

Boletín Antropología y Educación

nº 10
año 7
2016

INSTITUTO DE CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

Directora

Mabel Grimberg

Secretaria Académica

Eugenia Morey

Directora de la Sección de Antropología Social

Virginia Manzano

PROGRAMA DE ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Directoras

María Rosa Neufeld y Graciela Batallán

INSTITUTO DE CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS:

Puán 480, 4to. Piso, of. 464

C1406CQJ - Buenos Aires - Argentina

Teléfono: 54-11-4432-0606

<http://antropologia.institutos.filo.uba.ar>

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

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 Cooperación Internacional

Silvana Campanini

Subsecretaria de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

Subsecretarios de Publicaciones

Matías Cordo - Miguel Vitagliano

Dirección de Imprenta:

Rosa Gómez

© Facultad de Filosofía y Letras - UBA -

Puán 480 - C1406CQJ

Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República
Argentina

ISSN 1853-6549 (en línea)

Boletín Antropología y Educación

nº 10
año 7
2016

Sumario

- 7 Jóvenes indígenas y experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Salta
Soledad Aliata y Gloria Mancinelli
- 17 Centros de Actividades Infantiles
Políticas educativas en primera persona
Laura Eugenia López y Fernando Juanolo
- 31 Saber y experiencia.
Reflexiones sobre formación docente y educación popular
Lourdes Arnoten
- 39 La construcción conjunta de un proyecto
El proceso de generar acuerdos en el trabajo de extensión
Carolina Barbenza y Ana Eva Ziliani
- 49 Tercer Coloquio Internacional: Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina
Gloria Mancinelli
- 53 Un análisis antropológico de las prácticas de conocimiento
Mercedes Hirsch
- 55 Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad EIB
Rocío P. Aveleyra
- 57 Pedagogía del tiburón
Meritocracia y estado en la utopía neoliberal
Laura Martínez
- 61 Escuela, campañas militares y genocidio indígena
Reflexiones a partir de los comentarios del Ministro de Educación y Deportes de la Nación
María Laura Díez, Noelia Enriz, Mariana García Palacios, Ana Carolina Hecht, Laura Martínez, Gabriela Novaro y Ana Padawer

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Jóvenes indígenas y experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Salta

 Soledad Aliata* y Gloria Mancinelli**

Introducción

Este artículo¹ comparte algunas reflexiones que hemos ido produciendo las autoras desde una mirada comparativa respecto de las experiencias y las expectativas de jóvenes indígenas de las provincias de Chaco y de Salta, referidas al paso por la escuela media y el nivel terciario y superior, en regiones donde se viene implementando la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El interés por centrarnos en los niveles medio y superior asume el hecho de que la modalidad de EIB se ha focalizado principalmente en el nivel inicial y primario, por lo que las políticas educativas de nivel medio y superior resultan incipientes, al tiempo que se muestran como área de vacancia en el campo de investigaciones educativas.

Nos referimos a experiencias que entendemos, se han ido configurando en torno a distintas políticas, donde cada provincia fue asumiendo de diverso modo el marco de derechos promulgado por la Ley Nacional de Educación (26206) y principalmente como respuesta a las demandas que los colectivos indígenas de nuestro país han venido realizando desde la apertura democrática en los años 80 en pos de lograr una mayor participación e inclusión dentro del sistema democrático (Bello, 2004:13). Si bien la Ley citada da un marco para promover acciones concretas en esta dirección, el rol central que tienen las demandas y las luchas de grupos y movimientos sociales indígenas, por una educación que reconozca y respete la diversidad cultural y lingüística va modificando los modos de representación y legitimidad de la política, conformando perspectivas, sentidos y representaciones singulares respecto a la educación, algunos de los cuales nos interesa recuperar en este artículo.

En este sentido, creemos necesario remarcar que si bien acciones con énfasis en el componente étnico en los países latinoamericanos expresan elementos comunes que podemos definir en relación a las demandas territoriales, la autonomía territorial, la inclusión educativa, el derecho a la salud, y al trabajo, se torna necesario profundizar con investigaciones que indaguen respecto de la heterogeneidad y particularidad que se expresa en estas experiencias y el estrecho vínculo que existe entre las demandas y los contextos sociales políticos y económicos particulares donde se van conformando.

1. Se trata de una versión reelaborada del trabajo publicado en las *Actas de las VIII Jornadas de Investigación en Antropología Social "Santiago Wallace"*, Buenos Aires, julio de 2016.

* Lic. y Prof. en Ciencias Antropológicas. Becaria doctoral, UBA. (soledadaliata@hotmail.com)

** Prof. en Ciencias Antropológicas. Becaria doctoral, UBA. (mancinelli.gloria@gmail.com)

Asumiendo esta condición de heterogeneidad, proponemos el análisis comparativo de las experiencias que transitan los jóvenes indígenas de estas dos provincias en los espacios de formación media y superior, comprendiendo el ejercicio comparativo como herramienta analítica para recuperar particularidades que tensionan y complejizan los procesos, permitiendo identificar los matices que estos revisten (Lucca y Pinillos, 2015).

Para referirnos específicamente a las experiencias que aquí abordaremos, podemos referirnos a las provincias de Chaco y de Salta como dos provincias del norte argentino, en las que se expresa una amplia diversidad étnica, cultural y lingüística. En estas provincias la población auto-reconocida como indígena se encuentra conformada en términos de pertenencia a comunidades de carácter urbano, peri-urbano o rural. Asimismo, hallamos población indígena concentrada en ciudades, pueblos urbanos o rurales en los que encontramos diferentes adscripciones identitarias con una mayor presencia criolla. En lo que refiere al aspecto lingüístico, cabe advertir que entre los diversos grupos étnicos la vitalidad lingüística es dispar, encontrando también diferencias intra-étnicas. Asimismo, en cada provincia y en sus distintas regiones se han ido conformando diversidad de experiencias en relación al acceso al trabajo, la educación, la salud, la titularización de tierras para citar los principales factores que configuran tramas particulares a partir de los cuales los actores van definiendo acciones. Considerando estos elementos, procuramos ofrecer una breve descripción sobre algunas experiencias y expectativas en relación al nivel medio y al nivel superior de jóvenes indígenas de estas provincias.

El material presentado resulta de distintos trabajos de campo que venimos produciendo las autoras para la elaboración de nuestras tesis doctorales y de los debates que vamos realizando dentro de los equipos de investigación de la Universidad de Buenos Aires en los que participamos. En éstos advertimos, que en la medida que las distintas políticas educativas se van configurando como experiencias en los escenarios concretos en los que se inserta, se encuentran con situaciones de tensión y muchas veces de fuertes conflictos expresando complejidades que plantean la necesidad de producir adaptaciones a la planificación inicial de dichas propuestas y producir políticas más territorializadas (Corbetta, 2009).

Si bien cada experiencia se abordó como análisis de caso y desde una perspectiva cualitativa, el análisis comparativo se realiza en torno a tres aspectos 1) experiencias que transitan en el intento de ingresar a los profesorados; 2) dificultades que encuentran en su trayecto por estos espacios, especialmente en relación a las competencias adquiridas en los niveles previos, las limitaciones que se les presenta para el ingreso y para la permanencia y culminación de los estudios; 3) los desafíos que se presentan en relación a la cuestión lingüística y la formación bilingüe.

Breves referencias del desarrollo de la EIB en Argentina y las características principales en Chaco y Salta.

En nuestro país, pueden reconocerse procesos de unificación nacional que, en el contexto de la conformación del Estado Nación, han generado dinámicas socioculturales diversas en las distintas regiones nacionales. En esta disparidad de contextos, pueden visibilizarse ciertos procesos que tendieron a la homogeneización de saberes, nociones y lengua que traen aparejado un proceso de invisibilización de los grupos étnicos y disminución en el uso (o eliminación en otros casos) de multiplicidad de lenguas indígenas.

En el período del retorno de la democracia se producen distintas instancias de reclamo por parte de los grupos indígenas exigiendo, entre otros temas, una educación que haga frente a las problemáticas y necesidades de estas comunidades (respecto a las

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

dificultades para acceder a la escolaridad, a la exclusión lingüística y socioeducativa, y a la discriminación en los ámbitos escolares). Superando el marco legal de la Constitución de 1853 que establecía en el artículo 67 proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo, se sanciona la Ley Nacional 23302 (1985) sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades. Al año siguiente, en la provincia de Chaco, comenzó a discutirse en asambleas provinciales de las tres etnias chaqueñas (tobas, wichí y mocoví) un proyecto de ley integral del aborigen chaqueño. Lo discutido sobre los problemas de la educación se presentaron al ministro de Gobierno, Justicia y Educación y posteriormente, una delegación de líderes indígenas de las tres etnias se trasladó a Resistencia para presentar la petición personalmente a las autoridades. Específicamente se estaba cuestionando la situación escolar del nivel primario ya que muy pocos niños lograban egresar séptimo grado. Uno de los problemas principales que se expresaba era que los niños asistían a una escuela en la cual se enseñaba en castellano y muchos de ellos tenían otra lengua materna, lo que perjudicaba la comprensión. Finalmente, las propuestas se transformaron en un proyecto de ley aprobado por la Legislatura Chaqueña en mayo de 1987, sancionándose así la Ley 3258 del aborigen chaqueño. Por otro lado, el Consejo General de Educación, el 15 de julio de 1987 pone en marcha el primer curso de capacitación de auxiliares docentes aborígenes que se constituiría en la base de lo que actualmente es el Instituto de Nivel Terciario CIFMA, en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco (Valenzuela, 2009).

Por otro lado, el Convenio 169 de la O.I.T. establecido en 1989 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, dictamina que los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad. Asimismo, en el año 1994, se realiza la reforma constitucional argentina (Artículo 75, inciso 17) que va a reconocer por primera vez la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, asumiendo con ello la pluriculturalidad y pluriétnicidad de la sociedad argentina, su respeto y valorización, a la vez que establece el derecho de los pueblos indígenas a un reconocimiento de su identidad y a una educación bilingüe e intercultural. En el caso de la provincia del Chaco, se tramitan ante los poderes Ejecutivo y Legislativo las carreras de nivel terciario de «maestro bilingüe intercultural para el nivel inicial» y «maestro bilingüe intercultural para la educación general básica», que comienzan a funcionar el 19 de abril de 1995, dando inicio a una nueva etapa institucional a nivel terciario en la provincia.

La Ley 26206 de Educación Nacional del año 2006 va a establecer al Estado Nacional como principal garante del derecho a la educación. En el art. 17 se establece la estructura del Sistema Educativo Nacional que comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades, entre ellas la Educación Intercultural Bilingüe. En los artículos 52 a 54 se determina que dicha modalidad ha de impartirse en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, garantizada por el derecho constitucional a los pueblos indígenas de una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, entre otros aspectos. En nuestro país, las escuelas enmarcadas dentro de la EIB tienen un modelo de trabajo con dos docentes: por un lado el maestro indígena, y por otro el maestro no indígena. El primero está a cargo de la enseñanza de la lengua indígena y de los denominados “contenidos culturales”, mientras que el segundo se encarga de la enseñanza del español y del resto de las asignaturas (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, literatura, etc.). Existen experiencias de EIB en donde estos docentes trabajan como “pareja pedagógica”, en otros casos los maestros indígenas funcionan como “auxiliares del docente” o como “traductores”. En el caso de la provincia de Chaco, depende de las escuelas si estos maestros trabajan juntos o de forma alternada en el aula, así como también varían

entre las escuelas los grados de los que suele ocuparse el maestro indígena, aunque en su mayoría atienden los grados inferiores de la educación inicial y primaria (Hecht, 2011).

Como mencionamos previamente, la EIB ha seguido trayectos específicos y bien distintos, vinculados a los marcos jurídicos de cada provincia, y a la forma de vincularse con la diversidad y reconocimiento de pluralidad cultural y lingüística (Hetch: 2014). En el caso de Salta, la Constitución de la provincia de 1986 (reformada 1997) reconoce, en su artículo 15 la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas que residen en Argentina y en el territorio de Salta en particular. Cabe advertir que Salta reúne una importante diversidad lingüística y cultural, donde residen toba/qom, wichí, chorote, kolla, ava-guaraní, chané, tapieté, diaguita-calchaquí y chulupí. También para el año 1986 la Ley 6373 “De Promoción y Desarrollo del Aborigen”, de modo semejante a la ley chaqueña, propicia la creación del Instituto Provincial del Aborigen, que da marco a la configuración de las primeras políticas de base étnica. Si bien en materia educativa Salta fue acompañando la reforma educativa planteada a nivel nacional incorporando la figura del docente auxiliar bilingüe y proponiendo talleres para la capacitación docente, estas experiencias han sido muy diversas y heterogéneas. En la mayoría de los casos se trata de proyectos fragmentarios, cuasi institucionalizados que van a depender principalmente de voluntades particulares (docentes/escuelas) (Quiroga, 2008 en Bazan, 2011). Es para el año 2004, en consonancia también con la política educativa nacional, que en Salta comienzan a implementarse políticas más concretas de reconocimiento y revalorización lingüística-cultural (Hecht, 2014). A diferencia de Chaco, en esta provincia, la conformación de profesorados para la modalidad de EIB es aún muy reciente. En el 2010 se configura una política de nivel superior que apunta a la formación de docentes para la modalidad de EIB en la provincia. De esta forma se crean diferentes institutos, comenzando con dos anexos en el 2011 y llegando a 9 anexos para el 2015. Estos profesorados están ubicados en las localidades de Morillo, Tartagal, Rivadavia Banda Sur, Santa Victoria Este, La Unión, Isla de Cañas, Iruya, Nazareno y Santa Victoria Oeste a partir de la resolución jurisdiccional 6846/10 con el objetivo de establecer la oferta formativa en zonas estratégicas, favoreciendo el acceso de indígena a estos espacios. Si bien la provincia avanza en la capacitación de docentes para la modalidad en EIB, son pocos los indígenas que conforman la matrícula de estos profesorados ya que la condición de acceso no se limitó al componente étnico. De esta forma la matrícula refleja las problemáticas educativas a nivel regional, donde los índices de analfabetismo aún son importantes y los jóvenes y adultos con secundario terminado, condición de ingreso a estos institutos, son muy pocos. En concreto para dar un ejemplo, la comunidad peri-urbana “La Misión” emplazada en el Departamento de Rivadavia, calcula que a nivel medio se recibe un joven cada 5 años. Por otro lado, la provincia muestra que estos índices no son parejos en la población wichí provincial, mostrando diferencias a nivel departamental y comunitario. Un factor clave que pareciera explicar estas diferenciaciones es la presencia o ausencia de colegios secundarios dentro de la comunidad. Para el 2016, en el marco de la misma política se avanza con la apertura de dos anexos nuevos ubicados dentro de comunidades indígenas donde la tasa de egresados a nivel medio genera una mayor matrícula de estudiantes indígenas. Entre el 2010 y el 2016 estos institutos se conformaron por sistema de cohortes con una duración de 4 años, regulados por diferentes resoluciones según año y cohorte que implican modificaciones a nivel curricular y diferencias en las certificaciones. Mientras que las resoluciones 2010 y 2013 han enfatizado en el aspecto intercultural, la resolución 2016 cuyas profesorados tienen la particularidad de situarse dentro de las mismas comunidades, se conforman como institutos de formación docente, pero donde la intercultural se presume transversalmente en las formas de trabajar los contenidos que rigen a nivel nacional y provincial para la formación docente. Estos cambios generaron fuertes conflictos entre las distintas poblaciones indígenas de la provincia para quienes el carácter intercultural es estratégico y fundamental y el estado provincial que pone el acento en el alcance de las certificaciones.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Experiencias en torno a la formación superior de jóvenes indígenas de Chaco y de Salta

Como se expresó hasta aquí, las provincias de Chaco y de Salta han seguido trayectorias diferentes en cuanto a la formalización de espacios para la formación de docentes en la modalidad en EIB y en cuanto a las políticas de acceso al nivel superior. En este apartado, considerando el análisis del material producido a partir de distintos trabajos de campo y entrevistas abiertas, tanto a jóvenes que cursan el terciario o universitario, como a docentes que trabajan en estos espacios, buscamos recuperar las experiencias que viven estos jóvenes, en su intento por alcanzar una formación profesional.

Para el caso de Salta, las experiencias son bien diversas. Por un lado, debemos considerar las trayectorias de los distintos grupos étnicos que se expresan en esta provincia (kolla, chorote, guaraní, toba, pilagá, wchí). En este caso el material recogido para esta provincia refiere concretamente a poblaciones wichí del noreste salteño. Asimismo podemos ver diferencias intra-étnicas que se expresan tanto a nivel departamental, donde Rivadavia presenta indicadores educativos más críticos respecto del Dpto. de San Martín. También encontramos diferencias entre las distintas comunidades, observándose mayor cantidad de egresados a nivel medio en comunidades que disponen de escuelas medias dentro de las mismas, frente a las comunidades que cuentan con el secundario fuera de ella. De ahí que la oferta formativa de nivel terciario, conformada por tecnicaturas y profesorado -entre ellos los profesorado para la modalidad en EIB- ubicados en zonas urbanas de Rivadavia y San Martín, no logra por sí sola consolidarse como una oferta formativa para indígenas, mostrando la falta de políticas y de articulación entre los espacios medio y superior.

Los resultados del trabajo de campo muestran experiencias algo diversas, considerando los diferentes espacios en los que se sitúan las escuelas medias y terciarias a las que concurren las distintas poblaciones de las comunidades wichí de Salta. Las experiencias que viven los jóvenes en el nivel medio cuando cursan en instituciones situadas dentro de la comunidad no son las mismas que transitan los jóvenes que realizan el secundario en instituciones situadas por fuera de su comunidad. Vemos que estas diferentes trayectorias inciden en algunos aspectos relevantes en relación a las posibilidades de acceso y permanencia en el nivel superior. Si bien en todos los casos estos estudiantes realizaron su primaria en instituciones que están dentro de la comunidad y con la modalidad en EIB, para quienes entran al secundario en una escuela media por fuera de la comunidad, esta experiencia representa una novedad: la adaptación e integración no solo a la dinámica que demanda un secundario sino también a la integración social con jóvenes criollos y un entorno escolar donde la lengua wichí ya no encuentra espacio. Siguiendo las entrevistas a docentes, directivos, padres y estudiantes, vemos que la deserción escolar de jóvenes indígenas en nivel medio, es mayor en las escuelas urbanas vinculándose a situaciones de discriminación y al aspecto económico que limita la compra de materiales didácticos principalmente, y la exigencia en la mayoría de las instituciones públicas de uso de uniformes escolares.

Este escenario se modifica si nos situamos en escuelas medias emplazadas dentro de las comunidades. En este caso, el uso de la lengua es cotidiano y constante entre estos jóvenes y la adaptación al entorno social no reviste desafíos vinculados al contacto interétnico el cual se presenta al momento del ingreso en el nivel superior. Las entrevistas a los docentes y directivos señalan que ha mejorado significativamente la deserción escolar y la tasa de egresados. Lo que habilitaría a que se produzcan mayores demandas de acceso al nivel superior. En ambos casos las escuelas no son de modalidad en EIB y muchos de los docentes son los mismos de las escuelas de la ciudad.

En relación a la continuidad en los estudios a nivel superior, podemos referirnos a aspectos económicos donde el costo de viajes para los jóvenes que viven en comunidades algo alejadas del centro urbano y la compra de los materiales de lectura representa un fuerte obstáculo en la mayoría de los casos. Centrándonos en un caso específico, en el colegio secundario situado en la comunidad Misión Chaqueña al que asisten jóvenes de comunidades aledañas que en porcentaje alto logran culminar el nivel medio, vemos que la demanda de formación superior estimuló la apertura en 2016 de dos institutos de formación docente. Uno situado en Misión Chaqueña con oferta formativa para el nivel inicial y sin orientación en EIB y otro en Carboncito (5 km de Misión chaqueña) con oferta formativa a nivel primario con orientación en EIB. Estas ofertas canalizaron la importante demanda de jóvenes wichí (130 inscriptos) por acceder a formación superior en el territorio y alcanzar una profesión que habilite para acceder al empleo formal y el empoderamiento comunitario. Cabe advertir que a diferencia de las políticas del Chaco para la capacitación de docentes para la modalidad en EIB, la propuesta formativa se dirige tanto a indígenas como a no indígenas accediendo a estos institutos una importante matrícula de jóvenes y adultos criollos que se trasladan de la ciudad a la comunidad para realizar esta formación produciendo nuevas experiencias inter-étnicas. Las entrevistas realizadas a referentes de la comunidad, consideran la formación docente estratégica para atender el conjunto de las demandas educativas. Primero, porque las pocas experiencias de formación superior que han llegado a realizar algunos jóvenes en estas comunidades derivaron en el abandono de los estudios donde si bien el aspecto material es relevante, otro factor que expresan refiere a la falta de conocimientos previos que no adquirieron los jóvenes durante el secundario, señalándose principalmente las perspectivas que los docentes tendrían sobre la capacidad de aprendizaje del que derivan en un bajo nivel de exigencia.

En relación con las mayores dificultades que encuentran los propios jóvenes que se encuentran cursando el nivel superior universitario, expresan que el secundario no los prepara para la lectura y la escritura que exigen los trabajos y los exámenes del nivel superior, auto-percibiéndose con menos recursos que el resto de los compañeros universitarios. En algunos casos esta dificultad se la vincula con las diferencias que habría entre la lengua wichí y la lengua española. Como señalamos, la vitalidad lingüística no es pareja. Del conjunto de estudiantes entrevistados coincide que para aquellos que realizaron su escolaridad dentro de la comunidad, la lengua indígena tiene un uso cotidiano y escolar. Los jóvenes que realizaron el secundario fuera de la comunidad, señalan que si bien comprenden la lengua han perdido cierta capacidad de usarla principalmente en ámbitos escolares. Respecto al momento de la cursada, en algunos casos el uso del grabador se torna una herramienta fundamental ya que les permite volver a escuchar la clase resultando una estrategia tanto para afrontar las limitaciones lingüísticas como también el ritmo de la clase que estos jóvenes perciben más acelerado a lo que acostumbran. Pese a las diferencias en el uso de la lengua indígena, vemos que de maneras diversas la competencia comunicacional que demanda el ser estudiante universitario se torna en un permanente trabajo de reflexión, para el rendimiento académico y para la sociabilización que estos jóvenes viven como uno de los objetivos más importantes de estas experiencias.

En el caso de la provincia de Chaco, un aspecto interesante en cuanto a la formación docente está vinculada con los sentidos estigmatizantes que circulan en torno a los docentes indígenas y no indígenas. En entrevistas y charlas informales a docentes no indígenas, se señala que éstos estarían mejor capacitados para la tarea educativa que los docentes indígenas, argumentando que ellos han “hecho carrera”, es decir, han realizado estudios terciarios. Sin embargo, es importante aclarar que muchos profesados destinados a docentes no indígenas donde se “hace carrera” no cuentan con materias en la que se reflexione en profundidad sobre la interculturalidad en la escuela (salvo contadas excepciones). En el caso de los profesados destinados a formar docentes

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

indígenas, aparece la preocupación acerca de la escasez de recursos necesarios para llevar a cabo estas propuestas educativas. En ese sentido, en varios casos la capacitación suele ser insuficiente por la inexistencia de otras instancias formativas que completen el proceso de preparación de los docentes, una vez finalizada la cursada. Esto tiene vinculación con las trayectorias de vida de los estudiantes que asisten al establecimiento, ya que muchos provienen de zonas en las que prácticamente el uso de la lengua indígena es escaso mientras que en otros casos es frecuente el uso desde el ámbito familiar. Estas discrepancias generan inconvenientes en el proceso formativo de los estudiantes, que requieren de recursos complementarios para facilitar la capacitación para todos los aspirantes a maestros bilingües. En relación con esto, en algunas instituciones existen cursos de nivelación establecidos a partir de un diagnóstico de la situación sociolingüística del alumno identificando así su nivel de competencia en las lenguas indígenas, en español y en las otras áreas. En base a eso, se conforma los grupos de estudio. Sin embargo, desde dichos organismos aseguran que a pesar de que en muchos casos sería necesario seguir perfeccionándose, esta necesidad no es contemplada por el Estado, situación genera un vacío en la formación del joven indígena que, a pesar de haber finalizado su formación, debería seguir capacitándose a través de otras instancias de formación que complementen la propuesta de EIB.

En articulación con la discusión acerca de cómo deben capacitarse los docentes que trabajan en contextos de EIB, en el caso de la región chaqueña en la cual se viene investigando, es relevante ver las expectativas y los espacios que tienden a recorrer muchos jóvenes indígenas. Por un lado, los jóvenes indígenas en su mayoría “elegirían” seguir estudiando para formarse como docentes bilingües interculturales en el profesorado para maestro bilingüe intercultural que funciona en otra ciudad (CIFMA). En una entrevista a un referente pedagógico, éste señala que los jóvenes indígenas no acceden al instituto de formación docente tradicional porque la única formación que ellos ven posible es ir al CIFMA. Es decir, en su mayoría los jóvenes indígenas que quieren ser docentes viajan hasta otra ciudad para formarse allí y no eligen asistir al instituto de enseñanza tradicional que funciona en la misma ciudad en la que residen. Es interesante este planteo para pensar acerca de las trayectorias de estos jóvenes. Un panorama general de entrevistas realizadas a algunos estudiantes del CIFMA refleja que ese espacio es una de las únicas posibilidades que muchos jóvenes ven como camino de nivel terciario ya que posee un albergue en donde pueden vivir hasta finalizar sus estudios, situación que facilitaría a muchos de ellos la posibilidad de seguir estudiando. También existen posturas que sostienen que el nivel educativo de algunas escuelas primarias y secundarias de zonas rurales de las cuales provienen estos jóvenes auto-reconocidos como indígenas, es más bajo que el de otras escuelas de zonas más urbanizadas. Debido a ello, a muchos estudiantes se les dificulta adaptarse a cualquier establecimiento de nivel terciario por las diferencias en cuanto a la calidad educativa de las escuelas en las que egresaron. Esto sería otro motivo por el cual muchos continúan estudiando como maestros bilingües.

Si bien existe esa tendencia, unos pocos jóvenes indígenas han decidido estudiar en el instituto terciario de enseñanza tradicional. Por ejemplo, hay egresados en el Profesorado en Ciencias Políticas o en Trabajo Social, ambas son carreras que se dictan en la región urbana dentro de la misma ciudad (a diferencia del CIFMA que es en otra ciudad). A raíz de eso, surgen nuevas situaciones en la práctica educativa cotidiana de estos establecimientos. En ese sentido, un docente que viene trabajando en el instituto hace varios años explica que anteriormente asistieron alumnos indígenas pero no se presentó el problema en la enseñanza porque eran jóvenes que venían de familias que por varias generaciones habían dejado de transmitir su lengua. A diferencia de estas situaciones aisladas que se dieron en la institución, actualmente se ha venido evidenciando otro panorama: jóvenes indígenas que encuentran obstáculos para poder estudiar en el nivel superior tradicional debido a la escasez de materias para abordar

la interculturalidad, recursos didácticos diversos, articulación con otras lenguas, entre otros aspectos. Ante esta situación, algunos docentes exigen que se busquen estrategias a nivel institucional pero aún no se han dado respuestas. Por tal motivo, van buscando sus propias formas de adaptar sus clases para evitar dispositivos de expulsión. Es interesante la mirada de ciertos docentes que trabajan en este nivel manifestando que “Es el que habla castellano el que llega a nivel superior, porque desde el nivel terciario no hay un trabajo serio de bilingüismo”, mostrando cómo el bilingüismo, propio de estos contextos interculturales, está vinculado íntimamente con las trayectorias formativas de jóvenes indígenas.

Dada la falta de alcance a nivel provincial, existen talleres y capacitaciones con docentes indígenas y no indígenas que se han desarrollado y se continúan proponiendo desde los movimientos sociales, proyectos de extensión universitaria, etc. para hacer frente a estos problemas que parecen incrementarse. Como señala este docente,

“(…) la Institución tiene que estar preparada para trabajar con estas situaciones. Tenemos que empezar a cambiar la mentalidad. No es que ellos se adapten a nosotros, nosotros también tenemos que buscar maneras de reestructurar nuestra forma de trabajo para incluir” (2014).

A pesar de las discrepancias, muchos coinciden con fortalecer los roles y dar herramientas a los sujetos que llevan adelante la EIB, sea maestros indígenas, no indígenas o directivos. Es decir, se trata de un desafío que involucra tanto a las instituciones que deben ir perfeccionándose en la formación de sus maestros según las condiciones socioeducativas de la comunidad, acompañados del apoyo de otros establecimientos como universidades, organizaciones sociales, entre otros. Así también, se trata de una concientización de la comunidad educativa en su totalidad, de exigir y desarrollar una formación continua de conocimientos curriculares y saberes culturales e involucrarse con la comunidad en la cual se trabaja. Asimismo, aparece una doble responsabilidad de la EIB en estos contextos de profunda desigualdad socioeducativa: por un lado, lograr un alcance mayor de aplicabilidad y de recursos en la mayor cantidad de escuelas con comunidades indígenas posible. Por otro, desarrollar un compromiso por parte de los sujetos involucrados que posibilite una formación y capacitación adecuada para enseñar en dichos contextos.

Consideraciones finales

En ambas provincias se han desarrollado políticas educativas para atender la demanda de las poblaciones indígenas que viven en la zona. Si bien se han mencionados las particularidades de cada caso, se evidencian al mismo tiempo problemáticas comunes que responden al hecho de que la EIB se ha focalizado principalmente en los primeros niveles de enseñanza, siendo aún incipientes las políticas educativas a nivel medio y superior. Reflexionar acerca del el acceso y las expectativas de los jóvenes indígenas en los espacios de formación medio y superior, especialmente en relación a los profesores, muestra la falta de herramientas y perspectivas pedagógicas y didácticas en los diferentes espacios educativos, de capacitación y formación docente.

El análisis de estas experiencias muestran la importancia de profundizar el trabajando en conjunto con estas poblaciones, las cuales van realizando sus propias vivencias en relación a los horizontes que proponen las políticas educativas que buscan intervenir en la mejoras de las condiciones socio educativas. Creemos que los trabajos de campo de corte cualitativo y las perspectivas interdisciplinarias son una herramienta fundamental para construir políticas educativas más territorializadas porque permite no solo definir las dificultades, sino también los recursos disponibles para operar sobre estas.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Pese a las diferentes trayectorias que han seguido los profesorados para la formación docente en EIB en ambas provincias, es posible advertir elementos comunes. En primer lugar, dificultades que responden a las condiciones de profunda desigualdad social, económica, cultural y educativa que atraviesa de manera profunda a estas poblaciones. Si bien los planes sociales se conforman como una política para atender estas problemáticas, no logran el apuntalamiento necesario salvo en casos en que estos se combinan con el acceso a becas de apuntes, de dinero, entre otras, y la producción de otras múltiples iniciativas.

En este sentido podemos referirnos a la cuestionada calidad educativa. Tal como lo expresan los propios jóvenes que transitan espacios de formación terciaria y superior, los conocimientos previos requeridos para sobrellevar la formación en este nivel los limitan para acompañar en tiempo y forma las propuestas curriculares de estos espacios.

Tomando el eje lingüístico, vemos que los profesorados en EIB presentan como una limitación el área en la formación lingüística, ya que quienes acceden a estos espacios tienen como característica la pérdida o debilitamiento en el uso de la lengua indígena, siendo posible que una clave sea trabajar la problemática desde el nivel medio y de manera articulada a fin de lograr egresados con las competencias lingüísticas que requiere la modalidad de EIB.

Por último, vemos necesario insistir en que estas políticas se configuren en diálogo con los espacios a los que se apunta, mediante un trabajo dirigido que permita reconocer la espacialidad vivida por los actores, parafraseando a Corbetta (2011) entrar en el plano del territorio, lugar donde se concretizan y se historizan las acciones.

Bibliografía:

- » BAZÁN, M. D. (2011). *Exploraciones de frontera*. Salta: Hanne.
- » BELLO, A. (2004). *Etnicidad y Ciudadanía en América Latina. La acción Colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: Libros de la Cepal.
- » CORBETTA, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque del territorio en políticas públicas. En *De relaciones, actores y territorio*. UNESCO. Argentina.
- » CORBETTA, S. (2011). Las demandas de los pueblos indígenas al Estado en el contexto de los conflictos socioambientales regionales, VII Jornadas de Sociología, Universidad Nacional de General Sarmiento, Polvorines, Pcia. Bs. As. Argentina, del 24 al 25 de Abril de 2012.
- » HECHT A. C. (2011). *Encrucijadas entre las familias wichí y la escuela. Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la Educación Intercultural Bilingüe (Formosa, Argentina)*. Editorial Académica Española.
- » HECHT A. C. (2014). Demandas pendientes y logros educativos. Un balance de la EIB en el Chaco entre 1987 y 2014. En *XI Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Rosario*. Rosario.
- » LUCCA, J. y PINILLOS, C. (2015). El número de casos en la política latinoamericana comparada. En Caicedo, J.; Lucca, J. y G. Vidal de la Rosa (comps) *Política comparada en perspectiva latinoamericana*. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá. (En prensa).
- » VALENZUELA, E. M. (2009). Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp.79-102). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC)

Documentos citados:

- » Haciendo camino al andar. La Educación Intercultural Bilingüe desde el Ministerio de Educación de la Nación: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=91399>
- » Constitución Nacional (1953) art. 67
- » Ley Nacional N° 23302 (1985) sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades.
- » Ley N° 3.258 (1987) del aborigen chaqueño.
- » Reforma constitucional (1994), Artículo 75, inciso 17.
- » Ley N° 26206 (2006) de Educación Nacional.
- » Ley N° 3258 (1987) De las Comunidades Indígenas, Cámara de diputados, provincia de Chaco, Dirección de Información Parlamentaria, Departamento de Procesamiento y computación de Datos Legislativos.
- » Decreto N° 155 (1989). Se reglamenta la Ley Nacional 23.302 sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes.
- » Ley N° 3.529(1989). Estatuto Docente. Constitución de la Provincia de Chaco
- » Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993)
- » Constitución nacional (1994), Inciso 17: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Centros de Actividades Infantiles

Políticas educativas en primera persona

 Laura Eugenia López* y Fernando Juanolo**

Introducción

La propuesta de este artículo es presentar diversas reflexiones dadas alrededor de nuestra participación en un Centro de Actividades Infantiles, en la intersección entre extensión universitaria e investigación académica, pero también en un marco laboral. Este escrito fue presentado originalmente en las Jornadas de Antropología Social “Santiago Wallace”, en Julio de 2016. Aquí presentamos una versión adaptada para el Boletín de Antropología y Educación.

Ambos autores somos parte del Programa de Antropología y Educación (ICA-FFyL-UBA) el cual desarrolla actividades de investigación, extensión y docencia en el marco del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC).¹

A fines del 2014, el CIDAC decidió articular con un equipo de extensión de antropología y educación para construir un nuevo grupo de trabajo que pusiera en marcha un Centro de Actividades Infantiles.² Si bien este programa ya venía funcionando por varios años en esta institución, como equipo de extensión no habíamos tenido vínculos con él.

El grupo que participó del desarrollo del CAI durante el 2015 tuvo una composición bastante heterogénea en su relación con el programa. Por un lado, algunos pertenecían al Programa de Antropología y Educación (PAE), y a su vez trabajaban en el CAI como maestros, talleristas o coordinadores; otros no tenían vínculos previos con el PAE antes de la incorporación al equipo del CAI; otros integrantes se sumaron más adelante en el marco del PAE y a partir necesidades concretas del desarrollo de la experiencia; y finalmente algunos talleristas convocaron a personas específicas que colaboraron con tareas puntuales.

Durante todo el 2015, año en que se desarrolló la experiencia a la que hacemos referencia, fuimos encontrándonos con situaciones, preguntas, contradicciones, que nos llevaron a reflexionar sobre la puesta en práctica de este programa, su relación con los lineamientos más generales, y el involucramiento de los sujetos implicados en él (incluyéndonos, claro está, a nosotros mismos).

* Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas. Investigadora del Programa de Antropología y Educación, Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA).

** Estudiante avanzado de Ciencias Antropológicas. Investigador estudiante del Programa de Antropología y Educación, Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA).

1. Institución perteneciente a la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

2. “Centros de Actividades Infantiles” (CAI) es un programa socio-educativo estatal que propone fortalecer las trayectorias educativas de alumnos de primaria por medio de actividades extra-escolares.

Si bien aspectos de esta experiencia tuvieron un carácter de registro sistemático (especialmente lo referido a los vínculos con las instituciones escolares), otros se reconstruyeron de la propia práctica y de los documentos administrativos formales del desarrollo del programa aquí referido.

No nos proponemos un análisis exhaustivo de la experiencia, sino poder dar cuenta de algunas situaciones que nos resultaron significativas para pensar a la diversidad de sujetos que construyen el cotidiano de una política pública.

Para esto proponemos primero una contextualización general de la experiencia y su localización barrial. Luego nos adentraremos en algunas situaciones que fueron surgiendo en el desarrollo de ese año y medio de trabajo; esta selección no deja de ser subjetiva, en tanto fueron aspectos de la experiencia que nos resultaron significativos a los autores, aunque no necesariamente fueron percibidos con el mismo interés por los otros actores involucrados (que seguramente podrían generar recortes propios). Así, proponemos reflexionar alrededor de las edades “escolares” y “barriales”; las negociaciones infantiles por el uso del espacio; las interpretaciones escolares de las políticas; y el lugar de las familias en las políticas socio-educativas.

Contextos

El barrio de barracas

Como equipo de investigación, se viene trabajando de forma continuada en el sur de la Ciudad de Buenos Aires desde la década de 1990. La zona sur de la Ciudad muestra una enorme desigualdad social, expresada en altos “niveles de pobreza, trabajo informal o desempleo, situaciones precarias de vivienda, analfabetismo, etc.” (Neufeld y otros; 2015: 3). En consonancia con estas caracterizaciones, puede ubicarse en esta zona urbana una gran cantidad de organizaciones sociales, programas e instituciones sociales, e intervenciones de diversa índole. Sin embargo, cabe destacar que el territorio urbano del sur de la ciudad tampoco es homogéneo, y la mayoría de estos actores sociales y estatales suelen concentrarse en las llamadas “villas”, espacios que a su vez concentran la mayor densidad poblacional de la zona.

La zona a la que nos referimos en este artículo, sin embargo, si bien coincide con la caracterización socio-económica propuesta, presenta una estructura barrial bastante distinta. El barrio de Barracas es antiguo, y guarda aún sus viejas casonas, antiguamente destinadas a la elite porteña y prontamente abandonadas; así las casonas devinieron en “conventillos” para los recién llegados del “viejo mundo”. Hoy el barrio tiene algunas continuidades con aquella época. No solo por el alto porcentaje de inmigrantes (esta vez provenientes de Latinoamérica),³ sino por una situación habitacional de enorme vulnerabilidad.

Las familias con las que trabajamos durante el 2015 se concentraban principalmente en 4 casas tipo PH. Generalmente cada familia disponía de una o dos habitaciones, y las condiciones edilicias en la mayoría de los casos eran enormemente precarias: caños rotos con pérdida de agua constantes, balcones con pisos y barandas colapsados, agujeros en los techos y pisos, baños compartidos por varias familias enteras, puertas rotas, humedad, etc. A esto se sumaba la difícil convivencia de tantas familias en espacios reducidos (los “encontronazos” entre vecinos eran muy comunes) y la constante incertidumbre por posibles desalojos.⁴

Trabajamos además con otro grupo de familias provenientes de torres de departamentos recientemente inauguradas. Se trataba de un proyecto de vivienda social que albergaba

3. Un 17% del total de los habitantes de la comuna 4 (38.782) son nacidos en el extranjero. De ese total, las nacionalidades más representativas son Paraguay (17.286), Perú (7.910) y Bolivia (5.881). Fuente: Dirección Nacional de Políticas y Censos: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/censo_datdef/cuadros_poblacion.php

4. Hubo varios momentos de intimaciones directas a las familias de uno de estos inquilinatos para abandonar sus viviendas. Uno se produjo a mediados del 2015, comenzando como un rumor, y luego materializándose en cartas intimidatorias. Ante esta situación de incertidumbre, una de las familias con las que trabajábamos decidió mudarse a una pensión por el barrio de Once.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN



Imagen satelital del predio donde se encuentra el CIDAC antes del inicio de la construcción del Procrear

familias relocadas de un asentamiento en la cuenca matanza-riachuelo, un poco más al sur de la zona que aquí se refiere.

Estas familias eran nuevas en el barrio y concentraban su actividad “puertas adentro” de las torres, por lo que resultaba más difícil contactarse con ellas. Por el contrario, las familias de “las casas” transcurrían gran parte de su día en la vereda.

El CIDAC

Como ya hemos mencionado, la zona sur presenta una enorme diversidad de agentes sociales y organizaciones políticas que trabajan en el barrio y con su población de variadas formas.

Dentro de los mismos podemos mencionar al Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), perteneciente a la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Este centro fue creado en el año 2008 sustentado en un “*principio de integralidad de las prácticas de extensión, investigación y docencia*”.⁵ Es un espacio que trata de visibilizar y poner en mutuo conocimiento la experiencia de los movimientos sociales, los sectores populares y organizaciones que forman parte, en su gran mayoría, de la zona sur de CABA. El CIDAC “*recupera algunos de los planteos realizados en el marco de las experiencias del denominado “Proyecto Maciel” en la UBA de 1956-1966 y del Centro Piloto de Investigación Aplicada (CEPIA) “Enrique Grinberg” en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, 1973-74*”

5. Página Institucional del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria: <http://www.cidac.filo.uba.ar/presentación-o>

Dentro de sus objetivos, el CIDAC se propone:

- » Establecer y consolidar programas permanentes que integren y articulen las prácticas de extensión, investigación y docencia con proyección comunitaria desde la perspectiva de la innovación social.
- » Fomentar la práctica social de estudiantes y docentes de la UBA (programas de voluntariado, de responsabilidad social universitaria, prácticas sociales educativas, entre otros) mediante su inserción en proyectos y programas del CIDAC.
- » Construir instancias de interconexión con las instituciones públicas que actúan en el territorio a fin de la complementación.

El CIDAC nuclea una serie de programas y equipos de trabajo donde docentes, investigadores y estudiantes de la FFyL, entre los que se encuentra el equipo de antropología y educación. Estos programas y equipos trabajan conjuntamente con instituciones y



Dibujo 3D de la proyección del complejo edilicio en construcción publicado por Infobae

organizaciones barriales (escuelas, clubes, centros culturales, movimientos sociales, políticos, etc.) con la finalidad de fortalecer la acción comunitaria y fomentar la producción compartida de conocimiento.

La composición física del CIDAC consta de un edificio en la intersección de las calles Suarez y Lafayette del barrio de Barracas, en las inmediaciones de los galpones y de la estación Buenos Aires del Ferrocarril Belgrano Sur, un galpón reciclado, y una cancha de fútbol 5.

Incluso antes de la inauguración del CIDAC hace 7 años, el paisaje general mostraba viviendas improvisadas en los viejos galpones ferroviarios, así como un asentamiento de 80 familias, dando cuenta de una problemática habitacional muy marcada en la zona.⁶ Asimismo, alrededor del CIDAC podían verse terrenos amplios con pastizales que los vecinos de la zona solían utilizar como cancha de fútbol. También se utilizaban por el propio CIDAC en la construcción de una pequeña huerta, la instalación de esculturas, juegos infantiles de plaza, etc.

Hoy estas imágenes han cambiado enormemente. En el año 2014, comenzó a implementarse en la zona un enorme proyecto habitacional de la mano del programa Procrear.⁷ Esto implicó la re-localización de las familias que allí habitaban y en poco tiempo la zona se convirtió en una obra en construcción permanente para dar lugar a lo que serán una serie de grandes edificios con capacidad para más de 15 mil familias. La cancha de fútbol hoy está rodeada de escombros y debió ser angostada; fue removida y relocalizada, al igual que las esculturas que rodeaban el predio; ya no podremos ver en las inmediaciones los juegos de plaza infantiles.

El espacio verde que rodeaba al CIDAC poco a poco se va convirtiendo en una zona urbanizada, con torres y calles de cemento.

Los Centros de Actividades Infantiles

En el marco de sus objetivos institucionales, desde el año 2010 el CIDAC ha implementado un Centro de Actividades Infantiles (CAI), programa socio-educativo dirigido a niños y niñas “en contextos de alta vulnerabilidad social”.⁸

Según la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, los Centros de Actividades Infantiles, se inician en el año 2010 como parte de una “política integral tendiente a la igualdad y a la calidad educativa”.

Hasta diciembre del año 2015, este programa dependía de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (Ministerio de Educación de la Nación), desde donde se

6. El asentamiento conocido como “Estación Buenos Aires” o “Huracán” tenía dos grupos poblacionales, llamados los “galponeros” y los “ferroviarios”.

7. Nota periodística Infobae, 21 de Septiembre de 2012; <http://www.infobae.com/2012/09/21/671866-en-que-barrios-la-capital-estaran-ubicadas-las-casas-los-creditos-del-gobierno/>

8. Centros de Actividades Infantiles: Cuaderno de Notas 1. DNPSE, ME: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/66165/Cuaderno%20de%20Notas%201%20CAI-.pdf?sequence=1>

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

pautaban los costos y lineamientos políticos para llevarlo adelante. El Ministerio de Nación, en la mayoría de los casos, pautaba con los gobiernos provinciales la implementación, y era a través de los Ministerios de Educación de las provincias que los CAIs eran desarrollados.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, entonces, la mayoría de los CAIs dependían en primera instancia del Área de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y funcionaba en escuelas primarias, concentrándose en mayor cantidad en la zona sur de la Ciudad.

Sin embargo, el Ministerio de Educación de Nación guardó la potestad de crear “convenios” con diversas instituciones y organizaciones de la sociedad civil, creando CAIs que existían en el territorio de Ciudad, pero no dependían administrativamente de esa jurisdicción; eran los “CAI de organizaciones”, y en este grupo podemos incluir al “CAI-CIDAC”, en convenio entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Más allá de estas particularidades, todos los CAI responden a algunos objetivos básicos:

- » Fortalecer las trayectorias escolares en espacios y tiempos alternativos que complementen a los del turno escolar.
- » Ampliar el universo cultural de los niños y las niñas.
- » Generar actividades socioculturales y comunitarias que promuevan el fortalecimiento de lazos entre la escuela, las familias y la comunidad.

Para hacerlo, el programa dispone para la conformación del equipo de trabajo de tres “maestros/as comunitarios”, tres talleristas y un coordinador/a.

Del dicho al hecho...

Desde diciembre de 2014, comenzó a conformarse el “equipo del CAI”, con una instancia de formación interna durante febrero del año siguiente, y el armado de la estructura de talleres y dispositivos a poner en práctica. Asimismo, comenzaron las convocatorias a los chicos del barrio.

De un sábado a otro el CIDAC se llenó de niños y niñas, risas, peleas, juegos. Tras dos semanas de “diagnóstico”, el equipo definió el funcionamiento del CAI para los días sábados: talleres “curriculares” según ciclo escolar (armando tres grupos: primer, segundo y tercer ciclo, cada uno coordinado por un maestro comunitario, en donde se proponían actividades relacionadas con la lectura y la escritura), y talleres de ajedrez, arte y huerta de “libre circulación” (es decir, que los chicos y chicas podían definir su participación en ellos cada sábado según afinidad entre ellos o la temática).

A su vez las jornadas iniciaban con “asambleas” donde, además de compartir un refrigerio (jugo y galletitas por lo general), se ponían en común las actividades del día. Entre ambos tipos de talleres también existía este espacio de asamblea, en donde cada grupo ponía en común lo producido en el taller “curricular”, y se organizaban los grupos para los talleres de “libre circulación”. Al terminar la jornada, nuevamente se generaba una instancia colectiva en donde se hacía algún balance del día. Estos diversos momentos, además, implicaban un “corte”, durante el cual los chicos merendaban y se pautaba cierto tiempo para jugar al fútbol.

El trabajo de los diversos talleres se organizó alrededor de un proyecto común: la revista del CAI, o como los chicos la bautizaron, “Las Voces de Barracas”.

Además, el CAI funcionaba una tarde a la semana con apoyo escolar. Los chicos se acercaban al CIDAC los jueves, a la salida de la escuela, para hacer la tarea o trabajar contenidos que no hubieran comprendido en el aula. El equipo decidió dar más relevancia a las matemáticas en este espacio.

Finalmente, el trabajo en el CAI implicaba un relacionamiento asiduo con las familias y docentes de los chicos. Los maestros comunitarios recorrían semanalmente el barrio, y visitaban periódicamente las escuelas, para charlar con las madres (u otros referentes familiares) y maestros sobre las dificultades o avances de los chicos en relación a la escuela o su participación en el CAI, u otras situaciones específicas que surgieran.

Durante todo el 2015 y parte del 2016 de trabajó con 3 escuelas y alrededor de 35 chicos (aproximadamente 10 familias) de las inmediaciones del CIDAC.

Pero esta estructura, que aquí se presenta sistematizada y cerrada, no es más que una foto de un proceso complejo y largo de configuración y negociación del espacio del CAI entre todos los actores involucrados: el equipo, los chicos y chicas, familias y docentes.

Aquel primer día de febrero más de 30 chicos que no conocíamos llegaron al CIDAC. Pronto descubrimos que el CAI para los chicos era mucho más que un lugar donde hacer la tarea, y que el CIDAC era conocido para ellos como “El Campito”.

Chicos grandes, chicos chicos

El Programa CAI se propone trabajar con niños y niñas en edad escolar, desde la sala de 4 hasta séptimo grado inclusive. Si bien la gran mayoría de los niños que asistían al CAI pertenecían a estos grupos de edad, algunos de ellos venían acompañados por sus hermanos/as más grandes que estaban cursando, incluso, el 2º o 3º año de la escuela secundaria.

Estos jóvenes se habían acercado al CAI cuando aún estaban en la escuela primaria, 2 o 3 años atrás. El “tecnicismo” de estar en el secundario o tener más de 13 años no parecía determinar la participación efectiva de los chicos en el espacio, aunque sí las formas en las que estaban.

Si hay algo que diferenciaba a este CAI del resto, era el hecho de que su funcionamiento estaba físicamente fuera de una escuela. En este sentido, lo escolar impone una lógica en relación a los grupos de edad que se hace presente en el trabajo cotidiano, y también en los momentos de dispersión; en nuestras visitas a las escuelas de los chicos, era común verlos interactuar en los recreos con sus compañeros de grado, pero no tanto entre vecinos y hermanos de diferente edad.

La propuesta como equipo del CAI, en un principio, fue no reproducir tales divisiones graduadas, y privilegiar las asociaciones no-escolares con que los chicos llegaban al espacio;⁹ así realizamos talleres de construcción de instrumentos, y organizamos juegos de tipo kermesse. Pero a la hora de abordar la lectura y la escritura, trabajar con un único grupo de más de 30 chicos de entre 4 y 14 años rápidamente mostró un nivel de complejidad difícil de abordar. Así comenzamos a re-pensar la estructura interna, de forma tal que todos los chicos y chicas que se acercaban tuvieran un espacio propio que les permitiera participar en sus términos, pero al mismo tiempo respetara los objetivos primordiales del programa. Así se convocaron a dos talleristas voluntarios del equipo de extensión de Antropología y Educación para que trabajasen de forma específica con los jóvenes, mientras re-organizamos al grupo de chicos de primaria en los 3 grupos mencionados con anterioridad (primer, segundo y tercer ciclo).

9. Era común ver a todas las chicas juntas (de entre 7 y 12 años) en las tardes sentadas en la vereda, viendo videos con sus celulares, o ensayando coreografías; en nuestras visitas a las escuelas nunca las vimos relacionarse de esa forma en los recreos. Los varones solían jugar a la pelota todos juntos, en la calle o en la cancha.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

La organización “libre” de los chicos durante los talleres de arte, huerta y ajedrez, apuntaba a no perder del todo la potencialidad de sus relaciones previas entre los chicos de diversas edades, además de “flexibilizar” la estructura de división en grupos, permitiéndoles una instancia de auto-agrupación. Sin embargo, que esa instancia existiera, no implicaba la ausencia de conflictos a la hora de dividirse por grados en los talleres curriculares; los chicos y chicas disputaban constantemente por re-organizar las agrupaciones según las afinidades del momento (cambiantes también, de semana a semana), pero por sobre todo, había una tendencia de la mayoría a querer estar siempre en el grupo siguiente en edad, con “los grandes”.

Es interesante contrastar estas dinámicas con las de las tardes de los jueves: allí trabajaban todos los chicos en el mismo espacio, sentados en mesas grupales y trabajando con sus carpetas. Las mesas se organizaban en ciclos coordinadas por el maestro comunitario correspondiente al mismo, y si bien algunos chicos siempre “transgredían” esa división, nunca perdían la referencia del maestro que les “correspondía”. En tanto el trabajo tendía a ser individual, la división en grupos de ciclo no parecía tan trascendental en esta instancia, ni para los chicos ni para nosotros.

Quisiéramos destacar aquí que la presencia de los jóvenes en el CAI no la dictaba solamente su sentido de pertenencia o su apropiación del “campito”. En un barrio lleno de anchas avenidas y camiones de acoplado, caminar dos cuadras es una aventura peligrosa para un niño de 7, 8 o 9 años. Los jóvenes eran los encargados de llevar a sus hermanos menores al CAI, cuidando el recorrido de ida y vuelta. Pero su rol de cuidado no acababa allí, y muchas veces eran ellos quienes resolvían los conflictos entre los más chicos (muchas veces con fuertes “retos” y algún que otro golpe), e incluso nos enfrentaban asumiendo un lugar de representación del colectivo de niños ante los maestros y talleristas del CAI.

Los jóvenes eran perfectamente conscientes de su fundamental tarea de cuidado, y muchas veces fue traída a colación para negociar o impugnar actividades y formas de trabajo en el espacio: “Si nosotros no venimos, los más chiquitos no van a venir”, amenazaban cuando maestros y talleristas nos negábamos a alguna de sus propuestas (por ejemplo, jugar al fútbol en vez de hacer alguna de las actividades propuestas).

Los niños y niñas también reconocían en ellos aquel rol de referencia, y muchas veces la autoridad de sus hermanos podía más que la de maestros y talleristas a la hora de organizar el trabajo. Los primeros meses del 2015 la “superposición de autoridades” fue compleja en tanto llegamos a acuerdos alrededor de los usos del espacio y el tiempo.

Me aburro, me aburro

El campito para los chicos era un sinónimo de juego. La disponibilidad de un área verde amplia, disruptiva de la dinámica barrial y las condiciones habitacionales de la mayoría de los niños, parecía potenciar el afán de juego que todos los chicos tenían.

“El Campito” era un mundo infantil. Los chicos lo conocían desde antes que estuviera el CIDAC, desde antes que estuviera el CAI, y definitivamente desde antes que ese espacio verde deviniera en montañas de escombros y esqueletos de vigas y columnas. Muchos transitaban libremente, hubiera o no actividades “para chicos” ese día. El ingreso al predio estaba marcado por una reja con un candado, pero los chicos lograban sortearla para entrar y salir, incluso en medio de las actividades del CAI.

La asociación a lo lúdico no era sólo idea de los chicos; como equipo del CAI nos habíamos planteado una dinámica “distendida” de trabajo, con pautas de trabajo y momentos claros, pero con actividades que intentaran apelar a la diversión y la creatividad.

A su vez, los padres recreaban y resignificaban esa idea. No era extraño que algunos chicos se ausentaran algún sábado como producto del “castigo” de sus padres, entendiendo que como el espacio era recreativo y deseado por los hijos, la prohibición de la participación implicaba una sanción importante para los chicos. Otros no lo priorizaban como un espacio de participación (en comparación con el apoyo escolar en la semana) ya que “sabían” que “juegan todo el día”.

En este marco, había mayor resistencia por parte de los chicos en relación a actividades más pautadas y guiadas, en especial aquellas que se desarrollaban al interior de las aulas, muchos incluso escabulléndose de las actividades para quedarse afuera, en el “campito”, solos o con algún otro que también había podido escabullirse. Los chicos corrían, saltaban, patinaban, jugaban a la pelota, caminaban descalzos por el pasto, se escondían, se mojaban con mangueras... Y cuando llegó la construcción y los alambrados, se colgaron, los saltaron, y sobre todo, se enojaron: “nos están robando todo el campito”.

Estas demandas de los chicos no se lograban resolver en los talleres de huerta y arte (que solían ser al aire libre), ni en las asambleas, generalmente con momentos de distensión, canciones y correteos entre ellos. Los jóvenes fueron claros desde el inicio: ellos querían jugar a la pelota, y por eso estaban allí. Así el fútbol se incorporó como una instancia más de los sábados; pero como equipo no nos resignábamos del todo a que fuera solamente una “concesión”. Las chicas, sobre todo, hicieron memoria de años anteriores, y propusieron que los equipos fueran mixtos; asimismo, establecimos que habría una división más o menos equitativa entre “chiquitos” y “grandes”; el tiempo de juego se pautaba de antemano, y el árbitro siempre era alguien del equipo del CAI. Así se sucedían las negociaciones en “el campito”.

Señorita Maestra

Resulta imposible pensar al CAI en su dimensión cotidiana sin abordar su relación con las escuelas de los chicos. Como mencionamos antes, uno de los lineamientos fundamentales de este programa contemplaba el desarrollo de acciones tendientes a “la igualdad y a la calidad educativa”, y al “fortalecimiento de las trayectorias escolares” de los chicos. Esto implicaba la construcción de relaciones específicas con las escuelas en función del tal proyecto. En el CAI del “campito” esto se tradujo (además de las instancias pedagógicas con los chicos) en visitas periódicas a las escuelas a las que asistían los chicos y chicas.

Nuestros primeros acercamientos siempre fueron a las conducciones de los establecimientos, a quienes intentamos transmitir la propuesta de trabajo. Si bien las escuelas siempre se mostraron abiertas a brindarnos información pertinente (generalmente asociada a perspectivas de los maestros de grado alrededor de los procesos de aprendizaje y socialización de los chicos en la escuela), las demandas o límites de nuestro involucramiento no estuvieron libres de conflictos o negociaciones.

Por un lado, si bien como equipo del CAI habíamos entendido y propuesto el espacio como un lugar abierto para todos los chicos que desearan asistir (incluso aquellos que los lineamientos del programa no contemplaban por su edad), en las escuelas parecía haber una asociación del trabajo en el CAI con el apoyo escolar y los “chicos problemáticos”.

“Le mencioné (a la secretaria) el listado de chicos del CAI que van a esa escuela. Los conocía a todos. Iba haciendo acotaciones cuando los mencionaba. Cuando mencioné a N. dijo <no sé por qué va (al CAI), anda muy bien>” (Registro de visita. Abril 2015).

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Lo extraescolar parecía estar enfocado sólo para aquellos que requieren un seguimiento paralelo a su trayectoria formal, que tienen dificultades de aprendizaje, de relacionamiento con otros niños, problemas emotivos, familiares o disciplinares. Cada vez que visitábamos la escuela u ofrecíamos al CAI como espacio para que los chicos asistan, los directivos enunciaban una lista (generalmente invariable) de chicos, que entendían con mayores carencias, e incluso desestimaban la participación de aquellos que consideraban “no lo necesitaban”. La posibilidad de trabajar y jugar en espacios abiertos (nada despreciable en aquel contexto urbano), de vincularse con otros niños y niñas de formas diversas, de abordar contenidos curriculares de formas novedosas se plegaba a la “necesidad” de determinados niños y niñas.

En relación a los maestros de grado, parecía haber una tematización más o menos marcada de nuestros encuentros: ellos informaban de los contenidos que los chicos necesitaban reforzar en el espacio de apoyo, y a su vez indagaban sobre las situaciones familiares que podrían estar afectando el rendimiento de los chicos en la escuela a partir de lo que observaban en el aula (chicos que se quedaban dormidos en clase, ausencias reiteradas, etc.).

Nuestro lugar parecía ubicarse entre la escuela y las familias, espacio que a su vez nos generaba ciertas incomodidades.

Madre hay una sola

El posicionamiento del programa, en relación a sus objetivos, tiende a fortalecer los lazos entre la escuela, las familias y la comunidad. Así, de la misma forma que recorriamos las escuelas, realizábamos visitas semanales a las casas de los chicos. Exceptuando alguna situación muy puntual, estos encuentros se daban en los umbrales de las casas, a los que se asomaban, en la mayoría de los casos, las madres.

La mayoría de las familias a las que pertenecían los chicos del CAI vivían en cuatro viejas casonas en condiciones bastante precarias. Las estructuras familiares eran de lo más variadas (familias monoparentales, nuevas parejas conviviendo con hijos de parejas previas, visitas a padres que no convivían allí, hijos únicos o grupos de 2, 3 y hasta 7 hermanos; convivencia de primos, etc.), pero en todos los casos con mujeres que aparecían asumiendo gran parte (o la totalidad) del ingreso económico de la familia, y eran las referentes familiares con las que lográbamos dialogar en la mayoría de los casos.

Hermanos, primos y vecinos compartían las tardes de juegos en las veredas, los días de clase en las escuelas, el fútbol en el campito, y a veces, también la casa donde comían y dormían. Los hijos e hijas mayores, como ya dijimos, cobraban un lugar preponderante en la estructura familiar; eran quienes ayudaban en el mantenimiento cotidiano de la casa, en la crianza de los menores y en el sostén económico de la familia.

Según nuestras conversaciones con las madres y las referencias de los chicos, ellas eran quienes organizaban la alimentación (aunque pudiera ser que fueran algunas de las hijas mayores quienes prepararan efectivamente la comida o hicieran las compras), cuidaban a los hijos cuando estaban enfermos, iban a las reuniones escolares o visitas al médico, etc.

Las escuelas también las ubicaban en el lugar de referencia de las familias de los chicos. Si bien en los recorridos por el barrio hemos podido dialogar con algunos padres, en las escuelas rara vez nos mencionaron a la figura paterna u otro familiar como interlocutor, en relación a los chicos del “campito”.

Pero los vínculos entre las escuelas y las madres parecían bastante complejos. En una primera instancia, una de las escuelas demandó al CAI la resolución de problemas de corte familiares (como la “ausencia” de madres, la falta de documentos de identidad, problemas de higiene de los chicos, etc.):

(El director) me dijo que quiere contactar a Defensoría del Niño porque la situación linda con el abandono. Me dijo que pensó una estrategia: que hiciéramos una reunión con la mamá, él y nosotros como mediadores, pero con ese fin: hacer la denuncia en la defensoría. “Poner punto final a esta situación porque el tiempo sigue pasando y los chicos están en el medio.”

[...] También propuso que nosotros tuviéramos un rol más “educativo” hacia la mamá de J. y L. respecto a cómo organizarse sobre la escolaridad de los chicos. (Registro de visita. Abril de 2015).

La apelación de las escuelas a la intervención de la Defensoría de Niñas, Niños y Adolescentes surgió en varias oportunidades (ya sea como intensión o como hecho concreto), y en la mayoría de los casos las escuelas propusieron al equipo del CAI un rol de mediador para con las familias.

A modo de apertura

Al iniciar nuestro trabajo en el CAI a principios del 2015, fuimos encontrándonos con diversas situaciones, algunas más previsibles que otras, sobre las cuales fuimos tomando decisiones y acciones. Al releer el recorrido aquí propuesto nos preguntamos... ¿quién hace el CAI?

En el cotidiano, todos los actores fuimos interpretando y re-definiendo qué era el CAI, negociando espacios, tiempos, formas de trabajo y responsabilidades. “El programa” no tenía una entidad por fuera de lo que hacíamos con él todos los días, sino que parafraseando a Trouillot (2001), su materialidad se presentaba “en el discurrir de los procesos y relaciones de poder”.

Como equipo del CAI fuimos “resolviendo” ciertas situaciones en la práctica: ¿Cómo agrupar a los niños? ¿Quiénes podían participar del espacio del CAI? ¿Qué tipo de dinámicas convenía desarrollar en los encuentros con los niños? ¿De qué forma aprovechar el espacio del CIDAC? ¿Qué conocimientos seleccionar o priorizar? ¿Qué información compartir hacia las familias y hacia las escuelas, y cuál preservar? ¿Cómo posicionarnos ante conflictos entre niños, o entre “la escuela” y “las familias”?, etc. Ninguna de estas preguntas se desarrolló en el vacío, y aunque preveíamos la aparición de muchas de ellas, los otros sujetos involucrados siempre las llevaron hacia direcciones insospechadas.

Los chicos, chicas y jóvenes del CAI fueron nuestros principales interlocutores; nuestro vínculo estuvo teñido de profundo afecto, pero no por eso estuvo eximido de conflictos, disputas, negociaciones, desencuentros.

Los chicos se referían indistintamente “al campito” tanto como espacio físico (representado por el predio del CIDAC), como estructura de actividades y relaciones (habilitada por la implementación del programa CAI). La apropiación del espacio y del tiempo del “campito” por parte de los chicos convertía a la propuesta en algo más que la implementación de objetivos, implicando tanto negociaciones con ellos respecto a nuestras ideas de “cómo debían hacerse las cosas”, como ampliaciones a los lineamientos del CAI. Así, por ejemplo, sumamos a nuestro equipo dos compañeros más, para incorporar “destinatarios” que los lineamientos político-pedagógicos no contemplaban, dándoles

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

un lugar a los jóvenes que ya no estaban en la escuela primaria; incorporamos momentos “obligados” de fútbol, aunque intentamos otorgarle constantemente un trasfondo pedagógico; incorporamos los diversos modos de vincularse entre los chicos de formas variadas, intentando rescatar sus experiencias en diversas instancias de participación (sus familias, sus escuelas, y sus grupos de afinidad).

La división de los chicos en grupos fue un punto crítico de reflexión. Como mencionamos anteriormente, en un principio quisimos separarnos de las divisiones escolares de edad, intentando visibilizar y priorizar las agrupaciones que los chicos decidían por sus vínculos previos al CAI (Padawer, 2010), intentando descentralizar a lo escolar de la construcción del niño como sujeto. En la práctica eso no fue tan fácil, y terminamos organizando una estructura mixta, que paradójicamente, también fue resistida con frecuencia. Como nos dice Rockwell: “la resistencia radica en la energía potencial de la infancia y la juventud; expresa su necesidad de entender, de aprender y de asociarse” (Rockwell, 2006).

Releyendo estas páginas, también podemos preguntarnos sobre los diversos sentidos en torno al conocimiento que se fueron desplegando en aquel año y medio de trabajo.

Por un lado, los lineamientos del programa apelaban a “lo comunitario”, a las “trayectorias educativas”, y al vínculo entre la familia y la escuela. Como equipo del CAI, anclado en aquella articulación con el Programa de Antropología y Educación mencionada anteriormente, entendimos lo educativo en términos amplios, haciendo un fuerte hincapié en los conocimientos y relaciones que los chicos construían más allá de lo específicamente escolar (aunque también se dieran en la escuela) (Levison y Holland, 1996).

Las madres y docentes no siempre coincidieron en estas prioridades, muchas veces desestimando los saberes puestos en juego en el CAI cuando no se referían a contenidos específicamente escolares. Así, las madres no dudaban en castigar a sus hijos e impedirles que fueran al “campito”, o priorizaban las instancias de apoyo escolar por sobre los talleres. En la escuela, los docentes parecían desatender la experiencia educativa del CAI para aquellos niños con buenos rendimientos escolares.¹⁰

No queremos decir aquí que esos saberes se encuentren efectivamente desarticulados en la experiencia real de los sujetos (Rúa, 2014), ni que la propia mirada sobre lo educativo sea mejor que la de los otros adultos involucrados. Por el contrario, siendo que muchos de los chicos y chicas del CAI tenían dificultades en el rendimiento escolar, parece bastante lógico que se espere que un programa que viene a fortalecer “trayectorias educativas”, apunte aquello que esté costando.

Los niños, sin embargo, “olían” aprendizaje en todas las actividades que hacíamos, y se revelaban ante ello. Se negaban a entregar el espacio lúdico del “campito” a pretensiones pedagógicas, aunque cuando bajaran la guardia también las disfrutaran.

Los chicos realizaban una selección inversa: actividades con algún nivel de reflexión o sistematización eran asociadas rápidamente a prácticas escolares, y en tanto tales eran resistidas. Organizar equipos para jugar al fútbol, intervenir fotos, jugar al ajedrez, realizar historietas en una computadora, armar una coreografía o preparar la merienda, sin embargo, eran actividades altamente valoradas por los chicos; todas ellas tenían, para nosotros, trasfondo educativo. “Los niños están involucrados en procesos de aprendizaje serios—tan serios como lo son los juegos infantiles—y a menudo usan conocimientos que son pertinentes incluso en función de la escuela y la sociedad” (Rockwell, 2006: 20).

10. Esto es particularmente llamativo ya que esta escuela en particular se ocupa de incorporar “otros saberes” al proponer talleres “integrados” (confluyen chicos de todos los grados) sobre temáticas no curriculares (fotografía, construcción de títeres, yoga, filosofía para niños, etc.).

Podríamos decir que las tensiones fueron entramándose en clave de local y general, con sus mutuas interpelaciones: pivotes entre relaciones familiares y barriales, y etarias/escolares; entre conocimientos valorados socialmente como importantes (contenidos curriculares y prácticas escolares) y saberes y prácticas de los niños y las familias (como los desplegados en las actividades lúdicas, o las formas específicas de cuidado familiar).

Aquí se enmarcan también algunas preguntas que pudieran surgir alrededor de las políticas universales y las focalizadas, o de las construcciones y representaciones en torno a la familia. Consideramos que son líneas de análisis que pueden desprenderse de este relato de experiencia, aunque exceden a la propuesta de este artículo.

Quisiéramos para cerrar hacer una última reflexión. Si bien aquí hemos hecho un fuerte hincapié en la actuación cotidiana de las políticas, no quisiéramos por esto pecar de localistas, sin dar lugar a los procesos histórico políticos más amplios que dan marco de posibilidad al accionar diario.

Desde diciembre del 2015 a esta parte se han dado una serie de transformaciones económicas, políticas y sociales de forma vertiginosa asociadas al cambio de signo político del gobierno nacional y los distritos más importantes del país (que incluyen la Capital Federal y la Provincia de Buenos Aires). Todos los programas socioeducativos nacionales (al igual que muchas otras áreas de la gestión estatal) se vieron afectados. En el caso particular del CAI del CIDAC, la continuidad del convenio con la Facultad de Filosofía y Letras y los contratos de maestros y talleristas no fue garantizada. Hoy el CAI no está funcionando, y los chicos juegan a la pelota en las calles, entre camiones de acoplados, esperando a que “el campito” vuelva a abrir.

Claramente el Estado y sus políticas se desarrollan en el cotidiano, por una diversidad de sujetos sociales mucho mayor que lo que las miradas clásicas puedan suponer. Pero esta participación de sujetos múltiples no se da en forma equitativa ni idílicamente cooperativa; se da en el marco de relaciones socio-históricas de enorme desigualdad (Neufeld, 2010). La responsabilidad política sigue radicando en aquellos que, desde lugares de poder ampliamente institucionalizados, toman decisiones que afectan el día a día de aquellos que intentan simplemente vivir un poco mejor.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Bibliografía

- » Levinson, B. y D. Holland (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción. En D. Foley, D. Holland y B. Levinson (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp.1-54). New York: State University of New York.
- » Neufeld, M.R. y otros (2015): Escuelas en la encrucijada: transformaciones urbanas en el sur de la Ciudad de Buenos Aires. 11º Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural. Rosario 2015.
- » Neufeld, M.R. (2010). Desigualdad educativa en contextos urbanos. Pensando hoy sobre la CABA. En Achilli, E. y otros (comps.), *Vivir en la ciudad. Tendencias estructurales y procesos emergentes*. Rosario: Laborde Libros.
- » Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: La conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, N° 34, pp. 349-375.
- » Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación. Buenos Aires, 2006.
- » Rúa, M. (2014). Un análisis antropológico de las prácticas de conocimiento. La producción social de las prácticas de escritura en un 1º grado de la Educación Primaria en el Conurbano Bonaerense. Tesis de Maestría en Antropología Social, Universidad de Buenos Aires.
- » Trouillot, M. (2001). The Anthropology of the State in the Age of Globalization. *Current Anthropology*. Vol. 42, N°1, pp. 225-231.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Saber y experiencia. Reflexiones sobre formación docente y educación popular.

 Lourdes Arnoten *

Resumen

Desde fines del siglo XX, en la Argentina se han desarrollado experiencias educativas de carácter popular de la mano de organizaciones sociales, cuyas propuestas político-pedagógicas reivindican la construcción colectiva del conocimiento basada en la acción. El propósito de este escrito es reflexionar desde un enfoque histórico-etnográfico sobre la identidad de *educadores* que se desempeñan en un Bachillerato Popular de Zona Oeste del Gran Buenos Aires, atendiendo a los sentidos otorgados a la práctica y la experiencia en el proceso de formación de los mismos.

Introducción.

Los Bachilleratos Populares se han definido como *experiencias de educación en movimientos de organización popular* (Michi, 2010). Son escuelas originadas *en y desde* organizaciones sociales a las que atienden jóvenes y adultos (Ampudia, 2008; Elisalde, 2008). Sus miembros las definen como escuelas “autogestionadas populares públicas”, vinculadas a espacios de participación política no estatales. Desde una redefinición de “lo público” (Areal y Tezibachian, 2012), quienes lo integran, presentan críticas al “modelo fundacional de la escuela”. Cuestionan la modalidad hegemónica de educación estatal - interpretada como reproductora de los valores y estructuras sociales de la clase dominante- y el desplazamiento del rol del Estado como garante del derecho a la educación. Posicionándose desde una pedagogía popular latinoamericana que recupera los saberes de P. Freire y J. Mariátegui, entre otros, la propuesta de los iniciadores se centra en la organización de “escuelas populares”, autogestivas y/o cooperativas que apuntan a la construcción de nuevos saberes y conocimientos “para el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas” (Ampudia, 2008) que sirvan a la “emancipación” de los sujetos jóvenes y adultos de las “estructuras dominantes”.

En estas experiencias educativas los sujetos que participan, despliegan una heterogeneidad de proyectos político -pedagógicos particulares a partir de los cuales organizan el

* Profesora de Nivel Medio y Superior en Ciencias Antropológicas. Integrante del UBACyT: “Disputas políticas sobre la Infancia y la Adolescencia. Procesos sociales cotidianos y luchas por la hegemonía en la Argentina contemporánea” Dir.: Dra. G. Batallán, Codir: Lic. S. Campanini. (lourdes.arnoten@gmail.com)

conocimiento y su accionar. Por otro lado, el área educativa de los Bachilleratos Populares se entrelaza con experiencias de territorialización, construcción y acción de demandas colectivas hacia el Estado. En ellas se va constituyendo una trama de relaciones que dan sentido a sus prácticas cotidianas a partir de las cuales se diversifican dando lugar al surgimiento de diferentes agrupamientos definidos como Coordinadoras (Ampudia, 2011; Arnoten y Córdoba, 2013; Lago Millan, 2013). Así, los “docentes”¹ sostienen una noción de la educación desde una perspectiva *popular* vinculándola a la militancia y al trabajo barrial en torno a la cual se generan saberes que se organizan y plasman en programas, contenidos específicos y dinámicas. Estas acciones exceden el espacio del aula para trasladarse a las problemáticas cotidianas de la administración del Bachillerato, del barrio y de la “organización” de la que son parte (Cabrera y Brusilovsky, 2014).

En este trabajo se retomará el caso de un Bachillerato Popular de Zona Oeste del Gran Buenos Aires. El mismo fue establecido por una organización que en la actualidad reúne estudiantes y docentes de nivel universitario y terciario y militantes de diversas organizaciones políticas, entre ellas el Sindicato de Canillitas. En este contexto los docentes del Bachillerato conforman un grupo con diversas motivaciones y trayectorias entre los cuales sólo algunos han realizado la carrera de profesor de educación media, y ejerce como tal en escuelas estatales. Algunos son militantes que ya realizaban “trabajo barrial” en la zona al momento de la constitución del Bachillerato, otros participan en la organización o militan en el Sindicato. En los equipos pedagógicos de cada área también participan estudiantes de nivel terciario /universitario, docentes no militantes² y estudiantes que cursan el último año en el mismo Bachillerato. Mientras que para ejercer como profesor en las escuelas estatales la formación en estudios terciarios y la presentación del correspondiente certificado son requisitos fundamentales³, no es condición excluyente en la incorporación, definición y formación del “ser docente”.

El objetivo de este escrito es reflexionar desde un enfoque histórico-etnográfico sobre la identidad de *educadores*⁴ que se desempeñan en escuelas creadas en y desde *organizaciones sociales* y analizar el lugar de la práctica y la experiencia en el proceso de formación de los mismos. Este trabajo se centrará principalmente en las prácticas cotidianas de quienes participan del Bachillerato y sus modos de vinculación y compromiso con el proyecto y la escuela, principalmente de aquellos que a partir de su trayectoria personal y su participación en lo amplio de la experiencia educativa -clases, asambleas, mesas de discusión, relevamientos, trabajo barrial, etc.-, se van constituyendo como “docentes”.

Algunas nociones teóricas

En el presente trabajo se entiende a la experiencia pedagógica del Bachillerato Popular como un conjunto de relaciones y prácticas definidas históricamente. En tal sentido, se recuperan los aportes de Elsie Rockwell (1988; 1995) para pensar la formación y el saber docente, el cual es entendido como una *construcción social activa* cotidiana e histórica, en la que se integran elementos afectivos y sociales al trabajo intelectual. Según la autora, el conocimiento se configura en la cotidianidad de la práctica docente a partir de tres dimensiones: las condiciones materiales de la escuela, los saberes del maestro considerado como sujeto⁵ y el cruce de la biografía personal y la historia social. Así las prácticas docentes son entendidas como:

Una trama en permanente construcción, que articula historias locales —personales y colectivas— entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica. Una trama, en fin, que es necesario conocer porque ella constituye, simultáneamente, el punto de partida y el contenido real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas. (Rockwell, 1995:2)

1. En este artículo se retoma la denominación utilizada por los miembros del bachillerato que engloba a quienes realizan actividades sólo pedagógicas y a aquellos que también desarrollan actividades de militancia política en el barrio y en la organización social a la que pertenecen.

2. En este artículo se utiliza esta distinción para referir a aquellos miembros que realizan sólo actividades pedagógicas en el Bachillerato.

3. Según Estatuto Docente, Ley 10579 Art. 50.

4. A lo largo de este trabajo se considerará la denominación *educadores* para referir de manera general al grupo de personas que realizan tareas pedagógicas en un Bachillerato Popular.

5. “Se concibe como sujeto “concreto”, no por tratarse de un “individuo”, sino por el carácter histórico y específico de aquellas relaciones. Al vivir su vida, al realizar su trabajo, este sujeto emprende diversas actividades para poder reproducirse en el modo histórico particular del mundo en que vive, pero esas actividades son a la vez constitutivas de este mundo. Las actividades de los sujetos particulares, circunscritas a “pequeños mundos”, importan siempre en alguna escala. Se inscriben a la vez en diferentes niveles de integración. En la escala de integraciones mayores sus actividades importan a través de procesos como el de formación de clases (o aun de “bloques históricos”) es decir, de constitución de sujetos colectivos potencialmente transformadores de las relaciones hegemónicas” (Rockwell 1983:10 comillas de la autora).

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Coincidiendo con Thomson (1984) la *experiencia* -en términos de vivencia práctica- cobra centralidad en este proceso de construcción y formación de la identidad de los sujetos. En este sentido se recuperan los aportes de A. Giddens (1982) en torno a la noción de *agencia*, para dar cuenta de la capacidad de los sujetos para interpretar, actuar y reaccionar frente a las normas e instituciones, dando un sentido particular a sus prácticas.

El acercamiento a la experiencia del Bachillerato Popular se realiza desde el enfoque histórico -etnográfico el cual, permite la reconstrucción de procesos sociales más amplios que confluyen en la vida cotidiana de los sujetos (Batallán 2007). Esta reconstrucción se lleva a cabo mediante registros de campo que permiten conocer la experiencia y prácticas cotidianas de los docentes del Bachillerato, al igual que, recuperar los sentidos que ellos mismos les otorgan, en su dimensión histórica (Batallán, 2007; Rockwell, 2011).

Docentes de un Bachillerato Popular

Esta escuela, integrante de la Coordinadora por la Batalla Educativa, fue iniciada por una organización de productores junto con militantes y docentes de otros Bachilleratos a partir de un “relevamiento” realizado en el barrio, cuyo resultado evidenció que muchos vecinos no habían terminado sus estudios secundarios. Sus docentes son, en su mayoría, vecinos del barrio que se fueron incorporando gracias a convocatorias, “relevamientos” y “visitas” que los miembros realizan en el lugar, mientras que otros integran la organización. Estos componen un grupo heterogéneo de personas jóvenes – la mayoría entre 19 y 38 años - con propósitos diversos. Algunos de ellos se suman con la idea de realizar una experiencia pedagógica, otros con interés en las actividades que van más allá de la misma. Por otro lado, se encuentran los integrantes de la Coordinadora que además de enseñar, participan militando en la organización y son los responsables de la coordinación de las acciones que se llevan a cabo en el “territorio”. Ellos son los que impulsan y en algunos casos asignan “tareas”, e incentivan el compromiso del resto en las diferentes actividades. Un tercer grupo lo conforman los egresados del mismo Bachillerato.

En la totalidad del grupo son pocos los que en la actualidad han finalizado la carrera de profesor/a o poseen estudios afines, incluso, algunos de ellos comienzan el profesorado luego de su experiencia docente en el Bachillerato. Desde la perspectiva de la educación popular los antecedentes y los estudios cursados no conforman un requisito excluyente para estar frente a la clase. Los programas propios, las planificaciones colectivas y el trabajo en parejas facilitan la tarea de los participantes, mientras que las actividades en el “territorio” contribuyen a su formación práctica.

Continuando con los lineamientos de esta organización, sus miembros militantes realizan una lectura social de clases vinculada al marxismo, al mismo tiempo que reivindican ideales populares, nacionalistas y latinoamericanistas. Se identifican como “compañeros trabajadores/laburantes”, recuperando una identidad de clase asociada al movimiento obrero y al peronismo clásico. De esta forma, “lo popular” se constituye en términos de “pueblo trabajador”, en oposición a otros grupos sociales (medios y altos), asociando la imagen de los sectores obreros a la del “descamisado” en condiciones de explotación (Svampa 2010). Elementos tales como la legitimación de la acción sindical, la valoración del mundo del trabajo y la afirmación de sectores obreros como “fuerza social”, aparecen en programas, clases y seminarios de formación. Esto se complementa con la denominación “compañero/a” que supone la igualdad de condiciones de vida, más allá del rol que se ocupa en el aula o la organización. Por otro lado, su identificación se opone a otro sector social “la clase dominante” o “el enemigo”. Este grupo está compuesto por aquellos que son considerados como percibidores de rentas provenientes de diferentes sectores económicos, es decir, “los dueños de los medios de producción”

y de los “monopolios” de los medios de comunicación cuya ideología se manifiesta a través del grupo Clarín y el Diario La Nación.

Desde esta perspectiva la visión de la educación es una construcción colectiva y constante, que se nutre de la práctica y la reflexión, liderada por los “trabajadores” y en respuesta a sus intereses. Desde esta y otros frentes entablan una “lucha” en contra de estructuras sociales vigentes que reproducen la desigualdad y marginación social. En este sentido los Bachilleratos constituirían un pilar central desde donde avanzar en contra de las clases dominantes y en favor de los derechos de las clases trabajadoras. Atravesados por una herencia Freireana, se oponen a la visión *bancaria* de la educación o a la transmisión de saberes que realiza la escuela oficial, la cual, es firmemente criticada por no transmitir contenidos que promuevan y defiendan los intereses del sector. En cambio, se proponen entablar una “batalla educativa” para la liberación, que integre estas problemáticas a sus programas. Así, la educación es visualizada como una herramienta teórica y práctica para la comprensión, la lucha y la transformación de las condiciones de vida y la solución de problemas actuales (Elisalde, 2008)

Contenidos y experiencia práctica.

Las clases están divididas en áreas disciplinares. Desde “Sociales”, “Comunicación” y “Exactas” se apunta a reivindicar la identidad de los estudiantes como trabajadores, recuperando la historia personal de cada uno e incluyéndola en un plan mayor que apunta a la reinterpretación y reconstrucción histórica desde la visión de este sector social. Se interpreta a la Historia como una disciplina construida desde un sector social dominante, difundiendo un relato desde la visión de “los ganadores”. En él los próceres y personajes destacados aparecen como héroes mitológicos fundantes, mientras que los sectores populares y su participación activa en la construcción de la historia se encuentran “negados/silenciados”. A esto se suman materias que apuntan a la permanencia e intervención barrial. Desde estas materias se organizan diferentes actividades que contribuyen a la acción territorial, la autogestión y la cooperación. Durante una de las jornadas de formación docente una de ellas explica:

Los bachilleratos funcionamos en cuatro áreas: Ciencias Sociales, Comunicación, Intervención y Permanencia (...) y Exactas. Cuando nosotros pensamos en esto veíamos de todo el proceso educativo y en nuestra experiencia como estudiantes veíamos como en la escuela había cuestiones que no se tenían en cuenta, precisamente para resolver el problema educativo... Una era lo que nosotros llamamos la negación. Lo que vemos es que en las escuelas no se tienen en cuenta quién es el sujeto de la Historia, digamos, nos cuentan una Historia en la que nuestra familia, nuestra... no aparece. O si aparece, pero aparece fragmentada... En el secundario tenemos quince materias, en la universidad tenemos cuarenta y cinco, digamos que a medida que vamos subiendo cada vez más escalones en el sistema educativo se va fragmentando cada vez más el conocimiento. Y eso a la vez que produce uuunn quilombo en nuestras cabezas porque no hay forma de unificar matemática con Sociales, Se hace imposible pensar un proceso educativo que te intente explicar algo o que te ayude a entender, digamos, aporta muchos elementos por separado pero en eso no estamos nosotros digamos. Entonces vos ibas a la escuela y te daban el título

Las clases no sólo se llevan a cabo en las aulas del Bachillerato. Los docentes suelen coordinar actividades específicas con otros Bachilleratos como: clases conjuntas, peñas, festivales. Estas estrategias invitan a los estudiantes y docentes a participar activamente en decisiones que se vinculan con la organización del lugar. De esta forma “la escuela rebasa el espacio físico y temporal que se asigna a las actividades escolares formales; su espacio real permea otras instituciones y espacios sociales –el trabajo, la política

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

local, la concepción del mundo de los habitantes, la economía doméstica, las prácticas culturales-“. (Rockwell, 2011, p 6)

Estas actividades afianzan las relaciones entre los miembros al mismo tiempo que permiten la apertura a la relación con los vecinos. Se dialoga con ellos promoviendo los propósitos del Bachillerato. Con aquellos que ya se conocen se discuten temas de actualidad política y se los convoca a participar. Así, se va abriendo el diálogo con “vecinos del barrio” y se organiza “la fuerza barrial disponible”, es decir, aquellos que podrían constituirse como futuros “estudiantes” o “docentes”.

Los contenidos de cada materia o área se encuentran desarrollados en programas conformados por miembros de la organización que han ido sistematizando los puntos centrales de las experiencias de los Bachilleratos. Cada uno de los programas no sólo contiene los contenidos sino, también, las actividades a realizarse en cada clase junto con los objetivos que se deben alcanzar. Estos programas se encuentran en constante reformulación en función de la experiencia de cada año y el cambio en la composición de los estudiantes.

Los programas son debatidos a nivel regional en reuniones denominadas “Bajadas”. Las mismas son consideradas espacios de discusión colectiva al igual que de formación ya que en ellas se ponen en común las experiencias de cada Bachillerato y se planifican las próximas clases. De igual manera se realizan reuniones y seminarios de formación para docentes de todas las áreas. Los seminarios, talleres y reuniones de formación brindan una visión común que permite aunar criterios, es decir, comprender el propósito político de la organización y el lugar e importancia que se le asigna a la educación. En ellas se realizan lecturas de textos que responden al análisis y la conformación del capitalismo y de las “fuerzas sociales” tanto a nivel mundial como en Argentina, mientras que en otros se realizan discusiones del tipo pedagógicas en cuyo caso las lecturas giran en torno a la educación popular o a los contenidos específicos del área. Durante uno de los seminarios un docente explica:

No es sino por este fundamento histórico, no es por el hecho de querer eh... no ser más escuela ni nada por el estilo, sino que hay que nosotros – quienes forman parte de la organización- vemos que hay determinado problema histórico a resolver, problema concreto, que se manifiesta hoy en día, como vimos la semana pasada, que toda esa acumulación de contradicciones sigue estando hoy y que nosotros a partir de ese entendimiento de cuáles son estos problemas, tomamos cartas en el asunto y lo resolvemos de la manera que nosotros creemos que es pertinente. Uno no podría resolverlo, es decir, no pudiese, tomar práctica para resolverlo si no pensase o no sostuviese de manera concreta, es decir de qué manera se vienen dando las cosas⁶. Eh... y lo que nosotros siempre, es decir, hacia cada uno de los momentos de participación de cada uno de nosotros dentro de la organización, o sea política como más de masas que es el Bachillerato, hay ciertos ciclos de formación ¿no? De crítica sobre lo que se viene haciendo”.⁷

6. Se refiere al desarrollo histórico desde la consolidación del capitalismo y la organización del “movimiento obrero”.

7. Los testimonios se basan en observaciones de campo realizadas durante los años 2014 y 2016.

Del mismo modo se transmiten los lineamientos político-pedagógicos y el modo en que éstos se llevan a la práctica. Sin embargo, estas reuniones también sirven para reflexionar acerca de esos mismos lineamientos. Son espacios de revisión y discusión que luego serán considerados en el armado de los programas. De esta forma se construyen sentidos, al mismo tiempo que los mismos se recrean en función de las prácticas y experiencias individuales.

Las tareas

Dentro de la organización del Bachillerato no sólo se dictan clases. Entre otras actividades se realizan reuniones en las que aquellos que tienen un “perfil militante” dentro

de la organización se juntan a discutir temas organizativos del Bachillerato, realizan análisis de la actualidad política nacional e internacional, entre otros temas. Son los que figuran al frente de la institución interactuando con inspectores y representantes estatales. Finalmente, son los que coordinan las reuniones y de acuerdo con su conocimiento, experiencia y participación en la organización aparecen al frente de los cursos. También aquellos que están a cargo de tareas políticas de los realizan tareas de “revisita” a los vecinos del barrio. Durante estas actividades mantienen diálogos sobre temas políticos, así como charlas con estudiantes que han dejado de concurrir al Bachillerato y con otras personas que, durante el relevamiento barrial, manifestaron su deseo de terminar sus estudios secundarios.

Además, estos referentes políticos dialogan con profesores del Bachillerato haciendo un seguimiento, y con representantes de otras organizaciones barriales o frentes políticos. Generalmente, “las tareas” suelen realizarse entre al menos dos personas, iniciando a aquellos que no han tenido esta responsabilidad anteriormente. Se pretende que quienes tienen este perfil vayan cumpliendo con diferentes asignaciones de acuerdo a la experiencia de cada uno. De esta forma la experiencia se une a los saberes aprendidos en los seminarios y talleres convirtiéndose en una práctica formativa, que será nuevamente integrada, por medio de las diferentes instancias de discusión colectiva, a los planes de los espacios de formación. En este sentido se puede hablar de *saberes integrados a la práctica* (Rokwell, 1988) es decir, una *acumulación histórica* que se incorpora a la experiencia matizada por los sujetos y las escuelas en que se “enmarca la práctica docente cotidiana” (op. cit, 1988: 72)

De esta forma, los integrantes del Bachillerato intervienen en diversos momentos y lugares de reflexión/ “discusión”, al igual que realizan actividades territoriales, y de demanda, cuya experiencia nutre los espacios anteriores plasmándose en programas, seminarios y reuniones formativas. Así, en el desarrollo de su accionar cotidiano, organizan e interpretan prácticas y sentidos construyendo conocimiento, al igual que su identidad como docente. En estas idas y vueltas entre saber y experiencia se va configurando una subjetividad en el que se superponen la clase social, la formación teórico-práctica y la militancia, dotando de un sentido particular al “ser docente”.

A modo de conclusión.

En la actualidad las políticas gubernamentales en materia educativa han puesto en debate temas referidos a la permanencia y egreso de los estudiantes en la Escuela Secundaria y la formación profesional. Desde el discurso oficial se hace hincapié en la “calidad educativa”, las “estrategias pedagógicas”, los “contenidos necesarios” y el rol/“valor” del docente. En este sentido, “la evaluación”, externa y general, aparece como herramienta comparativa del progreso de estudiantes y del saber del docente basado en dichos contenidos.

En este camino, los Bachilleratos al igual que otras experiencias de educación popular contribuyen a repensar el valor de la experiencia y el conocimiento territorial en los procesos formativos docentes. Principalmente, la importancia de los espacios de discusión y reflexión colectiva e individual sobre la misma práctica de aquellos que cotidianamente realizan esta tarea. Desde esta visión, la calidad no se presenta como contenidos o evaluaciones externos sino como un proceso en constante construcción colectiva en la que el saber no es otorgado, sino que se genera y complejiza en la interrelación entre el conocimiento teórico y la acción.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Bibliografía:

- » AMPUDIA M. (2008) “El sujeto de la educación para jóvenes y adultos. Territorialización y desterritorialización de la periferia” En Elisalde R. Ampudia, M. Comp. (2008) *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Buenos Libros (pp 247-285)
- » AMPUDIA M. (2011). “Movimientos sociales, Sujetos y Territorios de la Educación Popular en la Argentina de la década del 2000” En: *Trabajadores y Educación en Argentina. De las estrategias sindicales a la acción de los movimientos sociales*. Buenos Aires: Buenos Libros, (pp 199-222).
- » AREAL S. TERZIBACHIAN M. (2012) “La experiencia de los bachilleratos populares en la argentina. Exigiendo educación, redefiniendo lo público” *Revista Mexicana de Investigación Educativa* VOL. 17, NÚM. 53, PP. 513-532 (ISSN: 14056666)
- » ARNOTEN L., CÓRDOBA M. (2013). “Batalla Educativa, la educación en manos de los trabajadores.” Un análisis sobre experiencias pedagógicas alternativas al sistema educativo formal. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- » BATALLÁN, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Editorial Paidós,
- » CABRERA E., BRUSILOVSKY, S. (2014) “Bachilleratos Populares. Los objetivos y el colectivo docente de una propuesta de educación popular escolar” En *Polifonías Revista de educación*. Departamento de Educación. Universidad de Lujan. Año III, N° 5 42-73
- » ELISALDE, R. (2008) “Proceso histórico: Antecedentes e influencias” en Elisalde R. Ampudia, M. Comp. 2008 *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (pp. 65-82)
- » GIDDENS, A. (1982). “Hermenéutica y teoría social”. En: *Profiles and Critiques in Social Theory*, University of California Press. Traducción Mimeo de José Fernando García.
- » MICHI, N. (2010) “Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurais Sem Terra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina”. Editorial El Colectivo, Buenos Aires.
- » PINHEIRO BARBOSA L, GÓMEZ SOLLANO M. (2012) La educación autónoma zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes”. *Revista Intersticios de la política y la cultura* N°6: 67-89
- » Guiddens, A. (1982). “Hermenéutica y teoría social”, en *Profiles and Critiques in Social Theory*, Berkeley, University of California Press, 1982 (traducción al español de José Fernando García)
- » LAGO MILLÁN, J. (2013). “Las Organizaciones y el Estado: entre el reconocimiento y la autogestión”. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires
- » MERCADO R., ROCKWELL, E. (1988). “La práctica docente y la formación de maestros” *Revista investigación en la escuela* N°4, México.

- » MICHÍ, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sem Terra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina*. Buenos Aires: Ed. El Colectivo.
- » ROCKWELL, E. (1995). “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En:
- » Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica (pp. 13-57)
- » ROCKWELL, E. (2011) [2009]. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- » ROCKWELL, E. (2012) “Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar” *Campinas*, v. 33, n. 120, p. 697-713.
- » STUBRIN, F. (2008). “Una experiencia alternativa de educación pública: El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra” *Docencia* N° 34, Argentina.
- » SVAMPA, M. (2010): “La sociedad excluyente”, Buenos Aires, Taurus
- » THOMSON, E. (1984) “Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial” 2a ed. Barcelona. Editorial Crítica.

Fuentes secundarias:

- » Legislatura de la Provincia de Buenos Aires. 22 de octubre de 1987. Artículo 50. *Estatuto Docente*, Ley 10579.
- » Concejo Federal de Educación, 12 de febrero de 2016, *Declaración de Purmamarca*.
- » Páginas de Internet:
- » Presidencia de la Nación: <https://www.argentina.gob.ar/compromisoporlaeducacion>
- » Ministerio de Educación de la Nación: <https://www.argentina.gob.ar/educacion>

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

La construcción conjunta de un proyecto

El proceso de generar acuerdos en el trabajo de extensión¹



Carolina Barbenza* y Ana Eva Ziliani**

1) Introducción

En este escrito nos proponemos reflexionar en torno al proyecto de talleres participativos que llevamos adelante desde el Equipo de Educación y Diversidad Sociocultural (PAE-CIDAC –FFyL) que viene, desde el año 2008, desarrollando diferentes proyectos de extensión e investigación en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires en el marco del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC). Durante los años 2014-15 realizamos los Talleres Socioeducativos: “Proyectos de Vida: pasado, presente y futuro” con jóvenes que estaban cursando el último año de la secundaria en una Escuela de gestión social y parroquial ubicada en la villa 21-24. Realizamos dos experiencias una en el año 2014 y otra en el año 2015, teniendo cada una su particularidad, ya que el grupo de jóvenes en un caso y otro tenían distintos intereses.

El trabajo del equipo en el área de Educación y Diversidad Sociocultural le ha otorgado central importancia al abordaje de problemáticas socioeducativas referidas a la discriminación y exclusión de jóvenes y adolescentes que, por sus condiciones materiales de existencia, son estigmatizados y marginados socialmente tanto en las escuelas como por fuera de ellas. Ante tales situaciones de desigualdad, hemos considerado importante establecer como objetivo prioritario el diseño de intervenciones desde la extensión universitaria que permitan la recuperación de las múltiples voces y experiencias de los sujetos –sean ellos jóvenes, familias o actores institucionales– para dar visibilidad a la diversidad de prácticas y sentidos cotidianos que políticamente, y no sin tensiones, aparecen silenciadas, pero que están presentes, en contextos urbanos en constante transformación.² En este sentido, uno de los objetivos centrales del trabajo de extensión es poder desarrollar actividades que permitan la articulación entre la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las organizaciones sociales con las que desarrollamos nuestros proyectos en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. En este sentido, la propuesta de los talleres socioeducativos partió de una problemática que la escuela venía trabajando y a partir de la cual nos propuso realizar esta actividad cuya planificación realizamos en permanente diálogo con la coordinadora pedagógica que fue nuestra referente a lo largo de todo el proceso. También mantuvimos entrevistas con los directivos de la institución tanto con sus autoridades pedagógicas, así como religiosas con los que fuimos socializando la propuesta y logrando puntos de acuerdo

1. Este artículo es una versión de la ponencia “Reflexiones en torno a las representaciones que construyen los jóvenes de una escuela secundaria de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires en torno a su proyecto de vida” presentada en las VII JIAS en junio de 2016.

2. Presentación del Programa de Subsidios de Extensión Universitaria UBANEX -7ª Convocatoria “Aprendizaje y servicios: promoviendo la integración social”

* Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas. Investigadora del Programa de Antropología y Educación, Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA).

** Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas. Investigadora del Programa de Antropología y Educación, Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA).

en relación a la misma. Los talleres realizados exploran las trayectorias de vida de los jóvenes y reflexionan en torno a sus proyecciones una vez terminado el ciclo medio. En los mismos, se trabajó desde su biografía, la procedencia familiar, las migraciones, el barrio donde viven, el trabajo que realizan, etc. Se buscó problematizar la idea de “destino manifiesto” y que el proyecto de vida sea una sumatoria de elecciones individuales. El presente escrito tiene el fin de reflexionar en torno a la elaboración y realización de los talleres como una práctica común entre el equipo de extensión, la coordinadora pedagógica como representante de la escuela y los jóvenes que participaron. Nos interesa analizar los distintos momentos que atravesó la planificación y la puesta en práctica de los talleres, haciendo énfasis en las instancias de “negociación” con los otros sujetos implicados: los adultos de la institución y los jóvenes, ya que nos propusimos construir objetivos y prácticas comunes entre sujetos que veníamos de trayectorias distintas. Indagar sobre este aspecto nos parece central para el trabajo de extensión, ya que, entendemos que el mismo se basa en la posibilidad de construir una práctica común, en nuestro caso los talleres, con el fin de promover la participación y el cuestionamiento sobre ciertas problemáticas de la realidad, en nuestro caso, el objetivo era relevar y reflexionar sobre los sentidos atribuidos a la juventud y a sus proyectos.

2) El trabajo de extensión

De manera permanente en nuestro trabajo, discutimos y reflexionamos en torno a qué entendemos por extensión universitaria, ya que es un concepto y una práctica que ha tenido distintas acepciones según el momento histórico y el posicionamiento del equipo que lo ha llevado adelante. La creación del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) en el año 2008 se propone “lo que se ha llamado democratización epistemológica: la idea de que es necesario crear condiciones para la participación de la mayoría de la población en los procesos de generación y validación de conocimiento teórico y técnico-metodológico”. Para lograr esto, convocó a

docentes, estudiantes, graduados y actores sociales barriales involucrados, para buscar alternativas conjuntas que logren una mejora en la calidad de vida de quienes habitan el sector sur de la CABA, específicamente en el barrio de Barracas, así como una nueva forma de enseñar, aprender e investigar, que esté en contacto más directo con la gente y sus problemas.³

3. <http://www.cidac.filo.uba.ar>

De esta manera la Facultad de Filosofía y Letras al crear una nueva sede para actividades de extensión en el barrio donde se llevan a cabo las mismas, ha puesto en el centro de su política educativa las actividades de extensión, no sólo como un momento de acción, “sino también en términos teóricos e ideológicos entendidos como necesariamente complementarios y no como antagónicos”.⁴ Es decir, el trabajo de extensión es un momento desde donde se plantean los problemas a investigar de manera teórica, validando la posibilidad de construir conocimiento en diálogo con las necesidades de la comunidad. En este sentido, para nosotros, el trabajo de extensión no es una “transferencia”, como equipo

4. <http://www.cidac.filo.uba.ar>

no compartimos algunas visiones respecto de la transferencia que puede asociarse a la “venta de servicios”, a la “transferencia de conocimientos de la universidad a la sociedad” ni tampoco con una visión asistencialista/voluntarista de la misma. Por el contrario, entendemos esta actividad como la necesidad de incorporar a la Universidad los intereses, las necesidades y las interpretaciones de la realidad de los sectores populares (Greenwood, 2000). (Gallardo; García y Paoletta, 2011).

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Así, el trabajo de extensión no lo entendemos como un servicio que la universidad otorga a los sectores populares desde una acción de asistir al otro, enmascarando una relación de subordinación, sino que por el contrario, lo concebimos como una relación de cooperación. Queremos decir con esto que la práctica de extensión universitaria genera un proceso de enseñanza aprendizaje donde la vida de los sujetos implicados se ve modificada. Es decir no hay unos que enseñan o ayudan a otros vulnerados, sino que esa transformación es en conjunto, con esto no queremos negar la diferencia de clase entre los que venimos de la universidad y los sujetos con los que trabajamos en los barrios, asumir esta diferencia y trabajar en sus tensiones es parte del trabajo de extensión. En este sentido, retomamos lo que plantea de Elsie Rockwell en relación a la investigación, pero que nos parece pertinente para desarrollar este punto: “no se vale negar la presencia de uno en el lugar, con todo lo que uno lleva ahí. Es uno que está ahí en ese momento, con lo que le genera “interpretaciones, sensaciones, y angustias” el hecho de estar ahí” (Rockwell, 1987). Nuestro objetivo como docentes, investigadores y estudiantes es poner en relación a la Universidad con las problemáticas presentes en la sociedad. En este sentido, entendemos al trabajo de extensión como un momento más de la formación de estudiantes, docentes e investigadores que nos permite articular los conocimientos teóricos aprehendidos con los problemas económicos y sociales que son urgentes resolver para construir una sociedad sin relaciones desiguales. Así, nos parece que incorporar el trabajo de extensión como experiencia formativa es central para los estudiantes y para los docentes e investigadores, es una interpelación constante a reflexionar en torno al papel que debe desempeñar un intelectual en nuestra sociedad.

Otro aspecto que nos interesa destacar es que en el trabajo de extensión es central la reflexión permanente sobre la práctica, en este sentido, nos propusimos realizar registros de las reuniones con los referentes de la escuela, de los talleres con los jóvenes, así como de otras instancias de las que participamos en la institución que nos permitieron analizar los talleres no solo como algo en sí, sino teniendo en cuenta el contexto social y económico de los jóvenes con los que trabajamos con el fin de integrar fenómenos de diverso orden y reconociendo que el proceso analizado está inserto en un entramado social que va más allá del caso. En este sentido, nos reconocemos en el planteo de Elsie Rockwell que dice que

Lo importante es interpretar el fenómeno estudiado a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio y no solo en función de las relaciones internas. (...) Por otro lado, también implica buscar interpretaciones y explicaciones a partir tanto de elementos externos como internos a las situaciones particulares que se observan (Rockwell, 2009:119).

A continuación analizaremos cómo fue el proceso de construcción de los talleres que se generaron a partir de una demanda de la institución, de la demanda de los jóvenes, aspecto del que dimos cuenta en el primer taller cuando nos abordaron con múltiples inquietudes en relación a la finalización de la secundaria y del interés del equipo que venía investigando sobre esta problemática en la zona. Si bien como equipo teníamos ciertos aspectos definidos, los mismos entraron en permanente diálogo con los otros sujetos involucrados, generando cambios y reformulaciones que generaron los talleres que realizamos finalmente.

3) La escuela

La Escuela se abrió en el año 2009, es de Gestión Social y parroquial, pertenece y funciona en una Parroquia que se encuentra en la Villa 21-24 en el barrio de Barracas que pertenece a la comuna 4. Nos parece importante realizar una contextualización de la situación socio económica en la que se encuentra la población donde está ubicada la

escuela, ya que da luz sobre el contexto en que se encuentran estos jóvenes para pensar su proyecto de vida. La Villa 21-24, según el último censo que se realizó en el año 2010 contaba con 8.160 viviendas y 29.782 habitantes (todos los datos son del anuario estadístico, Ciudad de Buenos Aires, 2012). La comuna 4 reúne el mayor porcentaje de hogares de la Ciudad de Buenos Aires con niveles de ingreso menores a la Canasta Total de Consumo de Bienes y Servicios (el 41,1%). En relación a su población un 17% del total de los habitantes de la comuna nacieron en el extranjero, las nacionalidades más representativas son Paraguay, Perú y Bolivia.⁵

5. http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/censo_datdef/cuadros_poblacion.php

En relación a los índices educativos la comuna 4⁶ posee uno de los mayores índices de analfabetismo (población de 10 años y más por condición de alfabetismo), según el censo 2010 es del 0,8%. Entre los jóvenes que no asisten el 40,4% tiene el secundario incompleto, el porcentaje de jóvenes que no han completado el secundario asciende a 60,1% y el 10,5% no completó sus estudios primarios. Las diferencias en el nivel de estudio queda, más claramente reflejado en el promedio de años de estudios, si para la Ciudad ese promedio se ubica en los 12,3 años; en la comuna 4, en donde más de la mitad de la población no alcanzó a completar los estudios secundarios, ese promedio se ubica en los 10,4.

6. Todos los datos cuantitativos a continuación son del Documento Base de Análisis Territorial de la C.A.B.A.

Estos datos muestran que si bien la ciudad de Buenos Aires es el distrito más rico del país, la distribución de los recursos no es homogénea y eso se evidencia claramente en la zona sur. Tomando como referencia la comuna 4 que es donde realizamos el trabajo de extensión, hay un grupo importante de la población de los jóvenes que no culminó el nivel secundario, mostrando una desigualdad en el acceso a un recurso que es socialmente valorizado como positivo, que está disponible en forma gratuita y que está garantizado por la constitución de la Ciudad y por la promulgación de la ley nacional de Educación del año 2006 donde se establece la obligatoriedad de la educación secundaria. Así podemos aseverar que los jóvenes de la zona sur de la capital no tienen las condiciones básicas y necesarias para poder terminar sus estudios en los años estipulados formalmente, en este sentido, muchos de ellos se han visto obligados a dejar la escuela por cuestiones económicas, familiares, etc., lo que genera que alcancen los niveles de primaria incompleta, primaria completa o secundaria incompleta. En esta situación se encuentran los jóvenes con los que trabajamos en los talleres y la mayoría de los que asisten a terminar sus estudios a esta escuela. De hecho, la misma surge con el fin de aportar a la problemática educativa de la zona y es su preocupación permanente, así, el año pasado, se hicieron algunas ampliaciones y remodelaciones que permitió la apertura de nuevas aulas y salones, que fueron inaugurados a comienzos del ciclo lectivo 2015. Estas ampliaciones permitieron abrir el turno de la mañana con una modalidad de secundaria media “clásica”, recibiendo a más de 100 chicos.⁷ De esta manera, quedaron conectados los dos edificios; el “viejo” donde funciona la secundaria con modalidad para jóvenes con el edificio “nuevo” quedando anulada la planta baja, donde sólo funciona la Iglesia.

7. <http://mundovilla.com/article.php?idArticle=2229>

Como ya fue mencionado, la Institución es una escuela de gestión social y ofrece un secundario de tres años a jóvenes de entre 15 y 25 años, en dos ciclos, uno que comienza en Marzo - secundaria “clásica” - y otro que comienza en Agosto y dos especialidades peritos auxiliares en electromecánica o en informática. El ciclo “Agosto-Agosto” de tres años de duración es, para muchos jóvenes, una oportunidad para retomar o terminar la escuela secundaria. En el marco de esta modalidad de cursada, se llevaron adelante los talleres para los estudiantes que cursaban su último año. Los mismos tenían como objetivo trabajar las problemáticas que atañen a sus elecciones y construcciones en torno al “futuro” y la articulación de la escolarización con el “proyecto de vida”. Desde el equipo ya se habían llevado adelante “talleres participativos” con jóvenes en escuelas medias de la zona. Tomamos a estos talleres como antecedente del trabajo realizado, principalmente en términos teórico-metodológicos y en relación a los objetivos propuestos;

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

en la articulación de la extensión, docencia e investigación, en la co-construcción de conocimiento con la población que participa en los talleres, promoviendo la reflexión de las problemáticas cotidianas de los jóvenes (Gallardo; García y Paoletta, 2011). Además, compartimos también lo que plantea Achilli en relación a la “flexibilidad del diseño” de la propuesta, entendiendo que no vamos a comprobar hipótesis y con la idea de estar atentas a posibles reformulaciones a partir de la interacción en el campo.

4) Los talleres

Al llevar adelante los talleres, uno de los objetivos que nos interesaba problematizar era la estigmatización que se realiza sobre los barrios ubicados en la zona sur de la capital como lugares inseguros, desde los medios hegemónicos de comunicación. En el año que realizamos los talleres fueron recurrentes y aún hoy lo son las notas en los diarios donde se señala como una de las zonas más peligrosas de la Ciudad de Buenos Aires, asociando narcotráfico-juventud-inseguridad.⁸ A su vez, discutir la idea tan enraizada en el imaginario colectivo, que asocia pobreza o condiciones vulnerables de existencia con delincuencia y violencia. A partir de este planteo inicial tratamos de pensar, desde los objetivos generales del equipo de extensión, encuentros que nos permitieran recuperar las propias experiencias de los jóvenes que asistirían a los encuentros, incorporando determinadas estrategias grupales, entendidas como “modalidades de coparticipación en acciones dirigidas al logro de objetivos previamente consensuados entre los interesados” (Achilli, 2003: 56).

El ingreso a la escuela no fue una tarea sencilla, consistió de muchas reuniones e intercambios, hasta poder acordar la realización de los talleres. Los encuentros se realizaron en la Institución generalmente entre el Padre, el Director de la institución y los coordinadores del grupo de extensión, en algunas situaciones también estuvo presente la asesora pedagógica (que fue con quien luego nosotras coordinamos todo el trabajo). Por un lado, había que acordar un día disponible tanto para la Institución como para nosotras, que no era tan sencillo siendo el horario de 13:00 a 14:30hs que eran las horas destinadas a la tutoría. Por el otro lado, se presentaban dificultades en relación a cuándo “arrancar los talleres”, esto se iba demorando por actividades de la escuela, feriados, etc. que hacían que siempre se retrasara. Nos parece central remarcar estas dificultades porque fue algo que se repitió cada vez que hubo un acercamiento con la Institución y estas demoras, fueron las que nos llevaron a reformular y rearmar los encuentros (en nuestra planificación inicial contábamos con más talleres de los que finalmente realizamos). Esta situación, nos convoca a reflexionar en torno a lo complejo que es irrumpir en la dinámica institucional cuando lo propuesto, si bien parte de una demanda de la misma escuela, su puesta en práctica no es tan simple de llevar a cabo. Entendemos que esto se relaciona con el lugar que finalmente se le otorga a los contenidos legitimados por el currículum oficial por sobre los contenidos que se presentan como “no formales”, siendo que surgen de la realidad de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero que no se entienden como parte de lo escolar. En nuestro caso, la instrumentación de los talleres que parecían tener una legitimidad incuestionable, dado que su origen fue una demanda de la misma institución, se vio condicionada por los eventos e imponderables de la vida escolar.

Los encuentros fueron planificados para la segunda mitad del año 2014 y 2015. Ambas experiencias fueron bien diferentes en relación a quiénes estuvimos frente a los talleres, la composición del grupo y los tiempos para desarrollar las actividades. Creemos importante señalar que para pensar los objetivos generales y la planificación específica de cada encuentro buscamos articular, por un lado, las demandas de la Institución en relación a lo que planteaba necesario trabajar con los jóvenes, por el otro, los intereses

8. “Tensión en Villa 21 por muerte de dos jóvenes acusados de robo a policías” *Ambito.com*. 22 de agosto de 2014. “Cómo es vivir en la villa más grande y peligrosa de la ciudad”. *Diario La Nación*. 25 de enero de 2015.

y deseos de los jóvenes para reflexionar en torno a sus proyectos y, finalmente, nuestro propio interés como equipo.

Desde la escuela tenían la preocupación en relación a cómo continúa la vida de estos jóvenes cuando egresan; nos contaron que muchos de ellos terminan el secundario y siguen yendo a la escuela “de visita” sin mucha idea de qué hacer con su tiempo. Inicialmente, entonces, la propuesta era que pudieran sumarse a este espacio aquellos jóvenes que ya no cursaban en la Institución. A su vez, nos plantearon el interés de brindarles/alcanzarles a los jóvenes, información sobre carreras, instituciones por fuera del barrio, propuestas para hacer una vez finalizada la escuela. Observaban que estos jóvenes egresados no tenían un nuevo espacio de pertenencia, en este sentido, se proponían brindarles otro lugar de encuentro y participación dentro de la escuela, así como trabajar esto con los estudiantes que están cursando el último año. Finalmente, los talleres solo fueron para aquellos/as que estaban en el último año de la modalidad Agosto-Agosto y no participaron estudiantes egresados de la institución. En primer lugar, nos parecía fundamental partir de pensarnos inmersos en múltiples relaciones sociales, pudiendo reconocerlas en la interacción cotidiana con otros en los diferentes espacios que transitamos. Se buscó problematizar la idea de “destino manifiesto” y que aquello que hacemos sea producto, únicamente, de una sumatoria de elecciones individuales.

En el encuentro número uno trabajamos con la reconstrucción de la historia de cada uno y el trabajo con sus propias rutinas. Les dimos algunas preguntas como guía para que empezaran a escribir, relacionadas a: con quiénes viven, hace cuánto tiempo que viven en el barrio, de dónde son su padre/madre/familia, dónde nacieron, qué les gusta hacer y qué cosas tienen que hacer, si trabajan o trabajaron, qué les gusta de la escuela. Una de las preguntas que generó más dudas fue la que refería a “¿Qué tenés que hacer?”, no se entendía a qué hacía referencia, por lo que nos detuvimos a explicar que apuntaba a aquellas cosas que uno/a no elige hacer pero las tiene que hacer igual, que son más como una obligación. En relación a esto, en la puesta en común, una vez que finalizaron la escritura individual, empezamos a ver las relaciones que iban apareciendo en lo que ellos/as contaban. Fue interesante reflexionar sobre esto y “cerramos pensando en estas relaciones que habíamos visto, como por ejemplo la escuela, que a priori, puede pensarse como una “obligación”, sin embargo, en ellos aparecía como un lugar al que les gusta ir.” (Registro de campo). Fue un punto en común en todos/as ver a la escuela como un lugar de contención, donde generaron vínculos y donde se sienten cómodos/as. También, nos dimos cuenta que, si bien aclaramos que las preguntas eran una guía y que podían escribir lo que quisieran, finalmente todos/as terminaron contestando una por una, más como un cuestionario. Si bien esta no era la idea, tampoco nos parecía que decir la consigna sin ninguna referencia, iba a ser claro para que ellos/as iniciaran la escritura. En este primer encuentro, se buscó visibilizar con quiénes se relacionan/interactúan, cómo son esas relaciones, cómo se construyen, qué relaciones uno elige y cuáles no, algunas relaciones que salieron fueron: vecinos, compañeros/as de trabajo, padre, madre, hermanos, abuelos, abuelas, preceptores, amigos, compañeros de la escuela, preceptores. En este sentido, buscamos pensar en torno a que el desarrollo de cada uno es en relación con otros, que no hay sujetos que lo puedan hacer de manera aislada.

En este mismo sentido, en el segundo encuentro, trabajamos sobre el barrio y propusimos la construcción de un mapeo colectivo. El objetivo era, que a través de ese mapa pudiéramos ver aquellos espacios y recorridos significativos para los estudiantes. Llevamos impreso un mapa de google ampliado, una selección del barrio, en donde se incluyera la escuela y las calles cercanas, otras calles principales (como Iriarte que es uno de los límites). A partir de ver esa foto del barrio, les propusimos que cada uno hiciera su propio mapa, marcando los recorridos que hacen; les entregamos revistas y

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

algunos íconos para que utilizaran. Como surgían algunas dudas de cómo empezar a trazar ese mapa, les aconsejamos que dibujaran el mapa desde sus casas y de allí marcar todos los recorridos que realizan. Así, utilizamos el mapeo como una herramienta que nos permitiera ubicar espacial y temporalmente sus prácticas y una vez marcadas sus trayectos diarios, dar cuenta de los diferentes sentidos otorgados a un mismo espacio.

Otro de los ejes pensados para trabajar fue el trabajo, acá también recuperando sus propios recorridos personales y articulando con el mapeo, para dar cuenta de los trabajos que se realizan en el barrio y los que son por fuera del mismo. En este punto también buscamos recuperar las historias familiares de migración, ya que muchos de los jóvenes vienen de países limítrofes o sus parientes migraron a nuestro país en busca de empleo. Una cuestión interesante que había salido en el segundo encuentro y que pudimos pensar en relación al trabajo y las relaciones fue cuando

Se armó una discusión interesante, ya que quedaba claro que los amigos se eligen pero cuando hablamos del trabajo y de los vecinos por ejemplo, uno de los chicos planteó que se elegían porque si uno se lleva mal con los compañeros de trabajo puede cambiar de trabajo. Lo mismo planteó con los vecinos, dijo que uno puede mudarse de barrio. Dos de las chicas y uno de los chicos rápidamente salieron al cruce y entre risas plantearon que no era verdad que se puede cambiar el trabajo cuando uno quiere, ya que uno trabaja por necesidad y para poder cambiar de trabajo hay que conseguir uno nuevo y eso no es fácil. Lo mismo decían del barrio, no se elige dónde vivir ni a los vecinos. En este punto es interesante destacar que el chico que planteó esto no trabaja ni trabajó, el resto de los estudiantes, excepto otra de las chicas, trabajan o tuvieron alguna experiencia de trabajo (Registro de campo).

En el marco de los talleres, propusimos realizar una salida/visita a un lugar que nos permitiera profundizar algunos de los ejes planteados para los encuentros. En este punto también se puso en juego generar un acuerdo con la Institución, ya que definir a dónde ir no era una cuestión meramente técnica, sino que mostró diferencias entre la escuela y nuestro equipo en relación a qué aspectos trabajar con los jóvenes para reflexionar en torno a sus proyectos una vez finalizada la secundaria. Inicialmente desde el equipo habíamos planificado visitar lugares de trabajo y organizaciones comunitarias: cooperativas, radios, etc., ya que, el eje estaba puesto en conocer las experiencias de organización que funcionan dentro del barrio, su origen, quiénes las conforman, etc. Desde la Institución, por el contrario, nos plantearon que realizáramos otro tipo de visita, que saliéramos del barrio, ya que pensaban que la salida tenía que servir para que “puedan ver otras cosas por fuera de lo que sucede en el barrio, de lo que ven en su entorno (...) no repetir la misma historia” (Fragmento de entrevista) haciendo referencia a su grupo familiar o a las “historias de los jóvenes de la villa 21-24”. En este punto se hacía explícito una cuestión que venía sobrevolando en los intercambios con la institución que era que cuando ellos se referían al futuro de estos jóvenes la representación del mismo estaba puesta en la posibilidad de que estos jóvenes “progresen” y que esto está vinculado con que puedan salir del barrio. Esta idea de que ellos *vean otra cosa, salgan del barrio, tengan acceso a otras cosas* fue una constante que se nos presentaba desde la escuela. Frente a nuestras propuestas de repensar y resignificar lo que “sucede” en el barrio, cómo ellos ocupan su tiempo en ese espacio, desde los adultos de la institución, había una resistencia y un intento de que ellos se piensen por fuera del barrio. Estas tensiones hicieron que la definición del lugar al cual hacer la salida llevó varias charlas, avances y retrocesos, siempre en tratativas con la asesora pedagógica. A partir del planteo “de que los chicos salgan”, charlamos con ella la posibilidad de hacer una visita a la Facultad de Filosofía y Letras o al CIDAC. En un primer momento nos dijo que sí, después en un nuevo encuentro cuando le comentamos que estaba encaminada la salida, ella nos planteó algo diferente:

Le preguntamos si ya podíamos quedar la fecha de la salida para poder hablar con la gente de orientación que quizás puedan charlar con los chicos, nos dice que sí a la fecha y después nos dice que igual, que les digamos bien de dónde son los chicos, porque conociendo a la facultad, para que no quede como algo inalcanzable, porque la verdad es que es muy difícil que alguno de ellos pueda seguir alguna carrera ahí, que la universidad era elitista muchas veces. (Registro de campo).

Más allá de esto decidimos avanzar con los acuerdos con el equipo de orientación de la Facultad, ya que nos parecía que su propuesta era interesante para los estudiantes y que la visita lograba sintetizar distintos aspectos que veníamos trabajando en los talleres. La salida estaba pensada para que los estudiantes pudiesen conocer una Facultad de la Universidad pública, para esto los jóvenes tuvieron una charla con el equipo de orientación sobre las carreras que se dictan, las becas que ofrece la facultad, y cómo es, a grandes rasgos, el funcionamiento de algunos de los espacios que los estudiantes frecuentan. Por otro lado, hicimos un recorrido por la institución, para conocer la Biblioteca, el comedor, la fotocopidora de apuntes, Institutos de Investigación. Uno de los objetivos era poder dar cuenta de todos los trabajos y trabajadores que están por detrás de lo que uno ve, que son necesarios y están desarrollándose cotidianamente, para que la facultad funcione y un estudiante pueda estudiar.

A partir de la visita a la facultad y con todo lo conversado en los encuentros anteriores, decidimos armar un “recurso” con información sobre las carreras que los estudiantes nos fueron mencionando que eran de su interés. Esto no estaba previsto en nuestra planificación inicial, y fue algo que decidimos incorporar a partir del intercambio con los jóvenes con los que llevamos adelante las actividades. Nos pareció un instrumento útil para ellos, que sintetizaba algunas cuestiones y facilitaba el acceso a la información sobre los diferentes lugares de estudio y que, a su vez, acompañaba la motivación que ellos habían demostrado.

5) A modo de cierre

La realización de los talleres estuvo signada por un primer momento de planificación donde los acuerdos se realizaron con los adultos de la institución y un segundo momento que fue la puesta en práctica donde los acuerdos se realizaron con los adultos de la institución y los jóvenes. Esto nos llevó a reflexionar de manera permanente sobre cómo era construir esos acuerdos sin que se vean solapados nuestros posicionamientos. A su vez en ese intercambio se fue construyendo la relación con la institución y con los jóvenes.

En ambos momentos se hicieron evidentes que los sentidos atribuidos a la juventud y a sus proyectos eran distintos y fue sobre esa diferencia que fuimos construyendo un objeto común que fueron los talleres donde poder poner en cuestión las distintas concepciones. En principio, los adultos de la institución planteaban la necesidad de que los jóvenes reflexionen sobre su futuro una vez finalizada la secundaria y entendían que era necesario “acercarle a los jóvenes experiencias distintas a las de su barrio”. Si bien esto requiere un análisis más profundo, nos parece importante destacarlo dado que se contraponía con lo planificado por nosotras en los talleres que era trabajar con las experiencias de los jóvenes para pensarnos como parte de múltiples relaciones sociales y poder resignificar la propia historia y la del barrio, desde un lugar de pertenencia con el fin de valorizar lo propio y desde allí poder pensar el futuro.

Por otro lado, los jóvenes desde el primer taller y a lo largo de los encuentros plantearon sus inquietudes en relación a la finalización de la secundaria poniendo el centro en el acceso a los estudios universitarios y terciarios y en la posibilidad de finalización de

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

los mismos planteando que muchos de ellos debían trabajar para sostener sus estudios, incluso aportaban a la economía familiar, y que conocían experiencias cercanas que no habían podido concluir sus estudios.

Los sujetos involucrados nos relacionamos en una práctica común como fue la realización de los talleres a partir de compartir una preocupación y una problemática que es cómo continúa la vida de los jóvenes una vez finalizados sus estudios medios. Ahora bien, sobre esto relevamos distintos sentidos que los sujetos le dan a esto y creemos que la realización de los talleres participativos donde se buscó que aparezcan las voces y opiniones de los que participaron tanto en su planificación como en su realización posibilitó el intercambio y el debate permitiendo que afloren las distintas concepciones y generando reflexiones profundas en torno a esto. Nos parece que se logró un proceso de reflexión que fue posible a través del trabajo permanente de buscar los puntos de acuerdo y asumir las diferencias que generó que todos los sujetos nos veamos modificados y enriquecidos por el proceso.

Bibliografía:

- » ACHILLI, E. (2005). “Un enfoque antropológico relacional. Algunos núcleos identificatorios” y “El campo de la investigación sociocultural”. En *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio* (Capítulo 1). Rosario: Laborde Editor.
- » GALLARDO, S; GARCIA, J y PAOLETTA, H. (2011). El enfoque socio-antropológico y la extensión universitaria: Reflexiones en torno a talleres participativos con niños/as y jóvenes en el espacio escolar. Artículo publicado en la *Revista Espacios de Crítica y Producción*. Edición Nº 47. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. ISSN 0326-7946. Págs. 97-104.
- » HIRSCH, M. M. (2010). “¿Ya decidiste?” Reflexiones en torno a las construcciones del futuro de los jóvenes durante la finalización de la escuela secundaria.” en *Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*. Compiladores: Mercedes Hirsch y Maximiliano Rúa. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Bs. As.
- » HIRSCH, M; RUA, M; RUGGIERO, L. (2015). La “construcción” del objeto: una práctica en “tensión”. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 6, Nro. 9.
- » ROCKWELL, E. (2009) “Etnografía y Teoría”. En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos* (Capítulo 1 y Capítulo 3). Paidós, Buenos Aires.
- » ROCKWELL, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico; D:I:E:; Centro de Investigación y Estudios Avanzados; IPN; México, DF.
- » SINISI, L., CERLETTI, L. y RUA, M. (2011) La enseñanza de la Antropología y la formación de profesores. *Revista Espacios*.
- » SIRVENT, M.T. (2005). “¿Cuál es la situación educativa de los Jóvenes y Adultos en nuestro país? Material para la reflexión”.

Documentos consultados y citados:

- » Anuario estadístico, Ciudad de Buenos Aires, 2012. http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/censo_datdef/cuadros_poblacion.php
- » Documento Base de Análisis Territorial de la C.A.B.A. Coordinación General: Lic. María Fernanda Hughes Lic. Natalia Suárez

Tercer Coloquio Internacional: Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina

“Logros, problemas y desafíos de las políticas y prácticas de democratización, interculturización, e inclusión”



Gloria Mancinelli *

El 3 y 4 de agosto se concretó el Tercer Coloquio Internacional “Educación Superior, Pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Logros, problemas y desafíos de las políticas y prácticas de democratización, interculturización e inclusión”¹. El evento se llevó a cabo en la sede central del Rectorado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y fue organizado por el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA), el Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (ESIAL) y la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la UNTREF.

Durante las dos jornadas se compartieron perspectivas y balances realizados sobre diferentes programas y políticas que, a nivel superior, intentan avanzar con el ingreso y la permanencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes en carreras de grado y posgrados incluyéndose la formación docente, a la vez que se procura avanzar con una perspectiva intercultural, inclusiva y participativa de conocimientos y saberes para el desarrollo territorial y endógeno en la coyuntura actual. Los balances, en términos generales, pudieron dar cuenta de los enormes desafíos que enfrentan los sistemas universitarios latinoamericanos para avanzar en este proceso, que demanda, inexorablemente, la deconstrucción del paradigma sobre el que se asienta la formación superior.

De acuerdo con esto se pueden mencionar algunos trabajos que permiten sistematizar los aportes que ha dejado este evento. Uno de ellos es el trabajo de Alta Hooker, de la Universidad de las Regiones

Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, el cual nos conecta con las condiciones de diversidad social, cultural y lingüísticas que presenta esta esta región, que demanda no solo de una universidad inclusiva, sino también capaz de avanzar con una formación transversalmente intercultural producida a partir del trabajo participativo con las comunidades indígenas, rescatando, como uno de los objetivos centrales de esta institución, el desarrollo endógeno de la comunidad, entendido como un derecho, y comprendido en articulación con las dinámicas exógenas. En la misma perspectiva Zuñiga, de la universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, remarca tres interrogantes que permanecen abiertos y en constante construcción dentro de este proceso los cuales pueden considerarse representativos de la problemática. El primero refiere a la interculturalización como un desafío al preguntarse: ¿qué es lo que debemos sentir, pensar y hacer de otra manera? De este modo cuestiona, en simultáneo, el hecho de que las universidades aún no representan opciones reales, amplias y sostenidas para fortalecer identidades y derechos educativos de estos pueblos. En relación a los saberes ancestrales indígenas señala que la recuperación de estos se asocia con la crisis global del sistema y su inviabilidad de mantener la vida y el bienestar de la comunidad, entendiendo la necesidad de reconfigurar una universidad comprometida con el paradigma del buen vivir, entendiendo la interculturalización como motor de cambio. El segundo interrogante refiere a la vinculación comunitaria como criterio de pertinencia y calidad de los programas y experiencias educativas, ofreciendo perspectivas concretas en términos de evaluación de calidad educativa asociada a tres factores: 1) la vinculación del proyecto en el cual

¹ Para mayor información: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/actividades-de-la-red/>

la oferta de contenidos está en coherencia con las necesidades de desarrollo de la comunidad, 2) el reconocimiento de saberes ancestrales recuperando los vínculos intergeneracionales, 3) el respeto a la institucionalidad propia y los idiomas indígenas. Por su parte, el trabajo de Shantal Meseguer, Directora de la Universidad Veracruzana Intercultural (México), destaca que en las propuestas filosóficas y pedagógicas que la autora entiende, permitirían avanzar en la construcción de una propuesta educativa intercultural en la educación terciaria y superior rescatando la perspectiva de Ordine, enfatizando en la importancia de no centrar la tarea en la mera formación de profesionales, ya que resulta fundamental recuperar la dimensión universal de la función educativa de la enseñanza, donde las competencias técnicas deben subordinarse a una formación cultural más amplia.

Rosso, Luján y Lecko Zamora, de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina), comparten los avances realizados desde 2011 por el Programa de Pueblos Indígenas (PPI) construido en base a cuatro líneas de acción: 1) trabajar sobre la inclusión y permanencia de estudiantes indígenas del Chaco, 2) avanzar con la capacitación y formación a docentes indígenas de la provincias, 3) actualización a docentes e investigadores de la propia universidad, 4) el desarrollo de proyectos de extensión que acompañen las demandas de las comunidades. La perspectiva planteada por este programa coincide, en gran parte, con el conjunto de experiencias presentadas durante este Coloquio, y dejan ver el modo en que el trabajo que se realiza con las comunidades ha ido emergiendo en el marco de las políticas extensionistas universitarias, las cuales, como señalan Trincherro y Petz (2015), muestran la necesidad de avanzar hacia una perspectiva más territorializada de la práctica universitaria. Para profundizar sobre las experiencias que se van realizando en nuestro país, podemos citar el trabajo presentando por Loncon en el que se reseña la experiencia de la Universidad Nacional de Patagonia Juan Pablo Bosco al examinar, en términos históricos, la necesidad de (de)construir el propósito civilizador sobre el que se ha estructurado el sistema educativo argentino. Loncon ofrece una perspectiva construida como estudiante universitario indígena, y recupera la trayectoria de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), la cual se inicia en la década del 70 con el propósito de acompañar la vinculación de los jóvenes con el territorio en la búsqueda de soluciones que contribuyan al desarrollo. De este proceso deriva en 2008 la institucionalización de un espacio vinculado a los Pueblos Indígenas que muestra procesos similares a los que van siguiendo los diferentes espacios institucionales que

conforman la RED. El trabajo de Fernández, profesor de Matemática en el nivel medio, estudiante Wichí en la Universidad Nacional de Formosa y presidente de la Comisión Interétnica de Estudiantes de Pueblos Originarios (CIEPO), brinda sus propios aportes al referirse a la relevancia que tiene la educación superior para la juventud indígena y el desarrollo de las comunidades, al enfatizar que, sin ella, es impensable alcanzar “cambios sustanciales y significativos, ni de instalar procesos de participación y el fortalecimiento de saberes en defensa de comunidades autosostenibles y autogestionables”. Como logros alcanzados por el CIEPO, señala la consolidación de una filosofía compartida: el “Estudiar-realizarse-recibirse-para trabajar en las comunidades de origen”. Calapeña y Honeri comparten sus experiencias como estudiantes del programa Intercultural para Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Rosario, en las cuales nos acerca a las vivencias afectivas vinculadas con el transitar la universidad, la profesionalización y la manera en que estas experiencias interpelan procesos vinculados con la identidad y la pertenencia y comparten sus propios interrogantes abiertos. Calapeña, estudiante colla avanzada en la Licenciatura de Ciencias Políticas, se pregunta por la manera en que podría interpelar a la propia carrera y cómo abordar la cosmovisión de su pueblo, con el conocimiento académico adquirido, de qué modo repensarlo, entendiendo este repensar como el resultado de una disputa de poder, en la cual los jóvenes indígenas deben constituirse como protagonistas activos. Honeri presenta su propia experiencia como estudiante Moqoit de la carrera de Antropología, y como participante del programa en el cual señala haber tomado conciencia de la situación de imposición cultural.

Por último se pueden mencionar dos trabajos. Uno de ellos es el trabajo de Navarrete, de México, que ofrece un análisis sobre experiencias de movilidad académica internacional de estudiantes indígenas de posgrado en su país. En términos generales demuestra que la movilidad internacional contribuye a la formación especializada de los estudiantes indígenas, en coincidencia con sus perspectivas previas, que ven en estas experiencias oportunidades para ampliar conocimientos y horizontes explicativos y reforzar aptitudes que contribuyan a concretar avances en el desarrollo de sus comunidades. El trabajo presentado por Suarez Reyes, Afrocolombiano, ex Rector de la Universidad del Pacífico, quien propone un análisis respecto de la formación de docentes etnoeducadores afrodescendientes. El trabajo nos acerca al debate en torno al concepto de Etnoeducación como un concepto complejo que podemos decir se diferencia de las perspectivas de Educación Intercultural Bilingüe

ya que la etnoeducación se conforma como una perspectiva para todo el sistema educativo y no como una modalidad de enseñanza. Sin embargo compartiendo con la EIB el objetivo de superar el modelo integracionista y civilizador muestra avances lentos. En sus comienzos la etnoeducación en Colombia surge está fuertemente orientada hacia los grupos indígenas, condicionado algunas perspectivas en relación a los grupos afrodescendientes, si consideramos la fuerza de algunos de sus presupuestos como la etnicidad, la recuperación del territorio, protección de la cultura y el bilingüismo. De esta forma observamos que la etnoeducación afrocolombiana afronta desafíos propios.

Como síntesis los trabajos muestran reflexiones y desafíos vinculados a la inclusión, la permanencia, la coparticipación, la territorialidad, la identidad, la pertinencia, las problemáticas presupuestarias para la conformación y sostenibilidad de estos programas. Las perspectivas pedagógicas y didácticas se muestran, en términos generales, orientadas por una perspectiva constructivista y la inexorable tarea de flexibilizar los espacios institucionales para responder a las diferentes demandas. De manera conjunta los trabajos expresan la tarea de la universidad de acompañar procesos endógenos de desarrollo.

Un análisis antropológico de las prácticas de conocimiento La producción social de las prácticas de escritura en un 1º grado de la Educación Primaria en el Conurbano Bonaerense

Rúa, Maximiliano. 2014. Tesis de Maestría en Maestría en Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.



Mercedes Hirsch *

“La escritura forma parte de nuestra vida desde sus inicios. Se registra nuestra fecha y hora de nacimiento, se nos asigna un nombre y un apellido, se nos rodea de palabras y frases que expresan los sentimientos de quienes nos vieron y ven nacer. Sin embargo, no nacemos sabiendo escribir, incluso lo que se considera escribir varía dependiendo del contexto, la sociedad o el momento histórico en el que lo estemos considerando. Vamos conociendo lo que significa escribir durante toda nuestra vida”.

Así comienza la tesis escrita por Maximiliano Rúa. El trabajo brinda un sustantivo aporte al conocimiento de las prácticas y sentidos que se van configurando en relación a los procesos de escritura en niños y niñas que cursan su primer grado. De manera original, se documentan los procesos de producción, apropiación y transmisión de las prácticas de escritura desplegadas en una escuela primaria ubicada en el Tercer Cordón del Gran Buenos Aires. Desde un enfoque socioantropológico, que recupera distintos contextos y temporalidades en el análisis de las prácticas y sentidos cotidianos, el autor nos propone comprender las prácticas de escritura a través de las relaciones que niños y niñas establecen entre sí y con las y los adultos con quienes comparten su vida cotidiana (no solo en la escuela, sino también en su mundo próximo y familiar). En este sentido, en la tesis se sostiene que las prácticas y relaciones desplegadas en torno a la escritura se comprenden en el marco de diversos contextos formativos que configuran la experiencia cotidiana infantil. Es destacable el aporte de esta tesis

a un amplio campo de problemáticas trabajadas por el autor: la enseñanza escolar, la transmisión cultural, la transmisión intergeneracional y las relaciones de producción social de conocimiento entre pares.

En el Capítulo 1, el autor reconstruye su propia trayectoria formativa enfocándose en la relación que ha construido con la lengua escrita. A partir de dicha reconstrucción Maximiliano Rúa nos propone que la construcción de una problemática de investigación está entramada en las experiencias vividas por sus autores. Dar cuenta de esto, implicó para el autor desnaturalizar las propias prácticas de escritura, dando cuenta de la forma en que la experiencia social acumulada históricamente (incluyendo las distintas tendencias que en ella marca la academia) se entrama en las experiencias “personales”. En el Capítulo 2 se presentan los sujetos y el contexto social donde se desarrolló la investigación, mostrando una compleja red de relaciones en la que también se involucra el investigador. Con respecto a esto último, explicita de manera permanente las formas en que se presentan, a lo largo del trabajo de investigación y en la producción de la tesis, prácticas de escritura que también están implicadas en el ejercicio de desnaturalización planteado en el capítulo anterior. El Capítulo 3 se centra en el análisis del entramado relacional que se produce entre el uso de la lengua escrita en la escuela (teniendo en cuenta las huellas del proceso “escolarización”) y el uso realizado en otros contextos de “educación” a partir de registros etnográficos que recuperan estos diversos contextos. A partir del análisis de estos usos, se exploran las relaciones entre los

*Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas. Jefa de Trabajos Prácticos de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología. Investigadora formada del Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA).

procesos de transmisión y enseñanza, apropiación y aprendizaje, y producción y transposición de las prácticas de escritura en la experiencia cotidiana escolar en las que interactúan niños y adultos. Durante el Capítulo 4 repasa la presencia de “huellas históricas” que actualizan, en las prácticas cotidianas, prácticas de escritura acuñadas en diferentes “métodos” durante la historia del proceso de enseñanza de la escritura en nuestro país. En esta dirección, el autor analiza la relación entre los distintos “métodos”, el “sistema” de escolarización argentino y su estrecha relación con la constitución del Estado-Nación y sus posteriores transformaciones. Así, explora cómo la necesidad de “educar” a la población en valores y normas ciudadanas implicó la institucionalización, por parte del Estado-Nación, de una política educativa y sus “método” de transmisión, apropiación y producción del lenguaje escrito. De esta forma, el autor sitúa los procesos de producción, transmisión y apropiación de la escritura en el aula en el marco de procesos relativos a la productividad estatal y las configuraciones sociopolíticas en nuestro país. En el Capítulo 5, se analizan los sentidos que entre niños/as y adultos/as construyen respecto a las prácticas de escritura. Se describe, y sostiene, cómo en las prácticas de escritura transmitidas, apropiadas y producidas en el contexto escolar se entrelazan saberes sociales con conocimientos disciplinares y contenidos escolares. Finalmente, en el Capítulo 6 se presentan diferentes “instantáneas” etnográficas que suscitan la reflexión en torno al entramado de prácticas que se

despliegan antes, durante y después del acto mismo de escritura. A partir de estos, se analiza cómo las prácticas de escritura entretienen las experiencias escolares, familiares y barriales en torno a lo escrito, promoviendo, a su vez, desplazamientos, resistencias y apropiaciones que en cada contexto, que implican usos construidos en otros contextos de manera diferencial.

En síntesis, esta tesis es un aporte muy interesante para reflexionar sobre los procesos de construcción de conocimiento en contextos escolares en torno a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura, y sobre los procesos de construcción de conocimiento y saberes en general, y asimismo para reflexionar sobre la implicación de los investigadores desde el enfoque etnográfico. En palabras del autor:

no sólo queremos que conozcan “las prácticas de escritura” desplegadas entre los niños y adultos del 1º grado donde realizamos nuestro trabajo, deseamos que conozcan sus risas, sus enojos, sus juegos, sus compromisos y sus sueños. Conocer e interpretar los significados de una práctica social, como el uso de la lengua escrita, requiere desde un enfoque etnográfico transmitir las relaciones que fuimos construyendo durante los dos años que vivimos entre ellos y ellas.

Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad EIB Una aproximación etnográfica a las clases de Qom la'aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Resistencia, Chaco)

Medina, Mónica Marisel (2015) *Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad EIB: Una aproximación etnográfica a las clases de Qom la'aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Resistencia, Chaco)*. Resistencia: Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI-CONICET/UNNE). Serie Tesis. Vol. 1. ISBN 978-987-28041-3-8.



Rocío P. Aveleyra *

En la obra producto de su Tesis de Maestría, Mónica Medina estudia, desde un abordaje que vincula la antropología educativa y la sociolingüística, las prácticas desarrolladas para la enseñanza de la lengua indígena en una escuela secundaria con modalidad Educativa Intercultural Bilingüe del barrio Mapic, ubicado en una zona periurbana de Resistencia, Provincia de Chaco. Su atención se centra especialmente en el análisis de las prácticas educativo-lingüísticas que se desarrollan en los espacios curriculares diseñados para la enseñanza de la lengua indígena qom, en una institución que presenta la particularidad de tener una matrícula de niños no indígenas mayor que la de niños indígenas.

Algunos de los intereses que guían su investigación se vinculan con determinar los motivos por los cuales la comunidad indígena mencionada reclama que en la escuela se produzca la enseñanza de las prácticas culturales y de la lengua qom. A su vez, analiza qué influencia ha tenido la enseñanza de esta última -en los diferentes niveles- en el proceso de desplazamiento lingüístico y el lugar que se le otorga a la misma en el contexto escolar, más allá de los contenidos curriculares. Por otro lado, la autora se enfoca en comprender de qué manera se seleccionan los contenidos y la metodología vinculados con la enseñanza de la lengua indígena, así como en analizar el hiato que se produce entre la sanción de las legislaciones para la implementación de la EIB en la provincia del Chaco y su aplicación.

En la introducción, Medina realiza un recorrido por las legislaciones que afectan la vida de los pueblos indígenas de Chaco. Abreva principalmente en aquellas vinculadas con la esfera educativa y analiza la manera en que han sido implementadas en la provincia en cuestión. En consonancia

con la importancia que la autora adjudica a contemplar las situaciones particulares de los diferentes grupos indígenas a la hora de pensar cómo incorporar sus lenguas en el sistema educativo, analiza en profundidad la situación de la comunidad indígena qom del barrio Mapic y su historia. A su vez, desarrolla qué instituciones han atendido las necesidades de la comunidad en cuestión y qué transformaciones han sufrido en el tiempo de la mano de las reformas legislativas. Según observa, la situación de los grupos que habitan en zonas rurales difiere de la de aquellos que lo hacen en zonas urbanas y periurbanas. Entre estos grupos, el grado de vitalidad lingüística es una de las diferencias que, desde su interpretación, resulta más relevante en función de los objetivos de su investigación.

El primer capítulo titulado "Antropología y etnografía en el ámbito educativo", se encuentra dedicado a la reflexión acerca de los vínculos entre la antropología educativa, la sociolingüística y la etnografía. En el mismo se fundamenta la elección del enfoque etnográfico aplicado a la investigación en el ámbito escolar y se realizan las consideraciones teórico-metodológicas pertinentes al estudio, analizando las potencialidades de la etnografía en tanto metodología cualitativa que permite documentar y describir procesos -como la enseñanza de la lengua indígena y los contenidos culturales en el ámbito escolar, entre otros- de vital importancia para la elaboración de modelos de revitalización de las lenguas indígenas que ubiquen a la escuela como eje. En este sentido, se reflexiona acerca de la importancia de analizar las prácticas educativo-lingüísticas teniendo en cuenta los intereses y las representaciones de la población a la cual se destinan las políticas educativas, debido a la importante influencia que éstas ejercen sobre las prácticas

* Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas de la UBA. Actualmente se encuentra realizando su tesis de licenciatura sobre Educación Intercultural Bilingüe y religión en una escuela católica de la Provincia de Chaco a la que asisten niños, niñas y jóvenes toba/qom. Investigadora tesista del Programa de Antropología y Educación, en el Proyecto UBACYT "Diversidad Lingüística y Educación Intercultural. Estudios sobre socialización lingüística en contextos escolares tobas (qom) de las Provincias de Chaco y Bs. As.", dirigido por Ana Carolina Hecht.

lingüístico-culturales de los grupos sociales. Se señala, también, la importancia de que la investigación etnográfica en antropología educativa trascienda el ámbito de la escuela e incluya otros espacios de interacción a fin acercarse a los significados y comportamientos desplegados en las interacciones.

En el segundo capítulo se analizan las principales políticas educativo-lingüísticas que se han implementado en la provincia de Chaco para la educación de los pueblos indígenas. Se fundamenta la importancia de analizar las prácticas pedagógicas educativas tomando en consideración tanto la legislación en la que se enmarcan como las definiciones oficiales y las conceptualizaciones utilizadas más frecuentemente para caracterizar la cuestión educativa entre las comunidades indígenas. Se propone que abordar la indagación de los aspectos señalados permite luego realizar un contrapunto entre las definiciones y conceptualizaciones oficiales y aquellas producidas por los diversos agentes sociales. En un primer momento, se revisa el surgimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina para luego presentar, con mayor profundidad, las leyes y decretos sancionados para la modalidad mencionada en dicha provincia, distinguiéndose aquellas que datan de la década del '80 respecto de las que surgen y tienen vigencia en la década del '90 para, finalmente, presentar las sancionadas luego del año 2000. El capítulo se titula "Contexto de los antecedentes legislativos en torno a la escolarización para los pueblos indígenas de la provincia del Chaco".

A lo largo del tercer capítulo, "Prácticas educativas implementadas para la enseñanza del *Qom la'aqtaqa* en la EES N° 118 del barrio *Mapic*", se analiza –partiendo del estudio acerca de las prácticas implementadas para la enseñanza de la lengua *qom*– las representaciones que diversos actores sociales (alumnos, docentes indígenas, padres y referentes de la comunidad *qom*, entre otros) tienen acerca

de la escuela. Se indaga acerca de quiénes imparten enseñanza de la lengua y la cultura indígena, así como, de a quiénes está destinada la misma y qué apreciaciones se hacen, dichos destinatarios, de las prácticas de enseñanza lingüístico-culturales originarias. Se analizan los modos vigentes en los que se enseña el *Qom la'aqtaqa*: por un lado, la modalidad de pareja pedagógica compuesta por un docente indígena y uno no indígena; por otro, la modalidad de docente idóneo indígena, quien se encuentra a cargo de la clase. Respecto de la figura de los idóneos indígenas, Medina argumenta que poseen un lugar ambiguo en el escenario escolar dado que su rol no se encuentra contemplado en el estatuto docente provincial y existen diversas representaciones acerca de su tarea en el espacio aula.

En el capítulo cuarto, "La EIB para el criollito también", retoma los ejes centrales desarrollados a lo largo de la tesis e introduce las conclusiones; propone repensar los objetivos de la EIB en contextos urbanos a partir de tomar en cuenta quiénes son sus destinatarios sosteniendo que es necesario asumir una nueva mirada de la EIB, contemplando como nuevos destinatarios de la misma a los niños no indígenas.

En conclusión, la obra reseñada aborda una serie de cuestiones que son centrales para comprender la forma en que se desarrolla la EIB en nuestro país, y logra un interesante equilibrio en la vinculación entre teoría y experiencias de campo. Se constituye, así, en un recurso valioso tanto para investigadores interesados en las temáticas que aborda, como para quiénes se desempeñan en escuelas bilingües interculturales y quienes diseñan políticas de educación en contextos interculturales. Estos hechos, sumados a la pertinencia teórica-metodológica y el grado de profundización que realiza sobre las temáticas en cuestión, le otorgan a esta investigación una gran relevancia.

Pedagogía del tiburón

Meritocracia y estado en la utopía neoliberal



Laura Martínez*

La publicidad de un auto que organizaba su discurso en torno a los meritócratas como “una minoría que no para de avanzar” interpelando a que cada uno tenga lo que se merece en proporción a su esfuerzo, desató varias críticas en las redes sociales, parodias y hasta algunos posicionamientos desde el ámbito académico advirtiendo sobre la justificación de la desigualdad que sostiene a toda idea meritocrática. De hecho, ya desde la segunda mitad del siglo XX, las teorías reproductivistas en educación desmascararon el discurso del mérito como ficción que –aún con procesos de resistencia puertas adentro y afuera de la escuela- circula y opera en las instituciones educativas reproduciendo las relaciones de desigualdad social. Más allá del ámbito educativo, la ficción meritocrática se apoya en la fuerza de una premisa instalada en el sentido común sobre el esfuerzo individual y el mérito personal como ordenadores de los merecimientos, los éxitos y los fracasos, y diversos estudios lo vinculan a lo que Max Weber describió como la ética protestante del trabajo y el lugar que asume en el horizonte ideológico capitalista. Las críticas a la publicidad en cuestión tuvieron como denominador común, una misma clave de interpretación de premisas y discursos que comenzaron a sostener los representantes del nuevo gobierno nacional entrante en diciembre de 2015 sobre la “meritocracia”, “la cultura del trabajo y el esfuerzo” que promueve todo un funcionariado formado en circuitos educativos privados de la “elite”. La antropóloga Victoria Gessaghi ha reconstruido el modo en que esta narrativa destaca el mérito borrando la herencia, en un sector social que construye sus trayectorias profesionales y educativas en torno a genealogías familiares y tramas de relaciones forjadas indisolublemente en estos circuitos de socialización y privilegios¹.

1. <http://tiempoar.com.ar/articulo/view/59586/>

Más allá de las precisiones y debates académicos sobre el tema, mi aporte intenta dirigirse a dimensiones de análisis que contextualicen el ascenso de estos significados registrando su inscripción en procesos específicos del contexto argentino reciente. En primer lugar, analizo la ideología del mérito como una retórica oportunista que se despliega en un contexto donde la nueva gestión debe disputar con la sociedad la ruptura de un modelo de estado. Asimismo, abordo “instantáneas” de nuestro presente que nos hablan del horizonte educativo y cultural del neoliberalismo, como sistema que puede ahora desplegarse sin el control (relativo) de un Estado fuerte y la orientación redistributiva clausurada a partir de la salida del gobierno kirchnerista.

* Licenciada en Ciencias Antropológicas y miembro de la Comisión Editorial del Boletín del Programa de Antropología y Educación, ICA, FFyL, UBA. (lauvicmartinez@yahoo.com.ar)

Para comenzar, deberíamos considerar que los “nuevos” discursos desde el Estado se vinculan con representaciones sociales extendidas –y para nada “nuevas” en la sociedad-. Al respecto nos parece válido recurrir a lo que hemos pensado en nuestro trabajo como “clasificaciones morales” sobre los destinatarios de políticas de transferencias de ingresos, más conocidos como “planes sociales”. En concreto, queremos destacar que desde el año 2008 venimos registrando en las escuelas de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires que atienden a población que reside en villas, cuestionamientos más o menos explícitos sobre los destinatarios de esas políticas sociales orientadas por categorías y adjetivaciones de orden moral. El percibimiento de ayudas económicas que se materializaron en políticas como la Asignación Universal por Hijo, ha sido interpretado en estos años como una modalidad de relación con el Estado que fomenta la desidia, característica opuesta a una cualidad reiteradamente celebrada por los discursos que intentan convertirse en dominantes: el esfuerzo y “la cultura del trabajo”, slogan del que hace uso también la mayor parte de la clase política. Ante esto vamos a señalar que en los contextos cotidianos, la desidia de los pobres que perciben planes –o los reclaman– se afirma por medio de la invisibilización de las prácticas de subsistencia informales “como trabajo”, y asimismo las condiciones estructurales de vida –como la falta de acceso a empleos registrados y las condiciones laborales de precarización y explotación– son disociadas del merecimiento de “los planes”.

En los últimos meses, la entrada de la ideología meritocrática en las escuelas ya ha sido cuestionada por los trabajadores de la educación, no solamente porque responde a concepciones individualistas y de competencia entre maestros sino también como aspecto de reformas educativas que son, como se ha demostrado en el caso de México, profundas reformas laborales de corte neoliberal.

Más allá de los ámbitos cotidianos, las dinámicas de clasificación implícita entre “buenos” y “malos pobres” y los esquemas morales que las sostienen, deben inscribirse en procesos discursivos más amplios y las lógicas de debate y construcción de “dilemas morales” en torno a las transferencias de ingresos como políticas de Estado, al que fueron contribuyendo políticos, periodistas y los medios de comunicación en general.² Explicitamos la hipótesis de que algunos aspectos de este “debate” fueron apropiados estratégicamente por el gobierno entrante a finales de 2015, –que si bien no ha recordado (aún) los programas de transferencia de ingresos, ya ha generalizado estrategias de desmantelamiento en todas las áreas del estado nacional, comenzando por el despido de trabajadores y el cierre de áreas-. Sirva ante este panorama registrar que la ideología del mérito va acompañada de la interpelación individualizante que se ensaya en las propagandas oficialistas, como “el futuro depende de cada uno de nosotros” o el (doloroso para quien sólo ve las instituciones con el lente empresarial de los fines de lucro) “vacunate gratis”. Cuando se apela al plural, la responsabilidad del Estado se difumina, nombrándola dentro de un mismo sujeto donde se incluye a los ciudadanos “entre todos podemos más”. Ya en los primeros meses de gobierno se nos había advertido desde la vice presidencia que “el estado no puede ocuparse de lo que no le corresponde”, al mismo tiempo que se borraba de un plumazo el lenguaje de derechos en los ámbitos ministeriales como Salud y Desarrollo Social, Educación. En este contexto, la “cultura del esfuerzo” se invoca como un pilar de la restauración moral del individuo y su (parece que demasiado amplio) margen de expectativas de trato y contrato para con el estado. Esta línea de “cambio cultural” parece haber definido como propósito correr el margen de lo que es exigible al estado y lo que no, una medida urgente para comenzar a consolidar rupturas con el proceso político previo, que el establishment económico y financiero había definido como una “inflación de derechos”.³

En este punto arriesgamos un ejercicio hermenéutico. Recordamos las palabras de Stuart Hall sobre el giro en el sentido común al que se apostó en el gobierno de Thatcher y el ascenso del neoliberalismo en Inglaterra: “el estado de bienestar se ha ido para

2. (Si las mujeres se embarazan por un plan social, si el dinero de la Asignación Universal por Hijo “se va por la canaleta del juego y de la droga”, forman parte del “top ten” de consignas discriminatorias revestidas de dilemas morales por lo menos a partir del año 2009).

3. En Argentina, la “crítica al populismo” ha sido hegemonizada por economistas neoliberales, que han multiplicado su intervención en foros, libros, medios de comunicación, universidades privadas. La frase “inflación de derechos” fue pronunciada por uno de los disertantes en el contexto del seminario “Desenmascarando mitos populistas” en la Universidad del CEMA (Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina), del 18/11/15 en la Ciudad de Buenos Aires. Otras posiciones que allí se expresaron, agregamos, se alertaban por la difusión de la “pedagogía del oprimido” de Paulo Freire y la degradación moral y familiar que generan los planes sociales.

PUNTOS DE VISTA

siempre. No podemos financiarlo. Nos hemos pagado demasiado a nosotros mismos, nos hemos dado a nosotros mismos demasiados trabajos falsos, hemos tenido demasiado tiempo de placer⁴. De hecho, es a Thatcher a quien debemos la declaración de que “el método es la economía; el objetivo es cambiar el alma”.

Por definición y por experiencia histórica, el neoliberalismo se impone como un pensamiento único detentado por los “saberes expertos” de la economía: la lógica de la mercancía como totalización de la vida, la maximización de ganancias, la eficiencia y la competitividad. En general, la entrada de la lógica neoliberal en el ámbito educativo se reconoce por medio de signos como la privatización, la injerencia de definiciones y recetas de organismos multilaterales, la consigna de “la educación en crisis”, la imposición de la cuantificación y la relación insumo-producto como medida de evaluación de la eficacia de las políticas educativas. Sin embargo hay que agregar que el neoliberalismo constituye un proyecto pedagógico en sí mismo, en el sentido de que configura dispositivos de construcción de subjetividad, algo que Foucault ha resumido como la “empresarización de sí” (mismo)⁵. Como ha dicho Bourdieu, el neoliberalismo no es solamente un orden de discurso sino una utopía que se alimenta de la avanzada totalitaria del darwinismo moral y el culto al winner, que “instaura como norma de todas las prácticas la lucha de todos contra todos y el cinismo”⁶. Es por ello que hay que reconstruir tendencias que van ganando terreno en los discursos públicos donde se instalan las avanzadas “meritócratas” en educación: se pone en agenda el control de los resultados educativos en términos cuantificables y de rendimiento, algo que ya estamos presenciando en el contexto argentino con la colaboración de la prensa dominante⁷.

A su vez, en las redes sociales se multiplican diversas reacciones a los eslóganes meritócratas y se parodia la insensibilidad de los funcionarios del gobierno⁸; se viralizan las críticas a los discursos mediáticos de los principales medios televisivos y gráficos donde se han comenzado a instalar cuestionamientos y sospechas sobre las personas que piden dinero en las calles o transportes públicos⁹. Pensado como un proyecto pedagógico totalizador, el neoliberalismo pertenece a lo que la antropóloga Rita Segato conceptualiza como un momento del capitalismo que requiere de sujetos insensibles y apáticos ante el sufrimiento de los otros: una “pedagogía de la crueldad”, concepto que esta autora ha acuñado para pensar el modo en que se banaliza mediáticamente la violencia hacia la mujer, cuando el público es “enseñado” a sospechar sobre las víctimas. En Argentina, ¿estamos siendo enseñados a desentendernos de los otros, a desconfiar de “los de abajo”, a justificar la desigualdad? Para responder esta pregunta vamos a dejar algunas observaciones planteadas. Primero, que el interrogante no se lanza en el vacío sino en un contexto de desmantelamiento del estado y destrucción de miles de puestos de trabajo formal en el sector público y privado, de pujas por la definición de la responsabilidad del estado en las condiciones de vida de las mayorías, de la muerte de trabajadoras estatales al momento de ser despedidas, como Melisa Bogarín¹⁰. Segundo, que la desconfianza hacia los de abajo viene explícitamente de las propias instituciones: valga para esto recordar los discursos presidenciales en los que se cuestionan los derechos laborales como “palos en la rueda” y se denigra la utilidad pública de los empleos estatales¹¹. Compartimos la inquietud por el horizonte pedagógico de esta matriz discursiva que planteó el psicoanalista Jorge Aleman hace unos días¹², propia de un gobierno educado exclusivamente para el management empresarial que parece tener como meta que las nuevas generaciones sean formadas para ser “tiburones”. Tercero, la promoción de la desconfianza “a los de abajo” no es contradictoria, sino complementaria, con una dinámica discursiva que se había venido instalando en los años de relativo protagonismo de las retóricas de derechos en Argentina. Los sostenidos debates en torno al merecimiento de los mismos se superponían con determinadas formas de visibilizar las demandas de algunos colectivos –como los indígenas,

4. Gramsci and us. (1987)

5. Foucault “El nacimiento de la biopolítica” 2007.

6. Traducción de Libardo González de un artículo de Pierre Bourdieu publicado en Le Monde Diplomatique “La esencia del neoliberalismo” http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35_1controlro.pdf

7. “Advierten que hay 5 años de retraso escolar frente a los mejores del mundo”. Tapa del Diario Clarín, 22/08/16.

8. El ministro de Energía Aranguren manifestó que “las cuestiones sociales no tienen nada que ver conmigo” cuando se le intentó hacer ver las consecuencias del aumento desmedido de tarifas.

9. Diario Clarín “El oficio de dar pena en el subte” 23/08/16; Programa Zona Canal 9 “El negocio de mendigar”, Agosto 2016.

10. <http://www.lavaca.org/muioo/esto-no-se-olvida/>

11. Discurso presidencial en Joninagro, 24/08/16.

12. En el contexto de la clase inaugural del Seminario “Intersecciones discursivas: Psicoanálisis y Política. Problemáticas contemporáneas, neoliberalismo y subjetividad” en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 26/08/16.

los migrantes explotados en talleres textiles–, que sólo entraban en el discurso público dentro de la lógica “salvacionista”.

Cuando nos posicionábamos sobre esta cuestión, un año atrás, planteábamos el modo en que los discursos públicos legitiman determinados regímenes de visibilidad de las demandas colectivas, más cerca de la victimización que de la escucha de los reclamos y posicionamientos políticos de los colectivos como actores sociales legítimos. Sin embargo, pareciera que ya ni eso. En 2016, la promoción de la sensibilidad hacia los grupos más desamparados—entre ellos los niños, pero también los indígenas— no ocupa el mismo lugar protagónico en el debate público que el año pasado, mientras que el cuestionamiento a los derechos ha escalado hasta los estratos más altos del Estado. Vale agregar que el discurso del pluralismo —con el que ha rebautizado a la secretaría de derechos humanos de la nación—, se ejerce al mismo tiempo que los más altos funcionarios del gobierno reinstalan versiones sobre la dictadura que se aproximan al negacionismo del genocidio.

La multiplicación de casos de dengue al mismo tiempo que se desmantelaban sectores estatales clave de su investigación, y su combate en terreno; la marginalidad de la noticia sobre la maestra muerta por esta enfermedad en el distrito más rico del país —gobernado hace nueve años por la gestión que ahora gobierna la Nación— nos impone resaltar que este nuevo escenario ha desplazado el horizonte de lo exigible al Estado y las “urgencias públicas” motorizadas por la sensibilidad social, mediante una retórica que se nutre tanto del escudo periodístico como de la apropiación estratégica —es decir, la politización— de concepciones instaladas en el sentido común. Es en esta dirección que debemos mirar si nos proponemos disputar desde la defensa de la educación pública, popular y democrática, contra la pedagogía de los tiburones.

PUNTOS DE VISTA

Escuela, campañas militares y genocidio indígena

Reflexiones a partir de los comentarios del Ministro de Educación y Deportes de la Nación



María Laura Diez, Noelia Enriz, Mariana García Palacios, Ana Carolina Hecht, Laura Martínez, Gabriela Novaro y Ana Padawer *

A fines de 1998, acompañábamos las clases de 6º grado en una escuela de la Ciudad de Buenos Aires. A cargo se encontraba una maestra preocupada por actualizarse. Tiempo atrás había desarrollado con los mismos niños el tema “sociedades indígenas”, procurando construir una imagen valorizada de estos pueblos. El tema ahora abordado era la migración (europea). En un momento la maestra preguntó a los niños:

- ¿Cómo quedó el lugar después de la campaña del Desierto?
- Vacío (respondieron varios alumnos)
- ¿Qué había que hacer? (volvió a preguntar la maestra)
- Llenarlo (contestaron los niños a coro)
- El país estaba preparado porque no tenía la amenaza del indio, la tierra estaba libre para cultivar... Estábamos preparados para crecer. (concluyó la maestra)

Esta maestra no era, ni es, un caso aislado. Numerosos programas y textos escolares, desde la conformación del sistema educativo, presentaron la llamada “Conquista del Desierto” con términos tales como “la guerra contra los indios”, “la lucha por la organización definitiva”, “los terribles malones”, “el azote a nuestras fronteras”, “la necesidad de ganar tierras al salvaje para el patrimonio nacional”. En la propuesta curricular del último gobierno militar se proponía “Destacar la persistencia del problema indígena y la estabilización de la situación luego de la campaña de Rosas” (DC 1981, p. 613). Hasta muy recientemente, los manuales escolares valoraban la figura de Roca como un presidente que permitió la incorporación de tierras para la agricultura y la ganadería. Por lo general los textos no ponían en cuestión el proceso de conquista, sino, a lo sumo, algunos abusos y excesos; exceso de representaciones (la pampa como desierto) y de prácticas (sometimiento y exterminio).

Abordar el tema de otro modo, comenzar a discutir el relato dominante, poner en duda las imágenes instaladas respecto de la “Conquista del Desierto” como un hecho “inevitable” para el progreso, no fue fácil para los maestros y maestras. Persistía en el imaginario de muchos de ellos el presupuesto de que “sin conquista no hubiera

* Antropólogas (UBA-CONICET). Integrantes del proyecto UBACyT “Transmisión intergeneracional de saberes y procesos de identificación en poblaciones indígenas y migrantes de la Argentina”, del Programa de Antropología y Educación, ICA, FFyL, UBA.

habido Nación”, aunque también muchos otros comenzaron a preguntarse qué nación se construyó con la conquista, y por qué la misma se presentó como la única posible.

Estos cuestionamientos se ahondaron en los últimos años cuando cada vez más colectivos docentes, organizaciones indígenas, y espacios de definición de políticas comenzaron a construir otra mirada y otro tratamiento del tema, buscando el sostén de investigaciones históricas y antropológicas que daban cuenta de los intereses en juego antes y después de la conquista, y también tras la instalación de la misma como un hecho natural e inevitable para el “progreso”.

Fue un proceso lento, con avances y retrocesos, que llevó muchos esfuerzos que hoy parecen estar siendo ignorados o descuidados desde los funcionarios a cargo de la gestión educativa. O al menos eso es lo que reflejan las recientes palabras del Ministro de Educación y Deportes de la Nación, Esteban Bullrich, cuando, en un acto público, asoció la inauguración de un Hospital Escuela de Veterinaria dependiente de la Universidad Nacional de Río Negro con la imagen de la Campaña al Desierto. Le alcanzó algo de prudencia y tal vez algún reflejo tardío para agregar que ahora esta campaña se haría sin espadas, con educación. De esta manera la educación quedó asociada a una estrategia de conquista y sometimiento.

Las palabras del Ministro generaron un profundo malestar y múltiples reacciones en las organizaciones indígenas, entre numerosos académicos y muchos colectivos docentes. Distintos comunicados alertaron acerca del desconocimiento que los términos del Ministro expresaban hacia la información histórica que hace varios años viene problematizando la imagen de “desierto” en tanto niega que los territorios conquistados estuvieran habitados, como de hecho lo estaban. También se denunció la omisión de referencias al exterminio, desposesión y reducción al servilismo de la población indígena de esos territorios, todos procesos que hicieron de la llamada “Campaña al Desierto” un proceso imposible de reivindicar desde una lectura mínimamente respetuosa de la historia.

Con esta expresión de la máxima autoridad nacional en materia educativa se reprodujo y legitimó, en verdad, el imaginario de parte de la academia, de cierto sentido común, de imágenes que como vimos en el fragmento que dio inicio a este texto, se encuentran instaladas desde hace muchos años en las escuelas y comenzaron a ser revisadas en los últimos años. La gravedad de asociar la educación a la conquista se advierte considerando también que estos estudios muestran que lo que el Estado hizo con los niños indígenas en el contexto de la “Campaña del Desierto” no fue precisamente educarlos, sino arrancarlos de los brazos de sus familiares en escenas públicas retratadas por los diarios de la época, para ser vendidos y convertidos en fuerza de trabajo como sirvientes de familias adineradas.

Consideramos que las palabras del Ministro no niegan solo la historia de desposesión, sino la actual reivindicación de derechos de los pueblos indígenas. Como docentes e investigadoras especializadas en temas de interculturalidad y educación entendemos que asociar la función de una institución educativa a la campaña militar es, también, una ofensa y un desconocimiento del papel de la docencia, las escuelas y el mismo sistema educativo en la lucha contra desigualdades e injusticias.

Las escuelas y también las universidades, ciertamente, cumplieron un rol histórico civilizador, nacionalista y asimilacionista en nuestro país. Pero también es cierto, como decíamos, que las instituciones educativas, en particular en los últimos 20 años, vienen sosteniendo sistemáticos esfuerzos por discutir esa función y esa imagen; tratando de presentar una versión histórica más fiel a los hechos de sometimiento indígena.

PUNTOS DE VISTA

El Ministro niega y desconoce, así, los continuos esfuerzos de muchísimos maestros/as, profesores/as y alfabetizadores/as por construir y transmitir en sus aulas otra historia, por incluir en condiciones de igualdad y respetando el derecho a la distintividad a los niños, niñas y jóvenes que han heredado una historia de despojo.

Desconoce, además, que desde hace muchos años y en gestiones de distinto signo político, en el Ministerio de Educación y Deportes que ahora dirige, se vienen haciendo esfuerzos por redefinir el rol que la escuela ha jugado históricamente en torno a las poblaciones indígenas: desde la organización de programas y proyectos de educación intercultural y creación de la modalidad de educación intercultural bilingüe, hasta el replanteamiento de los contenidos educativos comunes, el apoyo a la edición de material didáctico alternativo, las actividades de capacitación docente, la creación y sostenimiento del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI).

En definitiva, muchísimas propuestas para que en las aulas y en los patios de las escuelas, otra sea la versión de la historia que se transmite y construye con todos/as los/as estudiantes, y otras las miradas hacia los mismos niños y niñas indígenas que transitan parte importante de su infancia en una escuela que no debería conquistar nada, sino, más bien, aprender a escuchar y dialogar, y seguir trabajando para dar un lugar a aquellos/as a quienes el mismo sistema desconoció y expulsó.

Política, Infancia y Educación en Antropología: en busca de horizontes compartidos

Entrevista con Graciela Batallán



Lucía Rodríguez Bustamante* y Mónica Córdoba**

Graciela Batallán es doctora en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires y licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Rosario. Es profesora consulta de la materia “Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo”, FFyL, UBA. Ha dictado numerosos cursos de grado y posgrado en nuestro país y en el extranjero. Ha publicado numerosos artículos académicos y libros. Actualmente dirige el Proyecto UBACyT: “Disputas políticas sobre la infancia y la adolescencia. Procesos sociales cotidianos y luchas por la hegemonía en la Argentina contemporánea”.

¿Cómo llegaste de la historia a la antropología? ¿Cómo fue ese camino?

Estudí Historia en Rosario y en la época que estudié, no existía la carrera de Antropología si no que era una orientación dentro de la carrera de Historia. Por eso es que mi título es de Licenciada en Historia, con orientación en Antropología. Después tengo tres años y medio de Sociología que hice en la Universidad de Chile y el Doctorado que lo hice en la Universidad de Buenos Aires, por lo que soy Doctora en Ciencias Antropológicas. Mi formación en Antropología fue un proceso más bien afuera de la carrera, ya que sólo teníamos tres o cuatro materias específicas y la especialización principal era la Arqueología. No obstante de las pocas materias, hubo una base bastante sólida por los buenos docentes que tuvimos en una época de mucha agitación social. Antes de recibirme y siendo residente en Chile tras el golpe de Onganía, tuve la posibilidad de participar en una escuela de campo en el norte Chico chileno, por una beca que obtuve en la Universidad de Chile. Allí estuve inmersa en la corriente funcionalista de los estudios de “comunidad”. Esa

experiencia me permitió desarrollar elementos críticos al culturalismo y orientar mi formación hacia las corrientes marxistas de tradición gramsciana dentro de las ciencias sociales.

¿Cómo fue el proceso que te llevó a investigar temas vinculados con Antropología y Educación?

Justamente en esos años y por medio de esa beca, se fue despertando mi interés por la particularidad de esas comunidades agrícolas en el contexto de la reforma agraria implementada por el gobierno de la Unidad Popular. Este fue, luego, el tema de mi tesis de licenciatura que defendí en Rosario en el año 1972. Me interesé especialmente por la relación entre las formas de la tenencia de la tierra y la ideología de estos comuneros sumamente empobrecidos pero señores de la tierra. Los contenidos para la capacitación campesina que eran necesarios para implementar la reforma agraria, no podían ser los mismos que en otras zonas, dada la compleja tenencia colectiva de la tierra, arraigada en tradiciones hispánicas feudales y en modos de producción comunitarios indígenas. Este interés por la

* Profesora en Ciencias Antropológicas. Becaria doctoral UBACyT del Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA).

** Profesora en Ciencias Antropológicas. Investigadora del Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, (FFyL, UBA)

capacitación campesina en ese contexto político, me acercó a la educación de adultos, que en esos años ya recibía la influencia de Pablo Freire quien estaba exiliado y trabajaba en Chile en el mismo Instituto de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria. Esto fue entre los años 1969 y 1971.

¿Qué aporta tu mirada de historiadora a tu modo de investigar en antropología?

En realidad, a pesar de la larga carrera, no soy historiadora, si creo que el análisis de los procesos sociales tiene su dimensión explicativa en la reconstrucción genética de los mismos, es decir, con las huellas de pasado que perviven en el presente. Entonces la historia o la temporalidad, tienen para mí, más bien un sentido metodológico. También mi formación junto a Elsie Rockwell me permitió revalorizar la perspectiva de la historia que había tenido en mi carrera. Siempre fui crítica a las formas funcionalistas, o provenientes del funcionalismo, que analizaban la sincronía de los procesos sociales con objetivos meramente descriptivos, de ahí que la perspectiva que me ha dado la historia, particularmente la historia social, me resulta productiva y enriquecedora. El enfoque histórico etnográfico, que puede decirse es ya una orientación metodológica en la investigación en antropología y educación, se nutre además, en sus fundamentos, de algunas corrientes actuales de la filosofía.

¿Cómo surge la antropología y la educación según tu perspectiva? Y en ese marco ¿cómo ubicarías tus aportes?

Bueno, en los años 80 un grupo de investigadores latinoamericanos que en su gran mayoría vivíamos en dictaduras, tuvimos la oportunidad de hacer un seminario prolongado en México con Elsie Rockwell y su equipo, con el apoyo solidario del parlamento canadiense. Allí revaloricé mis estudios en antropología, me “amigué” con la disciplina, en la que descubrí otros caminos más allá del culturalismo o del marxismo estructuralista. El enfoque que comenzaba a gestarse para la investigación educativa, mostraba a los procesos escolares como un campo atravesado por dimensiones políticas y dejaba de ser una institución que siempre se estudiaba desde el “deber ser”. A partir de mi interés por el conocimiento sobre la transformación de la escuela y del trabajo de su sujeto permanente, los docentes, comencé a preguntarme por qué la escuela no cambia y por qué los maestros, simplemente tienen un rol asignado que aceptan. Entonces siendo que los maestros eran culpabilizados de todos los males de la educación, mi pregunta apuntaba a poder entender por qué estos trabajadores se dejan, primero digamos, culpabilizar pero después “cierran la puerta” del aula y hacen lo que quieren dentro de ella. Entonces mi

interés se centraba en conocer cuál es la característica o peculiaridad de este trabajo ¿no? Así, y luego de muchos años de investigación puedo decir que éste es un trabajo intelectual y al mismo tiempo burocrático, o sea dependiente de una institución vertical y que esa lógica contradictoria, es lo que limita a estos trabajadores a ser el motor de un cambio, porque al mismo tiempo que son trabajadores intelectuales están dentro del sistema como subalternos. Luego, continué con otro enigma, en tanto la escuela, siendo un particular mundo habitado por niños, ellos son desconocidos o “dados por descontado” en sus intereses y conocimientos. Las preguntas fueron dirigiéndose hacia el papel de estos sujetos invisibles, cuáles son las concepciones socialmente compartidas que los mantienen en esa invisibilidad y de qué manera esas concepciones que los dejan sin presente, ocultan un mundo de reflexiones y potencialidades que la escuela (salvo excepciones) no considera. En fin, también el papel de los tutores o las familias. Qué es, o por qué la escuela realmente no es una comunidad escolar democrática, aunque esa nominación esté naturalizada como existente. Creo que falta, tener ese horizonte, falta tener un horizonte educativo de utopía, donde en el plano de la institución escolar se pueda pensar que estos niños puedan ser participantes en algún sentido del cambio de la escuela. En realidad, mientras somos “menores” estamos obligatoriamente en la escuela y no somos “ciudadanos en pleno derecho”, dependemos o del estado, o de los padres, de los adultos, entonces conocer el sujeto de la educación y lo que quiere de la escuela y de su formación, nos podría permitir saber también, de qué manera es posible su participación como ciudadanos en el presente y no esté postergada al futuro. Durante todos los 18 años que pasamos en la escuela se podría formar ciudadanos que practicasen la ciudadanía en la misma convivencia escolar controlada por una comunidad de pares y con otro tipo de convivencia con los adultos. Bueno, pero esto significaría un gran cambio dentro de la escuela, aunque hay brotes de experiencia aisladas (también han existido en el pasado) donde se está pensando en la democratización de la institución. La escuela es una institución que atraviesa toda la sociedad, todos los capilares de la sociedad y su papel es fundamental, no solo por lo que hace (malo o bueno), sino por lo que deja de hacer en términos de ser un espacio de placer por el conocimiento y la creatividad. Es un lugar de resistencia, es cierto, cada vez más arrasada por la mercantilización, ¿no? “Estudio para una nota”, “estudio para pasar”, “estudio porque si no, no consigo trabajo”. Pero digamos, de qué manera volver a entregarle la función de producir y de jugar con el conocimiento, el descubrimiento, el reconocimiento de los intereses por conocer de todos, de darle una

función emancipadora, de generación de libertad y de creatividad, ese es mi pensamiento.

¿En qué estás trabajando en la actualidad?

Bueno, en la actualidad somos un equipo de investigación con aval y apoyo de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, y trabajamos en una línea de investigación que comenzó en el 2004, como continuidad del estudio del trabajo docente en la escuela primaria en la Argentina iniciada a principios de los años 90. Terminé ese ciclo con mi tesis doctoral y el libro *Docentes de infancia, antropología del trabajo en la escuela primaria*. En el 2004 dimos un giro a esa preocupación, desarrollando una línea de investigación sobre la relación entre la infancia y la política. Esta problemática fue entendida como continuidad de aquella línea de investigación y producto del reconocimiento que los maestros no serían solos el sujeto de la transformación. La complejidad de este trabajo, que abordamos desde distintas aristas y desde una instancia co-participante de investigación, permitió argumentar que las lógicas contradictorias que lo constituyen, inhiben al maestro de las condiciones de libertad que necesita para constituirse en sujeto de un cambio de la escuela. Entonces el giro fue retomar una aproximación realizada en 1983 en un taller en que los docentes coordinaban procesos de investigación de los niños sobre sus intereses de conocimiento social, luego de atravesar un proceso de taller de investigación de la práctica. Allí comenzamos a documentar que existe entre los niños y jóvenes adolescentes un mundo de intereses de conocimiento sobre la realidad social, que trasciende sus mundos inmediatos y se proyecta al interés por la polis. Actualmente esa línea de indagación relaciona la primera edad de la vida (desde la educación inicial hasta el fin de la secundaria) con la política y que nos ha llevado a profundizar temas vinculados a la democracia y la participación que tienen estos sujetos en ella. En esta línea de investigación, que co-dirijo con Silvana Campanini, trabajamos con un grupo de colegas e investigadores en formación que han ido precisando y focalizando en distintas temáticas vinculadas al eje teórico de esta relación. En todas las investigaciones desarrollamos también aspectos metodológicos relativos a la co-participación con los sujetos que constituyen el mundo que pretendemos conocer.

Manteniendo siempre el objetivo de indagar en las posibilidades de transformación de la escuela, la formación ciudadana también es un tema de investigación dentro del equipo. De qué manera la escuela encara esta formación ciudadana para los niños más allá de las materias o de los actos rituales que son problemáticas específicas que permiten profundizar

en conceptos vinculados a la política que encuentran su tradición teórica en la interacción dentro del mundo adulto, o de “los iguales ante la ley”. El desafío es cómo analizar la problemática de la participación de esta franja etaria arbitrariamente considerada “fuera de la política”, con categorías que implican su inclusión.

¿Cómo ves el campo de la Antropología y Educación en Argentina y qué agenda ves pendiente?

Si bien el área y el Programa de Antropología y Educación se fundaron con anterioridad, a fines de los años ochenta, una fecha que marca un hito del desarrollo de la especialización es el Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica que organizamos en el año 2006. Creo que este evento marcó una ruptura con las temáticas investigadas hasta ese momento, siendo un impulso académico por el variado intercambio con profesionales de la antropología y de otras disciplinas sociales y de la educación, no sólo de América Latina, sino de Estados Unidos, de España, de Brasil. Fue un encuentro internacional, que mostró la madurez alcanzada por la especialización y una gran apertura a los estudios sobre la infancia dentro y fuera de la escuela. Destaco como evidencia de la producción académica la compilación de trabajos de investigación que realizamos con ese título en conjunto con María Rosa Neufeld, con quien co-coordino el Programa de Antropología y Educación en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires.

Ahora, con respecto a lo que falta, creo que si bien hemos madurado mucho como especialización, tal vez nos enriquecería nutrirnos de las investigaciones y el intercambio teórico con otras disciplinas como por ejemplo, en nuestro caso, la ciencia política, la filosofía y la historia de la educación, entre otros. También que en los congresos, pudiéramos converger o discutir con otros campos de la Antropología que nos permitieran dar otra dimensión a la investigación en Antropología y Educación. Creo de todos modos, que estamos en buen camino, se han difundido en este mismo Boletín los resultados del último encuentro de la Red de investigadores en Antropología y Educación en la que participan investigadores de cuatro universidades Argentinas y se vislumbra que las líneas de investigación están más consolidadas como así también el ejercicio de discusión y debate entre los colegas, que antes no era posible por su incipiente crecimiento. También se han multiplicado el número de investigadores en el área, las publicaciones y la continuidad de este Boletín que está bajo la responsabilidad académica de los investigadores jóvenes del Programa como son ustedes.