

**IV SEMINARIO-TALLER**  
**RED DE INVESTIGACIÓN EN ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN (RIAE)**  
SEDE CÓRDOBA 2018 – 25, 26 Y 27 DE ABRIL

## **Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas**

Compiladores: Miriam Abate Daga – Eduardo Rodríguez Rocha

**RIAE** RED DE  
INVESTIGACIÓN EN  
ANTROPOLOGÍA Y  
EDUCACIÓN



**IV SEMINARIO-TALLER**  
**RED DE INVESTIGACIÓN EN ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN**  
**(RIAE)**

**SEDE CÓRDOBA 2018 – 25, 26 Y 27 DE ABRIL**

***Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas  
educativas situadas***

## **Universidad Nacional de Córdoba**

Rector: Dr. Hugo Oscar Juri

Decana de Facultad de Ciencias Sociales: Mgter. María Inés Peralta

### **Editorial del Centro de Estudios Avanzados**

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Av. Vélez Sarsfield 153, 5000, Córdoba, Argentina

Directora: Dra. Adriana Boria

**Compiladores:** Miriam Abate Daga – Eduardo Rodríguez Rocha

**Cuidado de Edición:** Eduardo Rodríguez Rocha – Miriam Abate Daga

**Diseño de tapa:** Manuel Coll, Área de prensa de la Facultad de Filosofía y Humanidades

**Primera Revisión de artículos** a cargo del Equipo del Programa “Estudios socio-antropológicos en instituciones educativas”: Cecilia Arceluz – Adriana Bosio – Santiago Luis Casih – Carolina Galarza Valenziano – Andrés Hernández – Florencia Maggi – Roxana Mercado – Guadalupe Molina –María Laura Pellizzari – Karen Eliana Rivero – Silvia Servetto – Lilian Vadori

### **Comisión organizadora IV Seminario Taller RIAE**

**Coordinación general:** Miriam Abate Daga, Elisa Cragolino, Octavio Falconi, Roxana Mercado, Guadalupe Molina, Silvia Servetto y Mónica Uanini

**Secretaria:** Lic. Carolina Galarza Valenziano

Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas : IV Seminario taller Red de Antropología y Educación, 2018 / Elena Libia Achili ... [et al.] ; compilado por Miriam R. Abate Daga ;Eduardo Rodríguez Rocha. - 1a ed compendiada. – Córdoba : Centro de Estudios Avanzados. Centro de Estudios Avanzados, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

**ISBN 978-987-1751-70-9**

1. Antropología. 2. Educación. 3. Etnografía. I. Achili, Elena Libia. II. Abate Daga, Miriam R., comp. III. Rodríguez Rocha, Eduardo, comp.

**CDD 301**



## INDICE

**Presentación / 8**

**Fundamentación del IV Seminario-Taller / 10**

**Dedicatoria y agradecimientos / 12**

**Palabras de bienvenida / 13**

***Eje 1. Aportes y desafíos actuales de las experiencias de intervención desde la antropología y la educación***

**Trabajo de enseñar, condiciones escolares y cultura material en la escuela.**

**Dispositivos, artefactos y herramientas para la transmisión de contenidos.**

Octavio Falconi, Cecilia Martinez, María Eugenia Danieli / 23

**“Intervenciones” socioeducativas. Tensiones en los modos de resolución de prácticas “interdisciplinarias”**

María de los Angeles Menna y María Eugenia Martínez / 34

**La integralidad de las prácticas universitarias como horizonte de articulación de tres proyectos de trabajo e investigación y extensión UNC, UNR y UNNE**

Guillermina Carreño, Macarena Romero Acuña y Cesar Abel Gomez / 45

**El problema del “pasaje” de la primaria a la secundaria: entre la heterogeneidad de prácticas y los objetivos consensuados**

Victoria Gessaghi, Laura López, Maximiliano Rúa y Ana Eva Ziliani / 57

**Investigar sobre juventudes rurales. Desafíos para superar la invisibilidad**

Verónica Ligorria y Emilia Schmuck / 69

**Intervenir desde un enfoque socio-antropológico. Un análisis de procesos de investigación en torno a las experiencias formativas intergeneracionales**

Marina Espoturno, Macarena Romero Acuña, y María Victoria Pavesio / 78

**Reflexiones sobre el trabajo en talleres como herramienta teórico-metodológica para la antropología**

Soledad Aliata, Noelia Enriz, Mariana García Palacios, Ana Carolina Hecht y María Eugenia Taruselli / 88

**Eje 2. Tradiciones etnográficas latinoamericanas en educación:  
interpelaciones y disputas teórico metodológicas en las últimas décadas**

**Co-investigación y tradición etnográfica latinoamericana. Algunas experiencias actuales**

Iván Torres Leal, Raquel Vera, Galie Malod y Elena Achilli / 98

**Etnografiando temporalidades. Notas sobre procesos y relaciones en el trabajo de campo**

Miriam Abate Daga y Mónica Maldonado / 108

**Cómo hacer etnografía y no morir en el intento: aportes sobre el hacer etnografía en las actuales condiciones de producción científica y académica**

Santiago Casih, Carolina Galarza Valenziano, Florencia Maggi, Roxana Mercado y Silvia Servetto / 124

**“Los talleres”: desafíos metodológicos, cambios en las condiciones de producción y prácticas de investigación**

María Eugenia Gómez, María Mercedes Hirsch y María Rosa Neufeld / 134

**Relaciones, escalas y estereoscopías: el análisis de prácticas educativas empresariales en territorios rurales en transformación**

Sofía Ambrogi y Elisa Cragolino / 146

**Interpelaciones teórico metodológicas sobre la temporalidad en el enfoque histórico etnográfico de investigación**

Graciela Batallán y Silvana Campanini / 157

**Educación, escolarización infantil y clases sociales: un análisis de las iniciativas colectivas y de las expectativas de futuro documentadas desde las familias**

Laura Cerletti, María Laura Fabrizio y Laura Santillán / 169

**Reflexiones etnográficas sobre la tensión colectivismo/individualismo en población migrante: complejizando imágenes iniciales**

María Laura Diez, Gabriela Novaro, Laura Victoria Martínez y Francisco Fariña / 180

**Eje 3. Rupturas y continuidades en las políticas educativas: Estado, instituciones y actores**

**Los aportes del enfoque socioantropológico a la investigación en el campo de la educación de jóvenes y adulto**

Rocío Arrieta y Alejandra Bowman / 191

**Estado y políticas educativas. Entre la innovación y la desresponsabilización**

Gabriela Bernardi y Mariana Nemcovsky / 202

**De rupturas y continuidades en la institucionalización de la Delegación Valles Sanjuaninos de la UNSJ**

Roberto Alejandro Dacuña, Gabriela Carabajal y María Antonia Luccato / 211

**Educación especial, de gestión y técnico-profesional en el Proyecto de Ley de Educación Provincial (Santa Fe, Argentina)**

Florencia Debonis, Marilín López Fittipaldi y Mercedes Saccone / 223

**La “relación entre niveles educativos” en el marco de la obligatoriedad escolar: tensiones y complejidades entre las iniciativas estatales y las tramas locales**

Cecilia Diez, María Paula Montesinos y Horacio Paoletta / 232

**El desafío del trabajo etnográfico con políticas educativas en contextos de transformación: entre los acervos documentales estatales y las apropiaciones locales actuales**

Soledad Gallardo, María Laura Fabrizio, Florencia Soto, Marcela Bilinkis y Agustín Barna / 244

**Una interpretación de procesos de inclusión subordinada desde interpelaciones identitarias de jóvenes migrantes en dos escuelas medias del AMBA**

Lucía Vera Groisman y Verónica Hendel / 260

**Escuela secundaria, saberes docentes y Estado. Apuntes sobre una dificultad y algunos riesgos en la construcción del objeto**

Mónica Uanini y Gonzalo Gutiérrez / 274

**Desigualdad, inclusión y participación en las escuelas secundarias: marchas y contramarchas de un proceso abierto**

Cecilia Arceluz, Adriana Bosio, Andrés Hernández, Guadalupe Molina / 285

**Políticas educativas y reivindicaciones colectivas: migración boliviana y educación en Argentina**

Gabriela Novaro, María Laura Diez, Laura Martínez, María Florencia Maggi y Melina Damiana Varela / 297

**Apuntes sobre periodizaciones y escalas a propósito del análisis de procesos de nuclearización y transferencia de escuelas”**

Elisa Cragolino, Eva Mara Petitti y María Emilia Schmuck / 309

## **Presentación**

La Red de Antropología y Educación (RIAE) surge por iniciativa de equipos de investigación radicados en el Área de Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales y en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, quienes en 2010 convocaron a sus pares de las Universidades Nacionales de Rosario y Buenos Aires al primer seminario – taller en Huerta Grande, Córdoba, con el objetivo de construir un espacio de intercambio de experiencias de investigación en el campo de la Antropología y Educación. Así, la RIAE permitió anudar múltiples trayectorias individuales y colectivas de investigadores formados y en formación interpelados por las profundas transformaciones sociales de las últimas décadas, como los procesos de desigualdad, los derroteros de las políticas públicas y siempre preocupados por reflexionar el lugar de “los sujetos” en dichos procesos y en el contexto de las propias investigaciones.

En tal sentido, el Área de Investigación Educativa del CEA asumió un papel insustituible en la construcción de la RIAE y en la institucionalización del enfoque Socio-Antropológico Córdoba y en Argentina, a través de la Maestría en Investigación Educativa, el Postítulo en Investigación Educativa y el afianzamiento de línea Socio-Antropológica en el Doctorado en Estudios Sociales de América Latina del CEA. Es por ello que la publicación de los trabajos presentados en este IV Seminario-Taller de la RIAE en la Colección Actas de la Editorial del CEA significa una apuesta académica que busca impulsar una política de pesquisa sensible a las problemáticas sociales y educativas a la vez que portadora de una mirada crítica y fundada para atender nuestras responsabilidades como universitarios en los contextos actuales.

Uno de los aspectos distintivos de la RIAE es que alienta la producción colectiva de conocimientos en el campo de Antropología y Educación. En tal sentido, promueve la presentación de trabajos de los equipos y no



producciones individuales de sus miembros. Las producciones aquí reunidas respetan este criterio y presentan las reflexiones y debates de equipos de investigación radicados en Universidades Nacionales en distintos puntos del país que permiten explorar las formas que nos damos colectivamente para comprender lo social.

Muchos esfuerzos personales e institucionales hicieron de la organización del IV Seminario-Taller un espacio de aprendizajes, debates y resistencias. Va nuestro agradecimiento al Área de Educación del Centro de Investigaciones, a la Escuela de Ciencias de la Educación, al Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades y al Área de Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba que procuraron las condiciones necesarias para el encuentro de tantas voluntades.

Miriam Abate Daga

## **Fundamentación del IV Seminario- Taller: *Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas***

La cotidianeidad de las instituciones escolares, las relaciones sociales en el campo educativo y las formas de transmisión cultural abordadas desde la investigación socioantropológica en los últimos años afrontan nuevas condiciones políticas a partir de la reciente restauración neoliberal en nuestro país.

La educación como transmisión heterogénea de bienes simbólicos entre generaciones, como arena de disputas culturales e identitarias, como espacio y tiempo de confluencias conflictivas entre Estado, clases, mercado y movimientos sociales, configura uno de los campos seleccionados como objeto de intervención bajo las nuevas coordenadas.

En ese marco, poner sobre el tapete las preguntas acerca de los modos en que lo público, lo privado y lo estatal se reconfiguran en las políticas, las instituciones y las prácticas educativas constituye un gesto dirigido a la agenda de la investigación antropológica en la medida en que dichas preguntas contribuyen a sondear sus dinámicas y sus efectos en las tramas educativas locales.

Sin dudas es actualmente dificultoso delimitar con nitidez los alcances empíricos de cada uno de estos términos, puesto que los mismos son objeto de disputa en los procesos educativos a las que se aproxima la mirada antropológica. En ese sentido, el añadido de lo estatal al clásico par público/privado pretende promover un lugar en el análisis a una distinción sobre la que se insiste en los últimos años en el campo de las ciencias sociales y que resulta particularmente oportuna en el estudio de los procesos educativos.

Tal insistencia obedece, por un lado, al reconocimiento de que lo público excede lo estatal en las pugnas de la democracia, en la medida en que diversos movimientos sociales participan desde fuera del Estado en la disputa por la ampliación de derechos de numerosos grupos y sectores subalternos que habitan y se sitúan en calles, escuelas y barrios, como así también en otros espacios de la vida urbana y rural. Por otro lado, a la constatación de que lógicas privatizadoras y diversas formas de mercantilización de la educación colonizan las estructuras y políticas del Estado, con viejas y nuevas prácticas

gubernamentales, más allá de la división entre escuelas de gestión estatal o privada, en alianza con formas de sentido común que la investigación antropológica puede contribuir a visibilizar.

## **Dedicatoria y agradecimientos**

A quienes nos enseñan cada día que la apuesta es colectiva:

Mónica Maldonado por haber imaginado, impulsado y por su esfuerzo incansable para sostener en el tiempo la Red

Elena Achilli, Graciela Batallán, María Rosa Neufeld por su poder de transmisión, escucha y movilización

Elisa Cragolino por su compromiso constante en el fortalecimiento de la Red

Facundo Ortega por habilitar los espacios de formación y trabajo que crearon lazos imprescindibles en la construcción del enfoque socio-antropológico de la educación.

¡Gracias!

## Palabras de Bienvenida

Silvia Servetto

En nombre de las y los colegas cordobeses les damos la más cordial de las bienvenidas, esperamos se sientan a gusto aquí, en este lugar un poco extraño para un encuentro de Antropología y Educación, pero, cuando comenzamos a pensar en diferentes alternativas, Octavio Falconi sugirió este lugar.

Vinimos un día con Octavio y Liliana Vanella, y nos pareció que tenía una mística insuperable: silencio, tranquilidad, cómodo, árboles, jardín, verde, montaña, fresco, espacios amplios para trabajar, caminar, conversar y disfrutar de la compañía mutua. Los tres nos imaginamos en este lugar y consideramos que la casa de Don Bosco era el lugar. Aquí estamos.

La organización fue un esfuerzo mancomunado y una verdadera división del trabajo, cada uno se responsabilizó de una tarea y eso alivió la carga. Carolina se encargó de mantener la comunicación entre nosotros y fue, de algún modo, la responsable de recordar las tareas que había que realizar. Colaboramos todos y todas porque creo que queríamos que el encuentro se realizara y lo hemos logrado.

Me gustaría comenzar este encuentro con dos preguntas: la primera, probablemente sea la pregunta de cada uno de los aquí reunidos, es qué hacemos juntos o, cómo es que llegamos a estar reunidos todos nosotros, qué tenemos en común.

La segunda pregunta es sobre el lema que nos convoca en este encuentro, ¿por qué elegimos retomar la discusión sobre lo público, lo privado y lo estatal en un contexto que huele a los años 90? ¿Es más de lo mismo?, ¿qué hay de repetición y qué de nuevo en la actual coyuntura?

Sobre la primera pregunta no está mal contextualizar e historizar el surgimiento de la red, sobre todo para las y los que se incorporaron más recientemente. Me aventuro a decir que hay un antes y un después de la red, cuyo primer encuentro tuvo lugar en el año 2010, aquí en Córdoba, en Casa Serrana, Huerta Grande.

El antes lo reconstruimos de varios modos. Somos conscientes de ello. Laura Cerletti realiza una interesante reconstrucción sobre ese antes y se remonta en

realidad a lo que fueron los primeros acercamientos entre Antropología y Educación. Comenta, en su artículo “Antropología y educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas”<sup>1</sup>

*“Durante la última dictadura militar, momento de profunda clausura de las posibilidades de producción de conocimientos, tanto Graciela Batallán como Elena Achilli, formaron parte de la Red de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar (RINCUARE), organizada por Elsie Rockwell (México) y Rodrigo Vera (Chile), con financiación del IDRC de Canadá (Batallán, 1998; Neufeld, 2009). Esta Red publicó la revista Dialogando, a la cual tuvo acceso también María Rosa Neufeld mientras cursaba un posgrado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO (Neufeld, 2009). Para nosotros/as (y acá uso el plural para incluir a muchos/as de mis compañeros/as de equipo con los/as cuales compartimos esta apreciación), estas tres investigadoras, Elena Achilli, Graciela Batallán y María Rosa Neufeld, se constituyeron como referentes insoslayables de nuestros procesos formativos en este campo. Desde sus propias investigaciones iniciales, que fueron creciendo y convocando a más gente –formada en buena medida en el seno de sus equipos–, dieron lugar luego del retorno de la democracia a la conformación de los núcleos más antiguos de A y E en el país: Rosario y Buenos Aires. Posteriormente se desarrolló también –con vínculos estrechos con estos dos primeros centros– en la Universidad Nacional de Córdoba. A partir de estos momentos iniciales, los grupos de investigación se han ido consolidando y multiplicando hasta el presente. Numerosos encuentros nos fueron convocando a intercambiar lecturas y discusiones, a través de diversas actividades académicas que a lo largo de los años nos han ido reuniendo a través de grupos de trabajo específicos de A y E. Hemos sido también sede del XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, primero y único que se organizara en el cono sur”.*

---

<sup>1</sup> Cerletti, Laura (2017) Antropología y educación en argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas en Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, año 23, n. 49, p. 123-148, set./dez. 2017 Antropología y Educación en Argentina <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000300005>

Esta es una parte de la historia desconocida, por lo menos para muchos cordobeses. Mónica Maldonado<sup>2</sup>, Miriam Abate Daga<sup>3</sup>, Guadalupe Molina y quien les habla<sup>4</sup>, también hemos reconstruido ese antes, pero en clave local, cómo llegamos nosotros los y las cordobesas a esta red.

Nuestro acercamiento proviene de otros afluentes entre los cuales distingo dos: el primero la pedagogía de la mano de María Burnichón, Lucía Garay y Justa Ezpeleta. Ellas nos acercaron los primeros textos de Elsie Rockwell y con ellas leímos Agnes Heller, Antonio Gramsci, Pancho Arico, entre otros, que abonaron las primeras investigaciones sobre escuela y clases subalternas.

El otro afluente que distingo es el que surge de la carrera de historia, campo de donde provenían Liliana Vanella y Mónica Maldonado antes del exilio y luego, años más tarde, Elisa Cragnolino y Alicia Gutiérrez, aunque Alicia no se dedicó a la educación.

Esos afluentes, un poco dispersos, se vehiculizaron en la década de los años 90, en la Maestría en Investigación Educativa con orientación socioantropológica del Centro de Estudios Avanzados, bajo la dirección de Facundo Ortega. Allí se comienza a institucionalizar un proceso formativo que hasta entonces solo estaba en manos de algunos docentes e investigadores que trabajaban de manera aislada.

A partir de la maestría conocimos primero a María Rosa Neufeld, Graciela Batallán, Elena Achilli, Gabriela Novaro, Paula Montesinos, Liliana Sinisi, Sara Pallma y luego se fueron sumando las generaciones más jóvenes compuestas por antropólogos, sociólogos, licenciados en ciencias de la educación, licenciados en ciencias de la comunicación, psicólogos, etc.

Lo interesante de ese proceso de consolidación de un espacio específicamente socioantropológico de la educación es que se realizó de manera oral, de boca en boca. Las relaciones nacieron primero como relaciones sociales, de vínculos

---

<sup>2</sup> Maldonado Mónica (2015) Coloquio "A 30 años de la investigación educativa". Video en <https://www.youtube.com/watch?v=bAgcQYy7h2s>. Última vista el 20/03/2018

<sup>3</sup> Abate Daga, Miriam (2016) Espacios de formación de la antropología social en Córdoba, en "*La enseñanza de la antropología*". Compilado por Cerletti, L y Rúa, M. Buenos Aires. FILO:UBA

<sup>4</sup> Molina, G y Servetto, S (2013) "El enfoque socioantropológico en el campo de la investigación educativa cordobesa: génesis y desarrollo". Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades y VIII Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas del CIFYH "Perspectivas y debates actuales a 30 años de la democracia". Córdoba. 20-22 de Noviembre del 2013 Disponible en: <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/ponencias/ponencias2013/paper/view/1918>

y contactos personales: Elisa conoció a María Rosa; Mónica a Elena, Facundo Ortega contacta a Graciela a través de María Rosa y María Burnichón. Fue un trabajo artesanal, la de tejer relaciones que habían sido obturadas por los años de plomo.

Otro acontecimiento importante que colaboró en la consolidación de la red fue el Postítulo en Investigación Educativa<sup>5</sup> que dictamos conjuntamente entre los equipos de investigación dirigidos por María Rosa Neufeld, Elena Achilli, Mónica Maldonado y el equipo de Facundo Ortega. Ese acontecimiento tuvo una gran envergadura, no solo por el alcance e impacto nacional que tuvo, sino por el intercambio intenso que se produjo entre todos los que participamos de esa experiencia: tutores, docentes responsables de los módulos y la dirección de Ortega. En esa experiencia participamos muchos de los que hoy estamos acá, solo por mencionar algunos señalo a Mariana Nemcovsky, Gabriela Bernardi, Laura Santillán, Paula Montesinos, Guadalupe Molina, Miriam Abate Daga, Mónica Uanini, Sara Pallma, Liliana Sinisi, Roxana Mercado y tantos otros que formaron parte de la propuesta.

Las largas y acaloradas reuniones entre nosotros, las clases con María Rosa, Elena, Facundo, Mónica, las discusiones sobre cómo enseñar a investigar, los debates acerca del alcance de lo socioantropológico, el lugar del sujeto en la investigación, las realidades locales que cada una de las tutoras volcaba en los encuentros, las dudas, interrogantes, etc., fueron los condimentos que faltaban para que esos vínculos cuajaran en un proyecto de mayor alcance.

Gramsci decía que las instituciones no son lo mismo que las formaciones, se puede tener instituciones, pero no necesariamente son formativas en el sentido de producir una corriente de pensamiento, un movimiento, una tendencia, que dialoga con los procesos sociales epocales. ¿Somos una formación?, ¿somos un movimiento?, ¿lo somos?

Si esto es así, entonces es válida la segunda cuestión: ¿qué podemos aportar sobre la tensión entre lo público, lo privado y lo estatal?, ¿qué abonan nuestras etnografías al debate político y fundamentalmente a las distintas luchas que llevan adelante gremios, movimientos sociales u organismos estatales como

---

<sup>5</sup> Postítulo en Investigación Educativa a distancia organizado por el Programa de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación y la Maestría en Investigación Educativa (CEA) de la Universidad Nacional de Córdoba. 2000-2006.



CONICET o el INTI? O, en su defecto, ¿cómo y qué podemos aportar desde este lugar al avance del neoliberalismo en nuestras escuelas, aulas y modos de construir conocimiento?, ¿qué decir sobre la privatización de lo estatal en materia educativa?

Creo que asistimos a un momento delicado en nuestras actividades académicas y científicas donde nuestro compromiso con la educación pública deber ser visibilizado desde nuestras producciones. Nuestro reclamo por el derecho a la educación debe sostenerse con argumentos fundados empíricamente, desde el trabajo colectivo que sostienen docentes, autoridades y alumnos en cada uno de los espacios educativos. Los hay, los tenemos, los sabemos.

Nos esperan entonces dos días de trabajo y debate intenso. Sean ustedes bienvenidos y bienvenidas.

Antes que nada, voy a darles las gracias a las y los organizadores por el esfuerzo que han hecho para que pudiéramos encontrarnos acá, reconociendo todas las dificultades que han tenido que remontar para que este Seminario-taller se realice. Y retomando las palabras de Silvia: comparto plenamente las cosas que Silvia planteó recién. Compartimos los principales criterios, y al mismo tiempo, la particularidad de cada perspectiva es insoslayable: Rosario, Buenos Aires, Córdoba, aportan miradas en algo diferentes. Las unidades académicas en las que nos formamos, en las que vivimos, y en las que trabajamos, tienen historias que confluyen pero hay puntos en las que son efectivamente diversas. Córdoba, por ejemplo, tiene (y no me voy a referir a la reforma del '18) ciertos aportes al pensamiento colectivo, a nuestro pensamiento colectivo, que son propios de su historia. Tratando de reconstruir cómo nos situamos nosotros dentro del “enfoque”, a veces recuerdo ese momento de la dictadura y de los exilios en los que muchos quemábamos los libros de Gramsci con mucho dolor, textos a los que habíamos accedido no tanto tiempo atrás gracias a esas traducciones que se habían hecho en Córdoba. ..., *Pasado y Presente*, Aricó, todo este esfuerzo dejó seguramente su impronta. ¿Justa Ezpeleta y María Burnichón habrán logrado llevar en sus bolsos sus libros, y de esa manera llegaron los libros a México? Lo que me hizo pensar en esto fue una conversación que tuvimos con Elsie Rockwell hace muy poco en Buenos Aires... hablábamos de ella como “nuestra maestra” y ella decía:

“-Caramba, que cosa tan particular que ustedes digan esto, porque yo tuve profesores argentinos exiliados en la Universidad en México y a través de ellos, ¡conocí a Gramsci!”.

De manera que hay toda una historia de lazos que cuanto más buceamos, más hablan de que realmente no nos unen las casualidades sino que con todos los matices habidos y por haber, hay cuestiones muy fuertes, evidentemente, que nos mantienen trabajando sobre escuelas y educación, diferenciando así obsesivamente que *la educación es más amplia que la escolarización*... ¡esa formulación que sabemos todos al dedillo! Más allá de esto, los que ya no están con nosotros como María Saleme, dejaron la impronta de su lucha

contra el avasallamiento que pretendía la dictadura. Y siguiendo esa tradición, en esto que retoma Silvia, la historia de la maestría: primero la especialización en investigación educativa, luego el postítulo, nos sitúan en algo que nos envuelve, que es la instalación del neoliberalismo en la Argentina, su instalación cultural, económica y política. Lo que podemos historizar ahora es el haber protagonizado colectivamente un momento de “resistencia exitosa”. Porque el hecho mismo de la existencia del postítulo, es parte de eso. Originariamente, había sido creado desde el estado como un proyecto para *reciclar* (como se decía en ese momento) a los docentes. Para ello, desde el Ministerio de Educación de la Nación se habían licitado cursos. En ese momento, cosa que me sigue sorprendiendo, desde la universidad de Córdoba, Cacho Ortega arma un proyecto en el que terminamos trabajando gentes que nos conocíamos poquísimo, que veníamos de otras universidades. Todavía hoy, cuando uno mira el contenido de lo que se dio en esos cursos, exactamente lo que estaban planteando parecía decir: “desde aquí podemos repensar esta mole hegemónica llamada neoliberalismo”. Me parece que este es el espíritu que seguimos manteniendo y recreando, y es la manera en que yo entiendo algunas de las palabras de la carilla de invitación a este cuarto encuentro. Desde ya, las condiciones no son las mismas de los 90, pero estamos también ante una situación complicada: quizás algunos nos hicimos la ilusión de que habíamos dado vuelta una página en la famosa década perdida, ganada, transitada, como sea, y nos damos cuenta de que ha concluido esa década pero que las cuestiones que no se cerraron en los post noventa (las desigualdades, la focalización por ejemplo) siguen...Reconozcamos y describamos el modo en que se están reproduciendo, ¡renovando! Esa es nuestra tarea ahora: el seguir denunciando, la denuncia que trata de entender con nuestras herramientas, con las herramientas de la etnografía, qué está pasando, qué es lo que sucede aquí. Aquí, volvería a citar una vez más algunas frases de Elsie Rockwell que me sirvieron para mi vida, estas frases acerca de que la etnografía no sirve para cambiar la realidad, pero sí permite modificar la manera en que nosotros miramos esa realidad.

El desafío que me planteó Elisa fue ayudar a historizar. Lamentablemente, perdí el documento que reunía las ponencias del primer Encuentro, del que me queda un recuerdo placentero: la emoción de haber estado en un sitio cargado

de historia, en ese hotel en el que se había inaugurado la CTERA. Pero además, lo otro que recuerdo fue encontrarme con una institución que, en Buenos Aires no conocíamos: los colegas de Córdoba decían que íbamos a hacer una "encerrona" y la verdad que fue maravilloso, poder encontrarnos, tener un espacio enorme que recorrer, el sentarnos en el pasto antes y después de reunirnos en la sala de ese hotel. Fue de por sí una experiencia inolvidable. Del segundo encuentro sí me quedan materiales. Me acuerdo de la calidez que hubo que ponerle al frío exterior. Seguía la tradición de las encerronas. Digamos de paso, para iniciar a las nuevas generaciones en estas costumbres peculiares, que nos habían explicado que las "encerronas" tenían la virtud permitir que, por ejemplo, quienes estaban tratando de terminar un informe académico pudieran olvidarse por un rato de sus temas domésticos y poder reunirse y trabajar. Hete aquí que siguiendo con esa tradición las colegas de Rosario encontraron un lugar idílico: Carcaraes, cerca del Río Carcarañá. Y era un lugar que de alguna manera prefiguraba la experiencia que vamos a tener acá, porque también era un lugar de "retiro". Nosotros le pusimos mucho calor y mucho vino (risas), sobrevivimos al frío y llegamos de esta manera al tercer encuentro en el que los porteños quisimos no ser menos y después de recorrer la oferta religiosa de la zona, terminamos pudiendo ofrecerles un encuentro en el Delta, en el recreo en las instalaciones de SUTEBA, en el delta del Paraná y en este caso, una oleada de mosquitos voraces y gatas peludas constituyó el aporte sensorial de este cuarto encuentro.

Como para cerrar: antes de emprender viaje hacia aquí volví a escuchar el Cd del Segundo seminario-taller. Es una maravilla recorrer esos trabajos, porque prefiguran la historia de los grupos que hoy constituyen la red, anticipan las tesis que se fueron haciendo en todas nuestras unidades académicas. También los textos presentados en el Tercer encuentro, que se hizo el Suteba del Delta, fueron preservados en el Boletín de Antropología y Educación del PAE (Programa de Antropología y Educación de la UBA), que produjo un número especial en el que se puede consultar toda esa producción. Esos artículos atesoran lo que yo llamaría el triunfo de una batalla con nosotras y nosotros mismos que fuimos dando a lo largo de estos encuentros. Me refiero a la batalla que tenemos que dar (creo muy seriamente) con la *forma académica*: como antropólogos, hacemos trabajos de campo, hacemos trabajo de

investigación, pensados como etnografías. O sea, trabajos que comienzan con la reflexión teórica, continúan con el campo, se vuelve en ellos a la reflexión teórica, y así. Y esto explica el volumen importante que tienen las tesis. Pero ahí termina la exposición de lo que se ha hecho en su completud y comienzan nuestras limitaciones. Los artículos, para cuya publicación se prefieren las revistas súper indizadas, tienen que tener tantas páginas, tantos caracteres, tal extensión, necesariamente nuestra esclavitud de modos de producción académica nos ata a ese formato. Y cuando nos encontramos en los congresos, en los simposios, etc., manda el *formato ponencia*. Y lo que nuestros encuentros, seminarios-taller, libraron fue algo así como una batalla contra el hecho de que el trabajo sea solamente un trabajo individual, contra los criterios que hegemonizan las selecciones: las ponencias, los artículos, cuanto más individuales, mejor evaluación reciben de parte de los organismos que nos califican pero esto no quiere decir que sean los textos respaldados por más debate. En las reuniones del primer y el segundo encuentro debatimos estas cuestiones, y se plantearon criterios propios, que se van a tomar también como modalidad del trabajo acá. A estas reuniones, a estos seminarios-taller, no llegamos con producción individual. Llegamos con textos que la tradición dice que pueden ser textos más relajados que una ponencia. Yo entiendo que más relajados, de ninguna manera equivale a menos pensados. Pero son textos que de alguna manera, no tienen porque ajustarse a los formatos consagrados. Somos, para nosotros mismos, un público dispuesto a escuchar, que es una de las cosas que planteaba Silvia.

Cerrando: espero haber ayudado en algo a historizar, espero que en este encuentro nos vaya tan bien como nos merecemos y ¡que encontremos también, las experiencias sensoriales que luego nos ayuden a recordar lo vivido!... (Risas)

**Eje 1. *Aportes y desafíos actuales de las experiencias de intervención desde la antropología y la educación***

## **Trabajo de enseñar, condiciones escolares y cultura material en la escuela. Dispositivos, artefactos y herramientas para la transmisión de contenidos**

Octavio Falconi

Cecilia Martínez

María Eugenia Danieli<sup>1</sup>

El trabajo que presentamos pertenece a nuestro equipo de investigación Secyt-UNC, desde el cual indagamos, a partir de diferentes casos de Escuelas Secundarias públicas estatales de la Provincia de Córdoba, Argentina, la relación entre el trabajo de enseñar, las condiciones materiales y simbólicas donde se desarrolla y la cultura material de la escuela, focalizando en los significados y sentidos que genera, y las formas de tratamiento y transmisión de saberes que habilita y/o restringe

El objetivo general de la indagación consiste en documentar desde una perspectiva socioantropológica los procesos escolares con artefactos, herramientas y objetos, con nuevas y viejas tecnologías, digitales y no digitales, virtuales y no virtuales, en el trabajo de enseñar de docentes y las actividades de aprendizaje de las, les y los estudiantes. Interesa atender la utilización de dichas materialidades, construidas histórica y cotidianamente por las prácticas de enseñanza "ordinarias"<sup>2</sup>, de los colectivos docentes, y sus transformaciones a partir de nuevos escenarios y procesos políticos-educativos.

Entendemos así que en la transmisión de saberes en la escuela se juegan decisiones materiales, a la vez que aspectos institucionales y subjetivos. Desde un enfoque didáctico como también antropológico nos proponemos identificar

---

<sup>1</sup> Con la colaboración de los profesores de la FFyH-UNC, Jorge Lorenzo y Paula Schargorodsky y los investigadores en formación de grado y posgrado, Araceli Acosta, Lucila Didier, Emilia Echeveste, Salome García, Paula Maza, Agustina Franco y Fidel Bausero, pertenecientes al equipo de investigación Proyecto Secyt-Consolidar 2018-2021: "Trabajo de enseñar, cultura material y transmisión de contenidos. Estudio de casos en Escuelas Secundarias de la Provincia de Córdoba".

<sup>2</sup> Recuperando los desarrollos de A-M Chartier (2000), referimos con la noción de "ordinarios" a prácticas, materialidades y saberes, no por su condición de banales o intrascendentes, sino por el contrario, construidos en el devenir histórico por las tradiciones de trabajo de los colectivos docentes, acaban siendo tan comunes, frecuentes y habituales, que terminan por pasar inadvertidas para los actores escolares e, incluso para un observador externo, acerca de su importancia en el funcionamiento de la escuelas y las clases.

las invenciones docentes (Meirieu, 2001), los recursos materiales que se ponen en juego y las prácticas que se despliegan en tipos de dispositivos para la escolaridad obligatoria.

El propósito de la indagación consiste en hacer una contribución al campo de conocimiento de la Didáctica General con enfoque antropológico acerca del trabajo de enseñar y de las propiedades y los usos de la cultura material con fines de aprendizaje, como así también los procesos de desigualdad y diferenciación, segmentación y fragmentación socioeducativa que puedan estar asociados.

Se busca abordar de manera interrelacionada las condiciones materiales y simbólicas del proceso histórico de la escolarización (macro y micro) - organizacionales, curriculares, pedagógicos y subjetivos- y, por otro, los modos de gestión y uso por parte de los colectivos docentes de la cultura material. Por ello, otro interrogante que orienta el estudio es dilucidar cuáles son los rasgos que nos permiten describir y comprender la complejidad del hacer cotidiano de los docentes que denominamos "trabajo de enseñar".

Para el análisis, recurriremos a las nociones de "forma escolar" (Vincent; Thin y Lahire, 2001) "programa institucional" (Dubet, 2007) y "tecnologías pedagógicas" (Hunter, 1998) para analizar la escuela en su doble dimensión: "universal" (como institución atravesada por modos comunes de socialización en sociedades basadas en la forma escrita) y "contextual" y/o "cotidiana" (sus transformaciones y existencias heterogéneas según espacios políticos y socio-históricos en el que se encuentra). Así también, miraremos las condiciones materiales y simbólicas en las cuales se desarrolla y los procesos de recreación de la escolarización que promueven y/o limitan.

Recuperando algunas líneas de estudio transitadas por los integrantes del equipo, el análisis indaga cómo las, les y los profesores en sus construcciones didácticas ponen en relación trayectorias formativas y enfoques de los contenidos con la utilización de diversas tecnologías disponibles en el ámbito escolar. En este sentido, un aspecto importante a resaltar, como hemos desarrollado en otras indagaciones, es que las formas de utilizar artefactos y herramientas contribuye a consolidar modos de trabajar y presentar el conocimiento (Falconi, 2016; 2017, Martínez y otros, 2015, Falconi, Danieli y Lopez, 2017). Particularmente en uno de estos estudios se reconstruye cómo



les docentes gestionan y utilizan en el *espacio del aula* -entendido en un sentido amplio- un conjunto de artefactos -carpetas, cuadernillos y afiches, entre otros- y herramientas didácticas -guías de actividades, tipos de consignas, esquemas de organización del contenido, etc.- para resolver los dilemas que se les presentan para que sus estudiantes “hagan” las actividades de aprendizaje de forma tal que les permita apropiarse de los saberes escolares, principalmente por medio de la escritura y la lectura, aunque también complementariamente con el uso de ilustraciones. (Falconi, 2016).

Para los profesores, y la escuela en su totalidad, la disponibilidad de los recursos es gravitante para poder “hacer hacer” las actividades académicas. Recurren al uso de uno o a varios artefactos y/o objetos según con cuál o cuáles considera/n más apropiado/s abordar el contenido, gestionar la vida en el aula y promover el aprendizaje. La opción por cómo y cuál utilizar persigue el afán de construir un ámbito regulado de trabajo que remueva las adversidades y los obstáculos que se les presentan con los alumnos en la tarea de enseñanza de los saberes.

En la experiencia cotidiana los docentes advierten que sin una gestión eficaz de los artefactos y/o materiales se diluyen o debilitan las condiciones didácticas para que sus estudiantes hagan las tareas y tengan la oportunidad de aprender los contenidos (dinámica que contribuye a que logren las calificaciones para aprobar las asignaturas). No obstante, más allá de la firme intención de concretar estos propósitos, las complejidades de la práctica hacen que no sean siempre alcanzados. Utilizar uno u otro de los artefactos resuelve algunos de los problemas de la gestión de las clases pero, a su vez, producen otros nuevos. Sus usos incluyen "maneras de hacer" (de Certeau, 2000) y, en consecuencia, requieren la transmisión de formas de gestión en la dinámica institucional, la enseñanza de modos de utilizarlos para realizar las tareas en el aula (que según sea el caso incluye la complejidad de los modos de leer y escribir y, en otros, manipular y decodificar otros recursos-software, robots, etc), como así también en la vida extraescolar de sus alumnos (aspecto este último que se profundiza por las brechas y desigualdades según el establecimiento que concurran o por las familias de origen).

Así también por medio del uso y gestión de los artefactos y herramientas de la cultura material, las, los y les profesores intentan continuamente equilibrar y

hacer coincidir, en término de Bernstein (1990), el "orden instruccional" y el "orden regulativo" de las clases, para construir condiciones que permitan trabajar con todas y cada una de las, los y les alumnos. La tramitación didáctica de las diferentes disposiciones para el aprendizaje de los estudiantes en un dispositivo escolar y un régimen escolar que funciona organizado bajo un cuestionado principio de homogeneidad, exige a las, les y los docentes prácticas y artificios que les permitan resolver su tarea de enseñanza en las aulas y otros espacios escolares (Falconi, 2016, 2017).

Por lo tanto, en términos curriculares, el uso de los recursos y las diversas tecnologías permite identificar la transmisión de una multiplicidad de saberes, prácticas y relaciones de poder que se desarrollan en las escuelas. Los usos y las producciones desplegados con y en los artefactos, objetos y herramientas son una de las concreciones de aquello que las, les y los profesores efectivamente enseñan. Los programas de las asignaturas que confeccionan expresan parcialmente los saberes desarrollados en clases y, por lo general, solo indican los contenidos conceptuales a abordar durante el año lectivo. En consecuencia, lejos de consistir en materialidades neutrales, los artefactos y herramientas objetivan y transmiten formas de presentar, organizar y transmitir diferentes tipos de contenidos, como también modos de considerar lo legitimado como conocimiento escolar.

Así, los artefactos, herramientas y objetos didácticos son promotores de la actividad escolar y mediadores entre los sujetos y sus saberes en tanto que convocan a tareas compartidas. En consecuencia, son soportes y vehículos de la construcción de lazos subjetivos, afectivos e identitarios entre los sujetos. Dimensión que liga el uso de las materialidades con la oralidad en las relaciones que los sujetos entablan por medio de orientaciones, andamiajes e intercambios discursivos para el trabajo, el orden de las acciones y los procedimientos con los artefactos, en tanto que transmiten significados e ideas sobre el mundo, sobre sí mismo y sobre los otros. No obstante, también abrigamos la hipótesis que determinados modos de utilizar los artefactos soportes de escritura excluyen y descalifican los sentidos y el valor de la oralidad para la construcción y evaluación del conocimiento escolar. Procesos y dimensiones del objeto de estudio que nos proponemos indagar con mayor profundidad.

En efecto, la reconstrucción acerca del uso de los recursos en el contexto de propuestas de enseñanza requiere interrogarnos acerca de los artefactos y materialidades con los que se trabaja, los modos en que hacen trabajar, de qué manera organizan y presentan los contenidos, los tipos de prácticas y producciones de escritura y lectura que desarrollan, las habilidades, destrezas, procedimientos materialidades que promueven y las formas en que hacen vincular a docentes, y alumnos en relación con los saberes, con el mundo, consigo mismos y con los demás. Una reflexión necesaria, en razón que las construcciones metodológicas (Edelstein y Coria, 1995), que hacen funcionar a las materialidades y sus prácticas asociadas, pueden conducir a banalizaciones de los contenidos y a reproducciones lineales de información en tareas estereotipadas y poco convocantes para los estudiantes.

### **Los dispositivos didáctico-pedagógicos**

Desde una perspectiva histórica, los soportes y recursos utilizados por las, les y los docentes provienen de decisiones u opciones que no son únicamente coyunturales y/o individuales sino que se inscriben en una construcción histórica y colectiva de larga y mediana duración del trabajo de enseñar que se tramita en el cotidiano de las jornadas escolares. Las, les y los profesores en sus propuestas de enseñanza recurren y usan los artefactos didácticos para que sus estudiantes “hagan” las actividades de aprendizaje. En este sentido, a partir del entramado de los distintos elementos que ponen en marcha en sus clase las, les y los docentes junto con sus estudiantes, se puede reconstruir y describir los rasgos de *dispositivos didáctico-pedagógicos* generalizados en las instituciones escolares. Categoría o dimensión de análisis que permite abordar, reconstruir y tratar de comprender el punto de enlace o la interfase entre el trabajo individual y la labor colectiva docente en la enseñanza escolarizada (Falconi, 2019)

Para nuestra indagación, en términos teórico-metodológicos, la noción de dispositivo, tal como propone A.M. Chartier "*...puede designar tanto a la escuela, como a la clase o los cuadernos, porque el dispositivo no es una categoría conceptual constructora de clases de objetos predefinidos*" y, por tanto, a través de ellos "*...se puede comprender la historia de las prácticas*

*sociales*" (2002:13). Desde la conceptualización foucaultiana la autora destaca que "...la mayor parte de los dispositivos son sin autor..." y subraya que la construcción de los dispositivos en dinámicas colectivas, anónimas, basan su eficacia en un ejercicio de poder "...que orientan las conductas y las representaciones simplemente porque ellos son un conjunto de experiencias comunes, tan comunes que acaban por tener la naturalidad de las evidencias que permanecen impensadas" y, en efecto, "...es preciso que haya sido 'asimilado' por la institución, o sea, por los individuos, y que sea permanentemente 'practicado': un trabajo perpetuo, porque siempre hay nuevos alumnos y nuevos profesores" (2002:13-15). De este modo, A.M. Chartier (2002:15) concluye que: "un dispositivo asimilado es, por tanto, una realidad interior tanto como exterior, subjetiva como objetiva, representada tanto como instituida. Se habla de él sin que se piense en él...[...] y...permite poner en evidencia las 'invenciones' prácticas, no decretadas explícitamente, instituidas sin que la jerarquía intervenga en ellas, por lo tanto se puede decir que fueron producidas de manera anónima por las 'prácticas'..." Así, el interés de pensar con esta noción radica en el hecho de que se ubican entre un nivel macro, efecto de procesos políticos del desarrollo de la escolaridad, y un nivel local institucional del trabajo colectivo y la labor individual del cotidiano entre docentes y alumnos.

Los *dispositivos didáctico-pedagógicos* en tanto estructuras dinámicas, son constituidos por el trabajo docente, en general, y el de enseñar, en particular, como así también por la participación de lxs alumnxes en su *co-construcción* cotidiana (Rockwell, 2010) y el entrecruzamiento de las características de los niveles educativos y sus modalidades, los desarrollos curriculares específicos, las regiones geográficas y los sectores sociales que concurren a determinados establecimientos, entre otras dimensiones posibles a tener en cuenta, en momentos históricos determinados.

El entramado de ciertos rasgos de la escolaridad permite reconstruir la configuración de *dispositivos didáctico-pedagógicos* en el marco de las tradiciones, la organización y la dinámica de las instituciones educativas. Por lo tanto nos interesa indagar cómo los usos y las apropiaciones de diferentes tipos de tecnologías, y las que se intentan "instalar" desde las políticas educativas, producen resistencias, invenciones o mixturas, y reconfiguran y

moldean a dichos dispositivos. En este sentido, nos proponemos reconstruir los *dispositivos didáctico-pedagógicos* que hacen posible trabajar con diferentes grupos de estudiantes provenientes de diversos sectores sociales, particularmente, los que se han incorporado a la educación secundaria desde sectores sociales históricamente postergados de este trayecto escolar, efecto del proceso de obligatoriedad en Argentina. Y también dilucidar cómo la configuración de dichos *dispositivos didáctico-pedagógicos* están íntimamente entramados en la forma escolar con la economía del trabajo docente en condiciones laborales determinadas.

### **Políticas educativas, condiciones laborales, cultura material y prácticas docentes**

Asimismo, la elección de las, les y los docentes por el uso y la gestión de cualquiera de los artefactos, herramientas u objetos/recursos didácticos debe ser interpretada a la luz de las condiciones laborales que se les plantean hoy en las aulas de la Escuela Secundaria obligatoria, en la jurisdicción Córdoba, las cuales como muestran numerosos estudios no se diferencian de otras del país y/o de la región (Dussel, 2015). Sin alcanzar una descripción exhaustiva, dichas condiciones pueden resumirse a grandes trazos en una estructura escolar organizada en un curriculum colección<sup>3</sup> que exige a las, les y los profesores, por una parte, un desempeño individual para instruir y regular tanto a un grupo-clase como a cada una de las numerosas singularidades de alumnos con diferentes historias, actitudes y disposiciones para las tareas escolares. Labor docente que se organiza en la semana en horarios fragmentados, con voluminosas prescripciones curriculares que, por lo general, se trasladan a programas con secuencias lineales y sumativas de los contenidos. En términos espaciales se despliega en aulas (como así también otros espacios escolares) -por lo menos en su interior- mínimamente provistas materialmente (*a priori*, solo bancos y pizarrón) que hace engorrosa la gestión

---

<sup>3</sup> Para Basil Bernstein (1988) este código curricular se organiza por un tipo de clasificación fuerte donde los contenidos de alto estatus y jerarquía están aislados unos de otros en sus correspondientes espacios curriculares. Por lo tanto, los saberes incluidos en una asignatura mantienen una relación cerrada con los de las otras y se encuentran claramente delimitados y separados.

de los recursos didácticos (aunque vale mencionar que, durante los gobiernos nacionales y provinciales entre los años 2003-2015, muchas escuelas fueron provistas de numerosos libros y notebooks, entre otros recursos).

En este marco laboral, para muchos docentes, el desempeño en sus puestos de trabajo implica hasta treinta horas semanales de clases frente a grupos de alumnos que se distribuyen en diversos cursos, numerosas asignaturas y varias escuelas, lo cual tiene por resultante atender a una gran cantidad de estudiantes semanalmente. Por último, un sistema de evaluación/calificación sobredimensionado organizado anualmente en tres trimestres donde docentes y alumnos deben lograr entre dos o más calificaciones en cada uno de esos períodos (en el caso de los estudiantes deben tramitarlas y obtenerlas en el cursado de diez o doce asignaturas por cada año escolar -por lo menos en el *Ciclo Básico*-). Sistema que se articula con un procedimiento de promoción anual según una cantidad de asignaturas aprobadas que, de no alcanzarse, desemboca en la repitencia del año lectivo. Situación, esta última, que acarrea posteriormente numerosas dificultades en la dinámica de las clases, como así también en las subjetividades de profesores y estudiantes<sup>4</sup>.

Por otra parte, las acciones de las políticas educativas y curriculares para las escuelas de la pasada década modificaron el paisaje de la escuela secundaria con la llegada a los establecimientos de artefactos y tecnologías y saberes no tan "ordinarios" (recursos digitales, software libres, robótica, pizarrones digitales, entre otros). Asimismo, en la jurisdicción Córdoba han sido acompañadas de programas pedagógicos e institucionales novedosos (Escuelas PROA, Escuela Secundaria del Futuro, Especialización en Programación). En algunas de estas escuelas la enseñanza y aprendizaje de software complejos (simulación, programación) y la robótica son un desafío para las prácticas docentes. En este sentido, parte de la indagación consistirá en reconstruir posibles reconversiones del trabajo de enseñar. Prácticas que probablemente recuperen y articulen modos de trabajo provenientes de saberes, habilidades y destrezas de las históricas escuelas técnicas y de oficios. Asimismo, interesa reconstruir los efectos de estos programas que

---

<sup>4</sup> A partir del año 2018, la Provincia de Córdoba se encuentra en proceso de implementación de un Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria, en un intento por mejorar las formas de evaluar los aprendizajes junto con las trayectorias y la terminalidad de los estudiantes. Resolución 188/18.

buscando resolver la brecha digital y el acceso al conocimiento con la diversificación de las ofertas y con políticas de "discriminación positiva", por medio de la selección de estudiantes de los sectores más postergados en ciertos establecimientos y con políticas de focalización educativa, preguntarnos cómo se inscriben en procesos de igualdad-desigualdad y fragmentación educativa, incluso al interior de los sectores sociales más empobrecidos.

En este sentido, consideramos abordar una dimensión poco explorada en el marco del problema de investigación al incluir la pregunta acerca de cómo se articulan y apropian los colectivos docentes y las co-construcciones cotidianas en el uso y la gestión de artefactos y objetos a partir de las diferentes políticas educativas y curriculares con la dotación de diversos materiales -tanto tradicionales como novedosos-, equipamientos, formatos escolares (laboratorios, observatorios, clubes de ciencias y artes, etc.) y otras materialidades y tecnologías. Materialidades que son orientadas en sus usos y en las formas de presentar y transmitir los contenidos a partir de diseños y recursos curriculares oficiales. Por lo cual, consideramos importante un abordaje comparativo de continuidades y rupturas en el contexto político del gobierno de Cambiemos, y el de la jurisdicción Córdoba, con las políticas educativas durante los tres períodos de gobierno del Frente para la Victoria (Terigi, 2016), ya que muchas de estas dotaciones de recursos y materiales han cambiado, se diferencian, se transforman o directamente han sido eliminadas.

## **Bibliografía**

- Bernstein, B., (1988). Clases, Código y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal Universitaria.
- Bernstein, B., (1990). Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure Editorial
- Chartier, A.M. (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, 26, (2), 157-168
- Chartier, A.M. (2002). Um dispositivo sem autor. *Cadernos e fichários na escola primária*. *Revista brasileira de história da educação* 3, 9-26, jan/jun.
- Dussel, I. (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo. En, *La Educación*

- Argentina hoy. La urgencia del largo plazo. Tedesco J.C. (Comp) Siglo XXI-Osde, Buenos Aires.
- Edelstein, G. y Coria, A., (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia.* Buenos Aires: Kapelusz.
- Falconi, O., (2019). "Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de Escuela Secundaria. Las 'técnicas de estudio' como objetos de enseñanza, medios para enseñar y formas de presentación del contenido". *Educación, Formación e Investigación.* Vol.4. Num. 8. Publicación de la Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba (En prensa).
- Falconi, O., (2017), "El trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria: la gestión didáctica de artefactos soporte de escritura e imagen en la configuración de dispositivos didáctico-pedagógicos". *Cuadernos de Educación.* N°15 Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH). Córdoba, argentina.
- Falconi O., Danieli, E. y López S., (2017). "Educación: Derecho Social y responsabilidad estatal. Con la ponencia "Trabajo didáctico en la Escuela Secundaria: vínculo entre contenidos y materialidades en asignaturas con ejes relacionales". X Jornadas De Investigación En Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional. CIFYH-FFyH-UNC. Córdoba 5 y 6 de Octubre 2017. Actas en Repositorio digital de la UNC. ISBN 978-987-42-6288-2.
- Falconi O. (2016), "Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar: el uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria" Tesis Doctoral. Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO). Buenos Aires, Argentina.
- De Certeau, M., (2000). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer.* Universidad Iberoamericana. México.
- Hunter, I., (1998). "Introducción del director a la serie australiana" por Meaghan Morris. y Cap. 1. En, *Repensar la Escuela. .Subjetividad, burocracia y crítica.* Pomares -Corredor. Barcelona.
- Martinez, C., Gomez, M. J., & Benotti, L., (2015). A comparison of preschool and elementary school children learning computer science concepts through a multilanguage robot programming platform. In *Proceedings of the 2015 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (pp. 159-164). ACM.
- Meirieu, Ph. (2001). *La Opción de educar. Etica y pedagogía.* Barcelona: Octaedro.



- Rockwell, E., (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En Elichiri, N. (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Buenos Aires, Manantial.
- Terigi, F., (2016), Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. Análisis, N°16. Friedrich Ebert Stiftung, Argentina.
- Vincent, G., Lahire, B., y Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação (33). 7-47, jun. Belo Horizonte, Brasil.

## **“Intervenciones” socioeducativas. Tensiones en los modos de resolución de prácticas “interdisciplinarias”.**

Lic. María de los Angeles Menna  
Dra. María Eugenia Martínez

### **Introducción**

Las experiencias aquí presentadas se enmarcan en el enfoque socioantropológico propuesto por Elena Achilli (2005) en el marco de la denominada Antropología Crítica. Dicho enfoque centra<sup>1</sup> su atención en determinados “núcleos problemáticos” vinculados a la cotidianidad social, como campo de estudio antropológico, con especial interés en los sujetos sociales, sus prácticas y representaciones, así como sus construcciones de sentidos. La perspectiva se propone poner en diálogo simultáneo y permanente el trabajo de campo y el conceptual y se sustenta en una concepción de lo social relacional que permite introducirse en las contradicciones de la vida cotidiana, allí donde las prácticas y relaciones sociales se constituyen, al decir de Agnes Heller en “el fermento de la historia.”

Desde hace años el campo de intersección entre la Antropología y la Educación viene abriendo un espacio de construcción de conocimientos y generación de acciones que nos compele a pensar las modalidades en que comprendemos nuestras prácticas antropológicas.

Esto implica reflexionar acerca de cómo la antropología viene siendo “convocada” desde el campo educativo, así como tratar de comprender nuestra vinculación con el mismo desde la historia social y política de nuestro país. Dicha tarea, que nos venimos dando y desde la cual nos proponemos compartir algunas experiencias de trabajo, se inscribe en una concepción amplia de lo

---

<sup>1</sup> En la provincia de Santa Fe, en los últimos años, después de una larga pelea colectiva y sindical se firmó por acta paritaria entre los sindicatos docentes y el Ministerio de Educación el marco normativo que regula la tarea de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios a partir del Decreto 4380/15 donde se plasma el “reglamento orgánico” que sistematiza la tarea desarrollada por los profesionales de estos equipos, configurándose los “perfiles” que forman parte de su carácter “interdisciplinario”, a saber: pedagógico, psicológico y social. Desde este plafón la Unidad de Incumbencias, definió los títulos habilitados para desarrollar tareas en cada perfil siendo el de los antropólogos uno de ellos.

educativo/pedagógico, en tanto entendemos, que es la sociedad en su conjunto la que “educa”, y nuestras prácticas las comprendemos allí inmersas.

Intentaremos reflexionar aquí acerca de las modalidades que adquieren los abordajes antropológicos de distintas problemáticas sociales que emergen o interpelan a las instituciones educativas. Las mismas adquieren tintes particulares en función de características específicas, unas se dan en el marco de clases en espacios curriculares convocados a “decir algo” acerca del acontecer social, otras se dan como parte de acciones llevadas adelante por equipos que trabajan en “situaciones complejas” emergentes en las instituciones educativas. Tal como lo planteamos en el párrafo anterior esa especificidad se inscribe en una concepción de “Estado educador” al decir de Gramsci, por lo que podríamos pensar que ambas “modalidades” de “intervención” son “pedagógicas” en tanto y en cuanto toman, retoman, piensan, reflexionan, producen acciones ancladas en la realidad histórico social e intentan incidir en ella.

Nos proponemos, entonces, re- pensar nuestras tareas en el ámbito de la educación, abordando por un lado, las tareas de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios en las escuelas, y por el otro, algunas clases desarrolladas en institutos de formación docente que, retomando cuestiones de la vida política actual, han tratado de reflexionar sobre ellas e inscribirlas en la historia social contemporánea<sup>2</sup>. Es necesario señalar que los modos de describir nuestras tareas son diferentes ya que una se ancla en una experiencia específica en un tiempo y espacio concreto: un ciclo de clases en un Instituto de Formación Docente y la otra describe, a modo general, cómo se lleva adelante el trabajo en los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios ambos de la provincia de Santa Fe.

Estas últimas prácticas han sido tradicionalmente definidas como “intervenciones” para nombrar procesos en los que se nos “demanda” como antropólogas inmediatez en las respuestas, acciones con un resultado específico, “efectos” rápidos y contundentes, mientras que otras se vinculan

---

<sup>2</sup> Nos referimos a una experiencia de investigación interdisciplinaria en un instituto terciario de la Provincia de Santa Fe inscripta en un proyecto CAI+D sobre “prácticas de enseñanzas innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico”, a partir de una secuencia de clases teórico-didáctica vinculada a la lucha Mapuche y la desaparición forzada de Santiago Maldonado.

más al lugar de las Ciencias Sociales como campo en el que se reflexiona y genera conocimiento sobre la realidad y al lugar que se le otorga a la Antropología en esa tarea. Nos preguntaremos aquí si ambos quehaceres pueden pensarse como “intervenciones” y en qué sentidos puede esto ser posible indagando cómo se han entendido las mismas en el campo de lo social. Partimos del supuesto que tanto en el abordaje de situaciones complejas en las escuelas como en los procesos de articulación entre la pedagogía y la investigación se ponen en juego ciertos saberes, como también se generan otros, en función de las dinámicas distintivas que adquieren ambas tareas. Nos interesa, en tal sentido, reflexionar acerca de los puntos en común, los que son particulares de cada una y los que se encadenan como parte de la tarea político pedagógica de un ejercicio crítico del hacer antropológico.

Como desde ambos espacios se nos convoca a lo interdisciplinar, nos interesa también introducirnos de manera preliminar, fundamentalmente interrogarnos, sobre aquello que se entiende como “interdisciplinariedad” y de qué manera se inscribe en ello el oficio antropológico.

### **La “intervención” como categoría del campo de lo social**

Algunos autores como Alfredo Carballada se han adentrado en la tarea de historizar los sentidos de la práctica de la “intervención” en el campo de lo social. Así es que el mismo rastrea los inicios en la “necesidad” de “intervenir” en la vida pública a fin de lograr la “cohesión” en el contrato social en términos de Hobbes. Interpreta que el poder antes devenido de dios está ahora en manos de los hombres que van a decidir el “hacer” en lo social y también sobre quien “se hace”. Así la “intervención” surge *en la modernidad* orientándose hacia un “otro” generándose “dispositivos” vinculados a los modos en que cada época configura los perfiles de la “transgresión” (a la “norma” ordenadora de lo social). En la búsqueda de dar cuenta cómo se configuró la *intervención* en lo social en distintos momentos históricos, el autor hace eje en poder pensar no sólo lo que la misma es, *sino* lo que la misma “*hace*”, *las relaciones que construye, cómo se entromete en la sociabilidad, qué responsabilidad tiene en la pérdida de lazo social...En definitiva, la reflexión sobre los orígenes de la intervención en tanto producción de diversos acontecimientos, implica un*

*diálogo entre diferentes campos de saber” (Carballeda:2002: 31).* El autor plantea que en sus inicios los objetivos de la misma estuvieron ligados a mantener “el orden social” y “la vigilancia jerárquica”, “la sanción normalizadora” generando “diferentes” donde antes había “iguales”. En la actualidad, por el contrario, en sociedades fuertemente fragmentadas y cuyos lazos sociales están debilitados, *la intervención* en lo social puede constituirse en ese intersticio de libertad donde esa diversidad en lugar de ser disciplinada pueda ser historizada, reconocida como productora de prácticas y conocimientos socioculturales genuinos.

Entonces algunas de las características de *la intervención* en lo social se vinculan a la posibilidad de producción de acontecimientos, de introducirse en la vida cotidiana posibilitando la construcción de historicidad, develando y haciendo ver aquello que el clima de época impide visibilizar, constituyéndose en una acción que se inscribe en la tensión entre la fragmentación y la integración social.

En el campo de la Antropología sociocultural, encontramos como antecedentes la caracterización de la práctica antropológica como “intervención” en los procesos de transformación disciplinar que ocurrieron en el contexto latinoamericano y argentino entre las décadas del ‘60/’70 y que se relacionan con las luchas sociales del campo popular. (Garlbulsky, 2014)

Estos atravesamientos contextuales y la participación activa de algunos antropólogos en la organización de estas luchas, permitieron cuestionar los modos de ejercicio de la profesión y sus sustentos teóricos-metodológicos muchas veces ligados a los “centros de producción de saberes” más tradicionales y por tanto hegemónicos de nuestro campo disciplinar.

De este modo, podemos decir que el cuestionamiento hacia las formas de concreción de la profesión y los intereses que representaban deviene de una praxis situada en espacios colectivos de lucha. Es así como la constitución de una Antropología Crítica se relacionó en la historia de nuestro país, con el involucramiento de los antropólogos, y las ciencias sociales en general, con las disputas político - económicas y sociales epocales.

Al respecto enunciaba Edgardo Garlbulsky (1998: 974) “...*La participación de antropólogos en procesos de intervención que conllevan necesariamente cambios en las condiciones de vida de los sectores afectados por estos,*

*requiere una profunda reflexión teórica que, incluya a la vez, un análisis crítico de la práctica antropológica. Si reconocemos con Lenin, que nada es más práctico que una buena teoría, debemos señalar al mismo tiempo, que esta teoría debe permeabilizarse constantemente con la práctica...*” Es así que como podemos reconocer el carácter relacional y en movimiento del enfoque socioantropológico crítico que nos permite pensar la “intervención” o mejor dicho, *las intervenciones*, como espacios desde los cuales es posible construir una “otra cosa” a lo que se nos presenta como “naturalizado” y “dado” en el “sentido común”.

Consideramos que el aporte de la perspectiva Crítica para el abordaje de problemáticas que se relacionan con la reproducción de la vida cotidiana de diferentes conjuntos socioculturales permite un trabajo *de intervención en acto* (parafraseando a E. Achilli, 2010) como aquel vinculado al abordaje pedagógico de “conflictos sociales candentes” (Gómez Facal y Santidrián, 2011).

Entonces entendemos que las “intervenciones” pueden orientarse a generar transformaciones, irrupciones, pausas, en el devenir de la cotidianidad social, a los fines de construir, con los sujetos con los que se trabaja, otros modos de mirar y hacer la realidad y el mundo. Implicarían procesos de análisis, reflexión y búsqueda de estrategias colectivas y, sobre todo, construcción de conocimiento, sobre la diversidad de situaciones cotidianas que convocan a las instituciones educativas a decir y hacer algo sobre ellas. Prácticas históricamente ligadas al oficio antropológico como el registro de campo, las entrevistas, los procesos de historización y contextualización de las situaciones abordadas, se ponen en juego en estos procesos de *hacer conjunto*.

### **La construcción de una práctica interdisciplinar**

Desde un enfoque dialéctico crítico los campos disciplinares se constituyen en “espacios” complejos contenidos en el entramado de relaciones sociohistóricas. La posibilidad de poner en cuestión ciertas especificidades que tendían a cristalizar “identidades disciplinares” se vinculó a un posicionamiento ético y político que centraba la actividad científica en los problemas contemporáneos y el compromiso con los procesos históricos en los que se encontraban

inmersos. (Garbulsky en Sánchez 2014: 64,65). Autores como Menéndez encuentran así que “las causas del mantenimiento de las especificidades disciplinares no refiere a causas de tipo epistemológico, ni a la problematización de la realidad, sino a las condiciones de institucionalización profesional de las ciencias” (Menéndez: 48). Así es que entendemos la *práctica interdisciplinaria* como aquella que se constituye en el abordaje de las problemáticas que nos convocan (y devienen de los problemas sociales) *desde el compromiso con los procesos históricos en los que se inscriben*.

En esa sintonía, apoyándonos en las orientaciones antes explicitadas nos interesa, más que afirmar una definición del hacer interdisciplinar, dejar planteados algunos interrogantes, ¿Cómo es que se concretizan las prácticas “interdisciplinarias”, ¿De qué manera se construyen las mismas? ¿Hay en los denominados “equipos interdisciplinarios” una comprensión más o menos consensuada o “común” acerca de lo que implica un hacer interdisciplinario? ¿Qué es lo que se nos solicita en las instituciones educativas cuando nos pide abordar una temática “interdisciplinariamente”? ¿Cómo construimos nosotras esas prácticas?

### **El oficio antropológico en los equipos socioeducativos “interdisciplinarios”**

Las denominadas “intervenciones” de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios comienzan a partir de la solicitud que realizan las instituciones educativas cuando se anuncian de una situación que pone en riesgo a niños, adolescentes y jóvenes que asisten a ellas. Por lo general, el trabajo en “duplas” de los profesionales que forman parte de los equipos “territoriales” (grupos a los que las autoridades ministeriales asignan una “zona” geográfica) comienza con una visita a la escuela junto a quien se diseña una “estrategia” que puede contemplar entrevista a los referentes adultos, visitas domiciliarias, trabajo con los docentes, tutores y otros actores institucionales. Es así que se llevan adelante una serie de acciones para lograr como objetivo final restituir y/o proteger los derechos vulnerados, generando algunas

condiciones para que así sea<sup>3</sup>. Dependiendo de la complejidad de la situación, se realiza seguimiento de la misma o su “cierre”. (Esto no es algo que ocurra a menudo).

La participación de equipos interdisciplinarios en las instituciones educativas, las dinámicas de acción en la resolución de situaciones que allí emergen, y los modos de construir “interdisciplinariamente” una “intervención” surgen en el marco de acuerdos, desacuerdos, tensiones y miradas muchas veces disímiles sobre las situaciones abordadas. Es en esos procesos contradictorios en los que se irá construyendo una visión sobre las problemáticas socioeducativas centrada en el compromiso con los sujetos con quienes se trabaja y en un posicionamiento ético-profesional que debería permanecer a modo de “vigilancia epistemológica” en la cotidianeidad del oficio antropológico.

En el desarrollo de la “intervención” se generan instancias de trabajo intersectorial e interministerial y se produce la puesta en marcha de tareas con profesionales formados en distintas disciplinas: docentes, médicos, enfermeros, psicólogos, científicos de la educación, trabajadores sociales, abogados y algunos (pocos) antropólogos. Así es como distintos saberes entran en un diálogo que podríamos denominar “interdisciplinar”. Nos interesa aquí preguntarnos como se producen esos “diálogos” disciplinares, qué miradas son las más valoradas a la hora de concretar una “acción” en el marco de la intervención, si la manera de enfocar, comprender y construir la problemática a abordar determina “jerarquías” de los saberes que se ponen en juego, cómo se dan estos procesos de imbricación de saberes, si todos son respetados de la misma manera, si hay algunos que son más legitimados que otros, cómo se produce esa legitimación y sobre qué supuestos. No es nuestra intención responder a estos interrogantes sino mantenerlos como orientadores de las reflexiones sobre nuestras prácticas. Creemos que sostenerlos resulta clave para encontrar modos posibles de construcción de estrategias interdisciplinarias reflexivas en las que se entretajan diferentes saberes y se

---

<sup>3</sup> Se busca la articulación de la tarea con otras instituciones de “primer nivel” (con trabajo en el “territorio”) Centros de Salud, Hospitales, Centros de día, Centros culturales, Clubes, Asociaciones de la sociedad Civil, así como de ser necesario el denominado “Segundo Nivel” delegaciones de la Secretaría Provincial, Subsecretaría, Secretaría, Defensorías, Consejos (Ley 12.967, Pcia. De Santa Fe, adherente a la 26 061 Nacional)



elaboren abordajes respetuosos de las poblaciones con las que trabajamos y con anclaje en la vida social en las que se inscribe la tarea educativa.

Pretendemos que nuestras prácticas se entrelacen a las prácticas docentes en un intento de posibilitar que la escuela recupere la centralidad del trabajo con el conocimiento. Por un lado, esto implicaría la posibilidad de fortalecer el acceso al conocimiento como derecho humano de toda la población en un proceso que tendería a garantizar procesos de “producción” y “distribución” de saberes muchas veces obturados por las condiciones en que se desarrolla la tarea docente y la vida cotidiana escolar; y por otro lado, al configurarse en el quehacer con los docentes y generar espacios para pensar, problematizar y generar saber sobre las propias prácticas contribuiría a la apropiación y des - enajenación del “proceso de trabajo” y la puesta en valor de la tarea docente desde la recuperación de los sentidos más propios y a la vez, colectivos de las mismas.

### **El oficio antropológico en la práctica pedagógica de los institutos de formación docente<sup>4</sup>**

En esa sintonía es que recuperamos en esta presentación una experiencia teórico-didáctica vinculada al tratamiento de la realidad social e histórica de los pueblos indígenas desarrollada en el marco del dictado de un espacio curricular denominado “Introducción al conocimiento histórico y Fundamentos de Antropología y Sociología” del Profesorado de Educación Secundaria en Historia, de un Instituto de Formación docente de la ciudad de Santa Fe. El abordaje se enmarcó en una perspectiva interdisciplinar que apuntó a trabajar con procesos sociales y políticos contemporáneos, que generaron debates y opiniones contrapuestas, y demandaron asumir posiciones pedagógico políticas requiriendo de anclajes históricos, antropológicos y sociológicos en

---

<sup>4</sup> Este apartado retoma los aspectos centrales abordados en Monzón, María Rita y Martínez, Ma. Eugenia “Experiencias de conflictos sociales actuales vinculados a los Pueblos Originarios desde un abordaje interdisciplinario”. XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Octubre 2018. Bariloche. Argentina.

pos de permitir reconocer la complejidad de lo social y superar las visiones del sentido común y/o binarias, que imponen masivamente los grupos de poder desde los medios de comunicación hegemónicos.

La situación generada en torno a la desaparición forzada seguida de muerte de Santiago Maldonado, ocasionó una importante movilización social de debate político y académico en la institución y nos abrió el camino para abordar conjuntamente la temática, propiciando un trabajo interdisciplinario al que se le asigna escaso espacio en los diseños curriculares de la formación de profesores de Historia.

Concretamente, nuestra labor se centró en la organización conjunta de cuatro clases teórico-prácticas dónde abordamos autores del campo de la Historia y de la Antropología (Bayer, Del Río, Feierstein, Lenton, Pappazian, Vázquez, Radovich, Balazote, Valverde y Oszlak) que desde una concepción de unidad de las ciencias sociales, nos permitió asirnos de herramientas explicativas para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de cuestionar aquello que circulaba en distintos medios de comunicación a modo de “certeza”, entramado con intereses políticos y económicos particulares.

Además de las investigaciones concretas mencionadas con anterioridad, que abordan la problemática del Pueblo Mapuche, también, recurrimos a recursos didácticos audiovisuales de tipo documental: Awka liwen, Pueblos Originarios, Huellas de un Siglo.

Los intercambios entre las docentes tenían un ritmo semanal donde compartíamos los debates que se habían generado en clases, qué núcleos conceptuales habíamos abordado y qué aspectos teníamos que reforzar. Aquí nos parece preciso señalar que dada la condensación de múltiples dimensiones contextuales que atraviesan y atravesaron el acontecimiento, con la densidad histórica, política y social del mismo, notamos que pusimos una mayor fuerza en la temática Mapuche que en la significación histórica de la desaparición forzada de Santiago Maldonado, esto nos orientó a aceptar la participación en un panel organizado en el mismo Instituto por el profesorado de Historia del que formó parte una referente tanto desde lo profesional como de militancia, en Derechos Humanos. A este panel, también, asistieron los estudiantes con quienes habíamos trabajado en clases.

La experiencia contempló las miradas de los estudiantes sobre esta forma de trabajo, una vez que rindieron y aprobaron las materias. En general, los comentarios destacaron el aporte en términos de información y de profundidad con que se abordó el tema desde dos espacios curriculares diferentes que pudieron articularse y la posibilidad de debates que se generó.

### **Consideraciones finales**

En nuestras prácticas se entrecruzan diversos modos de hacer en el oficio de antropólogas, algo que tiene que ver con una construcción "in situ", alejada de manuales o recetas, ligada a poner en juego distintos saberes en pos del abordaje de ciertas problemáticas sociales desde un posicionamiento comprometido con la transformación de la sociedad y de las condiciones de existencia de y con los grupos sociales más afectados por la concentración de la riqueza y el poder.

Nuestros haceres nos interpelan acerca de cómo entender al posicionamiento ético/profesional/antropológico en los procesos de "intervención". Nos preguntamos acerca de las especificidades y particularidades de las estrategias que desplegamos en las diversas experiencias de trabajo; los modos en que nuestras "intervenciones" posibilitan la apertura de espacios para pensar críticamente la realidad social; y las formas en que se arriba al acompañamiento y producción de conocimientos desde/con los sujetos con los que trabajamos en las realidades que nos ocupan.

Consideramos a la Antropología como un oficio que aporta a la comprensión reflexiva de los procesos sociales en los que nos encontramos inmersos y desde los cuales se nos convoca a hacer y decir algo. En tal sentido pensamos, como una anticipación preliminar, que la praxis antropológica, en las dos vertientes presentadas aquí, una ligada a la formación docente, la otra al abordaje de las situaciones complejas que enfrentan los docentes en las aulas, intenta arrojar luz sobre la cotidianeidad social que emerge en las instituciones educativas y es o puede ser tomada por ellas, generando un espacio/tiempo pedagógico, que a modo de "intervención", se abre para pensar-nos como parte de la historia social concretizada en esas situaciones.

Tal vez sea tarea del hacer antropológico evidenciar los modos en que la educación en sentido amplio y la que se imparte en las aulas, se constituyen históricamente. Así, en tanto constructo social anclado en determinados procesos históricos, lo educativo puede ser registrado, pensado, reflexionado, apropiado por quienes formamos parte de los cotidianos sociales, para asumirnos protagonistas de los mismos e ir hacia la búsqueda de las pistas en el presente de otros futuros posibles más justos y vivibles, animándonos a construirlos y luchar por ellos.

## **Bibliografía**

- Achilli, E (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde.
- Carballeda, A. (2002) La intervención en los social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Paidós. Bs.As.
- López Facal, R. y Santidrián, M. (2011): Los “conflictos sociales candentes” en el aula. En *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Nº 69, Barcelona.
- Nagy, Mariano “La Conquista del Desierto”[http://www.congresojudio.org.ar/uploads/coloquio/140/coloquio\\_version\\_descarga.pdf](http://www.congresojudio.org.ar/uploads/coloquio/140/coloquio_version_descarga.pdf)
- Garbulsky (1998). El Antropólogo entre la Crítica y la Acción. Una experiencia en un Proceso de Intervención: El Asesoramiento al Servicio Público de la Vivienda de la Municipalidad de (Argentina) en el Proyecto de Relocalización de los Asentamientos Aborígenes en la Ciudad. *III Congreso Chileno de Antropología*. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Temuco. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/iii.congreso.chileno.de.antropologia/121ActaAcadémica>.

# **La integralidad de las prácticas universitarias como horizonte de articulación de tres proyectos de trabajo e investigación y extensión UNC, UNR y UNNE**

Guillermina Carreño  
Macarena Romero Acuña  
Cesar Abel Gomez

## **Introducción**

Nuestra presentación tiene como propósito ensayar en forma conjunta una sistematización de las experiencias de articulación del trabajo de investigación y extensión que desarrollamos en los territorios en los que intervenimos a partir de nuestra inserción institucional académica. Nos interesa en primer lugar explicitar elementos que constituyen un interés común en torno a los enfoques y posicionamientos que asumimos en nuestras prácticas vinculadas a la investigación, docencia y extensión en la universidad. Para eso proponemos un recorte en el que ponemos en común experiencias desarrolladas en la UNC, la UNR y la UNNE, a partir de estrategias de “intervención” enmarcadas institucionalmente en espacios de extensión, pero que promueven diversas formas de articulación con la docencia y la investigación.

El espacio de referencia en el que se articulan esas experiencias diversas es el equipo de investigación coordinado y dirigido por la Dra. Elisa Cragolino desde la Universidad Nacional de Córdoba. En ese sentido, esta propuesta es resultado de la confluencia de intereses y preocupaciones en torno a problemáticas específicas vinculados a lo educativo en ámbitos rurales, y tienen un enfoque teórico-metodológico con bases compartidas.

Nuestro propósito común es promover espacios de intercambio y reflexión a partir de la articulación con instituciones educativas y organizaciones sociales desarrolladas en el ámbito de la extensión. En este sentido nuestras universidades se han vinculado a través de sus programas de extensión y voluntariado con instituciones educativas que se caracterizan por asumir modalidades de gestión en las que se promueve un trabajo de co-participación con un fuerte acento en los aspectos comunitarios, a través de un

involucramiento activo de la “comunidad local” y de una articulación horizontal con otros actores presentes en el territorio.

Asumimos como punto de partida que la universidad forma parte de la trama actores involucrados en la dinámica de los territorios locales y que la extensión es un proceso dialógico de co-producción de conocimientos. De esta forma, la extensión es entendida como intervención en tanto se construye como un proceso de co-participación en los territorios locales. Nos interesa además promover espacios de debate y reflexión en torno a los sentidos que se ponen en juego en las prácticas extensionistas que se desarrollan en nuestras universidades. De ahí que retomamos una propuesta que se orienta hacia la noción de prácticas integrales desde la perspectiva de la *extensión crítica* (Tommasino, González Márquez, Guedes, y Prieto, 2006 y Tommasino y Cano, 2016), como parte de un movimiento instituyente en la universidad, movilizador de cambios culturales profundos en los modos de hacer investigación, docencia y extensión. Estas tres dimensiones pueden ser repensadas como procesos de producción conocimientos, aprendizaje e interacción con las comunidades. Entendemos que de este modo se toma distancia y se asume un posicionamiento crítico frente a las formas asistencialistas, voluntaristas y reproductivas de la intervención universitaria.

Entendemos, también, que estos postulados nos remiten a un horizonte de referencia para encarar debates necesarios en el ámbito académico, pero que la integralidad de funciones no puede asumirse como una fórmula o declaración de principios sin reconocer las tensiones y limitaciones que se presentan en nuestras prácticas cotidianas, a partir de las condiciones efectivas en las que se desarrolla cada experiencia.

A partir de esta breve presentación que hemos realizado, presentaremos tres experiencias que buscan sumergirse en el sentido que la integralidad aporta en las prácticas de extensión. Primero expondremos el vínculo entre la UNC y el Movimiento Campesino (MCC); continuaremos luego con la Experiencia de la Universidad Nacional de Rosario y finalmente desarrollaremos las experiencias de la UNNE y las Escuelas de la Familia Agrícola. Sabemos que si bien las tres experiencias que vamos a presentar comparten puntos de encuentro más arriba especificado por las articulaciones que realizamos y por la manera en la que estamos entendiendo el trabajo en tanto “intervención” que forma parte de

una práctica de integralidad; entendemos que cada una de ellas, presenta sus particularidades por tratarse de tres universidades distintas y de distintos equipos de trabajo al interior de cada una. Esto mismo, lo vemos como una fortaleza que nutre las discusiones invitando a la reflexión crítica de las prácticas de extensión.

### **El vínculo entre la UNC y el Movimiento Campesino (MCC)**

Esta experiencia de trabajo colectivo está conformado por un equipo de docentes, estudiantes y egresados de la Facultad de Filosofía y Humanidades, y otras unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en conjunto con un movimiento social campesino. Este equipo universitario interdisciplinario, ante una demanda concreta del Movimiento Campesino de Córdoba (en adelante MCC), participó en el proceso de construcción de una “escuela secundaria campesina”<sup>1</sup> (en adelante ESC). El MCC se acercó a la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU) en busca de asesoramiento y apoyo para la creación de las ESC, instancia que posibilitó la participación del equipo universitario en diversas instancias que estaban orientadas a establecer aquellas características particulares de estas escuelas que el MCC deseaba construir. A través de las diferentes investigaciones<sup>2</sup> concretas sobre políticas públicas y educativas, ofertas escolares en el medio rural y la recopilación de antecedentes normativos, culminaron en diversas instancias de discusión y reformulación sobre una propuesta curricular y pedagógica. Este proceso se materializó en un Proyecto de ESC presentado ante el Ministerio de Educación

---

<sup>1</sup> “Programa de Investigaciones en Educación Rural y de Jóvenes y Adultos (CIFYH-FFYH-UNC. RES 21503/06) y el proyecto “Transformaciones estructurales, políticas públicas y disputas por la educación” (RES 441/2016).

<sup>2</sup> “La intervención se orientó luego a recuperar resultados de nuestras investigaciones referidas a políticas, ofertas escolares para el medio rural, relaciones familias campesinas, escuelas y maestros; retomar estudios realizados también por otros colegas referidos a escuelas secundarias de nivel medio; buscar nuevos datos estadísticos que permitieran advertir los desfases existentes entre la oferta y la demanda por educación en los departamentos del norte cordobés; recopilar y analizar antecedentes normativos [Constituciones Provincial y Nacional, Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley provincial 9396 (2007), Ley Provincial de Educación 8113 (LPE) y Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN). Finalmente realizamos análisis de alternativas institucionales, organizacionales y pedagógicas para el nivel medio (Escuelas de Familia Agrícola y Centros Educativos para la Producción Total, Ciclo Básico Unificado Rural (CBU) y Escuelas Agrotécnicas] (Cragolino et. Al 2010: p. 5).

de la Provincia de Córdoba (Cragolino et Al 2010). Sin embargo, este proyecto no fue avalado por el organismo ministerial.

Con el rechazo a la propuesta de la Escuela Campesina de Alternancia por parte del Ministerio de Educación de la provincia, que se mencionó anteriormente, se cerró la posibilidad de crear la ESC diseñada y gestionada por el mismo Movimiento. Posteriormente, en el año 2009, se concretó la apertura de tres Centros Educativos de Jóvenes y Adultos (CENMA). Esto es considerado un gran avance en materia del derecho al acceso educativo. Pero, lo que no se contempló en este proceso era el hecho concreto de que un gran número de jóvenes menores de 18 años no tenía un real acceso a este derecho. De esta manera, el MCC gestionó una solicitud para la apertura del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y de Formación Laboral (PIT) para jóvenes de 14 a 17 años en territorio. Es en este sentido que el equipo que conforma el Proyecto de Voluntariado Universitario (PVU)<sup>3</sup> en el 2011 asesoró al MCC en el diagnóstico de situación y elaboración de informes que dan sustento a la demanda y a la propuesta de apertura de dos sedes del PIT en las localidades de La Cortadera (Departamento San Alberto) y El Quincho (Departamento Serrezuela), que comienzan a funcionar a fines del 2011.

Posteriormente, las actividades realizadas desde el equipo de Voluntariado, en el marco del PIT y el Programa para Jóvenes y Adultos, se orientaron en muchos casos a fortalecer la autonomía en las prácticas de estudio de los alumnos. En este sentido, además de los acompañamientos antes mencionados, a partir del 2012 se trabajó sobre técnicas de estudio, comprensión lectora y producción textual. En relación al PIT en la escuela de La Cortadera (UCATRAS<sup>4</sup>) y la extensión ubicada en Pichanas (APENOC<sup>5</sup>), también se desarrollaron talleres artísticos, de dibujo y música, que quedan relegados en el programa provincial, lo que permite un acercamiento a los contenidos curriculares desde otras perspectivas que estimulan “otra” manera la participación de los jóvenes.

---

<sup>3</sup> El Proyecto de Voluntariado Universitario (2015-2017) se titula “La escuela campesina como derecho”. Es dirigido por la Dra. Cragolino Elisa.

<sup>4</sup> Unión Campesina de Traslasierra.

<sup>5</sup> Asociación de Pequeños Productores del Noroeste de Córdoba.



En el último periodo de trabajo del PVU, las demandas específicas del MCC se han concentrado para las ESC de La Cortadera y Pichanas. A partir del 2012 hasta el 2017, se creó taller de cerámica específico para la escuela de La Cortadera, el cual además posibilitó la instalación de un horno de papel, el cual permite hornear las piezas cerámicas futuras sin la supervisión y ayuda de los voluntarios. También se construyeron conjuntamente diversas instancias para la realización de cartillas, dispositivo que no sólo posibilitará la transmisión del trayecto pedagógico del taller, permitiendo promocionar las actividades artísticas que se están realizando en esta ESC. Por otra parte, en Pichanas la demanda encarada en el 2017 tuvo como propósito generar evaluaciones del rendimiento de los alumnos, para luego realizar tutorías coordinadas entre voluntarios, docentes y alumnos, para así “acelerar” ciertos “ritmos” de estudio que a partir de la confluencia de diferentes fenómenos se estaría “frenado”. Las diferentes instancias de intervención, además concretar encuentros y diálogos entre ciertos saberes entre el MCC y el Voluntariado, configuró un espacio de debate en torno a la problematización de cuestiones relacionadas con esta realidad. El trayecto no solo implicó un trabajo en conjunto y de formación, sino que además abrió las puertas a nuevas indagaciones y la generación de nuevos conocimientos en el ámbito académico, que se vieron reflejadas posteriormente en trabajos finales de grado y posgrado.

### **La Experiencia de la Universidad Nacional de Rosario**

El Ceacu-FHyA, UNR<sup>6</sup> se ha caracterizado por realizar proyectos de investigación que se nutren y fortalecen por el fuerte compromiso con los sujetos implicados en las investigaciones. De esta forma el equipo ha desarrollado distintos trabajos colaborativos con la comunidad qom y con las experiencias de las Escuelas Interculturales Bilingües desde sus inicios en 1990. Durante los años 1994 a 2000 se trabajó con las demandas de dichas escuelas en experiencias co-participativas con los docentes indígenas y no indígenas. Dentro de estas experiencias encontramos: Taller Institucional de

---

<sup>6</sup> Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

Educadores: Escuela y Modalidad Educativa Intercultural (1995); Escuela y modalidad educativa intercultural (Construyendo materiales didácticos; 1997); Taller de Encuentros Interinstitucionales. Pensando en currículas (Escuelas qom de Rosario y Escuela mocoví de Recreo, Sta. Fe; 1998-1999). A su vez, por demandas de la comunidad qom, en 1995 se realizó el Taller de la memoria Grupal: La vida social de los tobas que posibilita revelar conocimientos y experiencias migratorias y familiares de los participantes, así como la edición de un libro revisado por sus autores.

Estas prácticas colaborativas forman parte de una línea de trabajo participativa desarrollada por Elena Achilli desde 1982 a partir de los denominados Talleres de Educadores orientados a conocer y elaborar propuestas por los propios sujetos implicados en determinada problemática socioeducativa en un espacio de producción y aprendizaje colectivo. En la actualidad estas líneas de trabajo se fortalecieron en dos sentidos: Por un lado, a partir de una experiencia de Voluntariado Universitario (2015) donde se trabajó conjuntamente con una de las Escuelas y la comunidad qom y con AMSAFE (Asociación del Magisterio de Santa Fe) realizando en tres instancias talleres para la recuperación de saberes y producción de material didáctico para trabajar esos contenidos. Por otro lado, compañeras en sus investigaciones particulares retoman talleres con docentes a través de convenios con AMSAFE Delegación Rosario (Achilli, 2017, 1986; Pavesio, 2017; Vera, 2017, 19983). Por otro lado, compañeras del equipo presentaron un proyecto para trabajar en talleres con jóvenes y escuelas técnicas en contexto de desigualdad urbana (Nemcovsky, 2017)<sup>7</sup>.

Todas estas experiencias formativas por las que transitó en mi camino por el Ceacu desde el 2011, abonaron en la construcción de la práctica profesional, de forma que, cuando convocan desde la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas para participar de un proyecto de extensión universitaria de intercambio de saberes entre jóvenes pescadores y jóvenes investigadores del Centro científico y Tecnológico del Acuario, el aporte pudo generarse desde estas formas de pensar las prácticas profesionales. En este sentido los aportes

---

<sup>7</sup> "JÓVENES Y EDUCACIÓN TÉCNICA. UN ESTUDIO ANTROPOLÓGICO DE LOS SENTIDOS ACERCA DEL TRABAJO EN LA ESCUELA TÉCNICA" (2017-2018) Convocatoria AEI-FONIETP 2017, INET - Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. (Mariana Nemcovsky; Gabriela Bernardi; Mercedes Saccone, Marilín López Fittipaldi; Itatí Arce Figueroa, Mirna Calamari, Florencia Debonis, Mara Dobry, Eliana Maiolino, Noelia Martínez, Marina Santos)

que buscamos realizar al Proyecto de Extensión presentado por el Dr. Andrés Sciara y denominado: “Los pescadores artesanales y la investigación científica en relación a la biodiversidad del río Paraná: un intercambio de saberes necesario”, respondió a dos órdenes: por un lado, el de la reconstrucción de la dimensión sociocultural de la vida de los pescadores – isleños; por otro lado, un aporte de orden teórico-metodológico que suponen propiamente las investigaciones antropológicas.

### **La UNNE y las Escuelas de la Familia Agrícola**

Se trata de las experiencias desarrolladas a partir del año 2015 desde Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, a través de la promoción de espacios de articulación institucional y de proyectos de extensión en forma asociada con algunas Escuelas de la Familia Agrícola de la región oriental de la provincia de Chaco.

El propósito fue acompañar y fortalecer las estrategias pedagógicas que promueven las escuelas medias en los espacios correspondientes al último nivel de formación. Para ello se definieron dos líneas de trabajo para desarrollar en forma simultánea en tres instituciones ubicadas en espacios rurales. Por un lado, se propuso aportar herramientas metodológicas para favorecer los niveles de terminalidad de los jóvenes que transitan el último año. Por otro, se pretendía generar un espacio de reflexión y socialización de información destinado a mejorar las condiciones para la definición de los proyectos de vida, y el desarrollo de estrategias educativas por parte de los futuros egresados.

La promoción de espacios participativos por fuera de los espacios curriculares del plan de estudio busca complementar y acompañar la estrategia pedagógica asumida por la institución, porque habilita alternativas para canalizar inquietudes y expectativas de los estudiantes frente a nuevos interlocutores. En ese sentido, se espera lograr una interpelación que movilice a los jóvenes hacia un posicionamiento activo y reflexivo. De igual manera, se espera que el fortalecimiento de espacios curriculares identificados como eslabones críticos para efectivizar la terminalidad, permita mejorar los niveles de egreso poniendo

el foco en aquellos estudiantes que adeudan asignaturas. A la vez, en tanto promueve la alfabetización académica también puede contribuir a fortalecer la inserción de los jóvenes en el ámbito superior universitario. De esta forma pretendemos habilitar y fortalecer espacios de formación basados en intercambios recíprocos y horizontales entre los docentes, estudiantes y graduados. Esto posibilitará desarrollar capacidades en lo que respecta a la planificación y ejecución de actividades, implementación de estrategias de trabajo, coordinación de grupos, etcétera.

### **Algunas reflexiones para problematizar la extensión universitaria desde la perspectiva de la integralidad**

En primera instancia cabe señalar que un propósito común a estas experiencias es el de promover espacios de intercambio y reflexión a partir de la articulación con instituciones educativas y organizaciones populares ancladas en el ámbito de la extensión. Desde los equipos promovemos un proceso de co-participación y acompañamiento, ya que entendemos a la Universidad Pública en tanto institución que forma parte de la trama social en donde estos actores se encuentran involucrados en dinámicas de los territorios locales, y que la extensión, en este caso universitaria, condensa procesos dialógicos de co-producción de conocimientos. Como afirma Pacheco (2004) "la extensión no es sólo es un proceso de formación integral a través del cual se co-resuelven problemáticas sociales definidas, con el aporte del conocimiento producido por la investigación, la reflexión y la crítica, sino que constituye un aporte fundamental a la planificación de la enseñanza formal universitaria y para la orientación, tematización de la investigación científica. Es, por lo tanto, la función que sirve de guía política a la institución y que garantiza la pertinencia social del trabajo de la universidad" (Pacheco, 2004:22).

Lo anterior se relaciona con un interés por promover un espacio de debate y reflexión en torno a los sentidos que se ponen en juego en las actividades de extensión en nuestras universidades. Sostenemos una propuesta que se orienta hacia la integralidad y articulación de funciones, la cual supone un movimiento instituyente en la universidad, como movilizador de cambios

culturales profundos en los modos de hacer investigación, enseñanza y extensión. Estas tres funciones universitarias transversales, pueden ser repensadas como producción conocimientos, aprendizaje e interacción con la sociedad. Es en este sentido que se propone un posicionamiento crítico y se toma distancia frente a las formas asistencialistas, voluntaristas y reproductivas que caracterizan al paradigma difusionista de la extensión.

Entendemos que esto es un horizonte de referencia para encarar debates necesarios en el ámbito académico, pero que la integralidad de funciones no puede asumirse como una fórmula o declaración de principios sin reconocer las tensiones y limitaciones que se presentan en nuestras prácticas cotidianas, a partir de las condiciones efectivas en las que se desarrolla cada experiencia.

Encontramos dos ejes transversales a estas prácticas que nos interesa poner en discusión, ya que tensionan las prácticas por un lado, los espacios de circulación de saberes; por otro, las lógicas que cada proceso (el de la extensión y el de las lógicas burocráticas) supone.

En el primer eje nos referimos al proceso de cómo encuadrar el vínculo universidad/organizaciones y el diálogo de saberes. Este proceso implica reconocer que en estas relaciones se transitan diferentes campos con sus lógicas y reglas propias, y con capitales que se detentan como credenciales que no se legitiman con criterios idénticos. Con esto nos referimos a que los tiempos, las formas de trabajo de los colectivos con los que trabajamos y las lógicas que imprimen las burocracias académicas, suponen intercambios y negociaciones constantes en pos de lograr un intercambio real que potencie a todos los implicados del proceso pactado.

Respecto de esto, Cragolino (2010) indica que la demanda nos interpela constantemente en términos de buscar respuestas y exige además que las mismas lleguen con cierta urgencia “[...] Los tiempos de investigación son lentos, hay pasos ineludibles, precauciones y resguardos metodológicos, que suponen horas de búsqueda de información, análisis y sistematización y elaboración de informes; mientras los tiempos de la intervención son muchos más ágiles e imponen una dinámica a la que hay que responder (Cragolino et Al, 2010:10). De esta manera, entendemos que los tiempos académicos-burocráticos, los tiempos de los equipos, el de los movimientos y las escuelas son disímiles y difíciles de hacer coincidir y confluir. Las expectativas de cada

uno de estos sectores no siempre se entrelazan armónicamente, pero constituyen/construyen trayectorias de aprendizajes, conflictos y negociaciones.

Por otra parte, uno de los principales desafíos que se presentan en el equipo responsable del proyecto de extensión: la tensión entre la posibilidad de sostener un espacio de formación- extensión- investigación con tiempos y propósitos específicos y la permanente tentación de asumir la participación en el espacio como un *voluntariado*<sup>8</sup>, donde la práctica queda reducida a una concepción difusionista que *corre* detrás de la demanda, sin una planificación o reflexión colectiva en torno a un método y sin un marco de referencia curricular. Esa tensión pone en evidencia, también, dificultades propias del proceso de conformación de los equipos de trabajo a partir de la sumatoria de iniciativas individuales, con implicaciones psico- afectivas diferenciadas con los actores del medio con los que trabajamos y finalmente sin un marco institucional que promueva o garantice condiciones para el sostenimiento de lo colectivo.

También entendemos que construir una perspectiva integral de las prácticas en una institución como la Universidad Pública implica además asumir complejidades, que se desprenden de condiciones históricas que han caracterizado a esta institución: un credencialismo arraigado en la hiperespecialización y a la parcelación de las prácticas. Particularmente estos tres espacios-proyectos de los cuales formamos parte se nuclean en un proyecto “paraguas” dirigido, como mencionamos anteriormente, por la Dra. Elisa Cragolino. Esta dispersión geográfica que tenemos, nos compromete, en tanto equipo, a conformar otros espacios de análisis y diálogos, que conllevan un importante compromiso para que puedan ser sostenidos en el tiempo. Además, a este proceso, se suma las lejanías de las capitales en donde está establecido cada grupo en particular con el de los territorios en los cuales desarrollamos las actividades con cada movimiento/grupo social. Es importante también señalar que cada proyecto de extensión contiene una multiplicidad de agentes con diversas trayectorias y formaciones específicas. Todas estas condiciones, tanto materiales como simbólicas, que se desprenden de estas experiencias concretas no pueden ser analizadas solamente como esbozo de

---

<sup>8</sup> Como parte de la llamada “Responsabilidad Social Universitaria” en la Universidad Nacional de Córdoba.

potencialidades y limitaciones, sino que consideramos, al asumir responsabilidades en torno a las complejidades que implican la integralidad de las prácticas, condensar y configurar una apuesta concreta que intenta cuestionar el modo hegemónico de reproducción autorreferencial del sistema académico.

Por último, parte de la necesidad de tensionar el modelo hegemónico de la actividad extensionista en una Universidad Pública que asumimos, supone construir espacios que no se asienten en solo una mera suma de individualidades, sino por el contrario “proponemos una actividad extensionista que no se inicie desde una decisión personal, sino que se asuma el compromiso y la implicancia desde la posición que ocupamos en la Universidad. Integrando en este proceso a las aulas de grado, es decir a los estudiantes en este proceso” (Cragolino et Al, 2017).

## **Bibliografía**

- Achilli, E. (2017) Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica [7-20] Cuadernos de Antropología Social /45 issn 1850-275x (en línea) / issn 0327-3776 (impresa)
- Cragolino, E. (2017) “Desde las escuelas primarias a las escuelas secundarias campesinas: luchas por la educación pública en Córdoba, Argentina.
- Cragolino, E.; Delprato, M.; Brumat, M.; Caciorga, L.; Ominetti L. y Picconi, A (2010) “Desde la investigación a la extensión en la construcción colectiva de políticas públicas en educación rural”, Revista E + E. Año II , N° 2, Estudios de Extensión. Hacia la conceptualización política y académica de la Extensión Universitaria en Humanidades. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba ISBN 1852-0278.
- Pacheco, M. (2004). Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria hoy. Cuadernos de Educación, 3 (3), pp. 21-30.
- Pavesio, M.V.; VEera R.; Achilli, E. Trabajo docente y construcciones intergeneracionales. Notas provisionales XIV Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural: “Antropología(s) en el contexto sociopolítico actual. Debates y desafíos en clave latinoamericana” Lugar: Rosario; Año: 2017
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016) Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República del Uruguay. En Revista Masquedós. N°1, año 1, pp. 9-23. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Tommasino, H., González Márquez, M.N., Guedes, E. y Prieto, M. (2006) Extensión Crítica: Los Aportes de Paulo Freire. En Tommasino, H. y De Hegedüs, P. (ed.) Extensión: Reflexiones para la intervención en el Medio Urbano y Rural. Montevideo. Universidad de la República Oriental del Uruguay.



## **El problema del “pasaje” de la primaria a la secundaria: entre la heterogeneidad de prácticas y los objetivos consensuados**

Victoria Gessaghi

Laura López

Maximiliano Rúa

Ana Eva Ziliani<sup>1</sup>

### **Introducción**

En estas breves páginas queremos transmitir una experiencia de investigación, extensión y docencia que venimos llevando adelante desde el año 2015 con adultos, niños/as, jóvenes y escuelas en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Nos gustaría reflexionar sobre el desafío que implica, para quienes asumimos un enfoque etnográfico, construir una metodología y lógica de trabajo conjunta con otros sujetos y colectivos (en este caso, referentes de las instituciones educativas de la zona) para abordar una problemática específica<sup>2</sup>. Para ello, historizamos cómo se desarrolló este trabajo a través del tiempo, cómo se fue modificando y transformando a partir de las negociaciones y apropiaciones que realizaron una multiplicidad de sujetos involucrados – diversos en sus trayectorias e intereses-. Revisamos los desafíos que implicó la decisión de llevar adelante un trabajo que articule nuestro punto de vista sobre una determinada problemática social -en este caso el “pasaje” de la escolarización primaria a la secundaria- pero que principalmente nos permita recuperar la perspectiva que otros colectivos sociales construyen o vivencian respecto a esa misma problemática. Señalamos esquemáticamente algunas de las prácticas desplegadas y de los sentidos construidos por los sujetos,

---

<sup>1</sup> Integrantes del UBACYT Prácticas cotidianas y políticas socioeducativas: nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad. Investigadores Programa Antropología y Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. E-mails: victoriagessaghi@gmail.com / lauralopez\_85@yahoo.com.ar / maximilianorua@gmail.com / anitanoduermes@yahoo.com.ar

<sup>2</sup> Este “desafío” implicó en primer lugar, problematizarnos respecto a cómo categorizar las prácticas que tanto nosotros como los otros colectivos con los que trabajamos desplegaron; prácticas que no necesariamente supusieron una “demanda”, o un “atender” y que complejiza lo que entendemos por “intervención”. En segundo lugar, creemos que el “desafío” se inscribe en el debate más amplio que supone analizar la vinculación Universidad-Sociedad.

especialmente los adultos, en la cotidianeidad escolar en torno al “pasaje” o la “relación” entre la educación primaria y secundaria. Finalmente, dejamos planteado que, en nuestra experiencia de trabajo, allí donde el enfoque etnográfico parece presentar su mayor debilidad para la construcción de una "problemática compartida" en tanto se centra en relevar una heterogeneidad de puntos de vista, trayectorias e intereses, es donde puede radicar también su potencial para construir "objetivos consensuados". En tanto, puede para dar cuenta de elementos discursivos y prácticas cuya naturaleza ambigua y polisémica permite agrupar un conjunto de colectivos que no necesariamente comparten la totalidad de sus proyectos. Así puede documentar los procesos de construcción de consensos hegemónicos al tiempo que participar de ellos.

### **Historización y marco teórico**

Desde 1997 venimos trabajando<sup>3</sup> con “estrategias de investigación/co-investigación (entendidas) como modalidades de participación en acciones dirigidas al logro de objetivos previamente consensuados entre los interesados” (Achilli, 2017:12). Estrategias que promueven y jerarquizan la participación de colectivos sociales, buscando favorecer la expresión de sus opiniones, dudas y certezas, promoviendo su interrogación, acompañando la producción/creación conjunta de prácticas y saberes a partir de los aportes de quienes los transitan. El trabajo realizado en los últimos tres años combinó estrategias de investigación, etnográfica “clásicas”<sup>4</sup>, con estrategias de extensión que interpelaron, e interpelan, teórico-metodológicamente nuestras prácticas de construcción de conocimiento. Nuestra estrategia de trabajo supuso compartir una serie de encuentros en la que se desplegaron un conjunto de prácticas más o menos comunes tendientes a la construcción de una “problemática

---

<sup>3</sup> Desde el año 1997 hemos realizado talleres con niños, niñas, jóvenes, docentes y directivos en diferentes escuelas primarias y medias de la CABA, con docentes y con niños. En este trabajo se retoman especialmente los “Talleres” realizados en las instituciones escolares primarias y secundarias durante el 2009, 2010, 2011, 2012, en el marco del UBANEX.

<sup>4</sup> Desde 2015 realizamos entrevistas e instancias de observación en las escuelas en las que hicimos los talleres. Esta diversidad de situaciones, intrínseca al trabajo de campo antropológico, podría sugerir que las reflexiones en torno a la construcción de acuerdos con los sujetos del campo que en este escrito se despliegan, no quedarían circunscriptas exclusivamente a prácticas de extensión.

compartida” y la articulación de “objetivos consensuados” (Achilli, 2017) con otros colectivos sociales (directivos y docentes) del sur de la CABA (puntualmente en las comunas 4 y 5), involucrados en la escolarización primaria y secundaria de niñas/os y jóvenes.

A partir de esta serie de “objetivos consensuados”, realizamos cinco “talleres” (Achilli, 1996; 2017) con estudiantes de primer año en dos instituciones de nivel medio y con estudiantes de séptimo grado en tres instituciones de nivel primario, en los que los estudiantes trabajaron acerca de su “trayectoria social”, su “experiencia escolar”, sus expectativas y proyectos futuros, especialmente los relacionados con el paso del nivel primario al secundario, así como los diversos sentidos relacionados con la obligatoriedad del nivel secundario. Al finalizar este ciclo de talleres en cada escuela, realizamos un encuentro entre primarias y secundarias, en el cual los/las estudiantes compartían lo trabajado. A su vez, dictamos un Seminario en el que participaron estudiantes de grado de la Facultad y, (durante el 2017) docentes y directivos, donde por un lado se problematizan las expectativas y problemáticas que supone para los niños/as o jóvenes “el pasaje” y, por otro lado, se buscó que en el marco de estos seminarios se desarrollen estrategias para el acompañamiento del proceso de manera conjunta.

Antes de avanzar es importante aclarar que lo que analizaremos es la relación construida entre colectivos diferentes en torno a un conjunto de problemáticas socioeducativa “...vinculadas a diferentes dificultades para la inclusión y el sostenimiento de la escolaridad en jóvenes de sectores populares” (Paoletta; 2012:4).

En este sentido, no hacemos referencia a tal o cual escuela sino a posicionamientos en torno a la escolarización de niñas/os y jóvenes -en especial respecto al “pasaje”- de colectivos heterogéneos pero que desarrollan una práctica compartida, en la cual intervienen niveles de explicitación política diferente. Por un lado, nosotros somos un equipo UBACyT/UBANEX<sup>5</sup> de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) con una trayectoria y posicionamientos

---

<sup>5</sup> Integrado por: Ana Eva Ziliani, Cecilia Diez, Fernando Juanolo, Florencia Guastavino, Gabriela Cabral, Gonzalo Del Valle, Horacio Paoletta, Javier García, Jens Ariel Thisted, Josefina Yabor, Laura López, María Eugenia Gómez, María Mercedes Hirsch, María Paula Montesinos, María Rosa Neufeld, Maximiliano Rúa, Natalia Lozano, Vanesa Vassallo y Victoria Gessaghi.

teórico-políticos respecto a la construcción de conocimientos con otros (explicitados en el apartado anterior). No obstante, el “nosotros” se configura a partir de diferentes experiencias y prácticas al interior del equipo: directores, investigadores, talleristas, “estudiantes en formación” por otro con sus experiencias diversas, “los investigadores, nuevos en ese terreno”, etc.

A su vez, las/os “directivos” de las escuelas comparten una experiencia que se configura a partir del colectivo que la institucionalidad les otorga, algunos de ellos con trayectorias políticas compartidas y con un posicionamiento explícito al que se suman una importante cantidad de docentes, que se materializa en el proyecto de “Escuelas Villeras”. Las/os docentes conforman un colectivo compartido a partir de tener la responsabilidad institucional de escolarizar, algunos comparten además el proyecto político de los directivos, otros no y hasta lo discuten, en alianza o no con otros docentes.

Asimismo, en esta trama de compromisos diversos debemos incluir aquellos configurados a partir de las negociaciones entre los intereses y los posicionamientos políticos, más o menos explícitos, de otros sujetos que entramos en relación con diverso grado de cotidianeidad: la supervisión del distrito, la coordinación de UBACyT y los directivos de las escuelas, los integrantes de UBACyT y los docentes/profesores, entre talleristas y estudiantes, etc.

Si bien nuestro trabajo se materializó en la realización de los Talleres, en esta presentación nos enfocaremos en el trabajo que implicó la construcción de los “acuerdos”, o lo que Achilli denomina “objetivos consensuados” que finalmente supusieron la enunciación de una “problemática compartida”, y que entendemos como parte de aquellas prácticas que en el contexto académico se denominan de extensión, pero que desde nuestro posicionamiento expresan uno de los compromisos que puede asumir la investigación etnográfica. Acuerdos que son producto de un proceso que, en parte, nos precede y asimismo fuimos construyendo a lo largo de estos años. En tanto entendemos que nuestra práctica, sea esta de investigación, extensión y/o docencia, como la de todo colectivo social “es situado dentro de un posicionamiento político-teórico y metodológico, en el cual subyace y a la vez constituye, determinadas maneras de comprender el mundo social, la acción de los sujetos y los

contextos sociales que los atraviesan” (Gallardo, Pandra, Paoletta y Sinisi; 2012:3).

A continuación, analizaremos cómo se fueron configurando algunas de estos “acuerdos” dado que permiten explicitar el entretendido de posicionamientos políticos-teórico metodológico, y vislumbrar los límites y alcances de la construcción de un trabajo conjunto entre colectivos sociales diversos.

### **De los “problemas sociales” a la “problemática compartida”: el “pasaje”**

Desde que se sancionara la obligatoriedad de la escolarización secundaria, la ampliación de la matrícula y el cumplimiento de dicha obligatoriedad se instaló como una renovada preocupación para las familias, los jóvenes, los docentes, directivos, y para los funcionarios que elaboran las políticas públicas. Uno de estos desafíos involucra “el paso” de la escuela primaria a la escuela secundaria. En este sentido, durante nuestras visitas a las escuelas en el 2015, docentes y directivos plantearon preocupaciones que podrían pensarse en esa línea: dificultades con la inscripción efectiva de los chicos a primer año (a partir de la aparición de la “inscripción online”<sup>6</sup>), lógicas institucionales diferentes entre los distintos niveles de escolaridad, el lugar de las familias en la trayectoria escolar de los chicos, el acompañamiento (o no) de ciertos programas socioeducativos, las necesidades económicas de los chicos y su influencia en la permanencia y terminalidad.

Cabe destacar que estas problemáticas aparecían junto con muchas otras, y no siempre eran necesariamente aludidas al “pasaje” u “obligatoriedad” de la secundaria por parte de los sujetos. Consideramos, entonces, que en la delimitación de un problema común influyó no solo la experiencia material vivida por los directivos y docentes dentro de las escuelas, sino también por nuestros propios intereses y trayectorias que co-ayudó a organizar toda esta diversidad de situaciones vividas como problemáticas, en un problema consensuado.

---

<sup>6</sup> Desde fines de 2014 en Ciudad de Buenos Aires se implementó la inscripción mediante una página online (anteriormente las familias debían acercarse a la escuela en la que querían anotar al alumno). El sistema supone que las encargadas de hacer el trámite digital sean las familias de los/as alumnos/as, lo cual trajo una enorme diversidad de problemáticas, especialmente en las escuelas y familias de sectores populares.

Con algunas de estas ideas en mente, y con un interés explícito de una de las escuelas primarias por encontrar juntos estrategias para resolver aquello que construían e identificaban como un conjunto de “problemáticas socioeducativas”, en mayo del año 2016 organizamos un encuentro en el CIDAC con directivos y referentes institucionales de las diferentes escuelas primarias y secundarias con las que veníamos trabajando. Nuestro objetivo -en tanto colectivo- era poder construir un trabajo que involucrara a las diferentes escuelas y referentes que habíamos invitado, que pudiera recuperar su “punto de vista” y que a la vez contemplara nuestros propios intereses como Equipo: acceder a los sentidos y las prácticas desplegadas por niñas/os y jóvenes en las aulas. En esa oportunidad pudimos registrar cómo cada institución educativa, cada directivo o referente construía su preocupación en relación a una serie de problemáticas relacionadas con la inclusión y el sostenimiento de la escolaridad en niñas/os y jóvenes de sectores populares<sup>7</sup>.

Los directivos/as y docentes tenían mucho para decir, expresaban una gran demanda a ser escuchados, reconocidos y acompañados respecto al conjunto de acciones y de esfuerzos que despliegan diariamente para garantizar la escolarización de niñas/os y jóvenes de sectores populares. Más allá de la aparente confrontación entre la perspectiva de aquellos involucrados en la escuela secundaria y aquellos involucrados en la escuela primaria, los directivos/as expresaron con claridad sus objetivos y construyeron explicaciones acerca de aquello que reconocían como problema. En el acalorado debate, surgieron un conjunto de sentidos (no necesariamente unánimes) y prácticas (más o menos explicitadas) que circulaban entre las

---

<sup>7</sup> La directora de una de las escuelas secundarias dice: “En 1º y 2º tienen fuertes problemas de conducta, no respetan los horarios, mucho ausentismo. Cuesta que el chico venga a la escuela. Cuesta que el chico se quede en la escuela, esté en la escuela, porque cuidan al hermanito, porque ayudan a la mamá. Y muchos chicos no vienen porque se quedan dormidos, incluso a la tarde [...]. Entonces es un círculo vicioso, el pibe falta, falta y después pierde el hilo, pierde las clases y sigue faltando porque piensa que no va a poder [...]. La falta de contenidos es algo que viene de antes, nos vamos pasando la pelotita, es así que se va a hacer, hay chicos que no saben leer ni escribir”. Por su parte, un directivo de una de las primarias reflexiona: “Los hermanos entran al mismo horario en tres escuelas diferentes porque en la inscripción online les quedaron así y no tenés manera de unirlos. Entonces la escuela primaria es más permisiva en esto, le decimos sino te queda otra, tráelo cuando puedas, o sea media hora más tarde. Respecto a los contenidos y la evaluación, sabemos que hay chicos que no están preparados, pero a la hora de evaluar comparás como estaba antes y cómo está ahora, ves un proceso y hay que verle el avance. [...] en la secundaria no pasa lo mismo”.

escuelas respecto a la dificultad del vínculo entre la escolarización primaria y la secundaria.

No obstante, las diferencias de los distintos interlocutores del encuentro, lo que existía por parte de los colectivos involucrados, era una intención de hacer “algo” al respecto. Cada uno de los sujetos y grupos hacía un “algo” desde su lugar de inserción, la pregunta rondaba sobre la construcción de un “algo” que nos involucrara a todos los presentes; no obstante, para construir ese algo fue necesario construir una “problemática compartida”: el pasaje.

### **De los acuerdos y desacuerdos a los “objetivos consensuados”: el quehacer de los “Talleres”**

Como dijimos, el armado de los talleres supuso la construcción de un problema compartido. Sin embargo, llegar al momento de su realización nos implicó reuniones e intercambios con directivos y coordinadores pedagógicos de las escuelas que, si bien en una primera instancia parecían resolver aspectos técnicos (como cronogramas de funcionamiento, fechas, etc), en realidad, eran espacios de encuentro, de construcción de acuerdos, explicitación de desacuerdos, negociación y definición (y redefinición) de intereses. En este sentido, el momento previo a la realización de los talleres fue central ya que es donde se construyeron los consensos entre el equipo y los referentes institucionales sobre cómo se desarrollaría la práctica compartida: ¿quién daría estos talleres? ¿a quiénes? ¿cuál sería su propósito? ¿cómo? ¿cuándo?, etc. Así, nos parece interesante mencionar algunas cuestiones (prácticas) que surgieron en el proceso previo a la realización de los talleres que incluso, a veces, ha llevado más tiempo que el desarrollo de estos y que entendemos que es una parte sustancial de nuestro enfoque<sup>8</sup>. En primer lugar, un aspecto a destacar es quién de las autoridades de la escuela sería nuestro interlocutor; si bien el primer acuerdo fue con la dirección de la escuela, a veces fueron los mismos directores los que acompañaron el trabajo, y otras fueron tutores,

---

<sup>8</sup> Es importante aclarar que este conjunto de “cuestiones” fueron redefiniendo la “problemática compartida”, muchas veces sin hacer explícito que estábamos intercambiando perspectivas sobre el “pasaje”, pero que en última instancia establecían condiciones de posibilidad para la realización de los Talleres; y por ende configurando lo que en cada institución se consideraba necesario para trabajar con niños, niñas y jóvenes el “pasaje”.

coordinadores pedagógicos o docentes. Como decíamos anteriormente no todos los sujetos participantes tienen la misma concepción sobre el trabajo que se está realizando, incluso al interior de la misma institución. Por esto, parte nuestra práctica ha sido ir estableciendo intercambios con diferentes referentes de la escuela, ir construyendo consensos locales en relación a la “problemática compartida”. Como explicitamos en el segundo apartado, la lógica de nuestro trabajo se inscribió en todo momento en un enfoque etnográfico que intenta relevar esas diversas perspectivas de los sujetos, y aquellas relaciones no siempre explicitadas o claramente visibles entre ellos. Siendo nosotros mismos un sujeto más dentro de esa constelación de relaciones, el desafío en este punto fue entablar vínculos que no se plegaran linealmente a las disputas o alianzas internas de cada institución, sino que pudieran relevarlas e incorporar esas mismas voces al proyecto común –los talleres-<sup>9</sup>.

Otro aspecto fue cómo incorporar la propuesta a la vida cotidiana en las escuelas, ya que muchas veces se presentaba una tensión entre la estructura curricular y su articulación con proyectos que se estaban por fuera de la misma. Esto se ha puesto de manifiesto en la definición de fechas y horarios para la realización de los talleres que a veces se superponían con otras actividades de la escuela o del grupo de jóvenes involucrado. El punto de mayor complejidad a este respecto se dio en los encuentros interescuelas, para cuya realización hubo que resolver una serie de cuestiones (¿quiénes iban? ¿dónde se realizaba el encuentro? ¿en qué horarios? ¿bajo qué dinámica? ¿de qué forma se realizaban los traslados?) que, si bien a simple vista podrían parecer de orden técnico o logístico, de fondo implicaban la construcción de un acuerdo profundo en el objetivo de la actividad. En este sentido, más allá de los acuerdos explícitos que los diversos colectivos involucrados hayamos creado, en el cotidiano (tanto en el dictado de los talleres en sí como en toda esa logística que implicaron antes y durante) solían aparecer intereses de los referentes institucionales o de algunos docentes, por guiar a los chicos en la selección de escuelas secundarias; propuesta bastante distinta respecto a relevar sus inquietudes sobre el “paso” de nivel. En las escuelas primarias esto

---

<sup>9</sup> En una de las escuelas medias, las disputas y tensiones internas fueron una constante entre los integrantes de la institución. Se ampliará con situaciones etnográficas.



se expresó en los pedidos de “dar información” a los chicos sobre la oferta de escuelas secundarias, y en recomendaciones más o menos directas de los docentes durante los talleres<sup>10</sup>. En las escuelas secundarias, en los talleres donde los jóvenes elaboraron qué contarle a los chicos y chicas de primaria sobre la secundaria, algunos referentes institucionales intervenían planteando qué era lo que no podía faltar en tal presentación, muchas veces circunscribiéndose a las particularidades de una escuela, poniendo el eje en su promoción y en motivar la inscripción de los chicos de primaria a esa institución.

Para concluir este apartado, creemos importante explicitar que ante la serie de problemas delimitados podríamos haber adoptado diferentes estrategias de trabajo. Sin embargo, desde el comienzo, nos presentamos ante las escuelas como “antropólogos” y en ese sentido propusimos que nuestro aporte podría ser el de dar lugar a la perspectiva de los sujetos<sup>11</sup>; y los sujetos que nos preocupaban a todos eran las niñas, niños y jóvenes; este era sin duda el “objetivo consensuado”. Obviamente que en el proceso fuimos pensando a todos los sujetos (incluyendonos a nosotros), pero los talleres giraban explícitamente sobre los intereses, ideas y experiencias de los chicos. Hubo una decisión allí de parte nuestra, sostenida por una trayectoria como equipo de investigación/extensión, y a partir de la cual avanzamos en el trabajo con otros colectivos sociales.

Lo que finalmente sucedió en los talleres se configuró a partir de los intereses diversos o confluyentes de los docentes, los directivos, nosotros, las y los niños/as, y jóvenes (niñas, niños y jóvenes tenían ideas muy concretas y propias respecto de qué es la secundaria que no necesariamente coincide con la de los adultos, que por cuestiones de espacio no se desarrollaran en esta presentación).

---

<sup>10</sup> En este punto habría una asociación (sobre todo por parte de los docentes de grado) de nuestros talleres con una tradicional práctica de las escuelas primarias de “ir a conocer” escuelas secundarias.

<sup>11</sup> Esto no quiere decir que nuestro “aporte” haya sido aceptado sin conflictos. Si bien desde un enfoque antropológico pudimos relevar toda esa serie de diversidad de perspectivas e intereses dentro y entre las escuelas, no todos pudieron articularse de forma tal de integrar “objetivos consensuados”.

## Algunas reflexiones finales

A lo largo de esta experiencia de intervención/investigación/docencia<sup>12</sup>, nuestra participación se fue construyendo a partir de las prácticas, la reflexividad y los debates que produjo el equipo. Al mismo tiempo intentamos que la misma estuviera sujeta a la reflexión constante que suscitan las nuevas experiencias. Partimos de reconocer no solo un campo de relaciones asimétricas que incluye a todos los sujetos involucrados (incluidos nosotros/as) sino, también, la existencia de diferentes intereses, expectativas y objetivos que cada uno de los participantes posee.

“Objetivos que se encuentran inmersos en procesos cotidianos de negociación/apropiación/disputa desde (y entre) los distintos sujetos (...) y que visibilizan, por un lado, el carácter interaccional y co-construido de las intervenciones propuestas desde la extensión y, por otro lado, su no linealidad y previsibilidad ya que estas, al calor de las prácticas, son resignificadas por los mismos sujetos” (Gallardo, Pandra, Paoletta y Sinisi; 2012:4).

En este sentido, es que planteamos el doble potencial que el enfoque histórico-etnográfico tiene tanto para registrar los diferentes sentidos y prácticas que los colectivos y sujetos, con los cuales trabajamos, construyen en torno a una determinada problemática del mundo social; situación que permite a su vez construir objetivos consensuados al incorporar los intereses, las necesidades y las interpretaciones diversos de esos mismos sujetos. “Constituyéndose así en herramienta democratizante donde los sectores populares son considerados no sólo sujetos de derecho, sino también sujetos activos, productores de conocimiento legítimo” (Gallardo, Pandra, Paoletta y Sinisi; 2012: 5). Reconociendo, asimismo, las diversas condiciones de posibilidad entre los diversos colectivos involucrados en la construcción de una “problemática compartida”.

---

<sup>12</sup> En este sentido podríamos pensar que la construcción de una “problemática compartida” y de “objetivos consensuados” supuso explicitar que nuestro “proyecto político” implica comprender la investigación, la extensión y la docencia como parte de un mismo proceso de construcción de conocimientos colectivo, tanto al interior de nuestro equipo, como con “el otro”.

Dicho reconocimiento posibilita construir “objetivos consensuados” involucrando en la práctica, o sea en los Talleres, tanto los acuerdos como los desacuerdos. Posicionamiento que demanda un trabajo de explicitación constante de los supuestos y los posicionamientos político-teórico y epistemológicos a partir de los cuales construimos con los otros, y no “a partir del otro”. Las prácticas que construimos conjuntamente con los sujetos con los que trabajamos involucran experiencias, trayectorias y posicionamientos políticos múltiples respecto a lo que se espera de ellas. Nuestro trabajo supuso el desafío de construir una práctica compartida que, reconociendo esa diversidad, nos permitiera en la misma práctica construir una relación de igualdad política<sup>13</sup> (Juanolo, Krojzl, et al, 2016).

## Bibliografía

- Achilli, Elena (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- Achilli, Elena (2017). “Construcción de conocimiento antropológico y co-investigación etnográfica. Problemas y desafíos”. *Cuadernos de Antropología Social* N°45, 11-20. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Bugallo, Maribel; López, Laura y Lozano, Natalia (2017). “Miradas de la escuela secundaria desde la primaria: prácticas docentes en séptimo grado”. XII RAM. FHyCS, UNaM - Posadas, Misiones, Argentina.
- Cabral, Gabriela y Juanolo, Fernando (2017). “Si de elegir se trata, los chicos dicen: “Yo no elijo a qué escuela ir”. Reflexiones en torno a las prácticas orientadas a garantizar la obligatoriedad escolar”. XII RAM. FHyCS, UNaM - Posadas, Misiones, Argentina.
- Del Valle, Gonzalo; Vasallo, Vanesa y Yabor, Josefina (2017). “¿Para qué voy a pensar en la secundaria si yo estoy en séptimo? Prácticas y sentidos sobre la experiencia de la elección de una escuela secundaria para un grupo de estudiantes de la zona sur de la C.A.B.A.” XII RAM. FHyCS, UNaM - Posadas, Misiones, Argentina.
- Gallardo, Soledad; Pandra, Elisa; Paoletta, Horacio y Sinisi, Liliana (2012). “Marco Teórico” En: *Sistematización de Experiencias*

---

<sup>13</sup> Nuestro trabajo supuso el desafío de construir una práctica compartida que, reconociendo las desigualdades sociales de las que partíamos, nos permitiera, en la misma práctica, construir una relación de igualdad política.

*Colectivas*. [http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/re\\_a%20Educaci%C3%B3n%20y%20diversidad\\_Sistematizaci%C3%B3n\\_marco\\_te%C3%B3rico.pdf](http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/re_a%20Educaci%C3%B3n%20y%20diversidad_Sistematizaci%C3%B3n_marco_te%C3%B3rico.pdf)

Juanolo, Fernando; Krojzl, Juan; Monti, Laura; Paoletta, Horacio; Rodríguez Bustamante, Lucia; Rúa, Maximiliano y Yabor, Josefina (2016). “Las negociaciones del “club”: construyendo prácticas “compartidas” en dos instituciones del sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”. En *Redes de Extensión* Nº 2, 27-34. Buenos Aires.

Paoletta, Horacio (2012). “Talleres Participativos” con jóvenes de escuela media. En *Sistematización de Experiencias Colectivas*. [http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/AreaEducaci%C3%B3n%20y%20diversidad%20sociocultural\\_Sistematizaci%C3%B3n\\_Investigaci%C3%B3n.pdf](http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/AreaEducaci%C3%B3n%20y%20diversidad%20sociocultural_Sistematizaci%C3%B3n_Investigaci%C3%B3n.pdf)

## **Investigar sobre juventudes rurales. Desafíos para superar la invisibilidad**

Verónica Ligorria

Emilia Schmuck

El interés de esta presentación es abrir el debate hacia algunas consideraciones en torno a la investigación e intervención en relación a la temática de juventudes rurales. Este propósito obedece tanto a los desarrollos enmarcados en nuestras tesis doctorales como a las preocupaciones que convergen en el Programa de Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Rural del que formamos parte.

Nos proponemos generar algunos aportes que dan cuenta del estado de vacancia o de escaso desarrollo del objeto de estudio presente, tanto en las investigaciones académicas como en las políticas públicas. Mencionamos, asimismo, algunos acuerdos teóricos y metodológicos que convergen en los estudios sobre –y los múltiples encuentros con– las juventudes rurales, remitiendo a las definiciones generadas desde el equipo de trabajo y profundizando en algunos emergentes que identificamos en nuestras investigaciones doctorales.

### **Las juventudes invisibles**

En base al recorrido bibliográfico que nos aúna, entendemos que, si bien desde la década de 1980 se ha desarrollado en América Latina el campo de estudios sobre juventudes, las investigaciones sobre juventudes rurales han sido relativamente escasas (Kessler, 2007; Chaves, 2009). Pese al desarrollo de algunos estudios en la región que conforman un incipiente campo de investigación, los aportes son de relevancia variable en los distintos países.

En Argentina, aunque podemos decir que en los últimos años la situación ha comenzado a revertirse lentamente, se destaca la condición de “invisibilidad” de los jóvenes rurales y la insuficiente información estadística disponible que permite describir a los jóvenes de estos contextos (Di Filippo, 2012). Este fenómeno no es exclusivo del ámbito de la investigación social. También

podemos reflexionar sobre el hecho de que las juventudes rurales argentinas no suelen emerger en la escena pública: podemos afirmar que mediante el discurso mediático se refuerzan estereotipos sociales que estigmatizan a los jóvenes urbanos (Saintout, 2009), y en cambio las juventudes rurales “brillan por su ausencia” (Schmuck, en prensa). Esta situación, a su vez, tiene su correlato en el sesgo urbano–céntrico de la agenda de las políticas públicas nacionales y la ausencia de una política nacional dirigida a la juventud rural.

Sin embargo, se destacan algunos documentos que reflexionan sobre las características y principales problemas de este segmento poblacional en el país (Caputo, 2002; Román, 2003, 2011; Bruniard, Jabif y Bresson, 2007; Calvo, Mariotti y Ochoa, 2015). En estos trabajos, los investigadores rurales dan cuenta de la heterogeneidad de las situaciones a que se enfrentan los jóvenes rurales y de las diversas formas de ser joven rural en la actualidad. Además, la juventud rural es descrita como un importante agente para el desarrollo de los territorios, y se les otorga un rol central en la innovación productiva por su capacidad de cambio y acceso a la educación e información. A pesar del relevante aporte de estos documentos, en consonancia con la preeminencia en América Latina de trabajos que consideran a los jóvenes en tanto actores estratégicos para el desarrollo rural, estas producciones nos alertan sobre el problema de generar imposiciones identitarias y la insistencia a referir a los jóvenes solo en tiempo futuro (González Cangas, 2003; Roa, 2017).

Además de esta línea de trabajos, que parten de la vacancia sobre el tema y tuvieron la aspiración de describir la situación de las juventudes rurales en todo el país, nos interesa particularmente señalar una serie de producciones (Ruiz Peyré, 2010; Bober y Neiman, 2011; Padawer, Greco y Rodríguez Celín, 2013; Padawer et al, 2015; Barés, 2016; Roa, 2017, entre otros), que permiten “profundizar en las particularidades de una región o actividad productiva determinada y problematizan desde la misma construcción de su objeto de estudio el concepto de ruralidad y juventudes, por lo que generan aportes concretos y nuevas preguntas que trascienden los estudios de los que partieron” (Schmuck, en prensa).

### **Puntos de partida y líneas de convergencia**

La superación de la invisibilización de las juventudes rurales requiere el reconocimiento de la complejidad del fenómeno de la juventud en el campo, lo que significa ante todo percibir la existencia de diversas juventudes rurales (Weisheimer, 2013). Recuperamos como primera definición de juventudes rurales la de “jóvenes cuya vida se desarrolla en torno al mundo rural, habitando zonas rurales o poblados adyacentes, se dediquen o no a actividades rurales” (Kessler, 2007:24). Entendemos además, que la juventud se construye socialmente y varía en cada sociedad en diferentes períodos históricos, encontrándose condicionada también por cuestiones como el género y la clase social; es un producto histórico resultado de relaciones sociales, relaciones de poder, relaciones de producción, entre otras (Bourdieu, 1990), donde la condición de juventud no se presenta del mismo modo en todos aquellos que conforman el grupo poblacional estadísticamente definido como joven, sino que existen diferentes y desiguales modos de ser joven (Saintout, 2009; Reguillo, 2000). Por ello, hora de estudiar las juventudes necesitamos pensar a las y los jóvenes en sus contextos históricos y culturales específicos, y entonces referir a las juventudes rurales en plural sin partir de generalizaciones que invisibilizan sus particularidades.

Además, nuestros abordajes necesitan enmarcarse en los actuales procesos de redefinición de los que tradicionalmente es considerado rural, donde la realidad demuestra complejas interacciones entre los ámbitos rurales y urbanos, que actúan como factores diferenciadores de la juventud. En este contexto, emerge el desafío de generar conceptualizaciones que atiendan a sus particulares experiencias territoriales y sociales en la estructura agraria actual de los territorios latinoamericanos y argentinos y, a la vez, contemplen los enfoques teóricos de la tradición de estudios de juventud (Roa, 2017).

### **Investigación e intervención en la escuela**

Las y los jóvenes que viven en contextos rurales se encuentran entre los grupos más vulnerables, siendo la invisibilidad social una de las dimensiones que las transforman en un sector extremadamente fragilizado (Weisheimer, 2013). Esta situación de vulnerabilidad se evidencia en el ámbito educativo: distintas investigaciones remarcan la existencia de desigualdades en la

escolarización de adolescentes y jóvenes en el ámbito rural (Poggi, 2010; Steinberg, 2015; Ligorria, 2008) y, aunque la situación educativa de los habitantes rurales presenta fuertes desigualdades entre las provincias, se señala que en todos los casos la brecha urbano- rural es menor en el acceso a la educación primaria, nivel en el que se ha logrado una cuasi universalización de la educación, mientras se amplía notoriamente al llegar a la educación secundaria (Olea, 2013). A partir de la creación del EGB 3 en la década del 90' y la posterior sanción en 2006 de la Ley de Educación Nacional que prolonga los años de escolaridad obligatoria y reconoce la especificidad de la educación rural, el sistema educativo se extiende a los espacios sociales rurales y surgen entonces nuevas preguntas y desafíos.

Desde el equipo abogamos por una mirada socio-antropológica que apuesta a un prolongado trabajo de campo, en constante vinculación con el contexto inmediato y las transformaciones políticas y estructurales a la luz de la historia (Rockwell y Ezpeleta, 1986; Cragolino y Lorenzatti, 2007). En este sentido, nuestras investigaciones han podido dar cuenta de la complejidad que significa diseñar y sostener procesos de investigación de perfil socio- antropológico en los contextos rurales, por la considerable cantidad de tiempo que insumen los traslados y las dificultades del acceso y permanencia en el trabajo de campo en los territorios específicos. Por esto, reviste de gran importancia poder situar las indagaciones en las escuelas secundarias (de formato rural o general), no sólo por ser un espacio privilegiado de encuentro y socialización para los jóvenes rurales, sino porque ofrece la posibilidad concreta de desplegar un proceso de investigación.

Los trabajos que realizamos se llevan adelante en las provincias de Córdoba (zona oeste, valle de Traslasierra) y Entre Ríos (zona norte, departamento La Paz). Las escuelas seleccionadas se caracterizan, en el caso de Córdoba, por ser una escuela secundaria que se gestó con formato de secundaria rural y que en el año 2015 cambió su perfil institucional, transformándose en una escuela secundaria provincial de estructura general. El punto focal de análisis lo constituye la presencia de un albergue mixto como parte de su oferta formativa. La escuela estudiada en Entre Ríos se encuentra en el norte provincial históricamente invisibilizado por las políticas públicas y los estudios sociales, particularmente en una colonia rural en el departamento La Paz. En el trabajo



nos proponemos comprender los procesos de educación y escolarización de las juventudes rurales considerando cómo se configuran las prácticas y experiencias formativas de las y los jóvenes y sus familias en el contexto de extensión de la obligatoriedad escolar: nos preguntamos cómo los cambios en la legislación educativa, que en la provincia significaron la creación de numerosas y heterogéneas escuelas secundarias en contexto rural (Mayer y Vlastic, 2016), son apropiados en el espacio social rural.

En el estudio sobre la escuela secundaria con albergue mixto en Córdoba aparecen numerosos interrogantes orientados al desarraigo que conlleva la partida de los jóvenes del campo, el alejamiento de los espacios familiares y la convivencia entre ambos sexos, lo cual es motivo de temores y persistentes resistencias familiares, que cuestionan la propuesta del albergue y condicionan la asistencia de los jóvenes, o directamente definiendo la inasistencia y por ende, la interrupción del trayecto escolar. De acuerdo a la perspectiva de las y los jóvenes, los últimos registros dan cuenta de situaciones diferentes en lo cotidiano: para los chicos no es un problema significativo la separación de sus familias y de su entorno. El primer año cuesta un poco más pero luego el albergue funciona como una motivación determinante de la asistencia al secundario, tanto para chicos como para chicas; ya que permanecer en el albergue para estudiar es también poder disponer de tiempos y de espacios con mayor autonomía y distracción de lo que sería si permanecieran en sus casas, parajes alejados o viviendas en medio del campo. Pero al mismo tiempo, y en la medida que transcurren los años en el desarrollo de la secundaria, el permanecer ingresa una estructura en relación al uso de los tiempos y los espacios que convierte a la experiencia cotidiana del albergue en una “espera rutinaria”, teñida de aburrimiento, donde “*se piensa mucho y se hace poco*”.

En el trabajo realizado en la colonia del departamento La Paz de la provincia de Entre Ríos, advertimos que la condición de juventud se encuentra imbricada con la condición de estudiante a partir del establecimiento de la escuela secundaria. Alrededor de la institución, que se caracteriza por su alejamiento y dificultades de acceso respecto a centros rurales y urbanos, se produce el encuentro entre jóvenes que revisten diferentes y desiguales condiciones económicas y sociales. En este sentido, nos encontramos estudiando los

procesos de identificación de las y los diferentes estudiantes, quienes construyen fuertes lazos basados en el deseo de diferenciarse de otras escuelas que se erigen como un rival externo, particularmente en torno a un festejo significativo: la Fiesta del Estudiante Rural. En segundo lugar, estudiamos las prácticas y discursos que involucran fundamentalmente a docentes y directivos dentro de la institución y significan la construcción de lo que llamamos el “artificio de la igualdad de oportunidades” que, sin distinciones, tendrían las y los jóvenes por el hecho de haber atravesado y finalizado la escuela secundaria.

A lo largo de la investigación etnográfica desarrollada en Entre Ríos también avanzamos en la comprensión de los cambios en las trayectorias educativas entre las dos últimas generaciones en la colonia. A partir de estudiar el proceso de disminución de la población en contextos rurales y en la colonia, afirmamos que muchas de las y los egresados de la escuela secundaria continúan sus trayectorias de vida en otro lugar, aunque, a diferencia de la generación que los antecede, postergan la partida: se quedan en la escuela. Si bien la extensión de la escolaridad no necesariamente fomenta el arraigo ni frena la migración a la ciudad, prolonga la estadía y con ello la posibilidad de “ser joven rural”. Ahora bien, la educación y la escuela secundaria no se limitan a constituirse como una “sala de espera vacía”, sino que las juventudes rurales se apropian, crean y recrean el espacio escolar.

## **Reflexiones finales**

Abordar la temática de las juventudes rurales implica un movimiento analítico para hacerlas visibles dentro de una estructura social que las esconde, por lo cual esta presentación nos permitió comenzar a identificar líneas de vacancia en el estudio de las juventudes rurales y puntos de partida en común entre las investigaciones que llevamos adelante y podrían ser potenciadas en futuros trabajos conjuntos.

Además, valoramos esta producción en tanto aportes a la discusión de posibles nuevas intervenciones, que considerando el presente objeto de estudio convoquen a la visibilización de las juventudes rurales, reconociéndose en sus especificidades e integrándose a la dinámica social general. Apostamos

también por desarrollar abordajes que se complementen con los trabajos centrados en las juventudes urbanas, y acompañar experiencias extensionistas que posibiliten la participación horizontal de jóvenes rurales y les permitan ser parte de sus propias construcciones de sentido.

## **Bibliografía**

- Barés, Aymará (2016). "Comunicación, movilidades y espacialidades. Desplazamientos y trayectorias de jóvenes de Ñorquin Co y Cushamen en la región de la Patagonia argentina". *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, Vol 1, Nº 1: 105-134. Buenos Aires.
- Bober, Gabriel y Neiman, Melina (2011). "Inserciones laborales tempranas. Los jóvenes trabajadores agrícolas en el Valle de Uco, Mendoza, Argentina". *Trabajo y Sociedad*, Vol XV, Nº 16: 85-103. Santiago del Estero.
- Bourdieu, Pierre (1990). "La 'juventud' no es más que una palabra". En P. Bourdieu. *Sociología y cultura* (pp 163-173). México: Editorial Grijalbo.
- Bruniard, Rogelio, Jabif, Liliana y Bresson, Audre (2007). "Representaciones y demandas de jóvenes rurales del NOA y NEA argentino sobre sus oportunidades de desarrollo". En R. Bruniard (Coord.) (2007). *Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina*. (pp.68-121). Argentina: UNESCO-FIDA-Secretaría de Agricultura, ganadería, Pesca y Alimentos.
- Calvo, Claudia, Mariotti, Daniela y Ochoa, Natalia (2015). *La situación de la juventud rural en torno al acceso y permanencia en la tierra*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Juventud Rural. Secretaria de Coordinación Político Institucional y Emergencia Agropecuaria.
- Caputo, Luis (2002) "Informe de Situación juventud rural argentina". Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente, Dirección Nacional de Juventud.
- Cragolino, Elisa y Lorenzatti, María del Carmen (2007). "Jóvenes y adultos en espacios sociales urbanos y rurales: contextos de cultura escrita, alfabetización y conocimientos". *LINHAS* Vol 8, Nº 1: 109-123. Florianópolis.
- Chaves, Mariana (2009). *Estudios sobre juventudes en Argentina. Hacia un estado del arte/2007*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

- Di Filippo, Ma. Sol (2012) "Juventud rural argentina: reflexiones conceptuales y análisis censal". Ponencia de las Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento. Buenos Aires. Argentina
- González Cangas, Yunko (2003) "Juventud rural: trayectorias teóricas y dilemas identitarios". *Revista Nueva Antropología*, Vol. XIX, Nº 63: 153-175. México.
- Kessler, Gabriel (2007). "Juventud rural en América Latina. Panorama de las investigaciones actuales". En R. Bruniard (Coord), *Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina*. (pp. 16-67). Argentina: UNESCO-FIDA-Secretaría de Agricultura, ganadería, Pesca y Alimentos.
- Ligorria, Verónica (2008). *Educación básica obligatoria y diversidad socio-cultural y geográfica. Posibilidades y limitaciones al acceso y permanencia en la escuela de jóvenes en contextos rurales de Córdoba (Argentina)*. Sevilla:Universidad Internacional de Andalucía.
- Mayer, Susana y Vlasic, Verónica (2016). *Escuelas Secundarias Rurales: Estudio descriptivo de la modalidad rural de educación secundaria en Entre Ríos*. Paraná: Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Olea, Mariana (2013). "Ruralidad, sistema educativo y desigualdades territoriales. Algunas claves para pensar la educación rural argentina". En: I. Truffer y S. Berger. (Comp). *Territorios, Desarrollo y Educación Rural en América Latina*. (pp. 19-44). Paraná: Fundación La Hazienda.
- Padawer, Ana; Greco, Julieta y Rodríguez Celín, Lucila (2013). "Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural". *Revista del IICE* Nº 33: 47-64. Rosario.
- Padawer, Ana; Rodríguez Celín, Lucila; Canciani, María Laura; Greco, Julieta y Soto, Alejandra. (2015). "La obligatoriedad de la secundaria: las modalidades de educación intercultural bilingüe y educación rural en el sudoeste misionero". *Boletín de Antropología y Educación*. Vol. 6, Nº 9: 71-78. Buenos Aires.
- Poggi, Margarita (2010). "Radiografía de la educación en América Latina. Desafíos para las políticas educativas.". En: A. Marchesi y M. Poggi (Coord.). *Presente y futuro de la educación iberoamericana*. (pp. 3-26). Madrid: Pensamiento Iberoamericano, Fundación Carolina.
- Reguillo Cruz, Rossana. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Grupo Editorial NORMA.
- Roa, María Luz (2017). *Juventud rural y subjetividad. La vida entre el monte y la ciudad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

- Román, Marcela (2003). "Los jóvenes rurales en Argentina. Elementos para una estrategia de desarrollo rural." Buenos Aires: SAGPyA- PROINDER, Serie de Estudios e Investigaciones.
- Román, Marcela (2011). *Juventud en áreas rurales de Argentina. Impacto de los cambios ocurridos en la década del noventa*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie. y Ezpeleta, Justa (1986), "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso". En: *Pesquisa Participante*. Sao Paulo: Cortés Editora-Editores Asociados. [en línea]  
<https://es.scribd.com/document/111294360/Rockwell-La-escuela-relato-de-un-proceso-de-construccion-inconcluso> [consulta: 26 de noviembre de 2018]
- Ruiz Peyré, Fernando (2010). "Espacios de acción, perspectivas de vida y desigualdades de género de jóvenes rurales del oeste argentino". En: *RITA*, N° 4. [en línea] <http://www.revista-rita.com/dossier-thema-61/espacios-de-accion.html> [consulta: 26 de noviembre de 2018]
- Saintout, Florencia. (2009). *Jóvenes, el futuro llegó hace rato: percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Schmuck, Emilia (en prensa). "Juventudes en plural, territorios en transformación. Hacia un estado del arte de los estudios sobre juventudes rurales en Argentina".
- Steinberg, Cora (2015) "Desigualdades sociales, políticas territoriales y emergencia educativa". En J. Tedesco (Comp.). *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. (pp- 191-234). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Weishemer, Nilson (2013). "La invisibilidad social de las juventudes rurales". *Desidades* Vol. 1, N° 1: 22-27. Río de Janeiro.

# **Intervenir desde un enfoque socio-antropológico. Un análisis de procesos de investigación en torno a las experiencias formativas intergeneracionales**

Marina Espoturno  
Macarena Romero Acuña  
María Victoria Pavesio

## **Introducción**

En el presente trabajo reflexionaremos acerca de los procesos de intervención focalizando en las *experiencias formativas intergeneracionales* como núcleo teórico empírico que articula tres procesos de investigación que se enmarcan en el PID-SECYT-UNR 1HUM 514 (2016-2019) “*Políticas públicas y cotidianeidad social. Análisis de experiencias formativas intergeneracionales en contextos urbanos y rurales*”.

Dichas investigaciones corresponden a los estudios que desplegamos para la realización de las respectivas tesis de doctorado. El primero, se centra en las experiencias formativas de jóvenes en el pasaje del primario al secundario en escuelas de islas (de provincia de Santa Fe y Entre Ríos) del Delta Medio del Paraná. El segundo, aborda los procesos educativos haciendo énfasis en el trabajo docente que despliegan los maestros/as de primaria en contextos de pobreza urbana en la ciudad de Rosario (Santa Fe). Finalmente, la tercera investigación focaliza en el análisis de las prácticas y sentidos que los sujetos que habitan una localidad agraria del sur de Santa Fe despliegan en un contexto de conflictividad ambiental por las formas de llevar a cabo la producción. Si bien cada uno de ellos da cuenta de diversas temáticas y se desarrollan en diferentes contextos, encontramos como eje articulador las experiencias formativas que despliegan los sujetos en su cotidianidad.

Nos interesa organizar el escrito en tres partes. Inicialmente presentaremos una breve caracterización de la categoría *intervención*; luego propondremos el

núcleo experiencias formativas como articulador de nuestras investigaciones; y finalmente cerraremos con algunas preguntas disparadoras de la discusión.

### **¿Qué entendemos por intervención?**

El título del presente eje nos invita a pensar y problematizar el concepto mismo de *intervención*. En un primer momento de discusión al interior del grupo, y desde el sentido común, lo asociamos a cierta idea de externalidad y direccionalidad de arriba hacia abajo, donde los “sujetos de la intervención” tendrían un carácter pasivo. En esta discusión teníamos como referencia el modo en que las “políticas públicas” son gestionadas desde algunos ámbitos gubernamentales. Sin embargo, ¿cómo podemos resignificar el concepto de intervención desde nuestra perspectiva teórico-metodológica, la práctica disciplinar e incluso desde los desafíos como campo laboral y de conocimiento? Entendemos la intervención como construcción en términos de relaciones que permiten articular distintos saberes en diálogo: los nuestros como investigadoras y los de los sujetos con los que trabajamos. Consideramos que los aportes que brinda un enfoque antropológico relacional son dobles: en un sentido porque apunta a la construcción de nexos que permiten articular las diferentes dimensiones y escalas de la problemática bajo estudio, buscando trascender las clásicas dicotomías entre lo micro y lo macro (Achilli, 2005). En otro sentido, porque desde esta perspectiva, cuya mirada está puesta en la dimensión de la vida cotidiana (Heller, 1977), se considera que los sujetos particulares están involucrados y experimentan su realidad como sujetos activos, que reproducen, conocen y transforman la realidad social que habitan y transcurren. De ahí que la investigación constituye o puede constituir una forma de intervención. Es a partir de esta vinculación que podemos resignificar la *intervención* como un proceso dinámico de co-construcción de saberes, donde los sujetos tienen un carácter activo en el que se van generando transformaciones de distintos órdenes que involucran momentos de negociación, intercambio, consenso, conflicto.

### **Las experiencias formativas como articuladoras de la intervención en nuestras investigaciones**

Como integrantes del PID anteriormente mencionado, uno de los núcleos teórico empíricos que atraviesa nuestras investigaciones es el de *experiencias formativas intergeneracionales*.

Cabe aclarar que entendemos a las mismas como aquellas prácticas que los sujetos desarrollan a lo largo de su vida en ámbitos vinculados a su cotidianidad. Esos ámbitos abarcan una variedad de instituciones y espacios, desde la escuela, la familia, el trabajo, grupos políticos, la iglesia, etc. (Espoturno, 2017). Estas tienen una temporalidad que es doble: una histórica y que remite a procesos que si bien constituyen al sujeto lo trascienden en su historia “para atrás”, generando sentidos que se anclan en las prácticas y experiencias que se viven en lo cotidiano. Pero también, hay una temporalidad que tiene que ver con un sentido ‘de futuro’ (Romero Acuña, 2017). De este modo, abordar las experiencias formativas supone pensar a la educación en un sentido amplio que no remite exclusivamente al ámbito de lo escolar.

A continuación, daremos cuenta de procesos de *intervención* a partir de nuestras experiencias de investigación atravesadas por el núcleo teórico empírico arriba propuesto; para ello recuperamos trabajo de campo realizado a través de registros de reuniones con el Ministerio de Educación de provincia de Santa Fe en la escuela de isla y de reuniones de cooperadora escolar para la implementación del secundario en la zona. Así mismo trabajaremos con una experiencia de Taller de Educadores llevada a cabo a partir de un convenio con la Asociación del Magisterio de Santa Fe-Delegación Rosario (AMSAFE) donde participaron docentes de escuelas primarias de esta ciudad. También recuperamos material etnográfico de un taller interdisciplinario realizado con productores porcinos de una localidad del sur de Santa Fe que participan del programa Cambio Rural II.

### **Un acercamiento antropológico a las experiencias formativas en el pasaje del primario al secundario en escuelas de islas<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Este apartado es desarrollado por Macarena Romero Acuña



En el marco de la investigación doctoral, desde el año 2016 realizo trabajo de campo semanal en una escuela de isla ubicada zona isleña del Delta Medio del Paraná Rosario-Victoria. El foco de la investigación está puesto en las experiencias formativas de los jóvenes en el pasaje del primario al secundario. El referente empírico es la Escuela Remanso y su comunidad, ya que allí se están realizando esfuerzos para la implementación del secundario dado que para poder completar sus estudios (obligatorios por Ley desde 2006) los jóvenes deben desplazarse a la ciudad de Rosario o a otra isla. Esto genera situaciones tensionales respecto de los que suponen la vida escolar de los jóvenes en relación a los procesos productivos y laborales de las familias (de los cuales en muchas ocasiones los jóvenes son parte, combinando escuela y trabajo en su vida cotidiana).

En estos dos años de trabajo de campo, se generaron aproximadamente 73 registros que incluyen entrevistas a jóvenes (con acuerdo de los padres porque son menores de edad), gente de la comunidad, profesores, docentes y no docentes (cocineras y portero) de la escuela. También se generaron registros de reuniones de cooperadora escolar y de las reuniones mantenidas con el Ministerio de Educación de Santa Fe para la implementación del secundario. Esto se debe a que la constancia y presencia en el campo llevó a que docentes y directivos de la escuela Remanso, la comunidad, los estudiantes y supervisores del Ministerio de Educación me identifiquen como “la antropóloga de la Escuela Remanso”, invitándome a participar de distintos espacios de discusión y decisión respecto de la implementación del secundario, sabiendo que yo me encontraba generando registros del proceso y a su vez en ocasiones solicitando mi punto de vista como “antropóloga de la escuela”.

Ahora bien, ¿qué supone “ser antropóloga de la Escuela”? ¿cuál es el papel del antropólogo cuando va a campo con una propuesta de investigación y los sujetos lo interpelan como un interlocutor más del proceso que está yendo a investigar?, desde nuestra disciplina ¿cómo facilitamos y qué aportamos en estos procesos? Estas son algunas de las preguntas que atraviesan mis “intervenciones” en la Escuela Remanso. Esto supone, por un lado, asumir resguardos éticos y teórico-metodológicos como principio vertebrador y articulador de las relaciones con los sujetos; pero por otro lado, asumir el involucramiento en un proceso de disputa entre las lógicas estatales y las

prácticas y sentidos construidos por los pobladores de la comunidad sobre un derecho como es el de la escuela secundaria, un año previo a las elecciones Legislativas y Ejecutivas en todos los niveles del Estado.

Los registros de campo recopilados sobre las *experiencias formativas intergeneracionales* que históricamente suceden en esta escuela respecto del pasaje del primario al secundario, permiten problematizar pros y contras de las distintas propuestas ministeriales y de la comunidad. Por otro lado, una lectura nacional de la situación de las escuelas de islas y la educación rural, suma una mirada respecto de la importancia de que a nivel provincial se estén pensando alternativas para la implementación del secundario en una escuela de isla. Así mi *intervención* en este proceso habilita la articulación y reapertura de discusiones respecto de cómo se implementa el secundario en escuela de islas (y qué escuela se quiere), vinculando distintas voces, y generando registros desde una lógica antropológica, que quedan como insumo para la continuidad del proceso.

### **Configuraciones del trabajo docente y procesos de co-investigación en el Taller de Educadores<sup>2</sup>**

Desde el año 2016, en el marco de un convenio entre el CeaCu y la Asociación del Magisterio de Santa Fe-Delegación Rosario, hemos llevado a cabo junto con Elena Achilli y Raquel Vera una modalidad de investigación como es la del Taller de Educadores (Vera, 1988; Achilli, 1986). En el mismo, participaron veintisiete maestras y maestros con el objetivo de poder dar cuenta de determinados procesos que hacen al trabajo docente en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Rosario. En términos teóricos-metodológicos resulta relevante destacar que el Taller combina estrategias de *co-investigación* con instancias de formación y actualización docente en un espacio colectivo de análisis de las propias prácticas contextualizadas (Achilli 2017; 1986)

A partir de la documentación empírica, pudimos identificar dos núcleos teórico-conceptuales que configuran el trabajo docente en contextos de pobreza urbana. Por un lado, el de *experiencias formativas magisteriales*, que aluden a

---

<sup>2</sup> Este apartado es desarrollado por Victoria Pavesio

las que se generan en los procesos de interacción con niños/as como a las que derivan de sus trayectorias historizadas. Cuando hablamos de *experiencias formativas* lo hacemos en un sentido amplio en tanto supone un campo de intersección de acciones vividas e interpretadas por los sujetos en determinados ámbitos institucionales, atravesados, a su vez, por el contexto sociohistórico más general (Achilli, 1993). Tanto los maestros como los alumnos están implicados en esta compleja trama de interacción (Rockwell, 2018), por ello, es que podemos hablar de *experiencias formativas* en un doble sentido: se “forma” al niño y también el propio maestro.

El otro núcleo que identificamos en la configuración del trabajo docente con niños/as en el nivel primario se vincula justamente con la *dimensión intergeneracional*. Pensando que la generación es una categoría histórica y relacional, nos interesan los sentidos que construyen los maestros acerca de los niños/as con los que cotidianamente desarrollan la tarea educativa. Hemos identificado, provisoriamente, ciertas modalidades que remiten a imágenes infantiles contradictorias y tensionales. Por un lado, aquellas construcciones magisteriales que aluden a la niñez en contextos de pobreza estructural como *sujeto de aprendizaje*. En este sentido, se destacan ciertas características de ellos como “falta de atención”, “atención dispersa”, “no se logra que aprendan. Su vida es un desorden, no tienen cuadernos”, “Los chicos dicen: ‘para qué vamos a estudiar. Si ganamos más como “soldaditos’, “falta de juguetes, recursos didácticos”, “escaso vocabulario” (TE. N° 3; 11/11/2016)<sup>3</sup>. Por el otro lado, identificamos imágenes referidas a esa niñez como *sujeto de futuros inciertos o vidas fragilizadas*: “...el problema principal que tenemos es la pobreza y el narcotráfico... a veces uno se queda sin ningún argumento porque vos tenés en cada grado un chico que le mataron al hermano o que el hermano mató a otro, que se suicidan chicos, tenemos chicos tristes (...), “el sistema se está chupando a estos pibes” (TE. N° 3; 11/11/2016).

Consideramos que tales construcciones que se hacen de la niñez escolarizada configuran de modo relacional el trabajo docente a la vez que se entraman con aquellas donde los maestros/as destacan aspectos “esperanzadores” de estos niños: “a pesar de toda esa pesadumbre, son chicos felices (...) a pesar de la

---

<sup>3</sup> Taller de Educadores N°3 con maestros/as/ Coordinado por Achilli, Pavesio, Vera/ Fecha: 11 de noviembre de 2016

realidad que viven cada día, son pibes que, dentro de todo, tienen aspectos esperanzadores (...) yo veo cosas hermosas (...) nos olvidamos de la belleza de la infancia” (TE. N° 3; 11/11/2016); “son niños muy extrovertidos, curiosos inquietos, son capaces” (TE.N°2;28/10/2016), “hay situaciones alegres, divertidas, disfrutables, y de las cuales se pueden partir para justamente sobrellevar las otras que son más complejas, más delicadas, más duras” (TE. N° 3; 11/11/2016). En tales construcciones magisteriales del sujeto que aprende se ponen en juego valores, sentidos comunes, por ello, consideramos de relevancia seguir profundizando en cada una de ellas de manera que podamos analizar y enriquecer el estudio de las relaciones intergeneracionales que involucran a los sujetos de la educación.

### **Experiencia formativa en la intersección de la antropología, las ciencias agrarias y los productores del Programa Cambio Rural II<sup>4</sup>**

Como parte del trabajo de campo de mi proceso de investigación doctoral y la participación en un equipo de la Facultad de Ciencias Agrarias (UNR), en el año 2016 colaboré en un taller con productores porcinos que forman parte de un grupo del programa Cambio Rural II (Ministerio de Agroindustria e INTA) en una localidad del sur de Santa Fe. Dicho taller se realizó con posterioridad a la primera experiencia de comercialización grupal directa por parte de los productores, el objetivo era analizar y evaluar esa experiencia con la finalidad de poder pensar una segunda comercialización pero ajustando algunas dificultades que habían tenido. A su vez, constituyó la primera instancia donde nos encontramos diferentes sujetos: productores, técnicos asesores (veterinarios-agrónomos), miembros de INTA e IPAF-INTA, funcionarios municipales y miembros de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNR.

El trabajo en taller supuso una instancia de circulación de saberes que son apropiados, cuestionados y reformulados en la interacción con los otros, de intercambios de diversas experiencias, que posibilitaron la construcción grupal de conocimientos, donde se sintetizaron aspectos de la vida social de diversos órdenes: sobre la producción, los sujetos que la llevan a cabo, el lugar de la

---

<sup>4</sup> Este apartado es desarrollado por Marina Espoturno.

técnica y la vinculación con la localidad. Es por ello que considero que el taller constituyó una experiencia formativa. De esa experiencia pueden identificarse algunos núcleos problemáticos. En el intercambio entre el asesor veterinario, una ingeniera agrónoma de INTA y los/as productores/as había cierta *desvalorización de los saberes y prácticas* de estos últimos en relación a los saberes técnico-académicos; a su vez esto se conjugaba con un intento de *imposición de lógicas economicistas y empresariales* sobre la actividad productiva para generar cierta homogeneidad entre los/as productores/as. Algunos productores, sobre todo aquellos más capitalizados y relativamente nuevos en la actividad productiva, se apropian de este discurso y lo resaltan en diferentes momentos “necesitamos los capones<sup>5</sup>, que todos nos dediquemos a producir eso y no lechones si nos vamos a dedicar a la comercialización” (productor porcino, 22/04/2016)<sup>6</sup>, pero otros hacían adaptaciones o confrontaban ese discurso “yo hace 40 años que hago lechones y acá estoy, sigo existiendo” (productor porcino, 22/04/2016).

Además del componente intergeneracional de la experiencia, fue relevante el intrageneracional. Ambos se ponían de manifiesto en la transmisión de saberes, de formas de hacer, de historias de vida, que circularon en gran parte en forma de relatos, de memorias, pero también en un sentido práctico/artesanal, como de maestro a aprendiz. Tanto lo intergeneracional de la experiencia como los diferentes recorridos (educativos, laborales, disciplinarios) de quienes participamos supusieron un esfuerzo en la escucha y la elaboración de síntesis. Es en este sentido que lo interdisciplinar resultó una relación conflictiva en esta *experiencia formativa*, donde la antropología como disciplina aún tiene un largo recorrido y desafíos por delante, sobretodo en la construcción con ciencias que distan de perspectivas sociales.

## **A modo de cierre**

---

<sup>5</sup> Son animales de mayor peso, que han sido castrados y que su faena y comercialización se hace en frigoríficos

<sup>6</sup> Taller con productores porcinos/ Productor porcino/ Registro de Marina Esportorno/ Fecha: 22 de abril de 2016.

La propuesta de pensar los diferentes procesos de investigación en términos de *intervención* nos permitió ampliar la mirada respecto a cómo, desde una particular forma de hacer antropología, podemos generar instancias de co-construcción de conocimientos.

Tal enfoque implica la existencia de (o que se generen) situaciones de negociación, diálogo, reflexiones con los sujetos de las investigaciones que, a su vez, constituyen *experiencias formativas* para todos los implicados (incluidas nosotras como investigadoras) ya que suponen prácticas de repensar lo cotidiano.

Ese repensar la cotidianidad (escolar, laboral, productiva, institucional) nos va poniendo de manifiesto algunos desafíos e interrogantes sobre nuestro quehacer antropológico: ¿que supone para los sujetos los procesos de co-construcción de conocimiento?, ¿cómo articular los objetivos de investigación con demandas?, ¿cómo generar espacios de intervención interdisciplinarios sin resignar la especificidad de una perspectiva socio-antropológica? Creemos que registrar las distintas experiencias generadas a partir del trabajo de campo de las investigaciones, y seguir buceando por estas preguntas, permite generar avances en términos de intervenciones concretas, pero también en términos de continuar profundizando los alcances de la práctica socio-antropológica.

## **Bibliografía**

- Achilli, Elena. (2017). "Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica. Problemas y desafíos". En *Cuadernos de Antropología Social*, 45, (págs. 7-20); Facultad de Filosofía y Letras-UBA; Buenos Aires. ISSN 1850-275x (en línea) / ISSN 03273776 (impresa).
- Achilli, Elena (1993). "El niño entre la Escuela y la Familia". En *Revista de la Escuela de Antropología*, Volumen I. Facultad de Humanidades y Artes-UNR. Rosario. Argentina.
- Achilli, Elena (1986). "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". En *Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- Esoturno, Marina (2017). "Una reflexión sobre la noción de experiencias formativas intergeneracionales". (Documento interno PID 2016-2019, Inédito)

- Heller, Agnes (1977) Cap. 1: Sobre el concepto abstracto de vida cotidiana. En *Sociología de la vida cotidiana*. Editorial Península. Barcelona.
- Rockwell, Elsie (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. *Antropología esencial*. Comps. N. Arata, J.C. Escalante y A. Padawer. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Romero Acuña, Macarena (2017). "Experiencias formativas intergeneracionales. Notas para pensar la construcción de un núcleo teórico-empírico". (Documento interno PID 2016-2019, Inédito)
- Vera, Rodrigo. (1988). "Orientaciones básicas de los Talleres de educadores". En *Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario.

## Reflexiones sobre el trabajo en talleres como herramienta teórico- metodológica para la antropología

Soledad Aliata

Noelia Enriz

Mariana García Palacios

Ana Carolina Hecht

María Eugenia Taruselli

Desde hace tiempo, nuestro equipo de investigación radicado en la Universidad de Buenos Aires<sup>1</sup> aborda, desde un enfoque antropológico, problemáticas referidas a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Argentina. Puntualmente, las integrantes de este equipo trabajamos con comunidades toba/qom de Chaco y Buenos Aires y mbyá-guaraní de Misiones, analizando las experiencias, proyectos y políticas existentes en torno al tratamiento de la diversidad/desigualdad étnica y lingüística de estas poblaciones, considerando sus complejas experiencias socioeducativas. Como parte de nuestro rol profesional, desarrollamos acciones que permiten contribuir de forma concreta con las poblaciones con las que interactuamos en el campo, realizando actividades de involucramiento mutuo (Aliata *et al.*, 2014). Dentro de los debates en el equipo, analizamos las estrategias de comunicación de nuestras investigaciones, la forma en que se producen los problemas de investigación, el rol de la coyuntura a la hora de marcar una agenda de investigación, etc.

A continuación, expondremos algunas reflexiones respecto a cómo las experiencias de talleres y charlas que hemos llevado adelante con niños/as, jóvenes y docentes de las comunidades e instituciones escolares con las cuales trabajamos han intentado aportar a las demandas de los colectivos y, al mismo tiempo, han contribuido a nuestras investigaciones.

En principio, resulta fundamental subrayar que la producción de talleres, como espacio de intercambio y formación, no es nueva para nuestra disciplina, ni para esta red de equipos de trabajo. En cada uno de ellos podemos encontrar

---

<sup>1</sup> Titulado: "Educación intercultural bilingüe en comunidades toba/qom y mbyá-guaraní de Argentina: un abordaje antropológico de la diversidad étnico-lingüística en la escuela", dirigido por la Dra. Ana Carolina Hecht y conformado por las investigadoras: Noelia Enriz, Mariana García Palacios, Soledad Aliata, Alfonsina Cantore, Rosario Haddad, Rocío Aveleyra, Julia Benitez, Eugenia Taruselli, Ignacio Cassola y Macarena Ossola).



experiencias que han permitido y permiten iluminar y complejizar nuestra tarea. La modalidad de talleres no solo ha sido constitutiva del área de Antropología y Educación (Achilli, 2017), sino que distingue el trabajo de este campo respecto del desarrollo de otras ramas de la propia disciplina. En este escrito, nos arriesgamos a sostener que el trabajo con docentes y con escenarios educativos y formativos ha sido un estímulo para incorporar lo formativo como parte del método de indagación y problematización. Las discusiones teórico-metodológicas, en constante diálogo con los interrogantes y planteos teóricos de nuestras investigaciones actuales, encuentran en los talleres un espacio transformador. El hecho de combinar distintas estrategias metodológicas supone una reflexión constante, una vigilancia epistemológica sobre su compatibilidad, y un proceso de investigación espiralado que permite un control de nuestras herramientas teóricas y metodológicas en el proceso de construcción de conocimientos (Bourdieu, 1995).

Desde la década de los 70, con los trabajos de Elena Achilli<sup>2</sup> comienza a desarrollarse una línea que articula los procesos de investigación con los procesos grupales de co-participación, los cuales implican:

Tanto a los sujetos involucrados directamente con el problema social del que se trate, como a los sujetos que, aunque 'externos' –al problema–, colaboramos en el proceso de planificación de las actividades tendientes al logro de los objetivos acordados. Son espacios interactivos que, además, se constituyen en estrategias grupales de investigación sociocultural (Achilli, 1997:6).

En el caso de estos grupos de trabajo, abarcaron desde una perspectiva de la antropología social, proyectos en el ámbito educativo con docentes universitarios y en salud mental, con médicos, psiquiatras, psicólogos y el personal de enfermería. Por la década del 80, iniciaron proyectos socioeducativos, a través del trabajo en talleres (Achilli, 1997). Esta modalidad novedosa, que se denominó "Taller de Educadores", consistió en un:

---

<sup>2</sup>Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu- Universidad Nacional de Rosario).

Espacio en el cual un grupo de docentes se actualiza investigando su propia realidad, y por el otro, se desarrolla un proceso de construcción y apropiación de conocimientos tanto por parte de los mismos docentes como de los investigadores que participan en él (Achilli, 1986:1).

En la misma época, Graciela Batallan<sup>3</sup> desarrolló investigaciones en torno al conocimiento del trabajo de los docentes, a través de una modalidad coparticipante de investigación, denominada *talleres de investigación de la práctica*, en donde intervino como coordinadora e investigadora (Petrelli, 2010). En relación con nuestros trabajos previos, podemos destacar el proyecto colaborativo de documentación y revitalización lingüística en el barrio toba de Derqui, realizado en el año 2002, en el marco del proyecto UBACyT “Del Chaco a Buenos Aires. Continuidad y transformaciones de la lengua y la cultura en la comunidad toba Daviataqui de Derqui” dirigido por la Dra. Cristina Messineo. El trabajo conjunto entre investigadores, estudiantes y miembros de la comunidad –adultos, jóvenes y niños– fue fundamental (Messineo *et al.*, 2003 y Messineo *et al.*, 2007). Los talleres realizados, dieron origen a diversos trabajos de investigaciones que se desarrollaron en una misma línea de co-construcción del conocimiento con los sujetos involucrados. De estos formó parte Ana Carolina Hecht (2007a y 2007b), quien llevó adelante talleres de lengua toba para los niños de la comunidad, ya que el desplazamiento del idioma toba por el español entre ellos, era una preocupación para los adultos. A través de diversas actividades, se logró retomar las voces y reflexiones de los chicos y las chicas del barrio, considerándolos así, agentes sociales legítimos dentro de la investigación social (Hecht, 2007a).

En el marco del UBACyT dirigido por Gabriela Novaro, continuamos trabajando en esta misma línea de investigación e intervención, desde una perspectiva teórico-metodológica que considera la niñez como un concepto histórico socialmente construido, preocupándonos por comprender las ideas, actividades y experiencias cotidianas de los niños (Enriz, 2006). Por una parte, en el caso de la provincia de Misiones, debido a la ausencia de espacios de formación

---

<sup>3</sup> Directora, junto a María Rosa Neufeld, del Programa de Antropología y Educación (FFyL, UBA).

relativos a la EIB, los y las docentes solicitaron expresamente a Noelia Enriz, quien se encontraba en los inicios de su investigación, que se desarrollaran espacios para acercar conocimiento antropológico a todos los que formaban parte de las instituciones. Los talleres allí generaron, en principio, espacios donde maestros e indígenas interesados por la formación de los niños y niñas de las comunidades discutieron aspectos valiosos para incorporar en la escuela. Paralelamente a esto comenzó a implementarse la EIB en la provincia de Misiones, lo que dio a los indígenas legitimidad en las aulas y a sus palabras valor empírico.

Por otra parte, Ana Carolina Hecht y Mariana García Palacios han llevado adelante diversas dinámicas de taller con niños y niñas del barrio toba de Derqui, entre 2007 y 2009 (García Palacios y Hecht, 2008; Vivaldi *et al.*, 2009). Se trabajó con distintos medios plásticos, gráficos y audiovisuales, y se utilizaron técnicas antropológicas colectivamente con los niños incentivando el registro de su cotidianeidad con el fin de analizar cuestiones referidas a: las categorías a las que los chicos y las chicas del barrio apelaban para identificarse a sí mismos y a los otros (Hecht y García Palacios, 2010); sus saberes con relación a la historia del barrio y sus habitantes (García Palacios y Hecht, /2009); y sus experiencias formativas religiosas así como la construcción de conocimiento religioso (García Palacios, 2014).

Más recientemente, en 2016, 2017 y 2018, hemos diseñado junto con las comunidades educativas de Chaco y Misiones diversos talleres que combinaron las demandas de la comunidad con nuestras áreas principales de investigación. De este modo, distintas investigadoras (Mariana García Palacios, Noelia Enriz, Soledad Aliata, Alfonsina Cantore, Julia Benitez, Miranda González Martín y Ana Carolina Hecht) llevamos a cabo talleres sobre Educación intercultural y niñez indígena en Misiones; y sobre Niñez, identificaciones, diversidad y desigualdad; Educación Intercultural Bilingüe; y Educación Sexual Integral en Chaco. También en Buenos Aires, este año, varias investigadoras (María Eugenia Taruselli, Rosario Haddad, Victoria Beiras del Carril y Soledad Aliata) realizaron un taller sobre procesos identitarios, con niños y niñas de un barrio toba/qom de la localidad de Marcos Paz (Taruselli *et al.*, 2018).

Paralelamente, otros equipos del Programa de Antropología y Educación (PAE-ICA-FFyL) desarrollan acciones de extensión, como por ejemplo el equipo de Educación y Diversidad Sociocultural<sup>4</sup> en el marco del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC-FFyL) de Barracas. Este equipo trabaja desde hace una década con niños/as, jóvenes y adultos del sur de la CABA reflexionando de manera conjunta sobre sus prácticas cotidianas, sus trayectorias de vida y sus experiencias formativas. Investigadoras de nuestro proyecto también han participado y han tenido experiencias de trabajo en el CIDAC, a través de distintos equipos de extensión universitaria donde efectuaron investigaciones con intervención social. Así, Eugenia Taruselli, junto al equipo de trabajo infantil y escolaridad, dirigido por la Lic. Miriam Tasat, realizó diversos talleres en escuelas cercanas a la villa 21-24 de Barracas con niños y niñas de origen paraguayo para documentar y analizar de qué forma vivenciaban sus trayectorias migratorias y familiares, así como su paso por la escuela argentina (Tasat *et al.*, 2013). Por otra parte, Soledad Aliata formó parte del equipo de Educación y Diversidad Sociocultural dentro del proyecto coordinado por Liliana Sinisi<sup>5</sup>, en el cual a través de talleres con estudiantes de una escuela media de Barracas se buscó “poner en primer plano la perspectiva de los alumnos acerca de las cuestiones que viven a diario en relación a su condición de joven y de alumno, en tanto estrategia de inclusión escolar” (García *et al.*, 2010).

Los distintos talleres que llevamos adelante poseen temáticas que fueron planificadas en función de nuestras inquietudes como investigadoras, pero en articulación con las demandas o intereses de las comunidades con quienes trabajamos. Por este motivo, los talleres nos permitieron reforzar nuestros lazos con las comunidades, funcionando también como herramientas de las cuales, en algunos casos, los sujetos involucrados se pudieron apoderar para tratar ciertas cuestiones de sus vidas cotidianas. Así, como equipo, optamos por una praxis que se comprometa con la búsqueda de conocimiento, pero también con la vida de las personas estudiadas (Cardoso de Oliveira, 2004). Creemos que

---

<sup>4</sup> Coordinado actualmente por Horacio Paoletta, Mercedes Hirsch, Maximiliano Rúa y Javier García.

<sup>5</sup> “Relevamiento y acompañamiento de familias, niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad y su relación con las instituciones educativas de la zona sur de la CABA”, dirigido por Liliana Sinisi

los talleres son una herramienta metodológica complementaria a la observación participante, ya que, al partir de una actividad planificada con antelación al encuentro con los sujetos, se orienta a la búsqueda de cierto tipo de datos que se esperan relevar. No obstante, dichas planificaciones pueden ser modificadas y reconstruidas según los acontecimientos, intereses y necesidades que se den en cada taller. Así, el trabajo se “funda y realimenta en la recuperación e integración crítica y coherente del conjunto de las representaciones y saberes que [todos] despliegan en el ámbito del taller” (Achilli, 1987:15).

Si bien cada experiencia de taller respondió a objetivos específicos, la elaboración y participación en los mismos nos ha brindado interesantes aportes como equipo de investigación. Principalmente, puso en diálogo a diferentes integrantes del equipo, interactuando distintas miradas y trayectorias de investigación, y potenciando tanto el trabajo colectivo como el individual. Los talleres aportan a la construcción de conocimiento colectivo no solo porque posibilitan la reflexión conjunta con los actores de nuestras investigaciones, sino también porque obligan a la tarea conjunta de distintas investigadoras, con sus trayectorias y motivaciones propias. Esto nos permitió efectuar miradas más complejas de los distintos contextos (incluso conocer los referentes empíricos de otras investigadoras del proyecto), logrando dar cuenta de las particularidades de cada uno, pero también de aquellos elementos compartidos y que se tornan recurrentes con respecto a ciertas cuestiones. Así, la realización de talleres en los cuales participamos distintas investigadoras habilitó nuevas reflexiones en torno a la identificación de ejes que son significativos para el trabajo en equipo. Algunos de ellos son: la diversidad de propuestas y acciones en el marco de la EIB destinadas a los pueblos toba/qom y mbyá guaraní; la diversidad de experiencias escolares que viven los niños, niñas y jóvenes indígenas (toba/qom y mbyá), las trayectorias formativas dentro y fuera de instituciones educativas; las prácticas de enseñanza-aprendizaje dentro del mismo grupo étnico en distintos espacios geográficos; entre otros.

Además, la intervención de distintas investigadoras en una misma propuesta, enriqueció la perspectiva desde la cual se venía trabajando con las comunidades, previo a la realización de los talleres. Siendo, en muchos casos, el trabajo de investigación un proceso solitario estas instancias implicaron un

trabajo en equipo y un encuentro para discutir aspectos que en otras oportunidades fueron solamente reflexiones individuales. Además, la contribución de miradas disímiles, posibilitó ampliar y complejizar los trabajos de cada investigadora en particular. Por ejemplo, si bien muchos de nuestros trabajos responden a interrogantes teóricos e implicancias en referentes empíricos heterogéneos, al trabajar con comunidades que se auto-reconocen como toba/qom, se han visibilizado interesantes vínculos y relaciones entre ellos. Lo cual genera nuevas preguntas y reflexiones que cada una incorpora en las propias trayectorias de investigación.

En síntesis, los talleres han sido espacios muy productivos en términos de reflexiones teóricas, individuales y grupales, y de intercambios con los actores de la investigación. Nos han brindado nuevas preguntas, así como también permitieron que estableciéramos nuevas relaciones entre temas y problemas. Del mismo modo, facilitaron y ampliaron las relaciones con los grupos involucrados en nuestros trabajos ya que hicieron visibles aspectos de nuestra investigación y, a la vez, le dieron carnadura a nuestros posibles aportes. El quehacer antropológico, que puede parecer tan complejo de ser expresado, se vuelve más tangible en estos intercambios. Los sujetos, en esos ámbitos, se posicionan de un modo singular y se sienten estimulados a producir interrogantes y demandas a la investigación, desde un lugar novedoso, diferente al ya tan cuestionado lugar de “informante”, pero que en los grupos indígenas muchas veces adquiere una lamentable actualidad.

A lo largo de los años, hemos notado que muchos de los sujetos con quienes trabajábamos fueron apropiándose de ciertos elementos y posicionamientos a partir del proceso de investigación en el cual estaban involucrados. En varias oportunidades, estas circunstancias se tradujeron en un pedido y/o reclamo (según el caso), de algún tipo de “devolución” de las investigaciones. Lejos de entender estas acciones de “devolución” como formas de “transferir” conocimientos de la universidad a la comunidad, consideramos estas actividades como formas de producción de conocimiento conjunta, y como ejercicios reflexivos que devienen en herramientas para democratizar ciertos saberes relevantes tanto para la comunidad, como para nuestra propia formación como investigadoras.

## Bibliografía

- Achilli, E. L. (1987). "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario: Rosario 1(2), 5-19.
- Achilli, E. L. (2017). Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica: Problemas y desafíos. *Cuadernos de antropología social* n.45 07-20.
- Aliata, S.; Hecht, A.C.; Mancinelli, G.; Ossola, M.; y Taruselli, M. E. (2014). "La interculturalidad traducida en política: alcances y límites". Trabajo presentado en el *III Seminario Taller de la Red de Investigadores en Antropología y Educación (RIAE)*. Tigre, Prov. de Buenos Aires.
- Bourdieu P. y L. Wacquant (1995). *Respuesta. Por una antropología reflexiva*. México, D.F.: Grijalbo.
- Cardoso De Oliveira, R. (2004). "O mal-estar da ética na antropologia pratica". En: V. Ceres, et al. (org.) *Antropologia e Ética. O debate atual no Brasil*. Niterói: Associação Brasileira da Antropologia: Editora da Universidade Federal Fluminense.
- Enriz, N. (2006). "¿De qué chicos hablamos?". Trabajo presentado en el *VIII Congreso Argentino de Antropología Social*. Universidad Nacional de Salta, Argentina.
- García, J.; Aliata, S.; Pandra, E. y Paoletta, H. (2010). "Lo que los jóvenes tenemos para decir": reflexiones en torno a un taller participativo con jóvenes de sectores populares." Trabajo presentado en el *Congreso Pedagógico "La educación como derecho. Debates acerca del sentido de educar para una sociedad más justa"*. Olavarría, Buenos Aires.
- García Palacios, M. (2014). "La construcción de conocimiento religioso y las prácticas sociales. 'Ir a la iglesia' según los niños y niñas de un barrio qom urbano". En J. A. Castorina y A. Barreiro (Coord.) *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social* (pp. 157-178). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- García Palacios, M. y Hecht, A. C. (2009). "Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas". *Revista Tellus*. Año 9, N°17:163-186. Brasil.
- García Palacios, M. y Hecht, A. C. (2008). "Un espacio para las voces de los niños. Reflexiones a partir de un taller de memorias". Trabajo presentado en el *I Congreso em Estudos da Crianza*. Universidade do Minho, Portugal.

- Hecht, A. C. (2007a). "De la investigación sobre a la investigación con. Reflexiones sobre el vínculo entre la producción de saberes y la intervención social". *Revista Runa. "Archivo para las ciencias del hombre"*. N° 27: 87-99. Argentina.
- Hecht, A. C. (2007b). "Napaxaguenaxaqui na qom llalaqpi da yiyiñi na l'aqtac. Reflexiones sobre una experiencia de investigación-acción con niños indígenas". *Boletín de lingüística*. Vol. 19, N° 28: 46-65. Venezuela.
- Hecht, A. C. y García Palacios, M. (2010). "Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 8, N° 2: 981-993. Colombia.
- Messineo, C.; Dell'Arciprete, A.; Cúneo, P.; Hecht, A. C.; Milano, M. y Ojea, G. (2003). "Programa participativo de preservación de la lengua y la cultura toba en una comunidad indígena urbana (Derqui, provincia de Buenos Aires, Argentina)". En A. Tisera de Molina y J. Zigarán (Comps.) *Lenguas y culturas en contacto*. Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Messineo, C.; A. Dell'Arciprete; P. Cúneo y A. C. Hecht (2007). "Lingüística y etnografía: un proyecto de investigación colaborativa en la comunidad toba de Derqui (Buenos Aires)". *Signo ySeña*. N° 17: 229-245. Argentina.
- Petrelli L. (2010). "Batallan, Graciela. 2007. Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires: Paidós. 200 páginas". *Boletín de Antropología y Educación* N° 01, Diciembre [en línea] [http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae\\_n01r01.pdf](http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n01r01.pdf) [consultado: 12 de octubre de 2018]
- Taruselli, M. E.; Beiras del Carril, V.; Aliata, S. y Haddad, R. (2018). "Reflexiones teórico-metodológicas en torno a un taller, con niños y niñas de un barrio toba/qom de Buenos Aires". Trabajo presentado en *V Jornadas de estudios sobre la infancia. Experiencias, políticas y desigualdades*. Buenos Aires, Argentina.
- Tasat M.; Urrére, M.C.; Cassara, G.; Gago, J.; Correa, L.; Taruselli, M. E.; Kohn, M.; Scheffler, B.; De Micheli, E.; Descalzo, M. P. y Otegui, F. (2013). "La invisibilización de los procesos identitarios en la villa 21-24 Barracas Caba". *Revista Lindes. Estudios Sociales de Arte y la Cultura*, N°7, Noviembre [en línea] [http://www.revistalindes.com.ar/contenido/numero7/nro7\\_art\\_tassat.pdf](http://www.revistalindes.com.ar/contenido/numero7/nro7_art_tassat.pdf) [consultado: 12 de octubre de 2018]
- Vivaldi, A; García Palacios, M; Avellana, A. y Dante, P. (2010) "Una experiencia de taller sobre nuevas tecnologías en un barrio toba (qom) del Gran Buenos Aires (Argentina) desde la mirada de los niños y jóvenes". Trabajo presentado en *III Congreso de lenguas minorizadas*, Buenos Aires, Argentina.



**Eje 2. *Tradiciones etnográficas latinoamericanas en educación:  
interpelaciones y disputas teórico metodológicas en las  
últimas décadas***

## Co-investigación y tradición etnográfica latinoamericana. Algunas experiencias actuales<sup>1</sup>

Iván Torres Leal

Raquel Vera

Galie Malod

Elena Achilli

### Introducción

El presente trabajo deriva de un Proyecto mayor que se configura, fundamentalmente, a modo de un programa de formación en la investigación social dado que articula un conjunto de estudios particulares que sus integrantes despliegan a modo de tesis de grado, postgrado y becarios Conicet. Se estructura a partir de un núcleo teórico empírico común como es las *experiencias formativas intergeneracionales* analizadas en distintos ámbitos familiares, escolares, políticos, barriales de la ciudad de Rosario y de espacios rurales e isleños de la provincia de Santa Fe (Argentina). Nos preocupa conocer las relaciones inter e intrageneracionales como un camino que posibilite dar cuenta de prácticas y concepciones que se van configurando en determinados ámbitos y en distintos momentos históricos. Se pretende dar continuidad a una línea de investigación desarrollada en las últimas décadas por integrantes del CEACU vinculadas a las *transformaciones urbanas* –se agregan las rurales- que se fueron configurando entre los años 90 hasta la actualidad. A nivel teórico metodológico se orienta el proceso de investigación desde un enfoque socioantropológico que inscribe las *experiencias formativas* - Rockwell, 2009; Achilli, 1993- intergeneracionales en determinadas *cotidaneidades sociales* urbanas y rurales. Una perspectiva que, al relacionar lo cotidiano a los contextos sociohistóricos generales, intenta diluir la clásica dicotomía “micro”- “macro”.

---

<sup>1</sup> PID-SECyT-UNR 1 HUM514; Res.C.S.1476/2016: *Políticas Públicas y cotidianeidad social. Análisis de experiencias formativas intergeneracionales en contextos urbanos y rurales*; Dir: E.Achilli; Co-Dirección: V.Greca; M.C.Villarreal, M.Menna. Integrantes: M.Bufarini; M.V. Pavesio; M.Romero Acuña; R.Vera; I. Torres Leal; M.Espoturno; G. Malod; L.Biagetti; M.E.Martínez; M.J.Guillaumet

En esta ponencia nos interesa, particularmente, presentar determinados procesos de *co-investigación* que estamos desplegando en la ciudad de Rosario. Nos referimos, por un lado, al *Taller de Educadores* que venimos realizando con maestra/os de escuelas primarias alrededor del *trabajo docente* en contextos de pobreza urbana replicando, en clave comparativa, lo que hicimos en la década 1990. Por el otro, distintas modalidades de *Taller con jóvenes indígenas* tales como el de formación de “promotora/es” con estudiantes universitarios y el de “Historias e identidades” con estudiantes secundarios. Intentaremos inscribir estas experiencias de co-investigación en tradiciones latinoamericanas que han otorgado relevancia al lugar de los sujetos en los procesos sociales. De ahí que, las vincularemos con determinado *enfoque etnográfico* en tanto potencia los procesos que se generan en las instancias participativas y, al mismo tiempo, haremos referencia a las perspectivas de investigación-acción participativa con larga y fructífera historia en América Latina. Finalizaremos con algunas breves reflexiones que nos permita compartir dudas, interrogantes y desafíos que abren estas modalidades de investigar.

### **Taller de Educadores y trabajo docente<sup>2</sup>**

En el marco de un convenio entre el PID-SECyT-UNR 1 HUM 514 del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos –CeaCu-, Facultad de Humanidades y Artes, UNR y la Asociación del Magisterio de Santa Fe, Delegación Rosario –AMSAFE, hemos implementado desde septiembre de 2016 una experiencia –aún no finalizada- que replica en clave comparativa, la misma propuesta desarrollada durante el año 1993 a partir de lo que se ha denominado *Taller de Educadores* (Vera, 1988; Batallán; 2009; Achilli, 1986)<sup>3</sup>. El Taller de Educadores se configura en un espacio colectivo de análisis del propio trabajo docente inscripto en determinado contexto. Implica un proceso en el que se combinan ciertas estrategias de investigación como parte de un

---

<sup>2</sup> El equipo de trabajo que coordina el proceso de Taller de Educadores está integrado por Elena Achilli, María Victoria Pavesio y Raquel Vera.

<sup>3</sup> Actualmente, estamos repitiendo la misma experiencia que se desplegó en 1993 a través de un Taller de Educadores (corta duración): bajo el título “*El trabajo docente en contextos de pobreza urbana. Hacia una resignificación de la práctica pedagógica*”

proceso de formación de docentes en actividad centrado en la objetivación del ámbito cotidiano y en la construcción de modalidades pedagógicas alternativas. De ahí que, hablemos de *co-investigación* orientada a identificar, conocer y transformar determinada problemática socioeducativa en un espacio de producción y aprendizaje grupal/colectivo (Achilli, 1996). En esta oportunidad, dado que se trata de una primera exploración comparativa del trabajo docente en distintos momentos sociohistóricos, hemos repetido los mismos objetivos, planificación y criterios metodológicos que orientaron el proceso del Taller realizado en 1993. Como entonces, tales objetivos tienden a configurar un movimiento pedagógico entre los propios sujetos docentes que participan los que, a su vez, puedan reproducir la experiencia con otros docentes en actividad. El Taller de Educadores se despliega sobre la base de los diseños elaborados por Achilli, Ageno, Ossanna en 1987 en experiencias que se han desarrollado a principios de la década de 1980 según los aportes realizados por Rodrigo Vera (1988) y Graciela Batallán (2009). A principio de 1990 se planteaba que *“los problemas que se viven cotidianamente en las escuelas insertas en ámbitos de pobreza condensan un conjunto de situaciones que se han profundizado si se tiene en cuenta la agudización de la crisis socioeconómica en la cual está inmerso el país y, fundamentalmente, las características que ello asume en Rosario (...)”* (E. Achilli; 4 mayo 1993). Hoy, podríamos afirmar nuevamente, que las escuelas en tales contextos ponen en escena un conjunto de situaciones y problemáticas que merecen ser analizadas. Las condiciones socioeconómicas, las presiones de las reformas educativas –ayer y hoy, centradas en la “calidad” y en la deslegitimación de la escuela pública- hasta la presencia contemporánea de diversas modalidades de violencias complejizan el trabajo docente y le imprimen características y tensiones particulares. Como dice una maestra, al ser “la escuela caja de resonancia de lo que ocurre en el barrio” (T. de E.; 21/10/2016), calan en la dinámica actual del trabajo docente desde las transformaciones históricas y socioeconómicas de los espacios barriales y los grupos familiares hasta la emergencia de economías delictivas y de distintas modalidades de violencias. Aulas superpobladas o sobrepasadas, situaciones conflictivas y “urgentes” (según las propias palabras magisteriales), instalan nuevas tensiones dentro de las instituciones educativas y en el quehacer docente cotidiano. Ello tensa

ciertas tramas de sentidos (Achilli, 2010) que tienden a desdibujar la especificidad del trabajo en torno al conocimiento (Achilli, et al., 2017) y reactualizan núcleos que hacen a la configuración histórica de una cultura magisterial (Rockwell, 1995). Entre ellos, el *sentido vocacional* -ligado a la importancia emocional y al papel de la mujer-; el *sentido misional* -maestros/as responsables de convertir, redimir, civilizar a los niños/as (Alliaud, 1993 en Achilli, 2010); y el *sentido práctico* –en tanto se prioriza el hacer de la enseñanza sobre los contenidos a enseñar. En síntesis, se trata de “*una ciudad fragmentada y desigual que penetra la cotidianeidad escolar desplegando diversos procesos...*” (Achilli, 1997) que pretendemos puedan dilucidarse en el espacio del Taller de Educadores a modo de experiencias formativas colectivas que permitan generar transformaciones como parte de un movimiento magisterial.

#### **Experiencias de co-investigación con jóvenes de pueblos originarios<sup>4</sup>**

Presentamos una instancia de investigación co-participativa con jóvenes estudiantes de pueblos originarios, que consta de dos espacios distintos que se articulan entre sí. La primera experiencia se llevó a cabo en 2016 e inicios de 2017, y consiste en un “Taller de formación de promotora/es”, destinado a estudiantes universitarios de pueblos originarios que son parte del Programa de Interculturalidad para Estudiantes de Pueblos Originarios de Universidad Nacional de Rosario. De este espacio surgieron los co-coordinadores con los que llevamos adelante la segunda instancia: el “Taller de historias e identidades”, que fue conducido en una escuela secundaria de la Zona Oeste de Rosario, en el Barrio Toba, y dirigido a estudiantes de quinto año. Para ambos casos, tomamos como punto básico la perspectiva de la investigación co-participativa (Achilli, 2010), en la recuperación, problematización y registro acerca de la cotidianeidad, lo cual puede tratarse de “problemas de distintos órdenes y tipo de complejidad. Lo familiar, lo obvio, lo intersticial, lo informal, lo paralelo. A su vez, también forma parte de ello, lo naturalizado, rutinizado, cristalizado en la conciencia práctica de los sujetos” (p. 99). Debido a que en

---

<sup>4</sup> Los Talleres con jóvenes indígenas son coordinados por Iván Torres Leal en el marco de las Becas Conicet Doctoral y Postdoctoral.

ambos espacios abordamos como un eje medular la noción de la historia(s), tomamos la perspectiva metodológica de Gabriela Czarny (2012), en un proyecto que desarrolló con jóvenes estudiantes de pueblos originarios de la Universidad Pedagógica Nacional, en la Ciudad de México. El mismo consistió en un taller de escritura en el que cada asistente lo completó construyendo un texto descriptivo de su propia vida. Dicho ejercicio de investigación planteo la necesidad de deconstruir los estereotipos externos, para volver a mirar sus culturas desde otro lugar, y así “posibilitar la generación de caminos escolares potenciadores de sujetos, comunidades y pueblos como los indígenas que históricamente han sido minorizados” (p. 15). Por esto, nuestro trabajo de investigación se inscribió en la necesidad que sea “una práctica dirigida a facilitar un proceso de aprendizaje grupal -desarticulando estereotipos-” (Achilli, 2006: 81).

### **Implementación de los talleres**

La primera modalidad, que se llevó a cabo con los jóvenes universitarios de diversos pueblos originarios (colla, qom y mocoví) se desarrolló con ciertos objetivos claramente diferenciados de los propósitos. Los objetivos que orientaron el proceso fueron: reconocer ejes temáticos que permitan analizar los elementos identitarios y las problemáticas que viven estudiantes de los diversos pueblos originarios que estudian en la Universidad y analizar la forma en que se desarrollan sus historias e identidades desde el lugar que ocupan como estudiantes universitarios. Entre los propósitos del taller están estos: fortalecer lazos de grupalidad entre estudiantes, poner en cuestionamiento la idea imperante de identidad originaria y de su historia y formarse como promotores que posteriormente coordinarán el taller con jóvenes de secundaria. El desarrollo de los ocho encuentros nos permitió desarrollar núcleos temáticos de análisis que sirvieron para comprender los sentidos y corporalidades que manifiestan los jóvenes originarios en su tensión como universitarios. A su vez, nos dieron la posibilidad de armar un equipo de coordinadores con quienes planificamos, discutimos e implementamos la siguiente fase, que consiste en el “Taller de historias e identidades”. Éste fue llevado a cabo en una escuela secundaria con estudiantes de quinto año. Tuvo

como objetivos: reconocer los sentidos que imprimen a la realidad social que viven en su barrio y escuela los jóvenes secundarios de pueblos originarios (mayoritariamente qom), analizar las múltiples formas identitarias que concurren en estos jóvenes e identificar desde qué lugar se ubican y asumen dentro de la historia. Como Taller, desarrollamos los siguientes propósitos: habilitar acciones y discusiones en donde sean reconocidas esas múltiples formas identitarias a las que suscriben los jóvenes estudiantes, potenciar un pensamiento histórico en el que sea posible que los jóvenes estudiantes originarios se reconozcan como actores de su propia historia y crear productos escritos -o de otra índole- en la que puedan historizarse, tanto a ellos como a su barrio. El desarrollo de esta segunda instancia nos permitió evidenciar la multiplicidad de lazos identitarios existentes, no sólo como habitantes de la ciudad de Rosario (ciudad que recorren abiertamente y se apropian de sus espacios), también desde su mismo barrio y las conflictividades sociales a las que hacen mención constantemente, destacando la violencia (entre habitantes del barrio y por parte de las autoridades).

### **Co-investigación en el contexto de las tradiciones latinoamericanas**

Situar los trabajos de co-investigación que desplegamos actualmente en el marco del PID que integramos, supone inscribirlos, particularmente, en dos grandes tradiciones que se han desarrollado en América Latina. Nos referimos, por un lado, a la tradición etnográfica que se ha dado, especialmente, en el campo de la educación. Por el otro, a las múltiples trayectorias de las denominadas “investigación-acción” o “participativa”. Tradiciones en las que buscamos por los aportes y potencialidades que brindan para los procesos de construcción colectiva de conocimientos.

En la década de los 90 se profundizó una crisis en relación a los procesos de producción de conocimiento que se asocian con la “caída de los grandes relatos”. En este sentido, el despliegue neoliberal en América Latina -que implicó una reconfiguración del capitalismo y los nuevos modos de acumulación que agrandan las brechas de desigualdad social en la región- llevó aparejado un proceso de fragmentación en el ámbito de las ciencias sociales en general, que se reflejan en las discusiones teórico-metodológicas

de la época, signadas por un cuestionamiento a las posibilidades de construcción de verdades en la vida social/educativa y caracterizadas por una suerte de relativismo cargado de discursos hegemónicos que, en cierta forma, terminan por avalar esas prácticas.

En este marco, el campo de las etnografías educativas latinoamericanas afrontaba discusiones teóricas-metodológicas que permitiera pensar y abordar las transformaciones urbanas que se estaban produciendo, reflejadas en la vida y en las realidades escolares. La consolidación de la *Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Educativa*, bajo la coordinación del sociólogo Rodrigo Vera, fomentó el intercambio y articulación de estudios etnográficos desplegados en distintos equipos de investigación de los países de Chile, Argentina, Uruguay, Bolivia, Colombia y Venezuela, que ya intercambiaban experiencias con anterioridad (Achilli, en prensa) Podemos decir que aquí la perspectiva latinoamericana sobre la desigualdad social y educativa ha permeado la investigación etnográfica de la región. Es necesario resaltar la influencia del enfoque etnográfico de los trabajos de Elsie Rockwell en América Latina que, a partir de una perspectiva crítica, buscó reconstruir la vida cotidiana e historicidad de los procesos escolares de un modo que articule las investigaciones provenientes de distintos campos disciplinarios. En este sentido, la autora sostiene que la etnografía latinoamericana presenta algunas particularidades en relación a las etnografías de Estados Unidos y Canadá. Entre ellas, plantea que en los estudios de los fenómenos educativos de la región, resulta importante la presencia del contexto nacional e internacional en el que los mismos se inscriben y dan cuenta de lo estatal, ya sea como reproducción del poder hegemónico o en los límites del mismo “ante la resistencia activa y terca de la realidad local” (Rockwell; 2018). Considera que estos estudios integran a lo/as maestro/as como sujetos activos en la vida escolar. Ha profundizado en la vida cotidiana y la subjetividad a nivel de los distintos contextos educativos. Además, ubica la dimensión cultural de los fenómenos educativos desde una perspectiva dinámica, contextual e histórica en polémica con el tratamiento que realizan autores norteamericanos. Insiste en analizar los procesos locales en el contexto de un mundo globalizado, así como la necesidad de comparar los distintos estudios etnográficos de la región como camino para lograr un “trabajo etnológico”



Por otro lado, estos procesos de co-investigación que estamos desplegando también remiten y presentan huellas de algunas de las múltiples perspectivas de “investigación-acción”<sup>5</sup> o “participativa” que emergieron en América Latina con anterioridad a la década de 1960. Una gran cantidad de experiencias y modalidades de trabajos han proliferado alrededor de la intención de articular investigación con la participación de los sujetos hacia alguna transformación sociopolítica. Así, la prolífera obra de Orlando Fals Borda acerca de la relevancia que suponen estas modalidades de construcción de conocimientos en el fortalecimiento de las luchas populares; las propuestas de Rodolfo Stavenhagen alrededor del carácter político de la antropología y la necesidad de la descolonización de las ciencias sociales en general hasta los múltiples debates y propuestas contemporáneas en torno a otras epistemologías, otros conocimientos que consoliden “investigaciones comprometidas” con los sujetos en “metodologías dialógicas” (Arturo Escobar; Boaventura de Sousa Santos; Xochitl Leyva) son sólo una breve mención de esa larga tradición crítica latinoamericana. En las experiencias de investigación y procesos colectivos que, desde hace más de tres décadas se desenvuelven en el CeaCu, subyacen las tramas de los aportes y debates que se abrieron con los enfoques etnográficos y participativos. Aquí nos interesa mostrar sólo algunas claves que orientan nuestras prácticas de co-investigación en tanto estrategias grupales. Nos referimos a: i) las características de los diseños de los que partimos; ii) la configuración de un campo interactivo en el que se despliegan las lógicas socioculturales de los sujetos y iii) la generación de un espacio de co-construcción de la cotidianidad social<sup>6</sup>.

## **Palabras finales**

Hemos intentado mostrar algunas de las prácticas de co-investigación que estamos desarrollando actualmente en el marco de un proyecto mayor. A su vez, tratamos de inscribirlas en el contexto de los debates y aportes de las

---

<sup>5</sup> La noción de “investigación-acción” fue utilizada por primera vez por Kurt Lewin en 1944 para referirse a un modo experimental de investigación social vinculado a programas de acción.

<sup>6</sup> Para ampliar estas claves que remiten a los procesos grupales/colectivos de co-investigación recomendamos el texto de Achilli (2017) “Construcción de conocimientos antropológicos y co-investigación etnográfica. Problemas y desafíos”. En dicho texto se da un desarrollo específico de esta dualidad en los procesos.

tradiciones etnográficas y de investigación-acción participativa de América Latina. Partimos del supuesto que estas experiencias multiplican los desafíos de orden teórico metodológico y tensiones políticas. De ahí que dejamos abierto el debate a nivel de las modalidades de investigaciones. No sólo por los riesgos que implican sino también por el hecho de que se trata de tendencias en las políticas de investigación de las últimas décadas que expanden estas modalidades. A su vez, nos interesa poner en discusión las tensiones sociopolíticas que se abren a partir de las conflictividades/ diferencias ideológicas dentro de los mismos conjuntos sociales y los interrogantes que se abren acerca del papel que juega en ello quien investiga.

Otro punto a destacar es la posibilidad de seguir ampliando conceptualmente las definiciones que demos de *lo cotidiano*, las cuales se enriquecen a partir de procesos empíricos con los que nos encontramos durante el trayecto de las investigaciones que estamos llevando a cabo. Creemos que las transmisiones y reproducciones que podamos dar cuenta deben abonar a un ejercicio reflexivo de los procesos de realidad social que la actualidad sugiere y tensiona. También nos interesa poner en juego nuestras prácticas de investigación y la manera en que estas también sufren modificaciones en su devenir.

## Referencias bibliográficas

- Achilli, Elena (1997). El campo metodológico en la investigación socioantropológica (Borrador de clase). Cátedra: Metodología (Orientación sociocultural). Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, Elena (en prensa). "Antropología y Educación. Perspectivas, problemáticas y desafíos" en J. M. Renold (coord.) *Antropología social. Problemáticas y perspectivas*; Vol.II. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, Elena (2011). "Antropología e investigación acción participativa. Reflexiones desde una práctica"; *X Congreso de Antropología Social*; Facultad de Filosofía y Letras; UBA
- Achilli, Elena (2010). *Escuela, Familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.

- Achilli, Elena (1993). "El niño entre la escuela y la familia". *Revista de la Escuela de Antropología*, Vol.I. Escuela de Antropología; FHyA; Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, Elena (2017). "Construcción de conocimientos antropológicos y co-investigación etnográfica. Problemas y desafíos". *Cuadernos de Antropología social*, N°45: 7-20. FFyL; Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Achilli, Elena (2006). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, Elena; Pavesio, María Victoria; Vera, María Raquel (2017). "Trabajo docente en contextos de pobreza urbana. Un aproximación comparativa de las últimas décadas", *Jornadas Nacionales sobre Políticas educativas, sindicalismo y trabajo docente*; Fac. de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales; Universidad Autónoma de Entre Ríos; Claso; Concepción del Uruguay; 4 y 5 de mayo
- Batallán, Graciela (2007). *Docentes de infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Czarny, Gabriela (coord.;2012). *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*.México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rockwell, Elsie (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. CLACSO.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires:PAIDÓS.
- Rockwell, Elsie (Coord.; 1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Vera, Rodrigo (1988). *Orientaciones básicas de los Talleres de Educadores*.Rosario: Cuadernos de Formación Docente; Sec.Académica; Universidad Nacional de Rosario.

## **Etnografiando temporalidades. Notas sobre procesos y relaciones en el trabajo de campo**

Miriam Abate Daga

Mónica Maldonado

Las líneas que siguen intentan aportar a la reflexión en torno a los desafíos que impone a la experiencia etnográfica pensar el tiempo y la temporalidad en contextos sociales que actualizan las “tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal”, tal como anticipa el lema de estas jornadas.

En este trabajo interesa analizar la relación práctica que los sujetos entablan con el tiempo que no se percibe y pasa inadvertido pero que se constituye como inversión en un juego social y que “sólo se percibe realmente cuando quiebra la coincidencia casi automática entre las esperanzas y las posibilidades” (Bourdieu 1999: 278)<sup>1</sup>.

### **Punto de partida**

Nos situamos en el cruce de múltiples temporalidades que nos interpelan: las experiencias de los sujetos y las nuestras como etnógrafas, pero también con las limitaciones que impone el *presente etnográfico* y la temporalidad propia de la escritura. Todas ellas representan desafíos éticos, políticos, teóricos y metodológicos.

El material etnográfico sobre el que articulamos estas reflexiones fue producido en el marco de una pesquisa que implicó un trabajo de campo prolongado y dio como resultado la elaboración de una tesis de maestría en Investigación

---

<sup>1</sup> “Del desfase entre lo que anticipa y la lógica del juego respecto al cual se ha formado esa anticipación, entre una disposición “subjetiva” (lo que no significa interior, mental) y una tendencia objetiva, nacen relaciones con el tiempo como la espera o la impaciencia (...), el lamento o la nostalgia (...), el tedio o el “descontento”, en el sentido de Hegel (en la lectura de Éric Weil), insatisfacción causada por el presente que implica la negación del presente y la propensión por esforzarse a superarlo (Bourdieu 1999: 278).

Educativa y otra de doctorado en Estudios Sociales de América Latina, ambas en la orientación Socio-Antropología de la Educación (CEA – FCS – UNC)<sup>2</sup>.

Franco Ferrarotti sostiene que “cada contexto tiene una específica temporalidad, un ritmo evolutivo, el tiempo de su movimiento. Por otro lado, *cada historia de vida es una vivencia en el cuadro de su temporalidad*”(1990: 133). La pesquisa detrás de estas líneas centra su atención en la naturaleza de esta relación compleja entre contextos, temporalidades, historias personales e historia social en un intento por comprender la trama local a partir del registro de la experiencia del tiempo y la temporalidad. En esta oportunidad recuperamos el material etnográfico que surge de un trabajo prolongado con maestras de escuelas primarias públicas en el interior neuquino. A través de sus voces logramos describir de manera densa la historia local en un contexto de relaciones sociales en las cuales la figura del Estado adquirió una presencia fundamental para en los procesos de identificación de las maestras<sup>3</sup>.

## **El lugar y el tiempo**

Como señala Elsie Rockwell (2018) “las culturas muestran múltiples planos temporales. Inmersos en un mundo de usos y significados heredados o impuestos, los seres humanos seleccionan, se apropian y transforman elementos para construir configuraciones emergentes” (p. 22). Siguiendo a la autora, entendemos que las dimensiones temporales y espaciales cobran importancia en la medida que ayudan a entramar experiencias cotidianas en particulares redes de relaciones sociales.

A sabiendas que el recurso a la periodización clásica sólo permite delimitar “el objeto de estudio” (Rockwell, 2018:23), señalamos aquí algunas coordenadas que ayudarán a situar las condiciones y los contextos en que ancla nuestro análisis. Dos hechos históricos marcan el inicio y fin del período trabajado

---

<sup>2</sup> El texto que aquí presentamos se basa en estos trabajos previos y recupera algunas de las reflexiones allí desarrolladas. Ver Abate Daga (1998; 2017).

<sup>3</sup> Entendemos, siguiendo a Denys Cuhe, que: “La identidad es siempre una relación con el otro. Dicho de otro modo, identidad y alteridad tienen una parte en común y están en una relación dialéctica. La identificación se produce junto con la diferenciación. En la medida en que la identidad es siempre la resultante de un proceso de identificación dentro de una situación relacional, en la medida, también, en que es relativa, pues puede evolucionar si la relación cambia, sin duda sería mejor conservar como concepto operatorio para el análisis el de “identificación” más que el de “identidad” (Cuhe, 2007, citando a Gallissot, 1987).

(aunque no se reduce a ellos): 1) la privatización de YPF (1992), momento en que comenzábamos a observar una ruptura en los esquemas de clasificación de los espacios femeninos y masculinos (sintetizados en la fórmula social *él-ypefiano – ella-maestra*<sup>4</sup> que organizaban la vida cotidiana del pueblo y, 2) los anuncios de re-estatización de las acciones de Repsol YPF (2012) por el Estado nacional. Ambos constituyeron puntos de inflexión en la búsqueda de indicios de procesos de mutación en la presencia del Estado a nivel país y en la configuración del entramado social local, aunque como veremos, no reflejan de manera unívoca ciertos quiebres en la trama de significados en juego. Nuestra apuesta es reconstruir esa compleja urdimbre a partir de historizar (Rockwell, 2009) los contextos, condiciones, procesos y mutaciones en que se dirimen las relaciones del pueblo con el Estado tratando desenmarañar múltiples temporalidades.

Recordemos que el asentamiento urbano en Plaza Huincul reconoce sus orígenes con el descubrimiento del petróleo en la región a comienzos del siglo veinte<sup>5</sup>. Desde entonces, el sello de un Estado ‘militar’ y la preocupación por la cuestión estratégica y de seguridad (Favaro,1992) se tradujo en una sobreprotección de las fronteras en un espacio geográfico sin fronteras. El Estado nacional “asumió casi exclusivamente la tarea de crear las condiciones de ocupación (...) en el marco de una política basada en el objetivo de hacer efectiva la posesión territorial” (Favaro, 1992: 161), a la vez que permitió la construcción de una sociedad sobre la base de derechos crecientes. Estas condiciones dejaron su impronta también en la forma de ser maestra en la región.

Hacia los años noventa del siglo XX, el contexto nacional fue caracterizado como una década de ‘emergencia’. La solución ante la ‘crisis’ estaba en la desregularización y el traspaso de las empresas estatales al ámbito privado.

---

<sup>4</sup> En adelante, las comillas ‘simples’ señalan categorías sociales (“aquellas representaciones o prácticas que aparecen de manera recurrente en el discurso o en las acciones de los habitantes locales y que establecen distinciones entre cosas del mundo que ellos conocen y manejan”. Rockwell, 2009:80). El encomillado “doble” se reserva para presentar las palabras de las maestras y los aportes teórico conceptuales de los autores. En tanto, el uso de *cursiva* intenta enfatizar el sentido local y la fuerza simbólica de algunas categorías analíticas que construimos a lo largo de nuestro trabajo (sociales y/o analíticas), y que condensan relaciones (es decir, “no denominan cosas” sino aquello “que *no* es observable en la realidad estudiada”. (Rockwell, op.cit.: 72).

<sup>5</sup> Para ampliar las descripciones del contexto socio histórico ver Abate Daga (2006; 2017).

Esto dio comienzo al “programa de reestructuración de la economía y el Estado”. Durante los meses de agosto y septiembre de 1989, el Congreso sancionaba las leyes N° 23.696 y 23.697, de Reforma del Estado y Emergencia Económica respectivamente. La privatización de YPF fue su corolario local y tiene una importancia fundamental en la vida de las maestras: muchas de ellas eran hijas, hermanas y/o esposas de empleados de la empresa estatal.

Por otro lado, en la Provincia de Neuquén, el Estado provincial con el partido hegemónico al poder (MPN<sup>6</sup> fue marcando una línea de continuidad más allá de las discontinuidades políticas del contexto nacional. Para los neuquinos, se trataba de un Estado que permanecía, haciendo que la crisis del modelo de Estado Benefactor apareciera tardíamente en el contexto local y con características propias. Podemos conjeturar que, de manera análoga a la lógica de apropiación del espacio físico que respondía a un proceso histórico de expansión del pueblo sobre un territorio que solo reconocía al desierto como frontera, el correlato temporal se traducía en una concepción lineal de la temporalidad, como derivación de la dependencia del Estado históricamente construida.

Desde la perspectiva de los sujetos esta situación era vivida como un efecto de eternización del presente (Freud, 1981) y significaba que era posible actuar en un universo garantido, *taken for granted*, donde el tiempo parecía no transcurrir. Aquí ‘no pasaba nada’, ‘siempre era igual’. Remite a que “el futuro siempre va a ser mejor”, como resultado de una trayectoria social e individual en la que la garantía era el Estado hecho invisible.

Pero en los años noventa, aunque parecía que “acá nada sucede”, en realidad sí estaban sucediendo cosas en el pueblo. Y, sabemos con Bourdieu, que esta percepción de la temporalidad solo puede ser posible en tanto lo eterno no es otra cosa que el producto de un trabajo histórico de eternización (Bourdieu, 2000: 104).

---

<sup>6</sup> Excede los límites de este trabajo el análisis de las disputas entre facciones al interior del Movimiento Popular Neuquino (MPN), sin embargo, no desconocemos sus implicancias en los acontecimientos que originaron la protesta masiva del año 1996 conocida como la “primera Pueblada” de Cutral Co y Plaza Huinul. Para profundizar las aristas de estas luchas internas al MPN, ver Favaro y otros (1995; 1999; 2001; 2002; 2006; 2012; 2015).

Este conjunto de certidumbres, de cauciones, de garantías, que por sus propios efectos se ocultan a la mirada, son la condición de la constitución de esa relación estable y ordenada con el provenir que constituye el fundamento de todos los comportamientos llamados “razonables” (Bourdieu 1999: 298).

Por su parte, la premisa de Norbert Elias que nos desafía a *pensar en términos de procesos*, requiere de una mirada sensible de aquellas tramas en que se inscriben vivencias cotidianas y trayectorias de los sujetos involucrados. En el curso de esta pesquisa fue necesario comprender cómo se fueron dando las relaciones entre permanencia y movilidad en la región, para preguntarnos sobre las experiencias de las maestras en relación a estas temporalidades<sup>7</sup>. ¿Cómo fueron viviendo el tiempo ellas y los habitantes del lugar (los ypefianos)? Y, ¿qué efectos tuvo esa vivencia en las relaciones sociales?

### **El tiempo previsible**

Las experiencias de la temporalidad en las vidas de las maestras devienen múltiples, plurales, conforme fueron mutando las condiciones económicas, políticas y sociales poniendo en evidencia que “la relación práctica con el porvenir, en la que se engendra la experiencia del tiempo, depende del poder, y de las posibilidades objetivas que abre” (Bourdieu, 1999: 295). Así, cuando el soporte que brindaba el trabajo asalariado de los hombres desaparece provocando que el tiempo vacío (que hay que matar) se oponga al tiempo lleno (bien aprovechado) (Bourdieu, 1999: 296), el vínculo entre presente y futuro parece roto. Es entonces cuando el mundo social se presenta como un universo lleno de prohibiciones y exclusiones que los sujetos intentan dominar individualmente.

Los procesos de transformación social en los cuales prima la lógica neoliberal anima a que el Estado se desligue (y, de hecho, así lo hizo en ese momento)

---

<sup>7</sup> Es sugerente el planteo de Waldo Ansaldi (1998) sobre “temporalidad mixta” para comprender las experiencias de multiculturalismo en Latinoamérica. Propone entender “la coexistencia de tiempos diferentes, mixtos y trancos que persisten a lo largo de la historia de las sociedades latinoamericanas, define una temporalidad distinta, específica de estas que no se expresa de igual manera en cada una de ellas”.



aunque los sujetos no asuman esa realidad con todos los efectos sociales que el cambio de políticas tiene en sus vidas cotidianas. El discurso hecho carne y las prácticas presuponen que el Estado debe hacerse cargo de todo. La privatización de YPF fue un hecho objetivo, un punto de inflexión en las condiciones económicas y sociales. La ley aprobada en el Congreso Nacional el 24 de septiembre de 1992, venía a completar una serie de medidas implementadas desde 1990 que incluyeron, entre otras, la desregulación del mercado petrolero (Palacios, 1993) pero sus efectos comenzaron a sentirse varios años después. Fue entonces cuando el término 'privatización' comenzó a usarse de manera corriente en el lenguaje de los habitantes del pueblo para referirse a una situación que vivían como traumática: "ni pensábamos que íbamos a llegar a esto". Resalta el fin de un ciclo en el mundo de trabajo masculino en la esfera estatal.

Nuestras conversaciones con los habitantes de la zona en los años noventa muestran que YPF fue por más de dos generaciones la única alternativa posible, resultando inimaginable su desaparición del emplazamiento urbano y de sus vidas. No era posible pensar que las cosas podían ser diferentes.

En este contexto se fueron arraigando en los habitantes de la región ciertos principios de percepción del mundo sobre los cuales es preciso realizar un trabajo de historización para comprender su origen social.

Sus aspiraciones estaban relacionadas a la pertenencia a la empresa en su fase estatal: "antes, era trabajar [en YPF] hasta jubilarse", YPF aparecía en sus expresiones como 'el proyecto de vida'. El porvenir aparecía en sus discursos controlado/dominado por el presente ya que las proyecciones hacia el futuro se orientan por las disposiciones presentes. La necesidad de reacomodar sus estilos de vida fue tan acuciante que no hubo demasiado tiempo para reflexionar sobre ello. No se daban cuenta de lo que estaba pasando hasta que el dinero (de retiros voluntarios, jubilaciones anticipadas, etc.) se terminó.

Veamos algunos ejemplos de estas maneras de vivir el tiempo, de temporalizarse.

Mientras las maestras no percibían que el Estado se había retirado de YPF y los había dejado solos, seguían pensando que en la escuela su vida iba a seguir transcurriendo dentro de los carriles del Estado Benefactor que YPF

había contribuido a sostener en épocas pasadas. “Creo que cada cosa... se da con los años...”, observaba una de nuestras entrevistadas.

La realidad se les presentaba como algo dado sobre lo que no era posible intervenir. Las acciones se orientaban en el sentido de la inercia –histéresis– de los habitus históricamente construidos<sup>8</sup>(Bourdieu, 1991; Bourdieu y Wacquant, 1995).

Hasta los noventa las experiencias de las mujeres se inscribían en un orden temporal en el que la dimensión de lo continuo se oponía al tiempo masculino que ellas percibían como discontinuo. El tiempo transcurría entre la casa y la escuela –más en la escuela. Esta iba marcando el ritmo cuando los hombres estaban en el campo, “cuando no está, es el ritmo de la escuela, del trabajo”. El tiempo ‘libre’ era libre para los hombres. Tiempo de ‘descanso’, pasivo, que se oponía radicalmente al tiempo del trabajo. Y el lugar para descansar era la casa.

Los ciclos marcados por el régimen de trabajo de los hombres, el sistema de ascensos en su carrera como empleados estatales, la separación tajante entre el tiempo del trabajo y el tiempo libre, la jubilación y los premios frente a la situación de retiro, fueron conformando la sucesión del tiempo local. Las acciones que se desarrollaban en y con el tiempo así concebido tendían a perpetuar la idea de que el futuro era totalmente previsible, dependiente. El futuro era un derecho, seguro e inalienable.

### **El tiempo de la incertidumbre**

Desde los momentos iniciales de nuestro trabajo de campo en los noventa nos llamó la atención que las alusiones al futuro en los testimonios de las maestras,

---

<sup>8</sup> “Es en la medida, y sólo en esta medida, en que los habitus son la incorporación de la misma historia –o, más exactamente, de la historia objetivada en habitus y estructuras– que las prácticas por ellos engendradas son mutuamente comprensibles e inmediatamente ajustadas a las estructuras, objetivamente concertadas y dotadas de un sentido objetivo a la vez unitario y sistemático, trascendente a las intenciones subjetivas y a los proyectos conscientes, individuales o colectivos. Uno de los efectos fundamentales del acuerdo entre el sentido práctico y el sentido objetivado es la producción de un *mundo de sentido común*, cuya evidencia inmediata es redoblada por la *objetividad* que asegura el consenso sobre el sentido de las prácticas y del mundo” (Bourdieu, 1991: 100).

aparecían soslayadas. Pero la privatización de YPF marcó una ruptura en la historia local.

Así recuerdan las maestras los momentos de la privatización y cómo la vivieron en su familia:

Irma: Recuerdo que fue en diciembre. Él se enfermó. Suele tener gripes así que está una semana en cama. Cuando avisó que ya empezaba a trabajar, le dijeron: “No, tenés que ir al hospital porque te tienen que hacer la revisión, ya empezamos a trabajar como empresa”. ¡Ya no son más de YPF! Porque en el sector donde ellos están trabajan para el NEUBA<sup>9</sup> son los que inyectan gas al NEUBA. Entonces no podían parar, ellos a las diez de la mañana eran de YPF, a las once ya no eran... fue algo muy así, muy de golpe...<sup>10</sup>

En el mismo sentido que venimos describiendo, Elizabeth Jelin (1998) observa:

La crisis del Estado de bienestar y los cambios en las políticas sociales prevalecientes en los años noventa –el neoliberalismo que reduce la presencia del Estado y abre actividades de carácter social a la lógica del mercado (no solamente los servicios de infraestructura urbana sino la educación, la salud, los planes de jubilación, etc.)– tiene como efecto “privatizar la responsabilidad por el bienestar, transfiriendo tareas del Estado hacia la familia” (p. 67).

Los relatos de Clara advierten sobre ese “cambio”: “Antes era trabajar hasta jubilarse. Ahora no. Ahora depende del contrato y de lo que negocien los otros”. Paralelamente comenzábamos a ver una situación que se iba generalizando en el país y transformó las relaciones sociales al interior de las familias (Wainerman, 2002; 2005). El nuevo paisaje del pueblo mostraba a los hombres en sus casas, en una creciente tendencia en la que los roles se fueron invirtiendo, pero el hombre nunca terminó de asumir la responsabilidad en el cuidado de los hijos y el trabajo doméstico, haciendo que la mujer sumara más responsabilidades a su trabajo en la escuela. Pareciera que la reproducción de

---

<sup>9</sup> Las entrevistas a Irma y las otras maestras citadas en este apartado fueron realizadas entre enero de 1995 y abril de 1997.

<sup>10</sup> Las entrevistas a Lucía y las maestras citadas en este apartado fueron realizadas entre octubre de 2009 y octubre de 2013.

la división entre los sexos se ve ratificada por el papel del Estado en la gestión y regulación cotidiana de la unidad doméstica (Bourdieu, 2000: 109).

Ante la situación de riesgo que introdujo la 'crisis' de los noventa en la vida cotidiana, comenzaron a evidenciarse algunas transformaciones en las percepciones y en las prácticas. Para las mujeres su trabajo en la escuela comenzaba a tener "valor de cambio":

Julia: Mi marido ganaba muy buena plata. Yo trabajaba [en la escuela], pero yo trabajaba... ¡cómo decirte! Para cosas intrascendentes, superfluas, en cambio yo ahora mantengo el hogar... es diferente...

Ana: La idea es de no quedarse de brazos cruzados porque se acabó YPF. Buscar otro trabajo con el respaldo siempre diciendo, bueno, mi cargo titular, me dan traslado...

Comenzaban a percibir que el Estado nacional (corporizado en YPF) se ausentaba de la escena local, lo que llevaba a una 'pérdida' de las seguridades.

Esta situación no varió demasiado hasta principios de la década de 2010. Los hermanos, novios y esposos de las maestras jóvenes siguieron, en su gran mayoría, desocupados y a la espera de un trabajo que 'ya va a llegar' en empresas petroleras. En tanto para ellas, la alternativa fue seguir viviendo con sus padres. El eje de la trama social era ahora el Estado provincial. Este vínculo se perpetúa profundizándose –y mudando de sentidos– hasta la actualidad a través del trabajo de las mujeres.

### **De la incertidumbre como un momento a la incertidumbre como estado permanente. Las primeras décadas del siglo XXI**

Lucía: nos vinimos en esas épocas dulces digo yo, porque eran las épocas que vos te dabas el lujo de elegir la escuela que querías. Si querías ir a trabajar a la 272, elegías, si querías ir a otra escuela, elegías. *Y ahora yo no tengo esa posibilidad, no me voy a donde quiero. Me quedo en un lugarcito y en ese lugarcito tengo que permanecer y cuidarlo* porque yo sé que me quiero jubilar con el doble turno. Tantos años he trabajado que quisiera, lo último que

quisiera es jubilarme en el doble turno, y cuido mi doble turno porque en este momento está muy escaso, escaso, escaso...<sup>11</sup>

En el trabajo de campo fuimos desenlazando los hilos de una trama local que muestra cómo el lugar social de los hombres –antes ypefianos, ahora desocupados– refuerza los procesos y los modos en que se clasifican las maestras entre ellas a la vez que responde a criterios vinculados directamente al hecho de haber pertenecido a la familia ypefiana.

Pertenecer a la familia ypefiana, como parte de un Estado nacional que protegía, operaba en el imaginario local en el sentido de borrar cualquier diferencia (Elias,1990) que pudiera existir como efecto de la organización jerárquica del trabajo entre los habitantes del pueblo.

De esta manera, los cambios en las condiciones de trabajo de los hombres fueron acompañados por cambios profundos en las escuelas, erosionando los sentimientos de seguridad y pertenencia que hacían de la escuela un espacio genuino de relaciones.

Lucía: Muchas de mis compañeras viejas ya se han jubilado, son muchos años. La mayoría está jubilada, han cambiado de rumbo o se han ido a Mendoza o a otros lados. La mayoría. Acá hay chicas, pero *nuevas*. Es como que ya no hay ese compañerismo que antes existía, que vos llegabas a la sala de maestros te ponías a contar un chiste, un cuento, eso no... viene toda una convulsión, vos decís algo y se desinfla por otro lado y es otra cosa, es como que uno va perdiendo la confianza en el compañero porque vos decís una cosa y sale tergiversado, de otra manera y eso te pone mal, te genera malestar.

La escuela ha funcionado poniendo en cuestión el sentido de la palabra permanencia. Ya no se trata de la continuidad en un solo lugar, a veces hasta el momento de jubilarse, sino que hoy esta permanencia ha pasado a ser algo a definir día a día dentro del sistema mismo, incluso cambiando de escuelas.

El pasaje de ‘las épocas dulces’ en que las mujeres trabajaban ‘para cosas superfluas’ a una etapa en la que ‘ahora yo mantengo el hogar’, como lo

---

<sup>11</sup> El autor refiere a Pare en Indonesia y Sefrou en Marruecos.

indican las expresiones que comenzamos a reconocer a fines de los noventa, alcanza una nueva dimensión y cristaliza en la expresión de Lucía 'en ese lugarcito tengo que permanecer y cuidarlo'. Esta parece constituir la fórmula más sensata de tramitar y perpetuar el vínculo infranqueable con el Estado en contextos de profundos cambios en las condiciones de trabajo.

Las experiencias de la temporalidad fueron cambiando, al tiempo que variaban los modos en que comenzaban a clasificarse entre ellas en las escuelas.

De acuerdo a los dichos de las viejas maestras, el otro grupo está conformado por 'maestras jóvenes', 'la gente nueva'. Muchas de ellas estudiaron a fines de los años noventa y comienzos de 2000. Las ramificaciones de la privatización de YPF en la región lejos de haber quedado en el olvido, se presentan sensiblemente profundizadas en la escala de la vida cotidiana. Sus trayectorias dan cuenta de situaciones familiares complejas atravesadas por experiencias de desocupación de los padres, rupturas de lazos familiares, separaciones, etc. Algunas recuerdan que sus abuelos o sus padres trabajaron y se jubilaron en YPF o quedaron sin trabajo con la privatización. Otras no reconocen que hayan existido vínculos con la empresa estatal. La mayoría de ellas relata que situaciones de pérdida de trabajo de padres y familiares cercanos coincide con el momento en que 'optan' por estudiar para maestras.

Para ellas, el peso económico que asume el trabajo se acentúa y resignifica al punto que "si yo tengo trabajo, lo demás viene solo" como supo decirnos Carola. Su búsqueda responde a la necesidad de un trabajo para subsistir y a que no cuenta con una posición en el espacio de relaciones sociales.

A diferencia de los relatos de las Maestras Normales Nacionales con quienes trabajamos en los noventa, y las 'viejas maestras' de ahora, los motivos que esgrimen las mujeres en la actualidad para estudiar el magisterio comienzan a mostrar una arista de indefinición en la que la contingencia de la 'elección' se muestra en toda su crudeza y en un marco de desesperanza. No obstante, esto no significa que haya existido uniformidad en las vivencias.

El contexto para la 'gente nueva' involucra el cálculo y la previsión hacia el futuro. En algún sentido, las trayectorias de las viejas maestras fueron preparando el terreno para que estas nuevas configuraciones fueran posibles. Pero en el caso de la 'gente nueva' la preocupación por un trabajo seguro se convierte en posibilidad de existir ante los demás (Bourdieu 1999: 295).

Similares discontinuidades encontraron en sus primeras inserciones laborales en un momento en que 'estar en la escuela' trabajando de maestra asume la forma de suplencias.

Viviana: Una sola [de sus compañeras de estudio] tuvo suerte. Creo que fue la segunda o tercera suplencia que hizo que quedó ahí en una escuela hasta fin de año.

Situaciones que provocan a pensar en la experiencia del tiempo y el sentido que la permanencia va cobrando para unas y otras. Las relaciones con la escuela como institución y con las otras maestras se tornan débiles.

Las observaciones en varias escuelas durante nuestro trabajo a comienzos de la década de 2010 mostraron situaciones de creciente tensión entre las docentes. Para muchas maestras nuevas la escuela se torna un lugar inhospitalario, en el sentido de que ellas sienten falta de hospitalidad del personal estable de la escuela.

Los criterios de permanencia se reducen a la posibilidad de estar por algunas semanas o quizá meses en las escuelas hasta que la titular vuelva al cargo. La situación de revista (suplente, interina o titular) de las maestras parece operar como un principio de clasificación entre ellas asociado al tiempo de permanencia en las escuelas, pero estos plazos resultan cada vez más cortos para 'las nuevas'. Por otro lado, el factor generacional pareciera marcar una diferencia en los modos de apropiarse del espacio.

No obstante, los criterios surgidos en la trama de los vínculos en las escuelas en estos casos se encuentran subordinados a otros principios de clasificación sensibles a diferencias sociales más amplias.

En el mismo sentido, los testimonios dan cuenta de la labilidad de las relaciones que establecen entre ellas y con el trabajo. Desde el punto de vista de las viejas maestras, las 'nuevas' compartirían un rasgo distintivo que las convierte, al decir de Sennet, en personas con una identidad laboral débil (Sennet, 2012). Según el autor, las experiencias en el trabajo son interpretadas por las personas en términos de carácter individual. Sus cualidades personales son, en definitiva, las que los convierten en "buen trabajador". Cuando los sujetos no comprenden qué están haciendo ahí, cuando el sentido del trabajo

que realizan (en el régimen flexible) les resulta ilegible, dichas “cualidades” resultan difíciles de definir. Pareciera que, para esa gente, las ‘maestras nuevas’, su posición se define por la falta de apego al trabajo porque ‘no son de ahí’, ‘están de paso’ como si se tratara de una dificultad inscripta en la personalidad, desconociendo las coordenadas sociales de la experiencia.

### **El tiempo etnográfico**

Cuando Clifford Geertz en su libro *Tras los hechos* da cuentas de las transformaciones sufridas por dos ciudades<sup>12</sup> advierte que, luego de reconstruir la historia de los últimos cuarenta años, “inevitadamente, la sensación que uno tiene es la de estar continuamente juntando imágenes ordenadas y volviéndolas a separar justo en el momento en que parecía que más o menos habían encajado” (Geertz 1996: 26). Algo similar sucede al querer atrapar procesos sociales complejos, inacabados, escurridizos, frágiles en los que participamos como investigadoras preocupadas por conocer lo social desde hace más de dos décadas y tratar de hacerlos comunicables.

En esta deriva etnográfica, podríamos pensar que fueron las exigencias propias del “campo” las que nos llevaron a privilegiar el efecto de “la experiencia de un mundo donde todo parece evidente” (Bourdieu 1999: 194) como pivote teórico y metodológico.

Por otro lado, Norbert Elias ([1987] 1990) advierte sobre la imposibilidad de escapar de los límites temporales del conocimiento etnográfico, como tampoco es posible eludir su mediación situacional. Así, fuimos partícipes en la construcción de una percepción ‘plana’, lineal del tiempo, compartida colectivamente por los habitantes de la región. El desafío fue, entonces, tensar los márgenes del involucramiento y ejercitar el necesario distanciamiento para acceder a las lógicas invisibles presentes en la urdimbre social. Esa delgada línea en la que como etnógrafas ponemos en juego nuestras destrezas para historizar el presente etnográfico (Rockwell, 2009).

Estar ahí, narrar la experiencia implica también “contar con tiempo” (Ricoeur citado por Rockwell, 2018) para transmitir el tiempo de la experiencia colectiva de sujetos históricamente situados. He aquí nuestro intento.



Tres cursos de temporalidades atraviesan la escala local. El primero cristaliza en el Estado omnipresente pero invisible (1918 hasta la década de los 90); el segundo representa los momentos de incertidumbre que rodean a los hechos sociales conocidos como las 'puebladas' (1996 y 1997); y por último la vuelta de un Estado (2012) que difiere del Estado de Bienestar anterior.

En este marco hemos tratado de comprender cómo estas "temporalidades múltiples", "truncas" al decir de Ansaldi se entraman con las experiencias del tiempo en las interacciones entre las maestras y los procesos de identificación que protagonizan.

Conviven como en un palimpsesto (De Certeau, 2010) distintas temporalidades haciendo visible la fuerza ejercida por las transformaciones en la presencia del Estado en un movimiento hacia nuevas configuraciones de lo social.

## **Bibliografía**

Abate Daga, Miriam (2017): *Maestras, Estado y temporalidades. Etnografía de los procesos identitarios y las transformaciones sociales en escuelas de la Patagonia. Plaza Huinul y Cutral Có, 1990-2012*. Tesis de Doctorado. CEA-FCS-UNC. Córdoba.

Abate Daga, Miriam (2006): *Maestras de la Patagonia. Transformaciones en la escuela, espacio femenino y estilos de vida en la zona petrolera (Plaza Huinul y Cutral-Có. 1996)*, Ferreyra Editor, Córdoba.

Ansaldi, Waldo (1998): "La temporalidad mixta en América Latina, una expresión de multiculturalismo" (pp. 167-183), en Silveira Gorski, H. (ed.), *Identidadescomunitarias y democracia*, Trotta, Madrid.

Bourdieu, Pierre ([1998] 2000). *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona.

Bourdieu, Pierre (1999b). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Elias, Norbert ([1987] 1990): *La Sociedad de los Individuos*, Península, Barcelona.

Elias, Norbert ([1977] 1993): *El proceso de la Civilización*, FCE: Buenos Aires.

Elias, Norbert ([1976] 1998): "Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados", en Elias, N., *La civilización de los padres y otros ensayos*, Norma, Bogotá.

Favaro, Orietta (1992): "Territorio y Petróleo: la intervención estatal en la industria petrolera. El caso Neuquén (1884-1955)", en *Revista de Historia*, N° 3: 159-176, Universidad Nacional de Comahue, Neuquén.

- Favaro, Orietta (Comp.) (1993): *Estado, Capital y Régimen Político*, Ed. El Espejo, Neuquén.
- Favaro, Orietta (1995): “El Movimiento Popular Neuquino. 1961-1973. ¿una experiencia neoperonista exitosa?”[http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/MPN\\_favaro.pdf](http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/MPN_favaro.pdf)
- Favaro, Orietta (Ed.); (1999): “Neuquén. La construcción de un orden estatal”, en *Centro de estudios Históricos de Estado, Política y Cultura*, Universidad Nacional de Comahue, Neuquén.
- Favaro, Orietta y luorno, Graciela (2005). Poder político y estrategias de reproducción en los territorios de Neuquén y Río Negro, Argentina (1983-2003). En *Sujetos Sociales y Política. Historia reciente de la Norpatagonia argentina*. CEHEPYC, Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura; Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Comahue, Neuquén.
- Favaro, Orietta y Vaccarisi, María E. (2002). Poder Político y Políticas Sociales en Neuquén, 1983-1999. Ponencia presentada al Primer Congreso Nacional de Políticas Sociales, Universidad de Quilmes-Asociación Argentina de Políticas Sociales, Quilmes.
- Favaro, Orietta, Arias Bucciarelli, Mario (2001). Una experiencia populista provincial, Neuquén 1960-1990, en *Revista Nueva Sociedad*, Nº 172: 54-64, Marzo-Abril.
- Favaro, Orietta (2012). Luces y sombras en la vigencia y políticas de un partido provincial argentino: el Movimiento Popular Neuquino, 1983-2010. En *Sociohistórica / Cuadernos del CISH 30 / Pág 57-75*.
- Favaro, Orietta y Cao, Horacio (2005). Los estados provinciales. Una conceptualización provisoria. En Favaro, et.al: *Sujetos sociales y políticos. Historia reciente de la Norpatagonia Argentina*. CEHEPYC – La Colmena. Bs.As.
- Favaro, Orietta; Arias Bucciarelli, Mario y luorno, Graciela (1997). “La conflictividad social en Neuquén. El movimiento cutralquense y los nuevos sujetos sociales” en *Realidad Económica* Nº 148 –mayo-junio. Buenos Aires.
- Favaro, Orietta y luorno, Graciela (2006). La Patagonia protesta. Recursos, política y conflictos a fin de siglo. En *Revista Realidad Económica*, Número 217. Pp 69-87.
- Favaro, Orietta (2015). “Revisitando el tema del Estado-Nación en la historia argentina. Reflexiones desde otro lugar: los territorios nacionales”. En *Revista Pilquen – Sección Ciencias Sociales*, Volumen 18, número 1: 63-77, Universidad Nacional del Comahue,. Viedma.

- Freud, Sigmund ([1925] 1981): "La negación", en S. Freud, *Obras completas*. Tomo III, (4ª edición), Biblioteca Nueva, Buenos Aires.
- Geertz, Clifford (1996): *Tras los hechos. Dos países, cuatro décadas y un antropólogo*, Paidós, Barcelona.
- Rockwell, Elsie (2001): "Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina", en *Cuadernos de Antropología Social* N° 13: 53-64, Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie (2007): *Hacer escuela hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, Colegio de Michoacán, CIESAS-CINVESTAV, México.
- Rockwell, Elsie (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie (2018): "Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares", en *Cuadernos de Antropología Social* N° 47: 21-32, Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

## **Cómo hacer etnografía y no morir en el intento: aportes sobre el hacer etnografía en las actuales condiciones de producción científica y académica**

Santiago Casih  
Carolina Galarza Valenziano  
Florencia Maggi  
Roxana Mercado  
Silvia Servetto

Esta presentación tiene por objetivo reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones de investigar en nuestras actuales condiciones laborales, académicas y sociales en general. Sin caer en un rosario de quejas e imposibilidades, que solo sirven para auto victimizarse, nos interesa debatir sobre el/los escenarios donde se inscriben los trabajos etnográficos locales que muestran contextos desfavorables y complejidades institucionales, cuyas resoluciones prácticas quedan a merced de cada investigador/a.

A continuación, relatamos cinco escenas de nuestro quehacer en investigación, desde las cuales planteamos algunas situaciones problemáticas y tensiones que surgen de nuestras experiencias como investigadores.

Primera escena.

*“Son las 23.34 de un lunes del mes de abril de 2018. Debía terminar la semana pasada dos artículos de producción colectiva (el presente es uno de ellos), un resumen ampliado para un congreso que vence en brevísimo, preparar dos clases para esta semana y asentar los registros de campo en un documento de Word. Se suponía que debía finalizarlo la semana pasada porque esta era una semana “fuerte en campo”, pero tuve la mala suerte de enfermarme. Lunes y parte del martes para ponerse al día, resto del martes y miércoles dedicados a la docencia, jueves y viernes tocará campo -si todo logra seguir un curso de sorprendente productividad-.”* (Testimonio de una becaria doctoral CONICET).

Llevar adelante tareas de investigación socio-antropológica en Córdoba sin financiamiento puede ser una odisea. Pero la certeza de que los condicionamientos materiales dificultan el fortalecimiento y concreción de

instancias de investigación, no debe opacar la complejidad que implica llevar adelante estos procesos por parte de quienes sí cuentan con financiación.

En gran parte dado por el grado de incertidumbre sobre el devenir de la ciencia en Argentina, intensificada para quienes nos dedicamos a las ciencias sociales por el ajuste presupuestario y reducción drástica de becas e ingresos a carrera de investigador a la única institución estatal dedicada a la promoción y desarrollo científico: -CONICET-. En este contexto diversificamos nuestras actividades laborales para adquirir experiencia en docencia, asesoramiento técnico y gestión por si “*no sale*” otra beca para el postdoctorado o el ingreso a carrera.

Esta situación agrava la instalada dinámica de CONICET en relación a las exigencias del sistema de selección a ingreso, debido a que nos encontramos en el área más competitiva del organismo<sup>1</sup>. En el caso de las becas posdoctorales, la entrega y, en mayor medida, la aprobación de la tesis doctoral es prácticamente una condición para lograr el puntaje óptimo y quedar por encima de la línea de corte que rápidamente cubre el cupo en el área de Ciencias Sociales y Humanidades. Siguiendo este condicionamiento para el momento de cierre de cada convocatoria (mediados de año) se debería realizar exitosamente una tesis doctoral en cuatro años<sup>2</sup>.

Las formas de producir desde apuestas socio-antropológicas suma a estas particularidades del contexto científico la dificultad de poder *estar allí* de la práctica de investigación. Inevitablemente, la temporalidad burocrática nos exige otras formas de acercarnos y permanecer en campo con efectos sobre nuestros propios productos científicos.<sup>4</sup> Quienes apostamos a largas estancias en campo tenemos que compatibilizar nuevas estrategias con los momentos de

---

<sup>1</sup> Según las cifras publicadas en la página oficial de CONICET, del total de postulaciones a becas doctorales en 2016, sólo el 27% de los que se presentaron al Área de Cs. Soc. y Humanidades obtuvo la beca, mientras que el porcentaje asciende a 44% para las Áreas de Cs. Agrarias, y para Cs. Biológicas y de la Salud; a 51% para Cs. Exactas y al 76% para el Área Tecnología. Tendencias similares se registran en becas posdoctorales.

<sup>2</sup> Las becas se otorgan en abril, si se contemplan sólo tres meses de trámites del doctorado y examen final, rápidamente se alcanza julio, mes de cierre de convocatorias a postulaciones.

<sup>3</sup> Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Editorial Paidós. Buenos Aires.

<sup>4</sup> Situación que se comprende también en relación a la hiperespecialización del campo científico. En este contexto, la definición de preguntas y problemas de investigación más “específicas” se compatibilizan con lo que es factible abordar en los tiempos disponibles.

escritura/análisis; quienes entramos más recientemente debemos desenvolvemos en el arte de los malabares ya en el momento de ingreso a campo.

Segunda escena.

*“A comienzos de 2014 me dispuse a analizar en qué escuela realizar el trabajo de campo, porque la búsqueda giraba en torno a una experiencia educativa alternativa, donde la mayoría de ellas se encuentran en las zonas serranas de la Provincia de Córdoba y con pocos años de funcionamiento. Las escuelas de más trayectoria, y que cumplían con ciertas características para abordar la problemática de investigación, se ubican aproximadamente entre 90 y 180 km de Córdoba Capital. Decidí realizar el trabajo de campo en la escuela más cercana a la capital ya que otros de los factores a evaluar eran la distancia, las horas de viaje y el costo económico del traslado y de estadía en el lugar. Para realizar las primeras observaciones de las clases y la dinámica de la escuela era fundamental permanecer al menos una semana en el lugar. Se agregaba a esta planificación los malabares que realicé en mis diferentes ámbitos laborales para solicitar licencias durante esa semana... luego de esta primera aproximación, continué viajando al lugar durante dos años”* (Testimonio de una maestranda)

Al comienzo del trabajo de campo, cuando ya decidimos *qué* investigar, se aproximan las *estrategias metodológicas* que requiere pensar *cómo* investigar<sup>5</sup>. Justamente el momento de reflexión y decisión para planificar y buscar la manera de permanecer en el “terreno” que permitiese recoger información de primera mano. Esta intención y compromiso por parte de quien está aprendiendo a investigar genera tensiones en su quehacer cotidiano y en sus obligaciones laborales. La mayoría de los/as estudiantes de posgrado que se inician en la investigación no cuentan con becas o financiamiento para la realización de sus tesis. Los gastos corren por cuenta del mismo estudiante, por lo que la elección del lugar donde realizar el trabajo de campo, encuentra su primera dificultad de orden económico.

---

<sup>5</sup> Achilli, E. (2005) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor. Rosario.

### Tercera escena

En el equipo de investigación local nos propusimos indagar sobre experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos. Para ello nos interesaba llevar adelante un estudio de tipo extensivo que ampliara la mirada realizada hasta ese momento sobre recortes empíricos de carácter intensivo a través del trabajo en profundidad o estudios en caso.

En los estudios intensivos llamaban la atención los procesos cristalizados de desigualdad social y educativa en que se escolarizan los jóvenes en Córdoba. Circuitos cada vez más diferenciados marcaban los procesos de socialización y escolarización, las relaciones sociales, el uso de los espacios y el uso del tiempo.

Para esta oportunidad nos interesaba indagar sobre los mismos problemas, pero desde la perspectiva de las autoridades y equipos de gestión de distintas instituciones educativas y zonas de la Provincia de Córdoba para abordar cómo trabajaban, en el marco de las nuevas políticas educativas, la ampliación de derechos, entre ellos, el derecho a la educación. Nos fijamos como objetivo realizar entrevistas semi-estructuradas a directivos de instituciones educativas de la ciudad de Córdoba. Se contemplaron escuelas públicas y privadas, ubicadas en diferentes barrios y zonas de la ciudad.

Esta escena relata los avatares del equipo compuesto por 10 integrantes, entre ellos docentes, estudiantes de grado y posgrado y becarios; como muestra de una realidad silenciada e invisibilizada por los mismos integrantes. Dice así:

*En los últimos dos años la situación se volvió difícil. Sostener una dinámica de trabajo de equipo, es una tarea compleja cuando la mitad de sus integrantes están ajenos al sistema universitario y trabajan como docentes en Institutos de Formación Docente o en escuelas secundarias. Es sabido que conformar un sueldo docente implica repartirse en un sin fin de horas cátedras y moverse en circuitos donde la investigación no es algo valorado.*

*En este sentido, las personas que trabajan en el equipo lo hacen gracias a su empeño, interés y esfuerzo personal. Al tiempo que se genera un buen clima de aprendizaje y formación, las posibilidades concretas de producción son más limitadas.*

*Es meritorio el esfuerzo y la inteligencia de cada uno de los integrantes del equipo que se vuelca en el trabajo colectivo, pero, sabemos que estamos lejos de contar con un mínimo óptimo de condiciones para producir conocimiento.*

Cuarta escena

*“Luego de idas y venidas con el proyecto de investigación sobre prácticas escolares de niños y niñas en escuelas primarias, decidí comenzar el trabajo de campo. Seleccioné escuelas próximas a mi lugar de trabajo y me contacté con sus directivos para pedir autorización de ingreso. Fueron tres escuelas en total. Sin suerte. En una argumentaron que estaban con concurso directivo y que había “mucha gente dando vueltas ya en la escuela”; en otra, que ya existía un acuerdo (y convenio firmado) con un Instituto Superior de Formación Docente y que en breve comenzarían las residencias los y las practicantes. Y, en la última que esperara su llamado, que lo hablaría con “las señoras” pero anticipaba que “mucho no le gustaban que las observen”. El llamado no llegó. Decidí buscar en otra zona de la capital, hasta que llegué a una institución que aceptaron mi ingreso. El problema fue que no comprendían que era un trabajo de investigación y no de formación docente. Eso exigió presentar un contrato-convenio donde se consignaban los roles y responsabilidades de los y las docentes de grado, los y las practicantes/residentes y las instituciones involucradas. Finalmente, y luego de varios cambios en el convenio, fue a inspección para obtener el aval de las autoridades. Durante dos meses, me acerqué para corroborar si había novedades y me comunicaban que estaba en “carpeta”.*

*Desesperanzado y desconcertado comento a mis compañeros las dificultades para conseguir escuelas donde realizar el trabajo de campo y amigos de amigos, conocidos de conocidos, surgió una escuela primaria donde ya habían recibido a investigadores. Ya “en terreno”, aún me despierta curiosidad y desconcierto lo difícil que fue acceder al “campo”. Algo que resultaba menos engorroso en otros años, se volvió complicado.” (Testimonio de una maestranda)*

En más de una oportunidad hemos escuchado que el acceso al campo debe ser problematizado y ocupa un lugar en la agenda de trabajo de investigación.



Acceder al campo involucra, en un comienzo, un voto de confianza y una gran predisposición a ser observados. Esto cobra mayor relevancia cuando se trata de un trabajo de campo en un plazo no menor al año. Tal vez habría que pensar cómo socializamos nuestros hallazgos o cómo hacemos nuestras devoluciones durante y después de nuestros trabajos de investigación.

Por otro lado, preguntarnos por qué se volvió más complicado el acceso implica no desconocer cierto “recelo” o desconfianza, por parte de muchas instituciones escolares a la presencia de un “extraño” en el cotidiano escolar. Más allá de las precauciones o cuidados (por ejemplo, preservar el anonimato) socializadas por parte de los y las investigadores, no deja de presentarse como un desafío frente a la comunidad escolar para quienes toman decisiones en la escuela<sup>6</sup>. Ante esto, entendemos que es importante repensar cómo ingresar a las instituciones y cómo socializar nuestros hallazgos para que problematicen y le aporten a la escuela.

#### Quinta escena

*“Las mejores chances de producir lecturas conceptuales más profundas, las tengo en julio y enero, épocas en que los docentes gozamos de períodos vacacionales. En esos meses que están fuera del tiempo docente, puedo abocarme a terminar de desgrabar entrevistas (...) También avanzo con la articulación de esas entrevistas con los registros de campo que realicé. Pero cuando puedo sentarme a escribir sin interrupciones, siento que han quedado de alguna manera lejanos, y me cuesta reconstruirlos interpretativamente.”*

(Testimonio de una doctoranda)

Nos referimos aquí a la práctica de la escritura y a las dificultades por mantener continuidad durante los distintos momentos que involucra la investigación etnográfica. Ya sabemos que una de las premisas centrales de este enfoque es “documentar lo no documentado”, con lo que se abre un proceso de escritura que conlleva la recuperación de múltiples registros de campo en cualquiera de

---

<sup>6</sup> Esto se amplificó en Córdoba al tomar estado público algunos casos de abusos que sensibilizaron en gran medida a las escuelas. “Denuncian casos de abuso de menores en un colegio de Córdoba” (11 de octubre de 2017). Cba24n. Recuperado de <http://www.cba24n.com.ar/content/denuncian-casos-de-abuso-de-menores-en-un-colegio-de-cordoba>

sus variantes: registros *in situ*, diferidos, ampliados, entrevistas individuales y grupales<sup>7</sup>.

Las condiciones materiales en nuestra universidad dificultan sostener regularmente prácticas de escritura en términos de descripción densa: son discontinuas en el tiempo, lo que se escribe queda en estado de provisoriedad y, nuestra mirada, se focaliza en un objeto que vamos construyendo fragmentariamente, sin comprender la complejidad del entramado social que le da sentido a las prácticas que investigamos.

### **Reflexiones finales**

Estas escenas de trabajo de campo dan cuenta de las dificultades para llevar adelante una etnografía tal como suelen recomendar los y las antropólogas. Los noveles, becarios/as de CONICET, comparten una situación de incertidumbre y fragilidad laboral, de competencias mutuas, porque saben que solo algunos pocos seguirán en carrera y, en muchos casos, llevan adelante trabajos solitarios, con escasa inserción institucional, universitaria o comunitaria.

En ese marco, sus proyectos, preguntas, objetos de estudios y resoluciones teórico-metodológicas se definen entre el o la becaria y su director/a. Salvo excepciones de jóvenes insertos en equipos de investigación, que contienen sus dudas y contribuyen a sus aprendizajes, el resto tramita de manera individual sus producciones.

Por otro lado, tenemos los equipos de investigación que sostienen proyectos y programas, con reuniones mensuales y una rica discusión teórico-metodológica sobre el objeto de estudio específico, pero, el trabajo en terreno se encuentra resentido por las múltiples actividades de cada integrante y por los magros subsidios que financian los proyectos.

El *estar allí*, como se repite una y otra vez en los cursos de etnografía o clases de metodología de investigación, se vuelve cada vez más dificultoso, marcado por los tiempos de los organismos que financian la investigación, los “huecos”

---

<sup>7</sup> Guber, Rosana (2005) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Editorial Paidós. Bs.As.

temporales de los investigadores independientes y el repliegue de las instituciones educativas que limitan el ingreso a terreno.

Pedido de notas, autorizaciones de las supervisoras y supervisores, permisos de autoridades ministeriales, autorizaciones de padres, madres o tutores para entrevistar a alumnos/as de escuelas primarias y secundarias, autorizaciones para observar, entrevistar o simplemente conversar, etc. dan cuenta de un estado de situación institucional que, más allá de reorientar el trabajo etnográfico, nos lleva a reflexionar sobre la burocracia pedagógica que invade progresivamente las escuelas cordobesas y lo que se hace con ellas.

El *estar ahí* aparece cargado de malestar y apremios, cada vez más difíciles de objetivar o suspender. Asistimos así a una especie de desplazamiento de la mirada del investigador/etnógrafo del objeto hacia la relación que se entabla con el objeto; una característica poco novedosa pero que no deja de extenderse. Se habla de las “impresiones” que genera nuestro “objeto”, de las “sensaciones” que provoca y se pierde de vista al Otro y el encuentro con el otro.

*Documentar lo no documentado*<sup>8</sup> pareciera perder su espesor descriptivo que nos permite contornear los bordes de un “objeto” de estudio singular y complejo. En esas descripciones fragmentadas, se corre el riesgo de perder el hilo de la trama, no porque la realidad se avise fragmentada, sino porque las interrupciones -provocadas por los mismos avatares- nos hacen olvidar una de las características sustanciales que es la historicidad de los procesos.

Si, como señala Rockwell, la escritura es una práctica rara, que a veces sorprende y desconcierta a nuestros informantes, mediante ella nos orientamos hacia la elaboración de una descripción analítica que posibilita visibilizar múltiples relaciones sociales, entre las cuales se encuentran las relaciones de dominación y opresión.

Lejos de presentar un muestrario de dificultades y limitaciones, nos interesa cerrar con una preocupación, habida cuenta de los retrocesos en materia de condiciones laborales, académicas y científicas: en el siglo XIX se cuestionaba el trabajo de los antropólogos europeos por reconstruir la vida de los pueblos llamados primitivos desde los relatos de viajeros, comerciantes o misioneros,

---

<sup>8</sup> Rockwell, E (2009). Op. Cit.

eran relatos viciados de impresiones y experiencias personales, que poco o nada decían sobre la diversidad cultural. La medida de las descripciones era la propia cultura occidental y a las otras sociedades se las medía según la vara de la “civilización”.

La historia era relatada de manera estanca, que llevó a muchos científicos a hablar de los pueblos sin historia<sup>9</sup>. ¿Volvemos hoy a algunos vicios de esa vieja escuela del siglo XVIII, de considerar las sensaciones o impresiones del etnógrafo la vara para la construcción del conocimiento?

En estas etnografías realizadas de a ratos, con saltos en la escritura, donde pareciera (con)fundirse las temporalidades con la fragmentación, ¿qué efectos tienen sobre la realidad descrita?, ¿qué aportan estas etnografías al conocimiento de lo que sucede en nuestras instituciones educativas?

Sin dudas, estas nuevas condiciones exigen redoblar el esfuerzo intelectual para no morir en el intento como planteamos en el título de este ensayo pero también exigen reflexionar sobre aquello que producimos, no en términos de producto acabado, resultado o conclusiones, sino como dificultad para encontrar al otro, un signo de nuestra época, un signo de mirar para no ver.

## **Bibliografía**

- Achilli, E. (2005) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor. Rosario.
- Bourdieu, P. Chamboredon, J. y Passeron, J. (2002) *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI editores. Bs.As.
- Geertz, C. (2003) *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- Guber, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma. Bogotá.
- Guber, R. (2005) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Editorial Paidós. Bs.As.

---

<sup>9</sup> Wolf, E. (2005) *Europa y la gente sin historia*. Fondo de Cultura Económica. México.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Wolf, E. (2005) *Europa y la gente sin historia*. Fondo de Cultura Económica. México.

## **“Los talleres”: desafíos metodológicos, cambios en las condiciones de producción y prácticas de investigación**

María Eugenia Gómez

María Mercedes Hirsch

María Rosa Neufeld<sup>1</sup>

### **Introducción**

En este trabajo abordamos la relación entre las condiciones de producción de los procesos de investigación y los diseños teórico-metodológicos. Nos ocuparemos, en particular, del modo en que nuestro equipo decidió la realización de “talleres” como estrategia metodológica en el marco de un proceso de investigación caracterizado por un abordaje histórico etnográfico. Los mismos fueron realizados durante 2016/2017 y buscaron problematizar, con niños/as y jóvenes, el “pasaje” de la primaria a la secundaria en escuelas del sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Nos interesa reflexionar sobre la experiencia de investigación, extensión y docencia que resultó en la puesta en práctica de dichos “talleres”. ¿Por qué hacer “talleres”? ¿Cuáles son los límites y alcances de los mismos durante el proceso de investigación? Para abordar estas preguntas nos centraremos principalmente en la relación que se establece entre el posicionamiento político epistemológico, el problema de investigación y el marco teórico-metodológico que impulsaron el diseño y la puesta en práctica de esta modalidad.

### **Desafíos metodológicos: cambios en las condiciones de producción de la antropología social**

Repasando los cambios que se han producido en el marco teórico-metodológico que compartimos, debemos señalar la importancia creciente que le asignamos al registro de las *presencias estatales* en la configuración de la

---

<sup>1</sup> Integrantes del UBACYT “Prácticas cotidianas y políticas socioeducativas: nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad. Investigadores Programa Antropología y Educación”. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. E-mails: eugeniagomez\_79@hotmail.com/ m.mercedes.hirsch@gmail.com / mausi.neufeld@gmail.com

vida cotidiana escolar (Neufeld 2010). Las transformaciones vinculadas con la reciente obligatoriedad de la escolaridad inicial y secundaria se tornaron un analizador central para el análisis de estas presencias estatales, dada la gran cantidad de políticas y programas que buscaban sostener la *inclusión* pretendida por la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006 (Diez et al, 2015). Tal como es de suponerse, todo esto produjo cambios en la cotidianeidad escolar, al tiempo que también incidió en las trayectorias profesionales de varios integrantes del equipo. Muchos de nosotros comenzamos a trabajar en programas de distintos Ministerios en el marco de las políticas impulsadas por la LEN: Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas, Centros de Actividades Infantiles (CAI), entre otros. Esto hizo que recorriéramos prácticamente a diario distintos espacios de la comuna 4: clubes de fútbol, una iglesia, un hogar de niños/niñas, casas de familia y, por supuesto, escuelas. Por otra parte, la FFyL-UBA dio fuerte impulso a las políticas de extensión lo cual se concretó en la creación del CIDAC (Centro de innovación y desarrollo para la acción comunitaria).

A partir del año 2008 se produce nuestro “nuevo”<sup>2</sup> acercamiento a una parte de la zona sur de la CABA, a partir de radicar un UBANEX en dicho centro<sup>3</sup>, cuyas actividades vinculamos con el proyecto de investigación originario (UBACyT).

---

<sup>2</sup> El equipo de investigación cuenta con registros de escuelas de la zona realizados en 1995 por Sara Pallma y María Paula Montesinos: “revisitamos” una de ellas en el corriente trabajo de investigación. Tal como anticipamos en la introducción, los talleres fueron realizados en distintas escuelas del sur de la Ciudad de Buenos Aires en el mismo distrito y en la misma comuna. Como ya presentamos en otros trabajos (Neufeld y otros, 2015) esta zona de la ciudad, como casi todo el cordón sur, se encuentra históricamente relegada en cuanto a los avances de infraestructura en general y escolar, concentra índices de pobreza, falta de medios de transporte, gran cantidad de migrantes, entre otros rasgos que llevan a que sea considerada la parte “pobre” de la CABA.

<sup>3</sup> Desde nuestra incorporación en el marco del Equipo Educación y Diversidad, dirigido en su inicio por Liliana Sinisi y por Maximiliano Rua desde 2014, realizamos distintas actividades de extensión. Durante los años 2009 y 2010 se realizaron talleres de 5 encuentros de duración, en una escuela secundaria de reingreso y en una escuela primaria, ubicadas en la zona sur de la CABA. Los talleres abordaban distintos ejes (género y sexualidad, música y tribus urbanas y violencia y derechos) y se buscó dar voz a jóvenes y niños/as respecto a dichos temas (Ver Gallardo, García y Paoletta, 2011). Durante 2013 y 2014 realizamos un trabajo de extensión con clubes de fútbol infantiles de la comuna 4 (dentro y fuera de la villa 21-24) que concluyó con un torneo e implicó la realización de videos en conjunto entre otras actividades (Ver Hirsch, Ruggiero y Rua, 2015). Durante 2014 y 2015 se realizaron talleres con el objetivo de acompañar a los y las jóvenes de una escuela secundaria de gestión social y parroquial, que cursaban el último año del nivel con el objetivo de acompañarlos en la construcción de su proyecto de vida en articulación con sus trayectorias (Ver Barbenza y Ziliani, 2016). Desde el año 2015 y hasta la actualidad coordinamos un equipo que en el marco del programa CAI recorría escuelas primarias y casas de niños, niñas y jóvenes en las inmediaciones del CIDAC.

En estas visitas pudimos saber que un grupo de escuelas trabaja en “red”<sup>4</sup>, y la cual estaba conformada por directivos y docentes “militantes” que se proponían construir “escuelas abiertas” (Bugallo, López y Lozano, 2017; Gómez y Ziliani, 2017), que a su vez permitieran “abrir” los horizontes de niños, niñas y jóvenes de la zona.

En este espacio, particularmente interesante para pensar las presencias estatales, buscamos integrar las distintas experiencias que los y las integrantes del equipo venían desarrollando en la zona sur: trabajo de campo realizado en la década del noventa; experiencias en el área de extensión (Lischetti y Petz, 2016; Petz, 2016); actividades laborales de gran parte de los miembros del equipo; a partir de las cuales ya habíamos generado vínculos cotidianos con directivos, docentes, niños/as y jóvenes. Con ellos conversábamos en torno a problemáticas de índole muy diversa, que abarcaban desde qué hacer con los casos de estudiantes sin Documento Nacional de Identidad (DNI), problemas de vivienda y de salud muy serios, ausentismo en algunas escuelas (tanto de estudiantes como de docentes), “huecos” entre los contenidos de la currícula de primaria y secundaria reconocidos por los y las docentes, distintas prácticas desplegadas a partir de la inscripción online, problemas de matrícula, visitas realizadas a las escuelas secundarias por parte de las primarias, cursos de acompañamiento a los ingresantes en la secundaria, entre otras cuestiones relacionadas. Estos diálogos llevaron a que nos propusiéramos construir una problemática ¿de investigación? de manera conjunta.

Como primer paso, consultamos a los directivos si estaban dispuestos a compartir, además de sus preocupaciones, sus escuelas con nosotros. Ante la respuesta afirmativa, nos propusimos conseguir los permisos necesarios. El acceso a las escuelas en la CABA cada año era más dificultoso: el ingreso y la permanencia de adultos ajenos a las escuelas comenzó a ser más lento y más complejo por la displicencia o falta de voluntad de diálogo por parte de los funcionarios del Ministerio de Educación de la CABA, enmascaradas detrás de un sinfín de requisitos burocráticos. Más aún, al momento de tramitarlos en la Supervisión Regional, se produjo la declaración de una funcionaria pública que

---

<sup>4</sup> Nos referimos a tres escuelas primarias y una escuela secundaria con las que trabajamos durante las dos ediciones de los talleres. Con la “otra” secundaria no se pudo coordinar una nueva participación en la segunda edición.



sostuvo que las escuelas no son un espacio para investigar. El “acceso”, que parecía estar allanado por las preocupaciones compartidas con los directivos, se complicaba por esta dura postura respecto de la investigación y la burocratización de los vínculos.

No obstante, en el curso de las experiencias previas (UBANEX, docencia, etc.) habíamos registrado una gran cantidad de adultos trabajando con los estudiantes además de sus docentes. Estos “otros” adultos eran, en muchas ocasiones, docentes que formaban parte de programas estatales, padres de la cooperadora, integrantes de algún otro equipo de extensión o de alguna ONG, que daban “talleres” sobre temas específicos. En este sentido, visualizamos “los talleres” como una modalidad habitual que naturalizaba la presencia de “extraños” en las escuelas.

Esta modalidad de trabajo con “talleres” no nos era extraña. Sumados a los realizados en el marco de proyectos de extensión, al finalizar los trabajos de campo realizados entre 1995 y 1996 en escuelas primarias se realizaron talleres con maestras. Lo mismo sucedió en 2012 y 2013 en nivel inicial.

Retomando todas estas experiencias previas, en el caso que trabajamos aquí, redefinimos el acceso “tradicional” al campo y les propusimos a los directivos de las escuelas iniciar nuestra presencia con “los talleres”. Esto implicó un nuevo circuito burocrático en el acceso al campo. En el marco de las políticas de extensión de la facultad se tramitaron los permisos y actas de convenio firmadas entre la facultad, las instituciones escolares y las autoridades correspondientes del Gobierno de la Ciudad. Asimismo, las familias fueron anoticiadas de nuestra “presencia” vía cuaderno de comunicaciones, al igual que se notificaban las “otras presencias”. Novedosamente, en este caso “los talleres” estaban motorizando el proceso de construcción de datos.

Comenzamos con un breve trabajo de campo exploratorio “tradicional” en el que predominaron las entrevistas y observación participante y comenzamos la planificación de los talleres: cuáles serían sus temas, a quienes estarían dirigidos, cómo se desarrollarían y, lo que no es menos importante, quiénes los dictarían. Si bien en cada institución los talleres fueron desarrollados por diferentes personas del equipo y bajo diversas dinámicas, todos ellos se propusieron indagar sobre la trayectoria social y las experiencias educativas de los estudiantes en relación con el “pasaje” de la primaria a la secundaria. Esto

nos llevó, podríamos decir nos obligó, a profundizar varias cuestiones: explicitar cuáles eran las dimensiones de análisis de nuestra investigación e identificar los supuestos relacionados; realizar un proceso de formación interna y pensar cómo distribuiríamos nuestros recursos (económicos, políticos y pedagógicos: qué queríamos y podíamos ofrecer y promover, etc.); entre otras.

Así, “los talleres” se conformaron en “algo más” que una estrategia para el acceso y la permanencia en el campo, o una herramienta para la construcción de datos en un proceso de investigación. Fueron también producto de un contexto social que implica la confluencia y divergencia de lineamientos de políticas estatales y universitarias, tradiciones de investigación y cuestiones particulares de cada escuela que atravesaron la construcción de un campo problemático común: cómo y por qué sostener la obligatoriedad de la escuela secundaria en sectores sociales en los que los jóvenes pasarían a ser los primeros egresados de nivel secundario. “Los talleres” fueron espacios fundamentales de formación, indagación y reflexión etnográfica anclados en la construcción de un largo y reflexivo proceso de posicionamiento, teórico, epistemológico y político que fue redefiniendo nuestra forma de hacer trabajo de campo.

### **“La cocina” de “los talleres”: alcances y limitaciones de una práctica de investigación**

En este apartado desarrollaremos algunos de los alcances y las limitaciones de “los talleres”, como práctica de investigación en el marco de un abordaje histórico etnográfico. Tal como plantea Achilli (2005), la lógica de investigación desde la cual nos posicionamos implica una relación dialéctica entre el avance del trabajo y el rediseño del mismo.

La primera cuestión: *cuáles* serían los temas de “los talleres”, nos llevó a explicitar las dimensiones de análisis y a revisar gran parte de nuestras preguntas iniciales, lo que a la vez contribuyó a diferenciar nuestro problema de investigación del “problema social” que nos convocaba en las escuelas junto a los y las docentes y directivos. Como anticipamos, los talleres fueron pensados para poder abordar y conocer la trayectoria social y las experiencias educativas de los estudiantes en relación con el “pasaje” de la primaria a la secundaria.

Estas preguntas tenían que ver con cuáles son los actores (familias, docentes y niños, niñas y jóvenes) que participaban y protagonizaban la elección de las escuelas. Respecto a la obligatoriedad nos interrogábamos acerca de la articulación entre los aspectos ligados a su legalidad (sanción, desarrollo de políticas vinculadas e implementación) con los procesos sociales que la exceden (las trayectorias familiares de escolarización y las condiciones materiales que las sustentan, entre otras).

No era nuestra intención facilitar información respecto a las distintas modalidades del secundario para facilitar la inscripción online, como nos sugerían algunos de los directivos. Este pedido estaba relacionado con la imposición de esta modalidad por parte del gobierno de la Ciudad. En los primeros años de su implementación fueron los y las docentes quienes, voluntariamente, ayudaron a las familias a cumplir este requisito, por las imposibilidades materiales y procedimentales que significaban para las mismas iniciar, realizar y finalizar este trámite y que su resultado sea conveniente a la dinámica familiar cotidiana.

Tampoco queríamos cuestionar las formas de realizar las elecciones de las escuelas por parte de las familias. Las entrevistas formales e informales y a las observaciones realizadas en las escuelas y en casas, nos habían permitido relevar indicios sobre los sentidos que atribuían las familias y, especialmente, los docentes al pasaje de la primaria a la secundaria. Poco sabíamos sobre las expectativas y experiencias que significaban en la vida cotidiana de niños, niñas y jóvenes la finalización de la escuela primaria y el “pasaje” a un nuevo nivel del sistema educativo<sup>5</sup>. Asimismo, si bien en los últimos años se publicaron trabajos en esta dirección, relevar las voces de niños, niñas y jóvenes continúa siendo una vacancia dentro del campo (Batallán, 2011, Rockwell 2011, entre otros). Por esto decidimos que era indispensable centrar nuestro trabajo en las voces de niños, niñas y jóvenes, sujetos a los que de todas formas teníamos un acceso restringido, mediado por los adultos.

Analizar sus trayectorias implicaba, entre otras cosas, explorar los sentidos construidos en torno a la juventud de los sectores populares y sus proyectos y

---

<sup>5</sup> En el marco de los talleres relevaríamos que las mismas giraban en torno a cuestiones relacionadas con su cotidianeidad: qué ropa usar, cómo hacer nuevos amigos, cómo “ganarse” un lugar, cómo sería tener una cantidad mayor de docentes, etc.

cómo se pone en juego la idea de “destino manifiesto” (Hirsch, 2017). La experiencia de los talleres nos permitía dialogar e interactuar de modo directo con los niñas, niños y jóvenes, conocer sus opiniones, intereses y, de ese modo, problematizar conjuntamente sus representaciones y las propias, acerca de los temas abordados.

Por otro lado, los talleres nos llevaron organizar un proceso de formación al interior del equipo orientado a la planificación de los talleres, que implicó una recuperación de nuestras experiencias docentes y de extensión en el marco del diseño de nuestra “nueva” estrategia de investigación. Qué buscábamos promover, con qué recursos contábamos para realizarlo, cuáles eran nuestros tiempos y cómo se pondrían en relación con los de las instituciones, cómo haríamos para que las dimensiones de análisis que intentábamos explorar se transformaran en actividades a ser trabajadas con niños, niñas y jóvenes. Una de las primeras decisiones tomadas fue que los talleres que se realizarían en las escuelas primarias y secundarias serían distintos entre sí. No sólo en relación a los niveles (los jóvenes del secundario, por ejemplo, diseñarían un taller dirigido a los niños y niñas de primaria durante el último encuentro) sino al interior de cada nivel. Esto implicó discutir sobre la posibilidad de comparar los datos construidos en cada una de las escuelas: ¿Qué dimensiones eran más relevantes en cada escuela? ¿En qué particularidades de ese contexto se anclaban estas diferencias?). Así, los temas propuestos para cada taller adquirieron dinámicas distintas (Ver Achilli, 2017 y Cerletti y Rúa, 2017).

Otra de las decisiones, en concordancia con el enfoque adoptado para la realización de los “talleres”, implicaba que cada encuentro era desarrollado y registrado por un equipo de tres o cuatro personas con tareas rotativas de investigación, extensión y docencia. Mientras que algunos integrantes del equipo sostenían el dictado del taller en pareja pedagógica, el entretejido de relaciones que se desplegaba a partir de éste era documentado por dos integrantes. De esta manera a medida que avanzábamos en el diseño de los talleres nos fuimos dando cuenta que necesitábamos incorporar al equipo más integrantes para su realización.

Así, además de una *escuelita de campo de estudiantes* (algunos de los cuales hoy son parte del equipo<sup>6</sup>) realizamos dos seminarios de grado, en el marco del impulso de las Prácticas Sociales Territorializadas promovido por la Secretaría de Extensión de la FFyL<sup>7</sup>, siendo importante resaltar que, en el segundo, estuvieron entre los cursantes la directora de una de las secundarias y el director de una de las primarias. Si bien inicialmente, los temas y las actividades de cada taller fueron acordados entre los directores<sup>8</sup> y los investigadores formados y en formación de los equipos, fueron modificándose a partir de las intervenciones de los estudiantes, tanto en el marco de las formaciones internas como de los seminarios de grado y de extensión.

### **“La cocina” de “los talleres” en el marco de una investigación Histórico-Etnográfica**

Retomamos algunos de los planteos de Graciela Batallán (García y Batallán, 1992; Batallán, 2007) y Elena Achilli (1997) a partir de lo cual sostenemos que “los talleres” en el marco del enfoque histórico etnográfico, adquieren sentido al inscribirse en un campo problemático que les es común a los distintos sujetos implicados en el proceso. La posibilidad de la realización de los talleres está anclada en el hecho primario de que parte de los objetivos e interrogantes de investigación están en sintonía con algunas preocupaciones de los y las adultos con los que trabajamos en torno al “pasaje”, como “campo problemático que nos es común”. La justificación de las estrategias metodológicas se relaciona con el problema y los interrogantes que se intentan construir. En nuestro caso el desarrollo de “los talleres” permitió acceder a las voces de jóvenes, niñas y niños, complejizando los sentidos relevados en torno a lo que los y las adultos destacaban respecto al “pasaje”. En ese sentido, si bien no fue una “búsqueda” a priori la realización de “los talleres”, consideramos que

---

<sup>6</sup> Fueron muy importantes las diversas trayectorias de quienes formaron el equipo. Muchos de los integrantes tenían experiencias en trabajo con jóvenes por ser docentes de escuelas medias, de bachilleratos populares, recreólogos, profesores de yoga, titiriteros, etc).

<sup>7</sup> Los seminarios citados son “Problemáticas socioeducativas en el marco de la investigación y la extensión: aportes del enfoque socio-antropológico a las prácticas socioeducativas territorializadas” (García y Hirsch 2016) y “Prácticas socioeducativas territorializadas: cotidianidad escolar y experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad en el sur de la ciudad de Buenos Aires” (Hirsch y Gessaghi 2017).

<sup>8</sup> Directores UBACyT/UBANEX: María Rosa Neufeld y Maximiliano Rúa.

pusieron a disposición de los adultos de la escuela las perspectivas de niños, niñas y jóvenes, permitiéndoles entablar un nuevo diálogo al respecto, a la vez que facilitaba cuestiones, como la elección de las escuelas. En muchas ocasiones, el material resultante de los talleres producido por los estudiantes (afiches, cartas, fotografías etc.) nos fue solicitado por docentes y directivos de las escuelas de ambos niveles. Luego de la realización de la primera edición de los talleres, un directivo de una escuela primaria, afirmó con satisfacción: “*Gracias al taller todos los jóvenes se inscribieron a la escuela (secundaria)*”. Al mismo tiempo, la construcción conjunta de un proyecto, no implicó la anulación de los propios intereses y objetivos vinculados con la investigación.

Como mencionamos, las condiciones actuales de la política educativa nacional y de la Ciudad en las que se produce el proceso de investigación no facilitan el acceso a las voces de niños, niñas y jóvenes. Los “talleres” fueron una estrategia teórico-metodológica de gran relevancia para conocer y documentar estos procesos cotidianos y, al mismo tiempo, posibilitaron el acceso a las escuelas. Pensar “los talleres” implicó poner en relación dos dimensiones, estrechamente relacionadas, que los estructuraron en tanto práctica de investigación, extensión y docencia. Por un lado, la compleja trama política que configura el acceso en todo trabajo de campo histórico etnográfico y, por el otro, el entretrejido de trayectorias y experiencias diversas de quienes integramos el equipo de investigación, extensión y docencia que llevó adelante dichas prácticas.

## **Bibliografía**

Achilli, Elena (1997) “Investigación y participación. Las estrategias grupales”. Rosario: Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu)-Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Achilli, Elena (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.

Barbenza, Carolina y Ziliani, Ana Eva (2016) “La construcción conjunta de un proyecto. El proceso de generar acuerdo en el trabajo de extensión”. *Boletín de Antropología y Educación*, año 7 no.10. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Ciencias Antropológicas. Sección de Antropología Social [en línea]

[http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/04\\_bae\\_n10.pdf](http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/04_bae_n10.pdf) [Consulta: 4 de diciembre de 2018]

- Barbenza, Carolina y Ziliani, Ana Eva (2016) 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. *VIII Jornadas de investigación e Antropología Social Santiago Wallace, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.*
- Batallán, Graciela y Campanini, Silvana (2008) La participación política de niñ@s y jóvenes- adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. En *Cuadernos de Antropología Social* N° 28, pp. 85–106, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires – ISSN: 0327-3776
- Batallán, Graciela (2007) *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Cap. I “Consideraciones metodológicas” (pp. 23-38) Buenos Aires: Paidós.
- Batallán, Graciela y García, José Fernando (1992) Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, año 1, No 1, Mayo 1992, pp.79-95. Buenos Aires.
- Batallán, Graciela (2011) “La invisibilidad de los niños y jóvenes en el debate sobre la participación política. Puntos críticos desde una perspectiva histórico-etnográfica de investigación”. En: Batallan y Neufeld (coords.) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- Bugallo, Maribel., López, Laura. y Lozano, Natalia (2017) Miradas de la escuela secundaria desde la primaria: prácticas docentes en séptimo grado. *XII Reunión de Antropología del Mercosur*, Posadas, Misiones.
- Cabral, Gabriela y Juanolo, Fernando (2017) Si de elegir se trata, los chicos dicen: “yo no elijo a qué escuela ir”. Reflexiones en torno a las prácticas orientadas a garantizar la obligatoriedad escolar. *XII Reunión de Antropología del Mercosur*, Posadas, Misiones.
- Cerletti, Laura y Rúa, Maximiliano (2017) *La Enseñanza de la Antropología*. Colección Libros de Cátedra. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Del Valle Gonzalo, Vasallo, Vanesa y Yabor, Josefina (2017) “¿Para qué voy a pensar en la secundaria si yo estoy en séptimo?”. Prácticas y sentidos sobre la experiencia de la elección de una escuela secundaria para un grupo de estudiantes de la zona sur de la C.A.B.A. *XII Reunión de Antropología del Mercosur*, Posadas, Misiones.

- Diez, Cecilia, García, Javier, Montesinos, María Paula, Pallma, Sara. y Paoletta, Horacio (2015) Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos Inclusión y exclusión. 32 [33-39] *Boletín de Antropología y Educación*. Año 6, Nro.9 ISSN 1853-6549 [en línea] [http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae\\_n09\\_e01a05.pdf](http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n09_e01a05.pdf) [Consulta: 4 de diciembre de 2018]
- Gallardo, Soledad, García, Javier y Paoletta, Horacio (2011) El enfoque socio-antropológico y la extensión universitaria: reflexiones en torno a talleres participativos con niños/as y jóvenes en el espacio escolar. *Revista Espacios de Crítica y Producción*. Edición Nº 47. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. ISSN 0326-7946. pp. 97-104.
- Gómez, María Eugenia y Ziliani, Ana Eva (2017) "Son muy afortunados de venir a esta escuela": experiencias escolares de jóvenes que cursan el primer año de una escuela secundaria de la zona sur de la CABA". *XII Reunión de Antropología del Mercosur*, Posadas, Misiones.
- Hirsch, Mercedes, Rúa, Maximiliano y Ruggiero, Laura (2015) La "construcción" del objeto: una práctica en "tensión". *Boletín de Antropología y Educación* 9, 2015, (ISSN 1853-6549).
- Hirsch, María Mercedes (2017) *Construyendo Futuro n contextos de desigualdad social: una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Mimeo.
- Neufeld, María Rosa y Thisted, Jean Ariel (2005) Mirando la escuela desde la vereda de enfrente. En E. Achilli, G. Bernardi, E. Calligaro, E. Cámpora, R. de Castro, L. Giampani, M. Nemcovsky, S. Sacher y J. Shapiro (Coords.), *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 193-200). Rosario: Laborde Editor.
- Neufeld, María Rosa (2010) "Desigualdad educativa en contextos urbanos: pensando hoy sobre la CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)". En Achilli y otros *Vivir en la ciudad: tendencias estructurales y procesos emergentes*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Neufeld María Rosa y otros (2015) Escuelas en la encrucijada: transformaciones urbanas en el sur de la Ciudad de Buenos Aires. *XIII Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural*. Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Departamento de Antropología Socio-Cultural. Rosario, Argentina.
- Rockwell, Elsie (2011) Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En Batallán y Neufeld coords.



*Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela* (pp.27-51) Buenos Aires: Biblos.

## **Relaciones, escalas y estereoscopías: el análisis de prácticas educativas empresariales en territorios rurales en transformación**

Sofía Ambrogi  
Elisa Cragolino

### **Introducción**

El objetivo de este trabajo es retomar las reflexiones elaboradas durante el último seminario-taller de la RIAE en 2014 (Ambrogi y Cragolino, 2015), en el cual llamamos la atención sobre dos cuestiones: desde una dimensión teórica de tradición etnográfica, nos enfocamos sobre la falta de análisis sobre las prácticas educativas desarrolladas en/desde diversos sectores empresariales; por otro lado, resaltamos la necesidad de continuar trabajando con una metodología que permita abarcar un análisis a través de escalas.

La convocatoria actual nos invita a preguntarnos y explicitar cuáles son nuestros legados en cuanto tradiciones etnográficas; al mismo tiempo que permite abrir una nueva ronda de debate sobre los temas pendientes que nos debemos como antropólogos y científicos sociales, en una coyuntura particularmente conflictiva tanto respecto al avance del modelo extractivista como respecto a políticas y prácticas socioeducativas en Argentina.

Nuestro equipo de investigación "Ruralitos"<sup>1</sup> se dedica hace más de una década analizar las condiciones socio-históricas, estructurales y políticas que configuran diversas prácticas educativas rurales y que abarcan no solamente las escolares, sino un conjunto de prácticas en las cuales intervienen distintos actores e instituciones. Adscribiendo a una perspectiva relacional, entendemos ya desde hace un tiempo, que es necesario no sólo estudiar a los sectores subalternos, sino asumir el desafío teórico y metodológico que implican lo que Laura Nader a fines de la década del '60 del pasado siglo postulaba en su provocativo "Up the Anthropologist-Perspectives Gained From Studying Up".

---

<sup>1</sup> "Ruralitos" es una de las líneas del Programa de Investigaciones en Educación Rural y de Jóvenes y Adultos. CIFYH-UNC que desde el año 2004 estudia procesos y prácticas que se refieren a la educación rural, entendida en sentido amplio y no limitado a lo escolar y que incluye indagaciones.

Proponía investigar a los dominantes, y no sólo a los dominados, la “cultura del poder” en lugar de la “cultura del sometido”, para lo cual había que dirigir la mirada no sólo *hacia arriba* sino *hacia abajo y hacia los costados* (simultaneously study "down" and "sideways"). Luego de su apelación se sucedieron los trabajos y entre otros Nash (2015), Shore (2009) y en nuestro país Figari y Giniger (2014), la asumieron, contribuyendo a la ampliación de propuestas teóricas, herramientas de investigación y problematizaciones sobre el trabajo de campo etnográfico en el estudio de empresas. También, aunque sin enfocarse en empresas, lo han hecho en sus tesis de doctorado compañeras de la RIAE como Victoria Gessaghi y Silvia Servetto con sus estudios referidos a la educación en familias de sectores que son parte o pretenden ser parte de las elites.

En los últimos años hemos comenzado a problematizar cómo el empresariado rural y las empresas agroindustriales y agroalimentarias se desenvuelve con quienes consideran “comunidad”, desde diferentes estrategias que se vehiculizan principalmente mediante proyectos formativos y de transferencia. Es por ello que consideramos importante: a. Interrogarnos por aquellos actores que ejercen un rol dominante en la actual estructura agraria, que construyen prácticas educativas mediante diversas estrategias corporativas; b. Contextualizar estas prácticas en una coyuntura de extensión del rol paternalista de empresas del agro, con aval de un *Estado Compensador*, en algunas regiones de Argentina; c. Revisar en términos de tradiciones etnográficas presentes entre quienes nos dedicamos a Antropología y Educación acerca de cuáles han sido los “cabos sueltos”, cuáles son las preguntas acerca del poder, la hegemonía, las estrategias de actores dominantes que hemos dejado de lado durante estas últimas décadas y que nos interpelan para seguir investigando.

### **Modelo del agronegocio y empresas en red**

Estudiar espacios y procesos vinculados a la ruralidad de las últimas décadas, implica necesariamente reconocer una serie de transformaciones que dieron lugar al modelo del agronegocio, al que las autoras Gras y Hernández han caracterizado minuciosamente en diversas instancias. Desde los ‘70 en

adelante existieron cambios en los procesos productivos (en términos de subordinación de la producción agraria a la industria, expresados en avances tecnológicos y biotecnológicos); pero que se encontraron sumamente entrelazados con innovaciones en los procesos de gestión (nuevas tecnologías de la comunicación e información, profesionalización de la administración, organización de la empresa en red, etc.) y de nuevas identidades profesionales, y por lo tanto institucionales (Gras y Hernández, 2013). Es necesario subrayar además la importancia de los mercados externos y el rol del capital financiero nacional y transnacional.

En relación a esta ponencia nos interesa plantear algunas cuestiones referidas a lo que produjo la modalidad del trabajo en “red” de los nuevos actores dominantes del agro (en mayor o menor medida), ya que las alianzas a nivel transectorial generaron convergencias materiales y simbólicas expresadas en nuevas identidades, discursos y prácticas (Gras y Hernández, 2016). Nos interesa ahondar en cuáles han sido los cambios a nivel de gestión y formación interna que han atravesado diversos actores empresariales, para comprender cómo despliegan estrategias hacia la sociedad civil (en términos nativos, la “comunidad”). Para eso describiremos brevemente el caso de tres empresas de distintos sectores: la agroindustrial Monsanto, la agroalimentaria Arcor y el grupo empresarial de la Asociación Argentina de Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola (AACREA).

### **Las relaciones con la “comunidad”**

La Asociación Argentina de Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola (AACREA) surge a fines de los ‘50 como un grupo empresarial que pretende desafiar una mirada sobre el campo ligada al estancamiento y la denominada “gran propiedad”. Como punta de lanza de una nueva agricultura, propuso construir una nueva cultura productiva liderada por empresarios (un pasaje de jefes de estancias a jefes de empresas agropecuarias), perfilando transformaciones no solamente en cuanto a innovaciones en técnicas y metodologías productivas, sino también una revolución mental que implicaba la realización de grandes cambios a nivel interno de gestión, y en cuanto a su relación con otros actores extrasectoriales (el INTA, Universidades Nacionales

e Internacionales, ONGs, etc.). En pocos años este grupo se convierte en un actor destacado en el mapa institucional del agro, una voz autorizada y acreditada, cuya figura empresarial acentúa las características distintivas de eficiencia, racionalidad e innovación, configurándose hasta entrados los '80 en el centro del campo de poder del sector. Junto con el cambio de estándares de políticas éticas empresariales de las últimas dos décadas, los grupos CREA comienzan a generar proyectos de compromiso de transferencia y construcción de capital social, sobre todo a partir del 2011, con comunidades educativas, jóvenes innovadores y emprendedores, científicos del sector público y privado, y representantes políticos locales. Esto puede verse plasmado en los programas EduCREA, Formación de Líderes, CREAtch, CREAlab y Grupos CREA de Intendentes (G8) donde desarrollan proyectos de trabajo con la comunidad, invirtiendo fuertemente en financiamiento y con una lógica acentuada en la transferencia de tecnología. Nos importa destacar el foco que tienen estas iniciativas, a través de los cuales se apadrinan escuelas primarias y secundarias, muchas de ellas agrotécnicas, en las que se fomenta la metodología CREA<sup>2</sup> para evaluar las unidades didáctico-productivas en las que trabajan los alumnos.

Monsanto es una empresa transnacional que despliega, desde el 2004, estrategias destinadas a crear vínculos con aquellas localidades en las cuales asientan sus plantas productivas o en cuyos territorios se localizan empresas de ventas de sus insumos agropecuarios. En uno de los programas más difundidos (tanto en Argentina como en casi todos los países limítrofes), llamado Semillero de Futuro, la empresa lanza convocatorias abiertas a asociaciones sin fines de lucro con el objetivo de financiar proyectos destinados a mejorar la calidad de vida de los habitantes de pequeñas localidades. Es interesante dar cuenta de un gran cambio que hubo en las bases y condiciones

---

<sup>2</sup> Sin poder adentrarnos demasiado en la caracterización de esta iniciativa, señalamos que ésta consiste en una apuesta por crear reuniones de cara-cara, en las que se constituyen "comunidades de experiencia". Estas implican reuniones periódicas con asesores técnicos, donde se discuten en conjunto los planes a largo y corto plazo de los miembros CREA. Se trabajan básicamente a. Dimensión técnico-productiva b. Dimensión económica-comercial, con invitación a especialistas y asesores externos c. Jornadas específicas para comparar resultados en distintas situaciones. Pero al mismo tiempo son también espacios de socialización, donde se encuentran miembros y actores extra-sectoriales, en los cuales se avanzan sobre construcciones ideológicas respecto a lo que se considera la producción, el campo, los riesgos, la cultura laboral, etc.

de participación de estos proyectos, ya que a partir del año 2014 se realizó un giro en lo que respecta a las temáticas de selección: hasta entonces, uno de los focos de mayor interés estaba ligada a talleres de formación (en su mayoría caracterizadas como no formales) en las cuales se pudieran aprender oficios. Luego de cambios y reestructuraciones internas en la empresa a nivel mundial, comienzan a priorizarse aquellos proyectos que se encuentren trabajando con temáticas de nutrición y alimentación, en estrecha vinculación con las ONG's Centros CONIN<sup>3</sup> y los Banco de Alimentos. Los beneficiarios de muchos de estos proyectos son familias, en particular mujeres, quienes tienen que ser “re-educadas” para poder proveer de una mejor alimentación a sus hijos. En otros casos, se promueven en escuelas, muchas de ellas agrotécnicas, la elaboración de alimentos a base de soja para la venta en las localidades cercanas. Cabe remarcar que, a diferencia de AACREA y Arcor, esta empresa no desarrolla ni coordina sus estrategias de Responsabilidad Social Empresaria dentro de su estructura organizativa, sino que contrata a una empresa consultora externa para realizar el trabajo de estudio de impacto, replicabilidad y medición de los proyectos.

En cuanto a la última empresa, Arcor, de origen cordobesa, ha mantenido un perfil bastante estable durante los últimos años en lo que compete sus políticas de relación y “gestión” con la comunidad; Ya desde el 2005 comenzó a reestructurar internamente a su corporación, generando áreas transversales en vez de departamentos aislados para trabajar iniciativas socialmente responsables y de relación con la comunidad, y fomentando el trabajo de articulación con redes nacionales e internacionales en lo que respecta sobre todo al fuerte de sus programas: los Derechos de Niños y Niñas<sup>4</sup>. Una forma que asume el trabajo en relación con las comunidades, es a través de comités creadas en las bases operativas, que incorporan tanto empleados de la empresa, como referentes locales, desde las cuales se “gestiona” el proceso de

---

<sup>3</sup> La “Cooperadora de la Nutrición Infantil” es una asociación civil dedicada a la “prevención y recuperación de niños de 0 a 4 años con desnutrición primaria o secundaria “. Fundado por el médico mendocino Abel Albino, fuertemente ligado a los sectores más reaccionarios de la Iglesia católica, ha obtenido un fuerte respaldo del actual gobierno nacional. Es notable su extensión actual en términos de infraestructura y lazos con instituciones educativas secundarias y universitarias.

<sup>4</sup> Entre las cuales se pueden mencionar RedOnda, Red Ciudadana Nuestra Córdoba, Iniciativa Empresas por la Infancia (Argentina), Rede Nacional Primeira Infância (Brasil), Unidos por la Primera Infancia (Chile), entre muchas otras.

diseño, desarrollo, implementación y seguimiento de los proyectos de responsabilidad e inversión social. En particular llamamos la atención sobre dos metodologías desarrolladas para poder medir las propias acciones llevadas a cabo: el Estudio de Percepción y la Matriz de Impactos Económicos, Sociales y Ambientales. Ambas son complementarias y permiten relevar, cuantificar y dimensionar el impacto de la empresa en la comunidad, además de identificar las principales fortalezas y oportunidades de mejora. A partir del uso de estos instrumentos se establecen planes de acción focalizados en la gestión de los principales impactos y temas de interés relevados, con el fin de continuar fortaleciendo la creación de valor económico, social y ambiental (Reporte de Sustentabilidad Ambiental, 2016: 118).

El interés que guía estas metodologías de trabajo es trabajar en un relevamiento de las percepciones y valores que le otorgan vecinos y trabajadores locales a la empresa; en particular se enfocan los trabajos en las escuelas primarias de las distintas localidades, donde entre maestros y padres que trabajan en las sedes, diseñan visitas guiadas por las plantas, y distribuyen materiales didácticos que tienen como centro de mira la cuestión ambiental.

Se puede observar una incorporación de estrategias de organización interna de estas empresas, que mediante distintos recursos forman espacios de intercambio y formación en diversas áreas de interés (técnica, biotecnológica, I+D, ética socialmente responsable). Las estrategias de reordenación de las relaciones de producción se hicieron de esta manera a la par del diseño de estrategias formativas y educativas en los territorios de emplazamiento. La innovación que trajo aparejado el modelo de la ruralidad globalizada implicó una “revolución de las mentalidades” (Gras y Hernández, 2013) en la cual diversos actores, entre los cuales se encuentran empresas agroindustriales, agroalimentarias o asociaciones técnico-productivas, tuvieron que modificar sus formas de concebir los espacios de trabajo, extendiendo el alcance de relaciones laborales hacia la “comunidad”. Este cambio comprende la adquisición de una nueva cultura productiva y empresarial de managerialización de los recursos humanos, naturales y materiales.

**Debates en la era del *management*: tradiciones etnográficas sobre poder y hegemonía**

Entendemos que la dinámica estructural y la política van condicionando las prácticas y procesos educativos que se desarrollan en territorios rurales (y no tan rurales), dando lugar a apropiaciones y relaciones sociales específicas entre diferentes actores en los espacios locales. Nuestras investigaciones colectivas retoman un enfoque de la etnografía educativa latinoamericana, que debido a su influencia gramsciana incorpora evidentemente la problemática transversal del poder y la construcción de relaciones de hegemonía. Entendemos que estas relaciones implican, para la temática abordada en esta presentación, la dirección política en sentido amplio, cultural e ideológica de la sociedad. Este bloque social se constituye, dentro de la teoría gramsciana, en Bloque Histórico, como unidad orgánica de la estructura con la superestructura, y se conforma una totalidad social, con una dirección ético-política de las alianzas que dan lugar a clases hegemónicas. En este sentido, la hegemonía supone disputa tanto respecto a los intereses de una fracción de clase dentro del bloque social hegemónico que ejerce la dirección, como entre el bloque hegemónico y las clases subalternas (Giniger, 2011).

Analizar las configuraciones del Bloque de Poder, a partir de la praxis empresarial, dentro y fuera de sus emplazamientos, nos permite avanzar en un entendimiento más complejo acerca de cómo se construyen territorialidades, prácticas sobre la ruralidad, la educación, la cultura laboral y los perdedores/ganadores dentro de un modelo socioproductivo. En este sentido subrayamos la necesidad de analizar la dimensión ideológica, no solamente la productiva, en la acción de estos grupos para entender cómo se traduce su aspiración hegemónica en prácticas y discursos concretos. Proponemos estudiar las actividades de estos grupos no sólo desde su participación como sector dominante en la estructura agraria, sino desde la producción y reproducción de espacios de formación en el seno de las corporaciones, como también considerando los vínculos que tejen hacia afuera con otros actores.

Analizar estas prácticas educativas empresariales nos permite abordar la construcción de lenguajes comunes para hablar no solamente de la agricultura y la ruralidad en general, sino del rol empresarial en el Estado y para con la sociedad civil. En ese sentido y dada la importancia que estos sectores tienen



advertimos relativa ausencia de estudios etnográficos y educativos en la Argentina sobre estos actores, estas estrategias y políticas corporativas.

Nos preguntamos a qué se debe que, en las últimas décadas, las miradas desde la investigación académica sigan estando predominantemente puestos sobre los sectores subordinados antes que sobre aquellos dominantes que imponen las reglas del juego. No tenemos respuestas cerradas sobre esta cuestión y esta presentación en todo caso es una invitación a que lo discutamos.

Sin duda el peso de la historia de la disciplina, el contexto de su surgimiento, la existencia de ciertas políticas de las agencias financiadoras, públicas y privadas y las formas en que fueron y son subsidiados los proyectos, pueden orientar algunas explicaciones. También ciertas definiciones respecto a cuál es la utilidad social de nuestros trabajos, cuál es su relevancia y el reconocimiento de que es necesario buscar respuestas que ayuden a comprender tantas “calamidades sociales” del mundo contemporáneo. Son tanto los efectos perversos que observamos ante el desarrollo de esta fase del capitalismo y de las políticas neoliberales que, con las mejores intenciones, pensamos que hay que construir herramientas que nos permitan hacer visible estas realidades, como modo de aportar a su transformación. Sin olvidarnos claro está, aquello que planteó Elsie Rockwell cuando señalaba que la mayor transformación que produce la etnografía no se da en la escuela sino en aquellos que hacemos etnografía.

Por supuesto no estamos negando la importancia de estas investigaciones de las que participamos desde el inicio de nuestra conformación como un equipo autónomo. En ellas nos reconocemos, desde el momento en que se dejan de lado visiones ingenuas y populistas y proponen una ruptura con análisis posicionales, para asumir en cambio abordajes históricos -relacionales que destacan que la realidad social está constituida por procesos conflictivos y contradictorios, atravesados por relaciones de hegemonía y subalternidad. Pero justamente por esta *relacionalidad* a la que adscribimos nos preguntamos: ¿no estamos descuidando el estudio de sectores dominantes, como los empresariales, dada la actual coyuntura política de Argentina, su apropiación del gobierno nacional y las construcciones de un discurso hegemónico que plantea la inevitabilidad de nuestros padeceres sociales?

Coincidimos con Cerletti y Gessaghi en su afirmación de que la mayor dificultad de trabajar con los sectores dominantes no estaría dado por las limitaciones de acceso a la vida cotidiana de esos sujetos; en nuestro caso, los vinculados a las grandes empresas transnacionales del agronegocio o lo nucleados en asociaciones técnicas del sector. Las dificultades de acceso al campo no están *per se* determinadas por la clase social de pertenencia, sino más bien se ligan con los procesos bajo estudio. Vincular las dificultades de acceso al campo y los desafíos teórico-metodológicos del trabajo con distintas clases sociales a los procesos sustantivos sobre los que interesa indagar implica un intento por evitar el recorte de “objetos” a ser investigados, buscando incorporar al análisis de esos mismos procesos las dificultades que implica acceder a ellos, haciendo uso de una herramienta clave de nuestro enfoque: explicarlos en sus tramas contextuales, históricas y relacionales.

Con relación a las escalas: La praxis empresarial, producto de la confrontación histórica entre capital y trabajo, es la conjunción de las prácticas y discursos de las empresas, en una escala totalizadora; pero que se vehiculiza, a nivel local a través de proyectos y programas de RSE, de transferencias y estrategias de formación variadas. Es por esto que entendemos que estas prácticas no son simplemente doctrinas discursivas que bajan las empresas para simplemente hacer propaganda y limpiar su imagen, construyendo la idea del “nuevo capital con rostro humano” sino que por el contrario, son políticas de organización de la producción, del trabajo, de los vínculos intra y extrasectoriales; que modifican los procesos de trabajo, crean nuevos imaginarios sobre la ruralidad, el campo, la educación, y por lo tanto inciden directamente en los procesos de explotación, acumulación de capital (económico, social y cultural): tienen que entenderse como estrategias que están apuntando a la creación de consenso, a una nueva ciudadanía “socialmente responsable”.

Finalmente hay varias cuestiones que nos parece interesante plantear, que consideramos necesario seguir debatiendo y que dada la extensión de esta ponencia apenas podemos enunciar:

- Avanzar en el análisis de lo que Gudynas (2012) llamó hace ya muchos años el *Estado compensador* y discutir esta noción que remite a los interrogantes acerca de su lugar como organizador del Bloque de Poder. Analizar la manera en que le permite extenderse y expandirse sobre los

grupos subalternos, en la articulación con la *sociedad civil* (en este caso las que construyen con las corporaciones agroindustriales/agroalimentarias y las asociaciones empresariales. Considerar cómo se configura este rol dominante que implica develar de qué modo se configura la relación contradictoria entre consenso y coerción, En este sentido nos desafía avanzar en el estudio de aquellas políticas públicas que apuntan a crear lazos con sectores empresariales en distintos espacios y dado nuestros intereses, específicamente en el campo educativo.

- La necesidad de pensar nuevas estrategias teórico-metodológicas para abordar estas prácticas y actores. Nos referimos al análisis documental a partir de producciones oficiales en los nuevos medios de comunicación (facebook, twitter, youtube, etc.); la comunicación por medios virtuales en el caso de la realización de entrevistas (por skype; whatsapp) que muchas veces permite acortar distancias geográficas y son medios que se utilizan corrientemente en las empresas pero que nos priva del “estar ahí antropológico” y todas las posibilidades que este nos brinda
- La problemática de las escalas de análisis a la hora de abordar las relaciones de lineamientos y reglamentaciones entre organismos internacionales y financieros y las empresas; y con esto tal como lo planteaba Achilli el desafío de concretar un análisis estructural y político de escala amplia con procesos y prácticas cotidianas que se entrecruzan, reconociendo que en cada escala hay procesos particulares, dinámicas, sujetos y relaciones diferentes.
- Las cuestiones éticas que están implicadas en el trabajo con las empresas.
- La necesidad de generar estudios comparativos de políticas empresariales en distintos territorios de la región.

## **Bibliografía**

Achilli, E. (2000) *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. Rosario: UNR Editora

- Ambrogi, S. y Cragolino, E. (2015) "Los pequeños mundos locales a través del gran ojo" *Boletín de Antropología y Educación* Año 6, N° especial 9: 121-127. Buenos Aires
- Arcor (2016) Reporte de Sustentabilidad Ambiental
- Gessaghi, V. y Y Cerletti, L. (2012) "Clases sociales, trabajo de campo y desigualdad: discusiones a partir del enfoque etnográfico". *Publicar* Año 10, N° 13: 31 - 48. Buenos Aires.
- Gudynas, E. (2012) "Estado compensador y nuevos extractivismos: las ambivalencias del progresismo sudamericano" *Nueva Sociedad* N°237 enero-febrero [en línea] <http://nuso.org/articulo/estado-compensador-y-nuevos-extractivismos-las-ambivalencias-del-progresismo-sudamericano/> [consulta: 10 de marzo de 2014]
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983) "Escuela y clases subalternas". *Cuadernos Políticos* N°37: 70-80. México
- Figari, C. y Giniger, N (2014) Responsabilidad Social Empresaria y Pacto Global: Bases para la reflexión conceptual. *Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho* Vol. 19 N°31: pp. 41-70. Brasil
- Gras, C. y Hernández, V. (2013) "Los pilares del Modelo Agribusiness y sus estilos empresariales" En C. Gras y V. Hernández *El agro como negocio: Producción, sociedad y territorios en la globalización* (pp.17-48). Buenos Aires: Biblos.
- Gras, C. y Hernández, V. (2016) *Radiografía del nuevo campo argentino*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Giniger, N. (2011). *Así se templó el acero: estrategias de control laboral y respuestas sindicales en el emplazamiento sidero metalúrgico de Villa Constitución Implicancias dentro y fuera de la fábrica*. Argentina: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Nader, L. (1972) "Up the Anthropologist-Perspectives Gained From Studying Up". En Hymes, D. *Reinventing Anthropology* (pp.284- 311). Nueva York: Pantheon Books
- Nash, J. (2015) *Hegemonía empresarial en Estados Unidos: claves para una etnografía de los ciclos industriales en comunidades urbanas*. Buenos Aires: Antropofagia
- Shore, C. (2009) "Hacia una antropología de las elites". *Etnografías contemporáneas*. Volúmen 4., N°4. pp. 23-46. Buenos Aires.

## Interpelaciones teórico metodológicas sobre la temporalidad en el enfoque histórico etnográfico de investigación

Graciela Batallán  
Silvana Campanini

### Introducción

Con el marco del profundo cambio de orientación y sentido impuestos por las políticas educativas, en las escuelas (y en otros ámbitos destinados a niños y jóvenes) la investigación de campo de la antropología de la educación registra el reconocimiento, asombro o resistencia frente a la “restauración” conservadora, o segundo momento neoliberal en democracia, que cierra, recorta, ajusta y vacía la anterior política encaminada al desarrollo de procesos de participación ciudadana y multiplicación de condiciones favorables en educación. El momento nos obliga como intelectuales en este campo a interrogarnos sobre la profundidad histórica de la disputa educativa que se expresa en las políticas implementadas, así como en su resistencia.

Interesadas por contribuir en el eje de la problemática teórico-metodológica, iniciamos la presentación con la pregunta: ¿por qué consideramos importante discutir sobre la *temporalidad* en el enfoque histórico etnográfico de investigación?

El enfoque histórico-etnográfico con el que abordamos nuestras investigaciones se propone conocer los procesos sociales cotidianos, en su vinculación con los procesos político-sociales generales, manifiestos, en este caso, en la educación. Su característica es comprender y describir su especificidad y la lógica cotidiana implícita en las prácticas, puestas en tensión con la permanencia o cambio de las estructuras sedimentadas. Siguiendo a A. Giddens, la acción social se produce sobre condiciones dadas, no elegidas por los agentes, y el resultado de la acción sobrepasa la intencionalidad de la misma. La *agencia* de los sujetos, su capacidad de actuar de otra manera, argumenta contra la explicación entendida como mera reproducción de la estructura.

Sobre esta base epistemológica, la investigación etnográfica accede al conocimiento del sentido atribuido a la acción social por sus agentes y reconstruye la segmentación estructural que la sustenta. La documentación de la interacción social, obtenida en el “campo” por medio del diálogo contextualizado entre el investigador y los agentes es un aspecto, a la vez que reconstruye otras dimensiones que intervienen en su objeto de investigación (relaciones investigadas). Esta enunciación obvia para los antropólogos lleva a profundizar en la explicación de los procesos sociales estudiados en su especificidad, considerando que el objeto de conocimiento socio antropológico es conocer un objeto (relaciones problemáticas) simbólicamente pre-estructurado. Es decir, previamente categorizado e interpretado por los agentes y expresado según la experiencia y conocimiento por el lenguaje situado. La investigación etnográfica documenta la dimensión cotidiana de la reproducción social general mediante su abordaje *comprehensivista*. Capta y registra lo dicho (el sentido de lo dicho) en el contexto de su producción.

Pero para introducirnos en el tema de la historicidad, que necesariamente implica nociones y concepciones del tiempo (o la temporalidad), el planteamiento de la naturaleza histórica de la vida cotidiana (en este caso escolar) ha permitido superar las visiones estrechas de la misma en el aspecto teórico<sup>1</sup> y abrir interrogantes metodológicos<sup>2</sup>.

No obstante, en estas preocupaciones han permanecido relativamente solapados dos planos: por una parte, a) la preocupación del analista acerca de cómo documentar la temporalidad (y de allí la búsqueda y análisis de diferentes fuentes, además de las producidas por sí mismo) y por otra, b) las preocupaciones acerca de cómo los sujetos se las arreglan para lidiar con la experiencia de la temporalidad<sup>3</sup>. El reconocimiento a la “sedimentación histórica” de la que son productos todas las categorías en uso, enfatiza que éstas llegan a la vida cotidiana -como dice Gramsci- “sin beneficio de

---

<sup>1</sup> Siguiendo a Agnes Heller, la vida cotidiana es simultáneamente sedimentación y anticipo de la historia (Heller, 1977).

<sup>2</sup> La sugerencia de Geertz (1977) según la cual el antropólogo enfrenta un “palimpsesto lleno de enmiendas, tachaduras...” no sólo permite acercarse a la heterogeneidad del sentido, sino que también puede ser leído como un reconocimiento a la temporalidad variable de las categorías que se documentan.

<sup>3</sup> La investigación disciplinaria ha documentado ampliamente tanto las diferentes categorizaciones del tiempo, sino además la diversidad de experiencias de la temporalidad. (Véase Vargas Cetina, 2007).

inventario”, circunstancia que da profundidad histórica a los elementos cotidianos, pero que no agota el trabajo de los sujetos en y con la dimensión temporal explicativa de sus prácticas. Este último aspecto nos obliga a documentar las maneras en las que los sujetos transforman sentidos y prácticas.

Con relación al primer punto (del que nos ocuparemos principalmente acá), la problemática metodológica se refiere a la vinculación entre las prácticas documentadas por el trabajo de campo en la dimensión cotidiana de la reproducción social y su tensión con la dimensión temporal más amplia o de mayor alcance (la genericidad en Heller). Los modos de encarar esta dimensión han sido igualmente diversos, desde la periodización testimonial por la reconstrucción de relatos de vida, las cronologías historiográficas producidas por la investigación, la sistematización por cercanía o lejanía de tiempo (las duraciones de Braudel), entre otras.

Por lo general, este interés por la búsqueda de la génesis de los procesos (en el pasado) llevó al trabajo de análisis etnográfico -inscripto en los registros o *fuentes primarias*, producidas por el investigador y validadas por la comunidad de la ciencia- a reforzar los argumentos con *fuentes secundarias*. Un ejemplo de lo anterior es la diferencia entre el “relato de vida” cuya temporalidad es reconstruida por la trama producida por el protagonista y “la historia de vida” que se apoya en fuentes secundarias, a fin de anclar esa narración en un contexto legitimado (Piña, 1986).

Metodológicamente, el analista se plantea el problema de la articulación, complementación o contrastación de fuentes, como si la temporalidad fuera efectivamente algo que aparece naturalizado o bien disperso, en diferentes partes que hay que componer.

### **Las *fuentes secundarias mixtas*: lenguaje cotidiano y temporalidad en documentos institucionales**

En esta presentación analizaremos un tipo de documento utilizado en dos de nuestras investigaciones que por la peculiaridad de integrar el lenguaje oral en un documento institucional, la convierte en una *fuentes secundaria mixta* (Batallán 2007, 2013). Su descubrimiento inicial fue relacionado al

conocimiento del trabajo docente y la transformación de la escuela. Consistió en la vinculación entre la orientación de política educativa implementada a nivel general y la evaluación cotidiana de dicho trabajo que se plasma en las notas de evaluación que los superiores realizan a sus subalternos en el Cuaderno de Actuación Profesional. En tanto objetos materiales, en los Cuadernos se plasma la evaluación cotidiana del trabajo de los maestros, principalmente en el aula y en tareas de dirección; por su continuidad nos permitió reconstruir más de cuarenta años de este sistema de evaluación y sus cambios. En una segunda investigación, en curso, las versiones taquigráficas del debate en ambas Cámaras del Congreso de la Nación acerca del Proyecto de Ley que otorgaba la posibilidad de emitir sufragio a jóvenes a partir de los 16 años, nos permitió analizar en profundidad las concepciones que el mundo adulto reserva a estos sujetos, en una circunstancia de confrontación política que excede los recintos legislativos.

Ampliando la relación entre estas fuentes y nuestra preocupación por la naturaleza histórica de nuestros problemas en estudio, la fuente permite constatar que los procesos sociales están atravesados por la temporalidad, dado que las categorías lingüísticas con las que los sujetos nominan el mundo son producto de procesos y situaciones precedentes. El uso y recreación contextualizada de categorías y nominaciones, da cuenta del debate por la orientación que se imprime al mundo social y a la atribución de su sentido. Los procesos que fija la escritura sobre “lo dicho”, dan cuenta de la pluralidad de perspectivas que expresa la interacción social contextualizada.

En relación con lo histórico del enfoque, no habría así, una “neutralidad” u objetividad temporal desde una perspectiva cronológica según etapas o períodos pre-constituidos fijados arbitrariamente; sostendremos que la historicidad o la temporalidad de los procesos sociales, implican “hechos”, pero que lo que nos interesa conocer, principalmente, es el sentido dado a esos “hechos” desde la pluriperspectiva de sus protagonistas a fin de mantener la complejidad del debate social. En tal sentido, P. Ricoeur acuña el concepto de “trama” o configuración (proveniente del análisis narrativo) para entender la experiencia humana del tiempo. Define el concepto como “síntesis temporal de lo heterogéneo” desde el intérprete que produce o crea la intriga, circunstancia



que hace posible la diversidad de configuraciones y, muy especialmente, la apertura del futuro a múltiples posibilidades (Ricoeur, 1984).

Es menester mencionar, aunque no podamos desarrollarlo en este trabajo, que la investigación etnográfica necesita apelar también a la documentación secundaria, a fin de refrendar la particular sedimentación institucional que tiene la problemática en estudio según esta ya ha sido debatida socialmente.

La particularidad de esta fuente que llamamos “mixta” radica en que por una parte ésta registra (fija, inscribe) el lenguaje ordinario, cargado de sutilezas, códigos y enigmas que los sujetos utilizan en sus interacciones, tal como la fuente primaria etnográfica y por otra que, al estar legitimada por un contexto institucional, la hace un documento público consultable, o al menos, que ha adquirido por convención su status de “legítima prueba”. (Batallán, 2007 y 2013). Recalamos aquí, que no se trata de cualquier documento institucional, sino de aquellos específicos que combinan una información político-administrativa objetivada por la escritura, elaborada no en un género literario abstracto de uso institucional, sino en la clave conversacional de las interacciones (el género epistolar en el Cuaderno, el debate como intercambio comunicacional legítimo en las sesiones parlamentarias). Este lenguaje “antropologiza” el documento y genera un plus de información que incluye al contexto. En términos de la indagación analítica, estas fuentes amalgaman al menos, dos dimensiones de la vida social; documentan algo de la lógica cotidiana, relativamente “privada”, coloquial, afectiva, emocional, de la interacción y por otro, la arbitrariedad de lo que se acepta como norma pública y está fijado, o estandarizado en la escritura formal. Es justamente la consideración de esta doble naturaleza del material, lo que permite conceptualizar a esta fuente como *fuentes secundarias mixtas*

Si desde la perspectiva de la clasificación de las fuentes estos textos resultan a mitad de camino entre la *fente primaria* (documento de primer grado en Schütz) que el cronista-antropólogo produce y la *fente secundaria* que trasciben otros cronistas y legitima la institucionalidad, la etnografía ratifica el valor analítico que ellas ofrecen en el recorrido de procesos en los que se expresa la heterogeneidad de concepciones y su discusión.

En esta sintética exposición es necesario precisar, asimismo, que son las anticipaciones de sentido (hipótesis) del investigador las que “hacen hablar” a

la fuente (Bloj,). El investigador, más precisamente, el lenguaje del investigador, forma parte de dicho objeto de conocimiento y sus herramientas analíticas, los conceptos con los que describe el mundo tienen también historicidad, según la vigencia de los cuerpos teóricos que los contienen. Las categorías de análisis utilizadas para problematizar las relaciones a indagar, necesitan igualmente del análisis de su lenguaje (*reflexividad*) inscripto en los supuestos que orientan la pesquisa.

### **Los Cuadernos de Actuación Profesional: el ejercicio de la jerarquía y la temporalidad sedimentada**

En el Cuaderno de Actuación Profesional, el personal directivo plasma notas de evaluación observacionales de la actuación de los docentes como subalternos, en esa tarea documenta también la temporalidad o los cambios y continuidades de las orientaciones político –pedagógicas en la historia cotidiana de la educación. No obstante, el género literario epistolar que tienen las notas condice con el mundo semi-doméstico (habitado por niños) de la escuela, en la cual la puja y la negociación sobre la actuación profesional mantiene un tono que busca evitar el conflicto o la confrontación, documentándose indirectamente (tácitamente) también esa negociación entre las prescripciones políticas investidas en el rol directivo y la convivencia escolar entre los sujetos<sup>4</sup> ¿Cómo analizar en ese documento el problema que representa los cambios y rupturas en las orientaciones, en la vida cotidiana? Los directivos, no sólo tienen que “saltar” de una orientación a otra (a veces, muy contrastante, como es el paso del peronismo a la Revolución Libertadora), sino que tienen que mantener alguna coherencia respecto a lo que otros directivos han dicho sobre la actuación de la docente observada en las páginas precedentes del mismo Cuaderno. En el Cuaderno analizado en su continuidad (la investigación analiza uno que abarca la vida activa de una docente durante 45 años, desde su ingreso a la docencia hasta su jubilación). Mediante el análisis de las

---

<sup>4</sup> El análisis de esta fuente fue realizado en el marco de la investigación sobre el trabajo docente y la transformación de la escuela, iniciada en 1983 y que continuó con la indagación de distintas aristas del trabajo, en distintas investigaciones parciales. Véase, parte de este análisis en tesis doctoral y en Batallán, G. (2007)

categorías lingüísticas clave, entramadas en las notas, desplegadas durante distintos períodos gubernamentales, se puede aseverar documentadamente cuál ha sido la orientación política dada al trabajo docente a lo largo del tiempo, la dirección que se le imprime desde el Estado y aquello valorado tanto política como pedagógicamente, según el modelo de país vigente y su política educacional.

### **Los debates parlamentarios: la disputa política explícita y las tramas de historicidad**

En el siguiente caso, las versiones taquigráficas oficiales del debate en ambas Cámaras del Congreso de la Nación sobre el proyecto de ley que concede el derecho opcional al voto a partir de los 16 años, nos ofreció un material de significativa riqueza para estudiar la perspectiva adulta acerca de una relación que hemos documentado desde 2004: las prácticas y reflexiones de los niños y los jóvenes adolescentes en relación al bien común (lo político) y a las instituciones democráticas (la política)<sup>5</sup>. En esta fuente se documenta el ríspido intercambio verbal entre legisladores sobre procesos sociales que involucran a esta franja etarea en el plano político general, pero en el que los jóvenes son protagonistas indirectos. Valorada inicialmente como un material que contenía las interpretaciones adultas coyunturales (el debate político de la ley) sobre tópicos centrales de la relación en estudio, su análisis en profundidad permitió desplegar hipótesis analíticas que interpretan la heterogeneidad de perspectivas, por una parte, y un consensuado trabajo de recreación temporal, por otra; ofreciendo así, complementariamente, la profundización del enfoque metodológico de la investigación en curso.

El debate legislativo se realizó en el contexto de una confrontación acerca de la legitimidad de la participación de los jóvenes estudiantes en el espacio político, entre el gobierno nacional y la oposición, en las distintas expresiones del arco político; circunstancia que facilitó la emergencia pública de las concepciones

---

<sup>5</sup> La línea de investigación se inició en 2004, contando con financiamiento de la UBA. El material que sintetizamos aquí forma parte del Proyecto Ubacyt "Disputas políticas sobre la Infancia y la Adolescencia. Procesos sociales cotidianos y luchas por la hegemonía en la Argentina contemporánea".

sociales naturalizadas que el mundo adulto reserva a estos sujetos. Adelantemos que el proyecto de ley fue aprobado ampliamente por todos los bloques, resultado que contrasta con las profundas divergencias expresadas durante el desarrollo argumental<sup>6</sup>.

Una primera tarea analítica consistió en conceptualizar la fuente en el proceso estudiado, desarticulando el prejuicio que tiende a descalificar el discurso público por entenderlo una construcción ficticia, o dicho irónicamente: “políticamente correcta”, un “espectáculo”, que oculta los verdaderos intereses o representaciones de los sujetos (Edelman, 1991)<sup>7</sup>. Nos apartamos de la teorización reduccionista en torno a la política para la cual la fuente que analizamos podría aparecer como una reificación, alejada de la “verdad” del hecho político, teorización que es coincidente con una perspectiva analítica que escinde la práctica de los discursos, ignorando su mutua constitución.

Como toda acción social, la acción política está constituida intrínsecamente por el lenguaje: debe argumentarse públicamente para convencer, persuadir o silenciar al contrincante. En tal sentido, el discurso parlamentario es consustancial al hecho político de la aprobación de la ley que, para concretarse, requiere tanto de negociaciones previas, como de fundamentos y dictámenes escritos, entre otros intercambios. En el debate legislativo que precede a la votación final, la capacidad retórica de cada legislador es una cualidad central para dar densidad a la posición que sustenta su bloque. En otras palabras, la acción política requiere el despliegue de una trama argumentativa sostenida y señala que “el texto” - la norma- precisa de la fundamentación racional, al tiempo que de las reglas tácitas de la efectividad retórica (convencer a otros, negociar, diferenciarse, etc.) (Bitonte y Dumm, 2007). Más profundamente, el proceso de constitución de una norma permite reconocer la condición *performativa* del lenguaje, en este caso, del hecho político que el mismo discurso hace posible (Austin, 1990).

Las transcripciones parlamentarias son concebidas como una “fuente secundaria mixta” (Batallán, 2007, 2013) es decir, una combinación de géneros que las sitúan entre la oralidad cotidiana (fruto de un intercambio entre

---

<sup>6</sup> En las sesiones argumentaron 191 representantes; los resultados de la votación en ambos recintos resultaron contundentes: 187 por la afirmativa.

<sup>7</sup> Este sería el caso si sólo nos detuviéramos en la circunstancia de que la ampliación del voto incorpora a 1.400.000 votantes en las elecciones, a realizarse en fecha próxima a su sanción.

sujetos insertos en vínculos personales y partidarios, cargados de expectativas, emociones e intereses en función de su posición en el espacio social y político) y el documento público (bajo la autoría de los taquígrafos del Poder Legislativo, disponibles para la lectura pública). Visto así, al tiempo que la fuente registra las categorías en uso y el sentido dado a éstas por los legisladores a semejanza del documento *de primer grado*, expresa en su forma y retórica la sobre determinación de las reglas e implícitos formales de la institución, diferenciándose por ello de la conversación cotidiana<sup>8</sup>. Siendo esta fuente el registro de un proceso, permite vincular el análisis de la coyuntura política con la subjetividad puesta en juego en las formas de expresión y aquellos “imponderables” que revierten o pueden revertir la dirección del intercambio entre los oradores y, por tanto, el resultado de la votación.

El debate legislativo recurrió a múltiples tópicos relativos a la relación entre la joven generación y el campo de *lo político*, en el curso de los cuales se hicieron explícitas tradiciones políticas y académicas originadas en diferentes momentos de la vida argentina, las que se entrecruzan y rivalizan en el habla común del discurso contingente, en pos de fortalecer o fisurar el discurso del contrincante en su argumentación sobre el sentido que se le asigna al protagonismo político de los nóveles sujetos<sup>9</sup>. Las concepciones y teorías ampliamente difundidas se amalgaman coyunturalmente en cada alocución, con los lineamientos políticos que los bloques partidarios han definido y con las experiencias y emociones ligadas a la historia individual y colectiva de la propia juventud de los legisladores, generando un espectro de posiciones legislativas sobre el tópico debatido. El trabajo de interpretación frente al texto se “abre paso” -al decir de Geertz- a un “conjunto de estructuras superpuestas de significación”, a las que se atribuye el estatus de compartidas públicamente (Geertz, 1973). En tal sentido, las versiones taquigráficas ofrecen un palimpsesto de concepciones históricamente sedimentadas que el lenguaje coloquial contingente reactualiza, permitiendo al analista distinguir las

---

<sup>8</sup> Nos referimos a las reglas formales que regulan el “diálogo” parlamentario (pedir la palabra, hablar por turnos, no interrumpir al orador, etc).

<sup>9</sup> En diferentes artículos hemos analizado las temáticas que abarcaron, entre otras, el carácter natural o arbitrario del límite de edad para gozar de los derechos políticos, la disponibilidad de capacidades para reivindicar intereses, la tensión entre autonomía o dependencia de estos sujetos, la naturaleza coactiva o voluntaria del ejercicio de los derechos, conjuntamente con las concepciones acerca de la relación entre la escuela y la ciudadanía juvenil.

categorías consensuadas<sup>10</sup>, al tiempo que la heterogeneidad de sentido que su combinación produce retóricamente. Pero la fuente documenta asimismo otro movimiento en la temporalidad y por tanto, en el sentido, por parte de los legisladores. La lectura de las 191 exposiciones hace ostensible un esfuerzo de configuración (fundamentación) temporal en la decisión que cada legislador asumirá en el presente (“ahora”) de la sesión legislativa, haciéndola devenir, ya sea de una sucesión de eventos que hunden sus raíces en diferentes temporalidades, o bien presentándola *ex-profeso* como un acontecimiento que rompe la cadena de la repetición y garantiza con ello, la posibilidad de la transformación social. De modo tal, que es posible afirmar siguiendo a Ricoeur, que tales argumentaciones públicas pueden ser analizadas como narraciones que enlazan específicos presentes con específicos pasados en proyección al futuro, dando forma a una interpretación de la acción social en el campo de lo político. La re-evaluación del pasado (esto es, qué lugar han tenido los jóvenes en nuestra historia) posee una profunda impronta progresista en la que determinados sucesos (v.g. la Reforma del 18, los movimientos irigoyenistas, la sanción del voto femenino, entre otros) ofician de hitos indiscutibles de la profundización de la democracia en la Argentina, la que resultará fortalecida con la aprobación del proyecto. La lucha por la democracia en tanto eje articulador de la temporalidad resulta doblemente valorada en el transcurso de las alocuciones, al ser contrastada con las numerosas (y violentas) interrupciones de la institucionalidad, dando pie a un contrapunto entre una historia democrática y progresiva, en cuyo seno cabe ubicar a los jóvenes, y una historicidad negativa que es preciso revertir.

Como se desprende del análisis precedente, las tramas de historicidad que se construyen en el debate parlamentario contienen el esfuerzo por ubicar a los jóvenes votantes en una línea temporal retrospectiva-prospectiva que les otorga derecho a la participación política, la que a su vez es complementaria de una controversia relativa a la temporalidad a la que pertenece en propiedad esta franja demográfica, a partir de una evaluación de sus capacidades y

---

<sup>10</sup> Entre otras, la concepción según la cual existe una naturaleza juvenil, independientemente de tiempo y lugar; la afirmación que la escuela es necesaria para el ejercicio ciudadano, así como el presupuesto que el protagonismo juvenil debe ser correctamente estimulado.

potencialidades. En tal sentido, se trata plenamente de un proceso de re-configuración temporal que modificará las relaciones entre las generaciones. En esta síntesis de un fragmento de la investigación en curso, la *fuentes secundaria mixta* nos permite validar las concepciones sedimentadas en torno al protagonismo político de los jóvenes, al tiempo que hace explícito los esfuerzos de los sujetos por “recrear/ crear la historia”, produciendo el acontecimiento que altera el sentido y la direccionalidad de lo establecido.

## Conclusiones

Al argumentar sobre la fecundidad analítica de las fuentes que hemos expuesto brevemente, pretendemos aportar a la naturaleza histórico-etnográfica del enfoque, brindando elementos para clarificar el problema de la temporalidad desde la perspectiva metodológica.

Es innegable, como expusimos, que la disciplina precisa recurrir a fuentes secundarias que le permitan complementar, sopesar e incluso, tensionar, la documentación de los mundos cotidianos que documenta el registro de primera mano. Pero ese esfuerzo no puede realizarse solamente siguiendo la lógica de los “hechos constatados”. Lo que las fuentes secundarias mixtas nos ofrecen de manera inusitada, es el proceso del sentido en y con la temporalidad que realizan los sujetos, lo que equivale a afirmar que hay una historia *en* la vida cotidiana que no es equivalente a decir la historia *de* la vida cotidiana.

## Bibliografía

- Austin, John L.(1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Batallán, Graciela y Campanini, Silvana (2012): “El presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niños y jóvenes escolarizados”; en Laborde, Sonia y Graziano, Angélica (Eds): *Políticas sociales hacia la infancia*. Buenos Aires: Ed Miño y Dávila.
- Batallán, Graciela (2007): *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, ed. Paidós.
- Batallán, Graciela (2013): “Las políticas educativas en un documento institucional cotidiano. Reflexiones en torno al enfoque histórico-etnográfico”. *Revista de la*

- Academia*, 17: 15-37. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Batallán, Graciela, Campanini, Silvana y Enrique, Iara (2016): "Relaciones Intergeneracionales y tramas de historicidad en la construcción del protagonismo político de los jóvenes". Buenos Aires, *VIII Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, julio.
- Batallán, Graciela, Campanini, Silvana y Rodríguez Bustamante, Lucía (2015): "Niños y jóvenes en las luchas por la hegemonía. Controversias en torno a su participación política". Ponencia presentada al *XI RAM*, Montevideo, noviembre.
- Nitonte, M. Elena y Zelma Dumm (2007). "El discurso parlamentario: ¿diálogo en la torre de Babel?"; En: Marafioti, R. (comp.): *Parlamentos*. Buenos Aires: Biblos.
- Edelman, Murray (1991). *La construcción del espectáculo político*. Buenos Aires: Manantial.
- Geertz, Clifford (1983): *La interpretación de la cultura*. Barcelona, Gedisa.
- Giddens, Anthony (1982): "Hermenéutica y teoría social". En: *Profiles and Critiques in Social Theory*, Berkeley, University of California Press (traducción al español José Fernando García).
- Heller, Agnes (1977): *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.
- Piña, Carlos (1986): "Sobre las historias de vida y su campo de validez en las ciencias sociales" en *Revista Paraguaya de Sociología*, Año 23, N° 67 (Septiembre-Diciembre) pp. 143/162.
- Vargas Cetina, Gabriela (2007): "Tiempo y poder: la antropología del tiempo", En: *Nueva Antropología*, Vol. XX, N° 67; México, UNAM, mayo 2007.



# **Educación, escolarización infantil y clases sociales: un análisis de las iniciativas colectivas y de las expectativas de futuro documentadas desde las familias**

Laura Cerletti

María Laura Fabrizio

Laura Santillán

## **Introducción**

La educación y la escolarización infantil han implicado históricamente la presencia de múltiples actores, variados entre sí. En nuestras sociedades se trata de una heterogeneidad que, en simultáneo, implicó consigo grados desiguales de legitimidad y reconocimiento. En las investigaciones colectivas que venimos desarrollando, nos ha interesado documentar los procesos políticos, sociales e históricamente configurados que coadyuvan en la educación, la escolarización y el cuidado infantil atendiendo a ámbitos diversificados de la experiencia infantil. Entre ellos nos hemos centrado con especial interés en los contextos familiares de pertenencia de los/as niños/as.

El registro etnográfico, desde sus inicios, ha sido significativo para develar prácticas educativas locales, no necesariamente “escolarizadas”, tales como las que se gestan en los escenarios familiares. Sin embargo, esto no quita que en el sentido común y también en buena parte del conocimiento académico persistan visiones aún sesgadas acerca de estas acciones. Al menos para la experiencia de nuestro país, una tendencia presente en muchos estudios no sólo es ceñir a las prácticas educativas familiares como si las mismas fuesen realizadas exclusivamente dentro de las “fronteras internas” de los núcleos domésticos, sino también fuertemente restringidas a una inmodificable “cultura” y “disposición” de “clase”. En las líneas que siguen el objetivo es presentar algunos avances y discusiones que venimos elaborando en cuanto a las prácticas y producciones de sentidos que familias pertenecientes a diversas clases sociales –medias y subalternas- producen en torno a la educación y escolarización de los/as hijos/as.

Tomando como sustento los aportes que nos ofrece la etnografía, la intención es discutir, por tanto, afirmaciones vigentes que insisten en presuponer determinadas acciones en torno a la educación y la escolarización a particulares pertenencias sociales de las familias. Identificamos que, en buena medida, estas apreciaciones tienen como trasfondo definiciones posicionales de clase, e interpretaciones que tienden a asociar linealmente la pertenencia de clase y los modos de relacionarse con la educación de los niños y niñas. Asimismo, estas mismas afirmaciones con las que discutimos, suelen originarse en estudios producidos desde otros enfoques teórico-metodológicos, que pierden de vista con frecuencia las complejas temporalidades y transformaciones que se producen en las prácticas cotidianas de estas familias (y otros sujetos individuales y colectivos), junto con las múltiples imbricaciones de dimensiones vitales que se ponen en juego en tales prácticas y sus relaciones con procesos sociohistóricos de mayor generalidad. Por tanto, los aportes que se pueden generar desde un abordaje antropológico e histórico-etnográfico, entendidos en términos relacionales y atendiendo en profundidad a diversas prácticas y sujetos (no definidos a priori), resulta inescindible de los mismos argumentos que se discuten.

Para avanzar en estas cuestiones, siempre en referencia a la producción colectiva, recuperaremos el trabajo que en concreto venimos realizando en relación a grupos domésticos con niños/as que asisten a distintos circuitos de escolarización (público y privado respectivamente) en la Zona Norte del conurbano bonaerense, las iniciativas y experiencias vinculadas a Programas de Orquestas Infanto-Juveniles en la zona sur del Gran Buenos Aires y las iniciativas estatales y comunitarias (jardines maternales y de infantes, centros de apoyo escolar, merenderos) en el noroeste del Gran Buenos Aires.

En las líneas que siguen, organizamos el análisis en dos ejes que condensan las discusiones planteadas respecto a las diferencias entre familias pertenecientes a las clases medias y a las clases subalternas: mientras el primero atiende a las discusiones en torno a las relaciones entre expectativas de futuro, prácticas que se despliegan cotidianamente y educación infantil; el segundo, se centra en las demandas e iniciativas colectivas llevadas adelante por los grupos de pertenencia de los/as niños/as.

## **Clases sociales, educación infantil y discusiones sobre las expectativas de futuro**

Uno de los postulados extendidos entre cierta bibliografía específica - particularmente vinculada a la Sociología de la Educación (Krause, 2017; Sautu, 2016; entre otros)-, respecto a las diferencias entre las familias pertenecientes a la clase media y a las clases subalternas y sus modos de relacionarse con la educación de las nuevas generaciones, es que las primeras planifican los procesos educativos –especialmente la escolaridad- de sus hijos/as a largo plazo, dada la importancia que le dan como apuesta a futuro (y posibilidad de inserción social exitosa). Por contrapartida, las familias pertenecientes a las clases subalternas no necesariamente valorarían ni evaluarían con esta amplitud las posibilidades escolares, y sus planes de vida se circunscribirían más acotadamente al corto plazo.

En nuestros procesos de investigación, hemos documentado situaciones de mucha mayor complejidad, que nos llevan justamente a discutir con la linealidad de estos postulados –por cierto con eco en muchas expresiones de sentido común. Sin duda, son insoslayables las diferencias que produce la desigualdad social en términos de las condiciones materiales en que los sujetos despliegan sus vidas. En los sectores sociales con menos recursos económicos, hemos documentado muchas situaciones en las que se expresaban deseos de dar continuidad a los estudios (sea en la secundaria, o en el nivel superior), propios o de los/as hijos/as, pero las posibilidades de llevarlos a cabo estaban fuertemente sujetas a las necesidades de subsistencia de los respectivos grupos domésticos. En las familias pertenecientes a la clase media con las que trabajamos, las condiciones materiales también han sido cambiantes a lo largo del tiempo, pero las posibilidades de recibir colaboración económica de sus contactos más cercanos (incluyendo recursos tales como préstamos de viviendas, contactos para conseguir trabajos de pocas horas y relativa buena remuneración, etc.), facilitaba con mucha frecuencia la posibilidad de dar continuidad a los estudios de las nuevas generaciones, más allá de la escuela primaria.

Sin embargo, en las prácticas discursivas alusivas a la escolaridad, hemos documentado una importante diversidad de sentidos en todos los contextos

sociales en los que trabajamos, pero con una importante y extendida valoración de la misma. Es importante decir que esta valoración en relación al futuro –es decir, a las posibilidades de inserción social que permitiría la escolaridad- bajo ninguna circunstancia distingue de modo particular a las familias de clase media. Por el contrario, muchos/as de nuestros/as entrevistados/as de clase media enfatizaban más el bienestar presente de los niños/as y/o jóvenes que las posibilidades futuras (usualmente estableciendo distinciones según las edades de sus hijos/as).

Además de estas prácticas discursivas, hemos registrado las complejas y dinámicas imbricaciones de diversas dimensiones vitales que se conjugan entre sí en torno a la educación de los/as hijos/as respecto a las expectativas de futuro y también a las prácticas vinculadas al seguimiento y participación en la escolarización y educación de los niños y niñas, cuestiones que hemos abordado en trabajos previos (Cerletti, 2018; Cerletti y Santillán, 2018). La situación laboral, de vivienda, de pareja, de salud, las preferencias educativas (también cambiantes), las tramas de ayuda con que se cuenta para cuidar y educar a los/as niños/as, entre muchas otras dimensiones, se van interrelacionando con las condiciones estructurales de clase, de modo cambiante a lo largo del tiempo (en buena medida en relación a los contextos socio-históricos y sus transformaciones), dando lugar a determinados marcos de posibilidad –tensionados con las preferencias-, que se van desarrollando de modos no previsibles para los mismos sujetos. Esta compleja imbricación de dimensiones se produce en todas las clases sociales con las que trabajamos, lo cual -sin descuidar los modos en que repercuten en los sectores sociales más desfavorecidos las profundas desigualdades sociales- complejiza y relativiza las asociaciones lineales con las que estamos discutiendo.

Asimismo, como aludimos en la introducción, las prácticas vinculadas a la educación infantil exceden ampliamente la escolaridad en todos los contextos sociales en los que trabajamos. Nuestro trabajo de campo en la orquesta -que por cierto cuenta con la presencia de sujetos pertenecientes a las clases subalternas y a las clases medias- permite documentar una de estas situaciones. En ese contexto, en el complejo escenario en el que se entran los diálogos con lo estatal y el modo en que los sujetos configuran sus obligaciones y responsabilidades, los actores delinear cuáles son las

necesidades de la orquesta a partir de las cuales configuran las demandas y estrategias de participación. Uno de los núcleos de demandas/necesidades se configuran en relación a una “mirada a futuro” y se materializan en el reclamo de las familias en torno a generar espacios de inserción laboral para los jóvenes que salen de las orquestas o en el pedido de otorgamiento de una certificación que avale los conocimientos adquiridos por los niños/as y jóvenes en el marco de la experiencia. Estas demandas y modalidades de participación, en efecto, son protagonizadas por hombres y mujeres con distintas pertenencias de clase, sin que esa pertenencia marque necesariamente diferencias en las proyecciones futuras –aunque sí por supuesto en las condiciones materiales para llevarlas adelante.

### **Demandas colectivas y prácticas familiares en escenarios de interacción múltiples**

Como expusimos, ciertos discursos sociales y académicos, suelen sostener que entre las diferentes clases sociales hay disposiciones marcadamente distintivas en cuanto a la escuela y la educación de los hijos. Ahora bien, estos estudios no sólo son predominantes por insistir en la “falta de interés” y “capacidad” de las clases populares (López y Tedesco, 2002; Cervini, 2002), sino por defender una visión donde la “familia” aparece representada como una institución replegada sobre sí misma. Como expone Bourdieu, al respecto, el sentido común “científico” no está exento de una construcción discursiva que exalta la referencia de la familia en tanto entidad unida, integrada, unitaria y por tanto estable, constante y, ante todo, como si se tratara de un universo social aparte, desconectada de otros órdenes de la vida social (Bourdieu, 1993).

A través de nuestras indagaciones en terreno hemos constatado prácticas destinadas a la educación y escolarización por parte de los familiares de los niños que en determinados contextos (sobre todo cuando falta cobertura estatal) desencadenan la gestión colectiva de acciones y demandas para garantizar el derecho a la educación. Estas acciones se destacan por comprometer a sectores que por su pertenencia de clase, como sucede en los sectores subalternos, son descalificados a priori para participar en la “agenda pública” de la educación. Aludir a estas iniciativas se torna central pues ponen

de relieve la manera en que las decisiones acerca del cuidado y la educación, lejos de quedar ancladas a las “fronteras internas” de las familias, moldeadas además por una cultura “fija” conforme a la pertenencia social, tienen lugar en razón de las múltiples interacciones que activan los sujetos, así también en función de las apropiaciones que los mismos realizan de recursos y ámbitos diversificados, excediendo incluso a lo previsto para su “clase social”.

En esta dirección, a partir de las situaciones de campo abordadas en las actividades desplegadas por la orquesta, observamos aspectos referidos a cómo los sujetos desarrollan nuevas formas de participación y vinculación con la experiencia, como la creación de una “cooperadora de padres”, con el objetivo de garantizar recursos o instancias que mantengan a la iniciativa musical en acción. Una cooperadora de padres constituye una forma de asociación que ha sido habitual en los espacios escolares públicos de gestión estatal. Históricamente ha constituido una de las maneras a través de las cuales las familias organizan actividades y recolectan recursos para ayudar a las instituciones educativas a las que asisten sus hijos. Es decir, constituye una forma –entre un abanico posible- en la que los padres –que no son analizados como un bloque homogéneo sino que asumimos la variedad de posicionamientos y prácticas posibles- se hacen presentes en las escuelas de sus hijos. En relación a nuestras indagaciones, en el caso de la orquesta, podemos dar cuenta que las familias que impulsaron esta forma particular de organizarse y que participan activamente de “la cooperadora” no comparten en todos los casos su procedencia y adscripción de clase. Y si bien –a razón de cómo, en los inicios del sistema educativo las Juntas y Cooperadoras de escuela estuvieron a cargo de vecinos “ilustres” y económicamente solventes (Santillán, 2012)- es usual vincular esta forma asociativa a las clases medias, en la experiencia de la orquesta la participación de padres pertenecientes a las clases populares resultó muy significativa. Es así como pudimos documentar que los cargos de la asociación son ocupados alternativamente por madres y padres con procedencia de clases populares y madres y padres que provienen de sectores medios y medios altos. En todos los casos las familias que participan de esta organización muestran preocupación por la existencia cotidiana de la orquesta y las necesidades que surgen en el día a día.

La creación de cátedras de nuevos instrumentos o el aumento de horas a docentes cuya matrícula de inscriptos ha crecido, pone al descubierto, por ejemplo, algunas de las estrategias que -de manera reiterada y en constante diálogo con los docentes y coordinación de la orquesta-, han sido impulsadas desde la cooperadora: esto es, a través del impulso de estas acciones los familiares de los niños/as se proponen garantizar que el espacio de la orquesta se abra, aunque no sea el Estado el que lo sostenga en primera instancia. Una vez instalado en la cotidianidad de la orquesta, con los niños/as y jóvenes cursando y los docentes trabajando, lo que queda es explorar canales y vinculaciones para que la cátedra sea oficializada y los recursos provengan de alguna instancia gubernamental. Aludimos a vinculaciones y canales con espacios y actores que muchas veces excede las interacciones próximas ligadas a la “pertenencia social”. De esta manera, muchas cátedras se abren a partir de los recursos de la “Cooperadora”, siendo la misma asociación de padres la que paga los sueldos hasta que en el mejor de los casos los módulos son municipalizados (Fabrizio, 2017).

Paralelamente con estas acciones, en los barrios donde investigamos, padres y otros adultos familiares de los niños se destacan por constituirse en gestores o partícipes activos de garantizar el derecho de la educación. Diversos autores han documentado desde el registro etnográfico el protagonismo de las clases populares en la creación de escuelas (Neufeld, 2000; Cragnolino, 2006). En las experiencias que venimos registrando, junto con la demanda por la escolaridad común, aludimos también al levantamiento de merenderos, apoyos escolares, centros para la recreación y también guardería para los niños más pequeños en las inmediaciones de donde se vive (Santillán, 2014). El punto de partida responde al diagnóstico que, sustentado en la observación directa, efectúan pobladores de los barrios sobre el cuidado y las realidades escolares infantiles. Y es posible constatar, en asentamientos populares que rodean a las grandes urbes, cómo algunos domicilios particulares ceden parte de su espacio a usos colectivizados que no se restringen a lo “estrictamente doméstico”. Y son los propios pobladores de los barrios y familiares de los niños, quienes paralelamente van tratando de resolver las demandas que exigen al Estado (generación de lugares para primera infancia, sala de jardín de infantes, áreas de esparcimiento para los hicos). En base a recursos propios, el levantamiento

de las obras, tanto como la organización de las actividades, tienen relación directa con la recuperación activa de experiencias que los preceden, incluso excediendo a sus inserciones más inmediatas previstas para su condición de “clase”. En los contextos que trabajamos, nos referimos al modo en que los padres, familiares y vecinos fueron tejiendo –a través de procesos de socialización y aprendizajes mutuos- interacciones y vínculos estrechos con un conjunto amplio de iniciativas generadas desde la actuación de voluntarios externos a los barrios, militantes sociales y políticos, que implicaron incluso el involucramiento activo de las familias en las acciones que las tenían como destinatarias. Así, lejos de circunscribirse a una “disposición” mecánica y lineal a la cultura familiar y de clase, las acciones son productos de apropiaciones activas que refieren a la vez a escenarios cambiantes y transformados en simultáneo por los propios sujetos.

### **Reflexiones finales**

En este trabajo nos interesó traer de lleno una discusión que nos ocupa desde hace años en nuestras investigaciones –en conjunto con los diversos equipos de la RIAE-, y que nos preocupa crecientemente en la actual coyuntura política de nuestro país. Nos parece fundamental continuar ahondando en los conocimientos sobre los procesos de desigualdad social, que desde el campo de la Antropología y Educación cuentan con una importante trayectoria y aportes, y las implicancias en los procesos educativos y escolares de las jóvenes generaciones (que por razones de espacio no podemos explicitar con mayor extensión acá).

En primer lugar, abordar las relaciones entre las clases sociales de pertenencia y las prácticas y sentidos producidos por los sujetos en su cotidianeidad cobra centralidad en torno a dicha discusión, considerando de modo insoslayable las diferenciales condiciones materiales de existencia y sus implicancias en las vidas (y por lo tanto, en la educación) de los sujetos.

Partiendo de allí, puntualmente, nos interesó presentar el debate en torno a un conjunto de postulados que circulan con amplitud tanto en determinada literatura académica, como en diversos discursos políticos y de sentido común. Las ideas de que las clases medias apuestan a futuro y se preocupan por la



educación de sus hijos/as, mientras que los sectores populares no lo hacen (por desidia o por incapacidad), resultan insostenibles desde un registro realizado en profundidad, atendiendo a las dinámicas de los procesos históricos y cotidianos. La complejidad de las prácticas vinculadas al despliegue de la educación de los/as niños/as y jóvenes está íntimamente relacionada con una significativa diversidad de dimensiones vitales (no necesariamente anticipables a priori), en las cuales el atravesamiento de los procesos de desigualdad social sin duda genera desiguales condiciones de posibilidad. Sin embargo, tales condiciones no van en detrimento de la capacidad activa y transformadora con que todos los sujetos despliegan, significan y disputan sus propias prácticas, sea cual fuere su pertenencia y adscripción de clase.

En el mismo sentido, nos interesó discutir de lleno sobre la supuesta incapacidad de las clases populares de gestionar o demandar activamente cuestiones cruciales vinculadas al cuidado y la educación de los/as niños/as y jóvenes. Muy por el contrario, nuestras indagaciones nos han ido permitiendo evidenciar las complejas tramas asociativas en que los sujetos –pertenecientes a las clases subalternas y a las clases medias- movilizan diversas prácticas colectivas. Esto último, por cierto, posibilita también dar el debate con aquellas posturas que tienden a concebir a las familias como universos estables y cerrados sobre sí mismos. Nuestra discusión, entonces, busca continuar ahondando en los particulares modos en que la desigualdad social se hace presente en las diversas prácticas cotidianas, pero reponiendo centralmente los activos procesos de apropiación que todos los sujetos realizan en el despliegue de sus propias vidas, sea cual sea su pertenencia de clase, evitando las determinaciones lineales que circulan con renovados aires en la actualidad.

## **Bibliografía**

- Bourdieu, Pierre (1993). "A propos de la famille comme catégorie réalisée". *Actes de la recherche en sciences sociales*. N° 100: 32-36. Francia.
- Cerletti, Laura (2018). "Educación infantil y familias de clase media. Un análisis etnográfico". *Revista Contemporânea de Educação*, Dossier Estudos Etnográficos em Educação. Vol. 13, N° 26: 68-84. Río de Janeiro.

- Cerletti, Laura y Santillán, Laura (2018). "Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. Discusiones histórico-etnográficas". *Cuadernos de Antropología Social*, Dossier Antropología y Educación. N° 47: 87-103. Argentina.
- Cerletti, Laura y Gessaghi, Victoria (2017). "¿Niños pobres? ¿Niños ricos? Discusiones sobre las representaciones y regulaciones de la vida familiar en torno a la escolaridad infantil". En: G. Novaro, L. Santillán, A. Padawer y L. Cerletti (Coords.), *Niñez, regulación estatal y procesos de identificación* (pp. 45-72). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Cervini, Rubén (2002). "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol 7, N° 16: 445-500. México.
- Cragolino, Elisa (2006). "Estrategias educativas en familias del norte cordobés". *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Jul 2006, no.30, p.69-84. Argentina.
- Fabrizio, María Laura y Montero, Juliana (2015). "Expectativas de adultos y trayectorias de niños y jóvenes: formulaciones sobre el futuro de sujetos en contextos formativos divergentes marcados por la desigualdad social". *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*. Año XVIII N° XIX, diciembre de 2015, pp. 75-99. Argentina.
- Fabrizio, María Laura (2017) "Entre la demanda y la gestión: sentidos en torno al lugar del Estado como garante de derechos y gestor de la infancia y la juventud en una orquesta infanto-juvenil". V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología y XVI Congreso de Antropología de Colombia. Pontificia Universidad Javeriana. 6, 7, 8 y 9 de junio de 2017. Bogotá, Colombia.
- Hirsch, Mercedes (2017). *Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria*. Tesis Doctoral inédita, FFyL, UBA. Argentina.
- Krause, Mercedes (2017). "Sentidos, modos de transmisión y proyecciones: una aproximación fenomenológica a las prácticas educativas de la clase media y trabajadora". *Propuesta Educativa* 47, 129-140. Argentina.
- López, Néstor y Tedesco, Juan Carlos (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: IPE.
- Neufeld, María Rosa (2000). "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social". *Ensayos y experiencias*. N° 36: 3-13. Argentina.
- Roseberry, William (2014). *Antropologías e historias. Ensayos sobre cultura, historia y economía política*. El Colegio de Michoacan: México.

- Santillán, Laura (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Santillán, Laura (2014). "El cuidado y la educación infantil en experiencias comunitarias: un análisis antropológico sobre las prácticas locales y la acción colectiva en barrios populares de Buenos Aires". *Revista Educao, Sociedad & Culturas*. Nº 46: 91-108. Portugal.
- Sautu, Ruth (2016). "La formación y la actualidad de la clase media argentina". En G. Kessler (comp.), *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura* (pp. 163-183). Buenos Aires: Siglo XXI.

## **Reflexiones etnográficas sobre la tensión colectivismo/individualismo en población migrante: complejizando imágenes iniciales**

María Laura Diez

Gabriela Novaro

Laura Victoria Martínez

Francisco Fariña<sup>1</sup>

El propósito de este texto es mostrar cómo a partir de los avances de un trabajo etnográfico problematizamos algunos presupuestos iniciales sobre la población migrante boliviana. Para ello comentaremos el modo en que complejizamos imágenes sobre esta población, desde las que presuponíamos la fortaleza de vínculos comunitarios y formas relativamente recíprocas de intercambio.

Nuestro trabajo dio cuenta de que estas características están presentes en las organizaciones de migrantes, definen relaciones sociales y operan cotidianamente reforzando apuestas colectivas. Pero nuestro trabajo también hizo visible que estas organizaciones y en general el colectivo migrante están además atravesados por profundos procesos de fragmentación interna, disputas y proyectos de ascenso social. Las investigaciones en curso muestran asimismo que las situaciones de diferenciación interna tienen un correlato en la apuesta por la inclusión y permanencia en el sistema educativo, de las generaciones jóvenes.

La historización y puesta en contexto de estos procesos permitió comenzar a comprender su lógica y advertir el componente comunitario colectivo incluso en los discursos y prácticas que parecieran apostar solo al éxito social individual.

Resultó en este sentido fundamental, vincular la situación que los migrantes viven en Argentina con tradiciones andinas donde la jerarquía es parte de la lógica comunitaria; pero sobre todo resultó esclarecedor comprender estas expectativas de éxito individual y colectivo en el marco de procesos de movilidad, desarraigo y articulación conflictiva con la sociedad nacional. La

---

<sup>1</sup> M.L. Diez (UBA/UNIFE/Conicet - [diez.mlaura@gmail.com](mailto:diez.mlaura@gmail.com)); G. Novaro (UBA/Conicet - [gabriela.novaro@gmail.com](mailto:gabriela.novaro@gmail.com)); L.V. Martínez (UBA/Conicet - [lauvicmartinez@yahoo.com.ar](mailto:lauvicmartinez@yahoo.com.ar)); F. Fariña (UBA - [franfarinia@hotmail.com](mailto:franfarinia@hotmail.com)).

“adaptación exitosa” aparece de esta forma como respuesta a un discurso social que cuestiona los derechos de permanencia en Argentina, también permite distanciarse del estereotipo de pobreza y carencia con el que el discurso hegemónico argentino asocia a los migrantes bolivianos. El discurso del éxito, no obstante, también está siempre en riesgo de dividir y profundizar la desigualdad en un colectivo muy heterogéneo, pero que en general se caracteriza por la situación de subalternidad.

La investigación etnográfica mostró las claves locales de estos procesos. La historización y puesta en contexto resultan imprescindibles para comprender la lógica de posicionamientos que aparentemente se distancian de aquello que a priori asociamos al reforzamiento de lo colectivo y lo comunitario y solemos mirar críticamente en tanto refuerza formas de fragmentación y desigualdad social. Como analizamos en otros trabajos (Novaro, Diez y Martínez, 2017; Diez, Novaro y Martínez, 2017; Diez, Novaro y Fariña, 2017) la valoración del respeto, el trabajo y el esfuerzo como atributos asociados a “los bolivianos”, es constante, y aparecen vinculados a ciertos marcadores de “éxito” económico, educativo, político-comunitario. Reconocemos en ellos ciertas *marcas moralizantes* que buscan legitimar al colectivo desde el relato virtuoso de la migración emprendedora; y formas de *distinción jerárquica* sostenidas en la visibilización del éxito personal y familiar, como una forma de alcanzar prestigio.

Resulta necesario en el marco de estas discusiones diferenciar la asociación entre *distinción y marcaciones étnicas y nacionales*, donde la distinción parece adquirir un fuerte sentido de continuidad en situaciones de cambio; de *distinción y prestigio*, donde la distinción parece asociarse a la jerarquía y proyectos de ascenso social, más claramente articulables a la situación de desigualdad. Suponíamos a priori que la primera forma de la distinción asumía sentidos más colectivos y la segunda más individuales. Esto debió ser problematizado en la investigación. A la dinámica social, política y económica que atraviesa la localidad, se suma el cambio generacional (Novaro, 2017).

De esta forma el texto da cuenta de una situación recurrentemente registrada en la etnografía: el modo en que el trabajo de campo se acompaña de una reformulación de las imágenes iniciales sobre la población con la que se trabaja. Más específicamente hacemos explícita la preocupación que se instala

cuando etnografamos procesos complejos referidos a las tensiones entre colectivismo e individualismo en la población migrante andina, más aun en un contexto político de retracción de derechos.

### **Distinción en diversos ámbitos de prácticas: algunos cuadros iniciales**

A partir del año 2010 desarrollamos distintas líneas de trabajo en contextos familiares, comunitarios y escolares de un barrio distante 50 km de la Ciudad de Buenos Aires. Este barrio está habitado en una proporción significativa por migrantes e hijas/os de migrantes de zonas rurales de Potosí (Bolivia). El espacio se caracteriza por el fuerte proceso asociativo, concentrado en actividades de la Colectividad Boliviana de Escobar. Esta institución nuclea cerca de 1000 socios según sus representantes y sostiene actividades productivas hortícolas, de comercialización; mantiene fuertes vinculaciones con organismos del Estado argentino y boliviano; organiza además múltiples actividades que convocan a los niñas/os y jóvenes.

La colectividad se define como organización abierta hacia la población migrante y sus descendientes en general, reafirmando un discurso de promoción comunitaria y una función vinculada a la sociabilidad de la población boliviana en el barrio. En ese sentido, la pertenencia a la misma supone un aspecto fuertemente inclusor y de interpelación a lo colectivo, que fue trabajado en distintos textos previos. En este trabajo hacemos alusión a aspectos que no fueron previamente complejizados, tales como los vinculados a la competencia o a mostrarse exitosos, y desde allí ponemos en relación el aspecto comunitario con la fragmentación. Puede advertirse una estructura jerárquica que en principio pondera no solo la filiación nacional boliviana (o probatorio de descendencia boliviana), sino que también considera aportes a la colectividad visibilizados en la participación de adultos, jóvenes y niñas/os en actividades comunitarias, en la movilidad social familiar, en las vinculaciones con los cantones de origen. La investigación permitió registrar situaciones que muestran el peso de la diferenciación interna y los proyectos de ascenso en una diversidad de prácticas que, al mismo tiempo, tienen un fuerte componente de identificación colectiva con lo “boliviano”: trabajo, fútbol, fiestas, escolaridad.

Junto a la recurrente figura del “boliviano trabajador”, la migración es narrada como desplazamiento familiar en busca de “*trabajo, de mejorar la calidad de vida y de mejorar más que nada el estatus social*”. Las trayectorias laborales hablan de formas de diferenciación progresivas que destacan el pasaje entre las posiciones más subalternas (ser peones o changarines) para pasar a ser cuentapropistas o propietarios de terrenos o puestos de venta. Entre los relatos se deja en evidencia que el éxito económico se asocia a diversas formas de reconocimiento y prestigio en la colectividad, marcando el acceso diferencial a puestos propios en el mercado, a ubicaciones preferenciales en los predios, a la posibilidad de participar en las asambleas, al acceso a cargos electivos.

Las diferencias al interior del colectivo migrante quedan también plasmadas en espacios de práctica deportiva, como los torneos de fútbol que anualmente la Colectividad organiza entre distintas comunidades de origen. Estos eventos, si bien están fuertemente asociados al fortalecimiento de lazos dentro de “lo boliviano” (se llevan a cabo durante la celebración de fiestas patrias bolivianas, la participación de argentinos está restringida, etc), están al mismo tiempo atravesados por relaciones de competencia y conflicto. A lo largo de los campeonatos se plasman marcadas desigualdades y distinciones de privilegio entre los equipos, ligadas a diferencias en la antigüedad dentro de la asociación, la ocupación o no de cargos directivos por parte de sus miembros, el posicionamiento dentro del mercado frutihortícola, etc. Al mismo tiempo, estas ocasiones parecen representar oportunidades para dar muestras de ascenso social o éxito económico ante el resto de la comunidad migrante.

Las fiestas son otro espacio donde se visibilizan situaciones de fortalecimiento colectivo y de distinción. En este último sentido en las multitudinarias festividades del 6 de agosto (Día de la Independencia de Bolivia que año a año se festeja en la localidad) se registran prácticas que legitiman lugares diferenciales y disputas en torno al acceso a estos lugares (quienes acceden al palco, los invitados especiales, las formas de marchar en los desfiles). Los niños/as también están cruzados por esta diferenciación que marca dónde pueden y no pueden entrar ellos y sus familias, qué lugar ocupan en los torneos y competencias de equipos de danza y deporte.

En contextos familiares registramos discursos y prácticas que valoran fuertemente la escolaridad de los hijos y la ponen en relación con el éxito

familiar. En situaciones donde los jóvenes se integran tempranamente al mercado de trabajo, muchos padres expresaron la intención de que sus hijos realicen trayectorias educativas largas, logren la titulación en carreras técnicas y universitarias.

La asociación entre escolarización y distinción jerarquizante se refuerza aún más a partir de la diferenciación entre las dos escuelas públicas del barrio: una cercana a los terrenos de la Colectividad, a lo que muchos denominan *el fondo* del barrio (conocida también como *la escuela de los bolivianos*) y otra en la salida al centro de Escobar (*la escuela de la ruta*). Los padres realizan esfuerzos porque sus hijos/as vayan a esta última, a través del cambio formal del domicilio, trámites y pedidos personales en el distrito escolar (*“Yo les dije que si no iban allí no los mandaba a la escuela. Mis hijos tienen derecho a la mejor educación”*). En la dinámica del barrio esta escuela aparece como un espacio de relativa distinción y jerarquía: el edificio tiene dos pisos, es luminoso, con murales y aulas espaciosas, un predio amplio, patios arbolados, comedor y biblioteca. Por otro lado, en la llamada por muchos “escuela de los bolivianos”, donde las condiciones edilicias se contraponen por su precariedad, la marca de lo boliviano (y de estar en “el fondo del barrio”) es asumida como propia, mientras que la otra escuela aparece desmarcada de esas referencias (Novaro, 2015).

Esto permite atender a los múltiples sentidos de la *distinción*, que suponen el reconocimiento de lo étnico y nacional en el territorio, y la apuesta por distanciarse de situaciones de desigualdad social y la imagen “del boliviano pobre”. Esta diferencia se sostiene, con particularidades, tanto para las escuelas primarias, como secundarias. Las expectativas de reconocimiento y éxito de las jóvenes generaciones traslada demandas explícitas a la escuela y la proyección de una escolaridad prolongada. Se juega además lo que se menciona en el barrio como la expectativa de “ser alguien en la vida” (*“estudia, porque el día de mañana, vos va a tener una carrera, vas a ser, doctor Ruiz”*).

### **Desmitificando colectivos, comprendiendo prácticas y demandas: historia y etnografía**



El trabajo etnográfico sostenido hizo evidente la necesidad de relevar los distintos sentidos de la distinción, de precisar desde dónde desean distinguirse los colectivos. Concretamente cómo se vinculan las nociones de “seguir siendo” y “ser alguien” que los adultos suelen expresar (Novaro, en prensa). Debe considerarse también cómo opera esto en las distintas generaciones. Frente al reforzamiento de imágenes que definen la escolaridad de los jóvenes desde un sentido comunitario (“*Cuando sus niños van a las escuelas y son los mejores alumnos, ustedes hacen quedar bien a Bolivia*”, “*Los padres han invertido en la educación de sus hijos. Y eso que nos dieron tenemos que devolverlo, tenemos una responsabilidad*”), aparece también un significado asociado al distanciamiento de posiciones de origen.

*Ser alguien* es una categoría social que puede encontrarse en estudios sobre los sentidos de la escuela para distintas poblaciones “subalternas” de la región latinoamericana. Ha sido abordado en el propio contexto boliviano por Salazar (2007), en relación a la búsqueda de profesionalización como estrategia de desmarcación de las actividades manuales y de las pertenencias étnicas y de clase asociadas. En particular remite a la función promocional de la escuela, un discurso histórico vinculado al mandato ilustrado y positivista que instituye a la escolarización como vehículo para la inserción ocupacional asalariada (Figari y Dellatorre, 2004). Al implicar modos de desmarcación de posiciones e identidades sociales de origen, tal mandato resulta relevante para preguntarse por formas de identificación colectiva e individual en relación a la escolaridad.

Para abordar los sentidos que los colectivos bolivianos dan a la escolaridad en contextos de migración, puede ser importante una breve referencia al lugar de la escuela en la zona andina de Bolivia. Al respecto distintos autores se detienen en el modo en que la escuela traduce demandas sociales, articula lógicas comunitarias y estatales y suele representar, mayormente, una forma de penetración del Estado en las comunidades (Arnold-Yapita, 2005). En medio de profundas tensiones en Bolivia la escolarización es concebida por algunos autores como espacio de separación progresiva del mundo agrario y “*catapulta social ...que permite convertir al indígena en “gente” o en “boliviano”, con capacidad para movilizarse socialmente según los esquemas vigentes de bienestar y ciudadanía*” (Salazar, 2007:52).

Siguiendo en esta línea de análisis, y solo a modo de planteo inicial y provisorio, nos preguntamos qué relaciones pueden establecerse entre los sentidos de la distinción, como forma de prestigio, y la experiencia histórica de organización de los colectivos migrantes andinos. Las organizaciones de migrantes constituyen instancias donde se expresan tendencias que muchos autores registran en la zona andina al definir sistemas de liderazgo, representación y autoridad. Es posible rastrear en etnografías situadas en los Andes, estructuras de liderazgo que articulan formas organizativas comunitarias, pero están también atravesadas por la dominación, la compleja relación con el Estado (Abercrombie, 1991), las tensiones entre individualismo y colectivismo (Lazar, 2013), y las expectativas de movilidad social ascendente. Algunos de esos trabajos hacen visible cómo diversas formas organizativas contemporáneas de los sectores subalternos (sindicatos, asociaciones, organizaciones políticas), se configuran sobre las fortalezas de tradiciones pasadas para hacer frente al neoliberalismo: formas asociadas al colectivismo, donde el individualismo se expresa en la búsqueda de un prestigio diferenciador dentro del colectivo (Lazar, 2013).

### **Jerarquía en contextos migratorios**

La población boliviana en Argentina ha estado históricamente atravesada por representaciones que opusieron la migración europea y la latinoamericana. Fundamentalmente se instaló en los discursos sociales la visión de la migración latinoamericana como una invasión incivilizada que hace uso de bienes y servicios que no le corresponden. Pero no se trata solamente de un nivel de imaginario social sino que, como lo indican distintos estudios de corte histórico-antropológico, la jerarquía de las migraciones europeas por sobre las regionales se materializó en normativas y políticas que ordenaron las regulaciones migratorias hasta la sanción de la ley de migraciones de 2003. La población boliviana se encuentra fuertemente interpelada por avances y retrocesos en el marco legal y el acceso a derechos. En coincidencia con situaciones de exclusión y discriminación se registra en esta población la tendencia a agruparse en determinados territorios y fortalecer los procesos asociativos en organizaciones. Estas organizaciones son a la vez una

respuesta defensiva a la desigualdad y la discriminación y una apuesta por la continuidad del colectivo. En el contexto migratorio argentino diversos trabajos proponen pensar las asimetrías y jerarquías, las tensiones entre colectivismo e individualismo, las lealtades étnicas y expectativas de movilidad social ascendente, como componentes de las relaciones comunitarias y los procesos de instrumentación de la diferencia.

Entre otros, Benencia (2005) estudió lo que llama “escalera boliviana” en alusión al sistema estratificado y dinámico, de movilidad social ascendente dentro de los horticultores bolivianos. Pizarro (2007) usó la noción de “reciprocidad asimétrica” para referirse a las relaciones entre empresarios exitosos y paisanos del barrio donde trabajamos, que participan en emprendimientos comerciales y redes sociales locales, regionales y transnacionales. Asimetría que se legitima bajo la expectativa de acceso a una red social de protección que habilita oportunidades futuras de ascenso y reconocimiento social.

Distintos trabajos coinciden en la importancia que adquieren ciertas prácticas sociales de visibilización del éxito familiar, como describimos anteriormente, asociadas a una forma de prestigio que da sentido al sacrificio sostenido inicialmente por el trabajador migrante. Para comprender el alcance de los significados sobre el trabajo en esta población, es relevante atender al modo en que tal “ética de trabajo” y el “esfuerzo” aparecen como un componente legítimo de lo que se define y disputa como “bolivianeidad” (Mallimacci Barral, 2011). Se trata de un aspecto de la identificación colectiva que legitima la presencia de los bolivianos en distintos ámbitos de la vida social, sin que ello suspenda las sospechas que pesan sobre ellos en relación a sus pautas de consumo o el uso de servicios públicos, y el merecimiento de su ascenso social. Es decir que cabe reconocer en este discurso del esfuerzo un cierto carácter “estratégico”. Sin embargo, organizaciones de jóvenes migrantes discuten con la versión de pobreza honrada y esforzada de los bolivianos (Simbiosis Cultural, 2015), ya que detrás de ella se esconde la naturalización de la posición de desigualdad de la colectividad como clase trabajadora en condiciones de explotación -“traduciendo” condiciones laborales que no se pueden negociar, como extensas jornadas laborales-, como una virtud moral en tanto ética de trabajo. Si el ideario del esfuerzo y el mérito comenzó a formar

parte del discurso de estado, (categorías enfatizadas por la gestión de gobierno desde 2016), puede decirse que gran parte de las nociones instaladas en el sentido común sobre el esfuerzo y el trabajo fueron apropiadas estratégicamente, politizadas, en un contexto de ajuste económico y retracción de diversas políticas públicas (Martinez, 2016).

Para finalizar, una breve reflexión. El trabajo y el estudio, vehículos de ascenso social en Argentina, fueron históricamente pilares del relato virtuoso de los descendientes de migrantes europeos. Aun reproduciendo gran parte de este imaginario sobre el esfuerzo y ascenso social, la población boliviana parece enfrentar ciertas restricciones (entre otros en el ámbito educativo) para “acceder” a tal relato virtuoso. Esta situación puede asociarse al lugar subordinado de esta población respecto de las jerarquías raciales y étnicas, que ordenan los imaginarios sociales sobre la membresía argentina como europea.

Por otro lado, hay que considerar en qué medida las situaciones de diferenciación interna definen oportunidades diferenciadas hacia las generaciones jóvenes, y configuran formas “adaptación y asimilación” que redefinen los términos de la dinámica entre individualismo y colectivismo.

Dejamos planteadas distintas líneas de análisis, que recuperan las tensiones definidas entre los lazos comunitarios y las expectativas de éxito social y educativo en los colectivos migrantes con los que trabajamos. Estas dan cuenta de la preocupación que nos atraviesa, cuando el proceso etnográfico permite complejizar visiones iniciales (y hacer visibles procesos de fragmentación) de colectivos migrantes, cuya radicación es recurrentemente puesta en cuestionamiento.

## **Bibliografía**

- Abercrombie, Thomas (1991). Articulación doble y etnogénesis. En Moreno, S. y F. Salomón (Comp.) *Reproducción y transformación de las sociedades andinas. Siglos XVI-XX*. Ediciones. ABYA - YALA, Quito- Ecuador. 1991
- Arnold, Denise y Yapita, Juan (2005). *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. ILCA, Universidad Mayor de San Andres
- Benencia, Roberto (2005). “Redes sociales de migrantes limítrofes: lazos fuertes y

- lazos débiles en la conformación de mercados de trabajo hortícola (Argentina)". 7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires, Argentina, 10 al 12 de agosto de 2005.
- Diez, María; Novaro, Gabriela; Martínez, Laura (2018) "Distinción, jerarquía e igualdad. Algunas claves para pensar la educación en contextos de migración y pobreza". Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano 26 (2): 23-40
- Diez, María; Novaro, Gabriela; Fariña, Francisco (2017). "Educación, deporte y trabajo. Continuidades y rupturas en contextos migratorios comunitarios y escolares". Boletín de Antropología y Educación. Buenos Aires. p. 23 – 32.
- Figari, Claudia y Dellatorre, Graciela (2004). "Universidad y educación en las representaciones de los jóvenes que estudian educación. Viejos y nuevos sentidos del mandato moderno". *Revista Argentina de Sociología*, Vol 2, N3.
- Lazar, Sian (2013). *El Alto, ciudad rebelde*. Plural Editores, La Paz, 2013
- Mallimachi Barral, Ana (2011). Las lógicas de la discriminación. *Nuevo Mundo*, 31 de enero.
- Martínez, Laura (2016) "Pedagogía del tiburón. Meritocracia y estado en la utopía neoliberal". *Boletín de Antropología y Educación*. (en línea) Año 7, Nro. 10 - 2016
- Novaro, Gabriela (2015) Familias, asociaciones y escuelas: tensiones en las identificaciones nacionales de niños migrantes. En *Linhas Críticas*. Revista da Faculdade de Educacao – UnB – Brasil, Dossier de Antropología y Educacion. Coord Amurabi Olivera. vol. 21 N° 44, pp 77-93
- Novaro, Gabriela (2017) "Interculturalidad e Igualdad: reflexiones etnográficas sobre la educación de los migrantes latinoamericanos en Argentina", Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), Lima, Perú del 29 de abril al 01 de mayo de 2017.
- Novaro, Gabriela; Diez, María; Martínez, Laura (2017) "Educación y migración latinoamericana. Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar". *Revista Migraciones Internacionales. Reflexiones desde Argentina. Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Año 01 N° 02 (Diciembre 2017) – pp.7-23*.
- Pizarro, Cinthya (2007). "Inmigración y discriminación en el lugar de trabajo. El caso del mercado frutihortícola de la colectividad boliviana de Escobar". *Revista Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 21(63): 211-244.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Salazar, Cecilia (2007). Ser alguien, ser boliviano. Niños, adolescentes y jóvenes en el

umbral de la ciudadanía. Cuaderno de Futuro N° 24, Bolivia: PNUD.  
Simbiosis Cultural (2015). *No Olvidamos. El incendio de un taller textil en Caballito*.  
Editorial Retazos.

**Eje 3. *Rupturas y continuidades en las políticas educativas:  
Estado, instituciones y actores***

## **Los aportes del enfoque socioantropológico a la investigación en el campo de la educación de jóvenes y adultos**

Rocío Arrieta  
M. Alejandra Bowman

### **Introducción**

En el presente artículo, nos proponemos analizar los aportes de la perspectiva socioantropológica para la investigación en el campo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). Para el análisis recuperamos estudios individuales que convergen en un proyecto de investigación más amplio: “Educación de jóvenes y adultos: sujetos, conocimientos y procesos de formación docente”<sup>1</sup>, el cual tiene como propósito analizar la configuración de las prácticas educativas en EPJA teniendo en cuenta las políticas públicas para la modalidad, las tramas producidas en los espacios locales e institucionales donde se desarrollan y las apropiaciones que realizan los sujetos sobre las mismas.

En primer lugar, realizaremos una contextualización de la EPJA como campo de estudio, donde presentaremos la problemática de su especificidad, sus dimensiones constitutivas y las visiones hegemónicas sobre el sujeto pedagógico de la modalidad. En segundo lugar, abordaremos las estrategias teórico metodológicas desarrolladas en dos trabajos de investigación: por un lado, el análisis de implementación de políticas públicas estatales y, por otro lado, el acompañamiento a los estudiantes adultos a distintos espacios sociales como estrategia intensiva para el análisis de prácticas sociales.

Por último, se exponen consideraciones finales que permiten reconocer las contribuciones de la perspectiva socioantropológica para desentrañar la complejidad abordada por los estudios de referencia, en el contexto de la EPJA.

### **Problemáticas de la EPJA como campo de estudio**

La EPJA no es un significante unívoco. Distintos especialistas (Brusilovsky y Cabrera, 2005; Rodríguez, 2006; Finnegan, 2012) señalan que bajo la denominación de Educación de Jóvenes y Adultos se insertan acciones y experiencias diferentes enmarcadas en el sistema educativo, así como otras que trascienden y desbordan estos límites, como la Educación Popular.

A los fines de este escrito, circunscribimos a la EPJA como aquellas acciones educativas dirigidas a la población que no ha finalizado sus estudios formales en la edad que la normativa estipula para ello. Se trata de un campo donde se incluyen actividades organizadas desde el sistema formal, con el objetivo de completar el nivel primario y secundario. La actual Ley de Educación Nacional N°26.206, en el artículo 46, nomina a esta modalidad educativa como aquella “destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar (...), a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”.

La modalidad educativa para adultos surge históricamente como un servicio compensatorio y copia de la educación para niños, se origina como un objeto de la “pedagogía dominante” de fines del siglo XIX, sin autonomía propia. Respecto a su denominación, “el término adulto” es un eufemismo que oculta la población que no es retenida en la escuela infantil (Rodríguez, 1992).

Según Saleme (1997), la pobreza es el marco estructural de la educación de adultos y el lugar de vida cotidiano de los sectores subalternos sin escolaridad o con escolaridad interrumpida, el mundo laboral se convierte en una problemática que atraviesa la modalidad, ya sea porque el sujeto destinatario es una persona que trabaja en condiciones de desigualdad, no tiene trabajo o busca trabajo. Ezpeleta (1987) manifiesta que los alumnos adultos provienen en gran medida de la desigual distribución social del conocimiento escolar y afirma que proyectar una política educativa para el sector, supone cuestionar la discriminación educativa de amplios sectores de la educación.

Rodríguez (2003) sostiene que se le otorga significado al parámetro de edad, definiéndose esta modalidad –a diferencia de otras- por el sujeto destinatario. Este sujeto de la modalidad, se consolidó en el aparato educativo estatal como un sujeto “vacío”, “carente”:



“El trabajador/a, el padre/madre, el ciudadano/a pasó a ser analfabeto, o semianalfabeto pero siempre un sujeto constituido por la carencia (...). El discurso pedagógico realiza así una operación de poder por la cual el hombre y la mujer productores de bienes económicos y culturales, sostenedores de familias y partícipes de sus comunidades locales quedan subordinados en el campo del saber legitimado” (Rodríguez 2003:265-266).

Para Kalman *et al.* (2018), históricamente, las propuestas de alfabetización y educación básica dirigidas a jóvenes y adultos se caracterizaron por una formación “pobre para pobres”: “la educación básica de jóvenes y adultos está asociada a la visión de una educación compensatoria, remedial, una educación empobrecida para jóvenes y adultos pobres y poco reconocida por los Estados como una responsabilidad fundamental” (Kalman *et al.* 2018:33).

En este sentido, en el marco de las profundas desigualdades sociales y económicas de nuestra región, investigadores del campo de jóvenes y adultos (Kalman *et al.* 2018, Campero, 2016, Hernández, 2016, Rodríguez, 2008) sostienen la necesidad de revalorizar y reposicionar a la EPJA como campo de estudio en tanto consideran que sería un modo de favorecer el derecho a la educación como puerta para el ejercicio de otros derechos, en un contexto neoliberal que refuerza las marcas hegemónicas sobre el sujeto “analfabeto” al tiempo que reinstala concepciones sobre equidad, eficiencia, mérito, educabilidad, competencias, entre otras.

Asumiendo como puntos de partida las visiones y problemáticas nodales que atraviesan la EPJA, desde las investigaciones en este campo educativo, nos enfocamos en el análisis de las políticas y las prácticas en la modalidad evitando los sesgos entre el “deber ser” de la retórica de los programas estatales, recuperando las voces de los sujetos y agentes institucionales. En esta línea, los recaudos también se orientan a trascender el binomio carencia/potencia como marca constitutiva hegemónica sobre el sujeto de la EPJA.

Hernández (2016) identifica diferentes tradiciones epistémicas en la EPJA tales como la investigación participativa, la investigación acción, la sistematización de experiencias, los paradigmas cuantitativo y cualitativo de las ciencias sociales. Estas tradiciones, según la autora, se caracterizan por su postura político-ideológica al optar por la generación de conocimiento con los sujetos

estudiados que se prefiguran como alternativas en el campo de la investigación.

Los estudios que aquí se presentan configuran su análisis en el campo de la EPJA desde un enfoque socioantropológico. Desde esta opción, se seleccionan estrategias teórico-

metodológicas que permiten abordar la complejidad de la vida cotidiana de las escuelas, analizar las prácticas sociales de los sujetos pedagógicos (estudiantes y docentes) en distintos espacios sociales y analizar la dinámica de implementación, traducción y apropiación de políticas públicas en la EPJA.

A continuación, se describen dos caminos metodológicos desarrollados: el análisis de los procesos de implementación de políticas públicas con foco en la escala local y el acompañamiento a estudiantes jóvenes y adultos en distintos espacios sociales como estrategia intensiva.

### **El abordaje de los procesos de implementación de políticas públicas**

Según Montesinos y Sinisi (2009), los estudios de corte socio-antropológico, han producido un “quiebre” en la forma tradicional de investigar los procesos de reforma y la implementación de políticas y programas socioeducativos, en cuanto a pensarlos no como imposición sino como “efectos” de procesos más amplios. La posibilidad de documentar cómo funcionan estas dinámicas ha llevado a preguntarse por el accionar de los sujetos en la medida en que éstos aceptan, rechazan, redefinen y transforman las prescripciones. Las autoras sostienen que se trata de un enfoque que hace posible reconocer, a partir de una conceptualización dinámica de sujeto, que éstos no reaccionan ante las acciones estatales de modo homogéneo, unidireccional y predecible.

Desde esa perspectiva, la investigación de Bowman (2015) se orientó a realizar una lectura crítica del contexto actual y de los elementos que configuraron tanto el debate como la puesta en acción de los discursos de la empleabilidad. El estudio recuperó los aportes teóricos que describen y explican la metamorfosis del mundo del trabajo, las políticas de empleo y de educación básica en el contexto de las reformas de los estados, en la década del noventa y en la posconvertibilidad como recorte temporal.

En este marco, analizó políticas públicas de empleo articuladas a la EPJA, con foco en los procesos de implementación a escala local, las mediaciones institucionales y los sentidos construidos por los sujetos, puntualmente a partir de la implementación del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo en una localidad de la provincia de Córdoba.

El trabajo de investigación señalado, incorporó conceptualizaciones de Raymond Williams (2009) que han resultado potentes para comprender las políticas públicas desde una perspectiva más amplia, que integra no solo las acciones emanadas del estado sino también las acciones de los sujetos en distintos espacios institucionales. Específicamente, ha recuperado las categorías de “residual y emergente”, para establecer continuidades y quiebres de las políticas de educación y empleo para jóvenes y adultos, poniendo en relación a distintos proyectos políticos nacionales. Una preocupación constante fue dilucidar las dinámicas entre los periodos y procesos que abarca el recorte temporal del estudio, es decir, la búsqueda de elementos de continuidad y los elementos que manifiestan la reconfiguración de las agendas de las políticas y de la administración.

Williams (2009), sostiene que una cultura está compuesta de una serie de relaciones entre formas dominantes, residuales, y emergentes, como entidades no transparentes y no bien definidas, sino entremezcladas y solapadas. Enfatiza el carácter desigual y dinámico de las mismas en cualquier momento y contexto dado: “Lo residual, por definición, ha sido formado efectivamente en el pasado, pero todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural; no sólo – y a menudo ni eso- como un elemento del pasado sino como un elemento del presente.” (Williams, 2009:144). En este sentido, la categoría de “lo residual” pone en tensión e interpela la idea de “ruptura” en los procesos políticos y acciones gubernamentales, para pensar las políticas y programas educativos en un continuum de lógicas que se entrecruzan y se superponen con formas novedosas y diferentes entendidas como “emergentes”.

En referencia al tratamiento documental, fue necesario separar -inicialmente- por ámbito de referencia los distintos documentos obtenidos en el momento exploratorio de búsqueda y relevamiento de fuentes de interés al objeto. Se identificaron y se clasificaron leyes, resoluciones y documentos de base conceptual de organismos internacionales para poder establecer secuencias y

llevar a cabo la reducción de datos. El abordaje de los distintos documentos (y escalas) que configuran el marco normativo de la dimensión sociopolítica, se realizó a través de tablas de múltiples entradas.

El análisis de la información se realizó a lo largo de todo el proceso de investigación, como plantea Rockwell (1987), es un proceso que debe lograr la construcción de relaciones particulares que modifiquen sustancialmente la conceptualización inicial del objeto de estudio.

Un procedimiento analítico utilizado, fue la “triangulación de los datos”, que consistió en recoger información de una situación o algún aspecto de ella desde diferentes ángulos o perspectivas a fin de compararlos o contrastarlos. Esto permitió complejizar la mirada sobre los contextos, procesos y tramas estudiados.

Cuando se habla de “contexto” es preciso distinguir diferentes “niveles”, es decir, de “diferentes configuraciones temporo/espaciales que remiten a distintos ámbitos considerados según la escala en que se producen determinados procesos” (Achilli, 2000:15). Cada uno de los niveles tiene dinámicas y actores diferentes que se interrelacionan y en esa relación -a su vez- se configuran mutuamente y configuran las condiciones y los límites de los procesos y las relaciones sociales y educativas. Este tipo de estudio implica un abordaje que va entretejiendo distintos niveles y contextos analíticos. En este sentido, el plano de observación local no se explica en sí mismo, sino que remite a contextos institucionales, sociales y políticos más amplios.

El uso de la etnografía en el estudio de las políticas públicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos, permitió un abordaje de los documentos políticos/jurídicos en distintas escalas (internacional, nacional, jurisdiccional) y dimensiones de análisis (política, normativa, institucional, pedagógica). Asimismo, permitió desentrañar lo que los sujetos hacen con esas normativas oficiales en la cotidianeidad y cómo dinamizan las políticas en el marco de las relaciones sociales.

### **El estudio de prácticas sociales en espacios sociales no escolares**

La lógica de investigación relacional-dialéctica que supone el enfoque teórico-metodológico por el que optamos, implica el uso de diferentes estrategias de

obtención y análisis de la información; de este modo en una investigación en curso (Arrieta) se puso en juego una estrategia intensiva (Achilli, 2005) que llamamos “acompañamiento” a los sujetos involucrados en la investigación.

El propósito que guía esta investigación es reconocer y analizar los usos sociales del conocimiento escolar por parte de estudiantes jóvenes y adultos de la ciudad de Córdoba. Para abordar esta problemática recuperamos los estudios enmarcados en la investigación etnográfica

(Rockwell, 1987; 1995; 2004; 2009; Edwards, 1995; Candela 2006, entre otros) que nos permiten analizar el conocimiento como una práctica social compleja y contextualizada, como una forma particular de producción social e histórica desarrollada a partir de intereses particulares, entendiendo así el carácter relativo de la construcción de conocimiento y no como una estructura universal e inmutable, tal como lo caracterizan perspectivas esencialistas.

Para atender a la necesidad de construir conocimiento desde la especificidad de las prácticas sociales de los sujetos en contextos específicos, desarrollamos el trabajo de campo durante el período 2013-2016 en un tercer año de un Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos (CENMA) y en un Centro Educativo de Jóvenes y Adultos (CEJA) –ambos de la ciudad de Córdoba–. Luego de una estancia prolongada en los centros educativos, realizamos acompañamientos a dos estudiantes a otros espacios sociales por los que transitan (espacio familiar, laboral, centros de salud pública y otras dependencias estatales).

Cabe señalar que, en cada acompañamiento, los diálogos mantenidos estuvieron orientados por los objetivos de la investigación. Es decir, no sólo se abordaron cuestiones generales sino que -en cada caso- se indagó especialmente en relación con la acción desplegada en el momento y en relación con el objeto de la investigación. En esta línea sostenemos que la entrevista y la observación conforman la estructura del acompañamiento como estrategia metodológica (Lorenzatti, 2009).

La posibilidad de acompañar a los estudiantes a otros espacios sociales –más allá del ámbito escolar– permitió descentrar la mirada de la escuela como ámbito privilegiado para el estudio de las prácticas de producción y uso de los conocimientos escolares -particularmente de las prácticas de lectura y escritura escolar- y reconocer cómo éstas se vinculan al cumplimiento de demandas

requeridas en distintas instituciones públicas afines a la burocracia estatal, a los ámbitos de salud y de participación política.

Cumplir con estos requerimientos, asume particular importancia en tanto es una necesidad compartida por el grupo familiar, modificando así las relaciones domésticas de quienes se han apropiado de este saber. Este entramado de vinculaciones, permitió visualizar y ubicar a la familia como un marco de relaciones sociales fundamental en el uso y objetivación de los conocimientos escolares, hecho que toma particular relevancia en el campo de la EPJA.

Acompañar a estudiantes a otros espacios sociales -no escolares- modificó también la

relación de los estudiantes con el proceso de investigación. El “estar ahí” que implica el trabajo de campo de la investigación etnográfica, supuso múltiples negociaciones tanto con directivos y docentes, como con el grupo de estudiantes, en torno a las “funciones” que cada uno considera debe tener el investigador en la escuela, en relación a qué se registra, cuándo y dónde. En estos procesos de negociación se ponen en juego intereses colectivos y particulares, y diversas formas de control (Mercado, 1995).

La posibilidad de observar las prácticas cotidianas de los sujetos en otros espacios sociales, estuvo vinculada a la negociación directa con los estudiantes de participar en esta etapa de la investigación sin mediaciones de una autoridad estatal (inspectores/directores/docentes de la modalidad). Esta oportunidad metodológica, no sólo modificó el vínculo con el investigador, sino que habilitó otros modos de participación e involucramiento de los estudiantes en el proceso de investigación. En este sentido, fueron recurrentes las indicaciones de los estudiantes (acompañados) hacia los investigadores: “bueno, ahora te explico lo que hicimos”, “agarrá tu cuadernito y anotá” “¿viste cómo me manejo por acá?”. Acuerdos y señalamientos que demuestran la revalorización de un “saber hacer” de los estudiantes en otros contextos.

Esta estrategia permitió visibilizar las acciones y relaciones que median el uso y objetivación de los conocimientos escolares y construir una visión relacional del uso de los mismos, tanto en contextos sociales amplios como en situaciones específicas. Asimismo, nos interpela a plantearnos cómo habilitar distintas formas de participación de los estudiantes de la EPJA en nuestras investigaciones.

## Consideraciones finales

El enfoque socio antropológico está dirigido a desentrañar y construir tramas y redes sociales, que si bien son trabajadas a escala de lo particular, están surcadas desde lo general de manera específica. Es un enfoque que trasciende lo técnico y su valorización para la investigación social crítica, se vincula con consideraciones teóricas- metodológicas que intentan dar cuenta sobre los aspectos “no documentados” de la vida cotidiana, que por tan familiares y obvios no se los registra ni se reflexiona sobre los mismos, sin embargo, son aspectos que nos brindan elementos para la construcción de nuevos conocimientos.

En su conjunto, el andamiaje metodológico presentado, ha permitido abrir discusiones

para mirar los procesos de implementación de las políticas públicas articuladas a la EPJA y para analizar las formas de articulación de los sujetos con el estado y las múltiples recreaciones de la letra de las normativas en el contexto local de estudio. Ayudó además, a problematizar las acciones de las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles– en este caso de los conocimientos que la escuela ofrece– y analizar los usos y transformaciones que los sujetos realizan de los mismos en sus prácticas cotidianas. El acercamiento a sus prácticas cotidianas nos permitió reconocer, según expresiones de Heller (1997), cómo en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas, los sujetos aprenden a ante todo a “usar” las cosas.

De este modo, adopta relevancia lo que los sujetos “hacen” con las políticas estatales y con los recursos culturales que la escuela ofrece (Czarny, 2008) y se pone en evidencia el carácter activo e inventivo de los sujetos ante aquello que se impone, sin desconocer las condiciones concretas de posibilidad en la que se desarrollan sus prácticas. En este sentido es se advierte, parafraseando a Rockwell (1985), cómo la presencia de las clases subalternas en la escuela y en la implementación de programas públicos posibilitan la rearticulación de conocimientos desde concepciones sociales distintas a la estatal.

## Bibliografía

- Achilli, E. (2000). Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana. UNR Editora. Rosario.
- Bowman, M.A (2015) La formación laboral y la educación básica en jóvenes de baja escolaridad. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. (2005) "Cultura escolar en Educación Media para Adultos. Una tipología de sus Orientaciones" en Convergencia. N° 38. UAEM. México.
- Campero, C. (2016) "Reflexiones y aportaciones para avanzar en el derecho de las personas jóvenes y adultas a una educación a lo largo de la vida" en Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos N° 4. México
- Candela, A. (1995). Transformaciones del conocimiento científico en el aula. En Rockwell, Elsie (coord.). La escuela cotidiana. Cap. VI. México: Fondo de Cultura Económica.
- Czarny, G (2008) Pasar por la Escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México. Universidad Pedagógica Nacional. México. -Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwell, Elsie (coord.). La escuela cotidiana. Cap. V. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heller, A. (1997) Sociología de la vida cotidiana. Península. Barcelona.
- Hernández, G. (2016). "La educación con personas jóvenes y adultas como campo de estudio" en Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos. N° 4 . México
- Kalman, J; Lorenzatti, M.C.; Hernández Flores, G.; Méndez Puga, A.M; Blazich, G. (2018). La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy. Cuadernos de Investigación CREFAL. México.
- Lorenzatti, M. C (2009). Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad. Tesis: Doctorado en Ciencias de la Educación, FFYH. UNC.
- Montesinos P. y Sinisi L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. Cuadernos de Antropología Social No 29. FFyL – UBA
- Mercado, R. (1995). "Procesos de negociación local para la operación de las escuelas". En Rockwell E. Coord. La Escuela Cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico 1982-1985. México: Departamento de Investigaciones Educativas.



- Rockwell E. (1995). La Escuela Cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México.
- Rockwell E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Bs. As.
- Rodríguez, L. (1992) “La especificidad en la educación de adultos: Una perspectiva histórica en Argentina” en Revista Argentina de Educación N°18. OEI. Buenos Aires.
- Rodríguez, L. (2008) Situación presente de la educación de personas Jóvenes y Adultas en Argentina. CREFAL. México.
- Rodríguez, L. (2009). “Educación de adultos en la Historia reciente de América Latina y el Caribe” en Revista electrónica de Educación y Formación continua de Adultos, Vol 3, N°1. EFORA. Universidad de Castilla.
- Williams, R. (reimpresión 2009) “Marxismo y literatura”. Editorial Las Cuarenta. Buenos Aires. 1º edición 1977.

## Estado y políticas educativas. Entre la innovación y la desresponsabilización

Gabriela Bernardi  
Mariana Nemcovsky

### Introducción

En esta presentación nos acercamos a identificar algunos aspectos relativos a formulaciones, iniciativas y decisiones respecto de las políticas socio-educativas en la provincia de Santa Fe, en el actual escenario nacional. Nos referiremos a la puesta en marcha de algunas acciones y proyectos considerados en las documentaciones oficiales como “innovadores”, en el contexto de la presentación de la nueva Ley de Educación Provincial, en estado de debate en las cámaras provinciales, y de la rúbrica del Plan Estratégico Nacional Argentina Enseña y Aprende 2016-2021. Particularmente nos interesa considerar los presupuestos de “innovación” que sostienen estas propuestas y tensarlos preliminarmente con las concepciones acerca del Estado, la escuela, y la familia que se desprenden de distintas documentaciones y acciones ministeriales a partir del 2015 al presente. Para ello hemos recurrido a diversas fuentes: 1) Registros de campo generados en entrevistas con trabajadoras y trabajadores que se desempeñan en el estado municipal en planes, proyectos y programas orientados explícitamente a favorecer la inclusión socio-educativa; 2) Documentaciones subidas al Portal del Ministerio de Educación de Santa Fe: a) documentos generados por sus “equipos técnicos”, b) informaciones vinculadas con actividades desarrolladas en el marco de planes, programas y proyectos, y c) extractos de entrevistas a funcionarios; 3) Se retoman, a la vez, documentaciones: nacionales, de organismos internacionales y de algunas empresas; 4) artículos periodísticos.

### La “innovación pedagógica”. Inclusión con *calidad*

Distintas iniciativas que se llevan adelante desde la órbita provincial y se formulan como significativas para *generar procesos de inclusión socioeducativa*

*con calidad*, se presentan, a la vez como *propuestas innovadoras*. Entre ellas se incluye el Plan “Vuelvo a Estudiar Virtual” que comenzó a implementarse en el año 2015, y conforma una de las denominadas “*líneas estratégicas*” del Plan Vuelvo a Estudiar. Resultan sugerentes los sentidos puestos en juego en la definición de los tutores concebidos como: “*Tutores virtuales, humanizadores, afectivos e inclusivos*” (R.M N° 1674/14), “*La formación del Docente Tutor del Plan Vuelvo Virtual para una educación socio-inclusiva*” (R.M. N° 2091/15) y “*La formación del Tutor virtual afectivo e inclusivo del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual*” (R.M. N° 0673/17).

En distintas documentaciones se menciona al VaE virtual como un *plan innovador* en tanto que, al poder cursarse de manera virtual, se explicita: promueve una “*flexibilidad de tiempos y espacios*”, la “*inclusión en la cultura digital*” y “*una propuesta pedagógico y didáctica alternativa*” que incluye el “*diseño y elaboración artesanal*”, por parte de los docentes, de materiales didácticos que “*contemple la trayectoria educativa de cada uno de los estudiantes teniendo en cuenta sus experiencias, vivencias y recorridos por el sistema educativo*”.

Otro de los proyectos mencionados como innovadores es el de Aprendizaje por Proyectos, “*que prioriza el estudio de determinados temas de la realidad cercana a los estudiantes, integrando las asignaturas tradicionales, y no a través de ejercicios aislados y abstractos de una disciplina en particular*”.

Ambos Proyectos se conciben como “*de acción socio-comunitaria, productivos, científicos, tecnológicos y culturales (...) para que los estudiantes puedan lograr aprendizajes que les permitan transformar su realidad cercana*”

Un tercer proyecto de los llamados innovadores es la “*libreta digital*” que contribuiría “*a la mejora de los aprendizajes en tanto no será necesario [para las familias] esperar al final del trimestre sino que al ir comunicando permanentemente los resultados del trabajo diario, podrán detectar debilidades, acompañar en la ejercitación y motivar a los chicos para estudiar y aprender*”. Lo que redundaría en un “*acompañamiento mutuo*” con las familias “*en la responsabilidad de la educación*”.

Por su parte *Comunidades de Aprendizaje*, constituye el cuarto de los programas considerados “*innovadores*”. El mismo incluye distintas estrategias como las denominadas “*tertulias dialógicas*” y “*grupos interactivos*” (focalizadas

específicamente en las áreas de lengua y matemática) que son presentadas como *“modelos innovadores para mejorar la calidad de los aprendizajes”*. En ambas se hace especial hincapié en el involucramiento de las familias.

En las *“estrategias innovadoras”* de estos programas y proyectos pueden identificarse indicios de ciertas tensiones al considerar las concepciones de estado, escuela y familia que de modo preliminar presentamos en dos ejes: 1) *la inclusión socio-educativa, la calidad de los aprendizajes y el énfasis en “lo local”*; 2) *la responsabilidad “principal” del Estado y la responsabilización de las familias: de la escuela a la comunidad de aprendizaje.*

1) *la inclusión socio-educativa, la calidad de los aprendizajes y el énfasis en “lo local”*

El conjunto de proyectos que hemos mencionado se consideran en las formulaciones de las políticas provinciales como *proyectos innovadores* en tanto constituyen *“nuevas formas de hacer, pensar y actuar en la gestión pública (...) la innovación es acción, que pone en crisis y desestructura los mapas mentales.* En este sentido, se señala que distintos aspectos referidos a la organización de *“la escuela tradicional”* (como la configuración de espacios, tiempos, agrupamientos, sujetos) serían algunos de los limitantes que obstruirían la inclusión socioeducativa de diversos conjuntos sociales (Calamari, Saccone, Santos: 2015). La propuesta de proyectos innovadores se plantea entonces como instancia donde se produce tanto una flexibilización de aquellos aspectos del *“formato escolar”* considerados más rígidos, como una *“mejora en los aprendizajes”* en términos de calidad educativa.

El énfasis en la inclusión socio-educativa, si bien se sostiene desde las formulaciones oficiales más generales, pareciera debilitarse en la fundamentación de algunas de las propuestas mencionadas a expensas de la relación ***innovación-calidad*** que se presenta como un núcleo fuerte en algunas documentaciones.

En relación con ello advertimos que la innovación y la evaluación asociada a la calidad educativa, mencionadas en los contenidos del Plan Estratégico Provincial 2030, publicado en 2012, se presentan como claves en dos de los tres ejes transversales del Plan Estratégico Nacional Argentina Enseña y Aprende 2016-2021, rubricado por la provincia de Santa Fe.

En ese sentido, en relación con la evaluación de la calidad educativa, entendemos que la direccionalidad con que se efectivizan las políticas ofrece cierta heterogeneidad con los sentidos plasmados en el texto de la nueva Ley Provincial. En éste el estado provincial se hace *“responsable de la evaluación integral del sistema educativo provincial”*(art.137), *“la entiende como un conjunto de relaciones”* entre distintos actores (art.138), sostiene la adopción de *“una metodología cuali-cuantitativa, participativa y situada para la comprensión de los procesos educativos*(art.139), desarrolla *“procesos de autoevaluación institucional con la participación de docentes, estudiantes...”*(art.140) y *“construye la información estadística y los indicadores educativos significativos...”*(art.141).

Por su parte el contenido de la noción “calidad educativa” expuesto en entrevistas por funcionarios en relación con las iniciativas y acciones concretas llevadas adelante a partir del 2015 refiere que *“para la política educativa provincial una educación de calidad es «aquella que permite a todos aprender lo que necesitan **para el momento y la circunstancia en la que viven»**”* (Rojas Mix, 2008). Advertimos aquí cierto matiz con la definición de “calidad educativa” planteada en la nueva Ley de Educación Provincial, que la *“entiende de manera integral y se orienta a la mejora continua de los procesos y condiciones educativas a través de contenidos curriculares comunes, núcleos de aprendizajes prioritarios e interdisciplinarios en todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria...”* (art.22). Consideramos que pueden identificarse algunos elementos heterogéneos entre una concepción en términos de adecuación *“al momento y las circunstancias en la que viven”* y la idea de *“mejora continua de procesos y condiciones a través de contenidos curriculares comunes, NAP...”*

El énfasis en “lo local” con el que se conciben los aprendizajes que pueden redundar en procesos educativos de calidad, en lo concerniente a: las propuestas de contenidos pedagógicos a abordar, *“determinados temas de la realidad cercana a los estudiantes”*, respecto de tener *“en cuenta sus experiencias, vivencias y recorridos”*, y *“el momento y las circunstancias en las que viven”* las y los estudiantes, constituye una de las aristas de las formulaciones e iniciativas educativas ministeriales en Santa Fe.

Se trata de un aspecto que, en el Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende 2016-2021” forma parte del Eje central “Comunidad Educativa Integrada”, y, a la vez, del Eje Transversal “Políticas de contexto”, en el cual se sostiene la transversalidad de “políticas pedagógicas contextualizadas”. Interpretamos entonces que, el énfasis en “lo local”, a la par que se retoma a través de distintas acciones en la órbita educativa en Santa Fe, reviste particular importancia en las políticas educativas en la escala nacional.

*“...A su vez, las particularidades del contexto y de la comunidad influyen significativamente en la constitución y el desenvolvimiento de los procesos educativos que transcurren en el ámbito escolar. Por su parte, la escuela incide en su comunidad más amplia y en su potencial de desarrollo, formando jóvenes con saberes y capacidades apropiados para participar de manera activa y responsable en las economías y culturas locales...”*

En principio, pareciera, entonces, que los aprendizajes escolares en una educación de calidad tendrían por objetivo promover temas, atender a experiencias, ancladas en el tiempo y circunstancias de la cotidianeidad. Entendemos que la incorporación de temas de la realidad cercana, en tanto propuesta innovadora, constituye un aspecto a abordar con profundidad temporal. Hemos visto en otros trabajos (Nemcovsky, 2010) que distintas propuestas pedagógicas permeadas por el escolanovismo entre los años 20’a 40’ contenían elementos relativos a la *“adecuación al medio socio-económico, en lo que se llamaron Programas Analíticos elaborados en las escuelas o secciones donde se practicaban experiencias desde la Escuela Nueva”*. Así la importancia dada a *“la situación humano-social en que se enseña”* constituyó uno de los aspectos de lo que J. Dewey entendía como las *condiciones objetivas* en que la experiencia se desenvuelve. Sin embargo, se trataba de “adecuaciones” que se concebían articuladas a “contenidos curriculares comunes” y que a excepción de algunos ensayos entendían a la escuela como inscripta en un sistema educativo cuya responsabilidad indelegable era del estado nacional. A este aspecto nos referiremos en el punto que sigue

*2) la responsabilidad “principal” del Estado y la responsabilización de las familias: de la escuela a la comunidad de aprendizaje*

En el proyecto de la ley provincial de educación se establece que el Estado provincial *“tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer*

*educación integral, permanente y de calidad*". Asimismo, y en sintonía con los lineamientos de la Ley Nacional de Educación (2006), se menciona que el Estado *"garantiza el derecho a la educación"* y *"asegura las condiciones necesarias para el acceso, la permanencia, los aprendizajes y el egreso del sistema educativo"*.

A la par de este rol *"principal"* que se le adjudica al Estado en relación a la educación, puede advertirse, tal como lo han puesto de manifiesto otras investigaciones (Carli, 2006; Santillán, 2013; Cerletti, 2014) una apelación a las familias en términos de su participación que debe ser *"incentivada"* por la institución educativa. Asimismo, se considera que las familias forman parte, junto con estudiantes, docentes, supervisores, directivos y asistentes escolares y egresados, de la *"comunidad educativa"* que *"se compromete, participa y fortalece los procesos de enseñanza y aprendizajes para el desarrollo de trayectorias educativas inclusivas, completas y de calidad"*. El énfasis en el *"compromiso"* de las familias con los procesos de enseñanza y aprendizaje también se explicita cuando se define a la escuela como una *"institución social"* o una *"comunidad de aprendizaje"*. Como han advertido las investigaciones mencionadas a la par que se define la principalidad del Estado en relación con la educación, se le asigna a las familias (y a otros sujetos e instituciones) una *responsabilidad compartida* en relación con dichas acciones.

Estas definiciones en relación con las familias, que son formuladas en términos más generales en la propuesta de ley provincial, aparecen, sin embargo, con distintos matices en otras documentaciones del Ministerio de Educación. En el marco de algunos de los proyectos *"innovadores"* que hemos mencionado (por ejemplo la libreta digital) la participación de las familias alude al *"seguimiento o interés"* que puedan realizar las familias sobre las *"trayectorias educativas de niños y jóvenes"* mientras que en otros la convocatoria es a *"participar"* en actividades concretas de enseñanza y aprendizaje en los espacios áulicos. En estas documentaciones, en general relativas a los proyectos en sí, se menciona y convoca no sólo a las familias sino también a otro conjunto de actores: *"voluntarios"*, *"vecinos"* u *"organizaciones de la sociedad civil"*. Estas propuestas no son privativas del ámbito provincial sino que se encuentran en sintonía con las definidas por el Plan Estratégico Nacional 2016-21 *"Argentina enseña y aprende"* (CFE Res. 285/16) donde se promueve la articulación *"de*

*iniciativas de otros organismos públicos, de las organizaciones de la sociedad civil y del sector privado” (pág. 21) y la “participación de las familias en el acompañamiento de las trayectorias escolares” (pág. 22) para lograr una “educación de calidad”.*

En este sentido, algunos de los proyectos a través de los cuales se impulsan estas “*prácticas innovadoras*” que convocan a la “*comunidad*” a la “*participación*” llegan a las instituciones educativas a través de convenios rubricados entre el Ministerio de Educación de la provincia y diversas Fundaciones ligadas a empresas. Tal es el caso del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, propuesta presentada y difundida en distintos países latinoamericanos por la empresa de cosméticos Natura y que, en la provincia de Santa Fe, se implementa con la *asistencia técnica* de CIPECC. El *financiamiento* de dicho proyecto corre por cuenta de la empresa quien se encarga de *formar funcionarios, directivos, docentes, familiares y miembros de la comunidad* para la implementación del mismo.

Es decir, si bien se presenta al Estado como “agente principal” de la educación, se advierte que junto a la convocatoria a las “familias” y a la “comunidad” para que “participen” en la tarea educativa se introducen iniciativas del ámbito privado empresarial en las que se delegan aspectos tales como el financiamiento y la asistencia técnica.

## **Consideraciones finales**

En este trabajo analizamos distintas iniciativas desplegadas en la órbita educativa provincial a las que se considera desde las instancias de toma de decisión ministerial como ***innovadoras*** en tanto se proponen generar *procesos de inclusión socioeducativa con calidad* en niños y jóvenes.

Consideramos que en estas estrategias y programas que se consideran “*innovadores*” pueden identificarse indicios de ciertas tensiones al considerar las concepciones de Estado, escuela y familia. En primera instancia exploramos la relación entre la inclusión socioeducativa, la calidad de los aprendizajes y el énfasis en lo local que se expresan en las formulaciones de estas iniciativas. En un segundo apartado focalizamos en cómo bajo la apelación a la participación de las familias o a la más inespecífica “comunidad



educativa” se llevan adelante en las instituciones educativas distintas iniciativas impulsadas por el capital privado.

En procura de aproximarnos a visibilizar ciertos aspectos de las políticas educativas, se nos presentan algunos interrogantes, a partir de construir algunas relaciones teóricas entre los procesos descriptos:

- Tras el discurso de la innovación ¿Qué sentidos adquiere la apelación a la participación de la “comunidad” en los ámbitos escolares y cómo se relaciona con la responsabilización de las familias y la incorporación de otros sujetos “no escolares” en las decisiones, iniciativas y acciones educativas?
- ¿Las iniciativas que ponen énfasis en “lo local” suponen un nuevo avance hacia procesos de descentralización y, por ende, de achicamiento del Estado?

Muy preliminarmente entendemos que el énfasis en “lo local” abreva en una concepción teórico-política que interpreta la vida en “la comunidad” en términos de tramas de relaciones armónicas, que pone el acento en la importancia de las interrelaciones cara a cara como fundamento y refuerzo de lazos sociales. La noción de conflicto social como inherente a una sociedad de clases - cimentada en la desigualdad social- está ausente y por tanto la posibilidad de entender situaciones, y/o procesos de la vida social en su anclaje estructural, en su historicidad le es ajena. Así tras la intencionalidad de fundar la experiencia educativa en la realidad cercana *“formando jóvenes con saberes y capacidades apropiados para participar de manera activa y responsable en las economías y culturas locales”*, entendemos hipotéticamente que se favorece en los conjuntos sociales a los que se compromete, la construcción de elementos de un sentido común que tiende a la auto-responsabilización respecto de procesos socio-educativos, y a la legitimación de formulaciones y acciones que impulsan la intervención de otros actores no escolares, entre ellos el capital privado. A la vez que, se apela a la “movilización” (Menéndez, 2008) de las “comunidades” en pos de la generación de iniciativas, recursos y propuestas cuya efectivización se produce localmente, fortaleciendo procesos de descentralización educativa.

## Bibliografía

- Calamari M.; Saccone, M.; Santos, M. (2015) "Procesos de "flexibilización" como clave para la "inclusión socioeducativa". Un análisis del Plan "Vuelvo a estudiar" en la provincia de Santa Fe" en *Revista de la Escuela de Antropología*, Vol. XXI. Escuela de Antropología, FHumyAr, UNR.
- Carli, S. (2006) *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cerletti, L (2014) *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Biblos.
- Menéndez, E. (2008) "Las múltiples trayectorias de la participación social" en Menéndez, E. y Spinelli, H. *Participación Social ¿para qué...* Buenos Aires: Lugar ediciones.
- Nemcovsky, M. (2010) *Entre el trabajo y la escuela. Memorias de experiencias infantiles. Rosario (1930-1940)* Tesis doctoral. Escuela de Posgrado. Facultad de Humanidades y Artes. UNR (inédita)
- Santillán, L. (2013) "El trabajo de la escuela con la comunidad. Algunas reflexiones desde la antropología social" en *Plaza Pública*, Revista de Trabajo Social. Año 6 N° 10: 61-81. Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA.

## **De rupturas y continuidades en la institucionalización de la Delegación Valles Sanjuaninos de la UNSJ**

Roberto Alejandro Dacuña

Gabriela Carabajal

María Antonia Luccato

### **Introducción**

En respuesta a la demanda de comunidades de departamentos alejados, la UNSJ inicia en el año 2009 un proceso de expansión territorial, concretándose en 2014 la “Delegación Valles Sanjuaninos de la Universidad Nacional de San Juan” que integra la Región Jáchal, Iglesia, Valle Fértil, Calingasta. El proyecto de investigación en desarrollo, se propone *“explorar el proceso de expansión de la UNSJ, en los valles sanjuaninos, caracterizando la especificidad de sus procesos formativos”*. Se propone ahondar en la comprensión de los sentidos producidos, reproducidos y reconvertidos, por los múltiples agentes sociales comprometidos en esta experiencia formativa de nivel universitario.

En esta exposición deseamos compartir las lecturas que emergen sobre el análisis del proceso de institucionalización de la Delegación de la UNSJ, en una ciudad distante 153kms de la capital provincial, con asiento Académico y Administrativo en la ciudad de San José de Jáchal, como eje de la *Región “Jáchal, Iglesia, Calingasta y Valle Fértil”*.

La exposición pretende dar cuenta de los modos en que las políticas universitarias se imbrican en nuevos espacios físicos y sociales; es decir, el proceso de institucionalización de la universidad estatal en una zona considerada distante de la Sede central de la UNSJ.

### **La institucionalización de la delegación: un análisis de “la distancia” en clave de reproducción**

El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), a través del acuerdo Plenario N° 629/07, propuso la generación de un Programa de Cooperación y Articulación

Universitaria Nacional que optimice los recursos institucionales de una política planificada. En orden a esos planteos la Secretaría de Políticas Universitarias propuso inicialmente la creación de los Centros Regionales de Educación Superior (CRES) determinando las diferentes áreas de vacancia a nivel territorial. Esta política recibió posteriormente una serie de reformulaciones que se tradujeron en la creación de las actuales Delegaciones Universitarias.

A nivel local en el Planeamiento Estratégico de la Universidad Nacional de San Juan, presentado en el año 2006, se registraba a la zona norte de la provincia como AREA DE VACANCIA, y se exponía el compromiso de participar en la extensión del servicio universitario a zonas alejadas del Gran San Juan.

Se unen así, los principios estatutarios de la Universidad Nacional de San Juan con los de la Secretaría de Políticas Universitarias mediante la creación de la Delegación.

En el año 2014, y con el antecedente de contar ya con experiencias previas en la oferta de carreras en departamentos no pertenecientes al “Gran San Juan”, se concreta la creación de la “Delegación Valles Sanjuaninos de la Universidad Nacional de San Juan” en la localidad de San José de Jáchal, como eje de la *Región que comprende los Departamentos JACHAL, IGLESIA, VALLE FERTIL y CALINGASTA.*

Vinculadas a las problemáticas y/o tensiones que emergen en el proceso de institucionalización de la Delegación, las nuevas formas de gestión e interacción entre los diversos actores del espacio social universitario, en tensión permanente entre la Sede, la Delegación y los centros regionales que la componen, se van conformando nuevos sentidos de “lo universitario”, de “ser universitario”. Sobre estas múltiples maneras va cobrando sentido dicho proceso, en cuya trama es constitutiva y definitoria la “*distancia*” entre los componentes de la Delegación y la Sede de la UNSJ.

Una característica muy especial —en los cuatro departamentos— es el sistema de relaciones socio-económico-cultural que presentan. Los departamentos se estructuran como un modelo territorial “monocéntrico”, con una **villa cabecera** (ciudad) como centro del sistema, ya que posee la mayor jerarquía funcional, espacial y significativa, dos o tres **localidades** importantes conocidas como distritos y una serie de pequeños **parajes** y, también, algunos **puestos**. Esta tipología responde, por un lado, a las particularidades de su geomorfología y,

por otro, al tamaño del oasis productivo, y será decisiva en los procesos de definición de los sistemas de clasificación social, en lo que refiere tanto al sistema de posiciones sociales, como al de las propiedades desde las que se otorga sentido a la “distancia” entre esas posiciones.

En el caso de Jáchal, el segundo en extensión de la provincia, ha determinado históricamente, que la población haya tendido a concentrarse en la Villa de San José y los asentamientos que la circundan. El sistema vial conecta espacialmente los puntos extremos del oasis (Niquivil al sur, Villa Mercedes al norte y Huaco al este) con centro en Jáchal. Estos asentamientos, presentan jerarquía de “**villa**” (poseen educación primaria y secundaria, centros de salud, comercio básico y estructura de planta urbana consolidada) con asentamientos menores como Pampa Vieja, Tamberías, San Isidro, entre otras localidades o distritos. Las vinculaciones al interior del territorio son buenas, en general, pero de bajo estándar técnico. Fuera de este sistema se observan los llamados “**puestos**”, habitados por grupos de familias que viven de la actividad primaria, básicamente ganadera de autoconsumo.

Jáchal expresa en cuanto al modo de ocupación del espacio, una *sucesión de ruralidades*: una ruralidad cada vez más precaria al alejarse de los centros poblados como la Villa cabecera departamental que, también rural, poseen cierto grado de urbanización, entendida ésta como posesión de servicios públicos.

En el propósito de aproximarnos a “historizar el proceso de construcción simbólica y práctica de la Delegación en la región”, uno de los primeros sentidos que resulta problematizado refiere a la localización, el “dónde” se crea la Delegación y, con ello, la dilucidación del sentido que adquiere “la distancia”. Desde sí, desde los ciudadanos que habitan determinado territorio y que explicitan dicha distancia en un juego de oposiciones categóricas tales como: centro-pueblo, lejos-cerca, rural-urbano, alejado-cercano, etc.

Los alumnos de las Tecnicaturas ofrecidas en Jáchal, en sucesivas ocasiones, al momento de definir su propia experiencia con la UNSJ, lo hacen comparando la propia experiencia con aquellas que, creen, se producen en la sede central.

Emerge así un primer sentido que otorga entidad a la “Delegación de los Valles” y señala la fuerza de las divisiones de lo social, remitiendo a la “distancia”. Pareciese que para poder explicar la propia trayectoria, los

estudiantes necesitasen señalar la Sede Central, y más específicamente, la “distancia” a la misma. Por ejemplo, en relación al inicio del ciclo lectivo y al calendario académico Lorena nos comenta: “(El inicio) *nunca es bien específico y no siempre empezamos como la facultad de allá, del centro*”... “*Empezamos tarde y terminamos tarde (en relación al centro) eso es una de las desventajas que tenemos nosotros acá*”. La diferencia es percibida en términos de desventaja respecto a un “centro”

El “centro” cobra valor diferencial y afirma la “distancia” porque no sólo cuenta con ventajas comparativas, sino que además representa el “lugar” desde el que se toman las decisiones. Para Lorena, Adrián y Marcela, “el centro” es quien toma las decisiones y “a-cerca” a la Delegación las novedades

*Entrevistador: ¿y tienen alguna otra actividad académica vía internet?*

*Adrián: no (...) no, igual quedaron comprometidos en traer deportes también para dar para las facultades y todavía no, desde el comienzo desde que comenzamos la carrera decían que iban a traer algunos pero no*

Dicha distancia queda rubricada cuando Adrián, al referirse a la creación de carreras en la sede, define a la Villa Cabecera de Jáchal como “Pueblo”: (*Claro, que no van a traer carreras repetidas, van a ir cambiando, sino van a llenar el pueblo de una sola carrera*”).

En estos relatos se explicita **la distancia**, la que ya no sólo es pensada en términos geográficos, sino que asume aquellas propiedades que la definen a partir de los principios de división social del espacio.

Un segundo sentido en el que aparece pensada la Delegación de los Valles a partir de la idea de centro-periferia, lo encontramos formulado como “reclamo” por “ser reconocido como un igual desde la distancia”. Una lucha que procura romper con esa posición “distante” relacionalmente respecto a un centro, pero que contradictoriamente cobra sentido solo en función de definirse en relación a la distancia que posee respecto a ese centro, y que por ende revalida la fuerza del centro.

*Los estudiantes expresan esta posición de dos modos. El primero, reclamando una carrera con idénticas características y calidad que la que se brinda en el centro; un requerimiento a “ser asimilado”. Esta demanda por “igualdad de condiciones” refuerza la distancia social ya que se asimila la posición de*

dominado y de búsqueda de obtención de esa identidad legítima respecto a lo universitario, que, claro está, se encuentra en el centro.

Adrian: ... no hay mucha responsabilidad por la parte de San Juan en esto, igual cuando vas a rendir hay veces que vos no venís en el listado y no te dejan rendir cuando te inscribís acá o mandas por los grupos de whats app para inscribirte y siempre nos están perjudicando a nosotros... nosotros no nos enteramos, lo vemos como mucho falta de respeto hacia nosotros qué es lo que pasa...

*El segundo modo que asume dicho requerimiento se expresa en forma de demanda por ser reconocidos a partir de la especificidad de los procesos locales (“la posibilidad de la instalación de una sede en la región, en vista a que su creación permitirá (...) respetar el localismo; recuperar y potenciar los principios socioeducativos y culturales; atenuar el aislamiento físico; poner en valor su historia, su cultura y sus recursos económicos y turísticos” (Corresponde a fundamentación de la presentación de proyecto de creación de la delegación).*

Este reclamo no es acompañado por un consecuente cuestionamiento sobre los principios de clasificación desde los que se define “la distancia” y los procesos de estigmatización de lo local. Bourdieu denomina a este tipo de reclamo “reivindicaciones regionalistas” y las entiende como respuesta a la estigmatización que produce el territorio de la cual es, aparentemente, producto.

Esta proclama de lo local en términos de autodeterminación regional, no logra confrontar con los principios de división sobre los que se definen y legitiman las posiciones de los dominantes y de los dominados.

En síntesis, el deseo de autodeterminación de parte de los agentes de la Delegación, en lo que respecta a los procesos constitutivos de la misma, se encuentra atravesado por esa contradicción genética que implica ser “Delegación” de un “Centro”. Así, el sentido de los procesos reivindicativos expresos por los agentes -hasta el momento- serían consecuentes con el presente instituyente que atraviesa a la delegación, y de imposibilidad estructural y estructurante de una institución universitaria comprendida en el

reconocimiento de la “heterodeterminación”, reproduciendo el estigma pero bajo una forma investida.

### **La institucionalización de la delegación: reivindicaciones locales en clave de apropiación**

Al iniciarnos en la comprensión de los nuevos modos institucionales de la universidad estatal, identificamos procesos constitutivos de lo institucional que se dirimen entre aquellas prácticas sociales instituyentes -“desbordamiento extradisciplinar” de la actividad social y productiva de las instituciones culturales, de modo que emergen nuevas formas de experimentar o producir nuevas institucionalidades (Transform, 2008)- y aquellas que reproducen las lógicas prácticas de la academia

*Apropiación y arraigo* se manifiestan a través de elementos materiales, pero también ideales y con fuerte valor simbólico. Desde este contexto y sus prácticas, se proyecta el proceso de institucionalización de esta singular sede universitaria, en espacios urbanizados de los departamentos alejados de la capital provincial.

En este proceso vemos emerger, desde los intersticios de las relaciones interpersonales, los procesos históricos que dieron origen a la nueva institución en este espacio social, y sus intentos de instituirse en “un lugar”, en término de De Certeau.

Así, se expresan en la no reproducción -idéntica y automatizada- de un servicios educativos “del Centro” en la Delegación. En este lugar, donde lo universitario anhelado parece ser recibido con pasiva complacencia (con los brazos abiertos) aparecen prácticas de apropiación como propone Roger Chartier, como un proceso multi-direccional, relacional, colectivo y transformador. En términos de Rockwell (2006), prácticas que hablan de una nueva institucionalidad.

“Líneas de fuga” que pueden conducir fuera del callejón sin salida del autoconfinamiento. Fuga y éxodo no son aquí algo negativo, una reacción a algo, sino que están ligadas a un poder constituyente, a una nueva organización, una nueva fundación e institución (Raunig. G, 2006). De entrada, este movimiento de fuga advierte sobre los formatos que van conformando las



prácticas instituyentes; las cuales, por principio, no se dejan estructurar ni confinar, en tanto es institución en el sentido de ser un poder constituyente.

Para las comunidades de los valles que rodean a la capital provincial pero, sobre todo para la población jachallera, la localización formalizada de una sede de la UNSJ representa un logro que consolida su histórica identidad cultural. Esto es así porque Jáchal detenta una profunda historia de “centro educativo-cultural”; una identidad fuertemente constituida desde una mirada “de centro”. De centro económico en el siglo XIX que se re-convierte en centro cultural durante el siglo XX. Identidad que se proyecta sólidamente hacia toda la provincia a través de sus producciones culturales y políticas.

Apropiación y arraigo resultan encauzados por los propios inconvenientes que conlleva la institucionalización de la delegación. Los auténticos intereses locales parecen resurgir al momento de presentarse lentas y vulnerables las gestiones para poner en marcha la entidad.

Las dificultades toman estado público y la delegación se constituye así, en una cuestión política prioritaria al interior de la comunidad jachallera. Así, ante la posibilidad de cambio de localización de la Delegación, se expresa:

Carta Abierta.

Al Intendente Miguel Vega desde La Red Nacional de Residentes Jachalleros sobre la instalación de la UNSJ

Todos sabemos que en la historia de nuestro país las conquistas estuvieron signadas por luchas patrióticas. (...) Seguramente hubo decisiones políticas más o menos acertadas a la hora de defender a ultranza el derecho que desde niños hasta convertirnos en profesionales nos damos: no pagar para aprender a leer y escribir... (...) Los que escribimos esta carta abierta debimos salir de Jáchal en distintas épocas a buscar nuestro futuro y forjar los destinos de cada uno. No fue fácil salir del pueblo y dejar atrás recuerdos y abrazos. Las caricias de nuestras madres y los consejos de los padres. Tuvimos que educarnos a nivel universitario afuera. Aprendimos afuera y seguimos con los mismos valores que nos enseñó Jáchal. Algunos pensamos volver en algún momento. Otros ya hicimos raíces en varias partes del país, pero siempre dejando a Jáchal arriba de todo (.) Imaginemos un edificio en Jáchal de la UNSJ con estudiantes llenando sus pasillos; debatiendo, analizando, pensando, planificando, innovando, diseñando y escribiendo por y para nuestro querido

pueblo. Pero hay un problema: la falta de voluntad política. Sabemos que para que ese edificio se haga debe haber un lugar, recursos materiales, humanos y económicos para ponerlo en marcha. Pero ¿no es acaso una de las mejores inversiones que podemos hacer como jachalleros?

Cuando se habla que Jáchal avanza se trata de esto, de educar (nos). De pensar en el futuro sin mezquindades políticas y como estadistas. Sin privarle la posibilidad a cientos de jachalleros y jachalleras que estudien en la Universidad. La Red Nacional de Residentes Jachalleros le pedimos a usted Intendente CPN Miguel Angel Vega, considere el efectivo pedido que la UNSJ le hace para poder instalar una sede en Jáchal. Sería un grave error dejar pasar esta construcción que va más allá de lo edilicio, sino que se centra en la educación de un pueblo. Al fin y al cabo, un pueblo educado es libre, soberano y dueño de sus propios destinos. No nos opongamos a eso jamás.

Fraternal abrazo. Siempre pensando en Jáchal.

La expresión de los intereses locales no se hace explícita sólo en cuestiones de infraestructura; una verdadera disputa académica, con impronta local, se va a presentar al momento de crear el Prof. de Música con Orientación en Música Popular en los Valles. Durante el año 2017 se abre, representando la primera carrera universitaria en la Delegación.

Esta carrera posee en sus entrañas un auténtico sentido de “autodeterminación”. Varias son las razones, entre ellas cabe destacar, que es la primera carrera creada a partir de los deseos expresos de las comunidades de los Valles –con independencia de intereses y/o apoyos empresariales y/o gubernamentales-; además de contar con un plan de estudio que fue el resultado de una lucha intestina en el claustro departamental, que concluyó en una propuesta en la que lo “popular” se inmiscuye entre los sentidos de lo académico.

En la sesión del Consejo Superior de ayer jueves 15 de septiembre los consejeros resolvieron, en votación nominal, acordar la creación del Profesorado de Música con Orientación en Música Popular, para el departamento de Jáchal. Con ese objetivo, decidieron encomendar a la Comisión Académica del Consejo Superior convocar al claustro del Departamento de Música de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes para analizar en conjunto el plan de estudio para luego volver a tratar el tema

en la próxima sesión del Consejo. “Los jachalleros venimos dolidos, queremos llevarnos una buena noticia, queremos llevarnos a Jáchal la carrera de Música Popular”, dijo ante los consejeros Alberto Rey, músico de aquel departamento del norte, quien había asistido junto con otros jóvenes jachalleros al Consejo para presenciar el tratamiento de la carrera.

Paulo Carrizo, docente del Departamento de Música de la FFHA de la UNSJ, y coordinador de la carrera en Jáchal, dijo que la propuesta académica que se inauguró ayer cubre la expectativas del alto nivel musical que tienen los jachalleros y todos los músicos del norte de la provincia, como Iglesia y Valle Fértil. “La carrera tiene un color local, y tiene que ver con el rescate de identidades de los pueblos”, dijo. 4/4/2017. BOLETIN INFORMATIVO UNSJ Dirección de Prensa Institucional- Secretaría de Comunicación.

## **Conclusión**

El desarrollo expuesto indica que lentamente se van localizando distintas actividades académicas en los cuatro departamentos de la Delegación. Así, la concreción de nuevas ofertas no responde a un único motivo, por el contrario, resulta del entrecruzamiento coyuntural de múltiples intereses y políticas en el que se expresan demandas de la población, intereses institucionales, gubernamentales, etc.

Ese breve ejercicio, que juega a confrontar dos categorías tan propias de nuestras disciplinas, como son *reproducción* y *apropiación*, no tienen otro propósito más que el de reconocer en la construcción del objeto, “la lógica específica del mundo social como construcción siempre provisoria de una realidad; esta «realidad», que es el espacio de una lucha permanente por definir la «realidad»; y que implica aprehender a la vez lo que es instituido, sin olvidar que se trata solamente de un resultado en un momento dado del tiempo, de la lucha para hacer existir o bien desaparecer lo que existe y sus representaciones” (Bourdieu, P.: 1996).

## Bibliografía

- Araujo, S. M. (2011) "Balance de los sistemas de evaluación universitaria en la región. Impactos y desafíos. En A. Servetto; D.I Saur comps.) *Sentidos de la universidad* (pp.115-133) Córdoba. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba
- Bourdieu, Pierre (2007) *El sentido práctico de Pierre*. Argentina. Siglo XXI
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultural*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2006) "La identidad y la representación. Elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región". *Ecuador Debate*. Vol. N°067, pp. 165-184. Ecuador
- Brunner, José Joaquín (1990) *Educación superior en América latina: cambios y desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Carli, Sandra (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires. Argentina: Siglo XXI.
- Carli, Sandra (2006): "La Universidad pública y la sociabilidad estudiantil". En G. Frigerio, G. Dicker (comps) *Educación. Figuras y Efectos del amor*. Buenos Aires. Argentina: Del Estante.
- Chiroleu, Adriana. "Democratización universitaria y desigualdad social en América Latina". *Política universitaria*. Vol. 1, pp. 26-31. Argentina
- De Sousa Santos, Boaventura (2005) *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. CEIICH-UNAM. México
- Encuentro Regional (setiembre 2013) "Políticas de integración de estudiantes universitarios. Explorando nuevas respuestas". San Juan. Argentina. Universidad Nacional de San Juan.
- Ezcurra, A. M. (2007) "Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitaria". En *Cuadernos de pedagogía universitaria 2*. Pró-Reitoría de Graducación. Universidad de Sao Paulo.
- Ezcurra, A. M. (2009) "Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos". En Elichiry, N. (Coord.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa*. Tensiones entre focalización y universalización. Ensayos y Experiencias N° 79. Buenos Aires. Argentina: Noveduc.
- Feldfeber, M. (2012) "Políticas educativas en contextos de exclusión". En Gluz, N. y Arzate Salgado, J. (Comps) *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales*

- (pp.107-144). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García Salord, S. (2011) “¿Existe hoy la universidad pública?. En Servetto, A., Saur, D. (Comps.). *Sentidos de la universidad* (pp. 211-236). Córdoba. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Gluz, N. (Ed.). (2011) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. Buenos Aires. Argentina: Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. México. Universidad de Guadalajara: Imago mundo.
- Iriarte, A. y Ferrazzino, A. (2009) Los jóvenes argentinos, la universidad pública y la estructuración de sus proyectos en un contexto de exclusión y cambios epocales. En Romo Beltrán, R. y Correa, N. (comps.) *Educación en América latina. Debates y reflexiones en torno a la universidad pública* (pp. 121-136). México. Universidad de Guadalajara: Imago mundo.
- Mollis, M. (2011) “La evaluación universitaria: entre una crisis de sentido y la responsabilidad social para el cambio”. En Servetto, A., Saur, D. (comps.) *Sentidos de la universidad* (pp.47-62). Córdoba. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Montañez S., Guevara H., Negri C., Demartini M., Manchinelli L.; Belelli S. (2010) *Mirando la universidad desde las prácticas docentes y la formación de los alumnos*. En revista N° 3. IISE. FACSO. Universidad Nacional de San Juan. Argentina.
- Montañez, S.; Dacuña, R.; Negri M.; Benítez B.; Demartini M.; Tejada I. y Luccato M. (2015) *¿Juego de ilusiones? Ingreso y permanencia de estudiantes universitarios. Una construcción desde los sentidos de la academia*. Argentina. UNSJ. Editorial Fundación Universidad.
- Pugliese, J. C. (2000) “La calidad en el sistema universitario argentino”. Tandil. Argentina
- Raunig, Gerald (2006) *Prácticas instituyentes, Fugarse, instituir, transformar*. Traducción de Gala Pin Ferrando y Glòria Mèlich Bolet, revisada por Joaquín Barriandos
- Rockwell, Elsie (2006) Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México DF. Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación. Buenos Aires

- Rovasio, R. (2011) "El rol de la universidad (y de los universitarios) en la producción y transferencia del conocimiento". En Servetto, A., Saur, D. (comps.) *Sentidos de la universidad* (pp.261-269). Córdoba. Argentina. Editor UNC.
- Servetto, A., Saur, D. (comps.) *Sentidos de la universidad* (pp.261-269). Córdoba. Argentina. Universidad Nacional de Córdoba.
- Skliar, C. (2011) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires. Argentina: Miño y Davila.

## **Educación especial, de gestión social y técnico-profesional en el proyecto de Ley de Educación provincial (Santa Fe, Argentina)**

Florencia Debonis  
Marilín López Fittipaldi  
Mercedes Saccone

### **Introducción**

En este trabajo nos proponemos realizar un primer acercamiento al Proyecto de Ley de Educación Provincial de Santa Fe. Específicamente, nos interesa indagar en tres aspectos que aparecen en el Proyecto y que se vinculan con nuestras investigaciones particulares: la educación especial, la educación de gestión social y la educación técnico-profesional.

El Proyecto de Ley de Educación Provincial fue presentado por la gobernación de la provincia en diciembre de 2017. Durante el discurso de apertura de las sesiones legislativas en mayo del 2016, el gobernador Miguel Lifschitz anunció el inicio de un proceso de debate para la formulación de tal proyecto. A partir de entonces, el oficialismo convocó a diferentes sectores (gremios, docentes, organizaciones sociales, especialistas, centros de estudiantes, universidades, entre otros) a participar en distintas instancias de discusión en el marco del Plan “Santa Fe construye Educación y Futuro. Diálogos para la Ley Provincial de Educación”. Al mismo tiempo, otras fuerzas políticas también sumaron proyectos propios al debate. Este proceso, que duró hasta que finalmente fuera presentado un Proyecto único a fines de 2017, no se desarrolló sin tensiones. Se expresaron críticas respecto al modo efectivo de participación que se propició en cada escuela con los docentes y estudiantes, sobre todo respecto a la circulación de la información y de los proyectos alternativos y los tiempos dedicados a ello.

Este Proyecto de Ley Provincial, formulado más de diez años después de la promulgación de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 (2006), explícitamente adhiere y toma como referencia a la misma, a la vez que es presentado como un proyecto “superador” y que recupera experiencias que se vienen dando en la educación provincial: “un proyecto de ley de vanguardia y

con sello bien santafesino”. Nos preguntamos, entonces, qué plantea este proyecto acerca de la educación especial, de gestión social y técnico profesional, intentando reconocer, de modo preliminar, procesos y tensiones a partir de nuestras investigaciones en curso.

Uno de estos procesos de investigación se inserta en el cruce de la educación común y la educación especial dado que tiene como objetivo abordar los sentidos y las prácticas de maestras integradoras en “procesos de integración” de niños/as con discapacidades en las escuelas comunes, en la ciudad de Venado Tuerto (Santa Fe).

Otra de las investigaciones que retomamos se focaliza en los procesos socioeducativos y políticos que se despliegan en la cotidianeidad de una experiencia educativa impulsada por una organización política de la ciudad de Rosario (Santa Fe).

La tercera es una indagación en la que nos proponemos conocer las experiencias escolares en la educación secundaria de modalidad técnico profesional de jóvenes que viven en contextos de pobreza en la ciudad de Rosario (Santa Fe).

### **La educación especial en el proyecto de Ley de Educación Provincial**

Como hemos adelantado, una de nuestras investigaciones se propone describir las prácticas y los sentidos que construyen maestras integradoras de niños/as con discapacidades en las escuelas comunes en los “procesos de integración” en Venado Tuerto. De las maestras integradoras diremos aquí que trabajan en escuelas de gestión pública de la ciudad, en dos niveles: inicial y primario. Los cargos institucionales de estas maestras pertenecen a la única escuela especial de gestión pública de la ciudad, pero sus prácticas cotidianas se desenvuelven en las escuelas comunes. Los “procesos de integración” se encuentran regulados por el decreto provincial N° 2703 sancionado en el año 2010.

El Proyecto de Ley propone a la educación especial como una modalidad dentro de la “estructura pedagógica” del sistema educativo provincial, subrayamos que tal consideración está en consonancia con los planteos de la LEN (2006). El decreto N° 2703 (2010) adhiere a dicha Ley y se apoya en el



“principio de inclusión educativa” para establecer las “pautas de organización” de los “procesos de integración”. Ahora bien, de lo que hemos podido rastrear en el Proyecto de Ley de Educación, específicamente en el apartado sobre educación especial, no hallamos referencia al “principio de inclusión educativa”. A la vez, el Proyecto de Ley propone el “uso” de la categoría “inclusión” para lo que el Decreto N° 2703 (2010) designa como “integración”. Es decir, lo que el Decreto N° 2703 (2010) llama como “proyectos de integración” en el Proyecto de Ley se nombran como “proyectos pedagógicos de inclusión”.

Notamos en el Proyecto de Ley una insistencia en proponer a los procesos de integración/inclusión como instancias que “desalientan” y “evitan” prácticas de segregación y de discriminación de los/as niños con discapacidades. Sostenemos junto con Sinisi (2010) que:

hablar de la exclusión, inclusión o la integración no implica partir de una definición acabada de estos conceptos/categorías ya que, es el marco teórico conjuntamente al contexto en el que se producen y los usos que se realizan de ellos, los que definen sus significados (p. 144).

El documento del Proyecto de Ley propone “priorizar” las trayectorias educativas de niño/as con discapacidades en la educación común. Según el Proyecto: “El Estado Provincial [...] asegura trayectorias abiertas y flexibles entre la escuela especial y la del nivel correspondiente, priorizando la asistencia a la educación común” (Art. 82). Remarcamos que esta explicitación de “priorizar” la educación común de niños/as con discapacidades no se vislumbra de manera tan clara en el texto de la LEN (2006).

Como hemos dicho, desde el Proyecto de Ley se plantea impulsar “proyectos pedagógicos de inclusión”, si bien es acotada la especificación acerca de cómo se implementarán se señala la “corresponsabilidad” entre las escuelas de educación común y de educación especial, planteando un trabajo “intra e interinstitucionales” entre ambas escuelas. Tal aspecto también es señalado con fuerza en el Decreto N° 2703 (2010).

Nos preguntamos sobre la influencia de estas modificaciones explicitadas en el Proyecto de Ley Provincial acerca de la integración-inclusión de niños/as con discapacidades en las escuelas comunes, específicamente sobre cómo

permeará en la configuración de las prácticas docentes de las maestras integradoras en los distintos procesos de la cotidianeidad escolar.

### **La gestión social en el proyecto de Ley de Educación Provincial**

Otra de nuestras investigaciones se focaliza en una escuela secundaria para jóvenes y adultos creada en el año 2011 por un movimiento social de la ciudad de Rosario. La misma viene impulsando, a partir del año 2013, un proceso de demanda al Estado provincial para obtener el “reconocimiento oficial”. Ello implicaría, desde la expectativa de sus integrantes, la posibilidad de otorgar títulos de acreditación del nivel, el acceso a programas de inclusión educativa para los estudiantes y algún grado de financiamiento para el proyecto educativo. A lo largo de este proceso de demanda, se consideraron distintas posibilidades, desde la incorporación a la gestión privada como unidad experimental, la co-gestión dentro del ámbito estatal, y finalmente, la posibilidad de participar en la elaboración de una normativa específica para escuelas de gestión social. Esta última opción adquirió fuerza en un contexto en que comenzaba a debatirse la formulación de una nueva ley de educación provincial, en la que, esperaban, pudiera incluirse dicha figura.

Sin embargo, el Proyecto de Ley que finalmente fue presentado a la legislatura provincial establece el ordenamiento del Sistema Educativo Provincial a partir de dos subsistemas, que comprenden los distintos niveles y modalidades de la educación: 1. Subsistema educativo público de gestión estatal. 2. Subsistema educativo público de gestión privada (Art. 186). Recoge así el supuesto, presente en la LEN (2006), de que toda la educación es pública, mientras que la diferenciación público-privado se establece en términos de gestión privada y estatal (Feldfeber y Gluz, 2011). Pero, a diferencia de la LEN, que reconoce la gestión social y determina, a su vez, el ámbito donde se delinearán sus características específicas, ésta queda comprendida en el Proyecto de Ley Provincial dentro de la gestión privada. La gestión social sólo es mencionada como una de las posibles “personerías jurídicas”, y queda así bajo la dirección del Servicio Provincial de Enseñanza Privada y sus leyes regulatorias.

De este modo, el Proyecto de Ley toma distancia de lo alcanzado en otras jurisdicciones, como la provincia de Buenos Aires y Capital Federal, donde

muchas escuelas gestionadas por organizaciones sociales -si bien no todas- pasaron de la gestión privada, donde fueron incluidas inicialmente, a ser reconocidas bajo un registro especial como “Bachilleratos Populares” (García, 2011). Se diferencia, también, de otros proyectos en discusión presentados por otros sectores políticos, que reconocen con el nombre de “educación social” –y bajo el amparo del artículo 13 de la LEN- a “instituciones educativas gestionadas por organizaciones sociales”, orientadas a “poblaciones en situación de vulnerabilidad”, con independencia de la educación privada y la estatal.

Es así que, ante un panorama en que no se han logrado mayores avances para permear el Proyecto de Ley finalmente presentado, desde la perspectiva de los docentes de la experiencia educativa se vuelve prioritario lograr el “reconocimiento oficial” a través de la gestión privada. Ello permitiría otorgar prontamente títulos con el nombre de la propia escuela – ya que hasta el momento los estudiantes reciben su título a través de una escuela pública de enseñanza media para adultos-, a la vez que daría ciertas “facilidades” para conservar “autonomía” en el diseño curricular y la selección del personal docente (Docente, R13, 20 de marzo de 2018).

### **La educación técnico-profesional en el proyecto de Ley de Educación Provincial**

Como mencionamos, otra de las investigaciones que estamos desarrollando tiene como foco las experiencias escolares en la educación secundaria de modalidad técnico profesional de jóvenes que viven en contextos de pobreza en la ciudad de Rosario. Es por ello que nos interesó rastrear en el Proyecto de Ley de Educación Provincial lo referido a la Educación Técnico Profesional (ETP). Pudimos identificar tres cuestiones centrales en el Proyecto: a. el reconocimiento legal a nivel provincial de la educación técnico profesional como modalidad; b. la incorporación de las Prácticas Profesionalizantes (PP) como obligatorias curricularmente para la titulación; y c. la creación del Consejo Provincial de Educación, Trabajo y Producción. Estos tres aspectos venían desarrollándose con anterioridad a su reconocimiento en el Proyecto de Ley, reglamentados a través de decretos y resoluciones provinciales que tomaron

como base la legislación nacional vigente –especialmente la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) N° 26.058(2005) y la LEN (2006), así como las resoluciones del Consejo Federal de Educación al respecto. Por razones de espacio y de avances en la investigación, en este apartado sólo presentamos una descripción preliminar del primero de estos ejes.

*a. El reconocimiento legal de la modalidad técnico-profesional a nivel provincial*

Con la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993), por lo general las escuelas de educación media técnica se convirtieron en Polimodales, en muchos casos adoptando la modalidad “Bienes y servicios”. La formación técnica fue “saldada” por la incorporación de Trayectos Técnicos Profesionales (TTP), opción educativa que las escuelas podían incorporar de manera optativa y a contraturno, ello les permitía otorgar un título habilitante profesionalmente (Res. N° 55/96, CFCyE, 1996).

En 2005, con la sanción de la LETP comienza un proceso de revalorización de la ETP en materia de política educativa a nivel nacional (Almandoz, 2010; Bloj, 2017; Jacinto, 2015), a través del incremento de los años y horas de formación técnica, al establecer mecanismos para la homologación de títulos y certificaciones creando el Registro Federal de Instituciones de ETP y el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones, a su vez que estableció la creación del Fondo Nacional para la ETP (LETP N° 26.058, 2005). Así, en la LEN (Art. 17, 2006) encontramos que la ETP es una de las ocho modalidades reconocidas para el sistema educativo nacional, reconocimiento que también se otorga en el Proyecto de Ley Provincial (Art. 27 y 65), pero que ya había sido adoptada al adecuar la estructura del sistema educativo provincial a la propuesta por la LEN (2006) en 2007 a partir del Decreto N° 2885/07.

A nivel provincial, hubo que actualizar los diseños curriculares para acceder a la homologación de los títulos, proceso finalmente concretado en 2012 (Res. N° 458/12, INET, 2012). Pero este proceso, además de haberse dado lentamente, no estuvo exento de tensiones a nivel de las experiencias concretas. En la escuela donde realizamos nuestro trabajo de campo, recién en 2016 se gradúa la primera cohorte con el título de “Técnico en Administración y Gestión”, acorde al plan de estudios homologado. Incluso con problemas de reconocimiento de los títulos, ya que, ante la ausencia de cargos docentes, los talleres fueron impartándose parcialmente o incorporados tardíamente. En

palabras de la Vicedirectora, “los títulos fueron visados [...] porque no tenemos los cargos, no les dimos los talleres” (R1-17, 22 de febrero de 2017). A fines de 2017 continuaban con el mismo inconveniente, no habiéndose podido garantizar durante el año el dictado completo de algunos talleres correspondientes al turno vespertino de esta escuela.

A modo de cierre, pensamos que, si queremos reflexionar acerca de las continuidades y discontinuidades respecto de algunos procesos socio-educativos, no podemos perder de vista los tiempos, a veces extensos, que demandan tales procesos y las particularidades que conlleva el “camino de sucesivas recontextualizaciones” (Ezpeleta, 2004) a las que van siendo sometidas las propuestas estatales.

## Bibliografía

- Almandoz, María Rosa (2010). “Políticas para la educación técnico-profesional en la Argentina”. M. R. Almandoz, *Educación y trabajo: articulaciones y políticas* (pp. 233-274). Buenos Aires: IIEP-UNESCO. [En línea][https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/Educacion\\_y\\_Trabajo\\_web.pdf](https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/Educacion_y_Trabajo_web.pdf) [Consulta: 15 de marzo de 2018]
- Bloj, Cristina (2017). *Trayectorias de mujeres. Educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina*. Santiago de Chile: CEPAL. [En línea][http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41230/S1700218\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41230/S1700218_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Consulta: 23 de marzo de 2018]
- Ezpeleta, Justa (2004). “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”. *Revista mexicana de investigación educativa* N° 21. [En línea][http://www.oei.es/reformaseducativas/reflexiones\\_innovaciones\\_educativas\\_ezpeleta.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/reflexiones_innovaciones_educativas_ezpeleta.pdf) [Consulta: 1 de marzo de 2018]
- Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora (2011). “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de ‘nuevo signo’”. *Revista Educação & Sociedade* N°115. [En línea]<https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/69> [Consulta: 25 de febrero de 2018]
- García, Javier (2011). *Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre Bachilleratos Populares y Estado* [Tesis de Maestría. Inédita]. Buenos Aires: UBA.

- Jacinto, Claudia (2015). "Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social". *Perfiles Educativos*Nº148. [En línea]<http://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.011> [Consulta: 17 de febrero de 2018]
- Sinisi, Liliana (2010). "Debates en torno a los procesos de exclusión-inclusión/integración en el marco de la educación especial". *Educación Especial. Encuentros y desencuentros en los discursos y las prácticas: Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES*. San Martín: UNSAM Edita.

### Fuentes documentales

- Consejo Federal de Cultura y Educación (1996). "Resolución N° 55/96. Acuerdo marco para los Trayectos Técnicos Profesionales". Argentina. [En línea]<http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a12.pdf> [Consulta: 2 de marzo de 2018]
- Consejo Federal de Educación (2007). "Resolución N°33/07. Anexo Escuelas de Gestión Social". Argentina. [En línea]<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/33-07-anexo01.pdf> [Consulta: 2 de marzo de 2018]
- Gobierno de la Provincia de Santa Fe (2017). "Proyecto de Ley de Educación de la Provincia de Santa Fe". Argentina. [En línea]<https://www.santafe.gov.ar/leyeducacion/public/index.php> [Consulta: 23 de febrero de 2018]
- Gobierno de la Provincia de Santa Fe (2007). "Decreto N° 2885/07". Argentina. [En línea]<https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/.../DECRETO%20N> [Consulta: 2 de marzo de 2018]
- Gobierno de la Provincia de Santa Fe (2010). "Decreto N° 2703". Argentina. [En línea]<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/143831/706874/file/Decreto%202703%20-%20Proyecto%20de%20Integracion.pdf> [Consulta: 22 de marzo de 2018]
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2012). "Resolución N° 458/2012". Argentina. [En línea]<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/147187/722250/file/Resoluci%C3%B3n%20N%C2%BA%20458-2012%20INET%20-%20Homologaci%C3%B3n%20de%20T%C3%ADtulos.pdf> [Consulta: 2 de marzo de 2018]

Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 (2006). [En línea][http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf) [Consulta: 2 de marzo de 2018]

Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) N° 26.058 (2005). [En línea][http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley26058.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf) [Consulta: 2 de marzo de 2018]

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). [En línea]<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/4572.pdf> [Consulta: 2 de marzo de 2018]

## **La “relación entre niveles educativos” en el marco de la obligatoriedad escolar: tensiones y complejidades entre las iniciativas estatales y las tramas locales**

Cecilia Diez

María Paula Montesinos

Horacio Paoletta<sup>1</sup>

La construcción social de la obligatoriedad escolar tiene una larga historia, configurando un presente “en que se mueven huellas de otros tiempos pretéritos” (Achilli; 2005: 17) como por ejemplo “la asociación histórica de la obligatoriedad con la niñez y no con sujetos adultos” (Paoletta, 2017). En su desarrollo histórico a nivel nacional se destacan distintos hitos normativos: la Ley 1420 de 1884, la Ley Federal de Educación (LFE) de 1993 y la Ley de Educación Nacional (LEN) de 2006.

Dichas leyes, cada una a su tiempo, fueron extendiendo los años de escolaridad obligatoria, y establecieron regulaciones específicas sobre la estructura del sistema educativo. La LFE amplía los años de escolaridad obligatoria y cambia la anterior estructura, en cuyo contexto la cuestión de la articulación entre niveles/ciclos<sup>2</sup> va apareciendo con sesgo particular en la agenda de las políticas educativas y resignifica iniciativas y prácticas cotidianas de directivos, docentes, estudiantes y familias. Con la LEN, estas problemáticas se reactualizan al volver a la anterior configuración del sistema educativo<sup>3</sup>, y al extender la obligatoriedad a toda la escuela secundaria, sumándose luego (2014) la sala de 4 años. En la CABA, en el 2002 se sanciona una ley que establece la obligatoriedad de toda la escuela secundaria, y es el puntapié para el despliegue de iniciativas y programas

---

<sup>1</sup> Integrantes del UBACYT Prácticas cotidianas y políticas socioeducativas: nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad. Investigadores Programa Antropología y Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. E-mails: paulamontesinos@yahoo.com.ar; acecilia.diez@gmail.com; hpaoletta@yahoo.com.ar

<sup>2</sup> Especialmente por la dispar aplicación del cambio de estructura entre provincias y al interior de éstas, donde en muchos casos supuso el desarme de instituciones preexistentes y creación de nuevas a partir de decisiones en torno a dónde localizar la EGB 3.

<sup>3</sup> Restableciendo la educación primaria y la secundaria en dos variantes según decida cada jurisdicción: 6 años de primaria y 6 de secundaria o 7 de primaria y 5 de secundaria.



estatales orientados a promover su cumplimiento<sup>4</sup>. Especialmente desde la LFE, la cuestión de las trayectorias escolares y la articulación entre niveles aparecen encadenados tanto discursivamente como en las prácticas de funcionarios, técnicos y actores escolares y locales no escolares. Cabe mencionar que la creación y expansión de cada nivel no fue pensado como antecedente o continuación de otro por lo cual la articulación constituye un problema ex post (Terigi, 2016).

Consideramos relevantes para nuestro análisis las diversas expresiones relevadas en instancias de la investigación colectiva que venimos desplegando. En las escuelas, en documentos oficiales y en trabajos académicos coexisten denominaciones tales como “pasaje” y “articulación” (en relación, por ejemplo, a la continuidad de la escolarización por parte de los estudiantes o expresando orientaciones de política educativa). En el presente trabajo hemos de referirnos a esta cuestión en términos de “relación” entre niveles educativos, con foco en la relación entre la escolaridad primaria y la secundaria<sup>5</sup>.

La relación entre niveles constituye un problema (Bourdieu, 1995) construido estatalmente a través de las leyes, normas y dispositivos<sup>6</sup> y que contiene

---

<sup>4</sup> Sintetizadas en la Campaña Deserción cero que incluyó iniciativas tales como el Programa Promotoras de Educación, la creación de las escuelas de reingreso, entre otras.

<sup>5</sup> Por ejemplo, en el nivel inicial, el equipo ha realizado trabajo de campo en una institución de Nivel Inicial de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires cercana a dos importantes barrios populares y una villa de donde provenía la mayor parte de la matrícula que en su amplia mayoría eran hijos de padres migrantes (bolivianos fundamentalmente, también peruanos, uruguayos y paraguayos). Sinisi y Petrelli han analizado los sentidos de docentes y directivos de esta escuela sobre el pasaje de los niños del nivel Inicial a la Primaria y documentado las prácticas que se despliegan intentando dirimir tensiones que en ciertos casos presenta el “permanecer” o el pasar de nivel. Las autoras sostienen como hipótesis que la obligatoriedad de la sala de cinco años (establecida por la Ley Federal de Educación en 1996) y la normativa que no permite las “permanencias” en la sala de cinco años (Res. 174-12) se insertan en la trama institucional particular, desde la cual se las procesa (Sinisi y Petrelli, 2013).

<sup>6</sup> En la CABA podemos citar: Programa Promotores de Educación; la figura de la maestra puente, dependiente de los Centros Actividades Infantiles y el Equipo de Asistencia Socioeducativa (ASE). Más recientemente, se implementa el proyecto de Jornada Extendida (agrega 2:40 horas adicionales a la cursada tres veces por semana, incorporando actividades tendientes a fortalecer “las habilidades académicas y socioemocionales”. Está vigente desde 2016 y se prevé su implementación progresiva hasta alcanzar la totalidad de las escuelas primarias y secundarias de jornada simple, dado que está destinado a “fortalecer las trayectorias educativas de los alumnos y generar sentido de pertenencia con la escuela”); la iniciativa “Empezando primer año” que funciona desde 2017 (por la cual los alumnos ingresantes al secundario se incorporan días antes del inicio del ciclo lectivo); el ofrecimiento de apoyo a quienes cursan 2do año y no han podido aprobar la asignatura Matemática de 1º año (Proyecto ReMa). Destacamos estas últimas líneas por cuanto exponen el modo particular en que se problematiza estatalmente la cuestión del pasaje de un nivel educativo a otro, enfocando tanto la apropiación de conocimientos como la dimensión vincular entre jóvenes y adultos dentro de las escuelas.

retóricas que han hegemonizado tanto su definición como los alcances de tal problema y las vías de abordarlo y que se nutre de formulaciones de campos disciplinares, especialmente de la pedagogía y de ciertos enunciados de las agendas educativas globalizadas. Pero, también, se va delineando y reconfigurando dinámicamente en las tramas locales a partir de la diversidad de sentidos y prácticas que los actores le van otorgando: docentes, directivos, supervisores, agentes de programas estatales que trabajan en “territorio”, familias y actores provenientes de instituciones locales (comedores, clubes, centros de apoyo escolar, etc.) y que se ponen en juego en las iniciativas que gestan, en los desacuerdos que mantienen, en las tensiones que se producen y en las complementariedades de acciones que llevan adelante. Asimismo, la relación entre niveles la podemos pensar como un analizador o una puerta de entrada para acercarnos a los modos históricos y contemporáneos en que se va tramitando la extensión de la obligatoriedad escolar, los sentidos otorgados a la escolaridad y los “usos” de la diversidad sociocultural (Neufeld y Thisted, 1999).

Dicha relación entre niveles supone la articulación más o menos conflictiva, de diversas dimensiones: las características, localización y acceso de la oferta educativa; las condiciones materiales que permitan el sostenimiento de los estudios; los niveles aspiracionales que portan docentes, estudiantes y familias (que puede dar lugar a direccionamientos y recomendaciones dispares por parte de los adultos); los variables márgenes de agencia por parte de los niños y jóvenes en el marco de específicas relaciones intergeneracionales; las demandas, expectativas e interpelaciones entre niveles educativos que se van reconfigurando en cada trama local, donde se discuten aspectos y modalidades que distinguen a cada uno; y las diversas presencias estatales (resoluciones, normativas, y también diversos programas) cuyos contenidos y prescripciones son resignificados por los actores locales (Sinisi y Petrelli, 2013). En el marco del trabajo colectivo de investigación (UBACyT) y de extensión (UBANEX), desde el año 2015 realizamos trabajo de campo relevando los sentidos y las

prácticas desplegadas entre niños, jóvenes, docentes y directivos en torno a la articulación entre la educación primaria y la secundaria<sup>7</sup>.

La trama local donde se desarrolló trabajo de campo, en la zona sur de la CABA, se compone de tres escuelas primarias y dos escuelas secundarias que reciben a chicos y jóvenes de villas y barrios cercanos atravesados por condiciones de desigualdad y diversidad, siendo muchos de ellos hijos de migrantes de Paraguay, Bolivia y Perú. Esas instituciones mantienen diversos lazos entre sí y algunas comparten comunes perspectivas políticas y educativas. En las jornadas de observación participante, en las entrevistas realizadas, en diversos espacios de intercambio entre directivos de escuelas primarias y secundarias y en talleres realizados con estudiantes de las primarias y secundarias<sup>8</sup> relevamos tensiones, iniciativas, demandas, aspiraciones y también complementariedades en torno a la relación entre niveles, en cuanto a las estrategias concretas para promover la articulación a fin de asegurar la continuidad de las trayectorias escolares y efectivizar la obligatoriedad escolar. También documentamos cómo dicha relación no supone una configuración temporal y espacial delimitada ya que comienza a esbozarse desde antes a través de prácticas y relaciones en donde intervienen a nivel local niños y adultos, docentes – directivos y familias; y, también, otros sujetos que, como nosotros, llegan a las escuelas y ofrecen a los estudiantes talleres o charlas de orientación vocacional; e incluyen ciertas costumbres como el proceso que se gesta en torno al buzo de egresado.

Los adultos, docentes y directivos de las escuelas primarias suelen hablar de la escuela secundaria y desplegar prácticas relacionadas con promover la continuidad de las trayectorias escolares con los estudiantes de séptimo grado, en el marco de iniciativas institucionales o vinculadas a la implementación de políticas o programas socioeducativos. Entre otras, referimos a las visitas a escuelas medias y al Centro de Salud cercano donde reciben entrevistas de orientación vocacional. En el período de inscripción, docentes y directivos

---

<sup>7</sup> Diferentes aspectos de este trabajo, que fueron retomados aquí, se encuentran en Bugallo, López y Lozano: 2017; Cabral y Juanolo: 2017; Del Valle, Vasallo y Yabor: 2017 y Gómez y Ziliani: 2017.

<sup>8</sup> Realizamos un conjunto de talleres con niños y jóvenes en las escuelas primarias y secundarias para abordar la temática de la “relación” entre dichos niveles. Cabe aclarar, sin embargo, que los mismos no se centraron en “fomentar” el pasaje sino en relevar sentidos y prácticas de estudiantes y docentes y trabajar colectivamente sobre eso en la búsqueda de vías de acción posibles pensadas colectivamente.

despliegan acciones de colaboración y ayuda a las familias para lidiar con el sistema de inscripción on line, sistema que, en su implementación, pone en entredicho los enunciados de transparencia y garantía del derecho a la educación<sup>9</sup>. Algunas dinámicas cotidianas se diseñan como preparatorias del nivel siguiente, por caso evaluando diversas materias el mismo día, práctica que suponen común en la secundaria. En algunos casos, los docentes de primaria continúan sus contactos con los chicos vía conversaciones de whatsapp, o brindan clases de apoyo en la escuela. Ya cursando en la secundaria, los chicos vuelven a la escuela primaria a consultar acerca de la tarea o temas que no entienden, según comentan directivos de una de ellas. También se despliegan prácticas que aluden al trabajo invisibilizado y no remunerado de los actores escolares como el seguimiento de los chicos y reuniones entre directivos/as de primarias y secundarias donde se actualizan las noticias sobre sus trayectorias educativas. Estas prácticas dan cuenta, asimismo, de cómo la relación entre niveles antecede al egreso de los niños de 7mo y su eventual ingreso al secundario, también continúan mucho más allá en el tiempo, incluyendo diversas prácticas locales.

Dos temas parecen tornarse centrales desde la perspectiva de varios actores escolares de las escuelas primarias: en primer lugar, el propósito de que los chicos continúen estudiando en el próximo nivel y, en segundo lugar, que la escuela a la que asistan sea adecuada a las características de los niños de sectores populares que viven en las inmediaciones de la escuela y de cada uno en particular. Y aquí, en los sentidos que se juegan en las recomendaciones que realizan, en los rasgos culturales que les son asignados a los niños y sus familias, en los dilemas acerca de si lo mejor para ellos es una escuela en la villa o fuera de ella, si es mejor que sea pequeña o más grande, si llevan adelante un trabajo pensado para “estos estudiantes” o no, etc. podemos identificar “usos” de la diversidad sociocultural que se articulan con los modos

---

<sup>9</sup> Este sistema nos impulsa a preguntarnos: ¿cómo se resignifican los circuitos de diferenciación educativa y las valoraciones diferenciales que recibe cada escuela, siendo que las expectativas acerca de las escuelas se ven interceptadas por nuevas formas de asignación de vacantes? ¿Cómo se reconfiguran los lugares y las prácticas de los docentes y directivos?, ¿Cuáles son las nuevas exigencias para familias y escuelas?, ¿cómo se reconfiguran los sentidos en relación con el derecho a la educación y las posibilidades de ponerlo en práctica por parte de las familias de sectores populares? ¿Qué posibilidades reales de articulación existen entre las prácticas, sentidos y expectativas con las políticas relacionadas con el pasaje?

en que se expresarán (o no) las trayectorias socioeducativas de los estudiantes así como sus experiencias escolares. Sin embargo, la intencionalidad de docentes y directivos no siempre se corresponde con la opción que realizan los alumnos y sus familias, donde aparecen divergencias tanto en la modalidad, en las características, en la localización y la distancia de la zona de residencia de las instituciones elegidas.

Aún en estos casos, el sentido acerca de los múltiples beneficios de la escolaridad es compartido por los niños con que trabajamos, y al parecer también por sus familias. Resulta central considerar las múltiples dimensiones que ese sentido posee entre los niños ya que la continuidad escolar dependerá en gran medida de sus prácticas. En diversas oportunidades, ellos destacaron su deseo de cursar la secundaria y de poder “terminarla”. En camino de ampliar su autonomía, conjugan su escolarización actual (hacer la tarea, estudiar) con el deporte, los juegos de computadora y tareas domésticas. Sopesan la elección de la escuela que suelen realizar sus padres (en función de distancias, hermanos inscriptos, etc.) con una serie de supuestos acerca de los cambios venideros en cuanto a las materias y docentes, la relación con la autoridad y los vínculos supuestos con sus compañeros.

En cuanto a iniciativas desplegadas por las escuelas secundarias, en una de ellas, durante la primera semana de clases realizan una actividad que llaman “Bienvenida” dirigida a los ingresantes a primer año; diseñan un sistema de tutores en primero y segundo año y trabajo en “pareja pedagógica” con los de primer año. También, se mueven entre restricciones al querer, por ejemplo, ofrecer apoyo escolar a contraturno y estudiantes que no pueden asistir por obligaciones domésticas o laborales o porque se extiende la jornada escolar por la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES)<sup>10</sup>. Pero, algunos directivos de escuela secundaria reclaman que los chicos “entran sin saber leer ni escribir”, observan que en “primero y segundo tienen fuertes problemas de conducta, no respetan los horarios, (hay) mucho ausentismo”, y comentan problemas de convivencia. Directivos de una escuela secundaria histórica de la

---

<sup>10</sup> La NES también supone reorganización de asignación de módulos y horas institucionales que pueden alterar proyectos propios. Por ejemplo, una directora de escuela secundaria nos decía que a mediados de 2016 “perdemos 120 horas de un proyecto que se llama Proyecto Pedagógico Complementario que nos permitía, entre otras, estrategias de integración para primer año, conformar parejas pedagógicas en matemática, lengua e inglés”.

zona donde se realizó trabajo de campo valorizan el papel de programas como el de Promotores de la Educación para abordar el tema del ausentismo y a los fines de pensar estrategias para cada alumno. Además, recurren a una “red de equipos externos”, entre otros, el Equipo de Asistencia Socioeducativa (ASE).

Reconocieron que en la secundaria se da otra dinámica: “el tiempo del secundario está tan fragmentado que se dificulta” y “hay que hacer un trabajo más individual”.

En suma, la relación entre las escuelas primarias y secundarias está atravesada por un conjunto de tensiones, demandas, supuestos y cristalizaciones acerca del funcionamiento de cada una y de lo que necesita de la otra (“nos vamos pasando la pelotita” “la articulación tiene que ser en hechos chiquitos, pero concretos”, expresaban directivos en una reunión con nuestro equipo). También aparecen criterios de diferenciación vinculados a los modos relacionales (“paternalista”, “contenedora” vs anónima y lejana); a los tipos y estilos de evaluación; a la orientación de los contenidos; a la organización institucional (más o menos flexibilidad, más o menos atención a los procesos de los chicos), a la función de la escuela. Y tensiones frente a orientaciones de la gestión educativa (un directivo de escuela primaria, en relación a las propuestas de aceleración dice: “Es una modalidad que nos bajan, en supervisión dicen que hay que sacar a los que tienen sobreedad, pónganlo donde corresponde”. (...) Mirá que va a terminar con 14... y lo van a mandar a la noche y la familia no lo puede mandar a la noche”); y también, los diversos criterios de cada escuela en torno a la llamada sobreedad (un directivo de la secundaria histórica de la zona plantea “a la noche van a partir de los 16, pero ¿por qué los separamos?, porque los pibes que vienen de la primaria de 12 o 13 años, no los podemos meter con pibes de 17”). En la elección de la institución con la que articular en pos de que los estudiantes prosigan los estudios, también se ponen en juego tomas de posición acerca de los procesos de inclusión – exclusión por parte de actores escolares. Como dijimos, las acciones de las instituciones educativas, se entrecruzan, complementan cotidianamente con las iniciativas desplegadas por parte de organizaciones sociales, clubes, comedores, bibliotecas populares, sedes de los distintos cultos que constituyen el entramado socio-urbano en el cual los chicos circulan, habitan y construyen su experiencia educativa (Santillán, 2011). Allí reciben

apoyo escolar, refuerzo alimenticio/nutricional, acompañamiento escolar, atención sanitaria, desarrollan actividades culturales y deportivas. Todas forman parte de un conjunto múltiple de iniciativas y acciones que constituyen un entramado complejo de prácticas desplegadas en torno al paso de la escuela primaria a la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad escolar. En este entramado relacional, tanto los circuitos de evitación o selección de escuelas, el pasaje, la permanencia y la terminalidad escolar se encuentran constreñidos por condiciones de desigualdad social que atraviesan las trayectorias sociales y educativas de los jóvenes, lo que nos insta a repensar la vinculación entre las configuraciones socioterritoriales y las formulaciones y despliegue de políticas y programas socioeducativos (Diez el al, 2015) que giran en torno a las “trayectorias escolares” de los niños y jóvenes.

Hemos referido hasta aquí a las iniciativas estatales y de diversos actores del entramado socioterritorial que se orientan al cumplimiento de la escolaridad obligatoria, extendida hasta la finalización del nivel secundario. En estos entramados sociales, los sentidos en torno a la obligatoriedad escolar se vinculan con aquellos asignados a la escolaridad, diversos por definición<sup>11</sup>. No obstante, existe una “generalizada confianza acerca de los beneficios de la escolarización y de su poder de transformar positivamente a las personas y a la sociedad. Sin negar los aspectos positivos [...], cabe preguntarse, ¿cuáles serán los límites de su expansión?, ¿dicha expansión contribuye y en qué medida a generar identidades subordinadas en quienes por no poder / querer no han concluido los niveles obligatorios? y ¿cuáles son los recursos necesarios que requieren las instituciones y los sujetos para garantizar y transitar la obligatoriedad escolar?” (Paoletta, 2017).

---

<sup>11</sup> “La escolaridad no significa lo mismo para los distintos sujetos, aunque sí puedan ver los distintos sujetos en la escolaridad el modo de encontrar solución a diversos problemas, necesidades e ideales (Sacristán, 2000). Los distintos sentidos que circulan en la sociedad respecto de la escolarización expresan tanto ideas de formación de ciudadanos, igualdad y acceso a los derechos como concepciones acerca de su capacidad para contrarrestar la inseguridad; desde ideas de inclusión frente a los peligros de la calle o la droga (Montesinos y Sinisi, 2009) hasta parte de una estrategia de formación para el trabajo, lucha contra la pobreza o preparación para futuros estudios. En ocasiones se pueden criticar los efectos negativos de la escolarización o la falta de cumplimiento de sus promesas, sin embargo, la crítica no la niega, sino que pretende mejorarla (Sacristán, 2000).” (Paoletta, 2017).

Resulta indispensable agregar a los interrogantes planteados los que nos surgen a partir del cambio de gobierno que se produce en diciembre de 2015 y con ciertas orientaciones que la gestión macrista de la Ciudad de Buenos Aires ha desplegado en sus 10 años de gobierno<sup>12</sup>.

La pregunta más general tiene que ver con las continuidades y cambios que se pueden identificar en las políticas y en el rumbo de diferentes procesos sociales relacionados con ellas. ¿Qué transformaciones pueden identificarse en el acceso a los bienes sociales?, ¿de qué maneras retornan (o vuelven a la escena pública) discursos centrados en el individuo (cuyas expresiones son el esfuerzo, el mérito, el emprendedurismo) y estos se relacionan con los ideales de mejora y justicia colectiva? También nos interrogamos acerca de ¿qué transformaciones no son posibles en un momento dado del conjunto de políticas existentes?, ¿es posible quitar políticas, reemplazarlas o modificar íntegramente su contenido y de qué maneras? ¿de qué modos los cambios que se van gestando “dialogan” con los contenidos previos de esas y otras políticas, con sus actores protagonistas y con diferentes sentidos de circulación social relacionados con ellas?, ¿qué tienen las políticas de cristalización de los sentidos dominantes de una época y de qué maneras pueden éstas, en escenarios concretos, producir nuevos sentidos?, ¿qué sentidos sociales acerca de lo que significa un derecho conquistado actúan como frenos al cambio de políticas?, ¿qué limitaciones presentan las “políticas” a “la política” y viceversa?

En el orden nacional, más allá de cuestiones críticas a señalar de las políticas del ciclo 2003 -2015, se puede plantear que existía una retórica preocupada por la inclusión de los niños y jóvenes en la escuela en tanto derecho social,

---

<sup>12</sup> Exponemos sucintamente los criterios y prioridades de la política educativa en el período 2008-2018 en la Ciudad de Buenos Aires: 1) despersonalización y progresiva informatización de procedimientos de gestión –criterio tecnocrático- en línea con la desconfianza y descalificación de los agentes del sistema educativo; 2) énfasis en los procesos de evaluación y en datos cuantitativos que son usados para “legitimar” propuestas de reformas no consensuadas con los actores de las instituciones educativas; 3) creciente individualización en la responsabilización por los resultados escolares (a nivel de los sujetos y de las instituciones). Por contraste, distintas modalidades de oposición y resistencia lograron detener la aplicación de criterios de mayor selectividad y reducción de asignación en las becas escolares. Sin embargo, a partir de 2016 en contexto de gobiernos de idéntico signo político en nación, provincia de Buenos Aires y CABA, la profundización de las reformas se evidencia en los proyectos de la UNICABA y la Secundaria del Futuro que, como común denominador, se caracterizan por la escasa fundamentación técnica de las propuestas, el autoritarismo en que se “bajan” y la nula consulta a los actores involucrados.



problematizando mecanismos de discriminación del sistema educativo y promoviendo diversos dispositivos (tematizando la cantidad de materias que deben adeudar para pasar de año en la escuela secundaria, la multiplicación de iniciativas de apoyo escolar para ofrecer mayores oportunidades en la preparación de exámenes, experiencias de aceleración y de terminalidad para adolescentes y jóvenes, las becas PROGRESAR, etc.). Conviviendo complejamente con debates no resueltos, en torno a la demostración y el merecimiento tales como si las becas debían ser de inclusión o para premiar el esfuerzo y la aplicación; si las medidas de apoyo fomentaban el “facilismo”, etc. A los que sumamos los sentidos estigmatizantes de cariz culturalista en torno a la infancia y adolescencia pobre y diversa.

Desde diciembre de 2015, pueden verse en el plano nacional el despliegue de estas orientaciones: la individualización, los criterios meritocráticos<sup>13</sup>, el sesgo tecnocrático por el cual se ponderan las mediciones para gestionar resultados y cambios en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los alumnos, etc. Acompañada de una retórica impregnada de preocupaciones por lo que sucede en el aula, enfatizando la responsabilidad docente, y despojando a los procesos educativos y escolares de toda su complejidad y multidimensionalidad. También en el orden nacional, al igual que en la gestión de la CABA, se observa la creciente presencia de organizaciones y fundaciones del “Tercer Sector” tomando a su cargo funciones que reemplazan a las que realizaban los agentes estatales; la ponderación de la idea de eficacia, como valor per se, y el lugar que ciertas consultoras ocupan en esta gestión).

## **Bibliografía**

- Achilli, Elena. (2005). *Investigar en antropología social*. Rosario, Argentina: Laborde editor.
- Bourdieu, Pierre (1995) “la Duda radical”, en Bourdieu y Wacquant. *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.

---

<sup>13</sup> Ver al respecto los cambios que se han realizado en las becas del PROGRESAR (<https://www.argentina.gob.ar/becasprogresar>, consulta: 8-4-18), (Página 12, 14/02/2018) y Gluz, (2018).

- Bugallo, Maribel, López, Laura. y Lozano, Natalia (2017) "Miradas de la escuela secundaria desde la primaria: prácticas docentes en séptimo grado". Ponencia presentada en la XII Reunión de Antropología del Mercosur. FHyCS, UNaM - Posadas, Misiones, Argentina.
- Cabral, Gabriela. y Juanolo, Fernando (2017) Si de elegir se trata, los chicos dicen: "Yo no elijo a qué escuela ir". Reflexiones en torno a las prácticas orientadas a garantizar la obligatoriedad escolar". Ponencia presentada en la XII Reunión de Antropología del Mercosur. FHyCS, UNaM - Posadas, Misiones, Argentina.
- Del Valle, Gonzalo, Vasallo, Vanesa y Yabor, Josefina (2017) "¿Para qué voy a pensar en la secundaria si yo estoy en séptimo? Prácticas y sentidos sobre la experiencia de la elección de una escuela secundaria para un grupo de estudiantes de la zona sur de la C.A.B.A." Ponencia presentada en la XII Reunión de Antropología del Mercosur. FHyCS, UNaM - Posadas, Misiones, Argentina.
- Diez, Cecilia; García, Javier; Montesinos, M. Paula; Pallma, Sara y Paoletta, Horacio. (2015) "Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos Inclusión y exclusión". *Boletín de Antropología y Educación*. Año 6, Nro. 9 (33-39). Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, Argentina, Noviembre de 2015.
- Gómez, M. Eugenia y Ziliani, Ana (2017) "Son muy afortunados de venir a esta escuela": experiencias escolares de jóvenes que cursan el primer año de una escuela secundaria de la zona sur de la CABA. Ponencia presentada en la XII Reunión de Antropología del Mercosur. FHyCS, UNaM - Posadas, Misiones, Argentina.
- Neufeld, M. Rosa y Thisted, Ariel (comps.) (1999) *De eso no se habla... Los usos de la diversidad cultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Paoletta, Horacio (2017) "¿Es obligatoria la educación secundaria para los jóvenes y adultos?: sentidos acerca de la obligatoriedad escolar presentes en Centros Educativos de Nivel Secundario". *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XIV N° 14 (Abril 2017) (1-26). Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. La Pampa, Argentina.
- Santillán, L. (2011) *Quiénes educan a los chicos: infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Sinisi, Liliana y Petrelli, Lucía (2013) "Entre permanecer en el jardín y el primerito: sentidos y prácticas de la educación infantil". *Revista del IICE*. Vol. 33. (93-105) Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Terigi, Flavia. (2016) "Sobre el sentido del proyecto escolar en la educación de la primera infancia: Aportes del análisis curricular". En Kaufman, V. (comp.) *Primera Infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación*. Buenos Aires: Aique.

**Fuentes:**

<http://www.buenosaires.gob.ar/compromisos/jornada-extendida-para-todos-los-chicos-entre-11-y-14-anos> [consulta: 29-03-18].

-<http://www.buenosaires.gob.ar/noticias/rodriguez-larreta-anuncio-que-alumnos-de-1deg-ano-del-secundario-tendran-10-dias-mas-de> [consulta: 29-03-18].

# El desafío del trabajo etnográfico con políticas educativas en contextos de transformación: entre los acervos documentales estatales y las apropiaciones locales actuales

Soledad Gallardo  
María Laura Fabrizio  
Florencia Soto  
Marcela Bilinkis  
Agustín Barna<sup>1</sup>

## Introducción

Este trabajo busca compartir algunas reflexiones sobre los desafíos y la necesidad de registrar etnográficamente en las tramas educativas locales, los posibles efectos de las transformaciones acaecidas en los últimos años en las orientaciones ideológicas de las políticas públicas y marcos normativos –a partir de cambios de gobierno- que, en su conjunto, inciden en la configuración de los procesos actuales de gestión<sup>2</sup> de la infancia, su cuidado, escolarización y vida familiar. En esa línea, intentaremos poner en diálogo los diferentes campos que hacen a nuestras investigaciones en curso cuyas temáticas tienen como denominador común estar inscriptas en políticas y programas promulgados en las últimas décadas en Argentina, orientados a niños/as y jóvenes en edad escolar: el Programa de Promotores de Educación y la Junta de Clasificación Docente de Programas Socioeducativos<sup>3</sup>, ambos de Ciudad de

---

<sup>1</sup> Investigadores en el Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA. Integrantes del proyecto Ubacyt “La producción social de la educación y atención de la infancia y la distribución de las obligaciones y responsabilidades adultas: reconfiguraciones estatales, sociales y cotidianas” (FFyL, UBA).

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

<sup>3</sup> De manera incipiente estamos construyendo el campo en torno a la Junta de Clasificación Docente de las Programas Socioeducativas a partir de los procesos y disputas en el marco de algunos programas que ya están siendo regulados por dicho organismo. Entonces el campo recientemente se nutre, además del área de un sindicato docente, de los programas: Maestro+Maestro, Red de Apoyo a la Escolaridad y Centros de Actividades Infantiles. Construyendo así un *campo* amplio sobre las Juntas de Clasificación Docente de Programas Socioeducativos.

Buenos Aires; el Programa Provincial de Orquestas Infanto-Juveniles de Buenos Aires, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral<sup>4</sup>.

Asimismo, cabe señalar que dichas investigaciones convergen en un proyecto de investigación UBACyT que, interesado por los procesos involucrados en la regulación de la infancia, busca analizar cómo se producen, en la contemporaneidad y en formas históricamente situadas, intervenciones sociales sobre la niñez y la distribución social de obligaciones y responsabilidades adultas en torno a la atención y la educación de la infancia. En esta dirección, entonces, nos proponemos trazar algunas particularidades sobre el trabajo etnográfico con acervos documentales producidos por el Estado –en una gestión de gobierno diferente a la actual– y su articulación con apropiaciones locales que hacen los sujetos en la coyuntura contemporánea. Una coyuntura caracterizada por procesos de achicamiento selectivo de los organismos estatales y partidas presupuestarias, despidos<sup>5</sup> en las áreas en que se inscriben los programas abordados, así como también cambios en los marcos normativos y en las regulaciones cotidianas que reorientan las políticas educativas y configuran un escenario que, como venimos registrando, tiende a la individualización de problemas sociales, delegando en los propios sujetos la construcción de estrategias para la resolución de problemáticas de diverso tipo vinculadas a la educación y cuidado de los/as más jóvenes. No obstante, lo documentado por nuestras investigaciones permite vislumbrar que estos procesos de regulación son tensionados de distinto modo por los actores que intervienen cotidianamente en las diversas dimensiones ligadas con la experiencia infantil (la escolarización, la sexualidad, el acceso a los derechos, el cuidado) a partir de iniciativas generadas desde el estado y la sociedad civil. Entonces, el análisis aquí atenderá a los procesos cotidianos de mediación y apropiación de las políticas (Montensinos y Sinisi, 2009) y se inscribe

---

<sup>4</sup> Nos referimos al Programa Provincial de Orquestas Escuela de Buenos Aires creado a través de la Resolución N° 3031/05 de la Dirección General de Cultura y Educación, a la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150, sancionada el 04/10/2006 y promulgada con el Decreto N° 1.489/2006 del 23/10/06 (Boletín Oficial: 24/10/2006), al Programa Promotores de Educación, Resolución de Creación N° 5808/07, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ley N°3623/10 que modifica el Estatuto Docente publicada en el Boletín Oficial el 07/01/2011.

<sup>5</sup> Una multiplicidad de fuentes –que hemos abordado en nuestras investigaciones– dan cuenta de estos procesos.

teóricamente en una concepción problematizada de lo estatal que supone desarticular el carácter homogéneo, unilineal y cosificado (Trouillot, 2001; Corrigan y Sayer, 2007; Asad, 2008; Shore, 2010) desde el cual suele ser reificado en aproximaciones analíticas más instrumentales y, a veces, no antropológicas. Asimismo, comprendemos las iniciativas documentadas como renovadas actuaciones tendientes a la protección y la asistencia de niños/as cuyos diseños, a la vez, estuvieron influenciados por retóricas globales y regionales -históricamente construidas- orientadas a la promoción integral y actuación participativa de las familias y la comunidad desde un *lenguaje moral*<sup>6</sup> (Lugones, 2012; Vianna, 2002) que busca *resarcir derechos vulnerados* (Barna, 2015; Barna y Gallardo, 2017). Así, en el escrito procuramos revisar algunas premisas y lógicas de sentido que atraviesan los marcos normativos, considerando que definen un estado de situación, un problema social y modos de resolución específicos en la gestión de la infancia y la juventud. En otras palabras, entendemos que estas normativas además de requerir y construir determinados sujetos (los/as niños/as, jóvenes y sus grupos de pertenencia, los/as docentes y las escuelas) producen, en simultáneo, asignaciones diferenciales de obligaciones y responsabilidades sociales (Santillán, 2012; Cerletti, 2014; Santillán y Cerletti, 2017) en torno a la educación en sentido amplio (Levinson y Holland, 1996).

En esta dirección, por tanto, la presente ponencia busca poner en diálogo diferentes campos de indagación para analizar, desde el registro etnográfico y el corpus documental, las tramas de sentidos y prácticas de los sujetos a través de las cuales se reconfiguran los lineamientos otrora definidos a nivel central (Sinisi, 2007) y en articulación con las recientes transformaciones ocurridas en la órbita de la política nacional y jurisdiccional. A partir de esta exploración, nos proponemos, finalmente, dar un paso más en orden de explicitar ciertos rasgos característicos de las orientaciones políticas contemporáneas en torno a la niñez y la educación.

---

<sup>6</sup> Siguiendo a estas autoras, entendemos al enfoque de derechos como lenguaje moral en tanto configura sistemas de clasificación que definen, a partir de categorías semánticas precisas, los contornos dentro de los cuales puede hablarse de la infancia y su intervención.

## **Trabajo etnográfico con políticas educativas en contextos de transformación: algunos desafíos**

La puesta en diálogo del acervo documental de nuestras investigaciones pretende hilvanar aquí algunas premisas, categorías y lógicas de sentido que aparecen –con intensidad y recurrencia– en lineamientos y marcos legales gestados en los últimos quince años y que estructuraron localmente una retórica pro-derechos del niño en la intervención estatal de la infancia. No obstante, el registro de los últimos años echa luz sobre cómo dicha retórica es apropiada en la nueva coyuntura política a nivel central: producción de nuevas normativas, cambios en procedimientos administrativos y en regulaciones cotidianas son parte de las transformaciones que venimos registrando y se conectan dialécticamente a un proceso más general de “modernización” del Estado. Ante dicho escenario entendemos que la documentación de sus efectos, desde el trabajo etnográfico, presenta desafíos, pero también nos sitúa en el compromiso de registrarlos para así problematizarlos.

### **El corpus documental de las políticas educativas**

En nuestras etnografías el corpus documental es abordado como un campo de indagación que permite reconstruir un *lenguaje moral* que da sustento a las políticas y dispositivos estatales. En su abordaje, prestamos atención a la coyuntura en la que se produce y cómo se actualiza al calor de cambios en los escenarios políticos. Es decir, creemos que la redefinición de los sentidos que entrañan algunas categorías da pistas sobre cómo se piensa, en momentos históricos específicos, la niñez y la juventud, sus problemas y los modos de resolución.

En principio, cabe señalar que el contexto de producción del acervo documental consultado –formulaciones legislativas, lineamientos de políticas educativas y de programas ministeriales- representa un momento político que coincide con la gestión de gobiernos –tanto a nivel jurisdiccional como nacional- tendientes a una fuerte intervención estatal, con prioridad en programas políticos que fortalezcan la promoción de derechos a los sectores

vulnerados<sup>7</sup>. De esta manera, este período se caracterizó por un conjunto significativo de cambios en la dirección de las políticas que, buscando distanciarse de las modalidades neoliberales representativas de los '90, se situaba discursivamente en el plano de los derechos y promovía estrategias de intervención para “mayor inclusión”. En este marco, las diferentes iniciativas abordadas por nuestras investigaciones se fundamentan en legislaciones nacionales y jurisdiccionales que sitúan al Estado como el principal garante de los derechos de los/as niños/as y jóvenes. Así, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral promueve el derecho a la educación sexual de “todos/as los/as niños/as y jóvenes que se encuentren dentro del sistema educativo”, mientras que el Programa Provincial de Orquestas de la provincia de Buenos Aires y el Programa Promotores de Educación de Ciudad de Buenos Aires, son dispositivos que surgen para “resarcir derechos vulnerados”, el de la educación en sentido amplio el primero<sup>8</sup> y la escolarización el segundo<sup>9</sup>.

En continuidad con el sentido de “resarcir derechos vulnerados”, en los documentos consultados aparece definida una forma particular de intervención estatal: el abordaje “socioeducativo”, que refiere a un trabajo que debe jugarse en el territorio para lograr la “inclusión”. En la definición, por ejemplo, del Programa Promotores de Educación sobre la modalidad de intervención en la escolarización infantil se da prioridad al trabajo “comunitario” y “en territorio”<sup>10</sup> para que los/as niños/as con problemas en la escolaridad sean “incluidos al sistema educativo”, favoreciendo sus “trayectorias escolares” desde el “fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad”. Asimismo, el Programa de

---

<sup>7</sup> La documentación consultada para las iniciativas de Ciudad de Buenos Aires, en su mayoría, es creada en el marco del Gobierno del FREPASO (2000-2003 y 2003-2006). La consultada en relación a Provincia de Buenos Aires en el marco del gobierno del Partido Justicialista (2002-2007) y del Frente para la Victoria (2007-2015), este último período también abarca el acervo documental consultado del ámbito nacional.

<sup>8</sup> El Programa Provincial de Orquestas - Escuela de Buenos Aires está dirigido al desarrollo de la “contención socioeducativa de los niños y jóvenes”, particularmente de “aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad o riesgo socioeducativo”

<sup>9</sup> El Programa Promotores de Educación se presenta preocupado por “incorporar a las familias más vulnerables de la comunidad al sistema educativo”, entendiendo el accionar de la figura del promotor de educación como “una intervención directa del Estado” ante problemas de ausentismo, deserción y desescolarización de niños/as y jóvenes.

<sup>10</sup> Por ello, circunscribe su accionar a algunas zonas de la ciudad donde niños/as, de sectores subalternos, presentan mayor dificultad para el “acceso y/o sostenimiento” escolar.



Orquestas prioriza el trabajo colectivo desde una modalidad “innovadora basada en la práctica orquestal” como modo de “contención sociocomunitario” que fomenta experiencias en “territorio” que no solo garantiza el conocimiento musical sino también fortalece, mediante el despliegue de aprendizajes colectivos, el “espíritu solidario y cooperativo promoviendo además la futura inserción en el campo laboral específico”. En sintonía con el énfasis epocal otorgado a lo “socioeducativo” como forma de “resarcir derechos vulnerados” en el campo de la educación, se crea en el 2010 en Ciudad la Junta de Clasificación Docente de Programas Socioeducativos, órgano estatal que regula la conformación de programas<sup>11</sup> enfocados en el “el acompañamiento de trayectorias escolares” desde el territorio de pertenencia de los/as niñas/os y jóvenes para así “aumentar el universo cultural”. De este modo, el “promotor de educación”; las “orquestas” y la Junta de Clasificación, asumen el abordaje *socioeducativo* como vector impulsor de intervenciones que garanticen la “inclusión” ya sea escolar o educativa, entendidas no de manera excluyente<sup>12</sup>.

Otra arista que se visualiza en el análisis del corpus documental y que refiere a su contexto de producción, es que este conjunto de categorías -que aparecen con intensidad y recurrencia- representa una forma específica de fundamentar la política educativa y, a la vez, conceptualizar formas de regulación estatal. Así como lo *socioeducativo* aparece como expresión que ancla en una concepción de derechos y viene a resarcir los efectos de la fragmentación, la centralidad del “abordaje integral” de la educación sexual nos habla de un aspecto nodal de una política que supuso un avance en los enfoques hegemónicos que reducían la sexualidad a la genitalidad y la reproducción y otorgaban al saber médico la responsabilidad en su tratamiento<sup>13</sup>. Asimismo, en esta línea de

---

<sup>11</sup> Algunos aspectos generales del acervo documental de estos programas en la ciudad con pie en políticas nacionales de la Dirección de Políticas Nacionales creada en el 2009.

<sup>12</sup> En el caso del Programa de Orquestas, si bien las situaciones que se propone atender no tienen que ver directamente con la reinserción escolar, aparece ponderada positivamente la posibilidad de que se promueva desde las orquestas el vínculo con la escolaridad formal. En este sentido, por un lado, este tipo de experiencias son entendidas como posibilitadoras de la inclusión en tanto que “promover propuestas de educación alternativa permiten el acceso a los jóvenes no escolarizados al sistema educativo a fin de propiciar su inclusión o reinserción”. Por otro lado, identificamos en los documentos el propósito de estimular a los/as niños/as y jóvenes a continuar, luego de la experiencia en las orquestas, sus estudios en institutos de formación artística.

<sup>13</sup> Vale señalar que si bien los marcos normativos (las leyes y lineamientos curriculares) buscaron desde un inicio ampliar la discusión y abogar por un abordaje continuo, sistemático y transversal de la sexualidad, también presentaron diversas omisiones y contradicciones

conceptualización “integral” observamos una específica interpelación a los grupos familiares de los/as niños/as, ya que la normativa presenta un fuerte énfasis al requerimiento “participativo” de las familias y las coloca en un lugar preponderante en la promoción y protección del derecho a la educación.

Por tanto, el acervo documental da cuenta de una concepción del niño como sujeto de derecho universal que se contrapone a la idea de menor objeto de la intervención tutelar; de la integralidad de las prácticas –y de los saberes– en el abordaje de problemáticas asociadas a la niñez y la promoción del ámbito familiar como el idóneo para su desarrollo. En su conjunto, dan cuenta de los tópicos centrales que constituyen el difuso frente discursivo (Barna, 2015) por los derechos del niño en nuestro contexto nacional.

### **Apropiaciones locales en contextos de transformación**

El análisis de la retórica pro-derechos de los/as niños/as en el corpus documental que da sustento a los dispositivos bajo estudio no se liga a un interés por construir conocimiento desde la letra de las políticas y sus formas abstractas, ya que comprendemos que la noción de derechos en torno a la niñez poco significan si no están contextualizadas (Fonseca y Cardarello, 2009). En lo que sigue, analizaremos una serie de situaciones registradas en nuestros respectivos campos de indagación que, aun cuando están atravesados por diferentes temporalidades y especificidades locales, nos permiten vislumbrar múltiples lógicas e intencionalidades que atraviesan los modos de gestión de la infancia en el quehacer cotidiano en contextos actuales de transformación.

En concreto, a partir de nuestras indagaciones de campo hemos documentado que, en muchas de las políticas antes caracterizadas, han ocurrido recortes presupuestarios –que incluyeron, entre otras cosas, despidos de muchos/as profesionales que trabajaban en los territorios que abordamos-, al tiempo que propuestas “modernizadoras” impulsadas por la actual gestión, incorporan nuevos agentes a las mismas o similares funciones que los despedidos. Tal es

---

solidarias con una normativización de los comportamientos sexuales de los/as niños/as en las escuelas.

el caso del programa de Coros y Orquestas del Bicentenario que sufrió una gran cantidad de despidos hacia finales del año pasado y convocó a concursos de selección docente a comienzos de este año para cubrir muchos de los cargos que habían quedado vacantes. Asimismo, comienza a enfatizarse la figura del “docente integrador” generando el cargo en las orquestas donde no lo había e incluso duplicando las horas en las que ya había alguien cumpliendo esta función. Las tareas de dicho docente deben centrarse en el seguimiento personalizado de los/as niños/as y jóvenes que asisten a los coros y orquestas y en el cruce de datos –a través de una aplicación móvil que además monitorea el trabajo del docente desde las instancias centrales- con la asistencia a la escolaridad formal, el cumplimiento del calendario de vacunas, entre otras. Según hemos podido registrar en el campo, la nueva gestión manifestó la intención de incorporar esta figura en los demás programas de orquestas como el Programa Provincial de Orquestas Escuelas de la provincia de Buenos Aires. En sintonía con estos cambios en las estructuras de los Programas, el Programa Promotores de Educación de Ciudad comienza, durante el año 2016, un proceso de “profesionalización” que se entrelaza con la producción de una nueva normativa. La resolución N° 4181/2013<sup>14</sup> modifica el Reglamento Escolar y establece un procedimiento administrativo para el seguimiento de la asistencia escolar en todos sus niveles, así su Art. 37 señala que “cuando un/una alumno/alumna faltare a clase incumpliendo la obligatoriedad prevista por la Ley N° 898, sin justificar causa (...) el docente a cargo informará a la Secretaría de la escuela, que deberá comunicarse con el responsable del alumno(...) para tomar conocimiento de los motivos de las inasistencias justificadas/injustificadas y su correlato en el rendimiento”<sup>15</sup>. Aunque esta normativa es del año 2013, es en el 2016 cuando las escuelas comienzan a ser interpeladas para su cumplimiento y ante el requerimiento de “mejorar” los niveles ausentismo y deserción –sobre todo en el nivel medio– el Programa

---

<sup>14</sup> Resolución 4181/2013. Modificación Reglamento Escolar. Ausentismo y normas modificatorias del Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. GCBA, diciembre de 2013.

<sup>15</sup> Asimismo, en el Art. 37 bis que refiere a los modos de abordaje se destaca entre sus diferentes puntos los siguientes: “para el caso de verificarse siete (7) inasistencias injustificadas, se realizará un análisis del rendimiento del alumno/a (...) y “en los supuestos de inasistencia por enfermedad (...) se requerirá certificado médico en donde conste la patología y el tratamiento recibido”

Promotores comienza a ser la forma que encuentran muchas instituciones para abordar el problema del sostenimiento de la escolaridad en sus estudiantes. En simultáneo a esta demanda, la gestión crea nuevos cargos en la estructura del Programa, entre ellos, el “asesor socioeducativo” cuyo perfil, a diferencia del promotor de educación<sup>16</sup>, implica poseer una certificación profesional para ser “nexo entre la escuela y la familia, entre la escuela y la comunidad”. De igual manera, el registro de la experiencia de la Junta de Clasificación de Programas Socioeducativos también releva este crecimiento de los programas y, a la vez, aparece la creación de otros que se superponen en tanto iniciativas de intervención en la escolarización de niños y jóvenes de sectores populares<sup>17</sup>. Con respecto al Programa Nacional de Educación Sexual Integral, en líneas generales, si bien no hubo una reducción significativa en la planta estable de trabajadores/as, se registra una pérdida de autonomía para definir las acciones y lineamientos a seguir en las diferentes jurisdicciones provinciales, quienes –al abrigo del Plan Operativo Anual Integral (POAI) y en el marco del Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”<sup>18</sup> - determinan por sí mismas las acciones a realizar sin necesidad de realizar acuerdos con la instancia nacional. Al mismo tiempo, a partir de su articulación con diferentes instancias del Ministerio de Salud y desde el Plan Nacional de Prevención y Reducción del Embarazo no Intencional en la Adolescencia<sup>19</sup> que rige desde 2017, resurgen con fuerza orientaciones que ya eran problemáticas dentro de

---

<sup>16</sup> En su creación la figura del promotor de educación, entendido como el que promueve espacios de “diálogo” entre la escuela y la “dinámica comunitaria”, debía ser asumida por “personas que acrediten saberes específicos de la tarea y conocimiento de la comunidad donde trabajan” (Resolución MEGC/5808/07). En este sentido, la característica que daba especificidad a su tarea no estuvo originalmente definida por títulos o credenciales educativas, por el contrario, la trayectoria no profesional se legitimaba a través de portar un “saber local” y pertenecer “a la comunidad”.

<sup>17</sup> Por ejemplo, el Programa de Apoyo a la Escolaridad se superpone con la Red Comunitaria de Apoyo Escolar recientemente creada. Esta propuesta se solapa esta propuesta anterior, barriendo con los sentidos que los sujetos del primer programa les dan al “apoyo escolar”. Lo mismo ocurre con el Programa Jornada Extendida que en este caso sí se encuentra regulado por la Junta produciendo una superposición de este programa con espacios, prácticas y sentidos desplegados en las escuelas. Siendo que esta modalidad de extensión de la jornada escolar es también disposición de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 sancionada en el 2006.

<sup>18</sup> Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”. Resolución del CFE 285/16,23 de agosto de 2016.

<sup>19</sup> Plan Nacional de Prevención y Reducción del Embarazo no Intencional en la Adolescencia. Resolución N° 2017/982. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.

los marcos legislativos de la educación sexual, circunscribiéndola ahora cada vez más a enfoques prevencionistas.

Por otro lado, en el marco del trabajo etnográfico en un jardín de infantes público de un pequeño barrio semiurbano de la zona norte de la provincia de Buenos Aires, pudimos documentar algunas modificaciones prescritas en su jurisdicción a propósito de los recientes cambios en la gestión en la órbita nacional. En este caso, un Equipo de Orientación Escolar (EOE)<sup>20</sup> que hasta el 2015 fundamentan las propuestas de ESI específicamente a partir de la mera afirmación del derecho de los/as niños/as a recibir educación sexual, a comienzos de 2016 se les solicitó avalar sus actuaciones desde la elaboración de un “diagnóstico” previo sobre los/as niños/as. Estos cambios en los procedimientos implicaron que las propuestas del EOE comenzaran a ser pensadas a través de nuevas exigencias y regulaciones; así, las evaluaciones permanentes del alcance de los talleres, la cuantificación de la población atendida y las probanzas de cada una de sus acciones fueron convirtiéndose en parte de las tareas relativas a la “educación sexual integral”<sup>21</sup>.

En su conjunto, todas estas transformaciones nos hablan de un proceso mayor de “modernización” del Estado, cuyas acciones y discursos desplegados no necesariamente se corresponden con los sentidos fundantes del campo de las políticas educativas de la anterior gestión gubernamental a nivel jurisdiccional y nacional. Si bien las nuevas formulaciones en las normativas, en los procedimientos administrativos y la ampliación/surgimiento de programas, producidas en el actual contexto político se apropian del lenguaje moral de derechos, entendemos que lo hacen a la luz de las intencionalidades políticas contemporáneas. En este sentido, por citar ejemplos, el uso de la “inclusión” aparece como una “deuda” a saldar que requiere de nuevas figuras –el

---

<sup>20</sup> Se trata de un equipo conformado por una fonoaudióloga, una psicopedagoga y una trabajadora social que a pedido de la conducción del jardín viene llevando adelante desde hace tres años numerosas iniciativas de “educación sexual integral” dirigidas a los/as niños/as en sus salas, tensionando la posición nodal de las maestras supuesta en los lineamientos políticos.

<sup>21</sup> Es importante aclarar que no se trata de nuevas modalidades pautadas desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y que las exigencias tampoco se restringen a las acciones que el EOE realiza específicamente en torno a la temática. En todo caso, son pautas concretas que se dirigieron a los EOE en una jurisdicción puntual, en un escenario que actualiza las dudas sobre su continuidad laboral, pero que terminan permeando los modos de hacer en educación sexual.

“docente integrador” o el “asesor socioeducativo”- para “intervenir” en los programas ya en curso o el pedido de “diagnóstico”, como sucede en la materialización de la ESI o en el seguimiento de la asistencia por las escuelas, como formas de garantizar una mayor “eficacia” desde una visión, a nuestro entender, anclada en la lógica neoliberal que cuantifica y evalúa la “calidad” para el abordaje de problemáticas educativas relativa a la infancia y la juventud.

Si bien nuestras diversas investigaciones buscan visibilizar cómo los sujetos dentro de los procedimientos de regulación de la infancia despliegan infinidad de prácticas que pueden resignificar el sentido original para el cual fueron diseñados, aún nos encontramos ante el desafío de desentrañar en profundidad cuáles son efectos cotidianos. No obstante, observamos procesos de resistencia ante tales transformaciones por parte de los trabajadores alcanzados por las reformas, como es el caso de la tensión registrada en torno a al supuesto de que las personas que ingresan a través de la Junta de Clasificación a los Programas, tienen desconocimiento del “territorio”, sospecha que también aparece en el proceso de “profesionalización” emprendido por Promotores de Educación en Ciudad de Buenos Aires. Muchos de los sujetos “históricos” sienten en sus trabajos una estrecha vinculación con “el territorio” y consideran esto nodal para definir su tarea, sin embargo, la regulación de la Junta restringe el “perfil” de los ingresos en base a un listado de titulaciones que aún se encuentra en proceso de construcción. Sobre este dilema una trabajadora dice: “hay compañeras que nunca recorrieron más que las tres cuadras de entrar y salir” y ante estas disputas de sentidos, pudimos registrar que algunos Programas deciden continuar con los lineamientos internos de trabajo sosteniendo “como pueden” el trabajo más “militante”, recibiendo a los/as nuevos/as que llegan a través de la Junta “sólo porque tomaron el cargo” y no por el “compromiso” con el “territorio”. No obstante, registramos también estrategias que posibilitan seleccionar personal acorde a los requisitos históricos de los programas, cuyas incorporaciones implicaba particulares negociaciones con la Junta de Clasificación. A la vez, estos modos de resolución creativos fueron documentados en el quehacer del EOE ante los nuevos requerimientos para el despliegue de la ESI en el jardín de infantes, ya que para la realización de las reuniones con los grupos familiares y el conjunto

de los talleres para los/as niños/as se vieron en la necesidad de formular un “problema” que justificara sus propuestas. En este escenario, se barajaron diferentes razones a modo de fundamentar las acciones; la “falta de límites de los/as niños/as en las salas” y la “dificultad de las familias en la puesta de esos límites”, o inclusive cierta particularización problemática en el comportamiento de algún/a niño/a, fueron los argumentos iniciales que luego terminaron desechando a partir de conversaciones entre ellas y con la conducción de la institución en las cuales primó la “dificultad de las maestras de las salas” en la puesta en práctica de propuestas explícitas de educación sexual, como un modo de correr el foco de los/as niños/as y “salvaguardarlos”. Así, el argumento de la culpabilización de las maestras del jardín terminó desplazando a aquel que ubicaba la condición de los/as propios/as niños/as y la de sus familias. Por otro lado, el EOE no sólo se limitó a dejar “constancia” de las diferentes actividades y materiales que formaban parte de los talleres y de la cantidad de niños/as que asistieron a cada una de las jornadas –al igual que lo hacen a diario en el jardín-, sino que además incorporaron los resultados de una suerte de votación (con su respectivo “cuarto oscuro” y urna) realizada cada una de las veces que llevaron adelante actividades con los/as niños/as en sus salas como una forma de evaluar los talleres y a su vez contestar lo solicitado.

Por tanto, hasta aquí intentamos problematizar contextual y relacionamente algunos procesos registrados de mediación y apropiación local que hacen los sujetos en la ejecución de las políticas (Nussbaumer y Cowan Ros, 2011; Sinisi y Montesinos, 2009) y sus dispositivos orientados a regular la infancia y su educación, entendiendo que sus actuaciones representan –no de manera lineal– formas específicas de productividad estatal que definen contornos dentro de los cuales se administra cotidianamente la infancia en un proceso que distribuye diferencialmente responsabilidades.

## **Palabras finales**

A lo largo del escrito intentamos dar cuenta de la importancia de abordar los corpus documentales de las políticas, conformados por normativas, reglamentaciones y textos producidos desde el Estado, como campos de

indagación que se encuentran permeados por diversas temporalidades y desde los cuales se materializan diferentes prácticas y negociaciones de sentido que tienen por objeto a los/as niños/as, jóvenes y sus familias. A la vez, la puesta en diálogo de estos documentos con algunas prácticas desplegadas por los sujetos en los escenarios abordados etnográficamente, nos aleja de una mirada instrumental (Sinisi, 2007) de los dispositivos estatales permitiendo iluminar las apropiaciones locales en tanto iniciativas creativas –no libres de disputas- en las que la multiplicidad de sujetos imprimen sus significaciones en torno a la educación, la niñez y sus derechos, entre otros.

Asimismo, si bien entendemos que las iniciativas bajo análisis necesitan ser problematizadas en su carácter interaccional, recuperando los múltiples sentidos y usos que los actores realizan de los lineamientos, también reconocemos dificultades y desafíos para construir conocimientos que logren incorporar las complejidades implícitas en los modos de gobierno sobre la niñez y la juventud en la coyuntura política actual. Estas complejidades, enmarcadas en específicos contextos de actuación y prácticas cotidianas, en los campos que estudiamos se relacionan con la puesta en juego de diversas trayectorias –de vida y profesionales– de los sujetos, las valoraciones que los mismos construyen en torno a la infancia y la juventud, su cuidado y educación, así como también con las nuevas orientaciones que van adquiriendo las políticas y sus dispositivos, que siguen utilizando el lenguaje de derechos pero al abrigo de una lógica que pareciera priorizar lo cuantitativo, enfatizando intervenciones diagnósticas, evaluativas y correctivas más cercanas a la vigilancia y el control que a la promoción de derechos. En este sentido, la llegada al gobierno nacional de Mauricio Macri significó una serie de transformaciones en los modos de gestión de la infancia y su educación –que ya venían sucediendo desde el año 2007 en Ciudad de Buenos Aires- cuyas orientaciones representan una vuelta a la ideología de mercado en el funcionamiento de los servicios públicos.

Por tanto, consideramos que el trabajo etnográfico permite continuar “documentando lo no documentado” sobre los efectos de una orientación de las políticas que tienden a profundizar un desplazamiento de las responsabilidades hacia planos más individualizados de acción. A la vez, el foco en la vida cotidiana y en la infinidad de prácticas que despliegan los sujetos, echa luz



sobre las disputas y negociaciones de sentido que comportan los múltiples objetos del mundo social, en la medida en que su grado de indeterminación, incertidumbre y elasticidad semántica proveen la base para las luchas simbólicas por el poder de producir una visión legítima (Bourdieu, 1988). En este sentido entonces, consideramos nodal seguir desentrañando cómo los procesos recientes inciden en los cambios epocales en las racionalidades y las modalidades de gobierno sobre las poblaciones (Rose, O'Malley y Valverde, 2006) que venimos documentando como equipo de investigación. Modalidades que, junto con la precarización en las condiciones de vida, van configurando un escenario tendiente a la individualización de los problemas sociales y, por ende, al delegamiento en los propios sujetos las estrategias de resolución de problemáticas de diverso tipo, entre otras, vinculadas a la educación y el cuidado de las generaciones jóvenes.

## **Bibliografía**

- Asad, T. (2008). ¿Dónde están los márgenes del estado?, *Cuadernos de Antropología Social* N° 27. Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Barna, A. (2015). La gestión de la infancia entre lo local y lo global. Una etnografía sobre intervenciones destinadas a “restituir derechos de niños” en dispositivos estatales en el marco de la Leyes de Protección Integral. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Barna, A. y Gallardo, S. (2017). “Operadores sociales” y “Promotoras de educación”: renovadas figuras en (re) configuraciones contemporáneas en la gestión estatal de la infancia en sectores subalternos. En: Novaro, G.; Santillán, L.; Padawer, A. y Cerletti, L. (Eds.) *Experiencias formativas, procesos de identificación y regulación social de la infancia*. Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P y Wacqant, L. (2005). *Una invitación a la Sociología Reflexiva*. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Cerletti, L. (2014). *Familias y escuelas*. Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina.
- Cerletti, L. y Santillán, L. (2018, en prensa). “Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. Discusiones histórico-etnográficas”. *Cuadernos de Antropología Social*, FFyL, UBA.

- Corrigan, P. y Sayer, D. (2007). El gran arco: la formación del Estado inglés como revolución cultural. En: Lagos, M. y Calla, P. (Comp.) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. La Paz, Bolivia: Cuadernos de Futuro 23.
- Fabrizio, M.L.; Bilinkis, M. y Gallardo, S.: *“El trabajo de campo con documentos producidos desde el Estado: reflexiones metodológicas entre tres campos de investigación referidos a políticas y programas orientados a la infancia”*. En: Actas de las XII Reunión de Antropología del Mercosur, 4 al 7 de diciembre de 2017. Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- Fonseca, C. y Cardarello, A. (2009). Direitos dos mais e menos humanos. En: Claudia Fonseca y PatriceSchuch (org.), *Políticas de proteção à infância. Um olhar antropológico*. Porto Alegre: UFRGS Editora.
- Foucault, M. (1976). Los medios del buen encauzamiento. En: Foucault, M. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Editorial Siglo XXI.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción. En Levinson, Foley y Holland: *The cultural production of the educated person*. New York: State University of New York Press.
- Lugones, G. (2012). *“Obrando en autos, obrando vidas: formas y fórmulas de Protección Judicial en los tribunales Preventivos de Córdoba, Argentina a principios del siglo XXI”*. Rio de Janeiro: E-papers
- Cowan Ros, C y Nussbaumer, B. (2011) *Mediadores sociales. En la producción de prácticas y sentidos de la política pública*. Editorial Ciccus. Buenos Aires, Argentina
- Rose, N; Oemalley, P. y Valverde, M. (2006) Governmentality. *Revista Law & Society, Annual Review*, n° 2. Pp. 83-104.
- Santillán, L. (2009). Antropología de la crianza: la producción social de “un padre responsable” en barrios populares del Gran Buenos aires, *Revista Etnográfica*. Centro de Estudos de Antropologia Social. Lisboa: ISCTE.
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires. Biblos.
- Sinisi, L. (2007). El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas “innovadores”, *Revista REDiparc*.
- Sinisi, L. y Montesinos, P. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social* N° 29, pp. 43-60. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la <<formulación>> de las políticas, *Antípoda, Revista de Antropología y Arqueología*, N°10. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Trouillot, M. (2001). La antropología del Estado en la era de la globalización, encuentros cercanos de tipo engañoso, *Current Anthropology*, Vol.42, N°1, pp. 5.
- Vianna, A. (2002) "Quem deve guardar as crianças? Dimensões tutelares de gestão da infância". Em: Sousa, A. *Estudos para uma antropologia na administração pública no Brasil*. Rio de Janeiro, Brasil.

# Una interpretación de procesos de inclusión subordinada desde interpelaciones identitarias de jóvenes migrantes en dos escuelas medias del AMBA

Lucía Vera Groisman (UBA)

Verónica Hendel<sup>1</sup>

## Introducción

En este escrito nos proponemos problematizar el cumplimiento efectivo del derecho a la educación de las juventudes migrantes y descendientes de migrantes considerando los avances normativos y académicos en materia de educación y migración, y las nuevas condiciones que impone la reciente (re)implementación de políticas de corte neoliberal en nuestro país. Particularmente, nos interesa analizar los alcances inclusivos de la escolarización de estas juventudes a partir de la apropiación de mandatos escolares -actuales e históricos- por parte de docentes y autoridades, desplegados en diversas modalidades de interpelación de identificaciones nacionales, étnicas y de clase.

El análisis que aquí nos proponemos realizar cobra una relevancia particular en el contexto actual de la Argentina ya que, si bien la vigencia de la Ley de Educación Nacional 26.206 formaliza la obligatoriedad de la educación secundaria en el año 2006, la Constitución Nacional Argentina (Artículo 14) consagra el acceso a la educación<sup>2</sup>, y las normativas específicas sobre educación y migración contemplan en su letra la inclusión de jóvenes migrantes en la escuela<sup>3</sup>, nos encontramos: por un lado, con modalidades de

---

<sup>1</sup> Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Ciencias Antropológicas. Sección de Antropología Social. Programa de Antropología y Educación. [luciaveragroisman@yahoo.com.ar](mailto:luciaveragroisman@yahoo.com.ar) / [vero\\_hendel@yahoo.com](mailto:vero_hendel@yahoo.com)

<sup>2</sup> Conceptualizándola como “un bien público y un derecho personal y social” que debe garantizar el Estado (Artículo 2°), asumiendo “la responsabilidad indelegable de proveer una educación (...) para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho” (Artículo 4°).

<sup>3</sup> Para el análisis de estos cambios debemos tener en cuenta que desde los años 1990 comienza a instalarse en el sistema educativo una perspectiva de derechos atenta al respeto por la diversidad, a partir del año 2003 la Ley de Migraciones N° 25871 dispone el acceso irrestricto al sistema educativo independientemente de la documentación y la condición de regularidad migratoria (Artículo 7°) y desde el 2006 con la -ya mencionada- LEN 26.206

implementación de estas políticas que dan cuenta de procesos de inclusión educativa compleja; por otro lado, con un reciente viraje de las políticas sociales que expresan un abordaje estatal de creciente restricción de “lo público”, expresado tanto en el recorte presupuestario como en intervenciones gubernamentales que contribuirían a establecer diferenciaciones entre sujetos de merecimiento (nativos) y “extranjeros” ilegítimos (migrantes) (Groisman, 2015), que asimismo reactivan imaginarios xenófobos y racistas que se encuentran latentes en nuestra sociedad (Pacecca, Curtis, 2008; Grimson, 2006)<sup>4</sup> y que a lo largo de los últimos años han sido estimulados desde los medios de comunicación. Sostenemos que estas dinámicas conjuntamente complejizarían aún más el panorama educativo de los jóvenes en estudio en contextos de desigualdad social. Las políticas migratorias actuales expresadas en el anuncio de la instalación de un Centro de Detención para Migrantes<sup>5</sup>, el DNU 70/2017<sup>6</sup> y el proyecto de Ley Nacional<sup>7</sup> modificatorios de la Ley de

---

(Artículo 143, Título XII), se establecen garantías para el acceso a los distintos niveles educativos y las condiciones para la permanencia y el egreso de las personas migrantes o extranjeras (Cerrutti, Binstock, 2012; Diez et al, 2017). En este último periodo también se generan recursos didácticos (como el sitio web “Repensar la inmigración. Valija de materiales didácticos para trabajar en y desde la escuela”) y comienzan a ofrecerse cursos de formación docente relacionados a la temática desde el INFOD. Otros escritos relevantes para la problemática en los cuales no profundizamos por una cuestión de espacio son: Novaro, G., Diez, M. L. y Martínez, L. (2017); Diez, M. L.; Martínez, L., Groisman, L. (2017); Groisman, L. y Hendel V. (2017).

<sup>4</sup> Así como las imágenes y discursos que presentan a las migraciones como un “problema”, un “peligro” o una “amenaza” para la “Seguridad Nacional” tienen una larga historia en nuestro país (como las políticas migratorias, con impronta securitista, punitivista, de control y disciplinamiento, que las propiciaron hasta la derogación de la ley Videla en 2003) (CELS, 2017); tampoco son “nuevas” las estrategias (neo)liberales que responsabilizan a los migrantes de la falta de trabajo, vivienda, del aumento de la delincuencia y el narcotráfico que los “criminaliza” (Groisman, 2015) y del colapso de servicios públicos como la salud y la educación (que los han considerado como una “carga”). Se trata de políticas que apelan a la extranjerización del conflicto social (Groisman, 2015) y son utilizadas para justificar la falta de inversión, redistribución y el recorte del presupuesto estatal destinado a lo público.

<sup>5</sup> El 19 de agosto de 2016 la Dirección Nacional de Migraciones (DNM) comunicaba un acuerdo con el Ministerio de Seguridad de la Nación y el Ministerio de Seguridad de la CABA para crear un centro destinado al alojamiento de personas infractoras de la Ley Nacional de Migraciones 25.871/04, en calidad de retenidas bajo el nombre de “Complementación estatal contra la irregularidad migratoria”.

<sup>6</sup> En: <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/158336/20170130>. Decreto 70/2017. Modificación. Ley N° 25.871. Buenos Aires, 27/01/2017. En: El DNU permite cancelar la residencia otorgadas sin importar el tipo de delito o su situación procesal, denegarlas y expulsar del país a cualquier persona extranjera que haya sido condenada o tenga procesamiento firme por cualquier delito, incluso por delitos menores a los que corresponden penas reducidas (algunos meses, uno o dos años) y cuyo cumplimiento suele ser condicional. Es decir que amplía las causas que permiten la detención y expulsión de migrantes en situación irregular; modifica los trámites de expulsión para que sean inmediatas, sin control judicial ni una defensa legal adecuada; elimina la unidad familiar y el arraigo como condiciones que evitan la expulsión, situación que complicaría particularmente a los jóvenes descendientes.

Migraciones 25.871/2003, por un lado, imponen un cambio en el espíritu de esta ley que postulaba a la migración como un derecho humano y a los migrantes como sujetos de derecho en términos de acceso a la salud, a la educación, a la justicia y a servicios sociales. Por otro lado, orientan la normativa hacia una ampliación de las desigualdades en la medida en que proponen un acceso diferencial a los derechos entre extranjeros y nativos (CELS, 2017)<sup>8</sup>. Asimismo, en el plano específico de la educación intercultural, cobran especial relevancia un conjunto de políticas y definiciones que refuerzan las transformaciones recién descritas. Entre ellas: la desarticulación de la Dirección de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe de alcance nacional<sup>9</sup> y de la Modalidad de Educación Intercultural (en la Provincia de Buenos Aires)<sup>10</sup>; el recorte y los cambios de enfoque de los cursos de capacitación docente del INFOD orientados a la temática y la concepción de la diversidad cultural presente en documentos de política educativa nacionales (“Argentina Enseña y Aprende. Plan Estratégico Nacional 2016-2021” y “Plan Maestro”). En este último caso, se trata de una definición de la diversidad cultural que hace alusión a un repertorio de sujetos, “indígenas, personas discapacitadas, pobres, enfermos, presos y pobladores rurales” -entre los cuales los migrantes ni siquiera son mencionados-, a los cuales se intenta “incluir” pero alterizándolos. Es decir, en estos documentos la diversidad aparece asociada a “lo distinto, lo desigual inferior, y lo carente” (Artieda, Thisted, 2017a). También es posible observar cómo, en el “Plan Maestro”, la educación intercultural pareciera incluir a más sujetos que los pueblos indígenas, sugiriendo el aprendizaje de otras lenguas, entre ellas el inglés,

---

<sup>7</sup> El proyecto redactado por el diputado de Cambiemos, Pietri, prescribe un arancel para al acceso de los servicios de salud y la educación universitaria extranjeros bolivianos no permanentes (Expediente 6944-D-2017 Sumario: política migratoria argentina - ley 25871-Modificaciones), garantizando el acceso gratuito a los servicios públicos de los inmigrantes sobre la base de criterios de reciprocidad: 21/02/2018 prescribe un arancel para al acceso de los servicios de salud y la educación universitaria extranjeros bolivianos no permanentes.

<sup>8</sup> Nos referimos a determinados castigos, al derecho a la defensa y a la movilización social en el marco del DNU y al acceso a servicios sociales como la salud y la educación vinculados al Proyecto de Ley de Petri.

<sup>9</sup> Con la particularidad de que se encontraba focalizada en la población indígena y sus lenguas.

<sup>10</sup> Esta modalidad, que en el año 2007 llegó a ser Dirección, fue sufriendo una variedad de cambios que incluyeron su pérdida de relevancia y margen de acción en el marco de la DGCyE de la Prov. de Buenos Aires. El equipo que le dio vida, en el año 2007, abandonó por completo dicho espacio a comienzos de 2018.

poniendo en situación de igualdad a la lengua hegemónica con las lenguas indígenas<sup>11</sup>.

Finalmente, consideramos que frente a este panorama social, normativo y académico, la efectivización del derecho a la educación merece ser analizado a la luz de lo que sucede en un conjunto de situaciones escolares, a partir de la apropiación de mandatos escolares -actuales e históricos- por parte de docentes y autoridades.

### **Interpelaciones identitarias en contextos escolares**

En este escrito nos proponemos reflexionar a partir del trabajo de campo realizado en dos escuelas secundarias ubicadas en diferentes contextos (una de la CABA -Escuela A- y otra del conurbano bonaerense -Escuela B-). Ambas experiencias estuvieron centradas en procesos de transmisión de saberes en torno a la acción política y el territorio, respectivamente. Seleccionamos una serie de situaciones escolares que nos permitieron ilustrar dos dinámicas de inclusión-exclusión a partir de la interpelación de identificaciones nacionales, étnicas y de clase hacia los jóvenes de jóvenes migrantes y descendientes, que tensionan “la igualdad” y “la equidad” profesadas por las máximas normativas y expresan modalidades de inclusión compleja.

1) *La invisibilización – hipervisibilización de los orígenes nacionales de los estudiantes y sus familias por parte de los/as docentes y otros actores escolares.*

Para comenzar, dos situaciones escolares relevadas durante los comienzos del trabajo de campo y, principalmente, en la presentación del tema de investigación por parte de cada investigadora, resultan especialmente ilustrativas y aportan elementos relevantes para el análisis de las interpelaciones y representaciones escolares con relación a los jóvenes migrantes. De modo sugerente, las respuestas de los actores escolares fueron

---

<sup>11</sup> Obviando, de este modo, un abordaje que dé cuenta, en términos históricos, complejos y de poder, de la situación actual de los pueblos indígenas y migrantes, entre otros sujetos sociales, con relación al acceso al derecho a la educación. Más aún, no hacen propios “el reconocimiento en igualdad de dignidad y derecho de las diferentes cosmovisiones” (Artieda y Thisted, 2017b) y no hacen alusión alguna a la población migrante.

aparentemente opuestas. Mientras que en la Escuela A, el interés por investigar asuntos vinculados a la migración boliviana fue recibido con frases como "encontraste el lugar ideal, acá son todos bolivianos" (Asesor pedagógico)<sup>12</sup>. En cambio, en la Escuela B, la problemática a investigar generó sorpresa<sup>13</sup>.

El análisis de las situaciones recién mencionadas nos conduce a pensar que estas representaciones, que parecieran reflejar procesos opuestos de reconocimiento/negación de la presencia migrante en dos escuelas secundarias, dan cuenta de imaginarios latentes de "hipervisibilización" (en un caso), e "invisibilización" (en el otro caso) de los orígenes nacionales, que expresan procesos de desigualdad social en dinámicas de "inclusión subordinada" (Novaro, 2016) dando cuenta de la persistencia de mandatos fundantes del sistema educativo. Concretamente, en la Escuela B, el "desconocimiento" de los orígenes de "el otro" puede ser leído como una condición para que pueda ser "incluido" o considerado como "uno más", es decir una forma de construcción de alteridad en la escuela por parte de los docentes y directivos (Campos, s/f). Un modo, podríamos pensar, que "niega para incluir" a todos los estudiantes en una igualdad ideal. De hecho, diferentes actores escolares referían a estas nociones de igualdad y de inclusión articuladamente: "Esta es una escuela muy inclusiva", "Los tratamos a todos por igual". Entendemos que estas prácticas, en la medida en que desconocen las trayectorias escolares y sociales previas de los jóvenes podrían interpretarse como formas encubiertas o sutiles de discriminación hacia la población proveniente de otros países, en las cuales resuenan los ecos de aquella "interpelación fundante" (Pineau, 1990) del sistema educativo argentino. Aquel que negaba las historias y saberes de los sujetos (Novaro, Diez 2011) para acceder a reconocerlos como "sujetos capaces de ser

---

<sup>12</sup> Para ahondar en el análisis de otras clasificaciones escolares recurrentes como "son todos bolivianos o de segunda generación de bolivianos", ver Groisman, Hendel (2017).

<sup>13</sup> En la escuela A, esta apreciación de que la matrícula estaría compuesta por migrantes bolivianos, es la más recurrente y convive con otra que se representa al estudiantado con orígenes de otros países como Paraguay, y/o "bolivianos de segunda o tercera generación" (Profesor, Director), a pesar de que muchos de ellos sean hijos o nietos de originarios de Bolivia nacidos en Argentina. En la escuela B, la idea de que los estudiantes fueran migrantes o hijos o nietos de familias migrantes, en principio, no aparecía como un dato de la realidad, "la sorpresa" se repitió en diversas charlas con miembros de la escuela: el secretario, el jefe de preceptores, personal de maestranza, profesores y profesoras.



educados”; estableciendo lazos, no lineales, de continuidad con aquella premisa de “igualar las diferencias identificadas” entre criollos e inmigrantes europeos arribados durante la época de la “inmigración de masas” (Neufeld, Thisted, 1999).

En cambio, si bien en la Escuela A se ponen en juego discursos de integración y reconocimiento de la diversidad sociocultural (postulados como superadores de mandatos escolares tradicionales monoculturales), estos conviven -con apariencia contradictoria-, con históricos paradigmas de uniformización cultural y asimilacionismo (Novaro, 2009). Junto con las representaciones que sobredimensionan la presencia migrante se ponen en evidencia modalidades poco novedosas de inclusión: los pasillos de la escuela son adornados únicamente con banderas argentinas, los símbolos patrios invocados y el idioma aceptado para comunicarse y transmitir conocimientos en celebraciones escolares y la enunciación de discursos en estos actos patrios son los oficiales argentinos<sup>14</sup>; inclusive en relación a estas fiestas habría una "decisión implícita de que si los migrantes viven acá tienen que adaptarse a lo argentino" (vicerrectora).

De modo que, tanto esta operación de sobredimensión e hipervisibilización del lugar de origen que “no ve”, no escucha y silencia la heterogeneidad de las experiencias identitarias de los sujetos en estudio, como aquella que lo invisibiliza u omite, darían cuenta de procesos más amplios de inclusión subordinada: viéndola o no, nombrándola o no, persisten paradigmas uniformizadores y asimilacionistas de un nacionalismo que en las escuelas sigue imaginándose monocultural.

## 2) *La interpelación docente a las identificaciones nacionales como señalamiento.*

---

<sup>14</sup> En la conmemoración del “Día del Respeto a la Diversidad Cultural”, la máxima autoridad escolar asociaba la contemporaneidad del problema indígena, con la presencia de diversidad cultural en clave nacional en la escuela: "Estamos acá con los docentes de la escuela para enseñar y transformar y formarnos en la diversidad cultural, para dar testimonio de esa diversidad cultural (...) en la escuela hay una multiplicidad de culturas". Paradójicamente, en el mismo acto donde se reconocía la presencia de diversidad cultural en la escuela y se mandataba la “integración”, se izaba la bandera argentina y se entonaba el himno nacional argentino omitiendo en esta performance la presencia de aquella diversidad invocada. Finalmente, tanto el rector como la vicerrectora afirmaban darle prioridad a la conmemoración de “fechas patrias argentinas por excelencia” como el 25 de mayo y el 9 de julio.

Más aun, identificamos que la apropiación docente de las “nuevas” postulaciones del reconocimiento de la diversidad sociocultural, combinadas con otros mandatos democratizadores que fomentan la participación de los estudiantes, expresan limitaciones que tensionan -una vez más- procesos de inclusión-exclusión<sup>15</sup>. En la Escuela A, las modalidades de interpelación identitaria expresadas en la propuesta de hacer visibles las marcas nacionales étnicas y de clase, recurrentemente reconocían la diversidad sociocultural, inclusive “señalándola” (Novaro, 2009)<sup>16</sup>, sea explicitando la presencia de migrantes en el aula, personificándola a partir de ejemplos con estudiantes migrantes concretos en ejercicios didácticos, o bien asociando la migración a contextos de desigualdad social en los cuales los estudiantes estarían inmersos. En este sentido, el trabajo de campo nos sugiere preguntas acerca de las condiciones de inclusión que propicia la presentación recurrente de “el boliviano” en un lugar de subalternidad que no alcanza a ser cuestionado en el aula. Cabe señalar que estas interpelaciones docentes fueron desarrolladas sin desconocer las condiciones de desigualdad, en términos de privación material, de injusticia social y de la discriminación que atraviesan a los jóvenes migrantes superando paradigmas del multiculturalismo que omitían los contextos de desigualdad en el reconocimiento de la diversidad (Diez, 2004). En su defecto, propiciaron los siguientes efectos en términos de inclusión: “la participación” se reducía fuertemente frente a las interpelaciones directas -a veces inclusive ejemplificadas con estudiantes concretos- sobre “temas cercanos” respecto de su identidad y experiencia nacional, étnica y de clase, abundando los silencios y -en menor medida- las resistencias de parte de los estudiantes.

---

<sup>15</sup> Nos referimos a mandatos que invitan a “dar lugar a la diversidad” y promueven la participación estudiantil promulgando “habilitar la palabra, dar la voz, respetar posiciones, permitir el despliegue de relatos y narraciones, desarrollar la escucha”(Novaro, 2009: 9) fomentando el trabajo en las aulas de “temas cercanos” que harían referencia a situaciones conocidas y significativas, evidencian limitaciones en la inclusión de migrantes e hijos.

<sup>16</sup> Retomamos la noción de “señalamiento” de Gabriela Novaro (2009), quien ha analizado cómo las referencias identitarias y las procedencias de los niños migrantes son, en ciertos casos, a la vez destacadas y estereotipadas, objeto de reconocimiento y de burla. Acción que se realiza, paradójicamente, visibilizando una marca que los niños tal vez preferirían mantener oculta. “En esta situación el señalamiento de la diferencia, colocando al sujeto interpelado en el lugar del otro (un otro que en este caso se aproxima por la asociación boliviano – indio o boliviano - migrante, a “el tema de estudio”), puede funcionar como una forma de violencia más o menos sutil en tanto identifica y obliga a hacer explícita esa identificación” (Novaro, 2009, 2011).

Las propuestas docentes que implicaban hacer explícitas identificaciones nacionales y de clase a partir de “temas cercanos”, como la de armar un árbol genealógico en el aula incluyendo nacionalidades, por un lado, la de identificar atributos fenotípicos nacionales y de clase supuestamente preferenciales por parte de la policía para detener a un “sospechoso”, por otro lado, y finalmente, la de comparar las condiciones de vida de un conventillo con las propias en la villa en la que residen; por un lado, tuvieron la misma falta de respuesta de los estudiantes frente a preguntas -y respuestas- del docente. Por otro lado, asumieron la forma de “señalamiento” en tanto se imponían identificaciones nacionales que los estudiantes elegían ocultar u omitir, tal como puede evidenciarse a partir de las palabras recuperadas de los jóvenes migrantes en situación de entrevista post-clase<sup>17</sup>. Siguiendo las propuestas docentes mencionadas, durante el ensayo policial en el aula el joven boliviano que fue señalado por el docente como el que reunía las condiciones para ser un *sospechoso* para la policía, protestó ofreciendo cierta resistencia al señalamiento, (*¿por qué siempre yo profe?*). Respecto de la reconstrucción de parentesco y nacionalidad, algunos jóvenes migrantes afirmaban que preferían no escribir su propia nacionalidad “porque algunos [haciendo referencia a pares] nos ponen apodos, nos insultan”, porque “me dicen boliviano puto”, o bien debido a que “nos dicen que deberíamos volvernos a nuestro país”. Finalmente, la falta de participación de jóvenes migrantes en situaciones de interpelación docente de sus identificaciones nacionales, como mencionamos se comprende en un contexto que por momentos se torna hostil, en el cual la inclusión subordinada asume formas de discriminación ejercidas por pares<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> En situación de entrevista, al consultarles por qué no respondieron en el contexto de la clase sobre migración y vivienda, afirmaban que “por miedo a que nos burlen por ser inquilinos como pasó otras veces”, “porque de esos temas no queremos hablar, luego me cargan”.

<sup>18</sup> Además pudimos observar que mientras elaboraban los árboles genealógicos, algunos estudiantes desplegaron agresiones hacia migrantes: se sacaban las hojas sin pedir permiso y leían la tarea del compañero emitiendo bromas descalificantes con tono socarrón que referían a su nacionalidad a través de la mención de comidas típicas de Bolivia, que aludían y valoraban la presencia de migrantes bolivianos en el aula, frases como “Acá hay demasiado olor a pollo Broster”, junto con la “sugerencia” de que retorne al país de origen citada arriba, evocarían imágenes sociales de “invasión” de la migración limítrofe, asimismo “indeseada”, fuertemente instaladas y siempre latente en la sociedad argentina (Pacceca Courtis, 2008). Asimismo, viene a colación un comentario de una estudiante que en la clase sobre vivienda y migración afirmaba que “los migrantes no tienen derecho a manifestarse y demandar vivienda por que no son de acá”. Por último, de acuerdo con distintos actores escolares es recurrente que se dé el enfrentamiento físico en el cual están involucrados migrantes bolivianos que surgen por agresiones.

Por otro lado, a pesar de las iniciativas del docente que buscaba problematizar representaciones discriminatorias y xenófobas vivas en la sociedad argentina, tanto la falta de herramientas necesarias para hacerlo (según reconocía el docente en situación de entrevista), como el resultado de inhibición de la participación estudiantil, contribuyeron a establecer otra modalidad de interpelación identitaria, que bajo la forma de visibilidad operó como un “reconocimiento subalternizado” que presentaba “lo boliviano” recurrentemente asociado a dramas marginales e injusticias sociales, en lugares “poco deseables” o “pésimos”, que no llegan a problematizar los prejuicios, alcanzando a presentarlos y “dejarlos ahí” sin conseguir desnaturalizar imágenes hegemónicas descalificantes vinculadas a la nacionalidad y la clase social. Finalmente, sin participación del estudiantado se frustra la posibilidad de generar debate sobre esa posición desigual, imaginar resistencias o acciones de cambio<sup>19</sup>.

En la Escuela B, observamos en algunos actores escolares prácticas que, si bien no se inscriben estrictamente en aquello que Novaro denomina como “señalamiento” (2011), guardan características en común y no escapan del todo a aquellas interpelaciones que actúan como estigmatización, al erigirse el aula en un espacio donde la docente obliga sutilmente a los estudiantes a hacer explícita su identificación nacional, étnica o barrial; identificación que los estudiantes podrían desear ocultar. El señalamiento de la pertenencia o no al barrio (Fuerte Apache), con las marcas que ello puede suponer, tiene lugar, por ejemplo, a partir de la narración de una anécdota en la cual la docente se cruza con un estudiante descendiente de paraguayos: una sale del barrio, mientras que el otro ingresa<sup>20</sup>. Esta anécdota es utilizada como disparador para una

---

<sup>19</sup> Para ejemplificar- siguiendo con las mismas clases mencionadas-, en el ejercicio que planteaba cierta clasificación de atributos preferenciales para cometer abuso policial, el docente finalizó la clase presentando un ranking de estereotipos en el cual “el boliviano” ganaría por reunir todas las condiciones como el color de piel, los rasgos fenotípicos en clave étnica, la nacionalidad y la pobreza. También en la consigna de comparar condiciones de vida y trabajo de los habitantes la villa con aquellas de los migrantes europeos, ya definidas como “pésimas” en el marco del documental sobre la migración de ultramar, se les sugería asociación directa de posiciones y condiciones similares, se supuso y presentó a los estudiantes migrantes como inquilinos, y como víctimas de pagos abusivos del alquiler y en condiciones de informalidad laboral de sus padres.

<sup>20</sup> La situación que aquí analizamos se dio en el contexto de un proyecto institucional de reconstrucción de la historia de la escuela. Al analizar un mapa de Huamán Poma de Ayala, en el marco de una exposición dialogada, la docente interpeló a un estudiante del siguiente modo: “te hago una pregunta (refiriéndose a un alumno en particular que ha manifestado en otra

reflexión acerca de la estigmatización de sus habitantes; e ilustra, con matices propios, este mecanismo de interpelación identitaria que apela al señalamiento de la identidad de los jóvenes migrantes, o descendientes de migrantes, cuando ellos podrían desear ocultarlo. Si bien en este caso el señalamiento es indirecto, ya que hace referencia a la pertenencia al barrio, es posible observar cómo la interpelación opera alterizando la identidad del joven, que ve su pertenencia al barrio expuesta sin haber sido consultado. Sin embargo, en este caso la docente invita a los estudiantes a nombrarse a sí mismos a partir de ubicarse en la mirada de “el otro” (aquel que pasa con su auto por la Av. Gral. Paz), brindándoles la oportunidad de poner en juego sus propios saberes, subjetividades y experiencias.

En este caso de la Escuela B, la docente, a través de las preguntas planteadas habilita la reflexión interpelando diferencias y estigmas. De este modo, encarna de un modo complejo ese mandato democratizador y de respeto a la diversidad que hemos analizado previamente. En esta escena, ese mandato es ejercido “señalando” la diferencia pero, a diferencia de lo que sucede en la Escuela A, la apelación a “hacer hablar al otro que estigmatiza” y el ubicar a los estudiantes en el lugar del “estigmatizado” abren las puertas a una problematización y reflexión acerca de las marcas e identificaciones. En este caso, son los estudiantes los que se nombran a sí mismos desde la mirada de “el otro” y no la profesora. Y el resultado de la propuesta áulica es diferente y abre el debate a nuevas preguntas por parte de los estudiantes. De todos modos, la pregunta que nos convoca, aquella que se interroga por el potencial real de esa interpelación que intenta marcar o señalar positivamente las identidades migrantes en el aula para incluir y problematizar sigue latente.

---

ocasión ser hijo de paraguayos), el otro día te crucé por la calle cuando me iba de acá, ¿te acordás? Cuando empezamos a reconstruir la historia del barrio surgió esto de que el barrio es peligroso o no es peligroso, ¿sí? ¿Puede ser que la forma de pensar el barrio o de opinar sobre el barrio tenga que ver con cómo se vive, cómo se transita el barrio? Vos venías caminando por esa calle de afuera del barrio ¿verdad? (*hace referencia a un encuentro casual con el joven en la calle en horario de clase*). Yo estaba saliendo, vos estabas entrando”. A través de esta descripción acerca del sentido del desplazamiento, podemos pensar que la docente refuerza una cierta asignación de posición-sujeto (“yo estaba saliendo, vos estabas entrando”), que la diferencia a ella, que vive afuera, de la mayoría de los estudiantes, que viven adentro del barrio. Marcando, así, una identificación directa con el barrio e indirecta con la población migrante y descendiente de migrantes que lo habitan, y que encarnaría el joven interpelado. La pregunta que sigue (¿vos vivís adentro del barrio?) refuerza aún más la interpelación recién señalada.

Para terminar, en ambas escuelas aquello que se pone en juego es cómo los estudiantes se ubican ante la estigmatización del “otro” (ejercida por la policía, el que no vive en el barrio, los medios de comunicación, etc.). En ambos casos, a pesar de la fuerte presencia de migración en las escuelas estudiadas, el tratamiento de la diversidad nacional, étnica y de clase no ha resultado un tema prioritario para problematizar en las aulas ni en los Proyectos Institucionales hasta que llegamos a las instituciones educativas, inclusive ni se contempla en ellos a esta población y a sus familias. Las modalidades de interpelación identitaria que hemos analizado no son el resultado de una propuesta escolar revisada que les haya permitido pensar en las modalidades y en los alcances de poner en juego mandatos de “respeto por la diversidad” y otros paradigmas democratizadores vigentes en el sistema escolar. Dando cuenta de que la “alta visibilidad” de los jóvenes migrantes en los espacios educativos (Diez, 2014) no es, necesariamente, sinónimo de inclusión.

### **Reflexiones para seguir pensando la inclusión educativa de los jóvenes migrantes**

Si bien el impacto de las recientes políticas públicas, vinculadas a la población migrante, aún no resulta evidente en los espacios educativos, nuestros trabajos de campo y los estudios sobre normativas migratorias y educativas nos permiten reflexionar sobre el panorama de la escolarización de jóvenes migrantes en contextos interculturales en la actualidad. Para analizar este contexto debemos tener en cuenta que el recorte de la ya escasísima opción de formación docente sobre migraciones y el fomento gubernamental de imágenes estereotipadas sobre el tema, tiene lugar en un ámbito concreto donde, por un lado, los docentes reconocen no tener herramientas para desarmar prejuicios instalados entre los pares y, por otro, en el cual persisten paradigmas de asimilación y uniformización. Asimismo, algunas de las situaciones escolares analizadas han dado cuenta de la presencia de dinámicas de “hipervisibilización” e “invisibilización” de los orígenes nacionales de los jóvenes migrantes o descendientes (que expresan procesos de desigualdad social en dinámicas de “inclusión subordinada” que tensionan procesos de inclusión-exclusión), así como también de imaginarios

discriminatorios y xenófobos en espacios educativos. Imaginarios, discursos y medidas concretas que, si bien no son nuevos en nuestro país (Grimson, 2006), actúan sobre los modos de concebir “lo público”, transformando a quienes hasta hace poco habían sido considerados jurídica y políticamente como sujetos de derechos -en paridad con los nativos-, en sujetos a ser clasificados y jerarquizados según su origen étnico o nacional. Este “nuevo” viraje en las identificaciones de la diversidad cultural, presente en algunos de los documentos que delinear las políticas educativas a nivel nacional, alteriza a aquellos sujetos que pretende incluir. La enunciación de que “el plan reafirma la responsabilidad indelegable que tiene el Estado de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes del país, reconociendo a la educación como bien público y como derecho personal y social en condiciones de igualdad y respeto por la diversidad” (Plan Argentina Enseña y Aprende, 2016), en un contexto en el cual el estatus de ciudadano de la población migrante está siendo nuevamente redefinido desde las políticas estatales, augura un futuro complejo para la efectivización del derecho a la educación de los jóvenes y adultos provenientes de otros países.

## **Bibliografía**

- Legislatura de la CABA (1999). *Ley 203/1999*. CABA.
- DGEyC CABA (2011). *Relevamiento Anual 2011*. CABA.
- DGCyE de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Ley de Educación Provincial de Buenos Aires 13.688/07*, Buenos Aires.
- Dirección Nacional de Migraciones (2010). *Ley de Migraciones N° 25871/03. Decreto 616/2010*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional 26.206/06*. Buenos Aires.
- Poder Ejecutivo Nacional. *Decreto 70/2017. Modificación. Ley N° 25.871*. Buenos Aires, 27/01/2017.
- CELS (2017). *Informe 2017. Derechos Humanos en la Argentina*, Buenos Aires.
- Artieda, Teresa; Thisted, Sofía (2017a). “Políticas y prácticas de educación intercultural en debate”. *Conversaciones necesarias*, Buenos Aires.
- Artieda, Teresa; Thisted, Sofía (2017b). “Perspectivas interculturales en educación. Debates contemporáneos”. *Conversaciones necesarias*, Buenos Aires.

- Campos, L. E. (2009). "Una desconstrucción antropológica de la diferencia. Universidad de Santiago, Chile". En Díaz, R., Diez, M. L., Thisted, S. (2009). *Educación e Igualdad: la cuestión de la Educación Intercultural y los pueblos indígenas en Latinoamérica*. Brasil: CLADE.
- Cerrutti, M., Binstock, G. (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Buenos Aires: Unicef.
- Diez, M. L. (2004). "Reflexiones en torno a la interculturalidad". *Revista Cuadernos de Antropología Social Nº 19*, Buenos Aires, FFyL.
- (2014). "Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático". *Revista Docencia*, Chile, 2014.
- ; Thisted, S.; Martínez, M.E. (2015). "Educación intercultural como política pública: el análisis de la experiencia de la provincia de Buenos Aires". *Boletín de Antropología y Educación*, Buenos Aires.
- ; Martínez, L., Groisman, L. (2017). "Procesos de identificación, políticas públicas y perspectivas de derechos". En: *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación* (G. Novaro; L. Santillán; A. Padawer). CABA: Biblos.
- Grimson, A. (2006). "Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina". En: *Migraciones regionales hacia la Argentina*. Bs As: Prometeo.
- Groisman, L. V. (2017). "Mandatos e Interpelaciones identitarias de jóvenes migrantes desde contextos áulicos de socialización política en una escuela media de la CABA". *VII Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos en Argentina*, IDES, Bs As, 2017. ISSN 2362-5775
- Groisman, L. V. (2015). "Reconfiguraciones del espacio político: cuando ocupar ya no es la forma adecuada para demandar y entablar negociaciones con el Estado. El caso de la Ocupación del Parque Indoamericano". En *Identidades, Revista del Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia*. Publicación electrónica semestral - ISSN 2250-5369.
- Groisman, L. V.; Hendel, V. (2017). "Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina". *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), 2017.
- "Reconfiguraciones del espacio político: cuando ocupar ya no es la forma adecuada para demandar y entablar negociaciones con el Estado. El caso de la Ocupación del Parque Indoamericano". En *Identidades, Revista del Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia*. Publicación electrónica semestral. ISSN 2250-5369. 2015



- Neufeld, M. R., Thisted, J. (1999). "Vino viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia". *Cuadernos de Antropología Social*, vol. 19, p. 83-99, Buenos Aires.
- Novaro, G. (2016). "Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina". *Nómadas* (Col), núm. 45, octubre, UCB, 105-121, Colombia.
- Novaro, G. (2009). "Palabras desoídas - palabras silenciadas - palabras traducidas: voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires". *Educação*, vol. 34, nº 1, UFSM, Brasil.
- Novaro, G. (2011). "Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa?" En: *La interculturalidad en debate*. Bs As: Biblos.
- Novaro, G.; Diez, M. L. (2011). "¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación?" En: Courtis, C., Pacecca, M. I. *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto y ADC.
- Pacecca, M. I. (2017). "El absurdo de la extranjería". *Revista Anfibia*, Buenos Aires.
- Pineau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930)*. Buenos Aires: FLACSO.

## **Escuela secundaria, saberes docentes y Estado. Apuntes sobre una dificultad y algunos riesgos en la construcción del objeto**

Mónica Uanini  
Gonzalo Gutiérrez

*Toda realidad histórica mayor toma forma y sentido,  
es el caso del Estado, en una pluralidad de mundos sociales.  
Desde una variación de las escalas de observación se puede esperar  
un beneficio analítico en el acercamiento hacia los fenómenos,  
una puesta en valor de la discontinuidad entre los diferentes niveles,  
también podemos esperar un enriquecimiento de las hipótesis  
y de las interpretaciones que somos capaces de formular.*

Jacques Revel

Este documento de trabajo tiene como fuente de sus reflexiones y planteos la experiencia en el campo educativo cordobés construida desde el ejercicio de la investigación<sup>1</sup>, el acompañamiento a practicantes de la Escuela de Ciencias de la Educación en diversas áreas y programas del ministerio de la Pcia. de Córdoba y el trabajo en el Instituto de Capacitación e Investigación de la Unión de Educadores de la Pcia. de Córdoba. Nuestra perspectiva conjuga aproximaciones al Estado provincial realizadas desde diferentes intereses y posiciones que incluyen tanto la investigación como la intervención profesional. Y lo hace bajo la preocupación de entender a la educación, vale decir, a la transmisión cultural -en este caso, la regulada institucionalmente por el Estado-, como proceso social y político a través del cual se encuentran, en la escuela, el Estado y las clases subalternas (Ezpeleta y Rockwell:1983).

En el abordaje particular de los procesos de escolarización en la escuela secundaria de gestión estatal, nuestras investigaciones se han centrado en las

---

<sup>1</sup> Nuestro equipo sostiene desde 2014 la investigación sobre la relación con el saber en la escuela secundaria. El último proyecto aprobado y financiado por Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba para el periodo 2016-2017 se titula "¿Cómo saben los docentes lo que saben? Una aproximación a la relación con el saber en docentes de escuela secundaria estatal de Córdoba".

relaciones que los docentes mantienen con el saber que transmiten en la escuela secundaria de gestión estatal. Procuramos aproximarnos a los modos sistemáticos de relación con el saber elaborados en el cruce entre nuevos enfoques promovidos por el Estado a través de diseños curriculares y políticas de formación docente, de un lado, y formas preexistentes de relación con el saber encarnadas en sistemas de disposiciones duraderas en los planteles docentes de la escuela secundaria. Entendemos que la problemática de la desigualdad en educación en gran medida se configura en torno a las formas de distribución de los saberes entre los diferentes grupos sociales y, en ese sentido, conocer las relaciones con el saber que el propio Estado habilita o promueve en los docentes, constituye un núcleo problemático significativo de la transmisión cultural vehiculizada por la escuela secundaria.

### **Relación con el saber: uso de la noción en el contexto de nuestra investigación**

La *relación con el saber* es una noción antropológica relativamente reciente en la investigación educativa<sup>2</sup> que ha concitado la atención de muchos de quienes trabajamos en el ámbito de la educación, porque logra nombrar y situar un ingrediente insoslayable de la cotidianeidad escolar, a menudo curiosamente invisibilizado en las indagaciones que toman a la escuela como asunto de conocimiento. Nos referimos al saber, mejor dicho, a los saberes, como artefactos culturales que articulan las relaciones sociales en la escuela, constituyen la materia con la que trabajan su enseñanza los docentes en interacción con los estudiantes y son objeto de intervenciones e interpelaciones

---

<sup>2</sup> En la génesis de esta noción, cabe reconocer las elaboraciones conceptuales provenientes del contexto francés enraizadas en la tradición psicoanalítica (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1998) o en la tradición antropológica (Charlot, 2007) y, en el contexto académico local, a través de indagaciones psicosociológicas orientadas por la teoría de P. Bourdieu y la tradición fenomenológica (Ortega, 1997, 2007). En todos los casos, se trata de estudios sobre el modo en que los sujetos se disponen hacia el saber socialmente objetivado, ya sea a partir de conceptualizaciones psicoanalíticas referidas al sujeto psíquico (pulsión, deseo, objeto, entre otras) y formas clínicas de indagación (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1998), ya sea a partir de un abordaje teórico antropológico en desarrollo, que aún debe ganar precisiones (Charlot, 2007) o, finalmente, como indagaciones sobre las prácticas de estudiantes universitarios analizadas como estrategias de evasión del conocimiento (Ortega, 1997).

de diversa escala en los procesos de transformación de la escuela secundaria en el marco de su expansión como nivel obligatorio<sup>3</sup>.

En el terreno de la escuela secundaria, los saberes a transmitir se organizaron tradicionalmente por disciplinas, en bloques anuales y secuencias específicas. La mayoría de estas disciplinas, a su vez, ha sido traspuesta desde el ámbito universitario al secundario mediante diversas operaciones de selección, secuencia y articulación, con un sentido propedéutico que, en tanto tal, subordinaba la cuestión del sentido del saber al posterior ingreso a la universidad. Esa organización institucional de la transmisión de los saberes generó disposiciones subjetivas (o formas de relación con el saber) en los cuerpos docentes articuladas de modo particular en torno a qué es legítimo enseñar, a quiénes y cómo hacerlo.

Estas disposiciones o formas de relación con el saber en la escuela secundaria, habitualmente reconocidas en el campo pedagógico como formas “selectivas” largamente sedimentadas en nuestro país, vienen siendo interpeladas en las últimas tres décadas al menos por dos procesos simultáneos: por un lado, las cíclicas reformas curriculares desplegadas desde el retorno a la democracia<sup>4</sup>; por otro lado, la incorporación de más de 500.000 jóvenes en la escuela secundaria entre los años 2003-2015<sup>5</sup>, lo que excedió la disponibilidad de docentes formados específicamente en las disciplinas del nivel y que llevó al Estado a darse nuevas estrategias de reclutamiento. De este modo, comenzaron a multiplicarse al interior de las escuelas secundarias las designaciones de docentes con saberes aprendidos en muy variados contextos formativos, sin formación pedagógica, en una coyuntura donde el Estado Nacional procuraba redefinir políticamente los sentidos de la enseñanza

---

<sup>3</sup> Con los saberes se hacen muchas cosas en la vida social y cotidiana: se usan para sobresalir, para enseñarlos o retacearlos, para colaborar o para competir; pueden ser negados, cuestionados o erigidos como única verdad, apropiados o evadidos, actualizados o no, puestos al servicio de causas nobles o dudosas; podemos considerarlos un bien o un mal, útiles o inútiles; pueden estar articulados o en estado fragmentario, objetivados en diferentes soportes y/o subjetivados en múltiples prácticas. Fundamentalmente, los saberes han sido y son producidos históricamente, se transmiten, circulan, se intercambian, se encarnan subjetivamente y se objetivan materialmente en diferentes formatos, se tornan bienes públicos o se mantienen inaccesibles para muchos, según lógicas sociales de las que la escuela forma parte de modo insoslayable.

<sup>4</sup> Entre dichas reformas, se pueden mencionar para Córdoba los diseños curriculares de 1990, 1997, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de carácter nacional (entre 2003-2005), el nuevo diseño curricular de la provincia en 2011, y su más reciente revisión en 2016.

<sup>5</sup> Fuente: La Política Educativa Nacional 2003-2015. Ministerio de Educación de la Nación.

en el nivel y contrarrestar la fragmentación producida por la descentralización implementada en la década de los noventa<sup>6</sup>.

En ese marco, y centrados en el interés por conocer *cómo saben los docentes lo que saben*, nos topamos con una dificultad y con algunos riesgos. Nos proponemos en este documento explorar ambas cuestiones con el fin de abrir algunas conjeturas sobre las formas en que la intervención del Estado sobre la relación con el saber de los docentes opera en los procesos de transmisión cultural de la escuela secundaria y en la perspectiva de problematizar las formas de abordaje de la cuestión docente en la investigación socioantropológica. Con ello, intentamos abrir la mirada sobre las formas de estudiar la transmisión cultural como asunto antropológico, poniendo sobre el tapete algunos de los procesos y condiciones institucionales en que dicha transmisión se juega en las articulaciones entre políticas educativas (específicamente curriculares), saberes docentes y transmisión. Buscamos, también, abonar una perspectiva antropológica sobre lo educativo que atienda a las lógicas estatales como asunto a dilucidar para comprender mejor la cotidianeidad escolar.

### **La dificultad (y el juego de escalas como solución)**

Nuestras primeras aproximaciones a los docentes de escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba se centraron en sus relaciones con saberes específicos con los cuales cotidianamente trabajan y sobre los cuales organizan su participación en los procesos de escolarización de los estudiantes. Para ello, nos focalizamos en dos líneas curriculares, por un lado, las que incluyen saberes relativos a las ciencias naturales y, por el otro, al civismo.

---

<sup>6</sup> En el primer caso, para abonar el pasaje hacia una escuela secundaria que abandonara la selectividad meritocrática como su marca de origen, se conjugaron diversas políticas que tuvieron a la categoría de "trayectoria escolar" como principio estelar tanto para poner en cuestión y redefinir la llamada gramática escolar a través de la multiplicación de los regímenes académicos habilitados oficialmente, como para generar formas de acompañamiento institucional a los estudiantes en riesgo de abandonar los estudios secundarios. En el segundo caso, se produjeron un conjunto de documentos curriculares destinados a intentar unificar contenidos y formas de tratamiento del saber escolar en los tres primeros ciclos de la educación obligatoria.

En estas primeras exploraciones nos sorprendió la heterogeneidad de perspectivas con las cuales se asumía la enseñanza de las asignaturas elegidas en la investigación, así como la distancia variable de tales perspectivas respecto de lo prescrito por los diseños curriculares. Preveíamos que los saberes aprendidos por los docentes en su formación inicial se encontrarían interpelados por los nuevos diseños curriculares de la provincia, aprobados para el periodo 2011-2015. Sospechábamos tensiones e incertidumbres al tratar de encarnar la norma curricular y nos planteamos indagarlas. Sin embargo, en nuestras primeras entrevistas emergieron indicios de que no era en torno al trabajo con los saberes escolares y las perspectivas de enseñanza propuestas por los documentos ministeriales donde se presentaban tensiones e incertidumbres entre los docentes.

En las descripciones realizadas por los docentes entrevistados en torno a sus problemas cotidianos, ellos se referían predominantemente a cuestiones tales como las diferencias actitudinales entre docentes a la hora de resolver situaciones en las que se viera comprometida la inclusión educativa de los estudiantes, los sinsabores de la sobrecarga de trabajo, la precariedad de algunas condiciones institucionales para plantear otras formas de enseñanza, las dificultades para trabajar con los nuevos formatos curriculares<sup>7</sup> y para articular con otros docentes líneas de acción compartidas; la sensación de soledad para resolver situaciones que se les presentaban con los estudiantes y atender las nuevas, cambiantes y simultáneas demandas de trabajo pedagógico realizadas por el Estado. En cuanto a la enseñanza en la asignatura escolar a su cargo, los relatos remitían a las actividades realizadas sucesivamente con los estudiantes, como si éstas fueran un reflejo claro de los saberes movilizados en sus propuestas pedagógicas. Es decir, aquello a lo que destinan mayor tiempo los docentes cotidianamente en su trabajo, es lo que menos presente se encuentra en su discurso, como si dieran por supuesto que

---

<sup>7</sup> De acuerdo con los diseños curriculares para la educación secundaria elaborados por la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011), *“los formatos constituyen alternativas diversas para la organización de la tarea pedagógica en los diversos espacios curriculares”* y *“cada uno de los formatos responde a diversos modos de intervención según: los sujetos pedagógicos; los objetivos que se pretenden alcanzar; la naturaleza de los contenidos a enseñar y aprender; el tipo de vínculo con el conocimiento que se pretende generar; las maneras de abordaje e indagación que se espera favorecer; las capacidades que se desea desarrollar”*.

las cuestiones relativas al trabajo con los saberes formaran parte de un consenso tácito: todos sabemos qué enseñar, cómo, para qué y cómo valorarlo/evaluarlo

Rastreando los contenidos de enseñanza a los que referían ocasionalmente en sus conversaciones, podíamos encontrar huellas de diseños curriculares anteriores, en algunos casos sumamente contrastantes con los vigentes, o enfoques fuertemente cuestionados en las nuevas perspectivas alentadas por la norma curricular, como el recurso rápido y sostenido a la matematización en física, por ejemplo<sup>8</sup>.

Aun sabiendo que siempre existe una distancia entre normas/orientaciones curriculares y prácticas de enseñanza, esperábamos que aquellas se convirtieran en una referencia formal para orientar las formas de transmisión de conocimiento de los documentos curriculares como textos reguladores de las formas de relación con el saber promovidas en la escuela secundaria. La ausencia de referencias a los diseños curriculares, nos llevó a interrogarnos sobre la construcción social de esa distancia entre curriculum y enseñanza a partir de considerar que la misma podía variar en su extensión y sentido, que tales variaciones podían ser entendidas como desarticulaciones significativas en la construcción estatal de la transmisión cultural escolar y que, en ese sentido, eran resultado de procesos políticos al interior del campo educativo revestidos de gran opacidad y habitualmente alejados de la mirada antropológica.

Estas distancias no advertidas por los docentes entrevistados, que parecían orientarse por un listado temático y de actividades de trabajo con los estudiantes más que por un diseño curricular, nos desplazaron de nuestro foco empírico inicial. Lo que había comenzado como una exploración a partir de la perspectiva de los sujetos que nos interesaba luego profundizar mediante trabajo de campo en las escuelas, se convirtió en un problema de escala en la medida que nuestras conjeturas nos llevaban a situar en un plano más estructural y en el terreno de las políticas aquello que permitía comprender lo que emergía en las entrevistas con los docentes. A diferencia de los docentes

---

<sup>8</sup> Esta polifonía curricular parece coexistir sin generar mayores problematizaciones cuando se inscriben en las reconstrucciones de sus propias prácticas, pero operan como signos de distinción y diferenciación potentes, al aludir a los discursos, prácticas y criterios de trabajo con el saber de otros docentes y/o autoridades escolares.

de escuelas primarias, los profesores de secundaria se referencian más fuertemente en sus identidades disciplinares que en sus pertenencias institucionales, dada la forma de organización del trabajo de enseñanza en la escuela secundaria. Por el momento, perdía entonces relevancia la escala de las escuelas como espacio de *anclaje etnográfico*, y comenzábamos a pensar en el abordaje del Estado educador y sus políticas.

Nos planteamos entonces nuevos interrogantes relativos a los modos en que el Estado interviene en la construcción de formas de apropiación docente de los nuevos diseños curriculares. Si éstos constituyen, de algún modo, la “carta orgánica” de la enseñanza en un proceso de transformación cultural de los sentidos sociales de la educación secundaria ¿de qué forma ha gestionado el Estado su implementación en las escuelas? ¿Cómo se ha afrontado desde la escala de las políticas educativas la regulación de las nuevas formas de relación con el saber inscritas en los documentos curriculares? ¿De qué modo ha formado/capacitado a los docentes para que los nuevos sentidos que revisten los saberes enseñados en la escuela secundaria según la norma curricular regulen efectivamente las prácticas de enseñanza en la secundaria? ¿Porqué, aparentemente, el Estado como artífice de una política curricular se desentiende de su eficacia simbólica?

Resonaban, al ritmo de estas preguntas, los procesos de *ficcionalidad burocrática* identificados por E. Achilli (2010) en su trabajo con docentes de escuelas primarias de Rosario. Y nos acicateaba el interés por comprender la fabricación de esa ficcionalidad.

### **El riesgo, los riesgos: normativismo pedagógico, fragmentación empírica, reduccionismo disciplinar**

Estas preguntas nos situaron ante un escenario complejo que desbordaba lo que podíamos indagar a través de las conversaciones con docentes, pero se mostraba como relevante para comprender los indicios emergentes en dichas conversaciones. En la medida en que nos preguntábamos por el cruce entre demandas estatales y prácticas docentes en torno a los saberes a enseñar en la escuela secundaria, la indagación sobre las relaciones con el saber promovidas por las propias intervenciones estatales sobre el trabajo docente



abría la búsqueda hacia otros actores y otros ámbitos ligados a la elaboración de las políticas curriculares y a los procesos de decisión construidos en los enjambres de funcionarios y equipos técnicos ministeriales. Advertimos entonces que comprender los modos de relación con el saber movilizados por los docentes, requiere conocer tanto sus trayectorias sociales y formativas como, y fundamentalmente, lo que el Estado hace con la distancia entre ellas y sus demandas curriculares.

Las búsquedas requerían seguir los hilos que tramaban aquella distancia. Un poco a tientas descubrimos varias cuestiones en ese proceso; quizás las más importantes para reseñar aquí sean, en primer lugar, la identificación de discontinuidades epistémicas, didácticas y relacionales profundas entre las políticas curriculares desplegadas en las últimas tres décadas<sup>9</sup>; en segundo lugar, la heterogeneidad de las trayectorias formativas de los docentes habilitados para la enseñanza de las disciplinas abordadas en la indagación, reguladas por un régimen de incumbencias que multiplica los tipos de profesionales habilitados para la enseñanza secundaria que carecen de formación pedagógica y didáctica para el afrontamiento de su trabajo frente a alumnos sin un correlato en las políticas de formación continua que, de modo sistemático y con alcances territoriales que abarquen la totalidad de la jurisdicción provincial, regulen la transmisión de los conocimientos válidos en su contenido y en su forma según lo previsto por los documentos curriculares vigentes.

En este sentido, avanzamos en la construcción de algunas hipótesis marco sobre los procesos políticos más recientes involucrados en la construcción de formas de relación con el saber a enseñar en los profesores de secundaria. Tales hipótesis-marco han sido elaboradas a partir de la interacción con diversas instancias de trabajo en el campo educativo de la provincia de Córdoba, y constituyen para nosotros un conjunto de coordenadas sobre las

---

<sup>9</sup> Tales políticas curriculares tienen efectos diferentes entre los docentes según su antigüedad en el sistema educativo, pues mientras los que se han incorporado en los últimos cinco años no han tenido cambios profundos en las demandas estatales de trabajo curricular y han transcurrido en gran parte sus estudios secundarios con un discurso pedagógico similar, quienes mayor antigüedad poseen, han transitado por tres demandas de orden muy diferente entre sí: las producidas a fines de los ochenta, las desplegadas en los noventa y las implementadas en 2011. Los cambios introducidos en cada ciclo de reformas afectaron líneas curriculares de formación, alterando denominaciones de asignaturas y con ello, saberes, enfoques y expectativas de formación que fueron incluidos y/o excluidos del currículum

cuales avanzar en la definición de lo que denominamos metodológicamente un *anclaje etnográfico* para esta problemática, es decir, dichas hipótesis se sitúan en una escala que requiere mediaciones para su localización etnográfica, que se encuentran en proceso de elaboración en nuestro equipo. Las hipótesis a las que nos referimos son las siguientes: 1. la transformación de los contenidos, formas y sentidos de los saberes que conforman el arbitrario cultural a transmitir por la escuela secundaria es asunto de elaboraciones y de disputas culturales aún en curso que atraviesan al propio Estado en los procesos de recontextualización de los saberes; 2. Esas disputas en el seno del Estado se encuentran mediadas por los clivajes entre Estado Nacional y Estados subnacionales tanto en el campo político como en la desigual disponibilidad de capacidades técnicas y organizacionales de los propios estados subnacionales para dar curso a las transformaciones impulsadas en el abordaje de los saberes a enseñar; 3. Las políticas en torno a la inclusión educativa en la escuela secundaria se han centrado fundamentalmente (y, para Córdoba, esto sigue vigente) en la transformación del régimen académico que regula las trayectorias escolares, mientras las transformaciones curriculares se han centrado fundamentalmente en la producción documental, dejando en gran medida la resolución de los contenidos y formas de enseñanza en manos de las disposiciones construidas por los docentes en la heterogeneidad de sus itinerarios formativos. 4. Las formas de relación con el saber que prescriben los diseños curriculares adquieren un carácter declarativo cuya traducción práctica requiere de saberes didácticos específicos aun escasamente desarrollados y desigualmente disponibles entre los equipos técnicos ministeriales y los docentes que se desempeñan en la escuela secundaria. 5. Las políticas de formación docente dialogan más con las prescripciones que les dan origen que con los contextos y los sujetos, sus dilemas y disposiciones en torno al trabajo con el saber. Por ello revisten formas genéricas, a prueba de contextos y de docentes y tienen, por lo tanto, escasa capacidad de interpelación de las prácticas.

En el marco de tales coordenadas, uno de los riesgos que afrontamos en la construcción de nuestro objeto es la de reproducir en el plano epistémico tanto la mirada normativa que tiende a juzgar las distancias entre la prescripción curricular y las prácticas docentes depositando en el terreno de las políticas o

de los cuerpos docentes la responsabilidad de tales distancias, como la fragmentación que advertimos tanto en el terreno empírico como en las perspectivas analíticas que abordan los procesos de transmisión cultural en el campo de la investigación educativa.

En relación con el riesgo de mimetizarnos con la mirada normativa del propio campo pedagógico, uno de los recursos para sostener la vigilancia epistemológica consiste en seguir el hilo de las relaciones sociales entre Estado y docencia en torno al saber a enseñar en la provincia de Córdoba, reconstruyendo las formas organizativas a través de las cuales se tejen tales relaciones y problematizando las categorías estatales que configuran el discurso pedagógico oficial.

Dicho recurso resulta útil asimismo en relación con el riesgo de reproducir en nuestro objeto la *doxa* producida por la fragmentación empírica que actualmente supone la burocracia estatal (Bourdieu, 2014). Aunque la fragmentación que evidencia la arena burocrática como entramado de dependencias ministeriales implica abandonar teóricamente la concepción del Estado como una entidad monolítica internamente uniforme y "... la imagen del Estado como un sistema que funciona únicamente según principios racionales y técnicos" (Calla, P. 2005:282), a los fines de nuestra investigación corresponde mantener su unidad y, al mismo tiempo, su apertura conceptual considerándolo como "constelaciones de organizaciones, cada una con objetivos y dinámicas propias y parcialmente articuladas" (Calla, P. 2005:283) inmersas en procesos continuos de negociación y pugna de poder entre las unidades que forman dichas constelaciones de organizaciones públicas, todo ello en entornos políticos cambiantes y volátiles.

Finalmente, anticipamos el riesgo de que el análisis se reduzca a reconstrucciones de prácticas y/o políticas, sin poder abrir hacia interrogantes sobre los modos en que ellos se conectan/articulan en la medida en que los objetos precontruidos por diferentes campos disciplinares de las ciencias de la educación, como la didáctica, la sociología del currículum, la organización escolar, desplacen la densidad y especificidad que posee la pregunta sobre las relaciones con el saber que construyen los docentes, como objeto de conocimiento. En este sentido, pensamos nuestro objeto como un objeto de frontera al que se puede acceder mediante el trabajo con los "entre" la

antropología y la sociología, entre las políticas curriculares y las prácticas de enseñanza, manteniendo como eje las formas de relación con el saber que se construyen en diferentes escalas y en los encuentros entre escalas.

La construcción de nuestro anclaje etnográfico deberá resolver los riesgos señalados, lo que nos pone ante formas de indagación etnográfica que detecten las zonas, las conexiones y los actores estatales estratégicos con los cuales construir el terreno nuestra investigación.

## **Bibliografía**

- Achilli, Elena L. (2010) *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde eds.
- Beillerot, Jacky; Laville-Blanchard, Claudine.; Mosconi, Nicole (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre (2014) *Sobre el Estado. Cursos del College de France (1989-1992)*. Barcelona: Anagrama.
- Calla, Pamela (2005): Contrastando experiencias de gestión administrativa en el Estado: la construcción cotidiana de la política educativa (1998-2006). (Informe Sobre Desarrollo Humano en Bolivia. Más allá de la tecnocracia. Etnografía de estado). Palacio de Gobierno.
- Charlot, Bernard. (2007): *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Ezpeleta, Justa; Rockwell, Elsie (1983) "Escuela y clases subalternas" *Cuadernos Políticos*, Número 37, julio –septiembre de 1983. México, D.F.: Editorial Era.
- Ortega, Facundo (1997): *Los desertores del futuro*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Ortega, Facundo (2000) "Investigación vs. Docencia". En *Rev. Cuadernos de Educación* Año I N° 1, julio de 2000. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. FFyH, UNC. Córdoba.
- Ortega, Facundo (2008) *Atajos. Saberes y estrategias de evasión del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

## **Desigualdad, inclusión y participación en las escuelas secundarias: marchas y contramarchas de un proceso abierto**

Cecilia Arceluz

Adriana Bosio

Andrés Hernández

Guadalupe Molina

### **Introducción**

Lo que sigue es una serie de notas y reflexiones, producto de indagaciones individuales sobre distintos ejes en el campo de antropología y educación, y de discusiones grupales en el marco del Programa de investigación “Estudios socioantropológicos en instituciones educativas” (CEA-FCS-UNC). Dichas investigaciones, como se podrá apreciar, se encuentran en distintas fases del proceso de elaboración y prestan atención a diferentes aspectos de la vida de las escuelas, lo cual enriquece los senderos de la reflexión colectiva.

En todos los casos el referente empírico es la escuela secundaria pública (de gestión estatal) y los sujetos que en ella trabajan o por ella transitan, en el contexto de la Provincia de Córdoba en las tres últimas décadas. Los trabajos de integrantes del equipo aquí recuperados tienen como referencia común la Ley de Educación Nacional (26.206/2006) y su contraposición con las secuelas de 2001, en tanto momento de eclosión socio-económica, fruto de las políticas de los años `90 del siglo pasado.

La Ley de 2006, en términos generales establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social que el Estado debe garantizar (art. 2)<sup>1</sup>. En lo particular, dispone la obligatoriedad de la

---

<sup>1</sup> Asimismo, sostiene que “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado...” (art. 3); “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad...” (art. 4); “El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender...” (art. 6).

enseñanza secundaria (art. 29) y, al hacerlo, expresa un posicionamiento que busca ampliar la escolarización de adolescentes y jóvenes en nuestro país.

En tal sentido, se promovió una mayor inversión en educación, construcción de nuevas escuelas, extensión de los programas de becas estudiantiles, políticas de apoyo económico a las familias para sostener la escolaridad de sus hijas/os, entre otras medidas que caracterizaron al período. Por otro lado, se crearon nuevas figuras institucionales, tutores, coordinadores de cursos, creación de cargos docentes, distribución de netbooks a docentes y estudiantes, con el fin de establecer mejores condiciones de escolaridad para las nuevas generaciones. Ante un diagnóstico de fragmentación social y educativa, la Ley tendió a promover mayor homogeneidad estructural y curricular y una oferta educativa que promoviera una base de igualdad, un tratamiento diversificado en procura de la equidad y el respeto por las diferencias.

Una serie de medidas se generaron a niveles nacional y provincial. Entre ellas se pueden mencionar distintos programas y proyectos tendientes a promover la inclusión de amplios sectores de jóvenes excluidos del sistema educativo. A nivel nacional el Plan FINES, Conectar igualdad, Nuestra Escuela, Programa de Educación Sexual Integral, Fortalecimiento de Escuelas Técnicas, Ponele Título a tu Secundario, Centro de Actividades Juveniles, Programa de Radio Escolares, Programa de Mejoramiento Institucional (PMI), Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP), entre otros programas, que tenían como objetivo crear formas alternativas de participar o aprender en las escuelas. A nivel provincial, se sumaron los programas educativos: Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT), Programa Avanzado de Educación Secundaria (escuelas PROA) y Boleto Educativo Gratuito, los cuales confluían en el mismo objetivo de lograr la permanencia, terminalidad y calidad en los estudios secundarios.

En función de esta referencia a la Ley Nacional de Educación y las políticas educativas de las últimas décadas, la posibilidad de pensar en torno al eje de este encuentro: Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas, plantea interesantes desafíos al análisis de rupturas y continuidades dadas en las nuevas coordenadas políticas en que se desenvuelve la vida de las escuelas. El cambio de gobierno en la Argentina, a partir de 2015, implica tanto transformaciones de la política económica y desfinanciamiento del Estado, como un viraje discursivo que vuelve a poner en

jaque al “estado garantista”, las valoraciones del otro diferente como sujeto de derecho y el sentido de lo público. En un intento por tratar de comprender cómo las instituciones educativas y nosotros mismos como investigadores/as transitamos o resolvemos estos cambios, proponemos tomar tres ejes, derivados de trabajos de investigación particulares, que nos ayuden a plantear algunas preguntas o hipótesis de trabajo, en tanto aportes a la discusión e inteligibilidad de aquello que aún se presenta en términos confusos u opacos al campo del conocimiento social: (i) El primer eje remite a la profundización de las desigualdades cristalizadas; (ii) El segundo a los márgenes y efectos de inclusión, a través de políticas socioeducativas implementadas a partir de la sanción de la ley de educación Nacional; (iii) Por último, algunas consideraciones acerca del protagonismo que adquirieron los jóvenes a partir de los procesos de democratización y ampliación de los derechos y las formas de participación estudiantil, cuyo corolario estuvo dado en algún sentido por las tomas de escuelas ocurridas a partir de 2010.

### **Desigualdad cristalizada y privatización**

La intención de este trabajo fue abordar una línea de investigación vinculada a la problemática de la desigualdad en la escuela media en contextos específicos. Se buscó entonces analizar de qué modo la escuela enfrenta los desafíos de la desigualdad social, en un contexto de políticas educativas y sociales que plantean el derecho a la educación, la inclusión e igualdad social en escenarios de arraigadas prácticas sociales de discriminación y exclusión. El trabajo está centrado en estudiantes del turno noche de una escuela del interior provincial, en una zona donde el auge del capital agroexportador alcanzado en los últimos diez años ha marcado aún más las desigualdades sociales en la población.

Se buscó relacionar las historias escolares y sociales de los/as jóvenes que concurren al turno noche, con las tramas institucionales que se tejen en el día a día escolar. En la escuela donde hemos desarrollado nuestro trabajo de

investigación<sup>2</sup> se llevó a cabo una modificación en su organización institucional que consistió en separar los cursos según el turno: al turno mañana asisten alumnos y alumnas de los cursos superiores, por la tarde, estudiantes de primero, segundo y tercer año y, al turno noche, asisten aquellos/as que poseen trabajos esporádicos, repitentes de los turnos anteriores y quienes la institución considera con sobreadad.

Dicho cambio se realizó buscando la “unidad de la escuela”, en especial en lo que respecta al turno mañana y tarde. Es necesario recalcar que durante muchos años la división entre “la mañana” y “la tarde”, daba cuenta de diferencias entre estudiantes marcadas por distinciones sociales, económicas y culturales. Las familias más acomodadas de la comunidad, hacían cola frente a la escuela para poder acceder a un banco en el turno mañana. Los grupos de alumnos y alumnas que se conformaban, y el tipo de atención que se llevaba a cabo durante “la mañana” se diferenciaba claramente del resto de los turnos.

El trabajo de campo permitió dar cuenta de diferentes estrategias puestas en juego por la institución para afrontar las tensiones entre desigualdad y el derecho a la educación planteado desde las políticas educativas. Sin embargo, dichas estrategias basadas en la selección y clasificación de los/as estudiantes, no se encuentran acompañadas ni respaldadas en modificaciones normativas, curriculares o de abordaje pedagógico que signifiquen posibilidades de acercar la escuela a los sectores de la población excluidos de la escuela secundaria. Como contraparte y paradójicamente, a pesar de ciertas lógicas planteadas por la institución para seleccionar y clasificar a alumnos y alumnas en los diferentes turnos, los/as estudiantes de “la noche” encuentran que es un espacio propicio para construir “vínculos” junto a aquellos que consideran “iguales”. En el turno noche, el otro es un semejante con quien compartir experiencias, trayectorias y expectativas.

La construcción de lazos entre pares se constituye en posibilitador del retorno a la escuela, encuentran a un “otro” que acompaña y en muchos casos sostiene la nueva experiencia escolar / de escolarización. Docentes, equipo directivo,

---

<sup>2</sup> Estas notas derivan de la tesis de maestría en Investigación Educativa (CEA-UNC) de Adriana Bosio. La misma lleva el título “El turno noche: tensiones y desafíos ante la desigualdad en la escuela secundaria. Estudio etnográfico en una escuela de la provincia de Córdoba”.



compañeros/as, permiten construir experiencias que se diferencian de las vividas por los/as adolescentes en otros espacios escolares. Allí los/as jóvenes se constituyen como sujeto social en un espacio donde es posible ser reconocido y visualizado.

*¿Implica ello construir un sujeto de derecho?*

Entre los/as estudiantes en la expresión “acá somos todos iguales”, se pone de manifiesto la identificación con el otro, con sus pares, con aquellos a los que “no es necesario dar explicaciones” sobre experiencias frustrantes, o tal vez dolorosas. Las experiencias juveniles del turno noche interpelan los discursos acerca de la igualdad promovidos por las políticas sociales y educativas, y le otorgan otros sentidos recuperando los lazos sociales y las tramas de vínculos, donde ellos y ellas son reconocidos/as como sujetos.

Durante los últimos años, al calor de las políticas neoliberales que retoman un discurso economicista y ponen el foco en la calidad, las evaluaciones y la eficacia, la escuela sufrió una caída de la matrícula que llevó al cierre de varios cursos, con la consiguiente pérdida de horas de trabajo de los/as docentes.

La apertura de escuelas privadas y confesionales en la comunidad y el abandono escolar de muchos/as jóvenes profundizó aún más la problemática que venía siendo analizada por directivos y docentes de la institución. Téngase en cuenta, entre otros elementos que ilustran esta cuestión, el hecho de que el equipo directivo ha establecido para el año 2019 el cierre total del turno tarde, por lo cual la escuela funcionará sólo en el turno mañana con todos los cursos. Por su parte, se espera que el turno noche siga constituyendo una alternativa para quienes han repetido más de una vez algún curso en su trayectoria escolar.

Hoy las lógicas privatistas van ganándole terreno a lo estatal, haciendo tambalear los diferentes espacios sociales, entre ellos las escuelas públicas. En una comunidad cuya historia está cargada de divisiones y clasificaciones, parecieran profundizar aún más las desigualdades económicas, sociales, y educativas. Se retoman discursos meritocráticos haciendo que las diferencias sean cada vez más marcadas entre las instituciones y entre los y las jóvenes que concurren a las escuelas.

## **Políticas y estrategias de acompañamiento a las trayectorias escolares**

Otra de las dimensiones de análisis que resulta sumamente interesante –en el marco de la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional– es aquella en la que se incluye toda una serie de políticas socio-educativas que acompañaron el proceso de inclusión registrado en la última década, en relación a sectores históricamente marginados del nivel secundario<sup>3</sup>. Estos cambios fueron instrumentados con un fuerte énfasis en el acompañamiento de las trayectorias escolares. En este sentido, podemos afirmar que las resoluciones del Consejo Federal de Educación de este periodo, poseen una lógica que intenta revertir las consecuencias ocasionadas por las políticas educativas de corte neoliberal implementadas durante la década de los años `90.

En virtud de ello, en el periodo que se inaugura en 2006, las iniciativas en legislación educativa por parte del Consejo Federal se proponen democratizar y fortalecer los marcos institucionales, es decir, tornarlos más inclusivos, introduciendo una serie de prácticas innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la gestión escolar. Con programas de tutorías y flexibilización de los trayectos escolares, junto con becas económicas y subsidios a las familias, se incorporó a miles de estudiantes a la educación media y superior, intentando adecuar las estructuras escolares a las nuevas situaciones antes mencionadas. La nueva Ley señala que será resorte del Consejo Federal de Educación (CFE) fijar disposiciones para que se garantice en todas las jurisdicciones la revisión de la estructura curricular, la existencia de tutores para acompañar las trayectorias educativas de los jóvenes y la creación de espacios extracurriculares para el desarrollo de actividades ligadas al arte, el deporte, la educación física (art. 32). La Resolución del CFE N° 84/09 que aprueba el documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” establece pautas para que las escuelas se organicen internamente entendiendo que “el derecho a la educación secundaria obligatoria no se limite al ingreso, permanencia y egreso sino también a la construcción de trayectorias escolares relevantes”.

---

<sup>3</sup> En este pasaje presentamos algunas de las reflexiones que surgen del trabajo de Cecilia Arceluz, quien se encuentra actualmente trabajando en su proyecto de tesis de Doctorado en Estudios Sociales (CEA- UNC).

En la provincia de Córdoba, la creación de la figura de coordinador de curso, orientada al seguimiento de las trayectorias escolares y la articulación con las prácticas docentes, la implementación del Programa Escuela, Familia y Comunidad, tendiente a involucrar a la familia en la educación de adolescentes y jóvenes, el régimen de Tercer Materia, para la flexibilización de las pautas de promoción y acreditación de estudiantes, el fortalecimiento del programa CAJ (Centro de Actividades Juveniles) que incorpora actividades culturales, deportivas y recreativas al universo escolar, fueron las iniciativas locales en este sentido.

Una escuela media originalmente organizada, en términos académicos e institucionales, para sectores medios y altos de la sociedad, ve pasar por sus pasillos a estudiantes de sectores populares. Esta situación trajo aparejada una serie de dificultades a la hora de garantizar la efectiva estadía de dichos estudiantes en un nivel que no ha sido pensado para ellos/as. En este sentido, las resoluciones antes mencionadas habilitan a las jurisdicciones a crear figuras docentes que intervengan en esta problemática. En Córdoba, la figura del Coordinador de curso intenta hacer efectiva la inclusión de estos/as jóvenes. Su función es coordinar, promover y desarrollar acciones que contribuyan a potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y socialización de alumnas y alumnos. Para ello, debe apelar al trabajo con familias y estudiantes, en articulación con directivos, docentes, gabinetistas y preceptores.

Se pretende, desde la esfera de la planeación educativa, que el coordinador de curso intervenga sobre la dinámica de los cursos y sobre las particularidades individuales en relación a lo sociopedagógico. A su vez, esta figura debe articular con las prácticas docentes en función de atender a las formas de relación y trabajo con el conocimiento que cada curso construye. Para ello, tiene dependencia administrativa y pedagógica del/a director/a de la institución escolar.

Su incorporación a las escuelas ha sido un proceso heterogéneo, se incluyeron desde docentes con muchos años en la docencia y sin un perfil asociado a lo socioeducativo, hasta profesionales sin experiencia alguna en docencia pero con experiencias de trabajo en el campo de lo sociocomunitario. Esta situación

resultó de procesos de selección que fueron transformándose con el tiempo, desde la creación del cargo en 2011 hasta la actualidad.

Como sabemos, la actividad docente nunca es neutral como tampoco son neutrales las instituciones educativas. Esto implica entonces considerar especialmente el hecho de que las escuelas elaboren una apropiación particular y situada, a partir de las distintas resoluciones y programas estatales. La heterogeneidad de los perfiles escogidos y el hecho de librar a la órbita de los directivos la potencialidad de cambio de las instituciones, significó para muchas escuelas la posibilidad de innovación, pero para muchas otras la continuidad de ciertas prácticas que van en desmedro de la inclusión. Esta situación depende en gran medida de la posición política en términos pedagógicos e institucionales de los equipos directivos institucionales.

A partir del 2015, como ya dijimos, la reconfiguración de un nuevo marco económico y social (con el cambio de gobierno a nivel nacional) inaugura, a su vez, una nueva trama para la apropiación de dichas reformas. Familias empobrecidas, falta de trabajo, quita de subsidios, escuelas con docentes mal pagos, programas cerrados y un escenario de achicamiento del Estado al estilo neoliberal, son algunos de los elementos fundamentales que ilustran el nuevo escenario.

En el caso de los coordinadores de curso, el vaciamiento que vienen sufriendo las escuelas, en relación al achicamiento del presupuesto educativo y, en muchos casos, el cierre o cambio político de programas para la inclusión, obstaculiza la posibilidad de potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y socialización, como lo tiene previsto el perfil del cargo. La escuela media se cierra una vez más a los sectores populares ya que cada vez son menos las estrategias institucionales que se establecen en relación a la permanencia de estos sectores. El programa PIT (para la Inclusión y Terminalidad) creado para incluir a sectores en situaciones de mayor vulnerabilidad, como jóvenes en conflicto con la ley penal, ha visto aumentar la matrícula de forma exponencial debido a la expulsión masiva que se está generando desde la escuela media tradicional. Esta situación continúa acentuando la histórica segmentación del nivel. Respecto de las formas de apropiación que construyen familias y estudiantes en este nuevo escenario de creciente pobreza, es posible que intenten permanecer en el sistema escolar a costa de la pérdida en la calidad

de la educación con que egresan. Encontramos también reiteradas repitencias y ausentismos de los/as jóvenes producto de una organización familiar que vuelve intermitente su trayectoria escolar.

En este contexto nos preguntamos entonces, ¿qué estrategias ponen en juego las familias para que sus hijos/as ingresen o permanezcan dentro del circuito escolar y, en el caso de las escuelas, qué estrategias utilizan para incluir a la población más empobrecida? Y lo más resonante sin dudas ¿es posible seguir hablando hoy de inclusión educativa en un contexto económico y social desfavorable para los sectores populares?

El desfinanciamiento de la educación, constituye esta una nueva arremetida contra la escolarización de los sectores populares. Afecta fuertemente a la escuela como institución en general, pero para las escuelas que atienden a estos sectores la situación es más comprometida, en tanto se achican los márgenes de inclusión, la conflictividad social aumenta, los/as estudiantes no sostienen su escolaridad, no egresan. ¿Cómo resolver en estos casos la inclusión educativa y la democratización de las escuelas para una mayor justicia escolar?

### **Democratización, ciudadanía y participación**

Cuando se habla de la democratización del sistema educativo<sup>4</sup>, es común que aparezcan superpuestas una serie de consideraciones que hacen referencia a distintas escalas, niveles, dimensiones o escenarios, que pueden o no confluir en una tendencia histórica más o menos clara y general. Ahora bien, en las escuelas secundarias, cabe reconocer que las y los jóvenes han transitado procesos de transformación como sujeto escolar y social en las últimas décadas. Ello puede entenderse como un signo de democratización de la escuela, en tanto más voces tienen cabida y surgen disputas de sentidos sobre sus formatos y prácticas. Cabe preguntarnos, por cierto, sobre cómo esos procesos de reposicionamiento juvenil han participado en la democratización

---

<sup>4</sup> Las notas que siguen a continuación se desprenden del trabajo de investigación que actualmente lleva adelante Andrés Hernández (IGEHCSC/Conicet), como parte de su tesis doctoral en Ciencias Antropológicas (UNC).

de la institución escolar. Un hito en dicho proceso fue la toma de escuelas de 2010.

En este sentido, creemos que es posible abordar esta cuestión como parte de una lógica de marchas y contramarchas. Esto vuelve posible, e incluso necesario, reabrir y repensar algunos de los problemas involucrados en el marco del ciclo de protestas iniciado con el llamado «estudiantazo» de 2010<sup>5</sup>. Es posible identificar a partir de entonces un período en el cual las distintas concepciones de ciudadanía y participación entran en tensión, dando cuenta de uno de los aspectos fundamentales de la pretendida «democratización». Entre otras cuestiones, es posible identificar cómo aparecen una serie de problemáticas a partir de los sentidos que los actores le imputan a la política –y el lugar que ocupa o debería ocupar en relación a la escuela– lo público y lo privado. Como es sabido, aquel conflicto en torno a la sanción de la nueva Ley de Educación Provincial (Ley Nº 9.870/2010) reavivó el debate acerca de la educación como un «derecho» o como un «servicio». Pues bien, según hemos observado en los últimos años, aquellas escuelas que participaron del llamado «estudiantazo», se encuentran y debaten aún hoy en medio de una doble temporalidad que estuvo íntimamente vinculada a aquella tensión. Nos referimos al ciclo lectivo normal o regular y su suspensión temporal por medio de la protesta. Una protesta que algunos años tiene a los/as estudiantes por protagonistas y otros a los/as docentes (lo cual incluyen no solo los paros sino también la invitación a estudiantes a sumarse a distintas movilizaciones), y que incluso en ciertas ocasiones baja a modo de resolución desde el Ministerio de Educación<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Cabe recordar que entre los meses de agosto y octubre aquel año, confluyeron principalmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Ciudad de Córdoba, una serie de protestas estudiantiles dirigidas a los respectivos gobiernos de turno, en reclamo por mejoras edilicias. Por aquel entonces, los estudiantes secundarios llegaron a ocupar pacíficamente decenas de escuelas durante semanas como parte de los repertorios de acción colectiva que tradicionalmente estuvieron vinculados al movimiento estudiantil. En el caso de Córdoba, la demanda esgrimida por los estudiantes incluyó además el pedido por ser incluidos en los debates ante la inminente reforma de la Ley de Educación Provincial. Aquel proceso tuvo como desenlace la realización de Audiencias Públicas en distintas ciudades, y finalmente la votación y sanción de una nueva Ley en medio de un escenario de represión policial ante los estudiantes movilizados en las inmediaciones de la Legislatura.

<sup>6</sup> Nos referimos puntualmente a las Jornadas enteramente dedicadas a abordar distintas problemáticas, que luego dan lugar e incluso alientan directamente la asistencia a movilizaciones (valga recordar "La sentencia de la mega-causa La Perla/La Rivera" o la marcha convocada bajo la consigna Ni una Menos durante 2016 y 2017). Éstas últimas particularmente

Por otra parte, hemos podido registrar cómo la capacidad de organización de los/as estudiantes al interior de las escuelas ha ido dando cuenta de ciertos cambios desde 2010 en adelante. En algunas escuelas se observa cómo alumnas y alumnos logran reponerse, mientras en otros casos encuentran serias dificultades para dar continuidad a procesos de organización e institucionalización de los órganos de representación y gestión de demandas y conflictos. En relación a esto último vale recuperar la aparición recurrente de propuestas que se definen como «apolíticas» y que incluso llegan a ganar las conducciones de los Centros de Estudiantes para luego provocar un vacío de representación y acción. A esto debe sumarse el hecho de que la capacidad de los/as estudiantes de construir redes transversales de solidaridad se ha ido deteriorando año a año<sup>7</sup>.

Cabe mencionar además cómo en los últimos años el eje de los principales conflictos parece haber pasado de estudiantes a docentes como principales protagonistas, en el marco de las paritarias anuales. Un proceso que, para el año 2018, se cerró rápidamente a través de un acuerdo político entre el gremio docente y el gobierno provincial. con una escasa movilización y acatamiento de las medidas acordadas por la entidad gremial que nuclea a docentes provinciales. El protagonismo de los/as jóvenes como sujetos políticos en la escuela secundaria continúa como una usina que funciona con ritmos e intensidades desparejas, aún en circunstancias de desaceleración respecto de los niveles y las formas de participación. Si tenemos en cuenta, por ejemplo, el vaciamiento o abandono del programa estatal de apoyo a los centros de estudiantes junto con las evasivas de algunas gestiones directivas institucionales ante las demandas de organización por parte de los/as jóvenes, el horizonte aparece como sumamente incierto. Sin embargo, en término de aquello que podemos llamar las «movilizaciones juveniles», en el marco de la cuáles se observan a estudiantes secundarios acompañando y tomando especial protagonismo en distintas causas sociales (principalmente vinculadas a la defensa de los DDHH, la no violencia contra las mujeres y las luchas por el aborto seguro, legal y gratuito) entonces el escenario se devela mucho más promisorio. En este punto cabe preguntarnos, finalmente, acerca de la

---

hacen referencia a este doble aspecto de la interrupción del ciclo normal, por medio de la protesta

movilización de estudiantes que se ha observado recientemente a partir de los debates iniciados con motivo del tratamiento en comisión parlamentaria de una ley de despenalización del aborto. Aunque es muy pronto para sacar conclusiones de esto, lo que sí puede distinguirse es el carácter permanentemente abierto e indeterminado de las formas de organización y participación estudiantil en, pero también más allá de, las propias escuelas. Pues parece que, en esa confluencia de nuevos actores, escenarios y territorios, se juegan y dirimen las tensiones entre distintas concepciones acerca de lo público y lo privado, en el marco, sin dudas, de una ingeniería estatal que ya está dando cuenta de cambios y mutaciones que es preciso seguir de cerca.



## **Políticas educativas y reivindicaciones colectivas: migración boliviana y educación en Argentina**

Gabriela Novaro  
María Laura Diez  
Laura Martínez  
María Florencia Maggi  
Melina Damiana Varela

### **Introducción**

La situación educativa de los migrantes invita a repensar los mandatos con que se estructuró el sistema educativo, el alcance de las innovaciones y las continuidades en las políticas, las expectativas de las familias y las organizaciones migrantes, la situación de las llamadas segundas generaciones. Comenzamos con una breve recorrida histórica que permite advertir la alternancia de paradigmas de asimilación, integración e inclusión con que el sistema educativo se posicionó frente a los que definió como extranjeros, el peso del nacionalismo escolar y el modo en que los migrantes (sobre todo los migrantes latinoamericanos) fueron definidos como otros. Nos referimos luego a los discursos de derechos humanos, inclusión e interculturalidad y el modo en que se articulan con viejos mandatos. Registramos también la profundización de los sentidos excluyentes del discurso estatal en la gestión que se inicia en el año 2015.

En esta recorrida nos centramos en la situación de la población boliviana con la que venimos trabajando hace años. En la segunda parte del texto advertimos cómo estos cambios y continuidades en las políticas se expresan en distintas localidades de Buenos Aires y en Córdoba donde desarrollamos nuestro trabajo. Las referencias generales y locales nos permiten afirmar que el periodo que se inicia en el 2015 quiebra algunos avances, pero en muchos sentidos no es nuevo. La reconstrucción histórica del contexto y el trabajo con continuidad en distintos espacios educativos da cuenta de múltiples situaciones donde la exclusión se impuso a la inclusión.

Esta reconstrucción histórica y etnográfica también da cuenta de diversas formas de resistencia para garantizar y en ocasiones expandir derechos. En la población migrante boliviana entendemos que esos derechos reivindicados se estructuran alrededor de una doble apuesta: por ser incluidos en condiciones de mayor igualdad en la sociedad argentina y por mantener la continuidad como colectivo que se referencia en Bolivia. Esta doble apuesta plantea tensiones con los paradigmas de inclusión educativa, incluso en los momentos de expansión y democratización del sistema.

### **Migración y educación en una breve recorrida histórica<sup>1</sup>**

Los sentidos del nacionalismo en la conformación del sistema educativo han sido trabajados en numerosos textos (Puigross, 1990; Novaro, 2012; Thisted, 2014). Estas y otras producciones alertan sobre el peso que tuvo en las escuelas la imagen que contraponía las bondades de la migración europea a los supuestos peligros de la migración latinoamericana. La función asignada a la escuela fue básicamente integrar borrando las marcas de origen sobre todo de ciertas poblaciones (la indígena, la rural y la migrante latinoamericana pobre).

En los años de organización del Estado nacional y en algunos momentos particularmente dramáticos de la historia argentina (la última dictadura militar, la década de los noventa), predominan los sentidos de uniformización y la política de asimilación (entre otros, de los migrantes que se consideran “asimilables”). En esos momentos se exacerban en el campo educativo las normativas restrictivas y los sentidos reaccionarios del nacionalismo en la forma de concebir la migración latinoamericana.

A fines de la década de 1980 comienza a registrarse la incidencia del principio del respeto a la diversidad y la no discriminación en la política cultural latinoamericana<sup>2</sup>. Estas tendencias deben ser pensadas no solo como efecto de reposicionamientos estatales, sino también de reivindicaciones y luchas de

---

<sup>1</sup> Parte de las reflexiones que aquí se exponen han sido volcadas en publicaciones recientes (Novaro, 2012; Novaro, Diez, Martínez, 2017).

<sup>2</sup> Las denominadas “políticas de la diferencia” inscriben la diversidad como campo de interlocución política (Restrepo, 2013).

los colectivos por acceder a derechos y por generar situaciones de mayor igualdad e inclusión.

Desde esta perspectiva democratizadora se advierten profundas tensiones con las raíces conservadoras de los mandatos nacionalistas en educación, sobre todo aquellos anclados en los enfoques de la seguridad y la soberanía nacional. Considerando la histórica “devaluación” de las migraciones latinoamericanas en términos normativos y políticos, se comprende el consenso en los estudios migratorios respecto del carácter transformador de la Ley de Migraciones sancionada en 2003. Suelen reconocerse como puntos distintivos de inflexión la perspectiva de derechos humanos y el enfoque regional que esta normativa promueve<sup>3</sup>. Ante este panorama de avances sostenidos pero también de tendencias contradictorias, resulta central advertir la multiplicación de demandas frente al giro político de la nueva gestión del estado en materia migratoria<sup>4</sup>. Los impactos de esto en el campo educativo aún no resultan claros pero deben ser objeto de atenta mirada.

### **Integración, inclusión y discurso de derechos**

En los discursos educativos actuales coexisten las nociones de integración e inclusión para aludir a la presencia de los niños y jóvenes migrantes en las escuelas.

Se ha señalado que el concepto de “integración” responde a presupuestos como el acceso a ciudadanía y la movilidad económica, y deja de lado las condiciones de ciudadanía diferenciada y desigual que los propios estados producen activamente (Mezzadra, 2012). Estas categorías ordenan el discurso de organismos e instituciones en la región latinoamericana, particularmente en torno al paradigma de infancia. En textos previos hemos problematizado la

---

<sup>3</sup> Es importante advertir que a pesar de los cambios a nivel normativo continuaron registrándose situaciones de segregación espacial, violencia institucional e inestable inserción en el mercado laboral.

<sup>4</sup> En particular nos referimos al decreto presidencial (DNU) 70 del año 2017. Diversos actores institucionales se pronunciaron contra este decreto que socava disposiciones clave de la ley de migraciones, convierte faltas administrativas en delitos penales y promueve la asociación entre migración y delincuencia. En un sentido complementario, hubo una propuesta de reformulación de la ley migratoria en febrero del 2018 que, si bien no prosperó, dejó instalada la legitimidad del avance sobre derechos que habían sido reconocidos.

estrategia de jerarquización del status de niñez en los niños migrantes (en documentos de Unicef, por ejemplo) en tanto promueve el acceso a derechos al tiempo que borra la condición de migrante de los niños, sus pertenencias y trayectos colectivos (Martinez, 2017, 2014).

La noción de inclusión, reiteradamente utilizada en Argentina en los últimos años, se ha instalado como un paradigma superador de la noción de integración. Inclusión se asocia con cierta retórica de valoración de la diversidad, y con la posibilidad de coexistencia en un mismo sistema social (la “sociedad inclusiva”) de distintos paradigmas y modelos de sujeto. En su uso concreto, siguiendo a Montesinos-Sinisi (2009) las políticas de inclusión siguen definiéndose en los márgenes sociales, referidas frecuentemente a las situaciones de discapacidad y opacando la desigualdad. Nos interesa plantear además que el uso del término inclusión (tal como el de integración) resulta proclive a la descontextualización de los sujetos (en pos de un sujeto abstracto, como niño o joven) y la pérdida de sus referencias colectivas.

La cuestión de la inclusión debe ser pensada más allá de las retóricas y discursos públicos institucionales, pasando al plano de las apropiaciones situadas y concretas. El concepto de inclusión resulta articulador de proyectos de reformulación de los vínculos de múltiples colectivos con la sociedad nacional.

### **La situación educativa actual de la población migrante latinoamericana: la inclusión subordinada**

En materia educativa sin duda resultan auspiciosos algunos aspectos del marco normativo que se define en los primeros años del 2000<sup>5</sup>.

Hasta el año 2014 los datos hablan de la concurrencia relativamente masiva de la población migrante al sistema de educación primaria<sup>6</sup>. En muchos aspectos

---

<sup>5</sup> La Ley de Migraciones (N° 25.871) establece el derecho a la educación para la población inmigrante cualquiera sea su condición de regularidad. En consonancia, la Ley de Educación Nacional (N° 26.206/2006) establece que deben disponerse las medidas necesarias para garantizar a las personas migrantes el acceso a los distintos niveles educativos y las condiciones para la permanencia y el egreso.

<sup>6</sup> La tasa de asistencia de niños migrantes al sistema escolar se incrementó entre los años 2010-2014. Dentro de la franja entre 12 y 14 años, la asistencia se pasó de un 92,8 a un 99,4 %, (UNICEF, 2015:6).

la realidad educativa de los niños y jóvenes migrantes está atravesada por los objetivos inclusivos de la normativa migratoria y educativa.

En el colectivo con el que trabajamos, sin embargo, se observan significativas diferencias sobre todo en la tasa de asistencia al nivel secundario. En este nivel la proporción de los jóvenes de origen boliviano que se encuentran asistiendo a algún establecimiento educativo es significativamente más baja que la observada para el total de población de la Argentina (Cerruti y Binstock, 2012)<sup>7</sup>. También cabe señalar que, a pesar de la mayor igualdad en el plano legal y la presencia masiva en los primeros años de la escolaridad, el registro etnográfico en las escuelas da cuenta de que no se han revertido muchas situaciones de desigualdad. Junto con nuevas retóricas coexisten viejas y nuevas formas de exclusión educativa y situaciones que ponen límites al acceso a derechos. El trabajo en escuelas primarias de distintas localidades de la Ciudad de Buenos Aires (en particular en la zona sur de la ciudad), de la provincia de Buenos Aires y de Córdoba nos ha permitido analizar situaciones recurrentes que caracterizan la escolarización de la población migrante boliviana: el tránsito de esta población por circuitos escolares de menor prestigio, el desconocimiento de sus trayectorias educativas y de sus múltiples experiencias formativas, las bajas expectativas de desempeño escolar, las dificultades para concretar trayectos educativos largos, el silenciamiento de sus palabras, de sus pertenencias y saberes. Considerando la masiva presencia de estos niños en la escuela, creemos que el término que cabe para describir esto es el de inclusión subordinada (Novaro y Diez, 2011).

En la escuela secundaria, como ya mencionamos, la inclusión se debate aún fuertemente con la exclusión, en términos de acceso, permanencia y egreso. El perfil selectivo de la escuela secundaria no ha sido estructuralmente revisado. Distintas investigaciones analizan el tránsito y la interrupción de las trayectorias de jóvenes migrantes en escuelas de Buenos Aires. Estos estudios muestran, entre otros aspectos, las dificultades para instalar formatos alternativos que consideren la relación entre las experiencias formativas dentro y fuera de la escuela, la participación de los jóvenes en distintos espacios productivos y los

---

<sup>7</sup> Solo el 56.5% de los adolescentes de origen boliviano se encontraban asistiendo a un establecimiento educativo. En cambio, en la población total de la Argentina la proporción era del 72,6%. (Cerruti y Binstock, 2012:13).

sentidos construidos en torno a la educación y el trabajo (Cerruti y Binstock, 2012; Diez, 2017).

En textos previos sostenemos que la presencia de población migrante boliviana en el sistema educativo puede caracterizarse como una situación de interculturalidad, en tanto esta población, entre muchas otras dimensiones, está atravesada por adscripciones y marcaciones que remiten a particularidades étnicas y nacionales. Identificamos no obstante que por lo general en Argentina las retóricas de interculturalidad han sido funcionales al reforzamiento de una visión restringida de “lo común” y a la limitación de la diversidad a un atributo de las poblaciones indígenas. Advertimos también que si bien la perspectiva intercultural ha tenido cierto impacto en el nivel primario no encuentra un espacio reconocido en la agenda programática del nivel medio.

Es necesario además considerar las dificultades del sistema para superar la asociación recurrente entre propuestas educativas socioculturalmente marcadas (como las de escuelas de modalidad intercultural) y la desigualdad social y educativa. De esta forma, desde el sistema se advierten las paradojas que conlleva tanto marcar a un colectivo desde una política de reconocimiento, como invisibilizarlo, desde un discurso de igualación (Novaro, 2018).

### **Las políticas en el plano local**

Una de las investigaciones se desarrolla en un barrio de la localidad de Escobar en la provincia de Buenos Aires habitado en una proporción significativa por migrantes e hijos y nietos de migrantes procedentes de zonas rurales de Potosí (Bolivia). Los hombres y mujeres provenientes de Bolivia mantienen fuertes asociaciones con este país y se nuclean en gran medida en organizaciones de migrantes, en particular la Colectividad Boliviana.

En un contexto de profundos cambios, las familias y organizaciones de migrantes expresan reiteradamente su preocupación por la continuidad como colectivo y su deseo de que las jóvenes generaciones sigan manteniendo la referencia con Bolivia. Esto sobre todo se traslada a los denominados bolivianos de segunda generación. Son también recurrentes las expectativas de inclusión acá, sobre todo proyectadas hacia los niños y jóvenes. El deseo de permanecer e incluirse se traduce en la proyección de trayectos escolares

largos y de futura inserción laboral en Argentina. Estas expectativas de continuidad de las referencias a Bolivia y permanencia en el territorio argentino resultan en tensiones con visiones lineales de la integración y la inclusión y con las formas del nacionalismo que perduran en gran medida en las escuelas (Novaro, 2018). En el barrio hay dos escuelas públicas primarias y dos secundarias. Trabajamos en todas ellas. En las dos instituciones de nivel primario del barrio se registran intentos de incluir y garantizar la presencia de la población, experiencias de acercamiento a la Colectividad, integración de docentes bolivianos en las aulas y equipos de orientación, etc. No obstante, se advierten también algunos núcleos duros: desconocimiento de los problemas e instituciones del barrio, dificultades para dar lugar a referencias de identificación corridas de lo nacional argentino, limitaciones para trabajar con la condición transnacional de los niños y jóvenes, distancia con las experiencias cotidianas de los jóvenes, en particular para transitar la articulación entre el estudio y el trabajo<sup>8</sup>.

Interesa también a los fines de este texto atender a la situación de desigualdad entre las cuatro escuelas del barrio: las instituciones más prestigiosas y demandadas del barrio (con mejores condiciones edilicias, estabilidad del equipo directivo y aulas completas) son las escuelas más desmarcada de lo boliviano. Las otras dos, ubicadas cerca del mercado de venta de ropa de la Colectividad y con una matrícula más alta de niños bolivianos y descendientes, tienen problemas de infraestructura y dificultades para completar su matrícula. Esta situación refuerza, en el plano local, la recurrente asociación en el sistema educativo argentino (a la que recién aludimos) entre las escuelas socioculturalmente marcadas y la desigualdad de la oferta escolar. Manifiesta también en el plano local que en la selección de la escuela parece predominar el deseo de igualación vinculado a una cierta desmarcación, incluso en un colectivo que en muchos otros ámbitos de la vida social expresa su expectativa de continuidad como colectividad boliviana.

---

<sup>8</sup> Esta tensión como sabemos no es exclusiva de la población migrante, pero en la localidad posiblemente se manifieste más claramente hacia este colectivo en tanto el porcentaje de adolescentes migrantes que trabajan en relación a los no migrantes, es muy alto. Además, entre la población migrante hemos advertido reiteradas expectativas respecto a la disposición al trabajo, como un “valor propio” del colectivo (Diez, 2017).

La situación educativa de la población del barrio también se presenta cruzada por los cambios políticos de los últimos dos años. En educación, algunos de los avances que tímidamente se instalaron en el sistema desde el paradigma de derechos están siendo puestos en cuestión: vaciamiento de proyectos tendientes a la retención y la terminalidad de la escuela secundaria, desfinanciamiento de dispositivos como el llamado “Plan de Mejoras”, desconcierto frente a nuevas disposiciones orientadas al cierre de los Bachilleratos de Adultos dependientes de secundaria, etc

Otras investigaciones aquí presentadas, fueron desarrolladas en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires (Martinez, 2017; Varela, 2017). Distintas fuentes permiten reconstruir que esta zona concentra altos índices de desigualdad - social y educativa.

Una de estas aproximaciones partió de considerar diversos episodios de conflictividad social y movilizaciones en torno a la población migrante desde el año 2010. Tales hechos convirtieron a este ámbito en un espacio privilegiado para indagar la configuración concreta de distintos derechos sociales formalmente reconocidos a esta población en la cotidianeidad de las instituciones educativas. La etnografía desarrollada en un contexto de villa en dicha zona, permitió reconstruir algunas tensiones en las formas locales que asume el contrato educativo con niños migrantes e hijos de migrantes de origen latinoamericano (Martinez, 2017). En particular, reflexionamos sobre el modo en que se verbalizan reconocimientos y derechos para los niños –mediante categorías como inclusión y nociones de protección a la niñez, calidad educativa-, mientras que las políticas sociales (que repercuten positivamente en las condiciones de vida de los niños), resultan objeto de tensiones y cuestionamientos por parte de los educadores. Asimismo, nuestro trabajo con niños y niñas dentro de la escuela permitió reconstruir el carácter fragmentario y las paradojas en las que cobra forma el paradigma de la diversidad y el principio normativo de la no discriminación en los posicionamientos institucionales. En tal sentido, analizamos novedosas apropiaciones discursivas respecto de la niñez como sujeto de derechos, sin que ello se vincule a una reformulación del lugar de la población migrante como colectivo en el contrato institucional. Desde las experiencias de los niños y niñas esto implica formas de silenciamiento y reproducción de desigualdades en el espacio escolar. De



conjunto, nuestra aproximación sugiere la vigencia de cláusulas asimilacionistas en el contrato educativo, las cuales permean las apropiaciones situadas de los derechos de la niñez en contextos donde la diversidad nacional y socio étnica se articulan a la desigualdad de clase (Martinez, 2017).

Algunas de estas cuestiones también han sido relevadas en los primeros años de la escolarización, específicamente en un jardín de infantes comunitario en donde asisten niños de 4 y 5 años. Allí se pusieron de manifiesto ciertas características y tipos de valoraciones que asumen las experiencias migratorias de los niños en relación a las dinámicas territoriales, de movilidad, laborales y de organización familiar, entre otras. Uno de los puntos a destacar es el modo en que se movilizan conocimientos sobre la comunidad por parte de los educadores en las propuestas pedagógicas. Por un lado, se destaca el conocimiento sobre la población migrante en referencia a las dificultades en el trabajo con las familias y los niños aludiendo a sus pertenencias étnicas y nacionales y las difíciles condiciones socioeconómicas. Pero, por otro lado, es notable cómo el contexto, las pertenencias, los saberes, las historias de vida de los niños quedan invisibilizadas en la definición de propuestas pedagógicas (Varela, 2017).

En Córdoba, la migración boliviana en la ciudad cobra mayor presencia<sup>9</sup> a partir de los ochenta cuando en el marco de transformaciones estructurales se modificaron los patrones de radicación de esta población con proyecciones de permanencia en zonas metropolitanas. Procedente mayoritariamente de áreas rurales campesino-indígenas de los departamentos de Cochabamba, Potosí y Tarija, se articulan de manera subordinada en el mercado de trabajo (Pizarro, 2011).

En términos de localización en la ciudad, se observa en los últimos años una movilidad espacial hacia la zona sur-oeste periférica, donde residen la mayoría de los migrantes bolivianos de condición socioeconómica más desfavorable. Seleccionamos dos instituciones públicas de nivel medio de la ciudad de Córdoba a las que asisten migrantes bolivianos e hijos de bolivianos. Ambas escuelas están radicadas fuera del barrio, dado que el mismo no cuenta

---

<sup>9</sup> Según los datos del censo de 2010 es la segunda población migrante en la ciudad después de la población de origen peruano.

con escuelas secundarias. Una se encuentra en un barrio histórico de residencia del colectivo boliviano, también ubicado en zona sur y depende de la provincia (IPEM<sup>10</sup>); la otra es una escuela céntrica y depende de la Universidad Nacional de Córdoba. Acentuando las diferencias en la relación periferia-centro, una es la escuela a la que nadie quiere ir y a la otra se accede rindiendo examen de ingreso.

De esta inserción en campo recuperamos un fragmento de entrevista con una preceptora del IPEM del sur, para graficar los nuevos escenarios y las no tan nuevas disputas en los espacios escolares. Al comentar los cambios en políticas migratorias –más precisamente el intento de cobro de atención en salud a extranjeros- y sobre casos recientes de gatillo fácil en la Argentina, citamos:

“Toda una cuestión que se ha venido trabajando despacito, eh, despacito. Y estas cosas como que avanzan. Y el laburo de capaz de 10 años, como que en 2 meses, eh! ffff (sopla) (...) Estas cuestiones, ¿no? De abrir la cabeza, de pensar un poco... y te cuesta un montón... y que de repente vengan y parece que te avasallan con todo y te da mucha bronca. Pero a la vez yo digo, en el fondo no es que te avasallan y no es que cambia... es la misma gente que no estaba convencida de lo otro y que... no decía nada... en realidad está, ahora se siente avalada”

Cerramos con este testimonio en tanto puede resultar un disparador para pensar cómo la capacidad performativa de ciertos discursos y prácticas estatales (aun cuando no adquieren el status de políticas migratorias o educativas) reconfigura el escenario de lo decible-lo factible. En principio pareciera que en el nuevo contexto se rebarajan las relaciones de fuerza entre posicionamientos diversos o incluso opuestos entre los mismos actores del espacio escolar. Lo complejo (y a la vez necesario) es dimensionar las transformaciones in situ para no perder de vista la preexistencia de estas disputas y de retóricas racistas y xenófobas en las escuelas argentinas.

---

<sup>10</sup> Sigla de uso generalizado en la provincia de Córdoba que correspondiente a Instituto Provincial de Enseñanza Media.

## Bibliografía

- Caggiano, S. y R. Segura (2014) Migración, fronteras y desplazamientos en la Ciudad. Dinámicas de la alteridad urbana en Buenos Aires. Revista de Estudios Sociales N°48. Pp. 29 a 42. Colombia
- Cerruti, M. y G. Binstock (2012) Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos. Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Diez, M.L. (2017) Experiencias de vida interculturales y juventud migrante: estudiar y trabajar en un barrio del norte de Buenos Aires XII Jornadas de Sociología: Recorridos de una (in)disciplina. La Sociología a sesenta años de la fundación de la Carrera, FSoc./UBA, Buenos Aires.
- Diez, M.; Novaro, G. y Martínez, L. (2017) "Distinción, jerarquía e igualdad. Algunas claves para pensar la educación en contextos de migración y pobreza". Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. Series Especiales. Dossier "Experiencias formativas interculturales".
- Domenech, E. (2013) Las migraciones son como el agua. Hacia la instauración de políticas de control con rostro humano. La gobernabilidad migratoria en la Argentina. Polis Revista Latinoamericana Vol 35. Pp. 1 a 25, Chile
- Maggi, F. y Trabolón C. (2015) "Interculturalidad y disputas simbólicas. Construcciones de sentido en prácticas y representaciones de argentinos y bolivianos en un barrio periférico de la ciudad de Córdoba." En: Odisea. Revista de Estudios Migratorios del I.I.G.G. UBA. Vol. 2, año 1, octubre 2015, Buenos Aires
- Mallimacci Barral, A. I. (2011) Las lógicas de la discriminación. Nuevo Mundo, 31 de enero. Puede consultarse en <https://nuevomundo.revues.org/60921>
- Martínez, L.V. (2014) Niñez, migración y derechos: aportes para un abordaje antropológico. Revista Sociedad y Equidad, Vol.6, Pp. 237 a 257, Chile.
- Martinez, L.V. (2017) Niñez, migración y perspectivas de derechos. Una aproximación antropológica en el contexto escolar. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Mezzadra, S. (2012) Capitalismo, migraciones y luchas sociales. Notas preliminares para una teoría de la autonomía de las migraciones. Revista Nueva Sociedad, N° 237. Pp. 159 a 178, Argentina.
- Montesinos, P. y L. Sinisi (2009) Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. Cuadernos de Antropología Social, N° 29, pp. 43 a 60. Buenos Aires.

- Novaro, G. (2018) "Los otros migrantes en los paradigmas de asimilación e inclusión", en Los desafíos de la educación inclusiva: Libro de Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa 17, 18 y 19 de octubre de 2017, Buenos Aires, Argentina; coordinación general de Ana Pereyra; Silvia Bernatené; Denise Laura Fridman - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE:Editorial Universitaria, 2018. pp. 103-112, Buenos Aires
- Novaro, G. (2012) "Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad". En Revista Mexicana de Investigación Educativa Vol. 17 - Nº 53. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, PP 459-483 México.
- Novaro, G. y M.L. Diez (2011) ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos". En Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo. (Courtis, C. y Pacecca, M. I. coords.) Editores del Puerto y ADC, págs. 37 a 57, Buenos Aires.
- Novaro, G; Diez, M. y Martínez, L. (2017) "Educación y migración latinoamericana. Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar". Revista Migraciones Internacionales. Reflexiones desde Argentina. Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Año 01 Nº 02 (Diciembre 2017) – pp.7-23, Argentina.
- Pacecca, M. I. (2010) Migrantes de ultramar, migrantes limítrofes. Políticas migratorias y procesos clasificatorios. Argentina, 1945-1970. Revista Temas de Antropología y Migración, Nº 0, págs. 8 a 34. Buenos Aires
- Pizarro, C. (2011) "Introducción" En: Pizarro, C (ed.) "Ser Boliviano" en la región metropolitana de la ciudad de Córdoba. Localización socio-espacial, mercado de trabajo y relaciones interculturales. EDUCC, Córdoba.
- Restrepo, E. (2013) Articulaciones de negritud: políticas y tecnologías de la diferencia en Colombia. En Hegemonía cultural y políticas de la diferencia (Grimson, A. y K. Bidaseca, coords.) CLACSO, Buenos Aires
- UNLA/ UNICEF (2015) Niñez, migraciones y derechos humanos. Hacia una democratización de las políticas migratorias en Argentina. Universidad Nacional de Lanús, Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, Buenos Aires.
- Varela, M. D. (2017) La educación en los primeros años de la niñez: interculturalidad y crianza de niños migrantes bolivianos en la ciudad de Buenos Aires. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

## **Apuntes sobre periodizaciones y escalas a propósito del análisis de procesos de nuclearización y transferencia de escuelas**

Elisa Cragolino

Eva Mara Petitti

María Emilia Schmuck

### **Introducción**

En este trabajo nos interesa presentar y discutir dos cuestiones relativas a las políticas educativas vinculadas entre sí: las periodizaciones y las escalas. En la reconstrucción de la historia de la implementación de las políticas encontramos una periodización anclada en los cambios gubernamentales y las fechas de promulgación de las normativas e institucionalización de las propuestas. Existe, sin embargo, una construcción de los tiempos históricos realizada por los actores locales que es particular y a menudo diferente de la "oficial". Esto se comprende en tanto estos actores no son meros destinatarios, sino que se involucran en la implementación, desarrollan prácticas, construyen sentidos y de esta manera participan en la construcción cotidiana de esas políticas.

Esto a su vez se relaciona con la problemática de las escalas que se reconocen e intervienen en esas políticas. Nos referimos a las escalas internacional, nacional, regional y local, donde participan agentes y grupos con intereses y proyectos a menudo contrapuestos, tal como muestran las investigaciones de las que en la RIAE reconocemos como nuestras maestras, Rockwell, Ezpeleta, Neufeld, Achili, Batallán. Sus estudios empíricos dan cuenta de la manera en que los marcos legales y programas del Estado centralizado se desarrollan en las regiones particulares en relación con las condiciones socio históricas estructurales, políticas, culturales y las relaciones sociales que las configuran, las trayectorias individuales y colectivas de los sujetos concretos que participan, las correlaciones de fuerza existentes.

Si bien ambas cuestiones han sido analizadas, nos interesa traerlas a la discusión en este encuentro a partir de dos problemáticas que han sido poco abordadas y que consideramos se encuentran vinculadas entre sí: la nuclearización de escuelas rurales realizada en el marco del Programa EMER

durante la década del '80 y el proceso de transferencia de las escuelas primarias nacionales a las provincias que finalizó durante la última dictadura cívico-militar , y que estaban en línea con recomendaciones de organismos educativos y de crédito transnacionales..

Los estudios de factibilidad para la realización de la nuclearización en el marco del programa EMER se comenzaron a realizar en 1978 coincidiendo con la fecha en que la transferencia finalizó. Ambos procesos llevados a cabo en todo el país tuvieron lugar en diferentes momentos y con distintas intensidades en cada una de las provincias y no fueron homogéneos en su concreción a nivel regional. Estamos comenzando a indagar el vínculo entre las definiciones normativas que las orientaron y las prácticas concretas a través de las cuales se materializaron, desde la convergencia entre la antropología y la historia. Para ello partimos de los estudios realizados en las provincias de Córdoba -en el departamento Tulumba- y Entre Ríos -en los departamentos La Paz y Feliciano. Esto es lo que presentaremos en este encuentro.

### **La nuclearización en el marco del EMER**

Los actores entrevistados respecto al programa EMER (funcionarios, directores, maestros, ex alumnos) no coinciden a la hora de establecer una periodización. Estas diferentes respuestas incentivaron nuestro interés por abordar las tensiones vinculadas a la aplicación y la apropiación de las políticas educativas que se dieron entre un programa financiado por el Banco Iberoamericano de Desarrollo (BID) y que se ejecutó a nivel nacional, en acuerdo con las diferentes provincias con la excepción de la de Buenos Aires y que en su implementación en las escuelas primarias muestra a su vez conflictos que se sucedieron entre los gobiernos locales (jefes de departamentos), los directores de escuelas y las familias (sobre las responsabilidades y funciones del supervisor y los directores de escuelas núcleo, el uso compartido del equipamiento, el traslado de los alumnos, el cumplimiento de los cursos de perfeccionamiento).

Desde los estudios de factibilidad previos al financiamiento que lo sustentó y hasta el momento en que dejó de formar parte de la estructura estatal, el Programa EMER en Entre Ríos funcionó entre 1978 y 1990. Como requisito del

BID para recibir el préstamo, las provincias debían crear Unidades Ejecutoras Provinciales (UEP) y firmar un convenio con el Ministerio de Cultura y Educación. Es decir que el Programa a pesar de que estaba destinado al área educativa e involucraba a maestros, directores y supervisores a su cargo, lejos de depender del Consejo General de Educación (CGE), que dirigía y administraba las escuelas primarias de la provincia de Entre Ríos, correspondía a una unidad autárquica. Esta superposición, así como el posterior traslado del Programa al CGE en 1987 (una vez concluido el financiamiento), fue origen de conflictos entre las encargadas del programa y el personal del CGE. Los cuales se manifestaron, por ejemplo, en observaciones acerca de las vestimentas, pero que tenían como trasfondo el comentario de que las responsables del área educativa de la UEP habían participado del Programa durante el periodo de la dictadura.<sup>1</sup>

A partir de lo expuesto, nos interesa profundizar en el estudio de las mediaciones existentes entre el diseño del proyecto y su apropiación (Rockwell, 2007; Cragolino, 2010). ¿En qué medida estas acciones de orden institucional se mediatizaron en las prácticas de los funcionarios provinciales, los funcionarios locales y los diferentes agentes que participan en el cotidiano escolar? ¿Cuáles fueron las representaciones sociales en torno a las políticas estatales y particularmente en relación con una política estatal financiada con fondos de organismos internacionales? ¿Qué es lo que llega de un programa diseñado por el BID a las escuelas? Dada la extensión de esta presentación, estas y otros interrogantes no pretenden ser resueltos en esta ponencia, sino generar reflexiones y debates que puedan inspirar futuros recorridos.

Al aplicarse un programa que se ejecuta a nivel nacional en diferentes espacios provinciales intervienen los “rostros humanos del estado” (Bohoslavsky y Soprano, 2010). Las encargadas del Área Educativa del EMER en Entre Ríos (que constituye el eje central del programa), llegaron a las escuelas con algo más que el mandato recibido. Eran profesionales de las Ciencias de la Educación, trabajadoras sociales, psicólogas, que fueron a las escuelas con su conocimiento técnico y con sus expectativas de influir sobre el espacio en el que iban a trabajar. Ellas estaban encargadas de dar los cursos de

---

<sup>1</sup> Entrevista realizada a una de las responsables del Programa, Paraná, 2018.

perfeccionamiento docente, de diseñar los currículum, de establecer vínculos con la comunidad y de realizar informes de investigación.

Por otra parte, la participación mayoritaria de mujeres que pudimos advertir en nuestros relevamientos empíricos nos conduce a una relectura de los trabajos de Laura Rodríguez (2010) sobre la participación de las mujeres en cargos burocráticos durante la dictadura. En el periodo de conformación del grupo de trabajo el sector vinculado a educación que se agregó a UEP estaba conformado exclusivamente por mujeres. Si bien dependían jerárquicamente del coordinador de la UEP, que era hombre y militar, el programa se asentó sobre esta área. Siguiendo los trabajos de Lvovich (2010) y Rodríguez coincidimos en que las mujeres aceptaron los puestos jerárquicos “no tanto por la creencia en el proyecto dictatorial sino, más bien, atendiendo a sus propios intereses y motivaciones de ascender en la carrera profesional” (2010: 458).

Rodríguez también señala que “no existió una correspondencia lineal y unívoca entre el hecho de ocupar un cargo en el gobierno autoritario y de hacer literalmente lo que solicitaran el ministro o gobernador”, en este caso el coordinador de la UEP. Obviamente el accionar de estas mujeres encontró límites, por ejemplo, en la posibilidad de llevar a cabo programas nutricionales. Sin embargo, muchas de sus acciones trascendieron lo meramente establecido en la normativa. Así, las encargadas del área educativa en la UEP de Entre Ríos, en las entrevistas realizadas manifiestan que dictaron cursos que no estuvieron incluidos en el programa, publicaron resultados de investigaciones cuyas cifras hablaban de las limitaciones de los resultados de la política educativa hasta el momento, hicieron participar de las reuniones con docentes y directivos a los jefes municipales y a los curas e instaron a que las mujeres no solo asistieran a los cursos de talleres del hogar sino que también concurrieran a carpintería.

Pero, además, entre las encargadas del programa y los alumnos, mediaron las maestras, profesores de los talleres, directores de establecimiento y supervisores, que dependían de la Dirección General de Escuelas. Así, directores de escuelas satélites se resistieron a que sus alumnos se subieran a una combi y fueran trasladados y directores de escuelas núcleo se negaron a aceptar que alumnos de otros establecimientos tomaran cursos en el propio.



En relación a la finalización del programa, que en diferentes relatos de docentes y directivos de escuelas del norte de la provincia de Entre Ríos aparece relacionado al hecho de que “se terminó el dinero del exterior”, es interesante señalar que se trata de una política que de diversos modos aún se hace presente en la cotidianeidad de las escuelas. Podemos mencionar, en este sentido, las referencias que docentes y directivos de estas mismas escuelas realizan a propósito de las significativas inversiones realizadas en el edificio de las instituciones cuando se incorporaron al programa: “a las escuelas núcleo las equiparon con talleres: carpintería, daban agropecuaria, a las chicas les daban costura, tejido”; “había una camioneta carrozada que iba en busca de los chicos (a las escuelas satélite)”. Una vez finalizado el programa, podemos identificar estrategias de nuclearización que, en muchas ocasiones retomando los mismos agrupamientos y utilizando aquellos recursos provistos, persisten con el objetivo de “ampliar la oferta educativa de los alumnos” -en el caso del desarrollo de “proyectos nuclearizados” mediante los cuales las escuelas ofrecen talleres comunes a los alumnos-, los festejos compartidos del Día del Estudiante, la organización conjunta de actos escolares y de cierre de año.

### **El proceso de transferencia**

Como decíamos en la introducción, el inicio del programa EMER coincide con la finalización del proceso de transferencia a las provincias de las escuelas primarias que dependían del gobierno nacional (1978). ¿En qué medida el Plan EMER se relaciona con la intención de evitar el desgranamiento y la deserción? ¿O se trató de una forma en que la nación, asumiendo un endeudamiento externo, contribuyó a atenuar las consecuencias económicas de la transferencia? Por ejemplo, el diario *La Nación*, publicaba en 1979 las declaraciones del ministro de Cultura y Educación, doctor Rafael Llerena Amadeo quien afirmaba que el convenio que daba origen al Programa EMER “demuestra que nuestro sistema educativo no se ha resquebrajado al transferir las escuelas primarias nacionales a jurisdicción provinciales”.<sup>2</sup> Asimismo, la

---

<sup>2</sup> *La Nación*, miércoles 5 de septiembre de 1979. P. 3. “Para mejorar la enseñanza rural se firmó un convenio.

memoria del Consejo Federal de Cultura y Educación para el período 1976-1983 señalaba que “El Programa EMER ha sido estructurado por el Ministerio de Educación de la Nación en apoyo y complementación de la acción educativa de Nivel Primario que realizan las provincias en el ámbito rural.”<sup>3</sup>Esta conexión nos introduce en el segundo eje de nuestra presentación.

Al igual que el programa EMER, al analizar el proceso de transferencia de escuelas de la Nación a la provincia, debemos considerar que los procesos nacionales y provinciales pueden manifestarse de forma distinta en cada región. Además, es necesario tener en cuenta como es significado por los distintos actores e instituciones que, ocupando distintas posiciones, construyen su versión singular de la realidad escolar.

Si nos detenemos en el tema de la transferencia de las escuelas nacionales, veamos cómo este acontecimiento fue evaluado de manera diferente según los distintos actores implicados.<sup>4</sup>

En 1978, el gobierno de la provincia de Córdoba sancionó y promulgó la ley 6187 por la cual aceptó la transferencia de escuelas de enseñanza pre-primaria, primaria, supervisiones y Juntas de Clasificación dependientes del Consejo Nacional de Educación. Pese a los argumentos de enmarcar la transferencia en el artículo 5 de la constitución, el traspaso a las provincias de los establecimientos de la órbita de la nación a las provincias se enmarca en el principio de subsidiariedad del Estado y fue una de las vías de reducción del gasto público nacional. Cuando observamos cómo es visto por los actores implicados, en un contexto de pérdida de población y baja de matrícula, la “desaparición de las escuelas nacionales” y su transformación en escuelas provinciales parece no haber sido un acontecimiento que conmoviera o afectara particularmente a las comunidades rurales de Tulumba. En las

---

<sup>3</sup> Consejo Federal de Cultura y Educación. Secretaría Permanente. Memoria. Años 1976-1983. Buenos Aires, octubre 1983. p. 31

<sup>4</sup> Esta transferencia se había iniciado con el gobierno de Frondizi; continuó durante el gobierno de Onganía al traspasar las escuelas de Buenos Aires; la Pampa, La Rioja, Santa Fe, Río Negro y Catamarca y que Derogada la ley Lainez, la nación quedó inhibida de la posibilidad de abrir nuevos establecimientos en territorios provinciales. Finalmente en 1978 la ley Nacional N° 21809 concreta la transferencia a las provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires de las escuelas primarias que aún permanecían bajo dependencia del CNE. La transferencia fue objetada desde numerosos sectores, fundamentalmente por motivos de orden financiero, ya que no se habían garantizado los medios para que las provincias asumieran la responsabilidad adecuadamente. Los cuestionamientos venían también del sector gremial ya que los maestros nacionales, amparados por el Estatuto del Docente, veían en riesgo su estabilidad (Braslavsky, 1980)

entrevistas realizadas con los vecinos, no se recuerda el año 1978 como un momento especial; algunos ignoran a qué jurisdicción correspondía la escuela del paraje; otros recuerdan el cambio de nombre o tienen alguna memoria debido a que cuando eran niños “en las escuelas nacionales había clases los sábados y en la provincial no” o en los establecimientos que dependían de la Provincia se cursaba solo hasta tercer grado, mientras en los nacionales podían llegar hasta 5º o completar la escolaridad primaria. Sólo algunos entrevistados tienen idea de lo sucedido, pero lo refieren en términos de “cambios en los papeles”. Para los docentes de Tulumba el traspaso es recordado con alivio ya que permitía la fusión de establecimientos. Otros docentes sostenían que la nueva jurisdicción provincial permitía un mayor acercamiento con las autoridades educativas, sobre todo desde el momento en que se descentralizan las inspecciones de zona que funcionaban en la ciudad de Córdoba.

Si bien puede caracterizar esta época de los gobiernos militares como el momento en que se agudizan las restricciones en la oferta de oportunidades educativas, en San José de la Dormida, algunos maestros, ex docentes o padres de los alumnos reconocen en esta etapa “un momento de prosperidad”. E 1976 se inaugura el nuevo edificio de la Escuela Narciso Laprida y en 1979 se establece también en esa escuela la sede de la subinspección de la zona escolar 6320 de la 6ª Región Escolar.<sup>5</sup> Las escuelas Húsares de Pueyrredón de Guayascate, Aristóbulo del Valle de Alto de Flores y otras tantas escuelitas de campo también se vieron “beneficiadas” por el Operativo Esquiú que amplió las instalaciones o hizo mejoras que facilitaron el funcionamiento de las cantinas. Según la opinión de nuestros entrevistados en esos años “la cantina funcionaba bastante bien” aunque el atraso en las partidas asignadas solía traer problemas y tenían que recurrir a la cooperadora y al club de madres. El porcentaje de alumnos de la escuela que accedía al servicio alimentario era muy elevado, un 58 %. En las escuelas de los parajes por ejemplo en La Toma, Guayascate, Alto de Flores, Chañar, también funcionaban las cantinas y habían conseguido el nombramiento de una cocinera. En estos casos la totalidad de los alumnos hacían uso del servicio

---

<sup>5</sup> “Memorias de la Escuela Francisco N. Laprida en sus 125 años”, mimeo

En la provincia de Entre Ríos, las escuelas provinciales también terminaron de traspasarse en 1978. Allí las imprecisiones en las fechas no sólo nos remiten a los relatos orales de los distintos actores, sino que también es posible advertirlos en los documentos que conforman el archivo escolar. En una escuela ubicada en la zona de colonias del norte entrerriano, en el departamento de La Paz, una ex directora recuerda que “luego de algunos años, más precisamente en el año 1976, esta escuela, pasó a depender de la provincia”, hasta ese momento no tenía nombre y la propuesta para su denominación fue aceptada en 1978. Por otra parte, la transferencia de la escuela a la provincia no aparece entre los documentos escolares ni es referenciada particularmente por otros actores a la hora de reconstruir la historia de la institución. En cambio, las modificaciones en su numeración pueden advertirse entre las resoluciones oficiales que se encuentran en la escuela (data del año 1975 y aparece fundamentada en la creación en 1972 del departamento Federal y las necesidades de reorganización que ello implicó) (Resolución N° 187, 16 de abril de 1975). También la adjudicación del nombre aparece en los documentos (Resolución N° 468 del 31 de mayo de 1978), lo cual coincide con lo señalado en los testimonios orales.

### **Algunos interrogantes para continuar la reflexión**

La importancia de los relevamientos empíricos y la conjunción entre la antropología y la historia nos permiten complejizar las miradas homogeneizadoras sobre la implementación de las políticas. En este sentido este trabajo abre nuevos desafíos para pensar las correlaciones de fuerza, los sentidos y recursos que se ponen en juego en los escenarios locales.

También nos permite pensar, en línea con las reflexiones desarrolladas por los equipos en otros encuentros de la RIAE (recordamos por ejemplo lo planteado por las compañeras del equipo de Ana Padawer en la riqueza y los desafíos de las comparaciones). En este proyecto en conjunto estamos empezando a comparar la definición e implementación de un proyecto como el EMER en las provincias de Córdoba y Entre Ríos.

## Bibliografía

- Achilli, Elena. (2005) "Hacer escuela en la ciudad. Reflexiones sobre escolarización y desigualdad social". En: Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa (Rosario: Laborde editor).
- Achilli, Elena (2010) Escuela, Familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales (Rosario: Laborde Editor).
- Batallán, Graciela y Neufeld, María Rosa. (1988) "Problemas de la Antropología y la investigación educacional en América Latina" en Cuadernos de Antropología Social, Vol. 5, N° 2, ICA, FFyL, UBA, Buenos Aires
- Braslavsky, Cecilia (1980) La educación argentina. CEAL, Buenos Aires
- Cragolino, Elisa (2011) El acceso a la educación básica rural en familias campesinas de Córdoba (Argentina), como resultado de múltiples historias", en Revista Em abierto, Vol 24 N° 85
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983) "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica" Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio. [En línea] [http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/observacion\\_practica\\_reflexivaIV/programa/documentos/Rocwell\\_y\\_Ezpeleta.pdf](http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/observacion_practica_reflexivaIV/programa/documentos/Rocwell_y_Ezpeleta.pdf).
- Neufeld, María Rosa (1992). «Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas.» Revista Etnía, 36-37, 29-41.
- Lvovich, Daniel (2010). "Burócratas, amigos, ideólogos y vecinalistas: el reclutamiento de funcionarios municipales de Morón durante la Dictadura Militar (1976-1983)." En BOHOSLAVSKY, Ernesto y SOPRANO, Germán (editores) *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Prometeo Libros, p. 411-430.
- Rockwell, Elsie (2007) *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México, CIESAS.
- Rodríguez, Laura (2010). Gobierno municipal, descentralización educativa y funcionarios en la Provincia de Buenos Aires durante la última dictadura. En Bohoslavsky, Ernesto y Soprano, Germán (editores) *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)* Buenos Aires: Prometeo Libros. p. 431-462.