

Boletín Antropología y Educación

nº 12
año 9
2020

INSTITUTO DE CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

Directora

Mabel Grimberg

Secretario Académica

Alejandro Otamendi

Directora de la Sección de Antropología Social

Virginia Manzano

Programa de Antropología y Educación

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

Decano

Américo Cristófalo

Vicedecano

Ricardo Manetti

Secretaria de Asuntos Académico

Sofía Thisted

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar

Estudiantil

Ivanna Petz

Secretario de Posgrado

Alejandro Balazote

Secretario de Investigación

Marcelo Campagno

Secretario General

Jorge Gugliotta

Secretaria de Hacienda y Administración

Marcela Lamelza

Secretaria de Transferencia y Relaciones

Interinstitucionales e Internacionales

Silvana Campanini

Subsecretaria de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

Subsecretario de Publicaciones

Matías Cordo

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 12
año 9
2020

Sumario

- 5 Presentación
María Rosa Neufeld y Graciela Batallán
- 7 Sobre desigualdades, escuelas y barbijos
Equipo Nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad: trayectorias y experiencias educativas en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar
- 9 Aprendiendo en el mundo en tiempos de aislamiento social
Ana Padawer, Carla Golé, Lucila Rodríguez Celín y Alejandra Soto
- 13 La pandemia de la virtualidad en la educación
Equipo Interculturalidad y educación en comunidades toba/qom y mbyá-guaraní de Argentina: una aproximación histórico-etnográfica a la diversidad étnica y lingüística en las escuelas
- 15 Niñxs y adolescentes en el centro de la reflexión sobre los cambios de la escuela pos-pandemia
Graciela Batallán, Lucía Rodríguez Bustamante y Loreley Ritta
- 17 Sobre las obligaciones y los compromisos en torno a la escolaridad infantil en tiempos de “continuidad pedagógica”
Equipo Educación y cuidado infantil en el marco de las redefiniciones sobre lo público y lo privado: imbricaciones y dinámicas estatales, domésticas y colectivas analizadas desde un enfoque etnográfico
- 21 Desigualdad, migración y educación en tiempos de pandemia¹
María Laura Diez, Verónica Hendel, Laura Martínez y Gabriela Novaro

Presentación

 **María Rosa Neufeld y Graciela Batallán**

El Boletín No.12 del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, se hace presente en la inédita situación de la pandemia mundial del COVID 19, que nos conmueve y afecta como personas y nos hace conscientes de nuestra responsabilidad como antropólogos investigadores de la educación. Si bien este momento es uno de los más difíciles que podamos recordar, pensamos en la importancia que tiene la reflexión y el intercambio entre colegas y con otros sectores de la vida social, como señal de esperanza en un futuro mejor que necesitamos construir colectivamente, para cuando esta situación humanitaria sea superada.

Las páginas virtuales del Boletín que presentamos buscan ser base de discusión sobre procesos educativos que abarcan a la escuela y otros ámbitos de la vida social y que si bien afectan principalmente a niños y jóvenes, involucran a otros miembros de la sociedad en tanto responsables de su presente y su futuro. Las notas condensan reflexiones producto del trabajo de investigación en antropología de la educación y tal como se podrá apreciar en su lectura, en ellas coexisten múltiples perspectivas y puntos de vista de la situación educativa actual, que es captada por la mirada antropológica. La factura de estos escritos para difusión, trasciende a sus autorxs y refleja el intercambio al interior de los equipos de investigación del Programa, como así también la fructífera interconsulta, a través de preguntas y observaciones con integrantes de los otros equipos.

Lxs invitamos a presentar sus contribuciones y seguir sumando voces a este necesario debate en un momento particular en el que es de suma importancia construir nuevas redes y formas de intercambio.

Buenos Aires, Julio de 2020

Sobre desigualdades, escuelas y barbijos



Equipo Nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad: trayectorias y experiencias educativas en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar

Programa de Antropología y Educación. Instituto de Ciencias Antropológicas. FFyL-UBA

Hace semanas que el mundo cotidiano tal como lo conocíamos quedó en suspenso. Un virus nuevo puso al descubierto la fragilidad de las certezas que supimos construir. Intentamos acomodarnos a la nueva situación: el covid-19 nos amenaza a todes, para cuidarnos tenemos que quedarnos en casa y, ante la necesidad de salir, hay que usar tapabocas: ¿pero todes tenemos las mismas posibilidades?

La escuela, como un faro siempre presente en las tormentas de la vida cotidiana, sigue siendo el punto de referencia cuando las desigualdades se vuelven más evidentes. Las escuelas, o mejor dicho, les docentes y no docentes, les adultes a cargo de niños y les estudiantes son quienes encarnan y hacen eso que llamamos “la escuela”. Y para seguir siéndolo tuvieron que ensayar, probar, ajustar y crear nuevas prácticas para enseñar y aprender en la virtualización. Porque la cuarentena no es igual para todes y las instituciones hacen lo posible en condiciones de marcada desigualdad. No es lo mismo tener estudiantes cuyo problema son los micro cortes de un deficiente servicio de internet -pero donde hay dispositivos para cada miembro de la familia-, que estar pensando cómo llegar a estudiantes que tienen que compartir un celular entre muchos hermanos y en donde el costoso crédito de datos móviles se consume en pocos minutos. No resulta igual de fácil educar a distancia en ciudades con acceso gratuito a wifi que en barrios o zonas rurales que no tienen servicios.

Este mundo que se impone virtual, pero que se vive material, les propone a les docentes ensayar nuevas estrategias. Llamamos por teléfono a los hogares una vez por semana para conocer las dificultades de los niños y jóvenes en este “acompañamiento pedagógico”, imprimen tareas y cuadernillos y se les acercan a las familias cuando saben que los encontrarán en la escuela el día de reparto de comida quincenal, dan las contraseñas de la escuela para que

les que están cerca se puedan conectar, y preguntan a los estudiantes cómo transitan esta cotidianidad incierta para todos.

Este acompañamiento se construye sobre relaciones previas y cargadas de historia, sobre rutinas establecidas que a lo largo de décadas marcaron los modos de comunicarse, de aprender, de enseñar y de habitar las escuelas. Algunas de ellas ya usaban plataformas digitales o llamadas telefónicas para comunicarse con los estudiantes y sus familias; en otras las cooperadoras, los ma/padres y los docentes tenían una historia de trabajo conjunto; y en otras, lamentablemente, estas redes no existían. En todas ellas “seguir educando” debió transformarse; en las últimas se vuelve muy arduo y a veces imposible, a pesar de la buena voluntad de quienes “hacen escuela”.

Los estudiantes tampoco son todos iguales: alumnas madres, alumnos a cargo de hermanos, alumnos que viajan en tren y colectivo para llegar a la escuela a retirar la bolsa de comida, alumnos que continúan con sus cursos de inglés o de arte por zoom y después juegan a “la play” o al “ipad”. Existen familias en donde los trabajos se evaporaron y desapareció el ingreso que permite comer, familias que tratan de acompañar a sus hijos en condiciones habitacionales precarizadas o grupos domésticos en donde la carga de trabajo de los adultos es alta y no es posible “ponerse a enseñar”. Otras en donde aparece la idea de la educación asociada a un bien que se consume, entonces se le demanda a la escuela que siga dando un servicio “si pago la cuota, los chicos deberían estar más tiempo en clase con la computadora”.

Los docentes, en su mayoría mujeres, también son trabajadores al cuidado de hijos, que ven su carga laboral aumentar. Adaptan y reorganizan, aprendiendo sobre la marcha, lo planificado con los dispositivos y la conexión posible. Responden consultas y contienen ansiedades, escuchan el malestar de las madres que se dan cuenta de que la escuela que cuida a sus hijos mientras van a trabajar, ya no puede hacerlo. Compran algunos alimentos extra para la familia de alumnos que lo necesitan. Atienden a las situaciones de violencia que aumentan en tiempos de convivencia forzada.

La pandemia visibiliza todo esto que siempre hizo la escuela mientras enseñó a sumar, a leer o a escribir. El edificio escolar puede estar cerrado pero las escuelas -a través de los docentes, los directivos, los agentes de los distintos programas socioeducativos, las cooperadoras, y las organizaciones sociales y territoriales- siguen articulando las demandas y los pedidos de ayuda que aumentan, activando con mayor fuerza los lazos preexistentes. Las prácticas conjuntas, que se han desarrollado en la vida cotidiana de las escuelas para acompañar la educación en contextos de marcada desigualdad social, hoy se vuelven imprescindibles para que la escuela de siempre construya lo nuevo.

Aprendiendo en el mundo en tiempos de aislamiento social



Ana Padawer, Carla Golé, Lucila Rodríguez Celín
y Alejandra Soto

Programa de Antropología y Educación. Instituto de Ciencias Antropológicas. FFyL-UBA

En estos meses han circulado muchas preguntas y respuestas sobre el aprendizaje en este contexto de aislamiento social (ASPO), las que nos fueron permitiendo a los docentes reorientar nuestra tarea pedagógica. Las aulas se cerraron por la cuarentena: lxs niñxs, jóvenxs y/o adultxs que nos encontrábamos a diario en estos espacios cuyo propósito específico es enseñar y aprender, comenzamos a transitar distintas formas de educación virtual o mediada por materiales impresos que fueron llegando a los hogares, los que han implicado nuevas enseñanzas y aprendizajes para la mayoría de nosotrxs.

Estamos tratando de entender como continuar con la tarea pedagógica de la mejor manera posible, al mismo tiempo que nos preguntamos por este proceso tan complejo que estamos atravesando, que nos conmueve y cambia el mundo sobre el que cimentamos nuestra práctica docente: ¿qué implicancias tiene la pandemia? ¿qué involucra el aislamiento?. La pedagogía ha enfatizado la importancia del contexto para que los procesos de enseñanza adquieran mayor significatividad, eso no es nuevo. Pero esta pregunta se renueva con fuerza con el aislamiento social obligatorio, e inevitablemente prestamos mayor atención al escenario global que estamos atravesando, con números de infectados en distintos países del mundo, provisiones de kits de detección, vacunas.

Esos procesos globales sin duda penetran en lo que enseñamos y aprendemos, y tienen muchas formas de expresión en los contenidos y métodos pedagógicos. Pero el ASPO también nos ha llevado a mirar el nuevo escenario donde desempeñamos nuestra labor: los espacios domésticos y locales, donde como docentes nos reencontramos con algo que ya sabemos, y es que allí se aprende a hacer otras cosas, distintas de las que se aprenden en las aulas. ¿Qué va a pasar con estas formas de aprender, estos conocimientos generados fuera de las



escuelas que ya existían, pero se desplegaron enormemente en la cuarentena? ¿Cómo se van a vincular espacios domésticos y escolares cuando reabran las puertas de las aulas en todo el país?

Miremos un poco hacia el pasado, para pensar luego en el futuro. La escuela que conocemos hoy surgió históricamente en la modernidad occidental, como un espacio-tiempo separado de las actividades que le permitían a la gente producir alimentos, abrigo, herramientas y demás menesteres para poder vivir: allí se reunían personas agrupadas por edades, y aprendían a hacer ciertas cosas como leer, escribir, contar, relatar lo que se sabía acerca del pasado, describir la naturaleza. En los países europeos esas cosas se aprendían antes en casas particulares, y antes aún se aprendían al realizar actividades cotidianas; la especialización del conocimiento, sus tiempos, personas y lugares, surgió con una promesa: la escuela es una institución que se extendió por el mundo porque permite enseñar el conocimiento que las sociedades reconocen como valioso y legítimo a todxs, independientemente del origen social, étnico, o del género, un saber que cambia a medida que lo hacen la ciencia y el arte.

Pasaron muchos siglos. Las aulas y las tecnologías para enseñar y aprender han cambiado en muchos aspectos. Pero cuando la pandemia nos obligó a quedarnos en casa, nos reencontramos con una situación histórica que creíamos que ya no veríamos más: la enseñanza y el aprendizaje propiamente escolares comenzaron a transcurrir nuevamente en un espacio que no está separado de las actividades cotidianas. ¿Que hicimos ante esta situación? Desde ya que, como humanos, aprovechamos las herramientas y relaciones que tenemos disponibles para seguir enseñando y aprendiendo, no porque esto sea un fin en sí mismo sino porque para poder hacer, es necesario aprender. Fue así como aprendimos nuevas actividades laborales que pudieran realizarse con las medidas de aislamiento; también a cocinar, reparar muebles, refaccionar viviendas, plantar o cuidar animales, cuidar parientes y vecinxs, a usar computadoras y conexiones virtuales para múltiples tareas (incluidas las escolares). La búsqueda de expertxs en estas tareas novedosas se ha dado en relaciones y direcciones insospechadas, y las situaciones de aprendizaje no han estado exentas de conflictos.

Las tensiones surgen porque la experiencia del aislamiento (la relación trabajo/cuidado, las condiciones en las viviendas, el acceso a la salud) no es la misma para todxs, y por ello los aprendizajes se dan en condiciones muy desiguales. Pero también porque las relaciones entre expertxs y novatxs son inherentemente conflictivas, dado que al emprender una nueva tarea la realizamos siempre con alguna divergencia respecto a las formas en las que lo hacían quienes nos antecedieron en la realización de esa actividad. Por estas reconfiguraciones en los escenarios, sujetos y objetos del aprendizaje nos sentimos incómodxs e insegurxs, buscando formas, tiempos, espacios e interlocutores para poder hacer lo que antes del ASPO parecía tener sus protagonistas, su momento y lugar. Pero si recordamos estos procesos educativos en la larga duración histórica que mencionábamos antes, no deberíamos sentirnos así: porque si bien es verdad que en esta situación inédita nos volvemos aprendices y/o expertxs de nuevos quehaceres, en realidad siempre lo somos.

Ahora volvamos a la pregunta inicial: ¿Qué va a pasar cuando se puedan reabrir las puertas de las aulas en todo el país? Tal vez esta experiencia nos permita reconocer los múltiples espacios para aprender y enseñar de los que disponemos, ampliarlos y jerarquizar aquellos en los que antes no reparábamos, tratando cada unx desde nuestro lugar que el aprendizaje sobre el mundo que nos rodea circule más fluidamente, sin tantos cercos institucionales y

sociales que limiten accesos y debates. No vamos a evitar los conflictos, estos son inherentes al quehacer humano que es siempre creativo y crítico, pero si podemos aprender a que esas discrepancias en el saber-hacer se tramiten con más solidaridad y empatía, que también es algo que esta situación de pandemia nos ha enseñado.

La pandemia de la virtualidad en la educación



Equipo Interculturalidad y educación en comunidades toba/qom y mbyá-guaraní de Argentina: una aproximación histórico-etnográfica a la diversidad étnica y lingüística en las escuelas

Programa de Antropología y Educación. Instituto de Ciencias Antropológicas. FFyL-UBA

En estos días, nos hemos visto desbordadxs por la compleja situación sanitaria que supone habitar una pandemia. Se ha exacerbado el recurso a la comunicación virtual y las desigualdades del sistema educativo volvieron a quedar subrayadas con este escenario. Es por ello que son muchos los interrogantes que pueden volver a abordarse en este contexto, sobre todo por quienes venimos investigando y reflexionando en espacios educativos. Desde el UBACYT “Interculturalidad y educación en comunidades toba/qom y mbyá-guaraní de Argentina: una aproximación histórico-etnográfica a la diversidad étnica y lingüística en las escuelas” nos preguntamos: ¿Qué sucede con las nuevas tecnologías y los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo se reformula la relación familias-niñxs-escuelas? ¿Qué lugar le cabe a lxs docentes en contextos de diversidad étnica y lingüística, así como a lxs estudiantes indígenas? Vayamos sistematizando algunas ideas.

Hace ya más de un mes, las escuelas se cerraron para el dictado de clases y pasaron a “modalidad de educación virtual/a distancia”. Abren sus puertas, en el mejor de los casos, para repartir bolsones de comida y a lo sumo distribuir algún cuadernillo con tareas. También se han dispuesto programas de radio y televisión para dar cierta continuidad en lo escolar. Si bien los esfuerzos son muchos, las dudas también.

La modalidad a distancia nos interpela respecto de los recursos tecnológicos, el lugar en que quedan lxs docentes en ese escenario, el rol de los pares y especialmente por la demanda que implican para las familias. Esta modalidad presupone un acercamiento a las tecnologías que es más propio de los sectores medios, altos y de contextos urbanos. No solo por la presencia o no



de dispositivos (tablets, celulares, computadoras que tengan buena conectividad a redes de internet y que resistan el acopio de muchos archivos); sino por los conocimientos para poder gestionar esos dispositivos en términos escolares: no se trata de utilizarlos, sino de poder producir e interpretar materiales pedagógicos desde esos equipos. En otras palabras, disponer de un celular no necesariamente expresa esas potencialidades y muchas veces solo reemplazan al teléfono de línea como dispositivo de comunicación oral y/o escrita.

Además, salvando las diferencias en la materialidad, se abre ahora el interrogante acerca de la estrategia: ¿acaso se presupone que enseñar es solo transmitir un contenido? Así, se han tomado múltiples medidas y se continúa trabajando sobre la marcha, intentando reparar cada nueva injusticia que se visibiliza. Pero en la práctica se da una dudosa o escasa posibilidad de diálogo o intercambio entre lxs docentes y lxs estudiantes, y más aún se omite casi toda posibilidad de construcción de saberes entre lxs pares.

Ahora bien, ¿qué sucede en las familias indígenas? Éstas se encuentran expuestas a inmensas complejidades y necesidades materiales, consolidadas a lo largo de años de racismo, discriminación y despojo; por lo tanto, parece impensable la disponibilidad de recursos simbólicos y tecnológicos que acompañen las experiencias escolares a distancia. La pandemia vino también a remarcar el rol fundamental de lxs agentes educativos: maestrxs, tanto indígenas como no indígenas, auxiliares bilingües, directivxs son el entramado más fuerte que el Estado cuenta a la hora de llegar con conocimientos y recursos a la mayor cantidad posible de población.

La no-presencialidad se organiza a partir de modelos generales que universalizan expectativas y potencialidades, saltando las singularidades y las experiencias particulares. Como hace mucho tiempo en el sistema educativo, se construye un “niño/alumno típico” que no expresa al promedio de muchxs de lxs niñxs indígenas y, tal vez novedosamente y con las mejores intenciones se disponen materiales y recursos audiovisuales que presuponen este receptor.

Dar cuenta de lo singular de cada experiencia escolar queda a cargo de las habilidades de cada docente, lo que supone una gran sobrecarga para lxs maestrxs de grupos que estaban apenas comenzando a trabajar. Luego, se apoya sobre las potencialidades y recursos de cada familia para acompañar el proceso, lo que refuerza las ya preexistentes desigualdades estructurales. La escuela reparte los alimentos, lxs docentes contienen el tejido social a partir de activar mensajes de institucionalidad y de dar expectativas de futuro, mientras que estudiantes y familias quedan silenciadas, pasivas, en la recepción de todo ello y sin margen para expresar los escenarios domésticos. El aislamiento parece ser lo opuesto a la construcción de conocimientos, si es que a eso apuntamos con educación, y si es que entendemos que la educación reduce distancias.

La pandemia vino a subrayar las desigualdades inherentes al sistema educativo. Es cierto que no podrían resolverse justo ahora, cuando se han sumado tantas otras dificultades, pero aun así, conviene hacerlas nuevamente visibles para que no vuelvan a ser naturalizadas. Para que una vez superada esta instancia inédita, podamos repensar el campo escolar, las relaciones entre las escuelas, familias, niñxs, tecnologías, saberes, alimentos, de modos distintos. Si vamos a pensar con nuevas coordenadas al mundo, que la diversidad y la docencia ocupen el lugar que merecen.

Niñxs y adolescentes en el centro de la reflexión sobre los cambios de la escuela pos-pandemia



Graciela Batallán, Lucía Rodríguez Bustamante
y Loreley Ritta

Programa de Antropología y Educación Instituto de Ciencias Antropológicas. FFyL-UBA

El momento de excepcionalidad de la pandemia que trastocó el espacio y el tiempo escolar ha suscitado una serie de debates y reflexiones con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lxs niñxs en la actualidad.

El uso de la virtualidad como modo de comunicación entre docentes y niñxs exige no solo un enorme trabajo extra de lxs maestrxs, sino también un esfuerzo de lxs padres y apoderadx en el ámbito doméstico por intentar traducir lo que “piden” desde la escuela, y lo que “deben” responder lxs niñxs, para no “perder” el ritmo escolar. El problema sobre el alcance masivo de la virtualidad ha exigido también al gobierno redoblar el esfuerzo por llegar a los hogares que no tienen recursos tecnológicos, ni condiciones habitacionales suficientes, poniendo en evidencia nuestra pertenencia al llamado tercer mundo, en el que cada día crecen las cifras de la pobreza y la desigualdad.

Estas reflexiones han tenido su expresión en los debates entre funcionarixs, cientistas sociales y de la educació, pedagogxs y activistas, coincidiendo en que necesariamente los procesos de enseñanza-aprendizaje necesitan del vínculo pedagógico presencial y de la importancia de la comunicación de la escuela con las familias. Si bien este acuerdo fundamental nos lleva a pensar en las formas de la enseñanza y su complejidad, deja en las sombras los procesos de aprendizaje y de apropiación que realizan lxs niñxs sobre los contenidos escolares y la opinión que tienen de estos y su evaluación.

Es un hecho fácilmente corroborable, que la experiencia escolar es principalmente para lxs niñxs, un espacio de juego y encuentro entre pares y secundariamente, una ventana al conocimiento universal. Esto nos lleva a discutir otras formas sobre las que organizar el aprendizaje que no sea solo la recepción de contenidos generales escindidos del propio interés y del saber particular y diverso que existe en sus vidas cotidianas. Tal como sugiere el pedagogo



italiano Francesco Tonucci, los saberes domésticos y su aprendizaje podrían ser aprovechados, constituyendo una experiencia valorizada (como se puede apreciar en este momento de confinamiento), para estar en la base de la organización de los contenidos disciplinares de mayor abstracción.

Considerar a esta orientación como un punto básico en el debate, evitaría que esta propuesta se estandarice y pierda su importancia como una herramienta para cuestionar la organización de los contenidos escolares en su cristalización temporal y simplificación, dirigidos explícita e implícitamente hacia la evaluación que exige el sistema.


En este momento de discusión sobre los eventuales cambios en las formas y contenidos de la escuela tradicional, sería interesante traer a foco la condición de lxs niñxs y adolescentes como sujetos reflexivos, actualmente invisibilizados en su saber e interrogantes sobre la vida social, dado que su condición jurídica de “menores” los circunscribe y naturaliza como meros sujetos de intervención y cuidado. Plantear como punto de partida de los procesos de enseñanza, los intereses de conocimiento de lxs niñxs y adolescentes y encarar su dilucidación como investigaciones sobre sus experiencias y prejuicios, se convierte no solo en un estímulo al reconocimiento de sus interrogantes, sino en una cantera para el trabajo anual de los maestrxs.

Hay señales de cambios, que aunque no masivos, son impulsados por el movimiento pedagógico de docentes en nuestro país, registrándose en el plano pedagógico, alternativas a los modos trasmisores de información y al ejercicio centralizado del rol docente, que se encaminan hacia formas de coordinación grupal, más que a la reafirmación de una autoridad concentrada en la palabra del maestrx. Asimismo se registra el desarrollo incipiente de iniciativas como los Consejos de grado y las Asambleas de escuela que recuperan la importancia de la participación de niños y adolescentes en la toma de decisiones sobre la gestión del espacio educativo.

Por su parte la investigación etnográfica en las escuelas y en los programas educativos, documenta las propuestas de niñxs y adolescentes relativas a su participación en distintas actividades pedagógicas, administrativas y organizativas, tales como la producción autogestionada de textos sobre ESI, el seguimiento del uso de los recursos del Estado para el mejoramiento edilicio de las escuelas y la insistencia, entre otras, en torno a la mala alimentación que reciben en los comedores escolares, planteada como una demanda que lleva más de una década, sin que esas opiniones, aún las más fundamentadas, sean apreciadas como una expresión ciudadana de sujetos políticos de la institución a la que constituyen.

En esta dramática circunstancia sanitaria, se agudiza y se pone en evidencia la invisibilidad de los sujetos de la *primera edad de la vida* en la sociedad, y la escasa consulta directa que se les otorga en el diseño de las políticas públicas. De cara a la reorganización de modalidades, espacios y tiempos en el regreso a las aulas, sería deseable que el balance a realizar deje como saldo positivo –además de la importancia del trabajo de lxs docentes y de la escuela, en la organización de la vida social-, la valoración de la participación de lxs niñxs y adolescentes en el debate social (tal como garantiza la Convención de los Derechos del niño), respetando los tramos de edad y, centralmente, orientándose al reconocimiento de su condición de ciudadanxs, no sólo en el “futuro”, sino como interlocutorxs conscientes, responsables y reflexivxs en el presente.

Sobre las obligaciones y los compromisos en torno a la escolaridad infantil en tiempos de “continuidad pedagógica”

 Equipo Educación y cuidado infantil en el marco de las redefiniciones sobre lo público y lo privado: imbricaciones y dinámicas estatales, domésticas y colectivas analizadas desde un enfoque etnográfico

Programa de Antropología y Educación. Instituto de Ciencias Antropológicas. FFyL-UBA

La irrupción de la pandemia por coronavirus (COVID-19), que incluye Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, implica una inesperada transformación en la vida de todos, la cual moviliza dimensiones cruciales: dificultades económicas por la merma en los ingresos; la intensificación del trabajo en algunos rubros; se complejizaron las posibilidades de cuidado al interior de las familias y, para amplios conjuntos poblacionales, se recrudecieron vicisitudes vinculadas con la problemática habitacional y la obtención del ingreso monetario, entre otros.

La “continuidad pedagógica”, planteada desde el sistema educativo, como ocurrió en decenas de países, se inscribe en el derrotero de la alteración de nuestra cotidianeidad. Como miembros de equipos de investigación, además de estar atravesados por estas cuestiones, hemos ido teniendo acceso y simultáneamente documentando el modo en que, quienes están directamente involucrados (adultos y niños), expresan los desafíos que implica cumplir con la continuidad pedagógica. La diaria utilización de redes sociales, entre otros, terminó siendo clave para estas expresiones.

El sostenimiento de la escolaridad implica en buena medida que los adultos a cargo de los niños, dispongan de una muy importante prioridad de tiempos, espacios y, cuando no, energías para sostener las actividades propuestas. Pero como ya sucedía previamente a la pandemia, lo escolar se resuelve como parte de un entramado muy complejo que incluye muchas acciones necesarias para la vida y en donde la situación económica, laboral, habitacional, sexo-afectiva, entre otras, se imbrican de manera compleja. En el contexto de la pandemia



que nos azota, la intensidad que han cobrado estas cuestiones abre, a nuestro parecer, diversos interrogantes.

Por un lado, nos preguntamos, si para quienes tenemos las Necesidades Básicas Satisfechas, se hace sumamente dificultoso responder a las múltiples demandas laborales y de cuidado, y simultáneamente asistir y acompañar las demandas vinculadas al sostenimiento de la escolaridad ¿qué sucede con los amplísimos sectores de la población que no disponen de las condiciones materiales que esta “continuidad” requiere? ¿Cómo se puede atender a esta demanda en situaciones de profunda –y ahora mucho más profundizada- privación económica?

Pero, además, en el contexto actual, una arista que resulta necesario atender es la relativa a la desigualdad de género. El hogar, convertido en el lugar exclusivo para el cumplimiento de lo “escolar” y, para muchos, de la actividad laboral, ha producido una intensificación de tareas vinculadas con el acompañamiento y el cuidado que tiene como principales protagonistas a las mujeres. En contexto de pandemia, la problemática de los cuidados, denunciada tempranamente por el feminismo, se agudiza. Y, al respecto, nos encontramos con la realidad de lxs docentes, colectivo configurado mayoritariamente por mujeres. En el marco de la educación a distancia, es fundamental reconocer el esfuerzo que vienen haciendo en estos meses por reinventar sus formas de trabajo y de vinculación con sus estudiantes. Y estos esfuerzos, vale decirlo claramente, también los realizan atravesadxs por las mismas condiciones que venimos mencionando, multiplicando los malabares que se requieren para aprender todo lo necesario para la virtualización de la enseñanza, junto con las tareas de cuidados de sus propios familiares a cargo. En efecto, la cantidad de tiempo de trabajo y dedicación que la continuidad pedagógica ha acarreado para lxs maestrxs y profesorxs se ha transformado en tema central de las paritarias de este año.

Al tiempo que reflexionamos sobre los adultxs, cabe preguntarse por los propios intereses de niñxs y jóvenes, inquietud que, si bien progresivamente comenzó a formar parte de reflexiones públicas, sigue siendo un gran pendiente: qué posición tienen respecto al momento que les toca vivir, en cuanto a lo que les toca hacer y lo que emerge como sus obligaciones en torno a la escolaridad, atendiendo asimismo a las implicancias que el distanciamiento social produce en sus procesos de sociabilidad. Vale agregar, en este sentido, que a pesar de que desde el Ministerio de Educación se ha aclarado que el énfasis de la “continuidad” no está puesto en la obligación y la evaluación, proliferan las situaciones de control del cumplimiento, las presiones para el envío de las tareas, y las expresiones que hablan de sentimientos de culpa de muchxs adultxs y niñxs frente a lo que se constituiría como un incumplimiento, cuando no se puede sostener de los modos propuestos.

Todo esto nos lleva entonces a preguntarnos por qué persistimos en el cumplimiento de la obligatoriedad escolar contra viento y marea, a costa de todo, y más allá de la desmesura de los esfuerzos que pueda implicar. Sin restar el valor formativo y social de la escolaridad, sí nos parece importante poder aprovechar la excepcionalidad de estas circunstancias para abrir más ampliamente algunos debates. ¿Por qué la escolaridad no puede estar sujeta a una pausa temporal, como sí sucede con enorme cantidad de actividades en circunstancias de tal complejidad como la que está atravesando en estos momentos el mundo entero? ¿Por qué en el despliegue de lo escolar la obligatoriedad –aunque no sea siempre nombrada como tal- adquiere tal predominancia? Y más específicamente, cuando se ponderan los aprendizajes que lxs niñxs han hecho en

estas circunstancias, ¿qué es lo que realmente se pondera? ¿Conocimientos, saberes, habilidades? ¿Condiciones de posibilidad de los grupos domésticos?

Por tanto, lejos de desestimar los enormes esfuerzos de innumerables sujetos por desplegar y sostener la “continuidad pedagógica”, pensamos que es crucial detenerse en estos debates para abrir el juego a otras formas posibles de relacionarse con los aprendizajes, los saberes y los conocimientos, donde los esfuerzos se encaucen sin traducirse en sobrecargas, y donde la escuela no pierda su riqueza más potente: ser un lugar por excelencia de lo público y lo colectivo, y de encuentro de los cuerpos, las afectividades e interacciones cotidianas.

Desigualdad, migración y educación en tiempos de pandemia¹



María Laura Diez, Verónica Hendel, Laura Martínez
y Gabriela Novaro

Programa de Antropología y Educación. Instituto de Ciencias Antropológicas. FFyL-UBA

Control, inmovilidad y aislamiento son algunos de los aspectos que se han exacerbado de la mano de la expansión de la pandemia en América Latina. La profundización de las desigualdades adquiere características particulares en diferentes contextos. En la Argentina, uno de los grupos más afectados han sido los colectivos migrantes. Las medidas vinculadas al aislamiento social han ubicado a esta población ante nuevas dificultades para concretar trámites de residencia y acceder a derechos sociales y económicos, tales como la alimentación, el trabajo, la vivienda, entre otros.

Otro aspecto particularmente visible en esta coyuntura, ha sido el incremento de actos discriminatorios (por medio de discursos y prácticas). Desde el origen de la pandemia emergieron asociaciones discursivas entre el virus y localidades o referencias nacionales a China. En nuestro país es posible identificar un aumento de la xenofobia hacia comunidades asiáticas. En territorios con una importante presencia de población migrante limítrofe, también han comenzado a reproducirse formas de estigmatización hacia dicha población, que asocian precarización de las condiciones de reproducción social, extranjería y enfermedad. Esto no sorprende si se considera la forma en la que se abordó el covid-19 como asunto de movilidad internacional y de control sobre los movimientos de la población. En la medida en que el problema dejó de estar asociado a la clases medias y altas que retornaban de Europa y Estados Unidos, las urgencias del discurso mediático se desplazaron hacia los sectores más vulnerables. En varias ocasiones, se ha tematizado la “custodia” de las fronteras para evitar que ingresen o egresen migrantes por tierra haciendo visible la doble negación como sujetos inmovilizados en territorios en los que no son nacionales y ausentes donde lo son.

En este contexto, la situación de niños y adolescentes presenta una relevancia singular. El discurso público sobre la situación de estos grupos hace visibles

1. Una versión de este texto, será publicada en el Boletín N°1, del Grupo CLACSO “Educación e Interculturalidad”



ciertas necesidades y demandas y omite muchas otras. Hemos visto, por ejemplo, que se debaten las salidas recreativas como necesidad específica de la niñez, pero los padecimientos de muchos niños que viven en contextos de privación están ausentes o fragmentariamente presentes en los debates públicos. De esta forma, la imagen que se instala sobre la situación de la niñez y la juventud en la pandemia oscila entre nociones descontextualizadas y homogéneas sobre lo que serían sus necesidades, y la invisibilización de sus condiciones de vida. La preocupación por estos grupos tiende a circunscribirse a la cuestión educativa y más específicamente a lo escolar, como si la escuela fuera “la” experiencia de vida de los niños y jóvenes que la pandemia y el aislamiento alteró. Además, en ocasiones parece suponerse que su derecho a la educación estaría garantizado por las políticas de continuidad pedagógica más allá de las posibilidades materiales de acceder a la misma.

Desde una mirada que presupone la intersección entre diversidad y desigualdad, es necesario situar la discusión sobre la infancia y adolescencia en relación a experiencias colectivas; ello supone para nosotras dar cuenta de los modos en los cuales el contexto de aislamiento agravó deudas pendientes con esta población, así como puso de manifiesto los aspectos en común con el deterioro progresivo de las condiciones de vida de las mayorías populares del país.

Desigualdad, xenofobia y educación en los territorios donde trabajamos

En los párrafos que siguen reflexionamos sobre cómo estas cuestiones que atraviesan la situación de la población migrante latinoamericana en Argentina se expresan en los territorios donde trabajamos, localidades con alto componente de población procedente de Bolivia. Una de ellas se ubica en el partido de Escobar. Durante la cuarentena el Mercado Frutihortícola y la Feria de ropa, emprendimientos de la Colectividad Boliviana de Escobar sufrieron cierres intermitentes o totales. Se trata de espacios donde trabajan cientos de productores familiares, puesteros y changarines. La presencia de algunos casos tempranos de covid en el barrio, fue rápidamente asociada a la actividad económica de la colectividad, con efectos doblemente dolosos para las familias: afectado el trabajo de la economía popular del que depende su reproducción (excluidos de los sistemas legales de protección laboral) y depositarias de miradas culpabilizadoras de la circulación viral. De este modo quienes durante décadas ocuparon los segmentos más desprotegidos del mercado de trabajo, son construidos por eso mismo como responsables de poner en riesgo el bien común.

Esta construcción se refuerza a partir de la circulación en ciertos espacios de discursos xenófobos y racistas que explícitamente culpan a los bolivianos por la expansión del virus. Hemos registrado esto especialmente entre agentes de salud de los hospitales locales frente a pacientes internados “todos bolivianos” (apreciación generalizada que no coincide con datos locales) comentan por ejemplo: “parece que” se lo agarraron en el mercado, “por culpa de ellos estamos como estamos”. Se reinstalan así imágenes y tensiones que parecían superadas. Expresiones racistas que abundaban en pasacalles, paredes, bancos de plazas y medios de transporte hace unos años, comenzaron a ser revisadas recientemente, permitiendo otros acercamientos. En diez años de trabajo de campo fuimos testigos de este movimiento, reforzado en los últimos tiempos por proyectos colaborativos entre el municipio y la Colectividad. Distintas situaciones iban legitimando la imagen de un territorio habitado

por muchas naciones. Ante la crisis sanitaria, posiblemente también ante la angustia general, parece abrirse y habilitarse un canal para que las posiciones racistas (larvadas pero siempre atentas a expresarse en contextos críticos) encuentren y condenen supuestos culpables. Esto nos plantea la pregunta sobre si esta imagen de encuentro y proximidad que percibíamos en la pre-pandemia correspondía realmente al proceso que se vivía o era un paño más o menos delgado bajo el cual, sentimientos de intolerancia y discriminación no habían perdido vigencia.

¿Qué pasa con las escuelas en este contexto de creciente precarización socio-económica y de aumento de los discursos racistas y xenofóbicos? La situación de aislamiento nos impuso nuevas formas de mantener el contacto con los territorios y las escuelas. Esto se vio facilitado por el sostenimiento de un programa sobre educación en la radio comunitaria de la colectividad que mantenemos desde 2019 y que en este contexto seguimos sosteniendo a la distancia. A los pocos días de decretado el aislamiento la directora de una de las escuelas nos escribió solicitando que pasáramos en la radio información para que sus alumnos supieran dónde y cómo conseguir el material y conectarse con sus docentes. Este hecho dio cuenta a la vez de la preocupación por llegar, por mantener el contacto, del lugar central de los docentes en las articulaciones comunitarias para sostener la comunicación y la gestión de recursos. También habla de la limitación de los dispositivos instalados. Las escuelas del barrio fueron avanzando, como pudieron, en el contacto con los estudiantes. La desigualdad del contacto es evidente, sobre todo con las familias en condiciones de mayor pobreza. Pero además mucha de la tarea docente pasó por organizar el reparto de comida y colaborar con el reacondicionamiento de algunos espacios educativos ahora devenidos en lugares de cuidado de la salud. Reunimos muchas voces en el programa de radio: multiplicación de proyectos para contener y dispositivos para incluir, docentes angustiados registrando los límites para llegar a todos, jóvenes que demandan más contacto con profesores y espacios de participación con sus pares.

En otro de los barrios del Gran Buenos Aires en el cual trabajamos, que lleva el nombre de Ciudadela y se encuentra ubicado en el distrito de Tres de Febrero, las economías de las familias migrantes se han visto fuertemente afectadas a partir de la prohibición de la venta callejera y el cierre de comercios que no son de primera necesidad. A diferencia de lo que sucede en otros lugares (incluso de la misma localidad), el control de las fuerzas de seguridad sobre los comercios de bienes no elementales y la venta callejera se ha exacerbado aún más de lo habitual siendo los comerciantes en su mayoría de origen boliviano y senegalés sin posibilidades de acceder a la ayuda gubernamental por su situación legal. Este control se ha extremado en el pasaje de la provincia a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es decir, en la Avenida General Paz que forma parte de las vías de circulación cotidianas del lugar.

En este barrio, la ayuda alimentaria que propician las escuelas a través de las autoridades locales no resulta suficiente y se han registrado casos de madres a las cuales sus "patrones" no las han dejado pasar a retirar los bolsones por encontrarse en horario de trabajo. La frase "la continuidad pedagógica es una mentira", pronunciada hace pocas semanas por una de las directoras del nivel secundario con los cuales trabajamos, resume drásticamente algunos de los aspectos de la situación que atraviesan las escuelas ubicadas en los barrios más vulnerables. No se trata de una crítica a las políticas educativas sino de la constatación de un límite: la profunda desigualdad que este contexto ha puesto en evidencia y el altísimo porcentaje de jóvenes que en estos meses "se

quedan afuera” de aquello que las escuelas logran ofrecer. También expresa un objetivo claro: la necesidad de sostener el vínculo. El problema es que este objetivo se dificulta cuando la mirada sobre las familias se individualiza y la posibilidad de construir una propuesta educativa propia, situada, y consensuada entre todos los actores escolares se torna sumamente difícil. En una encuesta realizada a jóvenes de la zona que cursan el nivel secundario, éstos han manifestado que, en su mayoría, se vinculan con sus docentes a través de celulares que en muchos casos comparten con otros miembros de su familia, que su acceso a internet depende de la carga de datos (es decir, del dinero disponible) y que muchos de ellos están realizando actividades laborales para tratar de paliar la difícil situación o tienen familiares a su cargo. También han aumentado los casos de jóvenes que atraviesan situaciones de depresión o conflictos familiares de gravedad. Por último, cabe señalar que la irrupción de la vida doméstica en la esfera de lo público a través de la comunicación virtual supone para muchos de estos jóvenes una situación de exposición inusual de sus condiciones de vida a través de la cámara de sus celulares. En un contexto de exacerbación del racismo y la xenofobia este tipo de prácticas están siendo repensadas. La opción de “apagar la cámara” en las clases virtuales es mencionada por diferentes docentes como una estrategia de resguardo y cuidado. La pregunta que surge es qué haremos con esa oscuridad cuando logremos regresar a las clases presenciales.

La situación actual plantea desafíos e incertidumbres a corto y largo plazo. La reflexión situada y contextualizada de las formas que adoptan las desigualdades se torna imprescindible para poder avanzar hacia proyectos, políticas y enfoques que habiliten la creación de nuevos parámetros de igualdad, tanto en contextos comunitarios como escolares.