede ser lo documentado en torno al diseño de un dispositivo *socioeducativo* para que un niño en particular pueda volver y permanecer en la escuela. El mismo consistía en que una mujer, *promotora de educación*, pasara diariamente a buscar al niño por su casa para llevarlo a la institución escolar y, de esta manera, lograr que no estuviera en la calle. Al momento de decidir esta intervención existieron diferencias de criterios y tensiones sobre las formas de llevar a cabo *la inclusión* entre integrantes del Programa y la escuela, en las que parecía estar dirimiéndose una cuestión de espacialidad, es decir, en qué espacio el niño debía transitar un tiempo significativo del día. En estas discusiones la escuela aparecía como la que brinda cierta protección frente a las amenazas siempre presentes en el espacio de la calle (droga, violencia, malas juntas, delitos, etc.): “*Es esto o el chico se mata drogando en la esquina*” fue el último fundamento de la acción (Gallardo, 2010) y, así, la *promotora* buscó al niño y lo llevó a la escuela, pero al segundo día el niño se levantó más temprano y se fue de su casa antes de que ésta llegara, situación que se repitió los restantes días en que fue a buscarlo. El niño, hasta el momento en que duró la investigación, estaba desescolarizado.

De manera similar, en la cotidianidad de los dispositivos estatales destinados a “*restituir y promover los derechos de niño*”, los agentes que allí trabajan despliegan una serie de prácticas, en algunos casos cristalizadas ya como rutinas institucionales, que nos permiten entrever cómo el accionar estatal supone la producción de múltiples efectos que trascienden aquello que la normativa administrativamente prevé (Barna, 2014). Es así que en el espacio indagado, un servicio local de protección de derechos de conurbano bonaerense, una parte significativa de las actuaciones institucionales se destinaba a intentar reconducir conductas desviadas de niños y adultos mediante la producción de consentimientos (Burawoy, 1979). De este modo, se registraron múltiples actuaciones que, según expresaban diversos agentes estatales y constaba en variados documentos institucionales, tenían el fin explícito de “*restituir derechos*”

vulnerados” de niños, niñas o jóvenes, tales como garantizar el acceso a la educación o a la salud. Sin embargo, con el devenir de las intervenciones, éstas tendían crecientemente a focalizarse en producir pequeñas transformaciones conductuales, tales como lograr que chicos abandonen el hábito del robo o el consumo de drogas, se muden a barrios menos conflictivos o que chicas se comprometan a separarse de novios violentos (Barna, 2014).

¿A qué conduce el análisis de estas situaciones etnográficas? Uno de los puntos a los que arribamos se vincula a la complejidad que implica la regulación de la infancia en contextos de desigualdad. Las acciones aquí mencionadas y que constituyen regulaciones estatales específicas, tienen en común el estar atravesadas por particulares prescripciones morales que buscan modificar conductas infantiles y en las que priman las buenas maneras (Santillán, 2013) y la proximidad de lo local (Santillán, 2012; Barna y Gallardo, 2014). No obstante, los distintos sujetos involucrados en el quehacer cotidiano se apropian de dichas acciones impugnándolas, reproduciéndolas y/o resignificándolas. Asimismo, otra de las sugestivas aristas que se abren en nuestros campos de indagación tiene que ver con la interrelación entre lo posible, lo preferible y lo deseable en cada situación en la que debe intervenir; o sea, las mediaciones que hacen los sujetos se encuentran conectadas de manera dialéctica no sólo a los horizontes de sentido de las personas, sino también a los contextos –sociales e históricos– en que se dan sus acciones y a los constreñimientos estructurales.

Por tanto, lejos de establecer certezas, este escrito se propuso abrir interrogantes y líneas de reflexión en torno a las formas de interpretar –y los desafíos que conllevan– la puesta en práctica de políticas y dispositivos de intervención estatal sobre la infancia y su educación en contextos de desigualdad. En continuidad a lo que producimos colectivamente en el marco del Proyecto UBACyT que integramos, consideramos que el enfoque etnográfico permite trascender aquellos análisis que abordan el mismo campo de indagación en sus formas abstractas y de manera evaluativa. A su vez, este abordaje nos posibilita ir más allá del mero reconocimiento de orientaciones ético-normativas y avanzar sobre lo que los sujetos hacen, visibilizando la complejidad de sus prácticas y el dinamismo de un proyecto que está en constante construcción. En otras palabras, entendemos que una de las mayores riquezas de los interrogantes aquí esbozados no reside en encontrar efectivas respuestas, sino todo lo contrario: el propio ejercicio de realizarlos da lugar a desarticular cierta tendencia a razonamientos que se despliegan en clave dicotómica (focalización/universalización, prevención/promoción, vulneración/restitución de derechos, entre otros) y que tienden a hegemonizar el campo de las ciencias sociales.



## Bibliografía

- » Barna, Agustín (2014) “Relaciones entre dispositivos administrativos y arreglos familiares en la gestión de la infancia ‘con derechos vulnerados’. Un abordaje etnográfico”. En: *Revista de Estudios Sociales* N° 50: 57-70.
- » Barna, Agustín y Gallardo, Soledad (2014) “Operadores sociales” y “promotoras educativas”: renovadas figuras en (re) configuraciones contemporáneas en la gestión estatal de la infancia de sectores subalternos”. En: Cerletti, Laura; Novaro, Gabriela; Padawer, Ana y Santillán, Laura. (Comp.) *Niñez, regulación estatal y procesos de identificación*. Buenos Aires: Biblos.
- » Bilinkis, Marcela (2013) “La educación sexual en disputa: una aproximación a los debates parlamentarios de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral”. En: *Boletín de Antropología y Educación* N° 05 (4): 27-29.
- » Burawoy, Michael (1979) *Manufacturing Consent. Changes in the Labor Process Under Monopoly Capitalism*. Chicago: The University of Chicago Press.
- » Cerletti, Laura (2007) “Educación y (des)igualdad. Un análisis del Programa Integral para la Igualdad Educativa desde la investigación etnográfica”. En: *Revista RUNA* (28): 11-28.
- » Foucault, Michel (2006) *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Fonseca, Claudia y Cardarello, Andrea (2009) “Direitos dos mais e menos humanos”. En: Fonseca, Claudia y Schuch, Patrice (Comp.) *Políticas de proteção à infancia. Um olhar antropológico*. Porto Alegre: Editora UFRGS.
- » Gallardo, Soledad (2011) “Entre la *deserción* y la *inclusión*: Acerca de una campo de intervención estatal sobre trayectorias escolares infantiles”. Ponencia presentada en Terceras Jornadas de Antropología del Centro, Olavarría.
- » Levinson, Bradley y Holland, Dorothy (1996) “La producción cultural de la persona educada: una introducción”. En: Levinson, Bradley; Foley, Douglas y Holland, Dorothy (Comp.) *The cultural production of the educated person*. New York: State University of New York Press.
- » Lugones, María Gabriela (2012). “*Obrando en autos, obrando vidas: formas y formulas de Protección Judicial en los tribunales Preventivos de Córdoba, Argentina a principios del siglo XXI*”. Rio de Janeiro: E-papers.
- » Montesinos, María Paula y Sinisi, Liliana (2009). “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos”. En: *Cuadernos de Antropología Social* N° 29: 43-60.
- » Montesinos, María Paula (2010) “Reflexiones en torno a las políticas sociales y el lugar de la educación”. Ponencia presentada en el 1er Seminario Taller de Antropología y Educación, Córdoba.
- » Nussbaumer, Beatriz y Cowan Ros, Carlos (Eds.) (2011) *Mediadores sociales en la producción de prácticas y sentidos de las políticas públicas*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- » Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- » Rose, Nikolas (2007) “¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno”. En: *Revista Argentina de Sociología* N° 8 (5): 111-150.

- » Santillán, Laura (2012) *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- » Santillán, Laura (2013) “Entre la ayuda y el ‘desligamiento’: prácticas y regulaciones cotidianas sobre las familias y el cuidado infantil en barrios populares del Gran Buenos Aires”. En: *Revista Civitas* N° 2 (13): 326-345.
- » Schuch, Patricia (2009) *Práticas de justiça. Antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA*. Porto Alegre: Editora UFRGS.
- » Vianna, Adriana (2002) “Quem deve guardar as crianças? Dimensões tutelares da gestão contemporânea da infância”. En: Souza Lima, Antônio Carlos (Org.) *Gestar e gerir. Estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

# La “inclusión” y sus tensiones en la educación como contexto y dimensión



Milagros Jouandon, Rodrigo Pallicer, Cecilia Pinedo,  
Emilio Tevez \*

## Introducción

Esta presentación busca realizar aportes a los intercambios que se produzcan en torno al *eje 1/sub-eje 1* desde la experiencia de los integrantes del Grupo de Investigaciones Socioculturales en Educación (GISE). El objetivo es explicitar algunas reflexiones e interrogantes que se suscitan en cada uno de los contextos donde se realizan las investigaciones de cada integrante en relación al término *integración*. El interés por realizar este ejercicio se funda en la necesidad de “... preguntarse desde qué núcleo de correlación de fuerzas o relaciones civiles, o en qué coyuntura política, se construye la escuela, para comprender en este ámbito la relación entre estado y clases subalternas.” (Ezpeleta y Rockwell, 1985: 214). Vinculando la propuesta con el planteo de las autoras es que resulta relevante poder identificar, más allá de las diferencias que puedan existir entre las investigaciones, aspectos que definen al contexto sociopolítico desde la complejidad que expresa la vida cotidiana. En este caso, el dato etnográfico fue el uso reiterativo de la categoría *integración* tanto en los discursos de las personas como en las fuentes documentales. Este no es un dato menor en tanto consideramos que los términos que usan los actores, y los sentidos que producen en torno a ellos, definen los contextos dando cuenta del momento histórico en que las personas experimentan los procesos educativos.

Para organizar el intercambio y el desarrollo de este trabajo, las reflexiones se elaboraron en torno a dos maneras en que se ha definido el abordaje de la educación como objeto de estudio socioantropológico. Por un lado, concibiendo la existencia de contextos que son definidos como educativos por los actores y, generalmente, se refieren a espacios escolares. Por el otro, concibiendo la existencia de dimensiones educativas que están invisibilizadas por los actores vinculados no necesariamente a contextos escolares. En ambos casos, referido a temas de investigación vinculados a la implementación de políticas públicas. Los primeros referidos a la implementación de: la Ley de Educación Sexual Integral, la Secundaria Obligatoria, el programa PROG.R.ES.AR, entre otros; mientras que los segundos hacen alusión a la Ley Migratoria 25.781 y el

\* Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

acceso a la Universidad. A modo de síntesis, en el recorrido del trabajo se da cuenta de las características que definen a los contextos políticos en los que se desarrollan las investigaciones, la complejidad y tensiones que asumen estos procesos en la vida cotidiana y los interrogantes que surgen de la experiencia realizada. Finalmente, se plantean algunas consideraciones a partir de la reflexión colectiva sobre las investigaciones en torno a *las políticas, los contextos y las modalidades de intervención*.

### La “inclusión” en torno al contexto educativo (escolar)

Una de los términos que aparece con mayor frecuencia para definir al actual contexto educativo por parte de los actores es el de *inclusión*. Una de las cuestiones que explica esto son las políticas que se han elaborado desde el Estado y, por ejemplo, han generado la incorporación al sistema escolar de sectores de la población que históricamente no concurrían. Una muestra de ello fue establecer como obligatoria la finalización de la escuela secundaria para toda la población en edad escolar. La importancia de esta decisión generó un escenario de complejidad en el contexto escolar invitando, desde el campo de la Antropología y Educación, a problematizar su implementación en la vida cotidiana. Particularmente, las tensiones que se producen en las escuelas entre los docentes, estudiantes y padres/madres a partir de los sentidos que producen sobre la obligatoriedad del secundario. En general, los análisis se centran en estudios de “impacto” que indagan sobre la aceptación o no de la ley dejando de lado aspectos que hacen a la complejidad del proceso. A partir de la obligatoriedad y de la idea de mayor inclusión, aumenta el número de matrícula al sistema educativo y se crean nuevas escuelas para poder sostener el incremento. Se generan tensiones en torno a cómo “retener” a los jóvenes dentro del sistema educativo, lograr que egresen e incluir a los que aún están fuera del sistema. En este sentido, los actores generan estrategias que se encuentran condicionadas por las características sociales e históricas de cada contexto. Algunas de estas iniciativas se orientan al acercamiento de la escuela a las familias de los estudiantes -en algunas sus integrantes solo han finalizado el nivel primario-, el vínculo con el barrio, la necesidad de producir sanciones o generar instancias “flexibles” de evaluación. *¿Cuál es la idea de inclusión que tienen los actores y atraviesa la política implementada? ¿Cómo se definen las estrategias que buscan cumplir con la ley y quiénes se encargan de controlarlas? ¿Qué resistencias se generan a la obligatoriedad y qué formas asumen? ¿Cuáles son los sentidos sobre escolaridad que circulan al interior de este proceso?*

Las políticas vinculadas al término inclusión también se tradujeron en iniciativas como el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES. AR.) que consiste en una ayuda económica de 600 pesos para personas entre 18 y 24 años que deseen completar sus estudios en cualquier nivel educativo. Uno de los aspectos que resulta llamativa de esta iniciativa es que se extiende a la educación superior al que históricamente ingresa menos población que en los niveles precedentes. El PROG.R.ES.AR establece un principio de acceso para personas que no podrían hacerlo sin este tipo de ayudas. A diferencia de las becas que brinda la universidad, no se necesitan cumplir con ciertos requisitos que implican haber ingresado a la institución previamente. La ampliación de las posibilidades de acceso al nivel superior constituye un aspecto relevante en el actual contexto, al permitir el ingreso a sectores que no tienen antecedentes o experiencias cercanas en este nivel educativo. Todavía resulta apresurado establecer planteamientos que complejicen los contextos en los que estas políticas se están implementando. A partir de ello, cobra relevancia relevar los sentidos que producen los actores en torno al proceso y las trayectorias de

los estudiantes que han ingresado al nivel superior. *¿Cómo se manifiesta este programa en la educación superior? ¿Qué sentidos tienen los actores que dirigen las instituciones de educación superior sobre la implementación de este tipo de programas? ¿Qué sentidos producen en torno a la noción de inclusión y su definición en relación al acceso a la educación superior? ¿Qué trayectorias tienen las personas que ingresan a las instituciones superiores bajo este tipo de programas? ¿Qué formas asumen las experiencias que realizan en estos espacios?*

La ampliación de la obligatoriedad de la escolarización o la apertura en el acceso a la educación superior son una muestra de ello. Ambas cuestiones han generado la presencia en la escuela de sectores de la población que no accedían ni permanecían en la secundaria y, más aún, en la universidad o en institutos de formación docente. Esto agrega un punto de mayor complejidad a la producción de conocimiento ya que no se trata solo de comprender las tensiones que se producen en la vida cotidiana, sino de fortalecer aquellos procesos que podamos definir como instancias de democratización. La particularidad de cada investigación brinda una visión de conjunto que permite reflexionar sobre las modalidades de intervención. A partir de ello, surgen los siguientes interrogantes. *¿Cómo conceptualizar las resistencias de los actores a políticas que proponen la democratización de la escuela? ¿Cómo mantener la perspectiva crítica en torno a las políticas más allá de su carácter?* Estos interrogantes deben ponerse en discusión atendiendo a dos cuestiones. Por un lado, la referencia desmedida que tiene para los actores “lo cultural” como un argumento a través del cual explican las tensiones y/o imposibilidades que existen al pensar la implementación de las políticas. Por el otro, la posibilidad específica de la Antropología Social para comprender las complejidades que encuentran su lugar en la vida cotidiana. Particularmente, en compañía de aquellos actores que son los encargados de implementar las políticas.

## La “inclusión” en torno a la dimensión educativa

Pensar las políticas de ingreso a la educación superior no se limita a las implementaciones de programas. Incluso, se puede acceder a la ayuda que brinda el PROG.R.ES.AR sin que ello defina o garantice la permanencia. Desde esta perspectiva la educación no es definida como contexto, sino como una dimensión inherente de la práctica social (Lave y Wenger 2007). En este caso, la “vida universitaria” tiene un conjunto de aspectos condicionados por el contexto que obliga a las personas a realizar aprendizajes para ingresar y ser parte de la institución a la que concurren. Los ejemplos más visibles de ello son las formas en que las instituciones conciben ello a partir de la organización de instancias de ingreso. En el caso relevado, el Curso de Ingreso a la Vida Universitaria y un programa que vincula a las familias con la universidad a fin de facilitar la “adaptación” de los estudiantes. De esta forma, se hace hincapié en la dimensión educativa del proceso al que el programa PROG.R.ES.AR permite acceder mostrando las fronteras que definen un tipo de *persona educada* más allá de las políticas de ingreso. En este proceso se caracteriza a los estudiantes como sujetos activos que establecen relaciones y despliegan estrategias que permiten su ingreso a la universidad. En principio, se reconoce un conjunto de factores que definen la permanencia de los estudiantes más allá de las propuestas institucionales. Los interrogantes de la investigación se orientan al relevamiento de las experiencias formativas que realizan los estudiantes durante el ingreso a la “vida universitaria”. *¿Qué definiciones sobre la persona educada atraviesan el diseño de las políticas de ingreso? ¿Cómo se planifican? ¿Cómo es posible conceptualizar la dimensión educativa del ingreso a la universidad? ¿Qué aspectos definen la inserción de los estudiantes a la universidad?*

Las características del contexto vinculadas a la inclusión se extienden más allá del sistema escolar como por ejemplo en la implementación de normativas y/o políticas que tienen como objetivo la ampliación de derechos. Este es el caso de la ley migratoria 25.871 en la que se establecen los derechos y obligaciones de los inmigrantes, y organizan el procedimiento que los convierten en residentes. Por ejemplo, a partir de su sanción los inmigrantes pueden inscribirse en las instituciones educativas más allá de su situación administrativa. En este sentido, las nuevas políticas tuvieron como objetivo reemplazar adscripciones estigmatizantes considerando a las personas, no como indocumentadas o ilegales, sino en situación administrativa irregular. Sin embargo, las definiciones nativas sobre el contexto no deben opacar las complejidades con que se expresan estos procesos en la vida cotidiana; particularmente, allí donde se expresa la dimensión educativa del proceso en cuestión. El desconocimiento sobre las formas en que se realizan los procedimientos administrativos (trámites) y la ausencia de instituciones que orienten su aprendizaje deriva en la imposibilidad de los inmigrantes de realizar documentaciones. El opacamiento de esta dimensión genera la imposibilidad de acceso para un determinado sector de la población migratoria; principalmente, la que se encuentra en contexto de pobreza. *¿Qué implicancias tiene en la vida de los inmigrantes no tener hecho los trámites de residencia? ¿Qué sentidos construyen en torno a ello? ¿Cómo se definen los aprendizajes que generan el traspaso de la condición de inmigrante a la de residente? ¿Cómo se materializan estos aprendizajes en la vida cotidiana de los actores vinculados al proceso de traspaso? ¿En qué forma se relacionan los actores con las estructuras que organizan el proceso de traspaso?*

La posibilidad de realizar experiencias de abordaje en contextos donde su dimensión educativa es opacada por otras características que los definen nos resulta atrayente. Esta experiencia significa ampliar el abordaje a contextos de investigación, indagando sobre la dimensión educativa de las políticas estatales, reconociendo la continuidad de aspectos que se expresan en los contextos educativos como, por ejemplo, la *forma escolar* (Vincent, Lahire y Thin, 1994). Existe un abanico de categorías analíticas que forman parte de nuestro campo sub-disciplinar que legitiman este posicionamiento y le brindan especificidad al abordaje: *experiencia formativa, apropiación participativa, mimetismo, participación periférica legítima, entre otros*. Si bien este abordaje se encuentra en estado experimental, es posible realizar dos planteamientos que animan su desarrollo. Por un lado, establece nuevos desafíos que ponen a prueba las posibilidades analíticas y abordajes que realiza la Antropología y Educación. Por el otro, siguiendo con la tradición disciplinar, visibilizar aspectos opacados por los actores que participan de los procesos. *¿Qué aportes puede hacerse desde la sub-disciplina? ¿Cómo es posible explicitar una dimensión sobre fenómenos sociales que no la reconocen? ¿Qué implicancias tiene en la definición de los fenómenos y en la vida de los actores la objetivación de su dimensión educativa?* Todo esto constituye un desafío de gran complejidad que debe ser revisado sistemáticamente, ya sea el acceso de estudiantes a la “vida universitaria” o los aprendizajes durante el traspaso de la condición de inmigrante a la de residente por parte de extranjeros en situación de pobreza.

## Consideraciones finales

En cada una de las investigaciones se expresa como punto en común la intención de “incluir” en la implementación de políticas desde el Estado desde 2003. En ese momento “... hubo cambios en las políticas socioeducativas, que, a diferencia de las directivas de la década del 90, se dirigieron hacia el afuera de la escuela, procurando, por medio de intervenciones diversas, lograr la ‘inclusión educativa’...” (Neufeld, 2011: 16). Reconocer esta redefinición de la

etapa neoliberal en la relación entre el estado y las clases subalternas permite contextualizar los temas de investigación dando cuenta de su particularidad histórica. Esto permite tener un lugar desde el cual poder complejizar los contextos en los que se realiza el trabajo de campo desnaturalizando las formas en que se implementan las políticas y extrañando los sentidos que producen los actores en torno a ello. Esto también significa visibilizar aspectos que son naturalizados por los actores y pueden impedir el acceso a las políticas. Todo esto en el marco de *lo cotidiano* que, para los seres humanos, constituye el terreno en el que resuelven su participación en el mundo a partir de cómo significan al mismo y su lugar en él. Sobre esta variabilidad surge como interrogante general es: *¿cómo se vinculan las personas a las tramas de significación que contienen las políticas de "inclusión" y en qué forma se apropian de ellas?*

El interrogante anterior resulta pertinente en tanto el campo sub-disciplinar, al tomar la educación como objeto de estudio, debe reflexionar sobre esos procesos que se producen a partir del aprendizaje que realizan las personas. En este sentido, las diferentes formas de abordar la educación, como contexto o como dimensión, muestra la variabilidad en la forma de realizar las investigaciones. El planteo que surge de nuestra experiencia es vincular el estudio de la implementación de las políticas con el abordaje de las dimensiones educativas que definen los procesos en la cotidianidad de los contextos donde realizamos trabajo de campo. Más allá de las políticas, existe una dimensión educativa que define el contexto en el que da la implementación. Los contextos locales contienen formas de organizar su cotidianidad definiendo aprendizajes que deben ser logrados por aquellos actores que deseen pertenecer. Si este aspecto del abordaje resulta relevante en los espacios escolares, en aquellos contextos donde la dimensión educativa es opacada adquiere mayor importancia en tanto definen el acceso y la participación en los procesos que los contienen. De esta forma, partimos del supuesto de entender que las tensiones que se producen, a partir de la implementación de las políticas inclusivas, se definen en relación a las dimensiones educativas que se constituyen local y socio-históricamente.

## ○ Bibliografía

---

- » Neufeld, María Rosa (2011). El campo de la antropología y la educación en la Argentina. Problemáticas y contextos. Workshop Diálogos Iberoamericanos sobre etnografía na educação. Belo Horizonte.
- » Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1985) “Escuela y clases subalternas”. En: *Educación y clases subalternas en América Latina*, IPN – DIE, México.
- » Lave, Jean y Wenger, Etienne (2007) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. Traducción: Carlos Alfaro.
- » Vincent, Guy, Lahire, Bernard. y Thin, Daniel. (1994) “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire”. En: *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon. Traducción: Leonardo Stagno.



# Migración e Interculturalidad: perspectivas de derechos y política educativa



Laura Martínez, María Laura Díez, Gabriela Novaro,  
Lucía Groisman \*

## Políticas educativas y migración: entre la uniformización y la fragmentación

En este trabajo nos centraremos en la situación de los niños y jóvenes migrantes e hijos de migrantes, aludiendo especialmente al modo en que son interpelados por las políticas educativas y migratorias.

La situación de la población migrante, en particular de la migración latinoamericana resulta particularmente significativa para volver sobre viejos debates no saldados en las políticas educativas: la educación común y la diferenciada, la vigencia de formas tradicionales del nacionalismo en la escuela, las múltiples formas de inclusión y exclusión educativa. Por otra parte, la situación de la niñez y la juventud migrante recién ha comenzado a ser atendida en su especificidad por las políticas migratorias. Estas cuestiones si bien empiezan a ser abordadas desde distintas perspectivas, aun resultan en temáticas vacantes para la investigación antropológica y educativa en nuestro país y la región.

Las problemáticas aludidas, lejos de limitarse a la situación de determinados niños, de determinados grupos, cruzan (con particularidades) todo el sistema educativo. En ese sentido resultan relevantes no solo para pensar o no la conveniencia de políticas diferenciadas (cuestión por demás debatible), sino especialmente para problematizar el sentido, alcance y direccionalidad de las políticas universales. Desde este presupuesto las ponemos en discusión en este eje de trabajo.

La escuela desde su constitución como institución fundamental de producción y transmisión cultural y formación de identidades nacionales y ciudadanas, ha ocupado un lugar relevante en torno a la migración al menos en tres sentidos: cumpliendo una función fuertemente nacionalizadora, siendo un agente principal en la consolidación de un relato sobre los procesos migratorios, y constituyendo un espacio formativo relevante para los niños migrantes e

\* Universidad de Buenos Aires.

hijos de migrantes. El sistema educativo ha constituido uno de los principales espacios de nacionalización de los extranjeros y especialmente de sus hijos, de “difusión de la cultura nacional”, de integración de los inmigrantes a la nación” (diversos trabajos históricos se detienen en ello de modo que no vamos a profundizar en este punto).

Esta función nacionalizadora se consolida en forma articulada con un discurso de progreso y modernidad que la escuela también asume; de acuerdo al mismo, los inmigrantes europeos habrían constituido un factor fundamental para el desarrollo de la nación. Junto con este relato (o este mito) la escuela también se va asumiendo como un agente importante (aunque por supuesto no exclusivo) en la consolidación de otro relato (de otro mito): aquel que concibe a las migraciones latinoamericanas como una invasión incivilizada que más que aportar, representa un problema para la nación. De esta forma la escuela resulta un agente fundamental en la construcción de los relatos sobre la migración europea y latinoamericana en clave de civilización y barbarie. En el caso de la población con la que trabajamos (proveniente de Bolivia) estas concepciones suelen asumir en el discurso social y con frecuencia también en los contextos escolares, connotaciones racistas más o menos veladas.

Por otra parte, la escuela constituye una de las instituciones donde los niños migrantes e hijos de migrantes se insertan tempranamente y con relativa continuidad. Es objeto de demandas y en ella se depositan expectativas de inclusión y ascenso social.

### Los dilemas actuales: las propuestas comunes y las diferenciadas. Debates en torno a las políticas de EIB. ¿Vacío hacia población migrante latinoamericana?

El discurso de la *interculturalidad* irrumpe en el campo educativo donde coexisten mandatos en tensión, junto con formas explícitas o sutiles de subalternización de colectivos. Buenos Aires registra la presencia de niños/as que habiendo cursado una parte de su escolaridad en Bolivia, componen actualmente una porción de la matrícula de las escuelas porteñas y bonaerenses. Si se considera que hasta el momento han sido asistemáticas las estrategias específicas para incluir a estos niños/as dentro de la política educativa, es factible pensar en un posible desfasaje respecto de la normativa migratoria vigente en Argentina y las iniciativas de inclusión que se han propiciado en este marco<sup>1</sup>.

En el marco de este trabajo, resulta importante poner en evidencia la centralidad de los cambios normativos producidos en la última década tanto en términos de la regulación migratoria como educativa. Se trata de transformaciones que revisan el tratamiento del movimiento poblacional latinoamericano, desinstalando de la letra legal el énfasis que anteriormente tenían nociones tales como ilegalidad, control y restricción (en el acceso a servicios públicos) y denuncia. Tanto una como otra<sup>2</sup>, señalan que deben disponerse las medidas necesarias para garantizar a las personas migrantes o extranjeras el acceso a los distintos niveles educativos previstos por la Ley y las condiciones para la permanencia y el egreso (Cerrutti y Binstock, 2012:11-12).

Los marcos normativos pueden legitimar o restringir la presencia de población inmigrante, constituyen políticas identitarias de clasificación entre ciudadanos nacionales y no nacionales. Frente a la falta de conocimiento sistematizado

1. Vale mencionar experiencias recientes que se proponen avanzar sobre esta cuestión. En 2014, el Ministerio de Educación ha declarado “de interés educativo” un material producido por el Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Lanús y UNICEF. Contiene herramientas de orientación pedagógica desde una perspectiva de derechos humanos de las personas migrantes, -denominado Repensar la inmigración en Argentina. “La Valija”-. Desarrollado en conjunto con investigadores de la UBA, surge en el marco de las medidas de inclusión educativa que se vienen implementando desde la Ley de Migración y Extranjería, Artículo 143 de la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), coinciden en este punto.

sobre la escolaridad previa de los niños/as, o la inexistencia de iniciativas programáticas que atiendan situaciones fuertemente extendidas en el territorio de Buenos Aires, las jóvenes generaciones provenientes de Bolivia (que conforman la población estudiada por este equipo) son incluidas en espacios que en gran medida desconocen sus trayectorias formativas previas.

Bajo la modalidad de EIB, la política educativa ha incorporado el discurso celebratorio de la diversidad, ampliando su legitimidad dentro del campo escolar e interviniendo bajo acciones focalizadas en contextos formativos acotados. Se trata de un principio paradójico dentro de una línea de política que al mismo tiempo que surge con la intención de atender a una población en situación de subalternidad (población indígena), que frecuentemente deja afuera el planteo de base sobre las condiciones de producción de asimetrías sociales (Walsh, 2002) y las formas de tránsito escolar de vastos sectores de la población. Las acciones focalizadas tienden a enfatizar las distancias entre la población objeto y el resto de la población, opacando la discusión sobre las relaciones de desigualdad.

Sostenidos en esa crítica, este equipo viene planteando un conjunto de interrogantes acerca de la experiencia escolar, considerando ciertas particularidades de los contextos donde la migración latinoamericana y andina (fundamentalmente proveniente de Bolivia) se asienta: por un lado, las relaciones entre “nativos” y “extranjeros”, y la discriminación de la que es objeto (Canelo, 2012; Pacecca y Courtis, 2011); por el otro, la convivencia entre mandatos escolares y marcos legales que atraviesan la vida cotidiana de las escuelas, en las que nacionalismo e interculturalidad se tensionan.

Interesa recuperar el análisis sobre los efectos de *silenciamiento cultural* impuesto o autoimpuesto de las poblaciones indígenas y los colectivos migrantes con marcaciones étnicas vinculadas a lo indígena, que se enfrentan al desafío de una inclusión compleja.

### **Breves reflexiones comparativas sobre las políticas educativas en Bolivia y Argentina**

Los importantes avances vinculados a la introducción de la perspectiva de derechos, coexisten con situaciones registradas en las escuelas, que dan cuenta de las dificultades en superar la dinámica inclusión-exclusión. Hacemos referencia a la persistencia de ciertas imágenes sostenidas sobre la población de origen boliviana, sobre la que circulan conjuntos de ideas que denotan supuestos sobre la escolaridad en Bolivia, asociados a la precariedad, al mantenimiento de saberes y enfoques de enseñanza desactualizados. Sin intención de simplificar/forzar una comparación, en la investigación fue importante retomar algunos elementos distintivos de las normativas que han estado vigentes en los últimos 60 años dentro del campo educativo, como forma de empezar a construir fundamentos para sostener o contrastar las imágenes de irreconciliabilidad registradas en las escuelas, entre mandatos y lineamientos escolares hegemónicos entre ambos países. Como precisamos en un trabajo de reciente publicación (Diez y Novaro, 2014) advertimos algunas continuidades (en los mandatos de identificación nacional, en algunos aspectos de los discursos interculturales de los últimos años), donde primaban lecturas que enfatizaban quiebres, choques, distancias entre experiencias formativas de padres y niños/as inmigrantes de Bolivia.

Cabe agregar que el peso del nacionalismo se hace evidente una vez más, siendo un factor que condiciona conocimientos y desconocimientos a nivel de las políticas y entre los actores educativos.

## La niñez en los discursos de derechos de migrantes

La perspectiva de derechos que introduce la ley 25871 (2003) se inscribe en una serie de consensos regionales en torno a la cuestión migratoria sobre todo desde el inicio de la década del 2000. En estos procesos, actores tradicionalmente omitidos -como los niños y las mujeres- comenzaron a formar parte de las líneas de agenda política en migraciones<sup>3</sup>. Se plantea que en la normativa migratoria no suele haber tratamiento jurídico específico a los niños en contextos de migración, mientras que en la normativa general de infancia no hay elementos para abordar la experiencia de los niños migrantes. Este proceso, denominado “doble déficit”, se ha señalado también para Argentina (Estudio a 10 años UNLA/UNICEF, 2013) y forma parte de discursos que demandan tratos específicos a los niños en zonas de frontera y la efectivización de derechos sociales en el país de destino. En los últimos años, agencias de infancia como UNICEF han comenzado a articular con organismos dedicados a derechos de migrantes, que mantienen canales de articulación con el Estado.

Desde el abordaje antropológico hemos intentado problematizar esta cuestión desde las tensiones que se producen entre minorías jurídicas, ya que el énfasis en torno a la condición de niños -mediante el recurso a su condición jurídica por edad- corre el riesgo de consolidar una jerarquización entre éstos y los migrantes (Martínez, 2014). Esta parece ser la línea más vinculada a los organismos internacionales de infancia, en los que explícitamente se plantea como objetivo un marco jurídico en el que la condición de niño se privilegie por sobre la de migrante (Estudio ACNUR- OIM –UNICEF, 2010). Asimismo, nos preguntamos por la relevancia de reflexionar sobre estas retóricas teniendo en cuenta el modo en que el paradigma de infancia puede impulsar disociaciones entre las problemáticas que atraviesan a los niños, y las que son estructurantes de sus ámbitos de vida (Llobet, 2011).

## Reflexiones en torno a la implementación de los derechos educativos. Derechos educativos: el marco legal

En los últimos años diversas normativas reconocen los derechos educativos de los migrantes. Formalmente, la LEN<sup>4</sup> 26206/2006 y la Ley de Educación de la Ciudad de Buenos Aires determinan que deben garantizarse las condiciones para la permanencia, el egreso y la certificación de los estudios realizados, en todos los niveles del sistema educativo de todas las personas. Además, tanto la LEN, como la Ley de Migraciones definen que no es obligatorio contar con documentación para la inscripción y el acceso a la educación pública. De hecho, la ley migratoria indica que la institución educativa debe articular acciones con los organismos estatales correspondientes para realizar los trámites administrativos<sup>5</sup>. Asimismo, la LEN/2006, establece prescripciones de respeto por la diversidad cultural- contra prácticas discriminatorias-, y de promoción de la integración latinoamericana, así como la inclusión de contenidos específicos sobre estas temáticas en la currícula escolar. En este marco, y en sintonía con lo que sucede en otros ámbitos -como salud pública-, se registran numerosas prácticas de obstaculización al acceso a derechos formalmente reconocidos en los ámbitos cotidianos<sup>6</sup>.

3. Una figura central en esto es un instrumento internacional legislado recientemente, la “Convención para la protección de los trabajadores migratorios y sus familias”, ratificada por Argentina en 2007.

4. Ley de Educación Nacional.

5. Por otra parte, también se dieron avances en la regularización de documentación de migrantes procedentes de países del Mercosur y países asociados, en el año 2005, a través del Programa Nacional de Normalización Documentaria Migratoria. Para la Grande a niños con problemas de documentación o certificación de domicilio (Estudio UNLA/UNICEF, 2013).

## La población migrante en las escuelas. Panorama y desafíos a las políticas

Si bien la cobertura en el nivel primario alcanza la universalidad, en distintos trabajos hemos dado cuenta de que se advierte una forma subordinada de inclusión de la población inmigrante: la inserción en circuitos escolares devaluados, el desconocimiento y desvalorización de sus trayectorias formativas previas, prácticas que inciden en el silenciamiento de sus voces o en la folklorización de sus referencias culturales, el reiterado señalamiento de su condición de extranjeros (Novaro y Diez, 2011). La reconstrucción de algunas de estas particularidades de la escolarización de los niños/as migrantes, permite suponer posibles efectos sobre las trayectorias escolares futuras. Distintos indicadores censales<sup>7</sup> permiten sostener que hay una importante caída de la matrícula escolar de la población migrante en el nivel secundario (Novaro y Beherán, 2011). El porcentaje de jóvenes en ese nivel disminuye notablemente, encontrando cifras sobre abandono escolar que profundizan los índices del total nacional (Cerrutti, 2009 en Novaro y Beherán, 2011).

7. Nos referimos a los registros sobre la población de origen extranjero en las matriculas de nivel primario y secundario, así como a la Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales 2002-2003 (Novaro y Beherán, 2011).


### Palabras finales

Es importante considerar que este tipo de propuestas y políticas y lo que registramos en las escuelas se encuentran frente a determinadas expectativas y demandas de parte de las familias y organizaciones migrantes. No nos detendremos en este punto, pero baste mencionar que en otros trabajos hemos profundizado en torno a las implicancias de la coexistencia de expectativas de distinción e igualación en estos colectivos, de la intención de que las jóvenes generaciones mantengan referencias en el país de origen de ellos o de sus padres y ciertos mandatos asociados a "lo boliviano", al tiempo de que se incluyan en la nueva sociedad en condiciones de mayor igualdad. Las expectativas de distinción plantean profundos desafíos a los formatos escolares establecidos, alternando entre la reivindicación de ciertos atributos de sujeto que desde el discurso moderno se conciben como tradicionales, a la formulación de propuestas educativas y escolares propias.

## Bibliografía

- » Canelo, Brenda (2012), *Fronteras internas: migraciones y disputas espaciales en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Antropofagia.
- » Cerruti, M. (2009) Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en Argentina. Serie de Documentos de la Dirección Nacional de Población. Dirección Nacional de Población, Ministerio del Interior, Argentina.
- » Cerruti, M. y Binstock, G. (2012), *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Buenos Aires.
- » Diez, María Laura y Novaro, Gabriela (2014) “Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural”. En: Martínez, ME. y A. Villa (comp.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Noveduc.
- » Centro de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús - UNICEF (2013) *Niñez, migraciones y derechos humanos en la Argentina, Estudio a 10 años de la ley de migraciones*. Argentina, UNLA - UNICEF.
- » Fonseca. C. y Cardarello (2005) “Derechos de los más y menos humanos”. En Tiscornia, S. y M. V. Pita (eds.), *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil*. Estudios de antropología jurídica, Buenos Aires: Antropofagia.
- » ACNUR-OIM-UNICEF (2010) *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, víctimas de trata y refugiados en Chile. Avances y desafíos*. Andros Impresores, Santiago de Chile.
- » Llobet, V. (2011) “Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina. Algunas reflexiones sobre su abordaje teórico”. *Fractal: Revista de Psicología*, v. 23, n 3, pp. 447-460.
- » Martínez, Laura (2014) “Discursos de derechos de niñez migrante en el contexto argentino”. En: *Revista Equidad y Sociedad*. Santiago de Chile. o(6). doi:10.5354/0718-9990.2014.2726
- » Novaro, Gabriela y Diez, María Laura (2011) “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos”. En: Pacecca, María Inés y Courtis, Corina *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Ediciones del Puerto.
- » Novaro. Gabriela y Beheran, Mariana (2011) “Apuntes introductorios para abordar la escolarización de niños migrantes”. En: Gabriela Novaro Coord. *La interculturalidad en debate. Procesos de identificación y experiencias formativas en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- » Pacecca, María Inés y Courtis, Corina (2011) *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Ediciones del Puerto.
- » Walsh, Catherine (2002). “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”. En: Norma Fuller (edit.). *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP.

# Políticas educativas: entre la letra y la experiencia escolar cotidiana

 María Rosa Neufeld, Lucía Petrelli, Jens Ariel Thisted \*

Nos interesa compartir, en este Seminario-Taller, nuestra reflexión acerca de algunas características de esta última década: nos referimos, en particular, a las políticas educativas que se organizan en torno de la categoría “*inclusión*”. *Políticas* engloba para nosotros una serie de procesos de distinto orden y que van dejando como resultado diferentes productos: su formulación explícita o *letra*, sus *efectos*<sup>1</sup> en la vida cotidiana de las escuelas. Esta concepción nos lleva a explicitar desde el comienzo que no estamos, aquí, buscando determinar si las políticas se cumplen o no, ni si son buenas o malas en sí mismas. Sí nos interesa explorar qué hace la gente con ellas, cómo las recibe y cómo -en ese recibirlas- las produce, reproduce, o transforma. Una vía que encontramos para desbrozar la complejidad de esta cuestión fue poner atención a las representaciones sociales en juego: entendiendo que éstas no son una mera reproducción de una realidad, sino que están a su vez dándole una entidad en particular. Tomamos como referente empírico las notas de campo plasmadas en el curso de una etapa de investigación reciente en escuelas estatales de educación inicial, de las zonas centro y sur de la CABA, a los que concurren niños de sectores medios y bajos, entre ellos un porcentaje elevado de hijos de inmigrantes de países limítrofes. Durante el año 2012, un pequeño grupo de investigadoras<sup>2</sup> compartió las actividades cotidianas de un jardín en particular de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. En el año 2013, como parte del vínculo y las consultas con la supervisión de un distrito escolar de la franja centro de la ciudad visitamos la totalidad de establecimientos del distrito en cuestión, realizando entrevistas abiertas con los integrantes de los equipos de conducción.

Desde luego, una de las primeras cosas que debemos señalar es que esas “*políticas de inclusión*” -que nos interesó registrar en alguna medida en proceso, y en la CABA en particular- se despliegan en una trama urbana signada por una profunda desigualdad social que se expresa en las escuelas en lo que hemos denominado su *materialidad*<sup>3</sup>. Y se anuda con *otras* diferencias, vinculadas con las siempre cambiantes formulaciones referidas a las “*diversas poblaciones*” o “*la diversidad*” (en términos *locales*) que debe ser atendida en las aulas.

1. M. Trouillot (2001) se ha referido a la profundidad de la presencia del estado en nuestras vidas. Volveremos sobre los desarrollos de este autor enseguida.

2. Nos referimos a María Eugenia Gómez, Agustina Casella y Fernanda Ontiveros (adscriptas del proyecto Ubacyt). También participamos activamente Lucía Petrelli y Liliana Sinisi quienes, junto con María Rosa Neufeld, fuimos coordinando todo el proceso.

3. En un trabajo reciente (Neufeld, Petrelli, Gómez y Ontiveros, 2014) entendimos por *materialidad* toda una serie de condiciones en las que se despliegan las experiencias de los sujetos, y dijimos que podíamos intentar analizarla como indicio de procesos sociales, como condiciones vivas.

Para hacerle frente a esta problemática proliferaron en estos años propuestas destinadas a “superar la exclusión” así como las llamadas “políticas de inclusión”: entendemos que uno de los principales riesgos del momento actual está en naturalizar los sentidos incorporados a las mismas (Sinisi, 2013). No se trata de un riesgo que corran únicamente los técnicos o los políticos, sino que también afecta a los investigadores o los docentes. Un aporte posible, entonces, es partir de la “inclusión” como categoría nativa<sup>4</sup> y trabajar en la documentación de los múltiples sentidos que asumen las políticas en la cotidianeidad de las escuelas, en boca y en prácticas de sus distintos actores institucionales.

4. Entre muchos otros que podríamos mencionar, consignamos como referencia de consulta el texto de Rockwell, 2009.

En los registros de las investigadoras afloran los distintos puntos de vista de los sujetos con los que convivieron o hablaron acerca de la “inclusión”. Padres y madres asociaron esta idea al hecho de que sus niños tengan la vacante al iniciar el ciclo lectivo, al percibir que en caso de recurrir a la escuela por alguna situación particular se los atiendan, a que no los sorprendan con cierres intempestivos vinculados con el estado del edificio escolar. Consultados los docentes, los sentidos de “inclusión” pivotearon entre afirmaciones acerca de la necesidad de incluir; y una serie de comentarios que vinculaban fragmentos de las políticas actuales con sus impresiones acerca de lo que pasa con ellas en los jardines o, más precisamente, cómo reciben ellos el *mensaje estatal* que sintetizan las políticas actuales. Aquí se abre un abanico de cuestiones: el recibir a los chicos en cualquier momento del ciclo lectivo, la definición incorporada en la Resolución N°174<sup>5</sup> acerca de que no podrán disponerse permanencias en sala de 5, que los deja sintiendo que no pueden desplegar su saber profesional para dirimir en qué casos deben promover y pasar al 1º de la escuela primaria y en qué casos convendría que cursaran una nueva sala de 5. Por el momento, digamos que en las notas de campo, son verdaderamente insoslayables las *presencias estatales* (en el sentido de Trouillot, 2001; en el sentido de lo trabajado por Petrelli<sup>6</sup>, 2012 y 2013) vinculadas con la implementación de políticas socio-educativas diversas, que se materializan en la organización institucional y también en la *letra* de los planes de estudio, disposiciones, circulares y resoluciones, emanadas tanto del gobierno nacional como del local, manifiestamente antagónicos en cuanto a su signo político. Una parte significativa de estas disposiciones tiene que ver actualmente con las formas en que se aborda (e interpreta) la *inclusión/exclusión* escolar.

5. Ampliaremos aspectos de esta resolución en un momento.

6. Abordamos (L. Petrelli) en la tesis doctoral los procesos de dos escuelas privadas de la CABA organizadas, a su vez, como cooperativa. Documentamos diferentes modalidades en que el Estado se hacía presente en las instituciones y nombramos estas modalidades en términos de *presencias estatales*. Esta categoría nos permitió reunir bajo un mismo paraguas una gama heterogénea de situaciones que interpretamos asociadas a lo estatal, a cómo el estado se expresa cotidianamente en las escuelas concretas en las que se desempeñan los docentes. Destacamos la heterogeneidad dado que incluimos bajo esta idea aspectos que van desde las presencias vinculadas a lo que política y curricularmente se dispone, los apoyos y partidas de presupuesto que llegan o se hacen esperar, pero también una serie de polémicas en torno del lugar que tiene o debiera tener el estado en los procesos de estas escuelas en particular (Petrelli, 2012 y 2013).

Queremos pensar desde esa cotidianeidad que asoma en los registros etnográficos, sobre *qué es lo que pasa ahí*, cuando “las políticas” que generan ministerios u otros niveles de gestión salen del *papel* y pasan a formar parte de tramas que las anteceden.

Lo que llamamos *cotidianeidad escolar*, y los *espacios de la gestión estatal* no son instancias diferentes: más bien, siguiendo la línea abierta por R. Trouillot, pensamos que el Estado

aunque unido a un número de aparatos, no todos ellos gubernamentales, ...no es un aparato sino un conjunto de procesos. No está necesariamente limitado por alguna institución, ni hay institución que pueda encapsularlo completamente. En ese nivel, su materialidad reside mucho menos en las instituciones que en el “discurrir de los procesos y relaciones de poder”...(Trouillot 2001).

Percibimos que entre lo *cotidiano escolar* y lo *político en la cotidianeidad*, no hay posibilidad de establecer fronteras rígidas, sino que en la trama local las propuestas estatales se encarnan, se reinterpretan o se resisten, al tiempo que



eventualmente asoman las huellas de *otras* políticas de momentos más o menos lejanos, que las complejizan.

Volvamos ahora a la Resolución N°174/12 del Consejo Federal de Educación, que hasta ahora sólo hemos nombrado al pasar. En términos generales, la misma apunta a "*fortalecer trayectorias*", cuestión que -dicho sea de paso- también tomamos aquí como categoría nativa.

Antes que nada, una observación sobre la normativa misma: esta Resolución en su primer ítem "Pautas federales para el mejoramiento..." explicita que su punto de arranque es lo que la investigación educativa de los últimos 30 años ha ido planteando. Luego, en su tercer punto alude directamente a estas investigaciones, en particular a aquéllas más recientes y que se detienen en las lógicas de escolarización, los rasgos institucionales, pedagógicos y didácticos, a la hora de superar prácticas y saberes que "responden a un modelo escolar homogeneizador". Esta explicitación de las investigaciones como punto de partida constituye para nosotros un indicio de por qué no deberíamos considerar las categorías de sujetos como *estancas*, investigadores por un lado, funcionarios por otro.

El carácter de una Resolución como la del CFE<sup>7</sup> colisiona luego en el momento en que estas políticas se ponen en juego en los diferentes espacios provinciales. Esto es fundamental en nuestro caso porque los jardines que visitamos y a los que nos referimos pertenecen al sistema educativo de CABA que, como ya dijimos, está políticamente en las antípodas respecto del gobierno nacional.

7. Las Resoluciones del CFE son el resultado de las discusiones desarrolladas por los titulares de las carteras educativas de cada una de las jurisdicciones, en el marco de las sesiones de dicho Consejo.

Esta Resolución, en sus artículos 12 y 13, dispone que "el ingreso de un niño o niña a una sala del nivel, correspondiente a su edad cronológica, ...deberá cumplimentarse aún cuando ya esté transcurriendo el ciclo lectivo" y "si durante el ciclo lectivo, por razones familiares o de salud, los niños y niñas de la sala de cinco años necesitaran trasladarse...se deberá garantizar su asistencia en instituciones del nivel inicial de acuerdo a su edad cronológica y en la sala o sección equivalente".

Veamos, ahora, qué sucede en el jardín en el que se desarrolló el trabajo de campo con la implementación de los artículos 12 y 13, antes mencionados, de la Res. N°174.

Reconocemos dos bloques problemáticos, vinculados entre sí en la cotidianidad de los jardines y actualizados por la normativa a la que estamos haciendo referencia: cómo se despliegan en los años recientes las decisiones vinculadas con la recepción y matriculación de los niños, y por otra parte, una serie de prácticas, habituales en las escuelas de educación inicial de la Ciudad – la "*permanencia*" en sala de 5 y otras vinculadas con la "*articulación*" con la escuela primaria.

En los jardines que visitamos, lo que dispone la Resolución bajo análisis en términos de que "el ingreso de un niño o niña a una sala del nivel, correspondiente a su edad cronológica, ...deberá cumplimentarse aún cuando ya esté transcurriendo el ciclo lectivo", se traduce aceptando que deben ser inscriptos a lo largo de todo el año. Y los docentes, así como las integrantes de los equipos de conducción, tienen información acerca de los motivos tanto de las inasistencias de los niños como de los cambios abruptos en medio del año escolar:

...porque aparte estamos en mayo. Y este nene, la mamá hasta el año pasado lo traía sin problema y ahora... se han separado, la han echado, y le cuesta esto de desplazarse..

...después estamos viendo que empezamos con listas de espera y de golpe el papá se mudó, porque acá está rodeado de hoteles. Entonces los papás vienen porque viven en el hotel de acá a la vuelta y vienen y tienen lugar ahí y piden la vacante acá. Y empezaron el año, y después se empiezan a mover: se vuelven a su país, los sacan -los desalojan- y tienen que ir a otros lados.

Al mismo tiempo, registran la complejidad de las vidas de quienes se acercan a sus aulas :

Hay familias que se sientan acá y nos cuentan que extrañan, si su familia quedó allá, o extrañan su casa. Y vos decís, tenías casa allá, tenías familia, tenías todo y te dicen, “es que allá no hay trabajo”. Y se vienen acá a trabajar a una textil, que te dicen que trabajan de continuo ocho o diez horas... Y después van a buscar a los otros chicos que dejaron.

Sin embargo, tal como lo planteábamos al comienzo, en las prácticas cotidianas se mantienen vivas y actualizadas otras normativas anteriores como las que fueron dotando de formalidad y un curriculum graduado a las escuelas de educación inicial, y que marcan un fuerte *deber ser* a los docentes, que se saben trabajando en escuelas que no son “*simples guarderías*”. Sintéticamente, podemos señalar que este curriculum pauta los aprendizajes y actividades de cada nivel: en el Jardín Maternal que visitamos las docentes desarrollan proyectos para los grupitos de “lactantes”, “deambulas” y “dos”. En los JIN y JIC (categorías en las que se agrupan los Jardines para niños de 2 a 5 años) esto se complejiza año a año hasta haber convertido, como expresaron algunos actores institucionales, la sala de 5 en un “*primerito*”<sup>8</sup>. Por eso, la obligación de incorporar a los niños en cualquier momento del año colisiona con los preceptos de otras políticas también en vigencia: en este caso, el tener que desarrollar el curriculum de cada sala. ¿Qué pasa, se preguntan las maestras, con un nene que ingresa en octubre?

8. Abordamos ampliamente esta cuestión en Sinisi y Petrelli, 2013. Aquí retomaremos sólo aspectos de aquél análisis.

Ninguno de los actores locales se percibiría a sí mismo como vulnerando el clima de “*ampliación de derechos*” de estos momentos. Sin embargo, los modos en que a nivel institucional se procesa esta Resolución -es decir los sentidos y representaciones que se construyen en torno de la misma, y las prácticas que se despliegan- no van necesariamente en línea con la *letra* de la política. Además, como venimos señalando, no hay *una* política, sino que confluyen líneas de diferentes etapas, que comparten o no sentidos y direccionamientos. En estas aguas van moviéndose los docentes.

Pero volvamos a esas *experiencias escolares* de los niños (y a cómo se articulan a su vez con la *experiencias laborales* de sus docentes). Lo que solemos designar como experiencia escolar, es un intento de englobar, en un corte sincrónico, la totalidad del entorno de la vida centrada en la escolaridad. Sería redundante e imposible enumerar todas las dimensiones que están presentes en el movimiento constante de la vida cotidiana, pero como hemos destacado en otras ocasiones (Thisted, 1999) podemos rastrear la producción social de algunos hitos dramáticos que jalonan las experiencias singulares: los sentidos y representaciones inciden en un momento clave, en el que se decide qué niños están en condiciones de pasar a la escuela primaria, y quiénes, en cambio, deberían “*permanecer*”. En un trabajo anterior (Sinisi y Petrelli, 2013) pusimos atención a

las prácticas que se despliegan intentando dirimir las tensiones que en ciertos casos presenta el permanecer o el pasar de nivel. Registramos los sentidos que docentes y directivos desplegaban, refiriéndose al pasaje de los niños del nivel Inicial a la Primaria- valiéndose de categorías como “*articulación*”, “*permanencia*” y “*primerito*”.

No hay acuerdo respecto de qué implicaría “*fortalecer las trayectorias*”, ni hay una única mirada acerca de la práctica de disponer “*permanencias*” en el nivel inicial. Determinadas docentes consideran que hay situaciones en las que resolver para un niño en particular una permanencia en la sala de 5 persigue como objetivo “*fortalecer el recorrido del chico*”, “*agarrar el problema a tiempo*”, “*hacer algo*”, “*no arrastrar la dificultad*”. “*Permanecer*”, en esta perspectiva, parecería apuntar a la generación de un tiempo para la maduración. Pero si la representación continúa ligada al “*fracaso*”, a la distancia que hay entre éste y el éxito, sólo habrá cambiado la denominación...

En el trabajo mencionado del año 2013 (Petrelli y Sinisi, 2013) ya analizábamos cómo la obligatoriedad, dispuesta por ley, y la Res. N°174 del CFE, se insertaban en la trama de esa escuela de educación inicial en particular. Avanzamos luego en el mismo sentido, en las entrevistas realizadas con los equipos directivos. En esta instancia, la práctica de la “*permanencia*” fue mencionada como algo que sucedía en algunas ocasiones, pero como algo naturalizado y entendido como uno de los momentos en que los docentes despliegan su *saber técnico*:

E- ...porque vamos a ser sinceras: hay algunos papás que desde el momento que uno los va orientando, o el equipo los orienta, hacen, o toman las herramientas, o accionan. Y otros que dejan pasar y llegamos al final de la sala de cinco, o me ha pasado de casos que han hecho una permanencia que es quedarse un año más, y la familia no ha hecho nada, solamente los traen a la escuela. Y eso no alcanza...

La obligatoriedad de la sala de cinco años, sostuvimos, genera un fuerte movimiento que afecta la estructuración del trabajo docente e impacta en la vida cotidiana de los jardines. Recuperando aquí el planteo acerca de la producción social de las experiencias singulares (Thisted, J.A., 2010), cuando las directoras nos dicen “*las maestras expresan que no pueden trabajar bien con el currículum de prácticas del lenguaje*” se nos habla de la imposibilidad de desarrollar su trabajo de acuerdo con lo que aún sigue vigente (en su versión nativa, “*el Jardín no es una guardería...*”) y esto se experimenta en términos de cierta descalificación, cercana a la imposibilidad de desplegar un saber docente específico, profesional. Durante el trabajo de campo, esto apareció en el decir de algunas maestras del siguiente modo: los chicos, en la actualidad, “*pasan [de grado] por ley*”.

Cuando en las escuelas se realizan consideraciones acerca de la “*comunidad*” con la que les ha tocado trabajar, - especialmente cuando se la caracteriza como “*atravesada por la diversidad*” se ponen en juego todo un conjunto de percepciones, sentidos, representaciones sobre los niños, sus familias, los modos en que esos padres crían a sus hijos, las características de los trabajos que desarrollan -aquí las menciones a los talleres textiles han sido recurrentes-, y los modos en que éste último afectaría el “*desarrollo infantil*”. También los docentes ponen en juego, aquí, sentidos o expectativas sobre cómo entienden que debieran relacionarse las familias con los actores institucionales.

Sostenemos que estas percepciones y representaciones son *productivas*<sup>9</sup> y están ligadas a prácticas concretas. Decimos que el modo en que los docentes se representan a los niños tiene que ver estrechamente con la forma en que se

9. Desarrollamos más ampliamente estas ideas en Neufeld y Petrelli, en prensa.

relacionan con sus familias, las demandas que les hacen o les dejan de hacer, las expectativas que manejan sobre los aprendizajes de los chicos. De todos modos, también consideramos que no hay una correspondencia lineal entre representaciones y prácticas por lo que éstas últimas no son respuestas mecánicas a sentidos construidos con anterioridad.

Cuando hablamos de representaciones sociales, pensamos en un proceso incesante de actividad psíquica. En ese proceso de representarse van generándose representaciones y sentidos. Este proceso se despliega en el terreno de lo histórico-social por lo que cada sujeto singular, cada persona, representa y se representa desde el mundo particular en el que está inmerso: las directoras, las maestras con las que trabajamos en esta investigación comparten con nosotros – “los investigadores” – cultura, sociedad, momento histórico. Planteamos, entonces, que las representaciones nos vienen dadas al tiempo que las transformamos y las actualizamos permanentemente: las representaciones son, siempre, creaciones históricas y sociales. Son históricas porque se reproducen en un momento determinado, en un entorno definido y que definen. Y son sociales porque son nombradas por otros en nuestra historia singular y también en recorridos de la historia del conjunto” (Thisted, J.A., 2014).

Es posible remarcar la complejidad que reviste el vínculo representaciones/prácticas, dado que estas últimas no se despliegan en el vacío sino en relación a las primeras, pero no de modo lineal. ¿Qué es lo que estamos queriendo señalar? En nuestro trabajo de campo, por ejemplo, hemos registrado que si los maestros, en ocasiones, pueden expresarse hasta con rudeza hablando acerca de madres y padres; pueden también, frecuentemente, desplegar en los vínculos cotidianos múltiples comportamientos vinculados con el acompañamiento y el cuidado.

Del mismo modo, la práctica es la que actualiza permanentemente esas representaciones que siempre están en proceso de reelaboración: las representaciones acerca de las “familias-migrantes”, “que viven en hoteles”, “que trabajan en talleres textiles”; acerca de las madres que “se drogan”, “que no trabajan pero mandan a sus chicos al jardín”, “que no miran el cuadernito”, “que no les hablan a sus niños”; podríamos filiarlas en la caracterización peyorativa de los *cabecitas negras* de hace cuatro o cinco décadas, o en las caracterizaciones estigmatizantes, desvalorizadoras y xenófobas que recogíamos en los 90 acerca de bolivianos y chinos... seguramente hay puntos de filiación. O bien, las representaciones que vinculan “repetir” con “fracasar” pueden seguir vivas aunque se intente asociar “permanencia” con “darle tiempo”, “madurar”. Pero, como señalábamos hace unos párrafos, si bien las representaciones *nos vienen dadas* simultáneamente las transformamos, las actualizamos constantemente... las representaciones son, siempre, creaciones históricas y sociales que por tanto son puestas una y otra vez a prueba en tiempos en los que los núcleos xenófobos han sido puestos en discusión. Por eso, cuando hablamos de *usos de la diversidad* señalamos que éstos cambian (en nuestras entrevistas muchos directivos tienen una comprensión compleja de las “comunidades” con las que trabajan). Pero también, estos cambios incluyen nuevas tipificaciones estigmatizantes, vinculadas con las transformaciones que van reconfigurando las relaciones entre los grupos sociales.

¿Cuál podría ser nuestro aporte, por medio de estos intentos de historizar y descotidianizar lo que *está sucediendo aquí*, en estos Jardines? Quizás lo más rico esté – al desplegar lo que sucede en formas poco visibles, - en encontrar alguna clave para lo que acaece en los espacios cotidianos y que generalmente

aparece como contradiciendo las intencionalidades de transformación. Intentar compartir este ejercicio quizás abra la posibilidad de “destrabar la repetición con otros ropajes”.



# La obligatoriedad de la secundaria: las modalidades de educación intercultural bilingüe y educación rural en el sudoeste misionero



Ana Padawer, Ma. Lucila Rodríguez Celín,  
Ma. Laura Canciani, Julieta Greco, Alejandra Soto \*

Este trabajo surge de una reflexión que iniciamos en 2008, cuando comenzamos un trabajo de campo en el sudoeste misionero, centrado en las experiencias formativas de las jóvenes generaciones dentro y fuera de las escuelas. Trabajamos con niños y jóvenes que se auto-identifican de forma contrastiva como mbyà guaraní y como “gente de la colonia”, quienes comparten experiencias educativas en escuelas rurales de modalidad EIB (educación intercultural bilingüe).

Como parte de un equipo más amplio que trabaja en otras regiones y colectivos (Novaro et al, 2011), nos interesa problematizar la relación entre educación e identificaciones vinculadas a las actividades productivas, que en este último tiempo estamos tematizando especialmente desde las dimensiones espaciales (Lefebvre, 2013) y temporales (Mannheim, 2011) de las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 2007), atendiendo a la estructura socio-histórica del agro del sudoeste misionero, definido por la creciente concentración de la propiedad de la tierra, destinada en este caso a la industria forestal.

Es decir que concebimos los procesos educativos de los niños y jóvenes en contextos rurales interculturales desde las dimensiones espacio-temporales de las prácticas, donde las actividades ligadas a la reproducción social son consideradas desde el “saber hacer” o conocimiento práctico. Este conocimiento, que implica un aprendizaje y transformación sobre la naturaleza y el espacio social habitado, es producido principalmente en tres ámbitos institucionales: las unidades domésticas, las escuelas y los organismos técnicos estatales vinculados al agro. En este marco, nos encontramos haciendo un trabajo de campo en el que tratamos de analizar cómo los niños y jóvenes entienden el mundo social y natural en el que intervienen cotidianamente, heredando y articulando saberes que producen en estos tres contextos institucionales donde participan diferencialmente, con sus consensos y tensiones, y donde el saber técnico-científico ya lleva décadas de penetración en otras tradiciones de conocimiento (Padawer, 2014).

\* Universidad de Buenos Aires.

A partir del trabajo de campo realizado hasta el momento, en esta presentación nos proponemos considerar cómo se presenta, en la EIB y la educación rural como modalidades de la educación común, el mandato asociado al nuevo marco normativo que conllevó, entre otros, el ambicioso propósito de la obligatoriedad del nivel medio (Ley Nacional 26206/06). Con relación a este objetivo, proponemos tres ejes de análisis: el derecho a la educación (oferta, acceso y permanencia), la propuesta curricular (qué y cómo se enseña y aprende) y la vinculación de la modalización con el territorio (pensar la educación rural y la EIB en relación con un desarrollo de políticas públicas agrarias). El análisis que realizaremos sobre estos tres ejes lo desplegaremos en dos partes: en la primera describiremos las políticas públicas en relación con este tema, y en la segunda reflexionaremos sobre cómo los jóvenes y sus familias se posicionan respecto a esta oferta, tanto a partir de sus consideraciones como de sus decisiones cotidianas respecto de la escuela secundaria.

## Las modalidades de rural y EIB en Misiones

Tanto en la modalidad rural como en EIB, la historia específica de las intervenciones provinciales se acompasó con las políticas nacionales, pero bajo un trasfondo de historia propia.

En el caso de la EIB, ésta adquirió mayor institucionalización en 2004, 2005 y 2008, donde los lineamientos nacionales de educación intercultural bilingüe sancionados en 2006 -que suponen una propuesta centrada en la educación de colectivos indígenas-, fueron atravesados por la intervención provincial en lenguas extranjeras, de frontera e indígena que la precedían o se desarrollaban simultáneamente con su propia impronta. La ampliación de la intervención en la EIB indígena en Misiones, acompasada de modo particular a la propuesta del Ministerio de Educación Nacional, no puede entenderse sin ese trasfondo y antecedentes provinciales, caracterizados por un trabajo permanente pero a la vez complejo de consulta a las comunidades mbyà.

En el caso de la educación rural, a una oferta ya consolidada de escuelas primarias se ha sumado el crecimiento del nivel medio, que se ha ido plasmando en una tipología institucional compleja que mantiene viejas y propone nuevas denominaciones. Esta cuestión denominacional se asienta en una tensión implícita entre la opción de ofrecer primarias y Ciclos Básicos Secundarios (CBS) rurales -orientadas por la promoción del arraigo de los estudiantes en sus localidades-, y el sostenimiento de la propuesta de escuelas secundarias de orientación agraria de cinco años (IEA) -que implican el traslado periódico de los estudiantes, generalmente bajo la modalidad de alternancia-, ambas ofertas sin conexión necesaria entre sí. Las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) constituirían un caso particular dentro de la segunda opción, ya que son escuelas de gestión privada donde se brinda la secundaria completa.

Como parte del proceso de tensión organizativa antes mencionado, puede indicarse que de acuerdo a los datos oficiales, existen en Misiones 32 establecimientos que ofrecen el CBS de secundaria rural, con solo 3 que ofrecen la posibilidad de continuar con el ciclo orientado, y 191 que ofrecen el ciclo completo (DINIECE, anuario 2013). Por otra parte, los establecimientos de nivel medio en los que se registra oficialmente matrícula mbyà son actualmente 11, correspondiendo a formatos también heterogéneos, a los que se debe agregar algunas secundarias virtuales de un proyecto de UNICEF<sup>1</sup>.

1. Asimismo merece mencionarse que, entre los 11 establecimientos, algunos tienen matrícula exclusivamente indígena, mientras en otros se trata de un número relevante motivo por el cual es identificado por las autoridades; sin embargo, el trabajo de campo ha mostrado que también se puede presentar el caso de que unos pocos alumnos mbyà asistan a escuelas secundarias comunes, los que no suelen figurar en los datos oficiales. De los 11, hay 2 establecimientos de gestión privada: la EFA en la comunidad Tajy Poty en Gobernador Roca y el Instituto Carlos Linneo de Oberá. Además, hay nueve establecimientos de gestión pública: un aula satélite de la Escuela Normal Superior Nro. 6 en la comunidad de Kuña Piru en Aristóbulo del Valle; dos aulas satélite de Centros Educativos Polimodales: del CEP 30 en la comunidad de Takuapi en Ruiz de Montoya, y del CEP 40 en Pozo Azul, San Pedro; dos Bachilleratos de Orientación Laboral y Polivalente: el BOLP 38 de El Soberbio y el BOLP 19 de El Alcazar; un Bachillerato de Orientación Polimodal: el BOP 111 en la comunidad de Fortín Mbororé y otro, el BOP 89 que también es identificado como CBS N. 5, en el barrio de Las Leñas, ambos establecimientos en Iguazú; finalmente, el IEA N. 2 de San Pedro y la Escuela de Comercio N. 11 de 25 de Mayo (Ministerio de Educación de Misiones, 2014).



Si bien no hay posiciones homogéneas respecto de la escolarización entre los mbyà, nuestra experiencia de campo nos permite señalar que el panorama anterior puede explicarse por un crecimiento progresivo de la demanda indígena por escuelas<sup>2</sup>. Asimismo hemos reconstruido una importante demanda de población no indígena por el acceso a la escuela (especialmente de nivel medio). A partir de esas demandas, la instalación de la oferta educativa se liga con la cuestión territorial: de nuestro trabajo de campo surge que es necesario un acuerdo entre caciques de las numerosas aldeas próximas, referentes de la “gente de la colonia”, los intendentes locales y los funcionarios provinciales para poder definir el lugar de localización de los establecimientos, así como el pre-requisito de la propiedad fiscal, comunitaria o “en donación” para que se pueda autorizar su creación.

Por otra parte, es importante destacar una diferencia fundamental de la EIB con respecto a la modalidad rural. Mientras que las escuelas públicas que funcionan bajo la modalidad EIB tienen un marco pedagógico orientador común incipiente (aprobado a partir del 2008), puede observarse una mayor historicidad de recursos pedagógicos producidos de modo centralizado para la secundaria rural, del que son herederos el Proyecto Horizontes del Ministerio de Educación Nacional y las EFAs y las IEA de la escuela técnica agrícola. Creemos que dicha diferencia ha sido reforzada por las divergencias en el funcionamiento de las modalidades a nivel nacional: mientras que la modalidad rural ha producido materiales didácticos y capacitaciones desde los organismos centrales, en el caso de la EIB las sucesivas gestiones técnicas han optado por una estrategia de recuperar las líneas provinciales de trabajo con los colectivos étnicos. En este sentido, en el caso de Misiones, se dio apoyo a capacitaciones de ADIs (algunas también de maestros de escuelas de EIB), se incentivó el acceso a becas para estudiantes indígenas, y se ha dado apoyo a la elaboración de algún material didáctico producido por los establecimientos.

2. En un principio primarias y más recientemente secundarias. La demanda de estas últimas se vincula al hecho de que habilitan para la consecución de estudios terciarios o universitarios, que si bien hoy son muy incipientes en el caso de los mbyà, ocupan un lugar fundamental para los ADIs que se proyectan como docentes (y de este modo, pueden trascender de su lugar de auxiliares).

## Los jóvenes y sus familias ante las modalidades

Los egresados de las escuelas primarias rurales y de EIB a los que hemos podido acceder a través de nuestro trabajo de campo en el sudoeste misionero (Municipio de San Ignacio) no tienen una trayectoria única: deciden su continuación de estudios secundarios bajo la modalidad rural, EIB u optan por otras orientaciones en escuelas urbanas. Además de la EFA de San Ignacio (a la que no suelen asistir alumnos mbyà) y la EFA de EIB de Yacutinga (exclusiva de alumnos mbyà), la oferta educativa en el centro de la ciudad de San Ignacio incluye tres instituciones: una escuela de nivel medio con dos orientaciones (en Humanidades y Ciencias Sociales, y en Ciencias Naturales, en la anteriormente denominada Escuela Normal), una Escuela Secundaria de Modalidad Técnica (EPET) y un Bachillerato Orientado (BOP) localizado en la zona periurbana (que también cuenta con dos orientaciones: Humanidades y Ciencias Sociales, y Turismo).

La EFA de EIB de Yacutinga es particularmente interesante, ya que acuden allí jóvenes mbyà de todo el sur de la provincia y, podríamos anticipar, articula una modalidad EFA tradicional e incipiente (dificultada por la enseñanza en castellano de la mayoría de las asignaturas), donde tanto las clases específicas de Lengua y Cultura Mbyà como el alumnado exclusivamente indígena (muchos de ellos, hijos de referentes) van penetrando en toda la dinámica institucional: se debate sobre el uso de símbolos patrios y los saludos “tradicionales” en la cotidianidad, se proyecta una sociabilidad particular entre los jóvenes y con

sus docentes que no sólo es distinta de las otras escuelas secundarias donde los mbyà son minoría, sino también diferente a la que se da en el contexto de las comunidades.

La pertenencia religiosa de la EFA de Yacutinga reactualiza una relación compleja con la iglesia católica que también se da en algunas escuelas primarias (Perutí y Katupyry), pero además resulta sumamente interesante profundizar en el carácter agrícola de la propuesta, que es única en su tipo en la provincia. Evidentemente las escuelas secundarias de EIB, así como el resto de las escuelas secundarias urbanas donde algunos mbyà logran escolarizarse, permiten vislumbrar un futuro de cada vez más cantidad de jóvenes mbyà en el nivel superior, lo que quizás adquiriera la forma de debates ya dados en otras zonas del país respecto de una educación modalizada en los niveles más altos de la educación formal.

Actualmente, sin embargo, los problemas específicos de la modalidad se encuentran en los niveles inicial, primario y secundario, donde la cuestión de la lengua es fundamental. No estando el mbyà normatizado (es decir, al no contar con consenso social e institucional respecto de su gramática), el trabajo cotidiano escolar en esa lengua es dificultoso. Los auxiliares docentes indígenas expresan dudas gramaticales en su trabajo cotidiano, y en el nivel medio se suele avanzar a partir del trabajo con textos de la tradición, cuyo léxico no es el cotidiano. Es decir, los avances en Prácticas del Lenguaje que se verifican en la enseñanza del castellano como primera lengua, están lejos de poder implementarse en el caso del mbyà.

Otro tipo de dificultades se plantean en el trabajo en las otras áreas, donde los ancianos a quienes se reconoce un saber tradicional válido han sido objeto de una trayectoria de hostilidad y en algunos casos son reconocidos como líderes de la resistencia a la asimilación: el sentido común de la reivindicación de los pueblos originarios mira esperanzado a los mayores, pero éstos tienen muchas dificultades para poder responder a esa demanda de “saberes ancestrales”. Si bien el discurso político de la pérdida cultural coexiste con otros que reconocen los saberes y culturas en transformación, es más bien un interrogante que una respuesta acabada el entendimiento de cómo esos procesos de transformación cultural se pueden traducir en formas organizacionales, curriculum y propuestas de enseñanza que afirmen la legitimidad y permitan desplegar la propia cultura.

Por su parte, la EFA de San Ignacio puede ser un comienzo del recorrido para una educación superior vinculada al agro, tanto para los jóvenes rurales como urbanos, al estar ubicada en la zona periurbana de la ciudad. Es así como encontramos que esta institución recibe en la misma proporción alumnado proveniente del campo y la ciudad, aunque de nuestro trabajo surge que sólo una minoría de los colonos egresados de la EFA sigue este trayecto hacia la educación superior agraria. Esto se vincula con al menos tres cuestiones estructurales que exceden a la propuesta educativa de la modalidad agraria: la primera radica en que el acceso a la educación de nivel superior es difícil para cualquier familia de colonos ya que implica sostener a los hijos en una vivienda urbana; una segunda dificultad radica en que no todos los hijos pueden acceder a una propiedad heredada, por lo que los estudios agrarios superiores no permiten una aplicación en el propio predio, debiendo establecer alguna relación asalariada para tal fin; en tercer lugar, los estudios agrarios suelen descartarse por el entendimiento de que el trabajo rural es “sacrificado”, percepción atribuida de modo inherente a la actividad desde el sentido común

de la “gente de la colonia”, cuando en rigor se vincula a las condiciones de clase (Padawer, Rodríguez Celín y Greco, 2014).

Es importante destacar que el tránsito por la EFA, completo o incompleto, proporciona a las familias rurales de una interlocución institucionalizada en relación a los “modos de hacer” aprendidos en el contexto rural. Esta ampliación de las comunidades de práctica, aunque dista de ser una articulación idílica, permite que a través de las jóvenes generaciones se incorporen y/o reformulen actividades productivas en las chacras. Ya sean de familias más prosperas, colonos poco capitalizados u ocupantes, quienes cursan en la escuela agraria acceden a un conocimiento específico ligado a lo rural que invariablemente tiene un impacto en la chacra. Hemos observado la inauguración de viveros familiares, la incorporación de nuevos cultivos o la mejora de biotipos de animales de cría, promovidos por estudiantes de la EFA aún cuando no lograron finalizar la escuela media. Si bien estos procesos de mejora en la producción no requieren necesariamente de la educación formal, ésta constituye una vía de acceso e interlocución con el conocimiento técnico menos evidente, pero tan influyente para las familias rurales, como la intervención de organismos del Estado vinculados al agro como el INTA o la Secretaría de Agricultura Familiar.

En las familias de colonos poco capitalizados y ocupantes, la vía de la EFA es planteada para alguno de los hijos –generalmente varones– que se muestre “interesado por las cosas de la chacra”, lo que resulta consistente con la necesidad estructural del grupo doméstico de transferir la herencia a un solo sucesor. En estos casos, por otra parte, la producción de subsistencia y el “saber hacer” intensifican la incorporación de los jóvenes al trabajo rural, lo que conlleva frecuentemente el abandono de la escuela agraria. El resultado final no difiere del resto de los hermanos que eventualmente asisten a una escuela secundaria urbana, pero las expectativas de unos y otros si son profundamente diferentes, y por lo tanto el sentido que asume la “vuelta a la chacra”: mientras entre los estudiantes de las secundarias urbanas la incorporación al trabajo rural es reconocida como una contravención al proyecto ciudadano (porque los jóvenes “vuelven a la chacra” que estaban intentando abandonar), entre los estudiantes de la EFA se trata de un retorno anticipado al contexto en el que proyectaban seguir trabajando.

En algunas familias de colonos y ocupantes parece haber un significativo margen de reconocimiento de las preferencias educativas y proyecciones laborales de los jóvenes en futuros urbanos, formuladas en términos de “oportunidades de elegir” que sólo brindaría el contexto ciudadano. “Salir del campo” implica otorgar un sentido subjetivo a la descampesinización como un proceso que puede conducir a un progreso social, opción plausible ya que se considera que “siempre van a poder volver a la chacra”, aunque esto no sea efectivamente tan sencillo para ocupantes o hijos de colonos con prole numerosa. Sin embargo, la inserción urbana de los jóvenes que no finalizan la escuela media, o aún con este nivel completo, dista de cumplir con las promesas de mayores y mejores oportunidades que le asignan: en la ciudad de San Ignacio se pueden insertar mayoritariamente en el comercio y los servicios, en general en tareas de baja calificación, dependiendo estos jóvenes progresivamente cada vez más de los planes sociales que son los que les permiten sobrevivir en la ciudad.

Estas reflexiones nos conducen a problematizar las razones por las cuales las familias, tanto urbanas como rurales, eligen la educación agrícola en la modalidad de alternancia. En primer lugar, la EFA es valorada por la formación específica en los temas agrarios y, en el caso de los colonos, se destacan

las facilidades adicionales que otorga el hecho de que los jóvenes permanezcan en la escuela, reduciendo significativamente los gastos de traslado y manutención, como ya hemos señalado. Pero por otro lado, esta modalidad es destacada por su formación en términos morales, ya que históricamente la "moral colona" ha vinculado el trabajo agrario con el progreso a través del sacrificio y la austeridad.

Por último, es importante mencionar el surgimiento en el año 2013 de la primera carrera universitaria en San Ignacio, una Tecnicatura en Promoción Sociocultural de tres años de duración, a cargo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHycS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNAM). Este tipo de propuesta académica, que forma parte de un proyecto más amplio de extensión universitaria en la zona, resulta interesante en términos del acceso a la educación de nivel superior para los habitantes de San Ignacio y localidades próximas, en tanto permite continuar los estudios sin necesidad de abandonar las actividades productivas en la chacra y migrar a la ciudad.

Esta propuesta de nivel superior, que complementa una ya tradicional de nivel terciario radicada en un Instituto de Formación Docente localizado en una ex Escuela Normal, permite pensar en las relaciones entre la educación y las identificaciones vinculadas a las actividades productivas incorporando, ahora, al ciclo completo de educación formal. La oferta educativa local vinculada a las cuestiones agrarias ya no culmina en la escuela media, sino que continúa unos años más: dado lo reciente de la iniciativa no es posible decir aun cómo esta propuesta incidirá en "la gente de la colonia" y las familias mbyà guaraní, de qué forma incidirá en la permanencia de los jóvenes en el nivel secundario, en sus proyectos de futuro vinculados a las chacras y las aldeas, ni cómo el acceso a una oferta de educación de nivel superior en el propio territorio vinculada a la "promoción sociocultural" se vinculará con los nuevos sentidos del agro tanto para los jóvenes rurales como urbanos.

## Conclusiones

A 8 años de su aprobación, es posible observar que la obligatoriedad de la educación secundaria parece enfrentar obstáculos importantes en la modalidad rural y de EIB en Misiones, evidenciando una brecha entre, por un lado, las intenciones formuladas en normativas y políticas estatales y, por otro, las concreciones en términos de acceso, permanencia y sentido de la escuela media para los pobladores rurales e indígenas. Esta brecha está vinculada con la estructura social agraria y las transformaciones sociales que se producen en un contexto productivo crecientemente concentrado, que expulsa no sólo a ocupantes, sino también a herederos del proceso de colonización que no han logrado capitalizarse, y reconoce muy lentamente los derechos territoriales indígenas (Relevamiento Territorial de Comunidades Indígenas, dependiente del INAI-Desarrollo Social. Ley 26170/07). En este contexto de desigualdad social y "éxodo rural", garantizar una oferta de secundaria completa para ambas modalidades parece un objetivo muy complejo, que requiere de recursos económicos adicionales, así como formas organizativas acorde a las características espaciales del entorno y las dificultades de desplazamiento.

La modalidad de EIB es hoy una demanda extendida en Misiones, aunque algunos referentes y colectivos desconfían de la escuela como parte de la relación con el Estado Nacional. No se trata de una demanda en clave asimilacionista sino, por el contrario, de una reivindicación de derechos como colectivo

étnico particular: la escuela en contextos de desigualdad es entendida como posibilidad de mejores condiciones de vida, mientras que aprender castellano permite posicionarse mejor frente al Estado y los privados. Es importante señalar que desde posiciones menos centradas en la confrontación política se ve un reconocimiento de generaciones de vínculo con los jurua, donde las formas de producir, alimentarse, expresarse artísticamente, se vienen articulando. Si bien en el nivel primario hay numerosos desafíos en términos pedagógicos, la escuela secundaria es el objetivo prioritario en términos de acceso.

Por otra parte, la modalidad rural es percibida contradictoriamente por los protagonistas: proyectando un futuro rural para al menos alguno de sus hijos, esta orientación es valorada y considerada como aporte de conocimientos técnicos para la producción agrícola. Pero a la vez, es cuestionada en tanto experimentan cotidianamente las escasas perspectivas de futuro de los jóvenes en el campo, por no disponer de tierras para todos y por las condiciones precarias en las que los colonos y ocupantes producen. Esto amerita una reflexión en torno a la necesidad de pensar políticas educativas en diálogo con otras áreas, a fin de planificar intervenciones educativas vinculadas a lo socio-productivo para las familias que viven en y del campo, las que por cierto incluyen necesariamente a las comunidades indígenas, quienes habitan y producen en el mismo territorio.

Es en ese contexto que resulta interesante volver a la valorización de las EFA como instituciones que educan en lo técnico, pero también en lo moral: la categoría de colono en su historicidad permite distinguir el carácter formativo que se le otorga al trabajo, como posibilidad de constituir sujetos autónomos, que se responsabilizan de sus quehaceres cotidianos. Del mismo modo como la escuela secundaria rural adquiere este sentido de formación y autonomía, el aprendizaje de las tareas de la chacra en pos de la construcción de sucesores se presenta como un legado valorado: la chacra “enseña” el valor del trabajo.

En este punto, conviene recordar que el desafío de la extensión de la secundaria rural no resuelve los efectos de la desigualdad social en la estructura misma del sistema educativo: mientras se incluyen tareas agrícolas en las huertas de las escuelas primarias rurales a las que asisten hijos de ocupantes y colonos de escasa capitalización, el conocimiento tecnológico sensiblemente más sofisticado se desarrolla en escuelas secundarias a las que acceden -ya con más dificultades- los hijos de colonos y ocupantes- Por último, el conocimiento vinculado a la alta tecnología asociada a los agro-negocios se estudia en los niveles superiores y universitarios, a los que sólo logran acceder aquellos jóvenes de las clases medias y altas, mayoritariamente habitantes urbanos.

Estos procesos hacen que la secundaria agrícola se convierta en un fin de recorrido para la mayoría de los jóvenes rurales, espacio de conocimientos “prácticos” más próximos al aprendizaje en la chacra que a una educación superior. El conocimiento sensible adquirido vía redescubrimientos desde el hacer, que podría complejizarse no sólo en estudios superiores sino a través del mantenimiento de comunidades de práctica sostenidas desde organismos técnicos, queda así limitado con el paso de los años a los confines del predio familiar.

Quizás sea el traspaso de esta frontera histórica y socialmente construida entre conocimientos prácticos y conocimientos científicos, el que finalmente permita discutir el clásico esquema extensionista de desarrollo tecnológico y aplicación,

donde la permanencia en el campo sea un proyecto de futuro que incluya no sólo condiciones de vida dignas sino un espacio de debate de conocimientos. En este proceso, la escuela media agraria de alternancia parece estar destinada a ocupar un espacio central, no sólo en términos de posibilitar el dialogo entre “formas de hacer”, el despliegue de formalizaciones a partir de un conocimiento situado, sino también como espacio de formación de sujetos que aprenden a ser responsables, haciendo de sus quehaceres un contexto educativo más.

# “Sobre el retorno a la familia”: Categorías, poblaciones y campos de intervención en iniciativas en “Primera Infancia” y medidas socioeducativas en jóvenes infractores de la Ley penal

 Ana Paula Gallardo, Laura Santillán \*

En esta presentación la intención es aproximarnos, desde los aportes de la Antropología social, al reconocimiento de los procesos que –aún con sus distinciones- están presentes en dos campos relativamente recientes de intervención en educación: uno relativo a los primeros años de la vida y el segundo destinados a jóvenes que transitan determinada experiencia con la Ley penal. En función de estos campos y siguiendo el espíritu de las inquietudes generales del encuentro<sup>1</sup>, aquí nos centraremos fundamentalmente en dos aspectos: en primer lugar, nos interesa ahondar en el análisis de los procesos de construcción hegemónica que intervienen en las definiciones de las poblaciones que son interpeladas por estas iniciativas. Seguidamente, nos preocupa abordar el modo en que se delinear y configuran determinadas categorías que legitiman y dan materialidad a esos recortes, así como también una serie de expectativas y comportamientos sociales en cuanto a los niños, los jóvenes y sus familias.

Las reflexiones que siguen parten de las inquietudes y los avances que venimos llevando adelante en relación a nuestra participación en un espacio colectivo de investigación más amplio dentro de la Programación UBACyT (FFyL, UBA)<sup>2</sup>, y también se fundamentan en nuestras investigaciones individuales. Preocupados en el colectivo de investigación por cómo se configuran, en la contemporaneidad -y en referencia a los sectores subalternos-, los procesos de intervención y producción de la *educación* y la *atención* de las generaciones más jóvenes, en este texto focalizaremos en las iniciativas que, como veremos, sitúan a la educación en planos de acción renovados (en cuanto a la población que se disponen atender). Tal como adelantamos, por un lado, nos referiremos al campo de acciones educativas y cuidado destinadas a la franja etaria que, en los últimos años, se ha dado en llamar Primera Infancia<sup>3</sup>. Por otro, recuperaremos los registros realizados en torno a jóvenes que transitan una medida socio educativa específica en relación a su condición como infractores de la Ley penal<sup>4</sup>. Según va quedando en evidencia, se trata, por cierto, de poblaciones muy diferenciales entre sí. Sin embargo, tal como demostraremos, aún con esta distinción están aunadas, a la vez, por algunas coordenadas contemporáneas de intervención. Una que resalta es el peso y carácter determinante que

1. Aludimos a la presentación en el Grupo de Trabajo “Las políticas, campos y modalidades de intervención” en el III Seminario Taller de la Red de Investigación en Antropología y Educación (Tigre, noviembre de 2014).

2. Nos referimos al proyecto ubacyt “La producción social de la educación y atención de la infancia y la distribución de las obligaciones y responsabilidades adultas: reconfiguraciones estatales, sociales y cotidianas”. Integrantes: Agustín, Barna, Marcela Bilinkis, María Laura Fabrizio, Juliana Montero, Ana Paula Gallardo, Soledad Gallardo, Laura Cerletti, Laura Santillán (Programación Científica: 2014-2017. FFyL, UBA, dirección y co-dirección: Laura Santillán y Laura Cerletti).

3. Campo empírico relativo a la investigación posdoctoral a cargo de  
4. Investigación a cargo de Ana Paula Gallardo (UBA, CONICET). Paula Gallardo para alcanzar su grado de licenciatura en Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA)

asume la socialización temprana (del origen social y familiar) y la responsabilidad de las familias en cuanto al encauzamiento –con apelación siempre directa a las “buenas prácticas”- hacia el desarrollo y las conductas infanto juveniles.

La disciplina antropológica ha demostrado con creces los aportes que puede ofrecer al campo de las intervenciones sociales y políticas (Shore, 2010, Neufeld, 2011). Las políticas y formas programáticas de intervención sobre las sociedades, sobresalen, entre otros, por la pretensión de otorgar direccionalidad a los procesos y relaciones sociales. Junto con ello, los sentidos y prácticas que busca legitimar están sometidos, siempre, a procesos de confrontación y disputa (Montesinos, 2010). Las políticas son, en definitiva, actividades profundamente inmersas en los procesos sociales cotidianos y por ende constituyen importantes prácticas culturales y “mundos de sentido” (Shore, 2010). Partiendo de estas definiciones, la antropología, en base a la potencialidad que le otorga el enfoque histórico etnográfico (Rockwell, 2009, Neufeld, 2011), contrasta con miradas normativas y posturas en las cuáles las políticas públicas son un presupuesto, para advertir más bien el carácter “desordenado”, complejo y dinámico en cuanto a los procesos que involucra (Shore, 2010). Desde estos postulados, nos dedicaremos a la reconstrucción de la generación renovada de categorías y fundamentos para la intervención –en nuestros casos influidos por retóricas internacionales- así como también las maneras siempre dinámicas, cuando no ambiguas y disputadas en que las mismas son asumidas en “terreno”.

### **Sobre las poblaciones que es prioritario intervenir y las categorías que hegemonizan campos de acción**

En los últimos años, de manera creciente, en nuestro país tiene lugar un conjunto de iniciativas destinadas a la franja etaria de los primeros años de la vida, la cual comienza a ser conocida a través de la categoría de Primera Infancia<sup>5</sup>. Aludimos a acciones que –centradas principalmente a las poblaciones subalternas- se motorizan tanto desde el Estado como fuera de él, y tienen como objetivo reparar vacancias advertidas en relación a la atención y cuidado de los niños y niñas de más corta edad. Con importante concordancia en el tiempo, acciones similares son también posibles de reconocer para toda la región y fuera de ella<sup>6</sup>. Sucintamente, es importante decir que las iniciativas englobadas bajo el paradigma de atención a la “Primera Infancia” son –al menos en algunos sentidos- heterogéneas entre sí. Pero esto no debe conducirnos a desconocer el peso y preeminencia que tienen algunos actores sociopolíticos –como los organismos internacionales- en la construcción de una agenda que intentan hegemonizar el campo de las intervenciones. En las iniciativas que tienen lugar en la región, se tornan insoslayables los lineamientos de los organismos multilaterales de financiamiento (Banco Mundial, BID), así como agencias internacionales (como UNESCO y UNICEF), los cuales con algunos acentos diferenciales, insisten en marcar a la primera infancia *como etapa crucial para el buen desarrollo de las generaciones*<sup>7</sup>.

Del mismo modo, el programa relativo a las residencias socio educativas de libertad restringida para jóvenes que infringen la Ley penal<sup>8</sup> (SENAF), tiene lugar en el marco de esta construcción de intervenciones que excede la delimitación local de nuestro país. Es decir, el Programa se inserta en el debate que se genera en cuanto a adecuar el marco de la Ley penal a los lineamientos internacionales establecidos por la Convención Internacional de los derechos

5. Según entendemos, si bien las decisiones acerca de las edades que comprende la Primera Infancia difiere de una región y/o país a otro, con esta categoría –cuya eficacia ha sido instalar una suerte de “unicidad” y “acuerdo” entre las intervenciones- se alude en todos los casos a los primeros años de la vida de las personas, etapa identificada como crucial para el desarrollo individual y también colectivo/social.

6. Entre otros, se encuentran: Programa “Brasil Cariñoso” y “Primera Infancia Mejor”, (Brasil), “Colombia por la Primera Infancia” (Colombia), “Chile Crece Contigo” (Chile), “Uruguay Crece Contigo” (Uruguay), “Creciendo con Nuestros Hijos” (Ecuador), “Programa Amor” (Nicaragua).

7. En relación a los organismos de financiamiento multilaterales (Banco Mundial, BID), las argumentaciones sobre las intervenciones en Primera Infancia se sustentan sin tapujos en el cálculo de las tasas de retorno a las inversiones en capital humano. En el caso de las agencias internacionales los argumentos fueron virando e incorporando progresivamente el lenguaje de los derechos.

8. El programa de las residencias socioeducativas para jóvenes que infringen la Ley penal es uno de los dispositivos que emerge con la creación de la Dirección Nacional para adolescentes infractores de la Ley penal en el año 2007 dentro de la SENAF. Este programa se presenta como una modalidad alternativa a la medida de encierro estricta ya que propone un ámbito convivencial organizado, tendiente desde intervenciones socioeducativas, a forjar mayores grados de autonomía para el joven condenado o procesado



del niño, y a diversos tratados internacionales ratificados por nuestro país que hacen alusión al tratamiento de la problemática penal de personas menores de 18 años<sup>9</sup>. En particular, el programa de las residencias socio educativas de libertad restringida plantea intervenir con una finalidad *socio educativa*, que le permita al adolescente construir un proyecto de vida ciudadano o socialmente constructivo, alejado de la transgresión de la norma penal.

Hasta aquí, la difusión y el desarrollo de este conjunto de iniciativas destinadas, por un lado, a un grupo etario hiper específico como es el de la Primera Infancia, y por otro, a los jóvenes infractores de la Ley penal, nos pone cabalmente frente a coordenadas muy cruciales de la contemporaneidad –y de la que diversos autores vienen dando cuenta- y que se resumen en interrogantes tales como: ¿quiénes deben ser hoy administrados? ¿cómo? ¿por qué?. Siguiendo a otros estudios, estas preguntas no son sin más formas que develan la instauración de toda una economía moral sobre la necesidad de administración –en determinado momento de la historia moderna- de ciertas poblaciones y no otras (Shore, 2010).

Ahora bien, ¿desde cuáles fundamentos se realizan estas intervenciones que recortan sobre poblaciones determinadas? Al respecto, algunos aspectos que marcan a ambas iniciativas, es la referencia de los niños y las niñas y los jóvenes como sujetos de derechos y también la necesidad de un abordaje *integral*. En las iniciativas sociales y estatales destinadas a la Primera Infancia, el abordaje integral implicaría, en principio, tomar en cuenta, en relación al desarrollo de los niños, el aspecto biológico, físico, psíquico, social y emocional de su persona, cuestión posible de abordar a través de determinados enlaces y cruces que se esperan entre las políticas y agencias ministeriales<sup>10</sup>. En relación a las iniciativas orientadas a los jóvenes infractores de la Ley penal, la *perspectiva integral* contempla al menos dos dimensiones, las cuales parten de concebir como imprescindible el acceso y ejercicio de los derechos. La primera dimensión estaría dada por una instancia de responsabilización por los actos cometidos, entendiendo al joven como un “*sujeto activo de derecho que puede reconocer y aceptar las consecuencias de sus actos*” (Res. 3892/11 -Folio 37). La segunda dimensión corresponde a la realidad material y vincular del adolescente, a través de la cual se procura una integración en la comunidad mediado por un ejercicio efectivo de la ciudadanía<sup>11</sup>.

Reconocidas hasta aquí algunas coordenadas de las intervenciones sobre ambos colectivos, nos interrogarnos aún más en concreto, pues, qué vienen a *ordenar* estas acciones. Como exponen diversos autores, las políticas en tanto herramientas de intervención y acción social, persiguen el interés por la construcción de un *orden* y una *coherencia* determinada en el mundo social (Shore, 2010, Rose et al, 2006).

### **Sobre el buen comienzo y la reducción de las malas prácticas: aquello que las intervenciones buscan ordenar**

¿Qué presentan en común las iniciativas que estamos analizando en cuanto aquello que buscan *ordenar*? Las políticas, como bien dicen otros autores, reflejan maneras de pensar el mundo y cómo actuar en él (Shore, 2010). En función de ello ¿qué es aquello que se busca *ordenar* en las intervenciones en educación que venimos describiendo?

9. Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing); las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad; las Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de Riad), las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas sobre las medidas no privativas de la libertad (Reglas de Tokio) y las Directrices de Acción sobre el niño en el sistema de justicia penal.

10. La noción de integralidad –como demuestran diversos estudios- suele quedar inserta en un campo de definiciones muy amplio, heteróclito, cuando no ambiguo, con sus correspondientes efectos y desplazamientos de sentidos en los contextos de implementación de las políticas. Al respecto, en relación al análisis de las Leyes de Protección de la Niñez de puede consultar a Agustín Barna (2012) y en cuanto al derecho a la educación sexual a Marcela Bilinkis (2014).

11. Finalmente, como parte de ese abordaje integral, se procura que los adolescentes desarrollen sus capacidades de aprendizaje en base al fortalecimiento de la ciudadanía juvenil, la capacitación (para fomentar la creatividad y el desarrollo de destrezas laborales que les sean útiles para su futura vida socio laboral), y la articulación con la comunidad.

En relación a la *primera infancia*, una referencia ineludible es la mención de los primeros años de la vida como un período clave y crucial para sentar las bases del desarrollo futuro de los niños y las niñas. El hilo conductor de estas premisas suele ser la idea de que los procesos formativos básicos de los seres humanos están fuertemente influidos (cuando no determinados) por la experiencias tempranas en la vida<sup>12</sup>. Estos argumentos suelen sostenerse en base a un núcleo cerrado de presupuestos. En muchas de las formulaciones (tales como las provenientes de los organismos de financiamiento internacionales y de algunos estados nacionales) el argumento -nombrado como “científico”- que se realza es que los dos primeros años de la vida son determinantes en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños. Estas aseveraciones son recuperadas fundamentalmente desde determinadas líneas de las neurociencias, que incluso confrontan con otras más críticas al modelo biomédico.

12. Un conjunto importante de fuentes son elocuentes de estas ideas: Banco interamericano de Desarrollo, 2013; Unesco, 2010; Unicef, 2005, entre otros.

En el caso de los jóvenes, en el trabajo de campo hemos advertido la insistencia en involucrar a los jóvenes en la construcción de proyectos de vida que los extraiga de *malos hábitos*. Para ellos se planifican diversas actividades consideradas saludables y productivas para su formación ciudadana y que están en detrimento de otras entendidas como “malas prácticas” que traen desde sus propios lugares de origen. Tal como hemos observado y registrado, en la vida cotidiana de las residencias socioeducativas, se prioriza generar una enorme cantidad de actividades, todas regladas (ya que hasta en el tiempo de descanso se controla qué se hará y cuánto durará) consideradas productivas en contraste con otras actividades de sociabilidad e intercambio, por las cuales transitan comúnmente los jóvenes pobres y excluidos, las cuales se cuestionan.

En ambas iniciativas, de manera más y menos explícita, un actor que comienza a ser insoslayable es “la familia”<sup>13</sup>. Es decir, ya sea en función de las ideas de *un buen comienzo* (para el caso de los niños de más corta edad), ó bien, de lograr revertir los *malos hábitos* (en el caso de los jóvenes que se encuentran en las residencias socioeducativas), las ponderaciones sobre el impacto de las experiencias tempranas y la socialización de las familias y las comunidades de origen se tornan cruciales.

13. Esta centralidad de “la familia” es registrada también en referencia a la implementación de las leyes de Protección de la Infancia (Barna, 2012), los programas de inclusión socioeducativa (Gallardo, 2014, Fabrizio y Montero, 2014) y en relación a la experiencia escolar y el éxito –o no- tránsito por la escuela y adquisición de los aprendizajes (Cerletti, 2014).

Según nuestros registros, en las propuestas ligadas con la Primera Infancia este imperativo se traduce en intervenciones sobre las familias que incluyen dispositivos ligados a *apuntalar, fortalecer y fomentar* lo que se define como un ámbito seguro y contenedor para el desarrollo de los/as niños/as<sup>14</sup>. En el caso de los jóvenes penalizados el trabajo con las familias suele motorizarse desde la idea de que ellas no pudieron cumplir con las expectativas de brindar un ámbito seguro y por ende el joven terminó infringiendo la Ley (en muchos casos hasta es entendido como algo lineal, de causa-efecto). En palabras de nuestros entrevistados, hay que apuntalar al joven junto a su familia porque –en términos generales- no lo contuvo como debía. Para esto se lleva adelante un seguimiento continuo a las familias, se les brinda distintos programas nacionales y/o provinciales para suplir necesidades materiales y se les “enseña” a ser “buenos padres”.

14. Al respecto, ver el documento “Hacia una política pública en desarrollo infantil temprano. Las buenas prácticas” (UNICEF, 2005).

Llegados a este punto nos interesa aludir a último aspecto relacionado con las prácticas cotidianas (o microprácticas) desde las cuales se operativizan las acciones. Si bien no contamos con mucho espacio para un desarrollo en profundidad, avanzaremos despuntando algunas dimensiones clave que dan

cuenta de las acciones y/o márgenes de maniobra por parte de los sujetos involucrados en vida cotidiana de las iniciativas.

### Algunas dinámicas y micro-resistencias locales

¿Qué dinámicas asumen las orientaciones y directrices que hegemonizan el campo de intervención sobre estas dos poblaciones sobre las que centramos el análisis? Sin demasiado espacio para su desarrollo, nos interesa señalar que las formas de regulación cotidiana sobre las poblaciones infantiles, los jóvenes y las familias no son unívocas ni tienen una sola dirección, lo cual no implica dejar de mencionar los importantes condicionamientos que imponen en las personas.

En relación al análisis sobre la Primera Infancia, nos pusimos de cerca de un número importante de iniciativas insertas en los barrios populares, en las cuales distintos referentes (educadores populares, pobladores, voluntarios externos a los barrios) llevan adelante acciones con las familias, basándose para ello en una batería de capacitaciones que reciben. En la zona del Gran Buenos Aires en donde trabajamos, fundaciones y Ongs se tornan muy centrales al momento de capacitar a los referentes locales para la observación y detección de “malos tratos”<sup>15</sup>. Para eso se los instruye en extensos guiones en los cuáles se van detallando una serie de indicadores que los responsables deberían tener en cuenta con el fin de detectar desórdenes en los cuidados (aquí sobresale la guía para detectar el maltrato y el abuso sexual a través del comportamiento de los niños y las actitudes de los padres). Por cierto, según lo constatamos en nuestra permanencia en el campo, se trata de indicadores y consideraciones que muchos referentes traen a colación en los encuentros que luego tienen con los padres de los niños. Pero también, según nos permitió el registro de las interacciones cotidianas, son formas de regulación que muchas veces quedan descartadas en el marco de las interacciones de conocimiento mutuo, y por qué en relación a las fidelidades ancladas con fuerza en la pertenencia a la misma clase.

En relación a los jóvenes penalizados vemos que existen pequeñas acciones de micro resistencia a pesar de que conviven en una institución sumamente reglada, en donde los espacios de oposición parecieran estar inhabilitados. Hay múltiples acciones llevadas adelante por los jóvenes que aluden a pequeñas formas de disentir como puede ser acatar a las actividades propuestas explícitamente y luego intentar evadirlas con múltiples estrategias, buscar “negociar” con los trabajadores de la institución para conseguir insumos deseados (como cigarrillos), así como realizar actos que están prohibidas en la norma (tal como fumar), entre otras acciones. Entendemos, sin duda, que este análisis está presentado como disparador de una problemática a analizar con mayor profundidad en futuros trabajos.

A modo de ir finalizando el análisis –y/o como oportunidad para abrir nuevas preguntas-: algo que se va percibiendo y develando es que los programas y dispositivos generados por los organismos internacionales, por los estados, las organizaciones no gubernamentales configuran un marco general, material y cultural - una construcción potente de hegemonía- desde el cual se delinear los problemas y cómo deben ser conceptualizados y tratados. Y en ese sentido tienen efectos materiales concretos y reconfiguran relaciones y subjetividades.

15. En función de preservar el anonimato de las organizaciones populares que son destinatarias de estas acciones, se evitó, al momento, nombrar a las fundaciones y organizaciones no gubernamentales.

Al respecto, los registros provenientes del trabajo de campo revelan con contundencia la eficacia que han tenido para instalarse, por ejemplo, una serie de discursos: entre ellos, que “la mujer/madre es quien mejor cuida”, “que estimular a los niños desde pequeños con determinadas canciones, gestos y movimientos puede suplir las necesidades materiales”, “que la seguridad alimentaria puede lograrse alcanzando un buen ambiente familiar”. Junto con estas consideraciones, en las concreciones locales, las distintas intervenciones que se ponen en juego aluden alternadamente a adhesiones, apropiaciones, y en ocasiones desconocimiento, resistencias y el descarte de aquello que se aconseja.

El análisis de procesos que articulan formas decisivas de regulación y categorías clasificatorias, nos pone frente al desafío de cómo documentar modalidades sutiles y no sutiles de resistencias cotidianas y apropiaciones. Al respecto, nos tomamos de las consideraciones de William Roseberry (2007), quien sostiene que -en todo caso- las situaciones sociales con las que quedamos familiarizados, lejos de presentarse en forma cristalizada y bipolar, son infinitamente más complejas, con múltiples –y no uno- sitios de dominación y formas de expresión popular.

## Bibliografía

- » Barna, Agustín (2012) “Clasificaciones y estimaciones en la gestión de la infancia “con derechos vulnerados”. Prácticas cotidianas de intervención en un dispositivo estatal del conurbano bonaerense”. En *Antropolítica*, N°36: 113-148.
- » Bilinkis, Marcela (2014) “Niñez y sexualidad infantil. Los debates parlamentarios de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral”. En *Asociación Amigos del Instituto Nacional de Antropología*: 103 a 114.
- » Cerletti, Laura (2014) *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Biblos.
- » Fabrizio, M.L, y Montero, J (2014). “No es solo una cuestión de espacios: sinuosos recorridos por la cotidianeidad escolar y educativa”. En II Seminario Taller de la Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE), Tigre, noviembre de 2014.
- » Gallardo, Soledad (2013): “Intervenciones estatales sobre la escolarización infantil en sectores subalternos: Reflexiones en torno a apropiaciones locales de propuestas socioeducativas para la inclusión escolar”. Ponencia para la X RAM, Reunión de Antropología del MERCOSUR. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- » Montesinos, María Paula (2010): “Reflexiones en torno a las políticas sociales y el lugar de la educación”. Ponencia presentada en el 1er Seminario Taller de Antropología y Educación “*La Antropología de la Educación en la Argentina. Problemas, Prácticas y Regulaciones Políticas*”. Córdoba, 2010.
- » Neufeld, María Rosa (2011): “El campo de la antropología y la educación en la Argentina: problemáticas y contextos”. En Tosta y Rocha (comp): “*Diálogos sem fronteira*”. Historia, etnografía e educacao em culturas ibero.americadas. Ed Auténtica.
- » Rockwell, Elsie (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- » Rose, N; Oemalley y Valverde (2006): “Governmentality”. En *Revista Law & Society*, Annual Review, 2: 83.
- » Roseberry, Williams (2007): “Hegemonía y el lenguaje de la controversia”. En: Lagos, M. y Calla, P. (Comp.) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas de contestatarias en América Latina*. Cuadernos de Futuro 23.
- » Shore, Cris (2010): “La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas”. En *Antípoda*, N° 10: 21-49.

## Fuentes

- » BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. Iniciativa interamericana de Capital social, Ética y Desarrollo. [www.iadb.org/etica/inicitiva.cfm](http://www.iadb.org/etica/inicitiva.cfm), 2001.
- » Banco interamericano de Desarrollo, ¿Por qué intervenir en Primera Infancia?
- » BANCO MUNDIAL: Página sobre pobreza y Capital social. [www.worldbank.org/poverty/scapital/index.htm](http://www.worldbank.org/poverty/scapital/index.htm), 2000.
- » CEPAL. Futuro de las familias y desafíos de las políticas. Santiago de Chile: Irma Arriaga editora, 2008
- » UNESCO, Atención y Educación de la Primera Infancia Informe Regional, 2010.



# Los desafíos en la búsqueda de prácticas escolares alternativas



Gabriela Fernanda Scarfó, Mónica Córdoba,  
Lourdes Arnoten\*

Desde fines del siglo XX, tanto en la Argentina como en otros países de América Latina, se han desarrollado diversos proyectos educativos de la mano de movimientos sociales de carácter popular que buscan resistir las consecuencias dejadas por las políticas neoliberales. En nuestro país, algunas organizaciones sociales cuestionan fuertemente la modalidad hegemónica de educación y construyen alternativas pedagógicas que buscan garantizar el derecho a la educación de aquellos “excluidos del sistema estatal”.

El objetivo de este escrito es reflexionar desde un enfoque histórico-etnográfico sobre la práctica escolar de *educadores* que se desempeñan en escuelas creadas por organizaciones sociales y analizar la experiencia de estos sujetos, atendiendo al peso de las *disposiciones* incorporadas.

El trabajo recupera el concepto de *habitus* de Bourdieu (1984) –entendido como un sistema de disposiciones adquiridas por aprendizaje implícito o explícito que funcionan como un generador de estrategias– en tanto permite entender maneras de ser o hacer de los sujetos que están en estrecha relación con su experiencia biográfica. Sin embargo, la intención teórica es considerar el peso del pasado incorporado a través de las experiencias socializadoras anteriores pero, como sostiene Lahire (2004), sin anular el rol del presente (de la situación) o el peso del presente (contextual). De esta forma, se trata de entender las acciones de los sujetos en términos relacionales, lo que implica el encuentro de elementos heterogéneos, y a veces contradictorios, del pasado incorporado y del presente contextual.

Asimismo, al incorporar el concepto de *socialización* desde dicha perspectiva histórico-etnográfica, se dará prioridad a la *apropiación* que realizan los jóvenes en dicho proceso. En coincidencia con Heller (2002), se reconoce que los procesos de *socialización* se producen durante todo el ciclo vital en múltiples y heterogéneos ámbitos cotidianos. A su vez, la *apropiación* implica una relación activa entre el sujeto particular y la variedad de recursos y usos culturales objetivados en el entorno (Batallán y García, 1992). Al abordar el análisis desde

\* Universidad de Buenos Aires

las actividades de los sujetos en relación con la acción de las instituciones (reconociendo que sus resultados pueden ser involuntarios y no deseados), se acentúa la *agencia* de los primeros –entendida como la capacidad de los sujetos para interpretar, actuar y reaccionar frente a las normas e instituciones– (Giddens, 1982) y se concibe al cambio como posibilidad. De este modo, la *apropiación* resulta “múltiple, relacional, transformativa e inserta en luchas sociales” (Rockwell, 1996: 316).

Desde esta perspectiva, se reconoce que los procesos de socialización en la primera etapa de la vida se nutren de múltiples experiencias en distintos contextos y momentos, desde y en grupos e instituciones, cuya complejidad se hace sentir en su influencia conjunta y a veces contradictoria: la familia, el trabajo, los partidos políticos, el grupo de pares, los medios audiovisuales, la escuela, entre otros (Lahire, 2007). A su vez, tanto en la escuela como en las organizaciones sociales se objetivan diversas orientaciones y tradiciones en torno a la vida ciudadana, de las que son partícipes los adultos y los jóvenes. Sus huellas constituyen aspectos significativos en los cuales ahondar, dado que los procesos de socialización emergen en los “encuentros” intra e intergeneracionales, involucrando la historicidad de las prácticas.

El acercamiento a las experiencias de las diversas generaciones en el seno de organizaciones se plantea desde el enfoque histórico-etnográfico que posibilita la reconstrucción de procesos sociales generales que convergen en la vida cotidiana de los sujetos (Batallán, 2007; Rockwell, 1991). Asimismo, permite documentar –mediante el trabajo de campo– las prácticas y las experiencias cotidianas de estos sujetos y reconstruir el sentido que los mismos atribuyen a dichas prácticas, atendiendo a la dimensión histórica en la que se juegan dichos procesos (Neufeld, 1996/1997; Batallán, 2007). Considerando la acción de los sujetos y su agencia se vuelve factible analizar y valorar las experiencias de las que participan los jóvenes y adultos en el marco de diversas tradiciones político-ideológicas de las organizaciones sociales en las que abrevan y con las que en ocasiones polemizan desde su particular perspectiva.

### **Prácticas educativas alternativas y movimientos sociales**

En Argentina, a partir del cambio de siglo, surgen espacios educativos alternativos a cargo de organizaciones y movimientos sociales tales como: talleres, grupos de alfabetizadores, clases de apoyo e incluso escuelas (jardines comunitarios, escuelas primarias y secundarias comunitarias, y bachilleratos populares para jóvenes y adultos). Estas organizaciones y movimientos cuestionan la modalidad hegemónica de *educación estatal* y el corrimiento del Estado en su responsabilidad de garantizar el derecho a la educación.

Estas experiencias educativas *públicas* pero de gestión social o *comunitaria* entran en tensión con los sentidos y las prácticas que se construyen desde la escuela *estatal*, aspirando a construir una nueva idea de *lo público* desde el marco de la educación popular. Siguiendo a Sverdlick y Gentili (2008), esta pedagogía alternativa se plantea en al menos dos sentidos: como un “medio” para acceder a la cultura dominante y con el “fin” de generar espacios de construcción de nuevas ideas y saberes –basados en la concientización, la emancipación y la liberación de los sujetos– desde los cuales disputar las relaciones de poder hegemónicas.



En este contexto, hemos realizado trabajo de campo en distintas organizaciones sociales: una escuela secundaria agrotécnica denominada *comunitaria*, y dos Bachilleratos Populares diferenciados por sus orientaciones políticas.

Los supuestos iniciales de la investigación sostenían que los movimientos sociales contestatarios resignifican el contenido de la socialización de jóvenes y adultos y proponen prácticas de educación *alternativas* que cuestionan a la *escuela estatal* en al menos dos sentidos: a) como un instrumento democratizador que favorezca la igualdad y la emancipación para dichos sectores; y b) como herramienta que garantice la inserción laboral o la continuidad educativa que el propio sistema de educación pública no puede garantizar. Por su parte, la continuidad del trabajo de campo permitió documentar las potencialidades y límites que cotidianamente se plantean en esta institución escolar y que muestran las tensiones a la hora de construir una escuela *alternativa*.

### La escuela *comunitaria*

En esta escuela secundaria *comunitaria* los estudiantes participan en *talleres* de producción agraria –que son parte de la currícula escolar– en los cuales desarrollan las tareas acompañados por los *educadores* que son, además, trabajadores en la cooperativa agraria. En esta búsqueda de una “escuela alternativa”, los *educadores* ponen en cuestión la efectividad de los dispositivos escolares y plantean estrategias alternativas para relacionarse con los jóvenes. En este punto, ocupa un lugar central la cuestión de la evaluación, definida más como “conversar acerca del compromiso puesto en las clases y en el proyecto educativo”, y menos como “tomar un examen para ver lo que saben o no”. En este sentido, la *clave* para determinar si un estudiante pasa o no de año “es el grupo, no lo académico”, es decir, cuenta su integración y compromiso grupal, independientemente de sus logros académicos. Esta cuestión –que ha sido la más discutida en las *asambleas de educadores*– es autoseñalada como peligrosa, en cuanto la escuela podría transformarse en un mero “lugar de contención” o “una escuela para pobres”.

Pese a la búsqueda constante de un distanciamiento con la “educación tradicional”, en ocasiones el peso de las *disposiciones* incorporadas en los *educadores* a través de su paso por el sistema escolar replica en la práctica cotidiana la misma lógica que se busca transformar. Así, por ejemplo, los *educadores* que dictan materias –a diferencia de aquellos que coordinan *talleres*– concurren a la escuela sólo una vez a la semana, lo que dificulta sostener un proyecto educativo *colectivo*, pues esto requiere trabajo y planificación conjunta. Sumado a ello, y dado que la escuela no cuenta con subvención estatal y se sostiene fuertemente en el aporte voluntario de los *educadores*, el ausentismo y la rotación de docentes se vuelve recurrente, sobre todo a partir de la segunda mitad del año. En las prácticas y representaciones de los estudiantes también pesan las *disposiciones* incorporadas en el transcurso de su vida escolar. Las mismas abarcan maneras de ser o hacer de los jóvenes que interpelan al proyecto educativo desde su experiencia escolar y que ponen en evidencia las dificultades de transformar el “*habitus* escolar” de *educadores* y estudiantes.

Corresponde aclarar que si bien los sujetos tienen posiciones y prácticas en cierta medida heterogéneas, a los fines de este trabajo analítico se retoman las posiciones predominantes, atendiendo a los discursos y prácticas que permiten observar la particularidad de esta organización en relación al problema planteado.

## Los Bachilleratos Populares

Desde su inicio los Bachilleratos Populares se han caracterizado por la vinculación con procesos de territorialización dados en el marco de otras luchas sociales y en el seno de diversas organizaciones, manifestando diferentes niveles de cuestionamiento hacia el sistema educativo formal. La centralidad de la crítica al sistema escolar se encuentra en el carácter reproductivista de los valores hegemónicos de la sociedad y la concepción de la educación como una mercancía más del sistema capitalista. (Córdoba, Rubinstein, 2011).

A pesar de la heterogeneidad que se plantea en la organización interna de los espacios, y su perspectiva acerca de la educación popular, puede considerarse un elemento común la ausencia de una forma de autoridad institucionalizada. Los espacios de *discusión*, como las *mesas* o *asambleas* en las que se plantean cuestiones del tipo organizativas, de resolución de conflictos y temas coyunturales, constituyen espacios de democratización de los que participan tanto *docentes* como *estudiantes*.

Además, existen otras instancias de debate entre los mismos educadores, tanto locales como interbachilleratos en las que, en la búsqueda de una educación alternativa no “bancaria” o reproductivista, que se aleje de principios meritocráticos se cuestionan los “criterios de evaluación” tradicional, se formulan programas alternativos de cada materia incorporando contenidos “críticos de la realidad existente” o se proponen materias cuyo objetivo sea alentar la “intervención barrial”. A esto se suma el debate sobre la conmemoración de “fechas patrias” y de las celebraciones de “actos escolares” con sus protocolos “tradicionales”, en contraste con la reivindicación de aquellos símbolos, relatos y personajes que se consideran significativos para la formación de “sujetos políticos”. Estos contenidos, junto con las diversas instancias de debate y acción, configuran representaciones y modos de hacer a través de los cuales se busca incentivar el pensamiento crítico y la participación política de los sujetos.

En otros aspectos muestran similitudes con las escuelas del sistema oficial: la forma en que se dictan las materias, la organización por años, la estructura de algunas clases –particularmente las del área de exactas- y la burocracia escolar. En este sentido, entre muchos estudiantes- en especial los de los primeros años- se hacen sentir las representaciones y prácticas, incorporadas en sus trayectorias previas en la escuela *tradicional*: en cuestionamientos a temas definidos por ellos como “políticos” (entre los estudiantes más jóvenes), en reclamos por los “actos escolares”, por la figura de “la directora” o “el director” y en la reivindicación de la utilización de símbolos nacionales (principalmente entre los adultos de mayor edad). Al igual que en la escuela comunitaria, los bachilleratos se sostienen de forma voluntaria, razón por la cual las reestructuraciones del plantel docente, a partir de la ausencia o el alejamiento de los mismos, dificulta la continuidad de las clases y altera la organización del bachillerato. En los últimos años se ha evidenciado un cambio en la composición etaria de los estudiantes, aumentando el ingreso de jóvenes de entre 16 y 25 años, cuestión que condujo a la necesidad de orientar los programas y actividades atendiendo a las necesidades y de estos sujetos.

## Consideraciones finales

La nueva Ley de Educación Nacional 26.206 extiende la obligatoriedad escolar a toda la población a partir de los cinco años y hasta la culminación de la

Educación Secundaria. Este mandato implica asumir el compromiso de universalizar la enseñanza Media y, al mismo tiempo, plantea la necesidad de definir las diversas políticas que deberán encarar tanto el Estado Nacional como los estados provinciales para poder dar una respuesta efectiva a este desafío. En este nuevo contexto se destaca el crecimiento continuado de experiencias educativas de la mano de organizaciones sociales, y entre ellas un lugar importante lo ocupan los *bachilleratos populares* con un número cada vez mayor de jóvenes entre 16 y 25 años. Estas prácticas ponen en tensión el supuesto de la *escuela pública* como un instrumento democratizador y, al mismo tiempo, evidencian la necesidad de repensar el formato de escuela *tradicional* para dar respuesta a los jóvenes, que hoy no terminan su escolaridad secundaria, como de los adultos que continúan la búsqueda de espacios para finalizar sus pendientes estudios secundarios.

En este camino, las experiencias bajo estudio permiten repensar de qué modo estas favorecen la igualdad y la emancipación de las nuevas generaciones. Desde ya, los formatos más flexibles logran alcanzar la permanencia de jóvenes y adultos en su escolarización. No obstante, el estudio señala diversas dificultades para el logro de un conocimiento exitoso que garantice la continuidad educativa o la futura inserción laboral de sus egresados. De todos modos los movimientos sociales al organizar estas experiencias educativas manifiestan su valoración del bien educativo, la interpelación a las instituciones tradicionales y la creatividad en la formulación de nuevos espacios de democratización de los conocimientos.



# Acercas de algunos núcleos tensionales en la cotidianeidad de lo educativo/lo escolar en la últimas décadas en la provincia de Santa Fe



María Claudia Villarreal, María de los Angeles Menna,  
María Eugenia Martínez, Raquel Vera\*

El “núcleo problemático” del presente trabajo se centra en pensar la “cotidianeidad de lo educativo/escolar” desde una mirada que articule los aspectos teóricos-metodológicos con distintas experiencias en concreto que dan cuenta de una labor en iguales pero, a la vez, en diferentes cotidianeidades escolares y educativas. Esto nos posibilitará retomar un concepto clave que se vincula a un enfoque socioantropológico sobre la realidad escolar y aquellos procesos que la antropología ha denominado como “no documentados”; “familiares”, “obvios” (Achilli, 2005:18).

Detenerse a abordar y cuestionar lo que estamos entendiendo como “cotidianeidad de lo educativo/escolar” implica, para nosotros, analizarlo desde una perspectiva crítica que pueda mostrar tanto las prácticas y representaciones de los sujetos que despliegan y construyen día a día esta vida cotidiana, como de su inscripción en sus atravesamientos contextuales mediatos y su relación con determinados procesos históricos más amplios, posibilitando dar cuenta de dinámicas reproductivas pero a la vez productivas de los quehaceres socioculturales.

En este sentido, los aportes no sólo de la teoría crítica-marxista Lukacs, Lefebvre, Heller y Kosik sino también y principalmente, de los trabajos de Elsie Rockwell y Elena Achilli para poder aproximarnos a lo que atañe a las configuraciones cotidianas en dinámicas latinoamericanas. Desde este lugar, coincidimos con Elena Achilli (2005:17-18) cuando plantea en la cotidianeidad social reconocer “núcleos problemáticos” que desde un enfoque socioantropológico relacional recuperen la centralidad de los sujetos sociales, sus representaciones y construcciones de sentido y la dialéctica entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual.

La idea de “núcleos problemáticos” suponen terrenos de discusión, con posiciones encontradas y desencontradas y, al mismo tiempo, resoluciones prácticas que presentan dificultades. Dichos “núcleos problemáticos” erigidos sobre la base de determinados fundamentos teóricos acerca del mundo social,

\* Universidad Nacional de Rosario

implican también, sustentos metodológicos anclados en un modo relacional de construir conocimientos. Esto es, la posibilidad de pensar a la “cotidianeidad de lo educativo/escolar” en el entramado de determinadas cotidianeidades sociales desde un abordaje relacional que concibe a los sujetos en el cruce de distintas y múltiples dimensiones que lo atan pero con capacidad de interpretar e intervenir activamente en su propia realidad.

Estamos aludiendo a tramas de relaciones que van configurando tejidos complejos de acciones y significados, que van mostrando huellas de un presente, un pasado y proyecciones de un porvenir.

El lugar que los sujetos ocupan en la división social del trabajo y cómo esto se asocia a la vida cotidiana que despliegan y construyen, permite acercarnos a esa urdimbre particular de la historia, entendiendo que esa peculiaridad no puede ser pensada como una instancia separada de procesos históricos generales, conformando un movimiento heterogéneo, conflictivo y contradictorio.

### **De la cotidianeidad escolar en nuestras investigaciones**

Daremos cuenta brevemente de algunos procesos de la cotidianeidad de lo educativo/escolar en la provincia de Santa Fe y que abordamos en nuestras investigaciones en el marco del espacio colectivo que nos nuclea el “Programa de Antropología y Educación” del CEACU Rosario, dirigido por Elena Achilli.

Para Achilli la cotidianeidad escolar remite al “campo de mediación en el que se configuran los procesos socioeducativos permeados por procesos sociourbanos y procesos sociopolíticos” (Achilli, 2009: 18-21) los cuales llevan en un sentido amplio “a distintas escalas y niveles contextuales –mayor o menor generalidad estructural– y, por otro lado, a distintas dimensiones constitutivas –tanto las que refieren a las condiciones y límites sociohistóricos como a la construcción de significaciones sociales” (Achilli, 2009: 18-21).

En este sentido, como programa de Antropología y Educación integramos un proyecto colectivo mayor que aborda la relación entre el Estado y la cotidianeidad en procesos sociourbanos de la provincia de Santa Fe, desde la década de los noventa hasta la actualidad. Esto nos posibilita aproximarnos a un nivel contextual mayor que atraviesa a las problemáticas educativas y en el cual, estas se inscriben.

Yendo a las problemáticas educativas y en este marco a la cotidianeidad de lo educativo/escolar, nuestros estudios están enfocados en experiencias educativas que involucran y delimitan a sectores subalternos (experiencias de educación indígena y procesos socioeducativos en contextos urbanos signados por la desigualdad económica)

Entendemos la relación entre Estado y sectores subalternos como un vínculo dialéctico, tensional y paradójico y la coyuntura histórico-social en la que esta relación se conforma es uno de los ejes que nuclea a las distintas investigaciones del programa; cómo así también las variadas y multifacéticas formas en que el Estado se re-significa y adquiere sentido en la vida cotidiana de la escuela, para los propios sujetos involucrados. Nos interesan las prácticas y representaciones que los actores van desplegando y formando, reproduciendo y produciendo respecto a su propia realidad escolar.

El entramado dialéctico entre Estado y cotidianeidad en las últimas décadas en la provincia de Santa Fe, se manifiesta, también, en cada experiencia de investigación que, a su vez, involucra determinadas cotidianeidades sociales y educativas en una dimensión particular que condensa estos procesos heterogéneos, múltiples y variados que pueden dar cuenta de aquello que es a la vez común y diferente.

En términos más precisos, la definición de nuestros recortes de lo cotidiano escolar/educativo tiene anclaje en las investigaciones que forman parte de nuestras propias tesis de grado, maestría y doctorado así como también en el esfuerzo de objetivar algunas prácticas que como trabajadoras del Estado santafecino algunas de nosotras llevamos adelante.

Nos referiremos por un lado a trayectorias educativas de jóvenes Qom/tobas en la ciudad de Rosario en su dinámica escolar, barrial y comunitaria donde despliegan algunos procesos identitarios.

Plantaremos algunos ejes que retoman prácticas y sentidos construidos por directivos, docentes y niños en el marco de políticas y prácticas educativas de "atención a la diversidad/inclusión educativa" en distintas instituciones pioneras en Educación Intercultural Bilingüe, una situada en la ciudad de Rosario y otra en la ciudad de Santa Fe;

Por otro lado dejaremos planteados algunos nudos tensionales de la labor que despliegan las trabajadoras de los denominados Equipos Socioeducativos de la Provincia de Santa Fe.

Los abordajes de los cotidianos escolares en cada problema de análisis supone, como mencionamos con anterioridad, pensar en la articulación entre la reproducción de la vida cotidiana de conjuntos socioculturales particulares con procesos contextuales históricos, políticos, sociales, culturales y económicos que los trascienden y que, a la vez que dejan marcas en esas cotidianeidades, las constituyen,

En este sentido, es que podemos hablar de una trama sociocultural que se presenta como cotidianeidad escolar o vida cotidiana escolar y desde allí, aludir a aquellos procesos comunes que nuclean a las distintas problemáticas, esto es: procesos de desigualdad social en determinadas coyunturas históricas desde la década de los noventa hasta la actualidad; un espacio provincial común y determinadas definiciones en términos de políticas públicas y sociales y en ellas más específicamente las políticas educativas.

Dentro de este tejido de la vida cotidiana escolar, nos referiremos a prácticas y concepciones particulares de distintos sujetos sociales que en diversos espacios van configurando tramas de sentidos que condensan y expresan tensiones en el cruce entre diferentes niveles contextuales de la realidad sociocultural.

### **Los modos de apropiación del cotidiano escolar por parte de niños y niñas de una Escuela Intercultural Bilingüe qom**

Las dos escuelas bajo la modalidad EIB que se encuentran en la ciudad de Rosario tienen un origen común, Se crean para dar respuesta a las demandas de la comunidad Qom y a situaciones de conflictividad en las relaciones socio-étnicas. Pero los inicios del Proyecto en 1990 suceden sobre la base de

un conjunto de improvisaciones (edificios, planes, maestros bilingües, organización, diseños curriculares). Antes de tener sus actuales edificios funcionaron en forma fragmentada en diversos espacios. Los procesos que se fueron construyendo en cada una de ellas señalaron cambios y continuidades que favorecieron, debilitaron, enriquecieron o dificultaron la vida escolar.

Uno de los trabajos: "*La mirada de niños y niñas en el ámbito escolar*" trata de la experiencia de apropiación de lo cotidiano en el espacio-tiempo escolar por parte de los niños y niñas, esta realidad descrita y analizada en la tesis de grado de la Licenciatura en Antropología de una de nosotras que a la vez se desempeña como docente en la escuela primaria de EIB.

Esta doble pertenencia exige de la tarea etnográfica una vigilancia constante, no dejar escapar detalles que formarán parte de la descripción de las interpretaciones, sentidos y prácticas de los sujetos que junto al investigador construyen relaciones en un mismo ámbito que pertenece a lo familiar, cotidiano, obvio.

Niños y niñas Qom construyen su pertenencia a la escuela y sus modos de apropiación entretejiendo experiencias y relaciones cotidianas con adultos y entre pares, donde ciertos saberes y prácticas adquieren diversos matices y dimensiones. Los juegos, la migración constante, el qom laqtaq, las creencias y prácticas religiosas, los viajes al "centro" de la ciudad se mezclan con del desarrollo de contenidos curriculares y con las dinámicas propias de la institución escolar, sus propias migraciones, su propio lenguaje y sus propias creencias. La complejidad de la cotidianidad escolar es resuelta por niños y niñas desde diversas estrategias que posibilitan trazar trayectorias significativas y permiten la apropiación de ese cotidiano transformándolo, reformulándolo, resignificándolo. Así niños y niñas de la Escuela Nueva Esperanza se constituyen en agentes de acción, sujetos de transformación y participación que transitan redes socioculturales de seguridad que les brindan distintos márgenes de acción y decisión asumidos por ellos y ellas como espacios de cuidado y autonomía.

### **Jóvenes qom en Rosario. Experiencias educativas, procesos etnopolíticos e identitarios.**

En esta tesis de maestría de otra de nosotras -con la misma singularidad de la anterior, la doble pertenencia de docente e investigadora- se trabajó acerca de la vida de jóvenes indígenas en el contexto urbano. El objetivo general fue el explorar la vida de jóvenes indígenas que estaban cursando la educación secundaria, integrantes de la comunidad autodenominada Qom, prestando atención fundamentalmente, a sus experiencias educativas y a las interacciones sociales y políticas que los mismos desarrollan en el espacio urbano. Durante ese proceso se intentó conocer diversas experiencias de estos jóvenes tanto a nivel de sus *trayectorias educativas* - desde sus intermitencias y abandono hasta aquellos que accedieron a la educación superior- como a nivel de la conformación de un grupo juvenil. Se llevaron a cabo observaciones y entrevistas en el contexto escolar, familiar y comunitario, combinando con experiencias de co-participación. Estas últimas implicaron la co-coordinación con los jóvenes de talleres de apoyo escolar para los niños y jóvenes de la misma comunidad qom, la organización de actividades e intercambio con estudiantes de otra escuela secundaria y distintos ejercicios grupales en el ámbito escolar como una cartografía barrial así como también un trabajo con fotografías. A su vez se realizaron entrevistas en profundidad y semiestructuradas a jóvenes, a docentes, a directivos, a padres y referentes de la comunidad; historias de



vida y observación en conmemoraciones escolares, encuentros deportivos, fiestas de la comunidad y eventos religiosos. De tal modo, el trabajo atendió a distintos sujetos en diferentes momentos y diversos escenarios, a partir de lo cual se fueron originando otras formas de *estar ahí*, abiertas a nuevas tramas de conexiones con otros jóvenes, padres y referentes comunitarios.

Comprender la vida en la ciudad de jóvenes Qom, fue llevando a indagar acerca de las formas en que viven su estar en la escuela, sus formas de interacción entre pares, con sus familias y comunidad. En esta investigación se contemplaron diversos espacios: la escuela secundaria pública del barrio para relevar específicamente los contextos de interacción entre pares, con los docentes, con las familias, las peculiaridades que adquiriría el trabajo escolar concreto, como así también las prácticas y representaciones docentes en torno a los alumnos y las familias de sus alumnos. Se combinó la exploración con acercamientos al barrio, en los cuales se tomó contacto con otras personas para indagar los sentidos que las familias le dan a la escolarización, así como en las prácticas y representaciones asociadas a los mismos.

Para poder comprender los modos en los que se entrama la vida escolar de estos jóvenes, se describieron las percepciones que generan respecto a sus experiencias en la escuela, las modalidades que adquieren las relaciones entre pares en el ámbito escolar, la mirada de docentes y directivos hacia ellos, como también lo que representa la escuela para las familias indígenas. El material de campo permitió identificar problemáticas comunes que atraviesan la experiencia de la escolaridad de estos jóvenes. Entre ellos las dificultades que representan el acceso y permanencia en la escuela secundaria, como los que suponen su ingreso al nivel superior; ciertos procesos discriminatorios que viven, desencuentros en la comunicación en el contexto del aula con otros no indígenas y docentes, los diferentes sentidos de la escuela para los padres de estos jóvenes.

Para entender los núcleos tensiones que viven los jóvenes en la lucha cotidiana por los sentidos de la escuela, se dio cuenta de las prácticas y significados de docentes y personal directivo con los que cotidianamente interactúan. Desde el análisis de una jornada docente, se diferenciaron ejes problemáticos que dieron cuenta de algunas tensiones que atraviesan la cotidianeidad escolar. Se observaron y analizaron las "dificultades" que perciben los docentes en su práctica cotidiana y en los procesos de construcción identitaria de la escuela en contextos escolares de pobreza urbana, y los referidos a las imágenes docentes acerca de los alumnos. Se describieron las dinámicas relacionales entre pares en el ámbito escolar, los sentidos de la escuela para los padres como así también las diversas estrategias que despliegan para acompañar a sus hijos en su interés de que puedan continuar los estudios.

Se describieron y analizaron algunas experiencias colectivas de los jóvenes en su entorno barrial y en el contexto urbano. Las dinámicas relacionales al interior del grupo QARMA' como también los vínculos y prácticas sociales y políticas con otros jóvenes en sus interacciones barriales, familiares y comunitarias. Se exploraron las prácticas sociopolíticas de colectivos indígenas, observando las percepciones y sentidos acerca del poder y lo político, las formas que adquieren su relacionarse con los adultos del barrio, su participación en los asuntos de la comunidad y en el espacio público mayor en el cual se encuentran insertos.

A lo largo de la indagación se observaron un conjunto de estrategias y prácticas políticas que tienen a los jóvenes indígenas como protagonistas. Por su trabajo en el barrio son protagonistas de situaciones colectivas de desigualdad social compartidas con la mayoría de los jóvenes indígenas y no indígenas que viven en el barrio. Entendemos que las prácticas que despliegan estos jóvenes no son ajenas a las demandas que los pueblos indígenas mantienen ante el Estado, y son parte activa en los procesos de afirmación y reformulación de identidades que les permiten valorarse a sí mismos como pertenecientes a una comunidad indígena.

### **De algunas experiencias educativas que remiten a la denominada "atención a la diversidad/ inclusión educativa"**

En este apartado resumiremos los acercamientos de una de nosotras en su tesis doctoral ocupada entre otras cuestiones en dar cuenta de cómo dentro de los diversos modos en que se va concretando la vida cotidiana escolar y los distintos y múltiples actores que intervienen en ellas, la dimensión de las políticas educativas respecto a la "atención a la diversidad/ inclusión educativa" se resignifican en las prácticas escolares a través de la intervención de los sujetos que en ella despliegan sus quehaceres.

Para esto, se decidió abordar dos instituciones que tienen experiencias educativas muy diversas, que estuvieron y están incorporadas a determinados planes y programas, puntualmente: el "Plan Social educativo" y el "Programa Integral de Igualdad Educativa".

Una de estas instituciones, está ubicada en el ejido de la ciudad de Santa Fe, tiene comedor y trabaja en conjunto con una escuela especial. A ella asisten niños de barrios en contexto de pobreza.

La otra institución, se ubica en un espacio geográfico diferente de la mencionada provincia y surge en la década de los noventa, en el marco de la lucha de la comunidad indígena Mocoví, formando parte, de las primeras experiencias de educación indígena junto con las comunidades Qom de Rosario. También se encuentra atravesada por la pobreza y cuenta con un comedor escolar para sus alumnos.

El estudio a escala de los cotidianos escolares posibilitó la aproximación a las apropiaciones que en sus prácticas llevaron adelante los sujetos de esas realidades educativas de los lineamientos de las políticas públicas plasmados en los programas antes mencionados. En una dinámica de reproducción y producción de acciones cuestionadoras, no sólo de la orientación de los planes (que estuvieron asociados a la participación de la escuela en la trama barrial, a solventar recursos materiales y construir recursos pedagógicos) sino, también, en la impronta y definición de lo que implica la "atención a la diversidad/ inclusión educativa".

A su vez, nos acercamos a una de las escuelas pioneras de educación indígena en la provincia, permitiéndonos visibilizar los modos en que la "educación intercultural" es significada y articulada a procesos de reconfiguraciones y configuraciones de *etnicidades* en una trama de lucha *etnopolítica* mayor.

### **De la objetivación del trabajo en los equipos socioeducativos.**

En este último apartado nos interesa dar cuenta algunos nudos tensionales identificados en la cotidianeidad de la tarea que despliegan las trabajadoras de los denominados Equipos Socioeducativos de la Provincia de Santa Fe. Vale aclarar aquí también la doble pertenencia de quien investiga y es a su vez parte de estos equipos.

Muchas trabajadoras de estos equipos señalan como inicio de su tarea la sanción de la Ley de Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes N° 26061 (Nacional) y la ley provincial N° 12 967 que adhiere a la anterior. Frente a la necesidad de dar respuesta por parte de las instituciones educativas al cumplimiento de estas normas se constituyen estos espacios de "apoyo" a la tarea escolar.

La reconfiguración de programas anteriores que convergieron en estos equipos y los lineamientos bajo los cuales se intentó diseñar los modos de trabajo de los mismos fueron variando según quienes fueran las autoridades a cargo del Ministerio de Educación de la provincia. Estos cambios y las diferentes formas en que fueron incorporados los trabajadores que los conforman profundizaron a lo largo de estos años las tensiones constitutivas de los equipos en relación a los sentidos de las prácticas que se despliegan en las denominadas "intervenciones" sobre las "situaciones" o según las autoridades "gestión de problemáticas".

Las problemáticas "elevadas" al "Ministerio" por las instituciones educativas han sido "organizadas" por las autoridades ministeriales a partir de nombrarlas y categorizarlas de diferentes maneras, en el año 2014 las "categorías" con que se nombraban las problemáticas en que despliegan sus prácticas los trabajadores de estos equipos eran: *Conflicto alumnos/as –personal de la institución (discusiones enfrentamientos, peleas); Conflictos con alumnos/as- Institución (Crisis de un alumno, problemas de conducta); Conflictos con personas externas a la institución (conflictos con padres, jóvenes, adultos que no pertenecen a la institución educativa); Presencia de armas/sustancias en la institución; Robos-Daños a la institución; Abuso sexual; Familias-Diversidad; Embarazos en niñas/ adolescentes/ abortos no punibles; Identidad de género-diversidad; Prostitución trata de personas; Violencia de género/familiar; Problemáticas de salud; Documentación; Inclusión de alumnos con oficio judicial; Trabajo infantil; Problemas de aprendizaje; Problemáticas de los referentes adultos (problemáticas que se vinculan directamente con los referentes adultos); Abandono; Inasistencias reiteradas; Hospitalaria domiciliaria.* Interesa esta referencia porque es un punto de partida de gran riqueza para analizar la manera en que se entiende "la realidad" en las escuelas.

En los espacios denominados de "supervisión" donde el coordinador entrega los informes de las situaciones elevadas por las escuelas a las trabajadoras, se discuten entonces los modos de abordaje donde entran en tensión diferentes miradas acerca de la cotidianeidad escolar. Surgen "diagnósticos" sobre las escuelas, se emiten opiniones acerca de quienes desarrollan las tareas en ellas, así como también sobre los niños, adolescentes y sus familias. Esas miradas previas, construidas en base a un saber que circula en los ámbitos ministeriales, muchas veces definen los modos de "intervenir" de los equipos. Se comienza así con un trabajo que puede focalizarse en la familia, en la institución, en el barrio. El foco del trabajo se pondrá en alguno de estos espacios o en todos dependiendo de dónde se cree se encuentra "el problema" que da origen al pedido de la escuela; así como también de los tiempos con los que el equipo cuenta para trabajar.

Desde que estos equipos comenzaron sus tareas la precariedad de los mismos no sólo se manifestaba en la situación laboral de los trabajadores sino que era explícita en los mismos espacios físicos en que se hacía sede en la Regional Ministerial, éstos fueron reducidos e indefinidos, haciendo que en muchos casos las entrevistas y reuniones con padres, profesionales y personal de las escuelas o las mismas supervisiones se realicen en los “pasillos” o en espacios de dónde pueden ser intempestivamente “desalojados” por la presencia de alguna autoridad que lo solicite.

En el largo proceso de conformación de los equipos hubo períodos de fuerte tensión en relación al reconocimiento y legitimación del espacio de trabajo y los derechos laborales de los trabajadores que los conforman. Estas disputas llevaron al despido de siete compañeras que lucharon por su reincorporación a través del sindicato de docentes y sin el apoyo explícito de los demás trabajadores de los equipos.

La conflictividad entre las trabajadoras de los equipos y las autoridades ministeriales viene agudizándose en los últimos tiempos, es así que las mismas vienen desplegando distintas estrategias de lucha y en diferentes niveles; “ocupar” espacios en la Sede Ministerial para “visibilizar” su trabajo; Escribir informes sobre las situaciones en las que se trabaja fijando posición en relación a las resoluciones tomadas por las autoridades; Registrar las discusiones generadas en las reuniones de equipo en las que se tratan situaciones que se han presentado durante el año de trabajo, en estas reuniones se abordan situaciones concretas y se objetivan los modos de resolución a la manera de “escribir” para dejar “documentadas” las disidencias en el tratamiento de las situaciones;

A la par de la búsqueda de mejores condiciones laborales y legitimidad de la tarea se despliegan una serie de estrategias que tensionan el sentido mismo del trabajo. Un trabajo en que se concentran las contradicciones entre ser ejecutores y “representantes” de políticas diseñadas por otros o ser reconocidos como parte del sistema educativo, y por lo tanto compañeros de los docentes constituyéndose en trabajadores que acompañan a los educadores en la complejidad del trabajo que deben afrontar cada día en las escuelas construyendo colectivamente modos de abordaje de las problemáticas que atraviesan a las instituciones educativas.

### **A modo de cierre...**

En el presente escrito hemos tratado de dar cuenta de los modos en que las políticas públicas llevadas adelante en la Provincia de Santa Fe en materia educativa han sido apropiadas y resignificadas en distintos cotidianos escolares y educativos.

Para presentar nuestras experiencias investigativas hemos primero definido desde dónde entendemos la cotidianeidad escolar y educativa, lo que nos permitió presentar la multiplicidad de formas en que los sujetos que en ellas despliegan sus prácticas reformulan las propuestas generando las propias.

La posibilidad de hacer foco en esos espacios intersticiales en que se construyen y generan políticas alternativas a las hegemónicas, modos de hacer muchas veces invisibilizados, constituye el desafío de una práctica antropológica centrada en la cotidianeidad escolar y educativa en sentido amplio. Se trata no sólo documentar lo no documentado, sino también en ese mismo

proceso encontrar, al decir de Agnes Heller, los “fermentos de la historia” (en Achilli:2005), las pistas de aquellos procesos que abren otras posibilidades de hacer y significar lo educativo y en los que se entretajan lo “intercultural”, las “diversidades”, “la construcción de “etnicidad”, la “conflictividad” y los sentidos de las prácticas de los trabajadores de la educación y de la heterogeneidad de sujetos que transitan las escuelas santafecinas.

## eje 2

## Bibliografía

---

- » Achilli, Elena (2005) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Libro Editor.
- » ----- (2010). *Escuela, Familia y Desigualdad Social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario. Laborde Libro Editor.

# Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas



Elena Achilli \*

“¿es posible comunicar una relación de escala  
a través de una descripción?”  
(Ginzburg; 2004)

En este trabajo<sup>1</sup> nos interesa compartir algunas inquietudes de orden teórico metodológico acerca de la investigación socioantropológica. Particularmente, aquellas referidas a los desafíos que se nos presentan cuando intentamos analizar problemáticas sociales/socioeducativas a nivel de distintas escalas tiempo espaciales que nos posibilite entender las *configuraciones cotidianas*. Para ello retomamos algunas consideraciones realizadas en otros trabajos acerca de la noción de “*contexto*” dado que nos provoca cierta “perturbación” epistemológica vinculada a cómo expresarlas en el análisis y en la *escritura* de procesos “concretos” -en el sentido de Kosik (1967) - sin caer en relaciones lineales o en generalidades que desplacen el lugar de los sujetos.

En otras palabras, supone introducirnos en los retos que implican los intentos por *relacionar* escalas diferenciadas en el quehacer antropológico y, a su vez, cómo ello se expresa a nivel de la *escritura*. Partimos del supuesto que la *escritura* se vincula al enfoque teórico metodológico de una investigación en tanto pone de manifiesto una *perspectiva cognoscitiva* y, al mismo tiempo, consideramos que una concepción *relacional* de las problemáticas en estudio, nos coloca frente a ciertos límites de expresión. De ahí que, recuperemos el interrogante que se hiciera Ginzburg (2004) acerca de la posibilidad de comunicar una relación de escala al interior de una descripción. En síntesis, la presentación no hace más que reiterar una vieja polémica que ha sido pensada desde múltiples perspectivas en el campo de las ciencias sociales en general. Aquí volvemos a ella destacando nuestra inquietud por cómo expresar en la *escritura* esa “totalidad concreta” que, como plantea Kosik, “se convierte en estructura significativa para cada hecho o conjunto de hechos” en tanto cualquier realidad al desconocerla pasa a ser “algo místico o la incognoscible cosa en sí” (Kosik; 1967).

1. Este texto se expuso articulado al trabajo de Marilín López Fitipalddi: *Niveles contextuales en el análisis socioantropológico. Acerca de las dificultades de inscribir las experiencias cotidianas en contexto* presentado en este mismo espacio

2. Se retoman ideas trabajadas en Achilli (2013).

## Los contextos como lógica de *conexión profunda* en los cotidianos sociales<sup>2</sup>

*“Si las pretensiones de conocimiento sistemático parecen cada vez más veleidasas, no por ello la idea de totalidad debe ser abandonada. Por el contrario: la existencia de una conexión profunda que explica los fenómenos superficiales es reafirmada en el momento mismo en que se sostiene que un conocimiento directo de tal conexión no es posible. Si la realidad es opaca, existen zonas privilegiadas –señales, indicios– que permiten descifrarla” (C.Ginzburg; 1983)*

Es muy frecuente que se hable de la necesidad de *contextualizar* los procesos socioeducativos. Sin embargo, lo que se entiende por ello adquieren sentidos muy diferentes no sólo a nivel conceptual sino en los usos implícitos que suelen realizarse. De ahí la necesidad de explicitar como intentamos enfocarlos en nuestras investigaciones acerca de los *cotidianos sociales* con la inquietud de las dificultades para lograrlo.

En trabajos anteriores tratábamos de expresar -aunque implícitamente- una compleja polémica con algunas tendencias teóricas que circulan. Fundamentalmente con aquellas que des-historizan los procesos socioculturales y/o superponen distintos aspectos sin jerarquización alguna. También, con concepciones que reducen las problemáticas centrandose sólo en las dimensiones simbólicas/ subjetivas también sin sus anclajes históricos o, con otras perspectivas, que las simplifican en correlaciones lineales.

3. La noción de hegemonía con la que nos guiamos es tributaria del pensamiento de Raymon Williams (1980).

Hoy continuamos con estas preocupaciones teóricas metodológicas planteando la posibilidad de intelegibilidad de las cotidaneidades sociales destacando aspectos vinculados al contexto estructural enfocado como *tendencia hegemónica*<sup>3</sup>. Es decir, como parte de las *condiciones y límites* de una época en que se inscriben diferentes y heterogéneos procesos. Dicho de otro modo, resulta un intento teórico metodológico por entender ciertas *conexiones profundas* como plantea Ginzburg (1983) que las transformaciones políticas, económicas, culturales van anclando en las prácticas, significaciones y procesos que diariamente construyen los sujetos.

En tal sentido, planteamos hipotéticamente que determinadas tendencias hegemónicas de una época se configuran a modo de *lógicas de conexión profunda* (Ginzburg; 1983) las que, que van adquiriendo particulares continuidades, según las escalas contextuales que van conectando<sup>4</sup>.

4. Para entender las cotidaneidades sociales de la década de los 90 hemos planteado como tendencia hegemónica estructural la conexión de distintas escalas desde una *lógica* que caracterizamos como generadora de *procesos de fragmentación sociocultural*. Lógica que adquiriría particularidades según las escalas contextuales de las que hablaríamos.

## De las dialécticas contextuales y los procesos hegemónicos

*“Las funciones específicas de “lo hegemónico”, “lo dominante” deben ser siempre acentuadas, aunque no de un modo que sugiera ninguna totalidad a priori. La parte más difícil e interesante de todo análisis cultural, en las sociedades complejas, es la que procura comprender lo hegemónico en sus procesos activos y formativos, pero también en sus procesos de transformación” (Williams; 1980)*

*“Lo concreto es concreto por ser una conjunción de múltiples determinaciones, o sea, unidad de la diversidad” (Marx)*

En principio, retomamos la noción *contexto* que hemos entendido como determinada configuración témporo espacial que recortamos o delimitamos a los fines de un proceso de investigación. Configuración constituida



–constitutiva– de un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, están penetrados por las huellas de otras escalas témporo espaciales. Ello supone distintas cuestiones de orden teórico metodológico que requieren ser profundizadas:

a) En primer lugar, algo que por tanto decir es casi obvio. Con la noción de *contexto* no estamos suponiendo un mero contorno “externo” a las *relaciones y procesos cotidianos* desde los que nos interesa ubicarnos. Más bien, estamos pensando *relacionalmente* la interacción entre las distintas escalas contextuales las que, mutuamente se van configurando y configuran las condiciones y límites de los procesos y relaciones que nos interesa.

b) De ahí que, tendremos que plantear como otro desafío la identificación de esas diferentes *escalas contextuales*<sup>5</sup> que se ponen en juego en determinada *cotidianidad social*. Es decir, la distinción de las configuraciones témporo espaciales en las que se van desplegando particulares procesos según la *escala* de que se trate.

5. Para la dinámica de las distintas escalas contextuales nos ha resultado un importante aporte las consideraciones de Rolando García (2007).

c) Por lo tanto, paradójicamente, esta noción de *contexto* que, a los fines de un proceso de investigación, resulta necesario que la “delitemos” desde un tiempo y un espacio específico, teóricamente carece de *límites* precisos dado esas interrelaciones constitutivas.

d) En tal sentido, ello nos coloca frente a dificultades analíticas de distintos órdenes. En primer lugar, a nivel de la misma resolución de esas diferenciaciones de escalas a considerar en los procesos cotidianos teniendo en cuenta que ninguna implica autonomización o aislamiento. En segundo lugar, a nivel de la comprensión, en cada escala contextual, de las propias dinámicas y sujetos, como bien lo plantea R.García (2007). Es decir, distinguir en cada *escala* el desarrollo de *procesos* con determinada particularidad. En tercer lugar, a nivel de la construcción de cierta *lógica hegemónica* que subyace como *nexo profundo* en esa dialéctica entre las diferentes escalas contextuales y que, a nuestro entender, posibilita abrir la posibilidad de *explicar* las contradicciones, conflictos y heterogeneidades cotidianas.

e) En síntesis, hablar de *cotidianidad social* supone dar cuenta de prácticas, sujetos, procesos permeados por huellas de distintos tiempos y “espacios”/situaciones que se van entrecruzando. Por lo tanto, su estudio se aleja de ciertas concepciones difundidas acerca de lo *cotidiano* entendido como espacio “micro” de los fenómenos del presente o del pasado. Más bien, se la considera como una zona de *nexos concretos* entre diferentes escalas y dimensiones que, sin entenderlas como causales directas, intenta mostrar las condiciones y límites al interior de las cuales se configuran cotidianos particulares. A su vez, como dice E. Rockwell (2009) “dentro de cualquier escala es posible utilizar categorías de mayor o de menor nivel de abstracción para señalar la continuidad y discontinuidad de los fenómenos”.

## De la escritura en la *relación* de escalas diferenciales

“Confesemos que nos falta la teoría de la articulación entre el funcionamiento global de las sociedades y la incubación de los acontecimientos” (Vilar;1978)

El interrogante de Ginzburg (2004) que mencionamos al inicio nos coloca frente a los desafíos de la comunicabilidad de un proceso de investigación que supone un enfoque teórico metodológico en el que nos interesa hacer jugar *la/s relaciones* entre escalas témporo espaciales diferentes y entender las lógicas que hegemonizan.

¿Cómo mostramos tal complejidad a través de lo que *escribimos* como derivado del proceso de análisis de diversos campos de información? De hecho, ello supone retos que recorre todo el proceso de investigación y que, como hemos mencionado, depende de la concepción teórica que orienta dicho proceso. Ginzburg dirá que uno de los problemas es cómo mostrar o comunicar, describiéndola “la relación de escala entre el hombre y el ambiente” (Ginzburg, 2004). Retoma las posibilidades que brindan los distintos planos del cine al colocar en un lugar relevante a determinadas escenas que podrían pasar inadvertidas. Considera que tal visibilidad –emocional, en el caso del cine- podría vincularse al “inesperado cambio de la relación de escalas” (por ej. recuerda como Rosellini muestra en *Paisá* una batalla en general y con un alejamiento del plano exhibe un conjunto de hombres muy pequeños y entre ellos la muerte de un guerrillero. Escena que aunque “reducida” resulta fuerte. O los extrañamientos/distanciamientos de los que da cuenta Fellini en *Satyricon* para poner en evidencia el habla y lo gestual de los antiguos romanos; también hace referencia a la pintura de Peter Bruegel que puede brindar simultáneamente detalles de la vida en un ambiente más abarcativo )

Para continuar con las posibilidades que brindan otros modos comunicacionales podemos mencionar las maravillosas ilustraciones de Istvan Banyai (1992) que, a través de diversos “zoom”, torna visible las profundas transformaciones que van adquiriendo los pequeños detalles según se va ampliando la mirada contextual. En muchos seminarios hemos usado estos textos para transmitir la relevancia de las contextualizaciones.

La metáfora del “zoom” también ha sido utilizada para la escritura etnográfica por Hammersley y Atkinson (1994). Han planteado la idea de aumentar y estrechar el foco mediante el cual “el campo de visión y el correspondiente grado de magnificación puede variar progresivamente”. De hecho, también advierten que para “moverse” a través de “niveles analíticos” diferenciados –por ej., “ámbitos profesionales, locales o burocráticos más amplios, o incluso dentro de un contexto nacional”- requiere de una teoría “sobre la existencia de tales niveles y de su valor analítico”. Agregan que “se presta fácilmente a satisfacer el deseo de situar los datos de tipo interaccional dentro de un contexto social específico”.

De hecho, Rockwell (2009) ha planteado su preocupación por los retos que significa “articular fenómenos de distintas escalas espaciotemporales y de establecer nexos” que, según dice, la condujo a la antropología histórica.

En un sentido cercano a sus planteamientos y tratando de comprender y explicar las *cotidaneidades sociales* en sus múltiples procesos, en las heterogeneidades de prácticas y significados que despliegan los sujetos, hemos planteado la relación entre las diferentes escalas contextuales. Tal vez, en cuanto a las modalidades de escritura sería oportuno recordar la distinción que realizamos entre distintos *niveles* en el proceso de construcción de un objeto de estudio (Achilli; 2000)<sup>6</sup>.

6. La noción de “nivel” la usamos para hacer referencia a la mayor o menor abstracción de los conocimientos que se intentan construir.

Por un lado, se podría pensar en un nivel *descriptivo explicativo*<sup>7</sup> en el que, las *relaciones* constitutivas del objeto de estudio se construyen y *escriben* de un modo más cercano a la *particularidad co-presencial* de determinada problemática aunque, siempre, sin descuidar las condiciones y límites sociohistóricos en que se inscriben. Descripciones que remiten a las prácticas y procesos que construyen sujetos en sus interacciones y relaciones en los contextos cotidianos.

Por otro lado, se podría abrir a un nivel *explicativo descriptivo* en los que, sin neutralizar las *relaciones* constitutivas de la particularidad co-presencial se las inscribe y construyen al interior de *relaciones estructurales* de otras escalas. Un camino para entender las *estructuraciones de prácticas y relaciones cotidianas* a partir de dar cuenta de los *nexos profundos* que articulan dialécticamente escalas diferenciadas. Un intento que permite dar cuenta de las *tendencias hegemónicas* que pueden *explicar* las múltiples y diversas manifestaciones cotidianas. De alguna manera, supone la generación de conocimientos con cierta *fuerza explicativa* en tanto muestra alguna jerarquía en aquellos procesos que suponen mayores condicionamientos en las estructuraciones cotidianas.

A nivel del proceso de la *escritura* puede significar el recorrer una dinámica que va de momentos *descriptivos explicativos* con mayor fuerza en las co-construcciones cotidianas, en los procesos de los ámbitos inmediatos a momentos *explicativos descriptivos* desde los cuales se intenta dar cuenta de la *estructuración* de esos procesos cotidianos lo que supone una articulación con procesos de otras escalas.

Escritura que recorre distintos niveles de abstracción En un caso con mayor fuerza descriptiva a otro con fuerza *explicativa* de la heterogeneidad cotidiana. Sería circular por los *cómo* -tan recomendados a nivel teórico y metodológico en las últimas décadas- y transitar, a la vez, los *por qué* de procesos, prácticas, relaciones que nos interesa conocer.

7. Se podría hablar de "descripción" solamente en tanto supone determinada carga teórica que la hace "explicativa". No obstante, a fin de evitar o reforzar viejos debates —entre lo "descriptivo" y "explicativo"— preferimos hablar de un nivel "descriptivo explicativo" y a la inversa.


## Bibliografía

---

- » Achilli, Elena (2000) *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- » Achilli, Elena (2005) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- » Achilli, Elena (2013) “Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto”. En: Nora E. Elichiry (comp) *Historia y vida cotidiana en educación*. : Buenos Aires: Ed. Manantial.
- » Banyai, Istvan (1992) *Zoom*. México: Fondo de Cultura Económica.
- » García, Rolando (2007) *Sistemas complejos*. Buenos Aires: Gedisa editorial.
- » Ginzburg, Carlo (1983) “Señales. Raíces de un paradigma indiciario”. En: A. Gargani, *Crisis de la razón*. México D. F: Siglo XXI Editores.
- » Ginzburg, Carlo (2004) *Tentativas*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- » Hammersley, Martyn y Paul Atkinson (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- » Kosik, Karel (1967) *Dialéctica de lo concreto*. México: Editorial Grijalbo.
- » Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- » Williams, Raymond (1980) *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ediciones Península.

# “Estructura” y “temporalidad” en el centro de la polémica sobre enfoques metodológicos en la antropología de la educación

---

 Graciela Batallán, Silvana Campanini \*

Entre los términos cuya coexistencia fue problematizada en la consulta a los investigadores, confluyeron en este eje la invitación a argumentar en torno a “los énfasis “histórico-etnográfico” / “socio-antropológico” en la investigación AyE.

La secuencia barrada de nominaciones para los abordajes metodológicos, con una clave de lectura en términos de “énfasis” y en un contexto distante al menos sesenta años de sucesivas olas que enfrentaron a las vertientes historicistas con aquellas más estructurales de nuestra disciplina, nos obligó a reconsiderar el “retorno de lo reprimido”. Lejos de interpretar la inocente convivencia de formulaciones lingüísticas, nos sentimos estimuladas para hipotetizar sobre una controversia subyacente, vinculada a los fundamentos y a la orientación que ambas fórmulas buscan imprimir a las investigaciones.

En el trasfondo de la reflexión se encuentra el viejo problema epistemológico relativo al plano analítico de la investigación, que distingue entre las coordenadas estructurales que se expresan en las condiciones dadas de la acción y la dimensión significativa que dicha acción tiene para sus agentes, la que es documentada por el trabajo de campo de la antropología. Si hay que prestar credibilidad a la revitalización del dilema, no lo es por éste en sí mismo, sino porque remite a problemáticas sustantivas que acompañan la reconstrucción conceptual de los procesos bajo estudio con vistas a producir conocimiento.

Aquellas pueden resumirse en una pregunta central: ¿Cómo sostener la legitimidad del conocimiento producido por la investigación empírica de la antropología de la educación, trascendiendo el pequeño mundo, los llamados casos, o la dimensión local y, al mismo tiempo, dar profundidad (densidad teórico-analítica) al conocimiento producido sobre la interacción social contextualizada en el presente?

Su consideración enlaza con la replicación de la pregunta, esta vez manifestada en el escenario de la (discutida) diferenciación de disciplinas según sean más “emic” o más “etic”: ¿Es posible que el debate sobre los enfoques

---

\* Universidad de Buenos Aires

metodológicos dentro de la antropología de la educación se proyecte a una reflexión más amplia dentro de las ciencias sociales, a la cual aporta y de la cual es heredera, en lugar de reproducir el costado minusválido de legitimación epistemológica?

\*\*\*

El desarrollo actual de la especialización en antropología de la educación ha impreso nueva relevancia a las preguntas seleccionadas, ya que el crecimiento numérico de la producción académica y la complejidad analítica que muchas investigaciones han logrado -en parte estimulado por el mejoramiento de las condiciones institucionales para la investigación- constituyen un contexto inédito que nos interroga públicamente. Tal expansión reactualiza los discusiones acerca de qué tipo de conocimiento producimos y de qué modo la antropología contribuye al discernimiento de la problemática de la educación en la sociedad argentina, al aportar y/ o polemizar con las políticas en curso.

Por la vía de las expectativas frente al conocimiento producido, se actualizan soterradamente las incógnitas que bifurcan las potencialidades de la investigación como conocimiento socialmente pertinente. La duda si un conocimiento "en profundidad" puede adquirir tal carácter o si necesariamente debe rendirse a las exigencias de la "extensión" (en sus variantes de búsquedas de regularidades estadísticas o temporales), explica en parte la revitalización contemporánea del dilema en torno a los énfasis de los abordajes metodológicos, al que aludimos inicialmente.

Resulta claro que el ideal de la ciencia social busca responder a la demanda de producir un conocimiento particularizado en vinculación con los procesos sociales generales. En relación a lo primero, los abordajes *comprehensivistas* de la etnografía nos permiten obtener un conocimiento contextualizado, particular y en profundidad. No obstante, es en el plano de la dimensión general, en el que el conocimiento por extensión (o en la supuesta obtención de regularidades), se identifica con el conocimiento "objetivo" de la ciencia. La fuerte preeminencia del supuesto positivista de la generalización de resultados por extensión cuantificable, o sostenida en la "larga duración" como dimensión explicativa del acontecer social, deja en la marginación la posibilidad de dotar de cientificidad al análisis de los procesos sociales cotidianos abordados etnográficamente y en su profundidad temporal.

En función de estos desafíos, que no son nuevos, nos interesa ahondar en la acepción "histórico-etnográfico" del enfoque, resaltando algunos fundamentos que sostienen el tipo de análisis teórico-empírico que habilita.

1) A fin de desbrozar a las palabras de algunos prejuicios, mantener la noción "etnográfico" en el enfoque, significa reconocer el gran aporte de la disciplina en "la documentación de lo no documentado", en el contexto de su producción. Los efectos teóricos y metodológicos de este tipo de reconstrucción han trascendido ampliamente los márgenes de la disciplina, ofreciendo el sustento empírico de la teoría del lenguaje como constitutivo y constituyente de la vida social y estimulando una reconsideración del papel de los sujetos en la historia, a través de la conceptualización de la dimensión cotidiana de las prácticas.

El desarrollo crítico de la antropología de la educación latinoamericana de los años ochenta enfrentó la tarea de recuperar la tradición etnográfica que permite la descripción densa, despojándola ahora de la teoría funcionalista en la que

fue engendrada y que encorsetaba la reconstrucción analítica a los mundos socio-territorialmente delimitados. En este movimiento, convergen como es sabido, corrientes no estructuralistas del marxismo y el neo funcionalismo geertziano, que socavaron la concepción esencialista de cultura, acotaron el concepto a su alcance descriptivo y lo tensionaron metodológicamente hacia su articulación con los procesos sociales cotidianos<sup>1</sup>.

La teoría de la vida cotidiana de Heller<sup>2</sup> y los aportes de la corriente fenomenológica de Schütz y sus seguidores<sup>3</sup>, permitieron densificar realmente los procesos sociales que se realizan en la particularidad de los mundos de vida y abandonar la noción de campo como territorialidad, que complementaba aquel concepto sistémico de cultura con pretensiones explicativas.

El papel de la *agencia* de los sujetos y del "individuo" en la teoría de la cotidianidad, permiten documentar un mundo heterogéneo en el que polemizan distintas tradiciones y perspectivas<sup>4</sup>. Estos elementos de la teoría crítica recuperan la capacidad de la tradición del oficio del trabajador de campo para captar la acción significativa que discurre en los mundos cotidianos, ahora desprovista de la exigencia de converger en una teoría del orden social.

2) En la singular combinación "histórico-etnográfico", lo histórico apunta a la incorporación de la temporalidad como dimensión explicativa de lo que sucede en el presente. Problematizar la temporalidad de la acción social no se refiere solo a la causalidad atribuible al pasado -término con el que se entiende la Historia-, sino y muy especialmente, a cómo en el presente se entran (y colisionan) las diversas tradiciones u orientaciones que constituyen la hegemonía. De este modo, la mención a la historia se aparta de la noción historiográfica e historicista de esta disciplina, incorporándose una noción de presente historizado que recupera distintas vertientes de la historia social, la teoría de la contemporaneidad y la filosofía de la historia<sup>5</sup>.

El enfoque metodológico no busca simplemente hallar e interpretar las huellas que deja el tiempo (o la historia) en la contemporaneidad. Tales marcas, si bien son pistas de las tradiciones en el presente, no se convierten en datos para una explicación de aquello que es recurrente o típico, sino que permiten explicar la génesis de procesos que en la dimensión cotidiana pueden coincidir o no con las orientaciones generales de la reproducción social.

Resumiendo, entendemos que no se trata de dos términos concatenados o sumados, sino co-constitutivos: es una específica teorización sobre la historia, en su conflicto, la que reclama la densidad etnográfica (evitando así el culturalismo paralizante) y es una específica teoría de "la cultura" (como descripción de los modos de la interacción social cotidiana) la que reclama su génesis y devenir histórico y su lugar específico en el escenario de la polémica social (superando la inocua afirmación de que "los hombres son diversos").

3) Ahora bien, llegado a este punto y volviendo a las distintas nominaciones para el enfoque, suponemos que el énfasis "socio-antropológico" reclama una lectura estructural -o de mayor nivel de generalización- el que encontraría en las clases antagónicas, o en las relaciones de dominación /subalternidad el escenario en el cual ubicar las reconstrucciones antropológicas. Si la combinación "socio-antropológica" no se limita simplemente a reforzar ambos términos, suponemos que lo "antropológico" refiere a la "cultura" y al trabajo de campo, y lo "social", a lo socio-estructural.

8. En esta reformulación, las reflexiones de Elsie Rockwell resultaron centrales (véase, entre otros, Rockwell, Elsie: *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península, 1994); y "Antropología y Educación: problemas del concepto de cultura", DIE, México, 1980 (mimeo). Para esfuerzos semejantes, en contextos no latino-americanos, véase: Crehan, Kate: *Gramsci, Cultura y Antropología*. Barcelona, Edic. Bellaterra, 2004.

3. Véase Heller (1998) op. cit; y Giddens, Antony: *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

4. Ricoeur, Paul: *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

5. Braudel, Fernand: *La historia y las ciencias sociales*. Madrid, Alianza, 1968.

El reconocimiento de que las clases se han conformado históricamente pareciera dar lugar a la Historia (a una teoría estructural de la historia), dando pie a la generalización de grandes porciones de la descripción antropológica; preocupaciones que se encuentran más cercanas a la concepción de la *larga duración* (en término de las distinciones analíticas establecidas por Braudel<sup>5</sup>)

Tal vez ahora adquieren sentido las preguntas que nos hicimos en la introducción y podemos entonces sostener que el nudo polémico está en la consideración sobre lo que se entiende por *lo estructural*, y de qué modo interviene en la reconstrucción etnográfica en distintas problemáticas ligadas a lo educacional.

Desde luego el enfoque histórico-etnográfico considera el condicionamiento estructural de las prácticas que documenta, lo que supone una concepción de la realidad que no se agota en el plano de la acción significativa. La estructura en esta teoría “es hecha aparecer” y reactualizada por los sujetos en la interacción, en el marco de condiciones dadas, tal como sostiene la teoría social crítica<sup>7</sup>. Si esto es así, no hay posibilidad de análisis de la estructura en los procesos sociales cotidianos sin una teoría del “sujeto” ni viceversa, imputar la capacidad “estructurante” o de “hacer aparecer a la estructura” a elementos ajenos a las prácticas.

Esta reflexión se vincula desde luego a una teoría de la transformación social y de las instituciones. Sin posibilidad de desarrollarla aquí, en nuestra área de estudios nos lleva hacia la pregunta por el sujeto de la transformación de la institución escolar, más “adentro” de la misma de lo que sostenía la vieja idea estructuralista, que afirmaba que la superestructura educacional de una sociedad -como aparato ideológico- sólo cambiaría como resultado de la transformación de la estructura social de la dominación capitalista de la que depende.

4) Nuestro argumento fuerte sostiene que la explicación estructural acerca de lo que pasa en la institución escolar no remite directamente al condicionamiento de clase, sino que debe encontrarse en la trama de las relaciones específicas que constituyen esas prácticas<sup>8</sup>. El componente “de clase” está presente en la conformación cotidiana del mundo escolar, como también lo están aquellas relaciones y significados que lo tensiona en términos de igualdad, justicia y autonomía. Pero si reconocer el carácter contradictorio de los procesos (tensionados entre igualdad y desigualdad) es un avance en relación al “viejo estructuralismo”, es necesario completar el esfuerzo analítico hacia la reconstrucción de las relaciones específicas que están en juego (en disputa)<sup>9</sup>.

Concretamente, negamos que el condicionamiento socio-económico sea determinante del fracaso escolar, si lo tomamos como ejemplo. El asunto del fracaso de la escuela es pedagógico (esto es, resultado de la específica vinculación de sujetos específicos mediada por específicas definiciones acerca del conocimiento) y no se debe a la falta de “capital cultural” (argumento que luego obliga a innumerables hipótesis *ad hoc* para restituir aunque sea en parte el papel activo del sujeto). Esta aseveración lleva a sostener que el análisis de lo estructural tiene en el plano metodológico su propia especificidad, de acuerdo al objeto social en estudio.

## Conclusiones.

Histórico-etnográfico y socio-estructural son binomios que refieren a la vinculación epistemológica entre la dimensión general y la particular en la

7. Véase, entre otros, Batallán, Graciela: *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 2007

8. En nuestra investigación relativa a la participación política de niños y jóvenes-, la consideración del conflicto estructural es analizable en la colisión entre las tradiciones político pedagógicas, la Convención por los Derechos del niño, haciendo visible una irresuelta disputa por la forma de lo político y el sujeto habilitado a la participación (véase Batallán, Graciela y Silvana Campanini: “El presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niños y jóvenes escolarizados”; en Laborde, Sonia y Graziano, Angélica. *Políticas sociales hacia la infancia*, Buenos Aires, Ed Miño y Dávila, 2012.



producción del conocimiento sobre lo social; en su traducción metodológica, a la captura de aquello que requiere tanto de abordajes en “profundidad” como en “extensión”.

Damos por sentado que el énfasis “socio-antropológico” para el enfoque se aparta de los fundamentos teóricos de la tradición estructural-funcionalista, pero –a nuestro entender- permanece en esta nominación el temor a que perdamos de vista la estructura social o la relación social antagónica como dimensión explicativa. Por su parte, creemos que el enfoque histórico-etnográfico aporta una teoría del sujeto y una noción de estructura no determinista, que es expresión y condición de la “libertad” del sujeto para “actuar de otra manera”.

Finalmente, dando por descartado para ambas nominaciones el uso de un concepto de cultura esencialista y una noción determinista de estructura, proponemos ampliar este debate sobre el eje de la temporalidad como dimensión explicativa de los procesos en estudio, considerando que nuestras investigaciones se dan en la escala y en el momento cotidiano de la reproducción social general y por lo tanto, en un presente historizado.



# Lo “histórico” en la investigación etnográfica: las presencias de múltiples temporalidades, dificultades y desafíos



Laura Cerletti, Laura Santillán \*

En esta presentación nuestro objetivo es compartir algunas reflexiones en torno a las particularidades, dificultades y desafíos que presenta lo “histórico” en la investigación etnográfica, considerando para ello las múltiples temporalidades involucradas. Nos proponemos con esto dar lugar a un intercambio con los demás colegas de la Red de Investigadores en Antropología y Educación sobre las complejas formas en que buscamos ahondar en la historicidad de los procesos que estudiamos, abriendo la discusión sobre las resoluciones teórico-metodológicas que tuvieron lugar en los distintos recorridos de investigación.

Para ello retomaremos las experiencias que hemos venido desarrollando en el tiempo como integrantes en los proyectos Ubacyt dirigidos por María Rosa Neufeld (incluyendo las programaciones co-dirigidas por Liliana Sinisi y Ariel Thisted, FFyL, UBA) y actualmente en carácter de directoras de un proyecto Ubacyt centrado en los procesos de crianza, educación y atención de los niños (con énfasis en los procesos sociales y políticos de definición de responsabilidades y obligaciones adultas en torno a los niños)<sup>1</sup>.

Partimos del supuesto de que el enfoque histórico etnográfico que ponemos en juego en nuestras investigaciones presenta algunas diferencias significativas con la investigación histórica: nuestras preocupaciones, interrogantes de investigación, se vinculan indefectiblemente (y explícitamente) al presente. Al respecto, la temporalidad a la que apelamos en nuestros trabajos es siempre desde el presente hacia el pasado: en este sentido, en cierto punto va a contramano de los procesos históricos analizados en su devenir. Por cierto, en este sentido retomamos trabajos que nos anteceden y de los que nos hemos nutrido profundamente para abordar tanto la historización dentro del enfoque etnográfico, como las relaciones entre Historia y Antropología<sup>2</sup>.

Según entendemos, los usos específicos de la Historia y las temporalidades<sup>3</sup> en la etnografía muestran importantes particularidades y también desafíos; a continuación damos cuenta de algunos de ellos.

1. Proyecto “La producción social de la educación y atención de la infancia y la distribución de las obligaciones y responsabilidades adultas: reconfiguraciones estatales, sociales y cotidianas”. Integrantes: Agustín, Barna, Marcela Bilinkis, María Laura Fabrizio, Juliana Montero, Ana Paula Gallardo, Soledad Gallardo, Laura Cerletti, Laura Santillán (Progración Científica: 2014-2016. FFyL, UBA).

2. Nos referimos por ejemplo a Ezpeleta y Rockwell, 1985; Rockwell, 2009; Neufeld, 1997; Cragnolino, 2007; Sanjek, 1991, por mencionar solo algunos que nos resultaron de gran significatividad -entre otros que por razones de espacio no podemos mencionar acá.

3. Con la categoría “temporalidad” estamos haciendo alusión no ya al tiempo como fenómeno físico en sí, sino a las modalidades en que los seres humanos construimos, percibimos, habitamos el devenir de nuestras vidas, y en que establecemos interpretaciones y conexiones significativas entre pasado, presente y futuro. En este sentido, referirnos a las temporalidades da lugar a expresar con mayor riqueza los diferentes ritmos e intensidades de lo social, así como a las múltiples formas en que esto es vivido y significado (ver Ingold, 1993).

## Las temporalidades de la investigación

En las investigaciones que llevamos adelante, el interés en la historización de los procesos y problemas sociales del presente tiene lugar en diferentes momentos y ritmos. Como también han destacado otros trabajos, este carácter dinámico de la necesidad de historizar tiene mucho que ver con los interrogantes que vamos construyendo a medida que avanza la investigación sobre el presente, y –a la vez- se van identificando huellas que hipotetizamos vienen de cuestiones pasadas.

Es decir, a medida que avanzamos en el análisis interpretativo de las situaciones presentes que estudiamos, en la identificación de problemas sociales, en la descripción (siempre teórica) de las problemáticas bajo estudio, vamos ubicando distintos elementos (en sentido amplio) que nos permiten abordar la historización de estas situaciones del presente, a modo de reconstruir los procesos que entendemos son los que han ido dando lugar a las configuraciones tal como las registramos en la actualidad. Por decirlo coloquialmente, vamos “tirando de la punta del ovillo” para historizar, a partir de aquéllas cuestiones que nos parecen significativas en relación a reconstruir el presente en términos de procesos sociales. Esto lleva a avanzar en líneas que contemplan temporalidades diversas de lo social en distintos momentos de la investigación, de un modo casi diríamos ecléctico: ya sea sin respetar necesariamente la temporalidad construida desde otros enfoques o investigaciones, o abordando de múltiples formas construcciones diversas de la temporalidad (distintos sucesos del pasado con sus respectivas interpretaciones, momentos variados pero no necesariamente conectados de forma lineal a lo largo del tiempo, etc.). Una cualidad de este proceso, es que aún en su dinamismo siempre va apuntando a los mismos intereses de indagación respecto del presente (lo cual le da sistematicidad y coherencia a ese eclecticismo de la historización).

Otra de las cualidades de este proceso, es que justamente se produce en diferentes temporalidades de la investigación: las indagaciones que realizamos tienen sus propios ritmos, sujetos a innumerables motivos. Los avances en determinado momento de la investigación van dando lugar –de modo no siempre previsible- a abrir nuevos interrogantes en relación a la historicidad de lo registrado y analizado, con alcances cada vez mayores, pero a través de una dinámica que no es de ningún modo homogénea en intensidad ni del todo determinable a priori. Es decir, los intereses que se mantienen relativamente constantes respecto al presente, se van ajustando y precisando crecientemente pero en distintos momentos y etapas del proceso de investigación.

Solo con el fin de clarificar un poco este planteo, podemos mencionar algunas de las situaciones de nuestros propios recorridos de investigación que dieron lugar a estas reflexiones.

Al respecto, el análisis de las experiencias escolares y formativas que llevamos adelante en relación a chicos y chicas pertenecientes a los sectores subalternos en la zona norte del Gran Buenos Aires, nos fue introduciendo paulatinamente hacia el reconocimiento de una densa trama de actores sociales y políticos que intervenían activamente en las trayectorias educativas infantiles. Si bien en un primer momento, el análisis de la escuela común se tornó central, progresivamente fuimos ahondando en el reconocimiento de otros espacios significativos para la experiencia formativa de los chicos (apoyos escolares, centros comunitarios). En los escenarios de nuestra indagación, la presencia de estos actores muy heterogéneos entre sí (cuadros de base de la Iglesia Católica,

militantes sociales, estudiantiles), daban cuenta, además, de una densa trama de actuaciones sedimentadas en el tiempo. Esto nos condujo progresivamente, y con distinta intensidad en la investigación, a indagar en los procesos sociales que habían forjado -en un relativo corto tiempo- el protagonismo dinámico y cambiante de cada cual. Así, pues, sin que estuviera previsto en los inicios de la investigación, fuimos reconstruyendo de manera escalonada, la historia de la presencia cotidiana de la Iglesia Católica en los barrios, la participación de voluntarios y militantes sociales (en momentos previos y posteriores al período de dictadura militar), así como el protagonismo que los propios pobladores asumieron en cuanto a las demandas por educación en el contexto de ocupación y organización de los asentamientos (ver Santillán, 2012).

También el registro y análisis de las relaciones entre las familias y las escuelas en la contemporaneidad nos llevó a indagar en un primer momento con detenimiento en algunos documentos producidos por organismos oficiales nacionales e internacionales desde finales de la década de 1980 -junto con otras producciones del período-, a modo de reconstruir los discursos hegemónicos que identificamos con sumo anclaje en el presente (respecto a las indicaciones sobre cómo deben interactuar las familias con las escuelas, y sobre cómo las primeras deben actuar en pos de la escolaridad de los niños). En un momento posterior de la investigación, y a partir del trabajo con entrevistas de corte autobiográfico, del intercambio con distintos colegas, etc., la pregunta por el anclaje histórico de estos discursos hegemónicos implicó abrir interrogantes con un alcance temporal mayor, para pasar a estudiar con detenimiento algunos procesos que identificamos como significativos entre finales de los 50' y principios de los 70' del siglo XX (ver Cerletti, 2014).

Como vamos dando cuenta, el interés y el registro histórico va teniendo lugar en distintos momentos en nuestras indagaciones. Sin embargo, estas notas sobre las temporalidades de la investigación solo cobran pleno sentido al articularlas con las temporalidades de lo social, con las que en última instancia se encuentran intrínsecamente vinculadas.

## Las diferentes temporalidades de lo social

Así, este carácter dinámico de las temporalidades en la investigación, incluye también, sin duda, a los procesos bajo estudio, tal como venimos sugiriendo. En nuestras investigaciones, por ejemplo, hemos ubicado situaciones de mucho cambio (momentos "tumultuosos", como expuso Rockwell en su conferencia en el último Congreso Argentino de Antropología Social), que cobran sentidos particulares. Por un lado, tal como pudimos corroborar, períodos tumultuosos (por mantener el uso del mismo término) decantan en formulaciones hegemónicas que hoy día parecen casi unívocas, pero que tienen que ver con procesos superpuestos / interrelacionados en diferentes temporalidades, y los modos en que son apropiados -y consolidados- en el presente. Nos referimos específicamente a los modos en que se representan hegemónicamente en la actualidad las relaciones entre las familias y las escuelas, y más específicamente, los modos en que se dirimen las responsabilidades adultas (de padres y docentes, entre otros) en torno a los niños. Según lo pudimos reconstruir (Cerletti, 2014), tanto la importante divulgación de las teorías "psi" que se produjo en los sesenta, como los avances de la Iglesia Católica en educación (sobre todo a partir de los 50'), los sucesivos pasos de descentralización del sistema educativo, son todos procesos de diferente orden, con sus propias temporalidades según (re) construyen los sujetos a través de las entrevistas y de lo que surge de diversas

fuentes, pero que sin embargo, entendemos que han dejado distintas *huellas* que en cierto modo confluyen y se unifican en el presente, dando lugar a una reconfiguración de los modos en que se representa el lugar de las familias en la escolarización (ver Cerletti, 2013).

Por otro, procesos sociales de gran dinamismo –como son los que reconstruimos sobre la ocupación de tierra y organización de los asentamientos- (Santillán, 2011), se tornaron un analizador muy potente y significativo en cuanto a los interrogantes que nos íbamos planteando en la investigación. Al respecto, la reconstrucción histórica que realizamos sobre la creación de las escuelas y también de los centros educativos comunitarios en los asentamientos populares del noroeste del Gran Buenos Aires, nos puso frente al reconocimiento de un número importante de cuestiones para la investigación. Por un lado, orientó la mirada a reconocer, como dijimos previamente, que en las iniciativas y demandas por educación no hay un solo actor, sino una multiplicidad de voces e intereses de los más diversos orígenes. Esto implicó reconocer, a la vez, que se trata de voces con diverso peso en cuanto a las decisiones y correlaciones de poder. En conjunto, la historicidad de nuestro presente etnográfico nos habilitó a pensar lo escolar y educativo configurando un campo en disputa, en el cual las pujas sociales y políticas locales se hacían presentes de forma dinámica y con importantes apropiaciones por parte de los sujetos (Santillán, 2012).

Por cierto, el abordaje de las diversas temporalidades de lo social, como ya dijimos, se produce a través de las diferentes temporalidades de la investigación, dando lugar a un proceso dinámico y complejo de producción de conocimientos sobre el presente y el pasado –en sus múltiples temporalidades- que se hace también, indefectiblemente, entrando en diálogo con los aportes de la Historia (y por tanto, con los *usos* que hacemos de los mismos).

### Algunas dificultades teórico-metodológicas de la historización en las investigaciones etnográficas

Es difícil (no imposible) que en el registro documental con el que contamos se evoken con detalle las prácticas cotidianas del pasado<sup>4</sup>. En cuanto a las entrevistas, lo que suele aparecer más fácilmente son los hitos significativos de las vidas, o bien los “meta relatos” o relatos genéricos. Si bien es semejante a la experiencia que tenemos con algunas entrevistas respecto al presente (cómo sortear esto e ir más allá de las afirmaciones generales no tiene nada de nuevo para la investigación etnográfica, por cierto), la particularidad, en este caso, es que en el presente contamos con otros recursos de indagación importantes para articular con las entrevistas. Entre otros, nos referimos a la posibilidad de la observación directa de las prácticas sociales, concretamente, pero no solamente. Si, como expone Rockwell, las sutilezas cotidianas suelen ser parte de la materia prima de la Antropología (Rockwell, 2009), en el trabajo de reconstrucción de distintas temporalidades desde el presente, uno de los desafíos que se abre tiene que ver con el hecho de cómo evocar las prácticas pasadas, e interpretarlas en relación a sus contextos de producción (pasado), pero como práctica discursiva presente<sup>5</sup>.

Otro desafío significativo de este proceso de historización en nuestras investigaciones tiene que ver con el hecho de cómo movernos en relación a evitar las posibles interpretaciones extemporáneas o anacrónicas. La centralidad de las preguntas vinculadas al presente puede conducir fácilmente a hacer

4. Al decir de Elsie Rockwell, “los investigadores y etnógrafos generalmente desconfiamos de la normatividad explícita y preferimos inferir el ordenamiento social a partir de la práctica [...], sin embargo, a pesar de las posibilidades que nos brindan algunos documentos, la mirada etnográfica se frustra al intentar reconstruir prácticas cotidianas [por ejemplo de las escuelas] en tanto muchas veces hay escasas huellas en ellos” (Rockwell, 2009, la cursiva es nuestra).

5. Esto también ha sido objeto de discusión y análisis por parte de diversos autores. Solo por mencionar dos de particular significación para nosotras, ver Bourdieu, 1986 y Piña, 1999.

interpretaciones del pasado excesivamente centradas en ese presente. El desafío específico es cómo interpretar las fuentes, las entrevistas, y demás, en términos de sus propios contextos de producción (pasados), pero siempre teniendo en foco la pregunta de investigación vinculada al presente. Es decir, cómo interpretar lo que documentamos como parte del pasado, sin soslayar sus contextos de producción, pero centrándonos analíticamente en relación a las huellas que dejó en el presente<sup>6</sup>. Esto genera una doble articulación analítica: se trata de ubicar la huella *en tanto huella*, y analizar esa huella cuando todavía no era huella (es decir, como fenómeno –discurso, práctica, etc.) en otra temporalidad. Lo que se busca es analizar distintos procesos (hechos, situaciones, etc.) del pasado que en alguna de sus aristas dieron lugar a la consolidación de *esa arista* como parte de una configuración presente. Y diríamos, la complejidad –el desafío– es la conjugación de esta doble articulación en hipótesis que no fuercen la interpretación (de los hechos del pasado, ni de sus huellas en el presente). Por supuesto, es insoslayable nuevamente acá mencionar el imprescindible y constante diálogo con los aportes de la Historia.

Sin embargo, este diálogo no es transparente. Una inquietud con la que muchas veces nos encontramos tiene que ver con qué referir respecto de las investigaciones hechas por otros (usualmente historiadores, pero no solamente). Elegir qué cuestiones del presente se hilvanan con cuáles del pasado –por decirlo en pocas palabras– implica un trabajo analítico de envergadura, que incluye la elaboración de hipótesis, que no han sido indagadas desde la perspectiva del problema de investigación que tenemos entre manos. Por tanto, ubicamos un verdadero desafío en la búsqueda de qué caminos de documentación (de fuentes, de entrevistas, etc.) recorrer, y cómo sustentarlo con aquéllos ya recorridos por otros. Al respecto, en nuestras indagaciones hemos venido incorporado los aportes de campos de estudios específicos de la Historia (Historia de la infancia, la educación, la familia). Aludimos a trabajos con los cuales compartimos de hecho la visión y perspectiva teórica (la reconstrucción de los procesos “desde abajo”, en relación a aquellos a quienes no se les ha dado la voz) y aun así, este desafío está siempre presente.

### **Para finalizar, otras construcciones de las temporalidades: las entrevistas a los mismos sujetos a través del tiempo**

La investigación en los barrios populares del Gran Buenos Aires, nos puso también al descubierto la presencia de otras temporalidades. El análisis de las trayectorias educativas infantiles (Santillán, 2012), nos condujo –sin que ello estuviera necesariamente planificado en el inicio de la investigación– a la realización de secuencias de entrevistas, las cuales tuvieron lugar en períodos no exactamente acotados, sino más bien prolongados en el tiempo<sup>7</sup>. Esto es, con un grupo de mujeres adultas (incluyendo en un caso al grupo familiar más amplio: esposo e hijos) y jóvenes adolescentes que habíamos conocido cuando éstas eran niñas, fuimos concretando encuentros escalonados que dieron lugar a estas entrevistas llevadas adelante en distintos momentos de la vida de estas mismas personas. ¿de quiénes se trato? ¿qué motorizó esta secuencia temporal ligada a una diacronía de, al menos, mediana escala?. Según entendemos, si bien las relaciones tejidas en el trabajo de campo jugaron un papel central, no fue menor el papel que cumplió la dimensión temporal (la cual trajimos aquí al análisis): al respecto, precisamente la pérdida de contacto –en ocasiones por un período prolongado en el tiempo, que en algunos casos se tradujo en años– produjo la inquietud compartida (de las mujeres y las propias) de volver a pautar una entrevista. A decir verdad, la “suspensión” en el “tiempo de


6. En este punto vale señalar una distinción significativa entre el análisis de fuentes producidas en el pasado, y los relatos orales producidos en el presente pero que versan sobre el pasado. Por razones de espacio, acá no ahondaremos en esta distinción y sus implicancias (ver también nota al pie anterior).

7. En la mayoría de los casos estos encuentros comienzan en los años 2001/2002 cuando iniciamos la investigación, y continuaron –de manera despareja entre mis entrevistadas– durante el 2003, y entre el 2004 y 2007, para continuar finalmente en entre el 2009 y 2011 cuando retomamos algunos contactos del trabajo de campo en el marco de una nueva investigación, contactos algunos de los cuales continúan en la actualidad.

contacto" lo que puso al descubierto fue –más bien- una serie de circunstancias –altamente variadas entre nuestras entrevistadas- vinculadas, de manera muy variable, con diversos cambios en la condición de vida de estas mujeres, así también en cuanto a sus decisiones sobre la educación de los hijos, en referencia a hitos marcados como significativos en la biografía personal y familiar. Sin mucho espacio para detallar todos los elementos: ¿qué nos develaron estos intercambios en el tiempo (el propio y el de las personas)? Aun cuando, estas entrevistas longitudinales no estuvieron previstas al comienzo de la investigación, es posible advertir cómo las mismas sí se fueron vinculando (de manera más evidente y no) con las preguntas que nos íbamos construyendo. Es decir, el interés por las trayectorias educativas (de los niños/as) y los relatos de vida (de estos mismos niños/as y adultos a cargo) ya nos orientaba hacia el análisis de las biografías de las personas que íbamos conociendo desde la dimensión longitudinal. Sin embargo, este ejercicio, al calor de las relaciones tejidas en el trabajo de campo, amplió el campo de indagación en relación a un sinnúmero de cuestiones. Entre otras, las entrevistas no sólo constituyeron registros muy valiosos en la documentación de los cambios en las condiciones y modos de vida de estas mujeres, sino también –o fundamentalmente- cómo los mismos se anudaban –en forma dinámica- a procesos de escalas más generales (locales, nacionales), que repercutían en diversos planos de la vida de estas mismas mujeres, las cuales a la vez respondían activamente. Consideramos, para finalizar, que la documentación de estas experiencias vitales a lo largo del tiempo, nos abren continuos desafíos para el análisis de cómo las historias personales se articulan con las historias sociales. En virtud de lo analizado hasta aquí, podemos vislumbrar la relevancia que asume este reconocimiento de las presencias de las temporalidades en diversos planos y niveles: en el derrotero de los contextos en donde investigamos, en relación a la vida de las personas con quiénes lo hacemos y en nosotras y nosotros mismos.



# Los pequeños mundos locales a través del gran ojo

 Elisa Cragolino, Sofía Ambogi \*

Nuestras investigaciones colectivas<sup>1</sup> e individuales (vinculadas a trayectos formativos de grado y posgrado de los integrantes del equipo de investigación) tienen como punto clave de sus indagaciones el análisis de las condiciones sociohistóricas que hacen posibles los procesos de construcción, apropiación y las disputas que se configuran en relación a las prácticas educativas rurales. Estas incluyen las prácticas educativas escolares (educación para niños y jóvenes rurales y jóvenes adultos -en adelante ER y EDJA-); pero también otros espacios formativos del campo, en el cual intervienen diferentes instituciones y agentes. Respecto a estos últimos se incluyen análisis sobre familias rurales de dos zonas de la provincia de Córdoba, impactadas por el proceso de sojización que atraviesa el espacio rural argentino; y organizaciones campesinas que, como parte de la resistencia a estos procesos, desarrollan estrategias y construyen proyectos de educación alternativas.

Están presentes en estos espacios rurales en transformación, además de los mencionados, otros actores: las iglesias, organizaciones sectoriales como los sindicatos de trabajadores rurales (UATRE), la Sociedad Rural o Federación Agraria, las empresas capitalistas y sus fundaciones, que desarrollan actividades formativas e inciden en la vida cotidiana de las escuelas y de las comunidades.

Dentro de la configuración del capital de estas zonas agriculturalizadas, las empresas multinacionales del sector agropecuario, desarrollan actividades dentro de lo que se denomina hoy “Responsabilidad Social Empresaria” (RSE) y sobre esto hemos comenzado a investigar. La alusión a las mismas será nuestra excusa para que debatamos la compleja cuestión de las escalas.

El análisis de las prácticas formativas incluidas en la RSE es parte de los desarrollos de la tesis de grado en Antropología de Sofía<sup>2</sup> y se enmarca en preocupaciones ligadas a una perspectiva común que atraviesa el proyecto colectivo. Sobre esta quisiéramos hacer algunas breves consideraciones, que desarrollaremos a lo largo del presente texto.

1. Proyecto de investigación “Transformaciones estructurales y políticas y configuraciones de prácticas educativas rurales” (Res rect 2093 y secyt n° 162/2014) Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, UNC. y -Proyecto de investigación “Educación básica rural en jóvenes adultos: políticas, actores y prácticas” (FONCYT PICT 2010-890) Agencia Nacional de Investigaciones

2. “Protagonistas del progreso” Las estrategias formativas de Monsanto en la localidad de Malvinas Argentinas., Proyecto de Trabajo final de Licenciatura en Antropología. FFYH, UNC. Dirigido por la Dra. Elisa Cragolino y la Dra. Lucía Caisso.

\* Universidad Nacional de Córdoba

## **Perspectivas para el análisis de prácticas educativas y sus relaciones con las transformaciones estructurales y políticas**

La atención a las situaciones y procesos concretos en los que se inscriben los distintos casos que analizamos, localizados principalmente en Córdoba, supone el interés por comprender cómo las prácticas educativas se constituyen cotidianamente de manera dinámica y contradictoria. Esa complejidad deviene del reconocimiento de la naturaleza conflictiva de la vida social y de la permanente configuración y reconfiguración de los espacios y los recursos educativos en tanto disputados socialmente. De este modo, nuestro interés se dirige a observar las prácticas educativas en relación con las condiciones estructurales y políticas que las generan, tratando de enfatizar una perspectiva procesual que logre hacer foco sobre continuidades y rupturas de la estructura misma

La dimensión histórica económico-política resulta entonces fundamental a la hora de comprender las entramadas relaciones entre Estado y sociedad civil y el lugar que tienen los distintos espacios educativos. Entre ellos la escuela, pero no como único relevante, como ya veremos más adelante. Se trata de advertir que otros espacios formativos de ER y EDJA se configuran y redefinen conforme se producen las transformaciones de la totalidad social y se multiplican en espacios no clasificados como propiamente escolares.

Las discusiones respecto del Estado y la política, nos atraviesa y aquí nos reconocemos "gramscianos", "rockwelianos" y para nombrar sólo uno de nuestros referentes locales "achileanos". Desde hace varios años venimos pensando en los términos en los que Elena Achilli (1993) propuso cuando señalaba que "cuando hablamos de políticas educativas hacemos referencia, en un sentido amplio al conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales -hegemónicas- como desde los distintos sujetos implicados -ya sean docentes, padres o grupos étnicos las que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas. Analíticamente, este reconocimiento amplio de las políticas educativas -que, supone también, un reconocimiento de otro espacio público de construcción colectiva de políticas, hace posible conocer estos procesos sociopolíticos generalmente silenciados/reducidos tras las políticas estatales. Permite también conocer las dialécticas de sus mutuas interacciones, sus contradicciones y conflictividades, las implicancias que generan. Es decir el espacio público de la lucha de intereses diferenciados". (Achilli, 1988:02)

La aproximación a la dimensión política se construye considerando sus diferentes escalas, a través de procesos no lineales que incluyen desde el ámbito internacional hasta el local. Los "pequeños mundos" donde nos detenemos en nuestros estudios en caso suponen particularidades que condensan escalas diferentes y que logran plasmarse en discursos y prácticas concretas. Si bien reconocemos dinámicas y lógicas específicas de cada espacio local, entendemos que existe un entramado complejo de escalamientos relacionales.

### **Extractivismo y Estado compensador**

Proponemos en esta presentación una reflexión acerca de las diferentes escalas que se plasman en una de las herramientas políticas activas de las estrategias de RSE de las empresas transnacionales: las Comunicaciones de Progreso (CoPs). A continuación haremos un breve repaso acerca de las

caracterizaciones generales de las estrategias de RSE para luego especificar cómo la empresa Monsanto ha ido desplegando una serie de talleres de formación en localidades cordobesas.

El análisis de las estrategias de RSE, plasmadas en estos reportes de comunicación (en nuestro caso los reportes anuales de sustentabilidad), nos brinda la oportunidad de visualizar un panorama amplio en el cual se condensan las distintas propuestas locales llevadas adelante por las empresas y las comunidades. Estas apuntan a la mejora de la comunidad en términos materiales y educativos, pero al mismo tiempo son llevadas a cabo y “mediatizadas” a partir de normas y reglamentos elaborados desde organismos a escala internacional, que son tomados y reinterpretados a nivel nacional. De ahí nuestro interés en llamar la atención sobre estas estrategias de intrincados niveles.

En efecto, las estrategias de RSE vienen siendo desarrollados desde organismos transnacionales que imponen en la agenda mundial una preocupación preponderante por el medio ambiente, la sustentabilidad, los derechos humanos y la mejora de la calidad de vida de las comunidades en donde estas empresas se insertan. Pero antes de seguir avanzando en este asunto es importante contextualizar cómo y por qué surge la RSE y explicar de esta manera su importancia central en la vida de las empresas.

Luego del cambio de paradigma de desarrollo neoliberal de los '80 y 90, (Kay, 2002) las estrategias de desarrollo y reconfiguración del capital se fueron agrupando bajo la peculiar vocación de la izquierda progresista sudamericana que desemboca en la configuración de lo que se denomina «Estado compensador» (Gudynas, 2012). En esta nueva conformación hay una particular ecología política del desarrollo y el Estado, que expresa de nuevos modos los viejos mitos acerca de las enormes riquezas naturales que deben alimentar el crecimiento económico sudamericano.

Gudynas (2012) desarrolla el concepto de «extractivismo progresista» para explicar los cambios profundos en la matriz de la estructura productiva que experimentan los países sudamericanos como consecuencia de las décadas neoliberales.<sup>3</sup> Señala que hoy el Estado juega un rol más participativo que en el extractivismo clásico porque participa directa e indirectamente de las políticas de regulación de la economía, de la reestructuración de las instituciones científicas, entre otras. Dentro de estas renovadas configuraciones, el empresario transnacional aparece con un nuevo rol, ya sea mediante nuevas formas de asociación con otras instituciones -muchas de ellas públicas-, ya sea mediante el nuevo moldeamiento de su perfil empresario gracias al establecimiento de una nueva agenda socialmente responsable.

Es importante remarcar el concepto de “Estado compensador” ligado a los procesos de neoextractivismo ya que ahora el Estado no necesita un discurso conservador para plantear este modelo económico predatorio: en lo discursivo (y en algunas políticas redistributivas) se apunta al cambio y al futuro. En este sentido el modelo neoextractivista no reniega del Estado, sino que lo necesita. El extractivismo y el Estado compensatorio necesariamente implican que el progresismo acepta el capitalismo y que considera que sus impactos negativos pueden ser rectificables o amortiguados.

La promoción y en general el proceso de legitimación y consenso de este modelo se hace con diferentes grados de apoyo y participación, que van

3. En este sentido, podríamos también plantear una cierta continuidad que se desarrollaría desde el “Estado Nacional de competencia” que Hirsch (2001) planteaba, en donde se entendía a la globalización como proceso económico y al Estado como regulacionista, que es la contracara pero a la vez el antecedente de los nuevos estados “progresistas” que están gobernando hoy en su mayoría en el cono sur.

desde la cobertura jurídica hasta subsidios de diverso tipo; el aliento y protección al ingreso de inversiones, hasta algunos casos directamente impulsando el desarrollo de las actividades extractivas por medio de empresas nacionales. En este sentido, “el Estado interviene en el mercado y en los procesos de acumulación por el medio de instrumentos tanto económicos como no-económicos” (Gudynas, 2012: 136).

Para contextualizar ahora a la Responsabilidad Social Empresaria es necesario enmarcarla en un proceso mundial de crisis capitalista (y por lo tanto de conflictividad social creciente) que pone sobre la mesa un nuevo eje a tratar: las preocupaciones éticas por parte de las empresas y las comunidades en las que se instalan. Estas herramientas aparentemente novedosas, las RSE, surgen de alguna forma para reforzar un compromiso orientado a equilibrar las ganancias económicas con aspectos ecológicos y sociales, llevando adelante el estandarte de la “sustentabilidad” como el objetivo principal al cual tanto empresas como Estado deberán atender.

Con la intención de mitigar los reclamos sociales enunciados desde diversos puntos del mundo, el fenómeno de las RSE viene a dar una nueva vuelta de tuerca en la autorregulación del capitalismo: de alguna forma es el camino estratégico que busca la valorización de la empresa para generar beneficios a largo plazo teniendo en cuenta la ética empresarial y la transparencia en los negocios, y que se desarrolla fundamentalmente a través de “obras filantrópicas de ayuda a los grupos de población más vulnerables” (Solís, 2008: 240).

La RSE como estrategia empresarial adquiere un status importante a fines de los '90, cuando la ONU (presidida por el entonces secretario general, Kofi Annan) genera lo que se denominó como “United Nations Global Compact” o también “Pacto Global” (PG en adelante). Esta propuesta cuenta con diez principios agrupados en cuatro categorías: DD.HH, Estándares laborales, Medio ambiente y Anticorrupción.

Las empresas serían las encargadas de implementar un plan de acción para triangular junto con la sociedad civil (comunidades, asociaciones sin fines de lucro, etc.) y organismos estatales (nacionales y provinciales) estas nuevas estrategias para poder solucionar los grandes problemas de debilidad institucional y crisis económica, sobre todo en los países subdesarrollados. Lo que el PG propuso fue básicamente crear un pacto social corporativo. Se trata de consolidar un sentido global de un entramado de “solidaridades” corporativas que sean prolíferas en su vocación ética y preocupación medioambiental. Sus diez principios ponen en sintonía una propuesta ética del capitalismo global que implica beneficios de las empresas en un marco del “capitalismo con rostro humano”. Las autoras Figari y Giniger (2014) afirman que las actividades de RSE generan “algunos dispositivos que se orientan hacia el control político-cultural de la fuerza laboral” (Figari y Giniger, 2014: 41). Señalan que lejos de ser esta una herramienta aplicada desde las empresas en particular como parte de una política de gestión propia, se vincula más bien a lineamientos internacionales que se pueden rastrear hasta las discusiones en los '90 ya antes mencionadas y a la creación tanto del PG como de otras redes empresariales a nivel nacional que acuerdan los lineamientos del PG.

Es interesante analizar el abanico de actividades de RSE que estas empresas desarrollan acorde a las líneas generales del PG, así como también las charlas,

conferencias y foros sociales que organizan para incentivar este tipo de acciones, haciendo fuerte hincapié en la nueva generación de una “ciudadanía responsable”.<sup>4</sup>

Las empresas deben aceptar varias recomendaciones ligadas sobre todo a la transparencia en los negocios y consejos evaluadores de las actividades empresariales, la creación de dispositivos comunicacionales potentes, la generación de institucionalidad regional y local, entre otras (Figari y Giniger, 2014). Luego de la creación del PG se generó el Global Report Initiative (GRI)<sup>5</sup> autodenominado así a una organización sin fines de lucro, un espacio formalmente independiente de Naciones Unidas; este organismo genera las pautas de presentación del desempeño de las políticas de RSE bajo los principios del PG, generando elaboración de un reporte anual de las empresas del desarrollo de sus actividades internas y –sobre todo– externas: su relación con la comunidad.

Para finalizar el argumento, aquí se retrata claramente cómo el lenguaje y las estrategias de RSE están apuntando a establecer un orden ético y político que se encuentra ligado a los propósitos del capital global; Figari y Giniger establecen a lo largo de su artículo que “la dominación capitalista se ejerce a través de variados formatos y emplea instrumentos cada vez más diversificados...” (Figari y Giniger, 2014: 54) y la RSE “aporta, a través del potente recurso comunicacional, bases para el proceso de legitimación social capitalista en su fase actual” (Figari y Giniger, 2014: 63).

## La Comunicación del Progreso

El PG al que nos hemos referido en los apartados anteriores ha sido criticado por distintos sectores desde diferentes posturas. El argumento es que los diez principios del PG conforman, de alguna manera, una “ética” renovadora que persigue el cumplimiento de ciertos objetivos para la creación de una nueva ciudadanía responsable. Pero está, sin embargo, lejos de crear un marco regulatorio jurídico que obligue efectivamente a las empresas y a los Estados a acatar los lineamientos y transformarlos en políticas efectivas. Por eso es que en el año 2004 se crea una de las primeras “medidas de integridad” orientadas a garantizar la credibilidad de la iniciativa. La medida se conoce con el nombre de Comunicación sobre el Progreso o CoP. Es a partir de entonces que se solicitó a los participantes del Pacto que elaboraran anualmente un informe que manifieste el avance alcanzado en la implementación de los 10 Principios del Pacto Mundial” (Liarde Vejrup, 2009: 82). Las CoPs tienen como finalidad la autoevaluación (y muchas veces la evaluación por parte de actores fuera de la empresa, como es el caso por ejemplo de Arcor) de las iniciativas de RSE a lo largo del año. En general esto se traduce en la elaboración de los famosos “Reportes de Sustentabilidad Ambiental”, hoy producidos según los requerimientos del GRI. En estos reportes se mencionan todas las actividades realizadas en las distintas áreas de la empresa, haciendo hincapié fuertemente en las campañas educativas internas de la empresa (por ejemplo en actividades de concientización de seguridad en el espacio laboral, campañas de salud, talleres de reciclaje, actividades con los niños de los empleados, etc.) como también toda la rama de campañas y proyectos lanzadas a la “comunidad”, por fuera de la empresa. Más allá de la evaluación propia de la empresa, uno de los objetivos más importantes de las CoPs es generar materiales ilustrativos para las comunidades sobre todas las actividades que se están llevando a cabo *con* ellos.

4. Es interesante aquí analizar la llamada “red global del Pacto Mundial” para ver qué empresas nacionales argentinas están actualmente adheridas al PG. Lamentablemente mientras que el sector empresario privado sí cuenta con una base de dato de adhesiones, esto es más complicado de averiguar en los sectores públicos

5. Puede verse :<https://www.global-reporting.org>

Es interesante relevar e indagar sobre este material ya que en él se pueden ver cómo las estrategias y los lineamientos del capital trasnacional se despliegan en cada territorio de distintas formas. En el caso de Monsanto es particularmente interesante analizar no solamente los Informes de Sustentabilidad sino el conjunto de producciones (audiovisuales, folletos, etc.) que producen y cómo en cada provincia se trabaja con actores diferentes.<sup>6</sup>

6. Por ejemplo en el caso de Tucumán o Chaco, Monsanto enfoca sus proyectos de RSE a comunidades indígenas wichís mientras que en Buenos Aires y Córdoba se dedica a actores de la periferia urbana, jóvenes-adultos en su mayoría.

## **Críticas a la RSE y responsabilidades del Estado**

Lo llamativo sobre estas estrategias del capital internacional es que en realidad no logran cumplir sus cometidos, en tanto no critican a la fuente misma del problema: el capitalismo; es decir tanto el Estado como la sociedad civil son llamados a ser partícipes de alguna forma de este estado global, pero no podrán contradecir los mecanismos de acumulación y reproducción capitalistas, sino que son puestos a recibir y a trabajar en conjunto con estas lógicas del capital.

Desde esta perspectiva, el Estado lejos de asumir un rol pasivo en estas mandatarías y estas nuevas estrategias, se afirma como una institución que colabora activamente para que las distintas actividades desarrolladas por las empresas se puedan gestar. Aquí mencionamos brevemente el caso de Monsanto y su fundación llamada "Cooperación Académica", que hace años viene desarrollando actividades en escuelas agro-técnicas y facultades de universidades que dependen del estado nacional, generando no solamente espacios de capacitación, materias y seminarios en estos espacios públicos, sino que además son productores de materiales fílmicos, audiovisuales y textos en los que plasman contenidos importantes de su imaginario de la cultura laboral, las estructuras productivas e incluso una forma de concebir al hombre y a la naturaleza. En su página oficial, esta empresa afirma: "a través de este programa, se hace realidad el compromiso con los ámbitos académicos y educativos de la región, facilitando la cooperación, la formación de recursos humanos, la educación y el intercambio de conocimientos. Esta iniciativa nos permite realizar una mejor inversión de nuestros recursos, fijar prioridades y aprovechar las oportunidades que se presentan para colaborar de manera más efectiva con estas comunidades".

## **Reflexiones finales**

Finalmente es importante marcar por qué nos interesan las estrategias de RSE, formuladas y esquematizadas desde las propuestas del PG y el GRI y comunicadas a través de las CoPs: porque a través de ellas se pueden entrever los efectos formadores/disciplinadores de esta nueva creación de ciudadanía capitalista.

Las estrategias de RSE son dispositivos actuales, quizás aquellas con mayor potencialidad en las lógicas de dominio político-cultural en los países neoextractivistas latinoamericanos. Y esto es así porque el campo económico-productivo se encuentra ligado y se impone al político-cultural. Por ello es necesario visibilizar las conexiones entre Estado (en sus distintos niveles) y el empresariado y sus políticas destinadas a la "comunidad". En el caso de la RSE se logra ver claramente la renovación de un modelo de desarrollo que implica no solamente acciones económicas, sino que involucra a la sociedad civil y al Estado para instalar una imagen de empresa responsable y democrática en el escenario público.

La RSE como discurso y como práctica extiende la frontera más allá de las empresas: propone crear una ciudadanía corporativa. Muchas empresas transnacionales sostienen como un objetivo principal el compromiso y la participación de los "stakeholders" (sus "grupos de interés") para el éxito de los programas de RSE; sobre todo haciendo hincapié no solamente en la colaboración de accionistas, proveedores, consumidores y trabajadores, sino principalmente en las comunidades de emplazamiento fabril, al Estado y a las distintas instituciones públicas y privadas que se despliegan en territorios específicos. En este sentido se traspasa fuertemente la "utopía liberal" de subsidiariedad del Estado en tanto que hay un interés común, una idea de desarrollo y crecimiento que se puede resumir en una palabra: la idea de comunidad.

En estas páginas hemos intentado mostrar nuestras preocupaciones investigativas acerca de espacios educativos a los que recientemente nos hemos aproximado: los vinculados a la RSE. Nos interesa y desafía el análisis de esta "nueva ética del capital" ("con rostro humano) que propone posibles metas empresariales compatibles con un desarrollo sustentable, la preservación de recursos ambientales y culturales, el respeto a la diversidad y la promoción de la reducción de las desigualdades sociales. Estrategia que supone el involucramiento del Estado, la construcción de "nuevas comunidades" y "nuevas ciudadanías" y el recurso para ello a distintos espacios educativos.


Algunas cuestiones que esta breve presentación nos estimulan a seguir debatiendo con los colegas de la RIAE se refieren a las herramientas teóricas y metodológicas para seguir pensando en viejos problemas que aparecen con rostro nuevo. Nos referimos a las estrategias de desarrollo y reconfiguración del capital y el lugar del Estado en estos procesos, y en relación a ello las formas múltiples de construcción de hegemonía y el lugar de los espacios formativos, sus características, dinámicas, actores involucrados. Planteamos entonces: ¿Cómo hacerlo metodológicamente sin caer en determinismos y reduccionismos reproductivistas? ¿Cómo reconocer formas de apropiación, resistencia, negociación que a primera vista quedan silenciadas, escondidas, frente al avance de las formas hegemónicas que plantea las políticas estatales y las empresas?. ¿Cómo analizar el Estado en toda su complejidad desde el momento en que no es entendido como aparato, sino como campo en el sentido Bourdiano o configuración como lo propone Elías?. ¿Cómo reconocer la presencia de distintos agentes con posiciones, intereses diferenciados y con distintas posibilidades y condiciones para incidir en la construcción y concreción de las políticas públicas educativas y las posibilidades de acciones contrahegemónicas? ¿Cómo se configuran y qué características asumen los procesos de redefinición y apropiación de las políticas a medida que los lineamientos de los organismos transnacionales "bajan" a nivel nacional, provincial y local y son desarrollados en el marco de las relaciones de fuerza locales y las trayectorias de los agentes que participan?. Finalmente, si bien reconocemos dinámicas y lógicas específicas de cada espacio local, entendemos que existe un entramado complejo de escalamientos relacionales ¿Con qué herramientas teóricas y metodológicas advertir las particularidades que condensan escalas diferentes y que logran plasmarse en discursos y prácticas concretas?





# Reflexiones en torno a la “Historia en Persona”: procesos de identificación y distinción en el espacio social de Médano de Oro

---

 Roberto Dacuña, Valeria Gili \*

El III Seminario-taller de la Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE) nos interpela a re-pensar nuestro “*quehacer*” en el marco de las políticas y transformaciones educativas de nuestro tiempo; fortaleciendo la perspectiva etnográfica latinoamericana.

El desafío es grande y traza nuestro horizonte de actuación. Poniendo esto en consideración, los que aquí escribimos, comenzamos pensando nuestros puntos en común, nuestra postura teórica compartida para desde allí intentar aportar al intercambio político académico.

Las reflexiones expuestas en este trabajo son el resultado de la propia experiencia de investigación, en particular de aquellas llevadas a cabo en el marco del desarrollo de nuestros estudios de doctorado. Si bien los mismos forman parte de distintos programas, comparten diversos aspectos, entre ellos mencionamos: la dirección (a cargo de la Dra. Elisa Cragnolino), la unidad espacial-productiva (Médano de Oro) que encuadra nuestros trabajos en el campo de los estudios agrarios, una serie de propósitos de conocimiento comunes, vinculados con lo que Lave y Wenger (2003) denominan historización de los procesos de producción de las personas (Experiencias formativas e identidades laborales de productores de Médano de Oro y Modalidades de transición a la vida adulta (TVA) de jóvenes productores de Médano de Oro).

El principal motivo que nos convocó a trabajar en común una presentación sobre la temática propuesta “La descripción etnográfica y el enfoque histórico-etnográfico; referentes empíricos y generalización conceptual. Los énfasis “histórico-etnográfico” / “socio-anropológico” en la investigación A y E.” se vincula con el lugar hacia donde dirigimos la atención a la vida social en términos relacionales y dialógicos o dialécticos, sobre todo hacia la participación conflictiva, generativa de personas en la práctica, donde los sujetos están en parte troquelados y, sin embargo, se troquelan a sí mismos de maneras histórica y culturalmente específica. (Holland y Lave, 2001:4)

Asimismo, creemos que la temática elegida nos permite actualizar una serie de discusiones nodales del campo de la antropología que, debido a nuestra formación de origen, han sido muchas veces abordadas lateralmente. En particular,

---

\* Universidad Nacional de San Juan

aquellos aspectos que le dan sentido propio al campo de conocimiento y que Achilli identifica como núcleos problemáticos con los que se define el enfoque antropológico en la investigación social. Entre ellos destacamos: a) el interés por el conocimiento de la cotidianidad social; b) la recuperación de los sujetos sociales, sus representaciones y construcciones de sentido; c) en el orden de lo más estrictamente metodológico, la dialéctica entre el trabajo del campo y el trabajo conceptual (Achilli, E.: 2005)

Uno de los estudios (Dacuña, R.) analiza los procesos de identificación laboral de trabajadores y productores rurales, a partir de la comprensión de los procesos de producción de estos agentes y de las experiencias formativas en las que se inscriben, al interior del espacio social rural Médano de Oro (Departamento Rawson, Provincia de San Juan). El otro (Gili, V) procura comprender las modalidades que asumen los procesos de TVA en jóvenes chacareros pertenecientes a la misma localidad en relación al contexto socio histórico en el que transcurren sus itinerarios: contexto familiar, educativo, laboral, grupos de pertenencia, prácticas de organización doméstica, migratorias y relativas a la herencia, entre otras.

Ambos estudios comparten el interés por comprender los procesos de subjetivación, particularmente a partir de identificar los “mecanismos” (Bourdieu, 2002) y las luchas (de distinta intensidad y perdurabilidad) implicadas en la definición del sistema legítimo de clasificación social sobre los que se configuran las posibilidades de subjetivación. *Productor, propietario, no propietario, joven, hombre, mujer*; resultan ser categorías con las que no sólo se nomina, sino también, sentencias con las que se refuerza el sistema de divisiones sociales inscripto en el espacio. Sentencias que, dependiendo del estado específico de los mecanismos de reproducción, siempre están en disputa.

Con distinto énfasis -debido a la especificidad de los objetos de estudio- el suelo sobre el que procuramos descifrar estas luchas lo constituyen el campo económico, educativo y social de Médano de Oro. Todo ello, a partir del análisis del modo en que se articulan los procesos educativos y los procesos sociales globales desde una mirada histórico procesual, e interpretando el modo en que se imbrican las experiencias formativas, las estructuras sociales locales y las estructuras de poder (Cragolino, E: 2001).

El problema en particular a trabajar en esta ponencia refiere a las estrategias de las que nos servimos desde la antropología para comprender las luchas que se despliegan al interior de este espacio social, vinculadas con la definición de los sistemas de clasificación social de los agentes; a la luz de una teoría de la práctica con énfasis en procesos de formación social y producción cultural. De esta manera; intentamos aportar en relación a aquellas luchas perdurables, haciendo énfasis en la participación situada en conflictos locales explícitos, para así comprender los procesos sociales mayores. Una intento por hacer visible lo invisibilizado, movimiento, contradicción, experiencias formativas, etc.

Médano de Oro es un espacio en el que -en principio- las luchas no “parecen” evidentes. Reconocer en él, -lugar en el que no se identifica de manera abierta la movilización de grupos sociales (como por ejemplo el MST)- las luchas por definir los sistemas de clasificación social, y por resolver las posiciones y las relaciones entre esas posiciones, expresadas en continuidades y discontinuidades generacionales, implicó un desafío en nuestros estudios.

En una primera entrada, Médano de Oro se nos presentó como un lugar muy similar al *mar muerto*, hasta parecía no ser relevante para ser considerado como objeto de estudio por aquellos que estamos interesados en estudiar los procesos de luchas, resistencias y/o reivindicación social. Nos era dificultoso hasta identificar la fuerza evidente del estado y de sus instituciones, y las continuidades y discontinuidades presentes en los mecanismos de reproducción. Sin embargo, al adentrarse en la comprensión de los procesos socio-genéticos de este espacio, y en particular en la *historia hecha cuerpo*, en la *historia en persona*, comenzó a emerger el carácter propiamente histórico y contradictorio de los hechos sociológicos más relevantes en este espacio social (género, raza, clase, división del trabajo, Estado, generación, etc.).

Explorar la historia en persona en el contexto de luchas a largo plazo, implica también poner en consideración los sentidos y las prácticas asociadas a la juventud rural en el espacio social rural de Médano de Oro. Para el caso de los jóvenes chacareros; la reproducción generacional, tiene lugar en las prácticas diarias y las actividades vividas por los sujetos que participan en ella; al tiempo que generan formas culturales que la median.

Problematizar desde la ruralidad los sentidos asociados al concepto de juventud, implica reconocer no sólo como esta etapa etárea se constituye diferencialmente según el contexto socio histórico, la trayectoria de clase de la familia, sino también relacionamente al interior de la familia. La misma no constituye una unidad sino tal como lo plantea Bourdieu (2002): “la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable”. Una categoría que supone posiciones que no pueden verse sino relacionamente con otra etapa etárea “la adultez” y que implica límites que son de carácter político porque son divisiones que esconden un orden social y una forma de imposición, en este caso de los adultos hacia los jóvenes. “Debido a que la historia se hace en persona, se registra en las identidades íntimas así como en las instituciones, abundan las razones para esperar que la edad cruce las experiencias de las personas y dé origen a diferencias intergeneracionales. Como rasgo más general de la vida social, es factible que las diferencias intergeneracionales, las luchas asociadas con la edad, los géneros e identidades, dividan a las personas” (Holland y Lave, 2001: 17).

En lo que respecta al estudio sobre identidades laborales y experiencias formativas, se procura conocer los modos de configuración de estas identidades en tres generaciones<sup>1</sup>, tomando en cuenta los trayectos sociales, laborales y escolares de los agentes, su inscripción en diversas experiencias formativas (familia, cuadrilla, escuela), y los sentidos otorgados a los saberes del trabajo y las identidades laborales, dentro de este espacio social. Para ello no se recurre a la elaboración de un inventario en el que se clasifican saberes e identidades, por el contrario, se abre el juego a la comprensión de complejos procesos socio-históricos y educativos de producción de productores y trabajadores. En este sentido, en vez de comenzar por conceptos de personas ya formadas que se “afectan” por las instituciones ya establecidas, o a la inversa, nuestro enfoque, siguiendo la perspectiva que Holland y Lave denominan “historia en persona”, privilegia iniciar con las luchas locales —es decir, con luchas en tiempos y sitios particulares— y rastrear las prácticas de identificación; la relación de esas prácticas con fuerzas estructurales más amplias; y dentro de ese contexto relacional, la producción histórica de personas y del ser persona. Sin embargo, aunada a nuestra insistencia en que las identidades siempre están en proceso, también abordamos las dimensiones duraderas de la historia en persona (Holland y Lave, 2001).

1. Debido a que la historia se hace en persona, se registra en las identidades íntimas así como en las instituciones, abundan las razones para esperar que la edad cruce las experiencias de las personas y dé origen a diferencias intergeneracionales. Como rasgo más general de la vida social, es factible que las diferencias intergeneracionales, las luchas asociadas con la edad, los géneros e identidades, dividan a las personas. (Holland y Lave, 2001)

En síntesis, ambos estudios procuran rastrear las relaciones de conflictos locales y fuerzas estructurantes duraderas, así como estudiar los nexos entre la práctica local y la constitución íntima de identidades en persona. A partir de ello se comprende cómo los procesos de identificación y distinción se van configurando desde las dinámicas sociales que involucran procesos de clasificación social, definidos a partir de las estructuras de relaciones de fuerza inscriptas en el espacio social global.

Tanto desde el campo económico como desde el educativo, se despliegan en este espacio una diversidad de experiencias formativas que reproducen los principios de división del mundo social, asegurando así, no sólo la reproducción del sistema de clasificación, sino también las propiedades que identifican y distinguen a esas posiciones. Sin embargo, la reproducción de los principios de clasificación social, no son simplemente una réplica pura de sentidos determinantes y perpetuos de lo social. Por el contrario, se advierten y describen procesos dinámicos que reconocen su especificidad histórica en los sucesivos estados de las relaciones de fuerza, presentes al interior de este espacio social.

# Niveles contextuales en el análisis socioantropológico. Acerca de las dificultades de inscribir las experiencias cotidianas en contexto

 Marilín López Fittipaldi \*

*“A la acción de describir lo que se presencié se le suma, así, la responsabilidad de narrar cómo llegó a ser, para contribuir a la tarea pendiente de imaginar cómo podría el mundo llegar a ser de otro modo”*  
(Rockwell, 2009: 203)

El presente trabajo<sup>1</sup> es un ejercicio de auto-objetivación acerca de las formas en que escribimos. Puntualmente, aquí me propongo repensar-problematizar algunas de las dificultades, dudas y definiciones que fui tomando en la escritura de mi tesina de grado<sup>2</sup>. Focalizaré, particularmente, en el Capítulo II, donde me propongo reponer los distintos “niveles contextuales” que, considero, me permiten abordar la problemática. Allí, entonces, apunto a contextualizar la configuración cotidiana del proceso de construcción de un “Bachillerato Popular” en relación al proyecto político de un movimiento social de la ciudad de Rosario, atendiendo a los procesos más generales en los que se inscribe.

Para ello retomo la definición de “contexto” que elabora Elena Achilli. De acuerdo a la autora, la noción refiere a “*determinada configuración témporo espacial que recortamos o delimitamos a los fines del proceso de investigación socioeducativo que nos interesa. Configuración constituida –constitutiva– de un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, están penetrados por las huellas de otras escalas témporo espaciales*” (2009: 126).

Parto de considerar, junto con la autora, que “*hablar de la configuración cotidiana de determinados procesos o prácticas implica considerar las huellas de distintos tiempos y “espacios”/situaciones que se van entrecruzando en el presente*” (Achilli, 2009: 127). Las diferentes dimensiones contextuales que se entrecruzan, de este modo, en lo cotidiano, no son entendidas como causalidades directas, sino como las “*condiciones y límites al interior de las cuales se configuran los cotidianos particulares*” (Achilli, 2009: 127). Desde esta perspectiva, estas consideraciones me permitían enfocar el contexto del surgimiento de los “Bachilleratos Populares” intentando no reducir su complejidad a una única dimensión causal.

1. Algunas de las ideas que abordamos en este trabajo fueron presentadas en la Jornada Interna del CeaCu: *Información empírica, conceptos, argumentos. Acerca de cómo escribimos*. 18 de Noviembre de 2014, Rosario.

2. Si bien el proceso de construcción de la tesina que describo supone un trabajo colectivo, y por lo tanto, las distintas decisiones que implica la escritura fueron tomadas en conjunto con mis directoras, utilizo la primera persona para indicar que fundamentalmente las dudas y las dificultades fueron personales, y justamente es ese trabajo colectivo lo que me permitió allanarlas.

Esto me resultaba sumamente importante dado que me proponía problematizar/discutir, algunas interpretaciones que identifican en la pobreza y exclusión generada por las políticas neoliberales y en la “ausencia del Estado” durante dicho período, la “causa directa” que explica la creación de los “Bachilleratos Populares”, para proponer, en cambio, una caracterización de distintos procesos que dejan sus “huellas” y van configurando, de un modo no lineal, los procesos de disputa que ponen en marcha los movimientos sociales.

En este marco, me propuse reponer distintos procesos que consideré significativos en la configuración del contexto de surgimiento de los “Bachilleratos Populares”. En primer lugar, apunté a describir algunas tendencias vinculadas a la hegemonía neoliberal y las transformaciones que la misma impuso en nuestro país y la región, enfocando también a algunas rupturas y continuidades que se expresan en el periodo que se abre a con el ingreso en escena de los gobiernos “posneoliberales” o “de nuevo signo”. Describí, asimismo, algunas líneas que permiten caracterizar las reformas en el campo educativo que se plasmaron en ambos períodos, en vistas de las implicancias que, consideré, han tenido para la aparición de los “Bachilleratos Populares”, deteniéndome también en la caracterización del campo de la educación para jóvenes y adultos<sup>3</sup>.

En segundo lugar, propuse abordar algunos ejes de análisis que permiten reflexionar sobre la emergencia de distintas experiencias de organización y movilización colectiva: la búsqueda de autonomía como modo de repensar la relación con el estado, la concepción de “territorio” como espacio para la construcción política y la educación concebida como campo de disputa. Si bien la caracterización no pretendió ser exhaustiva, estos ejes me permitieron poner en relación la experiencia de construcción del “Bachillerato Popular” con otros niveles contextuales así como con las tendencias estructurales que los permean.

Finalmente, para cerrar el Capítulo, propongo abordar, en el contexto cotidiano, los primeros pasos en el proceso de construcción del “Bachillerato Popular” en el contexto de un movimiento social de la ciudad de Rosario.

Una de las primeras dificultades a las que me enfrenté tuvo que ver con identificar claramente la construcción de los distintos niveles, dado la posibilidad de confusión con la noción de *escalas*, es decir, “*las diferentes magnitudes de unidades de tiempo y de espacio que son básicas en cualquier investigación*” (Ravel, 1996; Levi, 2003 en Rockwell, 2009: 77). En mi primer acercamiento, fundamentalmente, pero continuó como una dificultad también después, tendía a pensar los *niveles* en confusión con las *escalas*, es decir, diferentes recortes que hacen a la espacialidad, como por ejemplo, lo nacional-internacional y local en la configuración de las políticas, como si se tratase de diferentes *niveles contextuales*.

Considero que esto puede vincularse también a las distintas perspectivas con que ambas categorías son tomadas por distintos autores, de modo que la referencia a unos u otros produce un desliz en el significado que uno está tratando de dar a la noción. Por ejemplo en el texto de Achilli (2009), la autora hace alusión a la “*diferenciación de distintos niveles o escalas contextuales. Es decir, diferentes configuraciones témporo espaciales que remiten a distintos ámbitos considerados según la escala en la que se producen determinados procesos*” (2009: 126). Diferencia, de este modo, en su investigación, tres niveles contextuales: el *contexto de la escala cotidiana* (escolar y familiar urbano); el *contexto sociourbano* para referirse a la escala de la ciudad; el *contexto* que alude a una escala más amplia –nacional/internacional- con el que apunta a marcar las políticas neoliberales. Resulta

3. Me refiero, puntualmente, a la incorporación de las organizaciones de la sociedad civil dentro del sistema educativo bajo la figura de “gestión social”, así como también a la extensión de la obligatoriedad al nivel secundario. Ambas pertenecen a la Ley de Educación Nacional del año 2006, aunque se pueden trazar algunas continuidades con la reforma educativa del año 1993. Fundamentalmente, algunos autores destacan la continuidad de la distinción por gestión, que tiende hacia la privatización del sistema educativo, y la persistencia de la fragmentación del sistema educativo, que dificulta la articulación de las políticas nacionales y jurisdiccionales para garantizar el derecho a la educación” (Feldfeber y Gluz, 2011).

posible, de este modo, interpretar la noción de *escala* como equivalente a la noción de *nivel*, aun cuando esté claro que, desde esta perspectiva, no remiten a la espacialidad, sino a un constructo que realiza el investigador.

Una segunda dificultad que me interesa retomar aquí tiene que ver con cómo inscribir la problemática que abordamos en relación a los distintos *niveles contextuales*, es decir, cómo abordar la *escritura* de modo de poder dar cuenta de esta imbricación entre los distintos *niveles*.

Esta resulta una tarea complicada, en tanto la búsqueda de simplicidad en la escritura, que facilite su comprensión, puede llevar a la tentación deslindar los *niveles*, yendo, por ejemplo, de lo *general* a lo *particular*, o desde *niveles* que nos resulten más abarcativos: por ejemplo, comenzar remitiendo a las tendencias hegemónicas neoliberales y “posneoliberales”, pasando luego por la configuración de las políticas, para llegar, finalmente, a la construcción del “Bachillerato Popular”. Cómo dar cuenta de la imbricación y la mutua interpenetración de la que hablábamos al definir las categorías con las que trabajamos?

En mi trabajo, mi intento por resolver esta dificultad se basó en mantener, como puede verse al comienzo de este escrito, un camino que va desde la “mirada amplia” (tendencias generales, construcción de políticas en sentido amplio), para ir luego acercando el foco en ciertos aspectos que, a un mismo nivel de generalidad, permiten observar los “detalles” de la escenariografía que estamos intentando reponer (por ejemplo, enfocar en las políticas específicas del campo educativo, o en las tendencias comunes de los movimientos sociales), intentando en cada oportunidad “situar” estas referencias en la problemática específica de los “Bachilleratos Populares”. En cada uno de estos apartados hay referencias a escalas nacionales e internacionales y también al ámbito de lo local<sup>4</sup>. Finalmente, vuelvo a acercar el foco un poco más, para abordar los primeros pasos construcción del “Bachillerato Popular” sobre el que se centra la investigación.

La temporalidad se resuelve dentro de cada uno de estos apartados, de modo que, en términos cronológicos, se van superponiendo. Por ejemplo, al trabajar las tendencias generales al comienzo del capítulo, el recorte temporal incluye desde los años 90 hasta la actualidad, para volver nuevamente a ese punto histórico cuando remito a las políticas específicamente educativas.

De este modo, la construcción del capítulo se me asemeja, ahora, a la proyección de una escena, en la que uno pudiera enfocar distintos aspectos y hacer “zoom” mientras esta transcurre, para luego retroceder la cinta y volver a proyectar enfocando en otro lugar diferente. Este es no, obstante, más bien el resultado y no la intencionalidad inicial con la que abordé la escritura, en tanto fue el proceso mismo de escribir y re-escribir lo que me fue orientando en esta dirección.

Por último, quisiera señalar lo que queda pendiente. Considero que en mi trabajo es necesario reforzar en la escritura la interpenetración de los distintos niveles, a la vez que reponer, con más fuerza, las apropiaciones y tensiones que se presentan en los contextos cotidianos en los que se desenvuelven los sujetos que construyen el “Bachillerato Popular”. Si bien esta intención se encuentra presente en la escritura de todos los capítulos de la tesina, creo que sería más interesante si se pudieran plantear con más fuerza en este capítulo que refiere específicamente a los *niveles contextuales*.

4. Considero, sin embargo, que las referencias a lo local en el ámbito de las tendencias hegemónicas y la construcción de las políticas es un punto que necesita ser reforzado, dado que perdió peso en la escritura

Cierro este escrito volviendo a la cita que le dio apertura. *“La responsabilidad de narrar como llegó a ser”* se vincula, desde mi punto de vista, a consideraciones históricas pero también a las tendencias estructurales que permean los cotidianos y que constituyen las *“condiciones y límites”* en que éstos se desenvuelven. Situar la problemática estudiada en contexto, permite tensionar/cuestionar las interpretaciones que simplifican en términos causales ciertos procesos, complejizando nuestra mirada para así contribuir, realmente, *“a la tarea pendiente de imaginar cómo podría el mundo llegar a ser de otro modo”*



# Entre lo similar y lo distinto: la comparación de experiencias formativas en distintos colectivos étnico nacionales



Gabriela Novaro, Ana Padawer, Laureano Borton\*

En esta breve exposición compartimos reflexiones en torno a la comparación antropológica. Las mismas, más que afirmaciones acabadas, reflejan nociones en proceso y problemáticas abiertas. Estas reflexiones se sostienen en intentos comparativos que hace varios años realizamos en el trabajo con distintos colectivos marcados por particulares referencias étnicas y nacionales: población mbya guaraní de Misiones, migrantes bolivianos de la provincia de Buenos Aires, y tobas migrantes en Buenos Aires. A partir de estas reflexiones esperamos poder debatir con aquellos que procuran efectuar análisis comparativos en otros contextos y con otros colectivos.

Proponemos discutir la idea de que la comparación es productiva cuando, desde las investigaciones que la conducen, se formulan interrogantes comunes que permiten identificar aspectos similares en cada contexto de estudio, lo que a la vez posibilita profundizar en lo diferente, concibiéndolo como susceptible de ser relevado en otras situaciones. Como sabemos, el debate clásico entre universalismo y particularismo ha abordado la relación entre lo similar y lo distinto planteando fuertes dicotomías. Entendemos que estas dicotomías se pueden superar estableciendo ejes teórico-analíticos de comparación que permitan identificar las semejanzas y desplegar las diferencias sin caer en posiciones ultrarelativistas ni ultrauniversalistas.

La antropología ha realizado aportes sustantivos a partir de la comparación, entendida como perspectiva que permite acceder a múltiples formas de vida social, considerando sus lógicas y racionalidad intrínsecas. En ese sentido, desde los desarrollos clásicos de la antropología, la comparación ha permitido ampliar la mirada, ha dado elementos para la crítica al etnocentrismo y el distanciamiento de los parámetros culturales establecidos y encarnados en la figura del investigador/a (Peirano, 1992). En nuestro campo de estudio, el cuestionamiento de que las formas escolares occidentales autodenominadas modernas fueran los dispositivos formativos necesariamente prioritarios, se articuló a la vez que propició el despliegue de perspectivas fuertemente comparativas en otras dimensiones de la vida social asociados. Pueden mencionarse aquí circunstancias tales como la posibilidad de pensar distintas formas de

\* Universidad de Buenos Aires

definir la infancia y la crianza, las relaciones entre las generaciones, la producción social del conocimiento y las formas de vinculación con la escuela.

## Lo similar y lo distinto en la comparación

Podríamos pensar que el énfasis en el señalamiento de lo similar y lo distinto fue uno de los criterios que permitió distinguir la perspectiva antropológica como disciplina, aun considerando el amplio abanico teórico que se desplegó desde los planteos evolucionistas más lineales hasta las perspectivas relativistas más extremas. Entendemos que las polaridades de estas perspectivas, que aún se manifiestan en dilemas entre posiciones universalistas-particularistas más o menos implícitos (por ejemplo en el campo de los derechos de la infancia), pueden ser superadas cuando desde los interrogantes de investigación se acepta la posibilidad de que existan simultáneamente dimensiones compartidas y particulares.

Ello supone obviamente compartir una problemática de interés teórica; en nuestro caso: las experiencias formativas y los procesos de identificación de poblaciones indígenas y migrantes en contextos familiares, comunitarios y escolares.

Los tres colectivos en los que analizamos la forma en que se despliega esta problemática (población mbya guaraní de Misiones, migrantes bolivianos de la provincia de Buenos Aires, y tobas migrantes a Buenos Aires) comparten:

- » La definición de una diferencia o particularismo marcada desde el Estado, al tiempo que los propios colectivos reivindican o reconocen una distintividad en clave sociocultural.
- » La reivindicación de sus derechos a la inclusión en condiciones de igualdad.
- » Su preocupación por la continuidad cultural en contextos donde experimentan la discontinuidad en la transmisión generacional.
- » Las expectativas hacia las jóvenes generaciones, atravesadas por la asociación que estos grupos hacen entre las reivindicaciones de continuidad y la noción de tradición como condición que les permite oponerse a la amenaza de discontinuidad. Esta última generalmente es atribuida a presiones externas al grupo, formas más o menos compulsivas de modernización, inserción en el mercado y relación con el Estado.
- » Los dilemas que estos procesos marcan en sus trayectorias y expectativas hacia la escolarización formal en los distintos niveles educativos.

Al tiempo que registramos la recurrencia y centralidad de estos procesos en los tres casos, advertimos también significativas particularidades. Entre otras:

- » La clave étnica y/o nacional con que las diferencias se expresan en los distintos casos.
- » Las distintas formas de relación con el Estado que muestran tanto en el pasado como en el presente.
- » Las particulares formas de relación con la escolarización formal (aludiremos aquí especialmente al nivel primario):
  - Entre los migrantes bolivianos en la localidad donde trabajamos (conocida como “El barrio boliviano de Escobar”), la escolarización está marcada por la compleja relación con una escuela del barrio a la que se conoce como “la escuela de los bolivianos” cuya oferta es concebida como deprivada en términos materiales y de los aprendizajes, frente a la demanda de inclusión y permanencia que las familias migrantes realizan hacia otra escuela cercana que se desmarca de estos atributos y es valorada como “la mejor escuela del barrio”. El mandato nacionalista en ambas instituciones representa

un aspecto a tener en cuenta al analizar las formas de relación de los alumnos y padres de familias bolivianas con las instituciones, como también la presencia folklorizada y etnicizada de lo boliviano.

- Entre los mbya de San Ignacio con los que trabajamos, la escolarización está marcada con menor fuerza por el mandato nacionalista, pero sí hay una importante presencia folklorizada de la cultura mbya, que impide incorporar en la escuela los cambios en las actividades productivas en el monte, en tanto no se conciben desde la escuela como “actividades tradicionales”. Además se agregan formas diferenciales de uso del espacio escolar entre escuelas localizadas dentro y fuera de las comunidades: mientras en las escuelas ubicadas en las aldeas los alumnos mbya se apropian más fluidamente del espacio escolar, en las segundas la presencia de los niños mbya es más “silenciosa”.
- Entre los tobas de Derqui, la escolarización en una institución religiosa de la localidad está marcada por representaciones docentes en las que prevalece el supuesto acerca del carácter irreconciliable de la otredad religiosa, lingüística e intelectual de los indígenas en relación con las propuestas de la escuela. Dichas percepciones tienen como punto común la tendencia a asociar la condición de aborígen con prácticas que dificultan la escolarización de los alumnos tobas en cuestiones tales como la lengua, lo religioso, lo intelectual, los hábitos higiénicos. En relación con estos campos, mientras algunos docentes toman distancia de estigmatizaciones y esencialismos, fundamentalmente a través de señalamientos a restricciones dispuestas por la propia escuela ante grupos que se definen como aborígenes, en ocasiones cuestionando la centralidad de lo escolar, otros tienden a señalar diferencias esenciales. En este contexto las familias tobas sostienen generalmente visiones críticas de los discursos y prácticas de los docentes. En términos generales, dichas críticas refieren a lo que perciben como el manejo discrecional del ingreso y permanencia. Otra cuestión que es sujeta a crítica son los tiempos de interacción dispuestos por la escuela, lo que es vivido por las familias como una limitación a la posibilidad de planteos de reclamos, tanto a maestras como al personal directivo. Merece señalarse, no obstante, dichas críticas no se extienden a los contenidos de la enseñanza, frecuentemente valorada como medio de inserción posterior al mundo laboral.

A pesar de la diversidad de los colectivos y situaciones con las que trabajamos, las investigaciones han estado orientadas por preguntas comunes. Esto ha permitido que emerjan rasgos similares de comparación, para luego plantearse diferencias (Novaro y Padawer, 2013). Son asimismo esos interrogantes lo que habilitaron los abordajes similares: trabajos de campo etnográficos localizados, en relación a un contexto más amplio. Esto implica una perspectiva histórica de las generaciones en relación a una historia de más larga duración, de espacios sociales y prácticas que exceden el cotidiano vivenciado (en los trabajos, si bien lo territorial local es importante en todos los casos, incluimos referencias a espacios más amplios: Bolivia, Chaco, otras comunidades mbya de Argentina y Brasil). Por último, también compartimos una mirada atenta a las múltiples formas de presencia e intervención del Estado.

Como anticipábamos, la comparación nos ha permitido ampliar los límites de lo que es posible analizar, descubriendo procesos similares y también profundizando sus diferencias. Sólo para mencionar algunos ejercicios recientes que posibilitaron avanzar en este sentido, comparando la escolarización qom en Derqui en una escuela católica entre 1995 y 2006 con un proceso histórico de alfabetización evangelica qom en Castelli, Chaco entre 1964 y 1972, advertimos la vigencia de las congregaciones en la educación indígena en la segunda mitad del siglo XX, pero también los diferentes tratamientos de la lengua y de la inculcación de la doctrina en el caso de cada colectivo religioso (Padawer, Artieda, Almirón y Borton, e/p). Otro ejercicio que podemos mencionar es

la comparación del papel de la escuela en las experiencias formativas de 3 referentes indígenas (García Palacios, Padawer, Hecht y Novaro, e/p), donde identificamos la importancia de los linajes políticos (redes de parentesco de líderes políticos y religiosos), anticipando una segmentación dentro de los colectivos que no habíamos advertido, como asimismo, la relevancia de la cuestión generacional: las referentes comparten una trayectoria educativa más larga que el resto de las mujeres de su generación. A partir de allí, se desplegaron algunas diferencias interesantes respecto de la socialización política a través de la incorporación progresiva en la arena política de los espacios comunitarios (en el caso de las indígenas), frente a una incorporación acompañada por otros dispositivos en el caso de las situaciones de migración (asociada a los procesos de desplazamiento individual/familiar y reconstrucción de lazos en el nuevo territorio).

En otras experiencias de comparación anterior encontramos continuidades en el sentido generalmente primitivizante y racializado de las representaciones docentes de distintas escuelas acerca de alumnados referenciados por su condición aborígena. Se ha advertido además, como factor común entre ellas, la tendencia a plantear asociaciones metonímicas que, en referencia a alumnos tobas y mbyas, enfatizaban en el carácter *natural o silvestre* de la condición aborígena y de las "culturas indígenas" en general (Borton, Enriz, García Palacios y Hecht; 2010; Padawer, Hecht, García Palacios, Enriz y Borton, 2013). De este modo, y si bien las asociaciones son producidas tanto en pos de una reivindicación del propio colectivo como desde una visión externa de los no-indígenas, la comparación nos permitió ver cómo estos recursos e ideas parecen conspirar contra la posibilidad de apreciar el carácter conflictivo e histórico de las identificaciones étnicas que se expresa en la cotidianeidad escolar.

### **Desafíos y vuelta sobre las potencialidades de la comparación**

Para volver al planteo inicial, proponemos discutir en torno a si es posible pensar en una más amplia comprensión del sentido de lo común y lo distinto a partir de la comparación.

En el clásico ejercicio antropológico (y más allá de estudios comparativos a gran escala,) la tarea comparativa por excelencia consistía en estudiar una sociedad considerada "otra" en relación con la propia sociedad occidental, presuponiéndola (explícita o implícitamente) como parámetro. Si podemos acordar que actualmente la sociedad de pertenencia del antropólogo/a no es más que otro particular (aunque generalmente se trata de un particular con mayores pretensiones de universalidad), cabe preguntarse cuánto hemos podido avanzar en el desplazamiento de occidente como "punto de partida" (Gledhill, 2000), ya sea para evitar evaluar peyorativamente otras sociedades/procesos, como para no ver en ellas románticamente los atributos perdidos por la modernidad occidental (Bestard: 1998).


En nuestro caso, sería erróneo pensar que se trata de comparaciones de una situación particular con otra. En las múltiples otredades que en nuestros trabajos ponemos en relación, conscientemente o no, occidente sigue siendo, de alguna manera parte considerable de esas comparaciones, continúa funcionando como parámetro en muchos sentidos. Creemos no obstante que el tipo de ejercicios comparativos que realizamos atendiendo a lo similar y lo distinto nos permiten ampliar y complejizar la mirada. Con relación al sistema educativo,

que es con quien en definitiva suelen establecerse nuestros diálogos más frecuentes, entendemos que la comparación nos permite avanzar instalando la duda en torno a cómo se definen y naturalizan los saberes, los modelos de identificación y las imágenes de infancia a las que se supone debemos adherir. Estas últimas suelen ser pensadas, sin suficiente reflexión, como “universales, básicas, comunes”, cuando en realidad son formas particulares e históricas, con el suficiente peso para imponerse como la norma y lo universal.



# La escuela un lugar de encuentro: acerca de las prácticas docentes en contexto isleño.

---

 Romero Acuna, Macarena, Calamari, Mirna, Arce, Itati \*

Esta presentación es parte del trabajo conjunto de un grupo de estudiantes de antropología en una escuela ubicada en el primer sector de islas del delta del Paraná Medio, jurisdicción del departamento de Victoria, Provincia de Entre Ríos. A partir del 2011, se inicia un proceso investigativo con el objetivo de analizar ciertas relaciones socio-educativas entre la escuela y las familias en este contexto isleño.

En esta instancia de *Encuentro de la Red de Antropología y Educación* desarrollaremos una aproximación a las prácticas docentes, abordando los sentidos de la cotidianeidad escolar y las condiciones laborales en que las que se desempeñan. La complejidad del trabajo docente en dichos espacios hace que se configuren prácticas pedagógicas particulares, que son importantes de investigar ya que aspiramos a poder:

“‘documentar’ esa realidad ignorada en los documentos de la vida institucional de la escuela. La pequeña escala escolar es considerada en sus distintos niveles con las integraciones mayores (grupos, clases, capas, etc.), tratando de responder a la simple pregunta ‘¿qué pasa dentro’, como primer paso de una descripción documentada por la observación y el registro etnográfico. La cotidianeidad, como ámbito de investigación, es el lugar donde la inmersión del antropólogo y la reiterada observación, permitirán abstraer las relaciones de valor analítico.” (Batallan, G., Neufeld, M. 1988, 3).

## La escuela: un lugar de encuentro

La escuela se encuentra ubicada en la denominada Comunidad del Charigüe –Victoria, Entre Ríos-. A la misma asisten 15 estudiantes de diferentes edades, hijos de familias de pescadores y chacareros de la zona. La escuela cuenta con un director y una maestra a cargo de Nivel Inicial y Primario, ambos de la Ciudad de Victoria.

---

\* Universidad Nacional de Rosario.

El dictado de clases es de lunes a viernes, por la mañana en verano y por la tarde en invierno. En primavera y verano, la actividad escolar comienza a las 6 am. Los docentes preparan y sirven el desayuno a los estudiantes en el salón de actos, que funciona a su vez como comedor. El toque de campana de ingreso es a las 8 am, formando "filas" por estatura y sexo, los estudiantes izan la bandera de Argentina en el patio, teniendo como telón de fondo un brazo del Rio Paraná.

En otoño e invierno las actividades se modifican, comenzando las clases a las 13hs, para evitar el frío de la mañana. Son los docentes quienes preparan el almuerzo, a veces con ayuda de una madre que se ofrece a cocinar o lavar.

La práctica docente debe contemplar rutinas escolares variables que dependen de las estaciones, de la bajada o subida del nivel río, de las condiciones climáticas, del ciclo económico de las familias isleñas, que requieren en épocas de mayor productividad la presencia de los estudiantes en el desarrollo de la unidad familiar.

Por su ubicación geográfica la escuela es categorizada por el Ministerio de Entre Ríos como en "**Zona Inhospita**", tomando como parámetro de clasificación el grado de "urbanidad" en que se encuentra la misma. Los docentes cuestionan dicha categorización, ya que esta "inhospitalidad" se asocia a "inhabitable" para residir, mientras que para la cotidianeidad escolar, esta clasificación externa es ajena a la experiencia de los sujetos, para quienes el ambiente isleño es *su* lugar de residencia. En palabras del director:

" (...) la zona se clasifican o se califican de acuerdo al lugar, tenes escuelas de primera categoría, de segunda categoría, de cuarta categoría.... y nosotros estamos en una es... he zonas desfavorables de acuerdo a la zona, y bueno... nosotros estamos ubicados en la zona inhospita. Inhospita es que es un lugar donde no se puede vivir, la palabra inhospito, pero es cuestión por la zona nada más porque si es algo que acá se puede en la isla es vivir tranquilo (risas)... y en paz... .... y los chicos los, son.... muy distintos a los de la ciudad, no quiero decir que los de la ciudad sean malos pero o sea, las conductas o las costumbres son otras, entonces trabajar con chicos de acá de la zona de isla es más placentero, es más comfortable..." (Manuel. Registro del 22/10/2013).

En este contexto isleño, tienen lugar prácticas docentes particulares de interés para el análisis antropológico educativo. Pensamos este contexto isleño, a partir de la categoría que desarrolla Cranoligno (2007)<sup>1</sup>, como un **Espacio Social Rural**. Lo cual nos permite reconstruir dicho contexto como "espacio de relaciones sociales" y considerar a la escuela como una construcción producto de esas relaciones y de su historia.

Entendemos entonces al contexto isleño como un ámbito rural, donde la escuela, a decir de Cranoligno (2007), es: "*un centro de reunión social (...) la escuelas para las familias rurales, no es solo el lugar donde los hijos van a adquirir conocimientos que los habiliten para la vida laboral y social, es el único o más importante centro comunitario*". (Cranoligno, 2007: s/r)

En la descripción que la maestra hace respecto a la cotidianeidad de la escuela se puede observar este aspecto señalado por la autora, en el cual más allá del vínculo pedagógico establecido entre docentes y estudiantes, la Escuela se convierte en un espacio de "Encuentro", entre familias y comunidad, de

5. Cragnolino, Elisa (2007) "Introducción" en Educación en los espacios sociales rurales. Cragnolino (comp.) Córdoba, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.



socialización entre pares y entre los mismos estudiantes que viven alejados unos de otros (muchos parientes cercanos).

“(…) venir a la escuela no solo para aprender, sino para compartir, relacionarme con el otro y, acá por ahí, es lo que es favorable, porque es el lugar de encuentro, es decir cómo están tan alejados la mayoría... no es como que tiene la posibilidad ‘voy a tu casa a estudiar, a jugar o a encontrarnos en la plaza’ están al lado, entonces es como que la escuela es el lugar de encuentro... Más allá de venir, la obligación de que papá y mamá me manden a estudiar, de venir a compartir a jugar con los otros pares, aquellos que tienen hermanitos no lo sufren tanto pero aquellos que son solitos... y entonces eso esta bueno, verlos a ellos que vienen con tanta ganas y a la hora del recreo y hasta en la misma aula, donde se dan espacios de juego, que se dan espacio de lectura, de cuentos, de risas, de chistes, pero bueno eso tiene que ver con generar un clima apropiado, a lo mejor en todas las instituciones no se puede hacer eso, o al mínimo salida de la rutina se convierte en un caos...” (Mariana, Registro del 14/8/2013).

Esta particularidad del espacio áulico señalada por la maestra, se debe en parte a que el mismo está organizado como “**plurigrado**” o “**multigrado**”. Si bien, mucho se ha escrito sobre este tipo de modalidad ¿Qué implica el plurigrado como práctica escolar?.

Para analizar esta complejidad del plurigrado acordamos con María del Carmen Lorenzini (2007)<sup>1</sup>, quien plantea “*La complejidad de esta práctica docente está marcada por condiciones particulares, por la multidimensionalidad de la problemática que implica reconocer las características de la realidad del espacio social rural, el carácter histórico de las instituciones, las prácticas de los docentes y procesos técnico-pedagógicos que se desarrollan.*” (Lorenzini, 2007).

1. Lorenzini, María del Carmen (2007) “El aula rural multigrado y la intervención pedagógica”. Aproximaciones a una realidad compleja. Educación en los espacios rurales. Córdoba, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

La complejidad del plurigrado, implica para los docentes el desarrollo de una Planificación Anual de clases, más la preparación de las mismas para cada uno de los estudiantes, según el grado en que estén cursando. A diferencia de las escuelas urbanas, donde los docentes realizan solo una Planificación Anual según el grado en que trabajan, los docentes deben elaborar planificaciones paralelas, trabajando con múltiples contenidos de diferentes asignaturas y grados: lengua, ciencias sociales, ciencias naturales y matemática. Así lo describe el director de la escuela:

“plurigrado...que es donde el maestro se hace cargo de todos los grados, o sea vos no tenes maestro de primero, ni el de segundo, ni el de tercero, entonces vos tenes que trabajar con todos los chicos de todos los niveles, por ahí, lo tenes a todos los grados, por ahí no, en este momento la maestra por ejemplo tienen 1º, 2º... 3º y 5º, trabaja tres, esos tres grados y yo estoy trabajando con 6º, 1º año y 3º año (...) es ahí el tema del plurigrado que vos tenes que trabajar de una forma distinta que las otras escuelas, porque la idea es que vos tengas un tema y a ese tema lo des en todos los grados, lo vas a complejizando, como quien dice, complejizando, se dice así? (...) el mismo tema pero más completa entonces no, o, o, por lo, yo en este momento estoy trabajando, o el tema de los seres vivos, eh en el lugar al chico más chico le enseñás que es lo que es el ser vivo nada más que nace, crecen pero después a los otros le estoy enseñando las adaptaciones, eh un montón de, eh hasta llegar a un montón de cosas, el sistema nervioso, todo, entonces vas trabajando siempre con el mismo tema...” (Manuel Registro del 22/10/2013)

Una de las estrategias pedagógicas a las que apelan los docentes es trabajar con contenidos curriculares relacionados de los distintos grados, construyendo

conocimiento, como ellos lo describen, “de una forma más simple a una más compleja”, es decir de forma gradual y “progresiva”. Esto les permite tener un ordenamiento pedagógico menos caótico a la hora de trabajar en el espacio áulico compartido por los distintos estudiantes en diferentes procesos de aprendizaje y con contenidos curriculares específicos.

Sin embargo, la potencialidad pedagógica del Plurigrado permite apelar a instancias de aprendizaje entre pares, como también de los más grandes hacia los más pequeños, que ponen en juego particulares formas de aprendizaje grupal.

### Acerca de prácticas docentes en “zonas inhóspitas”

2. Achilli, Elena Libia (2006) “Investigación y Fonación docente”. Rosario. Laborde editor.

En la indagación de los procesos socioeducativos, Achilli (2006)<sup>2</sup> diferencia a fines analíticos “Práctica Docente” de “Práctica pedagógica”, siendo la primera más abarcativa, a la vez que trasciende a esta última al incorporar la dimensión laboral y gremial de dichos procesos. Cuando los docentes se refieren al “**trabajo docente**” lo describen como una práctica docente que implica “aislamiento” y “soledad” tanto a nivel laboral, gremial como institucional.

3. Aguilar, Citalí (1995) “El trabajo de extra enseñanza y la construcción social de la escuela” en la Escuela Cotidiana de Elsie Rockwell. DF. México: TCE.

La residencia permanente semanal en la escuela, hace que estos docentes deban compartir un tiempo prolongado que se divide en diferentes tareas, que podemos analizar como “trabajos de extra-enseñanza”, que según Aguilar (1995)<sup>3</sup>, incluyen todas aquellas actividades que realizan los maestros y que no se reconocen por lo general como trabajo, ya solo se identifica la labor docente con la práctica pedagógica.

Así describe la maestra el desempeño de múltiples tareas que implican “no solo enseñar”...

“Por ahí acá, eso dificulta, que no sean asiduos a la clase, que les cueste venir no porque algunos viven más lejos, no tienen nafta, o porque por ahí no tienen el compromiso de la familia que le diga “no hoy vas a la escuela, no te vas a quedar”, y es lo que cuesta más, y uno trata de entender ciertas situaciones de acompañarlos, de ser insistentes en muchas otras, pero es lo que hacen todos, es lo que hace la profesión docente, porque no solo es enseñar, tenes que estar atento a muchas cosas, eso es lo que es ser docente, el trabajo docente no solo enseñar sino estar atento a muchas cosas, no solamente a enseñar, sino que terminas siendo psicólogo, enfermero, doctor, abogado, mediador, y ¿Qué hago, que no hago?...” (Mariana, Registro del 14/8/2013).

Estas van desde el mantenimiento general de la infraestructura de la escuela, limpieza, pintura, reparaciones, cortar el pasto, mantenimiento de una huerta, recolección de leña para la cocina, carga de agua y compra de alimentos para el comedor, hasta la gestión de campañas de vacunación y prevención médica para los estudiantes de la escuela. A nivel institucional el **trabajo extra enseñanza** sostiene la existencia de tipo de modalidad de escuela rural.

Así lo expresa el director:

“y ...ya te digo trabajar acá tranquilo, por ahí a veces mas, mas te cansa el tema de papeles que te piden de de tus superiores, pero que son papeles que tenes que cumplirlo porque, uno acá, en una escuela de isla vos sos maestro director, ordenanza, muchas veces cocinero, psicólogo, todos los que, los cargos los tenes que cumplir aunque seas o no sepas hacer todo eso y bueno por ahí llevar papeles,

el directivo... yo soy maestro tengo maestro a cargo, soy director y... bueno la escuela está a mi cargo y... bueno entonces vos tenes que cumplir con los papeles, la burocracia de los papeles, para hacer los papeles lo administrativo, eso a veces por ahí te cansa, eso y las reuniones por ahí tenes que estar en reuniones, todo eso a veces te cansa más que el trabajo de, yo una vez que estoy acá en la isla estoy tranquilo, porque me dedico nada más que a la escuela. (Manuel Registro del 22/10/2013)

El director debe llevar un registro personalizado del proceso de aprendizaje de cada alumno que es demando semanalmente y anualmente por la Secretaria Escuelas de isla de Victoria, Entre Ríos. Aquí se cristaliza el vínculo entre el sistema educativo provincial y la escuela, que lleva un control estricto de la documentación oficial. Esto implica para los docentes una cantidad considerable de trabajo diario a través del cual son evaluados por el supervisor de la zona.

Sin embargo, este estricto control sobre el práctica docente no contempla sus condiciones laborales ya que hasta la forma de llegar a la escuela es gestionada y pagada por los propios docentes que viven en la Ciudad Victoria. Los mismos deben tomar un colectivo de línea o "hacer dedo", hasta llegar a la Terminal de Rosario y de allí realizar las compras correspondientes para la semana, para luego esperar a embarcar desde la Estación Fluvial de Rosario, en alguna lancha que los "Cruce" de forma gratuita, o coordinar con algún padre que los espere para transportarlos hasta la escuela, ya que la misma no dispone de un embarcación propia.

De regreso a la ciudad de Victoria, los docentes son llevados por los estudiantes en sus lanchas hasta el Puente Rosario-Victoria, donde los mismos deben caminar hasta el primer peaje con la autorización no formal de las autoridades portuarias, que hacen la excepción de permitirles esperar algún transporte que los lleve a su ciudad. Estas estrategias de solidaridad entre familias y docentes, les permiten ahorrar dinero de transporte que no está contemplado en el sueldo de los mismos, sin embargo el tiempo de espera para llegar a la escuela, no está contemplado dentro de su salario docente.

### **Para seguir reflexionando**

Consideramos que en estos procesos escolares, son múltiples las tareas diarias que los docentes realizan, y las mismas no se reducen sólo a la Práctica Pedagógica que se despliega en el contexto áulico.

El trabajo que podríamos llamar "extraenseñaza" (mas allá de la transmisión de contenidos curriculares), además de requerir un tiempo (que podemos denominar tiempo completo), donde la rutina se organiza según el horario de clases y las condiciones climáticas (en este caso en particular que estamos presentando) implica el llenado semanal de una "lista de documentos" que van desde la asistencia que se toma en el aula, hasta partes diarios de los contenidos enseñados a cada estudiante exigidos por parte del sistema educativo.

Estas condiciones de trabajo, nos permiten acercarnos a la complejidad de la práctica docente en espacios rurales, que bajo la categorización de "Zona Inhóspita" dejan encubiertas las múltiples tareas, que a fines analíticos llamamos de extra-enseñanza, que implican altos grados precarización del trabajo docente.

## Referencias bibliográficas

---

- » ACHILLI, Elena Libia (2006) “Investigación y Fonación docente”. Rosario. Laborde editor.
- » AGUILAR, Citali (1995) “El trabajo de extra enseñanza y la construcción social de la escuela” en la Escuela Cotidiana de Elsie Rockwell. DF. México: TCE.
- » BATALLÁN G. & NEUFELD M.R. (1988). Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*1(2): I-VI.
- » CRAGNOLINO, Elisa (2007) “Introducción” en *Educación en los espacios sociales rurales*. Cragnolino (comp.) Córdoba, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.
- » LORENZINI, María del Carmen (2007) “El aula rural multigrado y la intervención pedagógica”. Aproximaciones a una realidad compleja. Educación en los espacios rurales. Córdoba, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

# eje 3



# Co-participación en la investigación etnográfica/antropológica.

## De compromisos y desafíos

---

 Elena Achilli, Marilín López Fittipaldi \*

### Presentación

*“Cuando la concepción del mundo no es crítica ni coherente, sino ocasional y disgregada, se pertenece simultáneamente a una multiplicidad de hombres masas (...) El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un ‘conócete a ti mismo’ como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, ese inventario” (Gramsci; 1983)*

En esta presentación pretendemos compartir algunas experiencias conjuntas con el objetivo de abrir ciertas reflexiones acerca de la interrelación entre procesos de investigación etnográfica con procesos de co-participación junto a los sujetos involucrados en determinada problemática. Al contrario de distintos posicionamientos críticos que se han realizado sobre ello, nosotras partimos del supuesto que los procesos de co-participación en la investigación antropológica, particularmente en su quehacer etnográfico, resultan potenciadores y abren caminos al **análisis en profundidad** de prácticas, sentidos, relaciones o procesos que nos incumben y comprometen tanto a los sujetos de la investigación como a investigadores.

De ahí que, en primer lugar, nos interesa mostrar cómo hemos combinado procesos de investigación y procesos vinculados con el alcance de determinada acción acordada con los sujetos, mediante la generación de *espacios colectivos*. Trataremos de mostrar brevemente como tales *espacios colectivos* están emparentados con algunas lógicas la investigación antropológica para finalizar con los interrogantes y desafíos que se nos han presentado.

### Espacios colectivos de co-investigación

Este trabajo forma parte de las reflexiones surgidas a partir de unos Talleres que realizamos con los estudiantes de un Bachillerato Popular de la ciudad

---

\* Universidad Nacional de Rosario

4. Se trata de la Tesina de grado: M. López Fittipaldi (2013) "Educación y movimientos sociales. Un análisis antropológico del proceso de construcción de un "Bachillerato Popular" en la ciudad de Rosario". Para el presente trabajo retomamos, a su vez, aspectos que hemos desarrollado en M. López Fittipaldi (2012) Educación y movimientos sociales. De compromisos y distanciamientos. 2º Seminario Taller de Antropología y Educación "Antropología y Educación en Argentina. Tendencias y desafíos actuales" CeaCu Facultad de Humanidades y Artes, UNR; y en M. López Fittipaldi (2013) Educación y Movimientos Sociales. Reflexiones a partir de una experiencia de investigación con co-participación. XII Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural "Antropología Socio-cultural hoy. Problemas sociales y campo disciplinar: tensiones y desafíos". Facultad de Humanidades y Artes, UNR

de Rosario, en el contexto de un proceso de investigación más amplio que hemos desarrollado como Tesina de grado<sup>4</sup>.

En este proceso, las demandas de los sujetos jugaron un rol de importancia. Desde un principio se nos pidió que colaboráramos entregando los registros de campo, de modo que fueran quedando a modo de un registro propio para los docentes de los temas tratados. También expresaban ansiedad para que termináramos el trabajo de investigación, ya que consideraban que el escrito final sería una herramienta que les iba a permitir reflexionar acerca de la construcción de la experiencia educativa. Pero pronto el interés se transformó con la expectativa de que nos pudiéramos integrar como docentes del Bachillerato Popular.

¿Cómo responder a estas demandas? El interés por aportar a la construcción del movimiento social que lo gestó y, al mismo tiempo, el sentimiento de responsabilidad por responder de manera adecuada a los requerimientos de quienes se constituían en principales interlocutores para la investigación, nos imponían una tensión constante. Por otro lado, considerábamos necesario mantener cierto distanciamiento que nos permitiera objetivar los procesos estudiados.

Por último, surgió entre los docentes una demanda puntual para resolver una problemática que se presentaba en el Bachillerato Popular: las constantes intermitencias en las asistencias de los estudiantes. Si bien esto había sido frecuente en ciertas épocas del año, con el ingreso de un nuevo grupo de estudiantes al Bachillerato las estrategias normalmente utilizadas por los docentes para enfrentar este problema (por ejemplo las visitas a las casas de los estudiantes) no estaban dando resultado, y el problema se había acentuado.

Los docentes tenían distintas hipótesis acerca de cuál era la razón del problema. Por un lado, consideraban que los nuevos estudiantes eran demasiado jóvenes: a diferencia del año anterior, muchos ingresantes tenían 18 años o menos. Entonces, argumentaban, era difícil mantener su atención ya que al ser adolescentes eran más dispersos. Otra diferencia con el año anterior era que muchos de los estudiantes no participaban del movimiento social, y esto parecía influir en el contacto que los docentes tenían con ellos.

A partir del debate y las discusiones que surgieron, se planteó la necesidad de conocer más en profundidad por qué los estudiantes concurrían a esta escuela, y esperaban aprender allí. Así, propusimos la realización de un taller con el objetivo de identificar las características de la demanda educativa que éstos hacían al Bachillerato.

Nos interesa destacar aquí la importancia de la planificación en la elaboración de este tipo de estrategias, que implican por un lado la generación de conocimientos en relación a determinada problemática social y, por otro, un modo de coparticipación colectiva alrededor de algún objetivo que reúne. "Es decir, los diseños de investigación, tendientes a la generación sistemática de conocimientos y los diseños de planificación colectiva, tendientes al logro de determinadas acciones/ propósitos grupales" (Achilli, 2011:6).

De esta forma, definimos como *objetivo de conocimiento* identificar las características de la demanda educativa que hacen los estudiantes al Bachillerato, que no solo era de utilidad para los integrantes de la escuela, sino que constituía un importante aporte para la investigación que estamos llevando a cabo.



Por otro lado, definimos también el *objetivo de la acción*: colaborar para que el bachillerato pueda brindar situaciones educativas cercanas a las demandas de los estudiantes.

Para esta experiencia retomamos una línea de trabajo caracterizada por combinar una modalidad *participativa* generada en *procesos grupales*, y por el otro, los aportes del campo socioantropológico. Se trata de un conjunto de trabajos desarrollados desde la década del 70 con diversos aportes teórico-metodológicos (Pichon-Rivière y las problemáticas de lo grupal; H. Lefebvre sobre las problemáticas de la cotidianidad; y autores como Sol Tax, O. Fals Borda, Rodolfo Stavenhagen, entre otros, cuyas preocupaciones se vincularon a la investigación acción). Una línea de trabajo que se consolida en los 80 con los denominados "Taller de Educadores", impulsados por Rodrigo Vera como espacios de investigación de la propia práctica docente en los que participaron distintos equipos de América Latina. En Argentina, el equipo coordinado por Graciela Batallán en Buenos Aires y el equipo de Raúl Ageno, Edgardo Ossanna y Elena Achilli en Rosario.

### *De los espacios colectivos en los procesos de co-investigación*

Para los procesos de co-participación y/o co-investigación, nos parecen potenciadores aspectos teórico-metodológicos de la investigación antropológica cuando son desplegados desde una concepción *intensiva* tal como suponen los *espacios grupales y/o colectivos* que aquí nos interesa. De ahí que, vamos a destacar, por un lado, aquello que refiere a una modalidad *interactiva de investigación* y, por el otro, lo grupal como un espacio de *co-construcción de la cotidianidad del colectivo*<sup>1</sup>.

a) *Lo grupal como estrategia interactiva*: En los estudios intensivos son más comunes las estrategias interactivas desplegadas en tiempos prolongados. Las mismas se sustentan en algunas características que consideramos fructíferas tener en cuenta en el desarrollo de las estrategias grupales. Entre ellas destacamos las siguientes:

En primer lugar, implica un involucramiento de los/as investigadores/ras en una interacción social con los participantes que es dialécticamente modificante. Desde el punto de vista de la investigación, obliga a realizar permanentes "controles epistemológicos" a nivel de esta cotidianidad de las interacciones en la medida que se van produciendo modificaciones sucesivas de los esquemas cognoscitivos e interpretativos. De ahí la importancia de los registros rigurosos de los encuentros, de sus sistematizaciones y socializaciones grupales.

En segundo lugar, estas estrategias se sustentan en una concepción de sujeto que produce sentidos alrededor de las experiencias que vive y lo circunda como integrante de un conjunto social y de un tiempo histórico. Los sujetos, como sujetos sociales, producen interpretaciones de sus prácticas y relaciones que, desde la investigación, se analizan e interpretan en relación con las condiciones en que las mismas se despliegan y en sus múltiples continuidades y discontinuidades. Los sujetos son conocedores de lo que hacen y, a la vez, poseedores de un *sentido común* cargado de una multiplicidad de huellas que des-conoce. Un sentido común con variadas cristalizaciones en su *conciencia práctica*, con incorporación de fragmentos del conocimiento científico, con múltiples creencias, con aspectos derivados de las concepciones hegemónicas o derivados de otras concepciones embrionarias, alternativas, diferentes (A.Gramsci, 1983)<sup>2</sup>. Por lo tanto, los espacios colectivos que suponen la imple-

1. Se retoman aspectos trabajados en E. Achilli (1997) Investigación y participación. Las estrategias grupales. Documento de trabajo del CeCu. Fac. de Humanidades y Artes; UNR y en E. Achilli (2011) Antropología e Investigación Participativa. Reflexiones desde algunas prácticas. Panel. X Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 30 de noviembre al 2 de diciembre de 2011

2. Antonio Gramsci (1983) Introducción a la filosofía de la praxis; Premia Editoria; México, DF

mentación de alguna estrategia grupal, resultan doblemente significativos. Por un lado, por la posibilidad conjunta de objetivación –reflexividad– sobre las propias prácticas y la producción de significaciones, legitimaciones ideológicas y conocimientos. Una posibilidad de crítica sobre la disgregación del sentido común que permite hacer consciente lo que “realmente se es” en tanto posibilita “hacer el inventario” de las huellas que portamos sin saber (A. Gramsci, 1983). Un incursionar sobre aspectos que hacen a la conciencia práctica, a los aspectos rutinizados/naturalizados/enajenados en la cotidianidad de la vida social. Por el otro, y como parte del proceso anterior, por la posibilidad de articular sus propias prácticas y experiencias de vida con conceptualizaciones y conocimientos sociales sistematizados que hablen de ellas.

b) *La “co-construcción” de la cotidianidad de un colectivo*: Otro aspecto relevante que retomamos de la tradición antropológica se vincula a ese interés por el conocimiento de aquellos aspectos de la vida social que, generalmente, *no son documentados* (E. Rockwell, 1987)<sup>3</sup>. Resulta importante poner de relieve que, a nivel del campo de interacción que se genera en la dinámica de las estrategias grupales, eso mismo puede implicar un *proceso de co-construcción cotidiana* (E. Rockwell, 1996)<sup>4</sup> en el sentido de una pluralidad de sujetos que co-participan en el entramado de prácticas, relaciones y significaciones de distintos órdenes que se ponen en juego.

De ahí que podamos decir que, en el espacio grupal, se produce un tipo de información sobre la cotidianidad al modo de “datos convergentes” (C. Geertz; 1994)<sup>5</sup>. Es decir, una información heterogénea y no estandarizada que, no obstante, permite analizar y explicar diferentes procesos en la medida que los sujetos que la producen se hallan implicados unos con otros. Se trata, como dice el autor, de una “red mutuamente reforzada de comprensiones sociales”. Metodológicamente, ello nos permite incorporar al análisis las propias categorías y significados que los sujetos producen sobre la cotidianidad en la que están involucrados. La incorporación del lenguaje de los sujetos, posibilita que algunas de sus propias categorías, puedan transformarse en claves para entender procesos socioculturales de un modo integral.

Ahora bien, esto no significa que se excluya la posibilidad de trabajar otro tipo de información. Se puede incorporar documentos, información secundaria derivada de otras investigaciones, censos, estadísticas, encuestas.

## De compromisos y desafíos

Queremos finalizar señalando algunos límites y dificultades que nos hemos encontrado en nuestra propia experiencia. En primer lugar, se debe tener en cuenta que la opción por estrategias de investigación participativa no garantizan que estemos generando prácticas realmente transformadoras (Achilli, 2011).

En segundo lugar, y basándonos en especial en nuestra propia experiencia, la no adecuación de los tiempos académicos y de investigación, con los tiempos políticos de la vida cotidiana del movimiento, puede generar dificultades. En nuestro caso derivó en una interrupción de los talleres planificados, y por lo tanto no pudo completarse la actividad como fue propuesta. Esto requirió de flexibilidad tanto de los investigadores como de la organización para poder trabajar a partir de lo que si se había alcanzado a desarrollar en el taller.

3. Elsie Rockwell (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico; D:I:E:; Centro de Investigación y Estudios Avanzados; IPN; México, DF

4. E. Rockwell; 1996; op,cit.

5. Clifford Geertz (1994) Conocimiento local; Ediciones Paidós; Barcelona; España

Finalmente, de acuerdo a como fuimos definiendo nuestro lugar, nuestro aporte se limitó a aportar cierto conocimiento que se consideró relevante para la resolución de un problema, dejando la toma de decisiones en manos de la organización. Definir claramente cuál será el alcance de la acción que emprendemos, es una parte importante del diseño de estrategias de investigación con co-participación y que debe ser definida en conjunto con los sujetos implicados.

Por último queremos señalar, en términos generales, ciertos riesgos implicados en este tipo de estrategias de investigación:

1. La **secundarización o neutralización de la producción de conocimiento** tras la acción. Nos interesa enfatizar, siguiendo a Zamosc<sup>6</sup>, que aún cuando el proceso de investigación se encuentre atravesado por un genuino deseo de contribuir al cambio social, “es en la producción de conocimientos, que requiere el manejo especializado de herramientas teóricas y metodológicas, donde el sociólogo puede hacer su aporte original y significativo” (Zamosc, 1987:124).
2. El **empirismo**. que a veces queda ligado solamente a los saberes de los sujetos. Es necesario generar articulaciones con otras escalas que permitan ser más explicativos de situaciones y procesos (Achilli, 2011).
3. La tendencia excesiva hacia la **identificación** con los sujetos. Como señala Zamosc, “La garantía contra una relación de explotación no reside en abolir la especificidad que distingue al sociólogo, sino en el hecho de que, precisamente gracias a esa especificidad, su trabajo resulte beneficioso para los grupos con los cuales trabaja”. (Zamosc, 1987:125).

6. Zamosc, L. (1987) “Campesinos y sociólogos: reflexiones sobre dos experiencias de investigación activa”. En: La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos. Buenos Aires. Ed. Humanitas.



# Problemas de la legitimación del conocimiento en experiencias co-participantes de investigación



Graciela Batallán, Liliana Dente, Loreley Ritta \*

En este encuentro entre colegas, nos interesa debatir la noción de participación implicada en el trabajo de campo etnográfico, a fin de preguntarnos sobre la fidedignidad de las *fuentes primarias* de información producidas en instancias co participantes de investigación. Con este fin haremos referencia a algunos fundamentos que sostienen dichas instancias como estrategia metodológica (particularmente el *taller de investigación*), a la vez que sintetizaremos una experiencia de trabajo con jóvenes adolescentes enmarcada en la línea de investigación cuyo eje es la relación entre la primera edad de la vida y la política.<sup>1</sup>

El *taller de investigación*, creado como modalidad de capacitación docente en la década de los 80 y precisado posteriormente como instancia co participante de investigación con docentes a objeto del conocimiento de su trabajo; ha sido complementado en la actual investigación con la fundamentación y metodología interactiva de la antropología visual crítica.

La discusión que planteamos se vincula con la naturalizada objetividad, atribuida a la Observación Participante de la tradición disciplinar, como metodología científica en la creación de fuentes primarias de información.

Como se sabe, en la Observación Participante, la participación se circunscribe a la comprensión del investigador sobre la particularidad del mundo de los sujetos y a la interpretación que éstos realizan sobre él. Inicialmente, esta comprensión se fundamentaba en el recurso a la empatía. Para tal fin, las reglas del método exigían la permanencia prolongada del investigador en el campo como modo de lograr la comprensión fidedigna de las prácticas observadas, así como el sentido dado al lenguaje en uso. En tal encuadre, el investigador es un participante del mundo de vida de los sujetos que constituyen su investigación (a fin de encontrar la lógica informal de “la vida real”), pero éstos no participan de la razón de ser ni de los fundamentos de la investigación. La objetividad del conocimiento logrado es garantizada por el observador investigador, testigo de lo que pasa, por lo que la legitimidad de la información de las *fuentes* generadas no es puesta en cuestión.

1. “Legado y recreación política entre generaciones. El protagonismo de niños y jóvenes en el debate por la democratización de las instituciones” dirigida por Graciela Batallán y Silvana Campanini UBACyT 2011-2014.

La noción de coparticipación se sustenta en el *diálogo* o *conversación*, en su intención de reciprocidad en la apropiación y comprensión del lenguaje y códigos mutuos de los hablantes. En esta acepción, la *participación* trasciende la presencia del investigador -por más prolongada que ésta sea- en el campo empírico, dado que en este marco el investigador no sólo necesita sumergirse en la comprensión de otros códigos y lenguajes, si no que es necesario que los agentes comprendan -mediante el diálogo- la lógica de la investigación (sus códigos y lenguaje) De ese modo, se genera la posibilidad de que los sujetos puedan progresivamente aportar al conocimiento que se busca construir, apropiarse del mismo y eventualmente, disentir con los supuestos y el análisis que sostiene la investigación.

En *el taller de investigación*, se pone en discusión el proceso de traducción del registro textual realizado solo por el investigador-testigo, y *la fuente primaria* se amplía al ser producto de un diálogo que reformula permanentemente los supuestos y las preguntas iniciales de la investigación. Esta aseveración si bien aporta a favor de una mayor legitimidad de la fuente, puede también ponerse en duda, dado la subyacente identificación de la observación con la "objetividad" de la ciencia. De hecho, el énfasis dialógico en instancias co participantes de investigación, como en el caso del taller, haría suponer que la información producida podría estar intervenida o manipulada (consciente o inconscientemente) por el investigador.

La preocupación por la legitimidad del conocimiento producido dentro de este abordaje metodológico nos remite al fantasma del objetivismo como sinónimo de objetividad y a la observación como método que la garantiza. Sostenemos que la persecución de un conocimiento objetivo es un fin compartido en toda metodología de las ciencias sociales, aunque en los abordajes dialógicos, ésta se sustenta en argumentos epistemológicos referidos a la constitución lingüística del objeto de conocimiento que en ciencias sociales (y en el proceso del taller de investigación), busca garantizar rigurosamente la autenticidad de la fuente, en la autenticidad de lo dicho.

El sustento de la objetividad en las aproximaciones dialógicas se basa entonces, en la consideración de la realidad como un fenómeno procesual (no como algo fijo que la investigación va a reproducir, vía la tipificación culturalista) donde la interacción social es producto de acuerdos y conflictos entre perspectivas. En el marco de la co participación, el registro de esos procesos es reconsiderado por los mismos sujetos dentro del taller. En este punto, el registro visual -realizado en el marco del taller tanto por los jóvenes como por el equipo coordinador- aporta al análisis grupal, dado que lo filmado puede ser revisado y objetivado cuando se considere necesario.

Con respecto a la experiencia enmarcada por las anteriores reflexiones, y realizada en el marco de la actual investigación, ésta se realizó en un barrio del sur de la Ciudad de Buenos Aires con jóvenes adolescentes que viven en condiciones de pobreza extrema. Los jóvenes fueron convocados a participar de un proceso de aprendizaje en investigación social y realización de cortos documentales auto gestionados por ellos. El grupo quedó constituido por trece jóvenes de entre 12 y 16 años, azarosamente equilibrado entre varones y mujeres. El taller se desarrolló durante nueve semanas, con encuentros de 4 horas cada uno. El equipo coordinador estuvo formado por cinco personas: tres en el rol de coordinadores del proceso de investigación y dos en el de registradores del mismo. Su objetivo fue desarrollar un proceso de investigación en cual los jóvenes desplegaran temas de su interés de conocimiento,

elaboraran preguntas para problematizarlas y explicitaran los supuestos que orientarían el trabajo de campo, que sería grabado por ellos y analizado en las reuniones del taller.

Respetando el límite de las páginas de esta presentación, no es posible describir los pasos metodológicos, ni el contenido de la larga *conversación* producida y registrada en esta experiencia. Sin embargo, destacaremos dos aspectos de la misma:

a) que los recursos pedagógicos del taller de investigación puestos en juego a fin de que los jóvenes explicitaran sus intereses de conocimiento, garantizan la fidedignidad (objetividad) de su producción autónoma, así como el sucesivo tratamiento que hicieron de las problemáticas elegidas, durante el ejercicio de investigación realizado.

Algunas de las preocupaciones sociales y políticas que fueron expresadas y consideradas temas a ser “investigados” fueron: el desarraigo producido por la migración y el costo emocional que esto significa; la amenaza de la erradicación del barrio por una constructora y la propuesta de urbanización que apoyan quienes lo habitan; los robos y su significado: si se hacen por necesidad o por elección; las drogas, el consumo y sus consecuencias entre los jóvenes del barrio; la contaminación y la basura que los rodea; y otros temas que fueron dejando de lado por la imposibilidad de ser investigados. Estas problemáticas con respecto al espacio público y su entorno inmediato señalan la construcción de la identidad de estos jóvenes desde el lugar de arraigo y pertenencia del que se sienten orgullosos a pesar de sufrir permanentemente la discriminación y el prejuicio hacia ellos por su residencia.

b) vinculado a lo anterior, podemos hacer una breve reflexión metodológica sobre los puntos de partida en este proceso de co participación entre los investigadores y los jóvenes.

Dicho ejercicio de reflexión se hizo posible gracias a la revisión del material filmado tanto por el equipo coordinador del taller como por los jóvenes participantes del mismo. En las filmaciones realizadas por los investigadores podemos observar el impacto que nos causa la desigualdad y las condiciones de vida de los jóvenes, a través de imágenes que describen y fijan dramáticamente ciertos elementos presentes en el barrio (el contraste entre edificios de lujo construidos al lado del barrio, el detenimiento en los basurales y los autos abandonados, el barro de las calles de tierra, los perros vagabundos, etc.). En contrapartida, las imágenes que filman los jóvenes muestran escenas de sus vidas en donde se plasman situaciones recreativas de los niños, dos hombres jugando al ajedrez, la actividad de los comercios, el espacio en el que se dan clases de apoyo, los deportes, etc.).

Las distintas descripciones plasmadas en el registro visual nos permiten analizar en el presente, de qué modo la imagen del barrio que teníamos en un comienzo estaba cargada de supuestos, producto de nuestro arraigo experiencial en otros tránsitos urbanos céntricos y que esa distancia en las condiciones de vida necesariamente carga de emocionalidad la predisposición y el trato, eventualmente paternalista. El contraste de perspectivas acerca de lo que “es el barrio” y sus habitantes entre investigadores y pobladores señala el debate implícito en los primeros acercamientos, sobre el piso de igualdad y dignidad que los chicos nos muestran desde las imágenes elegidas por ellos.

La horizontalidad que persigue el trabajo co participante, encuentra así el peso de la reflexividad de nuestra mirada en la descripción de situaciones que fuimos revisando y que nos alertan sobre la necesidad de un profundo análisis sobre los prejuicios que se desprenden de las condiciones de vida “pobres” hacia una tipificación de las personas cegando el derecho del reconocimiento de la igualdad del pensamiento. Siguiendo a Ranciere, “Participar en una conversación supone igualdad”, y agregamos que lograr esa “igualdad” y su efecto emancipador en un espacio dialógico de co investigación es una empresa racional y también afectiva en su sentido más profundo.



## Bibliografía

- » Ardèvol, Elisenda. (1994) *La mirada antropológica o la antropología de la mirada*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- » Batallán, Graciela (2013) “Las políticas educativas en un documento institucional cotidiano. Reflexiones en torno al enfoque histórico-etnográfico”. En, Revista de la Academia N° 17, primavera 2013, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- » Batallán, Graciela (2011) “La invisibilidad de los niños y adolescentes en el debate sobre la participación política. Puntos críticos desde una perspectiva histórico-etnográfica de investigación”, en Batallán, G y Neufeld, M. R (comp.) “*Discusiones sobre Infancia y Adolescencia en Antropología. Colección Antropología y Educación.*” Ed Biblos, Buenos Aires.
- » Batallán, G. y Campanini, S. (2008) “La participación política de niños y jóvenes adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización en la escuela”. En *Cuadernos de Antropología Social* Número 28, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » Batallán, G (2007): *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- » Batallán, G. y R. Varas (2002) *Regalones, maldadosos e hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido. La educación de los niños de cuatro años que viven en la pobreza urbana*, Editorial LOM, Santiago, Chile.
- » Batallán, Graciela y García, José F. (1992) “Antropología y Participación. Contribución al debate metodológico” En: *PUBLICAR en Antropología y Ciencias Sociales*. Año I, Nro. 1, Mayo 1992, pp. 79-89.
- » Clifford, J. (1995) “Sobre la autoridad etnográfica”. En: *Dilemas de la cultura*, Barcelona, Gedisa.
- » Gadamer, Hans-Georg (1988). *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.
- » Geertz, Clifford (1987) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa,
- » Geertz, Clifford (1989) *El antropólogo como autor*. Barcelona, Paidós.
- » Guarini, Carmen (1991) “Cine antropológico: algunas reflexiones metodológicas” En *Cine, Antropología y Colonialismo*. Adolfo Colombes Comp. Ediciones Del Sol, Buenos Aires.
- » Holy, Ladislav (1984): “Teoría, metodología y proceso de investigación”, en: ELLEN, R. (ed.) *Ethnographic research: a guide to general conduct*. London, Academic Press.
- » Malinowski, Bronislaw [1922] (1986) “Los argonautas del Pacífico Occidental”. Barcelona, Planeta-Agostini.
- » Mannheim, Bruce y Tedlock, Dennis (1995): “The dialogic emergence of culture” Introducción. University of Illinois Press. Traducción F Girola y otros (mimeo).
- » Pichon Rivièrè, E. (1989) *El proceso grupal*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- » Ranciere, J. (2007) “El desacuerdo. Política y filosofía”. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- » Ricoeur, Paul (2005) *Sobre la Traducción*. Buenos Aires, Paidós.
- » Rockwell, E. (1989) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. DIE, México.

- » Rouch, Jean (1995) “El hombre y la cámara”. En *Imagen y cultura. Perspectivas del Cine Etnográfico*. Elisenda Ardèvol y Luis Pérez Tolón (Eds.) Granada.
- » Vera, R. (1988) *Metodología de la investigación docente: la investigación protagónica*. Cuadernos PIIE. N°2, Santiago de Chile.
- » Vera, R. y M. Argumedo (1978) Talleres de educadores como técnica de perfeccionamiento operativo con apoyo de medios de comunicación social. Cuadernos N° 2. Centro de Investigaciones Educativas (CIE), Buenos Aires.

# Educación intercultural como política pública: el análisis de la experiencia de la provincia de Buenos Aires

---

 María Laura Diez, Sofía Thisted, María Elena Martínez \*

Este trabajo se propone reflexionar sobre las experiencias de trabajo en la Dirección de Educación Intercultural dependiente de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires durante el año 2007, durante el tiempo que duró esta dependencia. En aquel momento un pequeño grupo de docentes e investigadoras de distintas universidades públicas<sup>1</sup> fuimos convidadas a participar de una experiencia desarrollada durante la gestión de Adriana Puiggrós. La convocatoria fue para integrar la recientemente creada Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, que tenía como objetivo principal desarrollar lineamientos y orientaciones que impulsaran una educación intercultural en las escuelas provinciales en sintonía con lo propuesto por la Ley de Educación que se sancionara el año anterior y que creaba la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe.

Las líneas de trabajo fueron a) Normativa: la elaboración de aportes para la Ley de Educación Provincial, la escritura y revisión de diseños curriculares para todos los niveles educativos; b) construcción de aportes y espacios de trabajo en la formación inicial y continua de docentes; c) acompañamiento de iniciativas de investigación de los ISFD y de experiencias que tuvieron lugar en el cotidiano escolar, entre otras.

Estas líneas de acción se sustentaron en una perspectiva de la interculturalidad en los procesos educativos, donde distintos repertorios culturales interactúan confrontándose, poniendo en cuestión principios y contenidos de saber y de identidad en sentido amplio. El abordaje intercultural propuesto pretendía impulsar el debate en los espacios educativos acerca de los modos en que se hacen visibles algunas identidades y se niegan o limitan otras, a veces en forma explícita y otras encubiertas.

**Educación intercultural, Educación Intercultural bilingüe: debates y experiencias en América Latina**

1. Integrado por Alicia Villa y María Elena Martínez de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y María Laura Diez y Sofía Thisted de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, con quienes compartimos muchas de estas reflexiones.

---

\* Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata.

A través de distintos procesos en los que se tensionan demandas de los pueblos originarios y definiciones de los estados se han desarrollado propuestas educativas que parten de reconocer la existencia de “otros” culturales, siendo estos por excelencia los indígenas. Estas iniciativas proponen como eje estructurador la enseñanza de sus lenguas, lo que por otra parte ha sido y constituye un reclamo histórico de las diversas comunidades y organizaciones de estos pueblos. En ese sentido, la política educativa de los estados más difundida en casi todos los países de América Latina ha sido la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En muchos casos la EIB se ha convertido en una estrategia significativa de quienes pugnan por una educación indígena autónoma. Sin embargo, este modelo, que habilita la enseñanza de la lengua indígena en la escuela pública (en algunos recorridos o circuitos escolares) deja, con frecuencia, inalterados los modos de organización de tiempos, espacios, relaciones de poder, contenidos y prácticas de la escuela moderna, subordinando la permanencia e integración escolar de niños y niñas indígenas a los parámetros hegemónicos. Esta modalidad de EIB suele sustentarse en una concepción “descriptivista” de la cultura, lo cual en sus versiones más restringidas reduce los procesos de producción cultural a piezas de museo.

A partir de estos cuestionamientos, entre otros, distintas experiencias de EIB, han sido cuestionadas por agrupaciones y movimientos indígenas, académicos e investigadores, sindicatos y gremios de profesionales y trabajadores de la educación. Se observa también que esas iniciativas suelen constituir acciones fragmentadas en la estructura de los sistemas educativos, ya que conforman proyectos y programas de carácter focalizado y compensatorio tendientes a “atender” a poblaciones indígenas definidas como en situación de “riesgo o desventaja socioeducativa” (Bordegaray y Novaro, 2004). Así, “riesgo”, “minorías” o “sectores vulnerables”, tienden a ser términos y categorías con los que se definen a los *destinatarios* únicos de estos programas, ubicándolos en una posición pasiva, restándoles capacidad de acción y transformación como sujetos políticos (Díaz, 2001). Además, pueden llevar prefigurados los “problemas” y sus “soluciones”. El impulso que el discurso del “respeto a la diversidad” ha desplegado en el marco de programas de acción afirmativa, ha constituido inicialmente un aparente cambio de paradigma, aunque con resultados limitados, reducidos a un énfasis discursivo y un efecto esencializador.

La negación de la condición pluricultural predominante en las sociedades latinoamericanas, constituye un legado colonial activo que estructura las relaciones sociales entre unos y otros y niega la existencia del *sujeto actor de la historia local*. Ello ha implicado la subalternización de modos de producción y cognición. (Mato, 2003) Esta historia, enraizada en los procesos normativos e institucionales de los estados, constituye la arena en la que se ha desplegado el debate en torno a las políticas culturales y educativas en la región. Un terreno, no obstante, en el que, al mismo tiempo en que se reproducen desigualdades, también se crean nuevas oportunidades para la transformación social.

En Latinoamérica, más de tres décadas de EIB, han influenciado las reformas educativas en curso y el sistema de legislación. Sin embargo, estas políticas no han alcanzado a resolver las disputas entre las políticas educativas de los estados nacionales y las políticas culturales de los grupos étnicos, las que a su vez se ven traccionadas por las definiciones que sobre éstas realizan organismos supranacionales. La incidencia de estos últimos en el diseño, financiamiento y puesta en acción de las políticas educativas han sumado complejidad a estas discusiones, ya que son estos organismos los que promueven nuevas fragmentaciones y segmentaciones culturales, sustentadas en diversas

concepciones del multiculturalismo que resultan funcionales al mantenimiento de las estructuras socioeconómicas<sup>2</sup>. Las políticas de EIB tampoco han alcanzado a articular demandas estratégicas tales como los derechos de los pueblos indígenas/originarios a la tierra, al reconocimiento de sus repertorios culturales y a una educación que los reconozca en igualdad de derecho.

2. Informe FLAPE Colombia, Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz, 2007, citado en Díaz, Diez y Thisted, 2009.

Pese a ello, se observa que las redefiniciones en materia de educación intercultural constituyen parte de procesos de lucha política y pedagógica de mediana y larga duración a lo largo del siglo XX y que se ha intensificado en las últimas décadas. La normativa con respecto a la cuestión de la educación intercultural en América Latina ha experimentado un avance significativo en las últimas décadas. Tanto en los pronunciamientos de Durban, Unesco, OIT, Naciones Unidas, OEA como en los textos constitucionales de muchos países de la región se expresa el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural como principio organizador. Esto ha dado lugar a marcos normativos en educación –leyes nacionales, jurisdiccionales, decretos, etc.- que progresivamente instalan, con diferentes denominaciones y concepciones, la cuestión de la educación intercultural.

Entre 1985 y 2005 la legislación argentina, en el orden nacional y provincial, incluyó dimensiones de reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, en el marco de la vigencia de los Derechos Humanos. Un momento socio-histórico signado por un conjunto de políticas públicas de reconocimiento de derechos sociales, culturales y políticos de distintos sujetos sociales que, hasta no hace más de dos décadas, habían sido negados y/o silenciados. Las reformas de la Constitución Nacional y Provincial en 1994, incluyendo derechos de las minorías étnicas y, más tarde, la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2007, que promovió la inclusión de la educación intercultural bilingüe constituyeron antecedentes significativos que favorecieron el desarrollo de otras propuestas educativas<sup>3</sup>.

3. Puiggrós, Adriana y colab. Cartas a los educadores del siglo XXI. Buenos Aires: Editorial Galerna, 2007.

Estos cambios en materia normativa no han tenido como correlato necesario mejoras sustantivas en las situaciones de vida, en el reconocimiento efectivo de los derechos y en la educación de los grupos subalternizados en América Latina. Un aspecto central que aun continúa pendiente es una educación intercultural que procure al mismo tiempo la circulación y el reconocimiento de saberes propios junto a otros que son considerados socialmente como legítimos y comunes.

En este sentido, es preciso resaltar que un proyecto político-social con perspectiva intercultural, debe estar atravesado por iniciativas construidas entre el campo político y la arena pública, la educación escolar no puede asumir sola los retos de la interculturalidad. Es importante destacar que las redefiniciones en materia de educación intercultural e intercultural bilingüe y el proceso de visibilización e inclusión en las normativas nacionales y educativas, están signadas por el protagonismo de las demandas y luchas de distintos movimientos y organizaciones como los sindicatos docentes como centros de estudios e investigación, en la construcción de iniciativas estatales.

La referencia a la breve experiencia de provincia de Buenos Aires así como la revisión de la escena latinoamericana sirven de sustento para exponer el carácter complejo y problemático de la tarea que nos involucró, en un momento y espacio específicos, en la construcción de una política pública de educación intercultural. El reducido grupo que participamos estaba integrado por docentes e investigadoras con distintos recorridos pero que habían problematizado

la construcción de las identidades y diferencias (de género, étnico-nacional, generacional y de clase) tanto en el campo escolar como en el de las políticas educativas. Discutir acerca de las diferencias socioculturales en el ámbito educativo implica reconocer que siempre se parte de ciertos supuestos acerca de la identidad y la cultura desde los que se formulan las ideas. Ello ha implicado que muchos colegas antropólogos y otros investigadores que trabajan desde perspectivas antropológicas, nos sintamos con voces más o menos autorizadas para señalar posiciones que se acercan o se distancian de las nuestras, priorizando un discurso con fuerte sustento teórico, pero no siempre pertinente y legitimado en términos políticos.

### **Entre lo político y lo académico: reflexiones en torno a las políticas de educación intercultural**

En este punto desearíamos dejar planteados algunos interrogantes y reflexiones alrededor de la producción e implementación de políticas desde los estados, particularmente a la relación entre la educación intercultural, los intelectuales, las universidades y las organizaciones y movimientos sociales en ese proceso.

El Estado argentino, continúa manteniendo políticas de unificación cultural y lingüística, privilegiando, a través de distintas estrategias, la legitimidad de una lengua particular por sobre otras que puedan circular por el territorio. Así, como destaca Bourdieu (1997) "el acceso de una lengua o de una cultura particular a la universalidad tiene por efecto la remisión de todas las otras a la particularidad; dicho de otro modo: el hecho de que la universalización de las exigencias así instituidas no se acompañe por la universalización del acceso a los medios de satisfacerla favorece, a la vez, la monopolización de lo universal por algunos y la desposesión de todos los demás, así mutilados, en cierto modo, en su humanidad" (p. 107). Por lo tanto, las propuestas de educación intercultural se desenvuelven en los límites que esta demarcación produce e inscribe.

En primer término, las luchas de poder dentro de campo estatal no ponen en cuestión este elemento central de la matriz del Estado nacional. Esas luchas se despliegan entre los diferentes grupos que dominan los espacios en donde se generan las políticas a fin de alcanzar condiciones para mejorar sus posiciones y continuar en el campo. Sin embargo, usualmente son vistas e interpretadas en términos de "desarticulación de políticas", involucrando al conjunto de agentes que están vinculados a la producción de políticas, por ejemplo entre los equipos técnicos. También se suceden entre éstos y las instancias institucionalizadas en el Estado en las cuales se encuentran los representantes de movimientos y organizaciones sociales. El reconocimiento de este proceso permite entender las lógicas que interrumpen la posibilidad ya no solo de apertura sino también de la posibilidad misma de que pueda ocurrir el debate de políticas con participación de todos los actores involucrados en la escena estatal.

En segundo término, vinculada a la anterior, es respecto de las condiciones y alcances del papel de los intelectuales en la generación y definición de políticas públicas. En este sentido, Bourdieu (1999) propone una serie de interrogantes tales como: ¿pueden los intelectuales, especialmente aquellos que pertenecen a instituciones académicas intervenir en la esfera política? ¿Deben intervenir en debates políticos? Si respondemos que sí, ¿en qué condiciones pueden insertarse eficazmente? ¿Pueden contribuir los intelectuales a inventar nuevos mapas que hagan que la política se ajuste a los problemas de nuestra época?

Siguiendo a Baumann (2001), entendemos que los intelectuales (investigadores, líderes o representantes de organizaciones sociales, etc.) que intervienen en el mundo político no se convierten inmediatamente en políticos, se vuelven intelectuales o intelectuales públicos cuando invierten su autoridad específica y los valores asociados al ejercicio de su [arte](#) en una lucha política. Sin embargo, con frecuencia, esta inscripción afecta la valoración que el campo académico hace sobre su condición de intelectuales académicos, ya que un cierto distanciamiento de ese campo significa un acercamiento relativo al campo político, lo que es evaluado como comprometiendo su necesario distanciamiento (o, para otras posiciones, su “objetividad científica”) con lo que constituye de una manera u otra su objeto de investigación. Aún en el caso de los referentes de movimientos sociales, las políticas de cooptación también inciden en las relaciones de éstos con los grupos a los cuales están vinculados.

Por otra parte, se destaca la exigencia de reflexividad crítica como una condición necesaria de toda acción política de los intelectuales. El reclutamiento de intelectuales (científicos, escritores, referentes de movimientos y organizaciones sociales) que ingresan a la acción política, si bien, en principio se debe a su competencia en una especialidad o temática, se produce de forma aleatoria y la convocatoria es de carácter individual. En la mayor parte de los casos, su ingreso no está sustentado en los colectivos sociales de los cuales forma parte: grupo de científicos, centro de estudios o institutos de investigación universitarios, por mencionar algunos posibles. De tal modo, su inserción en el estado queda desarticulada y separada de las redes en las cuales se han puesto en juego los procesos que lo han conformado como intelectual específico, debilitándose las posibilidades que un colectivo intelectual puede ofrecer para la identificación de temas y el desarrollo de reflexiones y acciones así como condiciones intelectuales y políticas para establecer luchas discursivas efectivas que no pueden ser realizadas por un solo intelectual aislado.

De forma permanente los intelectuales han participado en la definición de ciertas líneas de política aunque ese rol ha sido jugado en sentidos distintos y muchas veces contrapuestos y a espaldas de otras luchas. Es inevitable hacer referencia a los riesgos de la cooptación de la lucha y del discurso en el marco de proyectos conservadores asentados en relaciones de poder que hacen posible, además, abultados financiamientos. La posibilidad de desplegar la crítica a las nuevas avanzadas de la política neoliberal en torno a las políticas culturales, lingüísticas y educativas exige que, como destaca Bourdieu (1999) los intelectuales puedan contribuir a inventar nuevos mapas que hagan que la política se ajuste a los problemas de nuestra época.

## Notas de cierre

Los vínculos entre el campo académico y el campo político-estatal constituyen un desafío complejo de afrontar, en donde es necesario vencer los prejuicios sobre los que se ha cimentado gran parte del academicismo y crear instancias de trabajo sostenido, colectivo y colaborativo. Construir proyectos en los que los aportes de la investigación se transformen en un insumo importante para pensar la realidad y su transformación, pero también hagan posible la confrontación entre distintas perspectivas y formas de construir saberes y demandas de transformación política de distintos conjuntos sociales que interpelan la realidad desde posiciones y recorridos heterogéneos.

El trabajo sostenido en la Dirección de Educación intercultural/DGCyE de la pcia. de Buenos Aires, deja en clave de experiencia un conjunto de discursos y prácticas con anclajes territoriales para pensar los procesos de Estado en el campo educativo. Es indudable que el equipo que conformamos, nos devuelve como investigadoras con nuevas preguntas y rumbos para abordar las políticas públicas.



# La “construcción” del objeto: una práctica en “tensión”



Mercedes Hirsch, Maximiliano Rúa, Laura Ruggiero \*

En esta presentación compartimos algunas reflexiones respecto a las relaciones que construimos con los sujetos, colectivos y/o instituciones con las que trabajamos en trabajos de investigación y extensión. Las mismas reflejan experiencias en curso y problemáticas abiertas enmarcadas en procesos que implican colaboración política, intercambio de experiencias y debate, respecto a problemáticas de corte socioeducativo que nos involucran de manera conjunta.

Las experiencias que presentamos aquí forman parte de las acciones que llevamos adelante, desde el 2008, como integrantes del Equipo de Educación y Diversidad Sociocultural del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC – PAE-FFyL-UBA). No obstante dicho equipo se enmarca y se constituye a partir del trabajo que venimos realizando en las diferentes programaciones UBACyT dirigidas por María Rosa Neufeld.

## El “apoyo” a Charrúa

A comienzos del 2004, atravesamos un interesante proceso de negociación por el “ingreso al campo”, que desencadenó en nuestra participación como “docentes” en la conformación y el sostenimiento cotidiano de un “apoyo escolar” en el Barrio Charrúa<sup>1</sup>. Todo partió de una demanda por parte de un referente barrial local, quien se acercó a las directoras del proyecto Ubacyt<sup>2</sup> para solicitar un espacio de “apoyo escolar” invocando, tal como mencionan Neufeld y Thisted (2005), el principio de reciprocidad: “Charrúa genera tesis por eso pedimos colaboración, reciprocidad Universidad –barrio”.

Se trataba de una demanda que nos colocaba en un lugar algo incómodo:

*“A lo largo de nuestra historia como investigadores nos hemos posicionado críticamente respecto de las formas “participativas” de investigación que – abrumadas quizás (o autolegitimadas) por el esfuerzo de gestionar centros de salud, merenderos o apoyos escolares, al tiempo que horizontalizan la relación con los habitantes de barrios o villas*

1. Charrúa, pequeño recorte de Villa Soldati, que toma su nombre de la calle principal que lo atraviesa.

2. “Escuelas, modos de organización familiar y políticas estatales en el marco de procesos de desigualdad social y diversidad sociocultural en América Latina. Una mirada histórico-etnográfica”. Directora: Neufeld, María Rosa. Codirectores: Sinisi, Liliana y Thisted, Jens Ariel. Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

(aspecto que destacamos como positivo) dejan de registrar y analizar el desarrollo de sus actividades" Neufeld y Thisted (2005).

Se nos solicitaba que el "apoyo escolar" estuviera conformado por docentes que a la vez fueran estudiantes o graduados universitarios: "es necesario romper con la propuesta tan cerrada de que los mismos maestros sean los del barrio, es mejor que los chicos aprendan de otros modelos culturales, otras prácticas", mencionaba el referente. Una afirmación que clausuraba la sugerencia que pocos minutos antes le habían realizado las directoras del equipo, es decir, que el "apoyo escolar" estuviera sostenido por referentes de la comunidad formados y acompañados por miembros del equipo UBACyT. Aceptamos la "contraprestación" propuesta por este referente a cambio de "estar ahí", lo que nos permitiría mirar la escuela desde "la vereda de enfrente"<sup>3</sup>. Una perspectiva que posibilitaría la articulación de los procesos sociales de la escuela en su escala cotidiana con la complejidad y particularidad del contexto barrial.

3. Ver Neufeld y Thisted, 2005 e implicados.

Así se hizo. Entre agosto y diciembre de ese mismo año, dos docentes y una tesista centrada en la problemática familia-escuela (los tres antropólogos), comenzaron a sostener dos encuentros semanales de dos horas cada uno. El espacio se fue conformando de a poco: "primero tendría que implementarse, después que la gente lo ve se empieza a acercar", había prometido el referente. En un primer momento, los tres antropólogos -en compañía del referente- debían buscar a los niños y niñas por sus casas, realizar el "apoyo escolar" y, posteriormente, acercarlos nuevamente a sus respectivas casas. Una vez finalizado este periplo: también se debía realizar el registro etnográfico pertinente<sup>4</sup>.

4. Un registro que nos permitiera reflexionar sobre algunas de las cuestiones que fueron surgiendo en los encuentros: diferencias que veíamos entre los cuadernos de las escuelas públicas y privadas; las "falsas correcciones" que aparecían de vez en cuando en algunos cuadernos en los que, por ejemplo, la maestra colocaba un "bien" a una cuenta que tenía un resultado que no era el correcto; los comentarios estigmatizantes entre los chicos ("villero", "boliviana", etc.); las expectativas y demandas diferenciales -o no- de una misma familia con respecto a las experiencias formativas de sus hijos; la falta de significatividad de los contenidos que aparecían en los cuadernos; las respuestas dadas al azar por parte de los chicos: ante alguna pregunta nuestra, muchas veces respondían con un abanico de posibles respuestas hasta que por azar daban con la correcta; el pedido permanente de notas en un espacio informal como lo es un apoyo escolar. (Estas son algunas líneas de reflexión que aparecen en un documento realizado en el 2004 ("Punteo Denso") por Laura Cerletti, Javier García y Laura Ruggiero).

El espacio elegido para el desarrollo de las actividades fueron las aulas de la capilla del barrio que está enfrente de la escuela. Algunas madres se acercaban hasta allí para buscar a sus hijos. Otras venían a averiguar en qué consistía el flamante espacio y recién a partir del tercer o cuarto encuentro, quedó establecido que todos (docentes y niños) se iban a encontrar directamente en la capilla. Durante los meses que duró el apoyo, si bien hubo un grupo de 5 o 6 niños con "asistencia perfecta", el espacio se caracterizó por las permanentes entradas y salidas de niños: el grupo cambiaba día a día su conformación: había chicos que se habían incorporado más tarde, alguno que otro que dejó de asistir y había un grupo de chicos que frecuentaba estos encuentros de manera irregular, en particular, dependiendo de la tarea que tenían para el día siguiente o previendo la cercanía de alguna prueba: "Tengo mucha tarea para mañana, para pasado y además dos pruebas el viernes (de Matemática y de Estudios Sociales). Hoy [era un día martes] podemos hacer la tarea y estudiar para la prueba de Sociales y el jueves ¡estudiamos cuentas para Matemática?", preguntaba una de las niñas que cursaba su sexto grado. Una afirmación entre otras tantas del mismo tenor que nos ofrecían argumentos para polemizar con aquellas posturas que sostenían (y aún lo siguen haciendo) el supuesto desinterés de los sectores populares con respecto a la escolarización.

Cuando en diciembre nos reunimos para realizar el cierre y la evaluación, el referente barrial mencionó que estaba muy satisfecho con la experiencia realizada:

"fue una buena sorpresa. Por un lado, por suerte, esta vez lo previsto en cuanto expectativas, anduvo. En serio, en ningún momento salimos a buscar. Ustedes vieron que se acercaron porque lo eligieron o se acercaron al centro de salud que funciona como caja de resonancia. Eso por un lado, por otro lado vimos que eran personas bastante especiales con los pibes, más allá de lo pedagógico, había

buena relación con ellos, uno lo percibía [...] Varias veces los vi en plena algarabía (risas) lo cual es bueno... [...] Y dentro de los talleres en la capilla, a pesar de haber arrancado después, fue lo más ordenadito y lo más así...que siguió hasta el final con su coherencia. Entonces yo creo que fue más regular y logró, dentro de la visión nuestra, los objetivos que se habían planteado. Porque a veces uno hace la convocatoria y aparentemente parece todo perfecto pero cuando se va a la práctica, por una cosa u otra, no funciona”.

A partir de esta reunión de evaluación, y todavía regidas por el “principio de reciprocidad”, surgieron nuevas propuestas para el año siguiente. En primer lugar, se proponía comenzar con un período de transición en el que los docentes que habían llevado adelante el apoyo pudieran acompañar a los nuevos maestros (a determinar). En segundo lugar, se propuso que el nuevo taller pudiera construirse como un espacio de creación (y no tan ligado a las urgencias del apoyo escolar), más libre, que permitiera elaborar/construir nuevas problemáticas (relacionadas al proyecto ubacyt) como así también extender las relaciones con la gente del barrio.

## La “tensión” de Zavaleta

A principios del año 2013 participamos de una experiencia de trabajo con el Club Social y Deportivo Zavaleta Junior<sup>5</sup> en el marco del Equipo de Educación y Diversidad Sociocultural radicado en el CIDAC<sup>6</sup>. En dicho trabajo nos propusimos construir conocimiento “con”, y no “a partir de” o “para”, los otros.

Al Club Social y Deportivo Zavaleta Juniors nos acercamos a través de un contacto previo que el CIDAC estableció con uno de los miembros de la Comisión Directiva del Club. Por aquel entonces, nuestra información acerca del mismo era escasa, pero contábamos con el interés por construir un trabajo conjunto. Durante nuestras primeras visitas a la institución, nos propusimos “conocer el club” y que “nos conozcan” a nosotros a modo de que todos podamos ir explicitando nuestros intereses y expectativas respecto al trabajo conjunto. Para ello fijamos días de visitas al club y nos dividimos en dos sub-equipos para poder realizar no menos de dos visitas semanales. Esto nos permitió acceder a distintos días de trabajo en el club, donde se desarrollaban distintas actividades y al que acudían distintas personas: miembros de la comisión directiva, profesores, madres, padres, niños y jóvenes que asisten al club fueron las personas con quienes día a día fuimos relacionándonos, en un primer momento.

No obstante ellos querían saber qué íbamos a hacer o qué íbamos a dar<sup>7</sup>, y nosotros, lejos de presentar “un objeto”, nos enfocábamos en transmitir “una propuesta” –la de realizar un corto documental- explicitando nuestro deseo de que ellos se sumaran críticamente a la construcción de los objetivos y fines de dicho corto. Es pertinente resaltar, que el “Club” es un espacio donde pueden confluir una gran cantidad de políticas públicas de procedencias diferentes (Estado Nacional; GCBA; organizaciones partidarias disímiles: FPV; PRO;) que no siempre tienen el desenlace esperado por los habitantes del barrio. De esta forma, nuestra presencia en un primer momento, despertó desconfianza en relación a nuestra procedencia, lo que íbamos a realizar y por qué. Desde un primer momento, nos encontramos con la demanda material de parte de los directivos del club. El espacio se encontraba en continuo crecimiento y cada vez más niños y jóvenes se acercaban a formar parte de las actividades. Estas necesidades materiales, expresadas por los directivos, iban desde botines y palos de hockey hasta ladrillos para construir un vestuario.

5. El Club Social y Deportivo Zavaleta Juniors se encuentra ubicado en el barrio de Barracas y es una institución fundada oficialmente en el año 2011 luego de una ardua lucha que mantuvieron los vecinos del barrio principalmente con autoridades del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Entre los principales objetivos del club, se busca acercar a los niños y jóvenes a la práctica del deporte, desde donde se despliegan otros intereses educativos como “contener a los chicos, brindarles un sostén frente a una realidad externa que no se los ofrece, una base social donde aprendan valores como el respeto hacia el otro, el compañerismo, la responsabilidad, el orden, la limpieza, y la disciplina”. En la institución se realizan actividades deportivas todos los días de 18.30 a 21hs, asisten una gran cantidad de jóvenes y niños que viven en las inmediaciones del Club, quienes son muchas veces acompañados por adultos que suelen quedarse a observar las actividades o a charlar entre ellos. Entre los deportes que se realizan se encuentran: fútbol (en distintas “categorías” así como “fútbol femenino”) y hockey femenino, asimismo, los niños y jóvenes participan de distintos campeonatos deportivos en representación del club. El Club está fuertemente arraigado al contexto local con una fuerte presencia territorial por el trabajo socio-comunitario que sus miembros realizan en el barrio. Los protagonistas lo presentan como propuestas educativas, (incluso en ocasiones alternativas a la escuela) y como espacios que posibilitan transmitir -desde la práctica del deporte- el desarrollo de actividades de Educación y Diversidad Sociocultural (EDES-CIDAC), desarrollamos diferentes actividades (talleres participativos, fotonovelas, videos documentales, etc.) que se proponen construir “con” diversos colectivos sociales e instituciones estatales las prácticas de formación que llevamos adelante cotidianamente en sus actividades, los jóvenes son materiales a ellas.

El modo como atravesamos estas demandas no fue nada sencillo y fue, sin lugar a dudas, el canal mediante el cual fuimos construyendo nuestro posicionamiento, no sólo al interior del equipo, sino también nuestro quehacer en el club junto a los niños, jóvenes y adultos que construían cotidianamente el espacio.

Desde este marco, nos propusimos trabajar con el "Club" de forma tal que se constituya un proceso de construcción conjunta respecto a lo que "nosotros" y los miembros del "club" esperábamos del "otro". En este sentido, nos propusimos en todo momento construir objetivos y prácticas compartidas con los grupos participantes del proceso. Esto implica una continua reflexión respecto a las propias "expectativas" y "prácticas", las cuales involucran experiencias, trayectorias y posicionamientos políticos múltiples respecto a lo que supone construir conocimiento y relacionarnos, lo que conlleva negociaciones y disputas tanto al interior de los distintos grupos como entre los mismos. Si bien como equipo nosotros ya teníamos ciertos lineamientos de trabajo precisados, se encontraba entre nuestros propósitos principales definir junto a los miembros del club los objetivos concretos de un proyecto común. En el marco de nuestro proyecto nos proponíamos analizar, con y desde las herramientas audiovisuales, los sentidos atribuidos a la niñez y la juventud por los diferentes sujetos que participaban de la cotidianeidad del "club", sin embargo lo que aún quedaba por definirse junto a los sujetos del "club" era "cómo" lo haríamos, "para qué", y si nuestros objetivos se podían articular a sus propósitos institucionales.

Fue a partir de la presencia sostenida; la explicitación permanente de nuestro posicionamiento teórico-político y la escucha in-tensa de sus intereses, que se desplegó un *proceso de negociación* que se extendió durante todo el proyecto. Tensión que también se expresó al interior del equipo cuando –mediante debates y reflexiones conjuntas– construimos nuestro posicionamiento colectivo frente a estas demandas. Fue mediante una intensa dinámica de visitas, conversaciones con los niños, jóvenes y adultos, registros de prácticas y reflexiones colectivas que al cabo de un tiempo pudimos construir un objetivo común: el corto documental. Dicho "objeto" resultaba una herramienta de difusión institucional para "...conseguir ayuda de distintos espacios..." y, al mismo tiempo, nos permitiría, a nosotros, poner en tensión la producción estereotipante que se construye de los jóvenes.

A partir del momento en que los objetivos de trabajo conjunto fueron definidos y explicitados con los miembros del club, percibimos que nuestra permanencia en el espacio comenzó a cobrar otro sentido. Nuestro espacio de trabajo en el club se consolidó como una actividad más que transcurría en simultáneo con las otras actividades deportivas. Nuestras prácticas comenzaron a sistematizarse –y formalizarse– cada vez más, y al poco tiempo entendimos que en cada llegada al club, los chicos nos estaban esperando listos para comenzar a filmar juntos: "profe, hoy quiero aprender a usar esta cámara", "profe yo todavía no saqué fotos". Junto los niños y niñas del club en poco tiempo comenzamos a construir un espacio de comunicación donde éramos identificados con figuras docentes; espacio que interpretamos como generador de *prácticas de construcción de conocimiento compartidas respecto a lo que para cada uno implicaba el "estar ahí"*. En simultáneo, nuestra relación con los adultos del club también cobró un nuevo sentido y poco a poco sentimos que aquella "desconfianza" inicial se

había disipado y las nuevas preocupaciones que ellos nos trasmitían eran sobre nuestra permanencia en el club: “estamos cansados que la gente se acerque con propuestas muy interesantes y luego no aparezcan más”.

La negociación, la permanencia y la asistencia sistemática nos permitieron apropiarnos de los objetivos del “club”, pero transformados a partir de nuestras propias palabras e intenciones; lo cual nos permitió construir conocimiento en relación y, al mismo tiempo, ir transformando nuestro trabajo en parte activa del contexto. Dicho trabajo supuso explicitar nuestros objetivos políticos y epistémicos respecto a las prácticas que desplegamos y a las relaciones que construimos.

### **Construyendo preguntas**

Creemos que recuperar ambas experiencias permite preguntarnos: ¿Qué implica llevar adelante las prácticas que nos “demandan” los otros? ¿Al asumir o no sus demandas estamos transformando nuestra práctica profesional? ¿Cómo incide nuestro enfoque teórico en las relaciones que desplegamos con los otros?

La colaboración, el intercambio y el debate son viables cuando, desde la práctica profesional -docencia, extensión e investigación- y desde la práctica de los sujetos, colectivos o instituciones involucradas no se pretende otorgar un sentido unívoco al “objeto” que se pretende construir. Sostenemos que si existe una coincidencia política respecto a la problemática que se pretende abordar, se explicitan las preocupaciones que permiten identificar intereses comunes, se asumen las desigualdades -tanto materiales como simbólicas- de cada contexto de trabajo, es posible llevar adelante un proceso de reflexividad que permita comprender que el “objeto” construido adquiere diferentes “usos”.



# El reconocimiento de la labor antropológica y la presencia de la RIAE en los debates sobre educación



Milagros Jouandon, Rodrigo Pallicer, Cecilia Pinedo,  
Emilio Tevez \*

## Introducción

El trabajo tuvo como punto de partida entender que el eje 3 tenía la intención de discutir sobre nuestras prácticas en el marco de las actividades de investigación.<sup>1</sup> Consideramos esto un punto crucial en tanto genera el espacio necesario, incluso obligado, de reflexividad sobre nuestras acciones. Esto es, no solo pensar aquello que abordamos y cómo lo abordamos, sino también nuestra presencia y participación como algo inherente a la actividad de investigación. Particularmente, consideramos que la orientación brindada al eje 3 busca fortalecer la Red de Investigadores en Antropología y Educación (de aquí en adelante RIAE), al hacer hincapié en la relación con el “otro”, sea éste investigador/a o bien parte de la población de estudio.

La propuesta se divide en dos. Por un lado, en las especificidades y articulación entre la colaboración, acompañamiento y difusión de la labor socio-antropológica; en este caso, se hará alusión a la que está por fuera del campo académico y/o universitario. Por el otro, en la discusión de los resultados de las investigaciones con los colectivos involucrados y/o las agencias institucionales en donde consideramos cobra relevancia la discusión sobre la consolidación de la RIAE como un actor protagónico en la discusión en Argentina sobre los temas vinculados a la educación. Todo esto, en relación con dos de los objetivos planteados en la convocatoria del seminario-taller que plantean:

- » Ampliar y fortalecer el intercambio entre los integrantes de la Red Nacional y ampliarla a otras Universidades Nacionales, fortaleciendo la perspectiva latinoamericana.
- » Generar un espacio crítico de seguimiento de las políticas educativas, en el que se exprese las consideraciones provenientes del intercambio político académico con vistas a la difusión hacia un público mayor.

1. Estudiantes de grado de la licenciatura de Antropología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) y de doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Integrantes de GISE, proyecto de Antropología y Educación incorporado al Núcleo Regional de Estudios Socioculturales (NURES) desde 2014.

Sobre el primer punto del sub-eje, consideramos pensar la *especificidad y articulación colaboración, acompañamiento y difusión* orientada a la reflexión sobre la presencia y/o reconocimiento de la Antropología Social, y el campo de la educación particularmente, en la sociedad. En este sentido, creemos pertinente reflexionar sobre las problemáticas vinculadas la participación de antropólogos/as en contextos laborales vinculados a la educación. Para este propósito se desarrollan algunas de las características del contexto olavarriense en el que se produce el ejercicio de la antropología mostrando, la necesidad de discutir la organización de nuestra actividad en términos laborales. Sobre el segundo punto, que se refiere a la *discusión de los resultados de las investigaciones*, se propone generar discusión sobre al funcionamiento de la red para establecer vínculos de mayor cohesión con los colectivos involucrados y/o las agencias institucionales bajo el supuesto de, a mayor coordinación, mayor amplitud y relevancia en los resultados. Para ello, se plantean un conjunto de aspectos que muestran la importancia de la consolidación de la RIAE. A partir de ello, se establecen algunas propuestas orientadas a potenciar la red como un ámbito de intercambio y posicionamiento ante los procesos educativos nacionales en clave socioantropológica.

### **Especificidades y articulación entre colaboración, acompañamiento y difusión**

Uno de los aspectos válidos para pensar la presencia de la Antropología Social en la sociedad es el nivel de intervención de los graduados más allá del campo académico y/o universitario. Sobre ello vale referirse al contexto en el que se desenvuelve nuestro grupo de investigación. Desde nuestro conocimiento, las posibilidades de inserción en el campo académico vinculada a esta actividad resultan limitadas. Los espacios de cátedra y financiamiento en investigación son acotados en la universidad e inexistentes por fuera de ella. A esto se suma el interés por pensar el ejercicio de la profesión desde otros lugares, siendo que la investigación en la universidad aparece como alternativa durante el transcurso de la carrera. Estas afirmaciones parten de la idea de entender los límites de esos espacios, la reflexión sobre la existencia de otras posibilidades y el interés que genera ello en la población antropológica. Al pensar más allá de los espacios "tradicionales" resulta pertinente recuperar experiencias de la relación que establecen antropólogos/as en distintos espacios laborales. Por un lado, tenemos como ejemplo el requisito de realizar el trámite de matriculación en el Colegio de Trabajadores Sociales para poder participar de los denominados equipos de orientación al interior de las escuelas. Por el otro, asistimos como observadores a la contratación, por parte del municipio, de personas no especializadas en el campo socioantropológico para brindar talleres sobre pueblos originarios. Ambos ejemplos, uno en relación al espacio escolar y otro sobre la práctica de enseñanza, constituyen una muestra pequeña de la situación en que se produce nuestra intervención por fuera de los ámbitos académicos. Ya sea, logrando certificaciones en espacios ajenos a nuestra disciplina o permitiendo la enseñanza de los conocimientos que producimos como antropólogos, por otros profesionales.

Al reflexionar sobre la colaboración, el acompañamiento y la difusión de nuestros aportes se debe debatir la organización e institucionalización de nuestro trabajo más allá del reconocimiento que tiene la disciplina en el marco de la academia o la universidad. De lo contrario, el intercambio se limitaría al tratamiento de una sola forma de vincularse las antropólogas/os con el contexto del que forma parte. Uno de los puntos de esta discusión se vincula al debate



sobre la necesidad de una Ley de Ejercicio Profesional. En relación con lo planteado en el párrafo anterior, esta propuesta parte de entender que el *volumen de profesionales no puede ser contenido en ámbitos tradicionales como la universidad y el CONICET*. Esto no significa avalar o rechazar la propuesta presentada por el CGA (Colegio de Graduados de Antropología), sino poner en debate las formas de lograr que nuestro trabajo sea reconocido. Al menos *las incumbencias aprobadas por el Ministerio de Educación en 1993 mediante Resolución N° 1584/93*<sup>2</sup>. Esto también implicaría pensar en la definición de derechos y deberes profesionales, percibir honorarios y establecer delimitaciones sobre quienes pueden realizar las actividades vinculadas, en nuestro caso, a problemáticas de índole educativa. Seguramente, pueden existir excepciones a los ejemplos planteados en el párrafo precedente. Sin embargo, vale la pena generar instancias para establecer un margen de reglamentación de nuestra profesión a fin de obtener mayor reconocimiento. Entendiendo que no se pretende delimitar la discusión a la sanción o no de una ley, sino que su referencia constituye un dato relevante de la actual coyuntura, se proponen los siguientes interrogantes para impulsar la discusión: *Lo planteado en los ejemplos ¿es así o solo constituye una sensación olavarricense? ¿Cómo se da en otros contextos? ¿cómo podemos pensar formas de consolidar nuestra presencia disciplinar? Si no hay acuerdo: ¿qué experiencias tienen, más allá de la universidad, sobre la relevancia de nuestra disciplinar?*

## Discusión de los resultados de las investigaciones con los colectivos involucrados y/o las agencias institucionales

El segundo punto está ligado al desarrollo de la RIAE como espacio que, como su nombre lo indica, nuclea a quienes desarrollamos, en el campo de la educación, la tarea de investigación. En el mejor de los casos, el proceso se realiza junto a un grupo limitado de pares con los que se produce conocimiento o compartiendo momentos de intercambio en eventos científicos. Así, las reflexiones y/o propuestas que derivan de las investigaciones que desarrollamos, se expresan en forma atomizada. Esto lleva a interrogarnos sobre el alcance y/o la incidencia que tiene nuestro trabajo sobre las discusiones vinculadas a las problemáticas que abordamos. Ante ello, la RIAE podría redefinir la forma en que emprendemos nuestro trabajo, orientándolo hacia una producción de carácter colectivo. Esto último también derivaría en la posibilidad de constituirnos en un actor político que participe en la discusión sobre los aspectos educativos que definen al país y la región. A partir de ello, nos planteamos los siguientes interrogantes: *¿Es posible pensar posicionamientos generales como red en torno a estas agendas? ¿Cuál sería la posición de la RIAE sobre las agendas educativas en Argentina? ¿Qué dicen nuestras investigaciones sobre las problemáticas y/o políticas educativas? ¿Qué alcance tienen en los organismos de decisión?* Estos interrogantes tienen la intención de motivar la discusión sobre la relevancia y/o posibilidades de discutir los resultados de las investigaciones con los colectivos y agencias más allá de los espacios en los que cada investigador trabaja.

Lo planteado en el párrafo anterior continúa con la discusión sobre la forma de organización que asumiría la RIAE, atendiendo a los objetivos mencionados en la convocatoria. Sobre ello, consideramos la discusión sobre estos aspectos organizativos estableciendo como punto de orientación la crítica reflexiva, la recuperación de la historia que define nuestro presente y la búsqueda de experiencias similares. En esta línea, se propone desarrollar un intercambio abierto a todos los planteamientos que presenten los integrantes de la red proponiendo una serie de propuestas a ser discutidas:

2. 1. Realizar estudios e investigaciones referidos a los grupos humanos en su dimensión biológica y cultural y a las relaciones socioculturales involucradas en su accionar, en su diversidad espacio-temporal.
2. Realizar estudios de los restos materiales y las configuraciones que de ellos resulten como evidencias del comportamiento humano en todo espacio y tiempo, y efectuar acciones destinadas a la preservación, restauración y puesta en valor de objetos, yacimientos y monumentos arqueológicos.
3. Realizar estudios e investigaciones sobre la variabilidad biológica y características demográficas de las poblaciones humanas extinguidas y actuales y su relación con los fenómenos socioculturales.
4. Asesorar acerca de los grupos humanos en su dimensión biológica y cultural y de las relaciones socioculturales involucradas en su accionar, en su diversidad espacio-temporal.
5. Elaborar, dirigir, ejecutar y evaluar programas que impliquen transformaciones en las relaciones y estructuras socioculturales resultantes.
6. Realizar estudios destinados a evaluar el impacto sociocultural sobre las poblaciones humanas y las pérdidas en el patrimonio arqueológico que pudiera producir la implementación de programas y proyectos de diversa índole.
7. Realizar estudios sobre hábitos, actitudes, opiniones, comportamientos, valores, creencias e ideologías de los grupos humanos.
8. Asesorar en la elaboración, aplicación y evaluación de políticas y normas en lo relativo a su adecuación a los distintos aspectos socioculturales de los grupos humanos.
9. Realizar peritajes referidos a los condicionamientos socioculturales de los comportamientos humanos y a las diversas determinaciones relativas a restos materiales y humanos.
10. Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje en las disciplinas del área de la Antropología.

1. Redefinir la fecha de los seminarios en reuniones a principio de año.
2. Releva, sistematizar y publicar los temas de investigación que existen en cada grupo a fin de, por ejemplo, establecer vínculos entre sub-temas.
3. Organizar espacios de intercambio con los diferentes actores (sindicados, gobiernos, medios de comunicación) que componen el campo educativo.
4. Definir una comisión de seguimiento durante los dos años con representantes de los diferentes espacios de investigación.
5. Generar instancias de intercambio y actividades de extensión entre los diferentes lugares donde trabajan los grupos.
6. Establecer espacios intermedios de encuentro durante la realización de las jornadas o eventos regionales en los que cada grupo pertenece. Por ejemplo, las Jornadas Rosarinas, las del Centro de la Provincia de Buenos Aires o las de Investigación en Antropología Social realizadas en Filo.

### **Consideraciones finales**

En principio, sabemos que vincular la discusión de la elaboración de una ley de ejercicio profesional supera los límites del tercer encuentro del seminario taller, al tratarse de una cuestión disciplinar que incluye a las diferentes "ramas" de la Antropología. Sin embargo, es una discusión vigente que vinculamos a nuestro interés por pensar las formas que puede asumir la labor antropológica más allá del campo académico/universitario; particularmente, en relación a espacios educativos donde la colaboración, el acompañamiento y la difusión de la actividad socioantropológica debe ser pensada y organizada. Esto referido incluso, en aquellos casos donde dicha empresa resultaría en la vinculación con sectores privados. Todo lo dicho hasta aquí resulta de considerar la necesidad de organizar la actividad laboral de nuestro ejercicio como antropólogos a fin de potenciar y extender nuestra presencia en los contextos que participamos. Uno de los planteamientos realizados durante el último CAAS en Rosario proponía generar alternativas antes que solo criticar. Si bien la afirmación puede ser discutida, ciertamente invita a reflexionar sobre el trabajo y la producción que generamos. En relación a ello hemos desarrollado en estas páginas algunos aspectos que nos resultan relevantes a discutir en la búsqueda de legitimar nuestro espacio logrando mayor visibilidad para lograr el reconocimiento de la RIAE como un actor en la discusión sobre la educación en Argentina.

# Hacia una intervención reflexiva. Discutiendo avances de la investigación con agencias estatales, escuelas, familias y organizaciones sociales

 Ana Padawer, Gabriela Novaro, Lucía Groisman \*

En este trabajo nos proponemos avanzar en la sistematización de algunas instancias de intervención en las que nos vimos involucradas a partir de solicitudes informales de colaboración por parte de nuestros interlocutores en el trabajo de campo, así como de inserciones formales dentro de áreas de investigación/gestión del sistema educativo (Padawer, 2008; Diez; Hecht; Novaro, y Padawer, 2011; Padawer, 2011).

Entre otras cuestiones, nos gustaría continuar una discusión que iniciamos ya en otros textos acerca del concepto de “devolución” (Padawer, 2008), que resulta nuevamente actualizado con la metáfora de Díaz de Rada acerca de la ética en el trabajo de campo, mediante su afirmación acerca de que “la información es un regalo, no un botín de guerra” (Díaz de Rada, 2010). La reciprocidad que propone el autor, así como nuestra propuesta acerca del sentido de la devolución, es muy distinta de la idea del sentido común que la entiende como una suerte de “contraprestación” (que realizan los investigadores bajo la forma de un análisis), en compensación frente al “don” (de información por parte de la gente).

En esta concepción subyace un sentido implícito donde el conocimiento es “objetivizado” (nos llegan datos, devolvemos análisis), que no suele reconocer el carácter construido e intersubjetivo del dato mismo: es en la medida en que asumimos que nuestra mirada es interesada, así como lo es la de la gente con la que nos relacionamos en el trabajo de campo, que podemos obtener intercambios más reflexivos acerca de la intervención.

Otra cuestión que nos interesa profundizar refiere al sentido que le otorgamos a la interculturalidad en estas instancias de intervención. Recuperando trabajos previos (Diez; Hecht; Novaro, y Padawer, 2011; Padawer, 2011), creemos que uno de los desafíos que se nos plantean al llevar adelante proyectos de extensión, en contextos de gestión o intervenciones informales, tiene que ver con poder discutir no solo discursivamente sino desde las prácticas, dicotomías que inadvertidamente vuelven a los “otros” en autómatas, que ejecutan los pasos indicados por una supuesta cultura homogénea y distinta de la “nuestra”.

\* Universidad de Buenos Aires

La misma oposición nosotros-ellos merece ser reconsiderada: sin duda experimentamos diferencias y reconocemos uniformidades al relacionarnos con otros sujetos, pero así como al actuar y conversar - necesariamente integramos los matices de opinión, deberíamos poder incorporar la complejidad de las adscripciones socioculturales como fundamento conceptual de las prácticas de intervención, ya que esto permite entender a nuestros interlocutores como sujetos tan activos y reflexivos, tan particulares, como nos consideramos nosotros mismos.

Para organizar la reflexión distinguiremos los ámbitos de intervención en los que hemos participado, comenzando con el diálogo con las políticas educativas, que se ha dado desde nuestro trabajo en contextos de gestión, pero también en instancias más coyunturales de intercambio con gestores de políticas. Allí encontramos ciertas cuestiones interesantes a problematizar:

- » La posibilidad de una intervención reflexiva en el contexto de políticas y acciones positivas. En qué medida la necesidad de legitimar una intervención habilita su consideración crítica explícita? De qué formas esta crítica podría expresarse e incorporarse, sin “debilitar” la apuesta por cierta intervención, sino mas bien potenciándola desde su revisión? En tal sentido, resultaron especialmente reveladoras las investigaciones en el marco del PROMER o el Gobierno de la Ciudad en el caso de Padawer (Padawer, 2008a y b; 2009a y b), y las indagaciones desarrolladas en el marco de programas de educación intercultural y de definición de lineamientos curriculares y propuestas de desarrollo curricular, en el caso de Novaro (Novaro, 2010).
- » La posibilidad de instalar en espacios estatales la duda en torno a ciertas certezas sobre el mundo de la infancia y la educación. Por ejemplo, el cuestionamiento de modelos de infancia, crianza y familia; entendemos que son estas dudas las que habilitan la discusión de discursos lineales en torno a cuestiones tan actuales y relevantes como la política de erradicación del trabajo infantil y el papel que se presupone la escuela debe tener en ello, así como en el reconocimiento de instancias no escolares de educación (Padawer, 2008a).
- » La importancia de reflexionar sobre certezas generales y lineamientos políticos en contextos institucionales donde si bien se avanza en el acceso a ciertos derechos fundamentales, las formas más sutiles de exclusión no siempre son evidentes y la crítica puede entenderse como una acción deslegitimadora que favorecería posiciones conservadoras. En tal sentido, nos preguntamos cómo expresar públicamente, o ante ciertos interlocutores claves, nuestra posición acerca de:
  - las cuestiones estructurales pendientes (tales como el acceso a la educación rural e indígena en nivel secundario y luego superior, no necesariamente universitario),
  - la relación entre educación y autonomía de los sujetos (la adquisición de capacidades de autosostenimiento en la reproducción social, con un enfoque territorial)
  - ciertos conceptos orientadores de la gestión tales como integración, diversidad, interculturalidad
  - la cuestión de los saberes, atendiendo a lo que la antropología puede aportar para la ampliación de las formas de selección y legitimación de conocimientos, a la construcción de lo común desde miradas atentas a la diversidad.
  - Al respecto, consideramos que la revisión a fondo acerca de la producción heterogénea y en condiciones de desigualdad de saberes podría ser una de las formas de discutir la interculturalidad, para no idealizar la “vuelta al conocimiento tradicional”, que folkloriza y no reconoce a los colectivos en su historicidad y posibilidades de cuestionar sus propias tradiciones y su permanente atravesamiento por el estado y el mercado.

Por otra parte, en la reflexión acerca de nuestras intervenciones en diálogo con las escuelas, nos gustaría plantear los límites en el modo y el contenido de nuestras “devoluciones” en las instituciones educativas:

- » Por un lado, la búsqueda de un estilo de transmitir, donde poder sugerir el cuestionamiento de situaciones escolares sin comprometer a personas específicas, pero tampoco quedando en un nivel de generalidad sin anclaje en las situaciones cotidianas. En tal sentido, nos preguntamos cómo comunicar los sentidos de la investigación a partir de verdades parciales (en términos de resguardos éticos y en el entendimiento de las lógicas institucionales que hacen a una devolución “productiva”).
- » Si bien la cuestión del anonimato tiene una larga tradición de debate en la disciplina a estas alturas, a nuestro juicio dista de ser un tema resuelto. De este modo, optamos por la singularización, siempre que el acuerdo y revisión de lo dicho sea posible con nuestros interlocutores, ya que proporciona la posibilidad de mayor apropiación/intervención de nuestros interlocutores en lo que se dice sobre ellos. Entendemos que esto no siempre es posible en los distintos contextos institucionales, y en esos casos optamos sin dudas por el anonimato.
- » Por otro lado, también nos preguntamos acerca de los tiempos de esos intercambios: las desventajas de intercambiar/devolver cuando se “cerró” un proceso de investigación, que no permite continuar el diálogo en un ida y vuelta con la práctica (Padawer, 2007). Las intervenciones “durante” el trabajo de campo (en nuestro trabajo de campo en Misiones, por ejemplo, con los pedidos de elaboración de material didáctico sobre cultura mbya; en Escobar, con las propuestas de alfabetización) generan en cambio otro tipo de dinámicas, donde además del intercambio que permite reflexionar sobre el hacer (por ejemplo, que un auxiliar docente indígena –ADI– se pregunte como mostrar el cambio cultural, en el mismo material didáctico, que plantee que ellos no conocen las leyendas, que las están buscando, que no saben cómo escribirlas bien), las intervenciones producen en sí mismas conocimiento (es posible ver las contradicciones que los sujetos despliegan en su cotidianeidad, siguiendo el mismo ejemplo de los ADIs). Creemos que estas instancias de diálogo, aun con sus desajustes temporales, sus incomodidades y sus dudas respecto de la proyección propositiva de la crítica, permiten pensar el papel histórico y actual de la escuela en la relación con colectivos en situación de desigualdad y diversidad a partir de los sujetos y sus contradicciones).
- » Finalmente, acerca del contenido de aquello que intercambiamos, nos gustaría compartir que, en correspondencia con la cuestión de los saberes a nivel de las políticas, en las escuelas ha sido uno de los objetivos de nuestros diálogos replantear presupuestos sobre las limitadas capacidades de aprendizaje atribuidos a ciertos colectivos, propiciar la atención a otros espacios formativos, el desplazamiento de las apariencias de simplicidad (de las demandas de los padres, de las formas de estar en la escuela, etc). Sobre ciertos temas institucionalmente complejos, como lo es por ejemplo la relación entre ADIs y docentes (que rol cumple cada uno, como se articulan en la gestión de un currículum de EIB que aun está muy abierto y poco “concretado”), quizás haya sido más efectivo “hacer que decir”: no es muy factible que cotidianamente se reconozca un papel subordinado de los ADIs en las escuelas de EIB de Misiones, pero sí en cambio se puede intervenir acompañando un proceso de producción de materiales, donde esa subordinación se discute “en los hechos”.

Por último, otra cuestión sobre la que nos interesa reflexionar es acerca de las intervenciones en relación a asociaciones y colectivos, donde quisiéramos discutir sobre las características que asumen las demandas de apoyo-aval concretas, diferenciando acciones de acompañamiento (de un proceso conducido por aquellos con quienes trabajamos), de situaciones de discusión de los avances de la investigación y propuestas por parte nuestra, atendiendo a que en nuestro caso, se han presentado hasta el momento más bien al primer tipo

de situaciones (cuestión que de por sí sería interesante profundizar, aunque no lo haremos aquí).

Como es obvio, esta distinción no es exclusiva del ámbito de las organizaciones, ya que también hay demandas desde instancias de políticas y desde actores escolares, que pueden distinguirse de las propuestas nuestras de intervención hacia ellos. Sin embargo, consideramos que hay una diferencia importante cuando se piensa en demandas desde el Estado (incluidas las escuelas) y cuando esto acontece desde instituciones de la sociedad civil. Esto tiene que ver con que en la intervención con colectivos y asociaciones hay cierta particularidad dada porque los procesos de institucionalidad en estos son bien distintos en relación con las interlocuciones en contextos estatales (espacios de gestión de políticas y escuelas). En principio, vemos que las demandas en los colectivos pueden no estar tan articuladas o explicitadas (no hay requisitos, por ejemplo, de registro escrito de líneas de acción y propuestas), aunque sí puede haber pedidos puntuales (armar un proyecto sobre un tema, por ejemplo la alfabetización, o un material didáctico). El grado de formalidad y/o explicitación de las demandas incide en las características que pueden asumir dichas intervenciones, donde la figura del investigador no está institucionalmente predefinida (como si lo está en las instituciones que pertenecen a la estructura del Estado). Es probablemente por esto que, teniendo a colectivos como interlocutores, nos aparece con más fuerza la pregunta sobre el origen y características de las demandas.

Podríamos ejemplificar esto con el trabajo de Groisman que implicó el involucramiento en la escritura de la historia de la organización Simbiosis Cultural para la producción de un libro sobre trayectorias migratorias (en elaboración), o la corresponsalía para el periódico *El Visor* de Bolivia en las elecciones de los residentes bolivianos en el exterior (*El El Visor Boliviano*, 2014), la redacción de notas periodísticas vinculadas a problemáticas como incendios en talleres textiles (*El Visor Boliviano*, 2015); o en el caso de Novaro, el apoyo para presentar proyectos de las organizaciones de migrante a instituciones educativas estatales. Las cuestiones más interesantes radican a nuestro juicio en dos aspectos: las consecuencias de nuestro involucramiento en términos de las dinámicas internas del colectivo (facciones, grupos), y la interpretación del alcance del pedido (traducción de demandas).

Respecto de la primera cuestión, es decir las consecuencias de nuestro involucramiento en términos de las dinámicas internas del colectivo, nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Qué implica ser parte de “las voces” acerca del colectivo, respecto de otros? ¿Dónde se expresan esas voces (encuentros informales además de instancias formales de expresión)? ¿Cómo inciden ciertas lógicas organizacionales y políticas (en principio “horizontales” como en el caso del Colectivo Simbiosis en el caso de Groisman, o más “verticales” como la Asociación de Mujeres Bolivianas de Escobar) en la exposición de un punto de vista construido desde la investigación?

En relación a estas cuestiones, pensamos que necesariamente debemos construir un “contrapunto” (tomando la analogía musical), entre el pedido de colaboración y la adhesión a parcialidades. Sabemos que sobre esto se ha escrito bastante en antropología (por dar un ejemplo, el caso clásico de W.F. Whyte de 1970), asumiendo a estas alturas que la imparcialidad es imposible, que la entrada misma al campo desde ciertas personas nos asocia con unas y no con otras (Berreman, 1962), que las posiciones desde la investigación nos aproximan a unos y no a otros (Ginsburg, 1998).

De ahí que la cuestión sea más bien cómo concretamente vamos definiendo un lugar propio como investigadores donde estas intervenciones también tienen lugar, atendiendo como fenómeno emergente a la consideración acerca de como inciden las tecnologías de las redes sociales en nuestras relaciones en el campo (ya que en las redes podemos expresar “un sí mismo”, muchas veces vinculado a activismos socio-políticos, que probablemente sea previo a esa inserción en el campo pero que se va redefiniendo en el uso de estas tecnologías de comunicación).

Respecto de la segunda de las cuestiones, es decir respecto del alcance de nuestras intervenciones en términos de la interpretación del alcance de las demandas, consideramos que esta puede ser formulada en términos de “traducción”, dado que en el contexto de organizaciones en ocasiones nos demandan apoyos muy concretos (para redactar un documento, acceder a un funcionario, sacar fotos, ayudar a concretar una iniciativa), pero consideradas desde nuestro punto de vista como investigadoras, esas demandas y acciones se pueden resignificar, teniendo en cuenta no solo la relación entre distintas organizaciones a partir de nuestra mirada como investigadores/as, sino también reinterpreta-ndo el sentido mismo del pedido (sus propósitos explícitos e implícitos, así como nuestras posibilidades de concretarlo). Es así como una solicitud de apoyo para realizar un texto didáctico para una clase puede volverse un texto de más amplio alcance y desarrollo (auxiliares de EIB Misiones), o un intento de crear una escuela secundaria puede volverse un aula digital (idem ant).

Consideramos que la atención al proceso de traducción de demandas nos permite volver a preocupaciones conceptuales ya mencionadas en las intervenciones en el nivel de políticas y escuelas, tales como la cuestión de los saberes: pensamos que es en este diálogo sobre el objeto de la intervención donde a la vez pueden plantearse reflexiones conjuntas sobre el sentido de la formación, la educación intercultural, la escolaridad. En este sentido, la traducción “no es traición”: al tratar de entender los múltiples sentidos de ciertas demandas evitamos adherir acríticamente a ellas.

De modo específico en relación a esto último, nos gustaría cerrar con una breve reflexión sobre las implicancias de las propuestas educativas-escolares comunes y diferenciadas, las demandas de las organizaciones indígenas y migrantes, y las propuestas que elaboran las políticas de educación intercultural. Sabemos que en los colectivos con los que trabajamos las posiciones no son homogéneas (al respecto, ver consideraciones de Groisman respecto del III Encuentro de las Organizaciones Sociales, Políticas y Culturales de la Comunidad Boliviana efectuado en La Plata en 2011), por eso nuestros aportes vienen consistiendo, quizás modestamente en términos de demandas de ciertos colectivos, en generar un debate cotidiano acerca de sus expectativas de inclusión dentro de proyectos de igualdad, que atiendan asimismo a sus diferencias. Decimos modestamente porque no nos hemos incluido como actores activos en organizaciones que demanden escuelas propias, pero si hemos hecho reflexiones diarias y “a pedido de coyuntura” respecto de este tema tan complejo (por ejemplo, en Padawer, Canciani, 2013).

## Bibliografía

- » Berreman, Gerald (1962) “Detrás de muchas máscaras: Etnografía y manejo de las impresiones en un pueblo del Himalaya”. En: *Society for Applied Anthropology*, Monograph N°4.
- » Díaz de Rada, Ángel (2010) “Bagatelas de la moralidad ordinaria”. En: Del Olmo (comp). *Dilemas Éticos en Antropología*. Madrid: Trotta.
- » Diez, María Laura; Hecht, Ana Carolina; Novaro, Gabriela y Padawer, Ana (2011) “Interculturalidad. Cruces entre la investigación y la gestión”. En: Novaro, Gabriela (comp.) *La interculturalidad en debate*. Buenos Aires: Biblos.
- » Ginsburg, Faye (1998) “Cuando los nativos son nuestros vecinos”, En: Boivin, Mauricio; Rosato, Ana y Arribas, Victoria (comp.) *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires: EUDEBA.
- » Groisman, Lucia Vera (2015) “Hoy como ayer: el Colectivo Simbiosis Cultural”. En: Periódico *El Visor Boliviano* N° 29: 12.
- » Novaro, Gabriela (2010) “Intersecciones entre la investigación y la gestión. Avances en el campo de la antropología y la educación”. En: *Revista Publicar en Antropología y Ciencias Sociales* N° IX: 49-72.
- » Padawer, Ana (2007) *Cuando los grados hablan de desigualdad*. Buenos Aires: Teseo.
- » Padawer, Ana (2008) “Contra la devolución: aportes de los conceptos de implicación y diálogo para las investigaciones antropológicas en contextos de gestión educativa”. En: *Revista Papeles de Trabajo en Etnolingüística y Antropología* N° 16.
- » Padawer, Ana; Otero, María Pía y Visintín, María (2009) “La implementación de una propuesta de organización de la oferta del Ciclo Básico de Secundaria en ámbitos rurales” (Informe interno). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, PROMER.
- » Padawer, Ana; Otero, M. Pía, Visintín, Marina y Scarfó, Gabriela (2009) “Mejoras en las condiciones de educación en ámbitos rurales de lenguas en contacto” (Informe interno). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, PROMER.
- » Padawer, Ana y Otero, María Pía (2008a) “Propuesta de capacitación en plurigrado para las escuelas rurales de la provincia de Santiago del Estero” (Informe interno). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, PROMER.
- » Padawer, Ana y Otero, María Pía (2008b) “Política de regularización de las trayectorias escolares en el segundo ciclo del nivel de enseñanza primaria de la provincia de Mendoza” (Informe interno). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, PROMER.
- » Padawer, Ana (2011) “El investigador en biotecnología, no tiene temor de pasar bajo una escalera? Los proyectos de extensión desde la interculturalidad revisitada”. En: *Estudios de Extensión en Humanidades. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba*: 15 - 23.
- » Padawer, Ana; Canciani Ma. Laura; Hlebovich, Marina; Kostlin, Laura; Vidal, Matías y Oviedo, Alejandro (2013) *Situación Socioeducativa en las Colonias Aparicio Cue-Pastoreo-Invernada, Escuela Provincial N. 909 y la Escuela Intercultural Bilingüe Katupyry*. Informe presentado en el marco del Proyecto de Voluntariado Universitario (SPU), Tierra y Trabajo Agrario coordinado por Mgter. Alejandro Daniel Oviedo. Posadas: UNAM.
- » Whyte, William F. (1970) *La Sociedad de las Esquinas*. México: Ed. Diana.





