

## NOTAS DE INVESTIGACIÓN

# Saber hacer

## La participación en actividades de reproducción social, en las dimensiones expresivas de la vida social y en la escuela



Ana Padawer, Laura Canciani, Julieta Greco, Lucila Rodríguez Celin y Alejandra Soto \*

Hace ya algunos años venimos trabajando con una serie de proyectos individuales que confluyen en el interés por el conocimiento práctico, el “saber hacer” y sus implicancias en términos de identificaciones (entendidas estas en relación con las determinaciones estructurales de los sujetos tales como edad, género, posición social/clase y etnicidad). ¿Qué saben hacer los niños urbanos de clase media en Buenos Aires? ¿Qué los niños mbyà del SO misionero? ¿Qué los chicos de la colonia que ha nacido en la ciudad y luego trasladado recientemente a vivir en la chacra? ¿Qué sabe una madre encargada del invernadero? ¿O una chica que compite para ser “reina” de su escuela secundaria o de la Fiesta Nacional del inmigrante? ¿Una bailarina de flamenco del centro andaluz porteño? ¿Qué sabe hacer un antiguo tarefero devenido productor citrícola? ¿Qué sabe una militante social devenida funcionaria? ¿Un joven extensionista del INTA?

Sobre estas personas y sus trayectorias estuvimos escribiendo los últimos años, porque no se trata solamente de establecer qué saben sino como lo aprenden, en que contextos institucionales (especialmente la escuela, organismos técnicos y asociativos) y en que momentos de sus vidas, como se relacionan aquellos saberes asociados a la reproducción social de los sujetos con las dimensiones expresivas que también se dan en el cotidiano (fiestas, canciones, textos escritos). La intención es dar cuenta de un saber hacer del que los sujetos se van apropiando, al decir de E. Rockwell cuando se refirió a las experiencias interculturales de vida, a partir de recursos culturales objetivados.

Este “saber hacer” para “ser” nos han llevado a incursionar en el debate antropológico sobre la ontología del mundo social que se viene dando en estos últimos años, que a nuestro juicio implica una posición neo-relativista en torno a la clásica oposición entre el conocimiento escolar/técnico/academizado/universal y el conocimiento práctico/local/indígena. Con lecturas provisorias del perspectivismo, vemos un matiz importante respecto de la perspectiva decolonial y el indigenismo de los 70 (sobre los que también tenemos lecturas provisionales), ya que hay una pretensión holista/estructuralista en la primera corriente que determina cosmovisiones/mundos de experiencias más cerradas,

\* Proyecto: “Transmisión intergeneracional de saberes y procesos de identificación en poblaciones indígenas y migrantes de la Argentina”, Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA).

posturas dominantes y dominadas, y no le interesan (aunque puedan mencionarse como defensa a las críticas) las penetraciones, apropiaciones ni el contexto sociohistórico en que estos saberes se producen y reproducen.

Entendemos que el debate ontológico (cómo es el mundo social) se vincula con definiciones epistemológicas y metodológicas acerca de la producción de conocimiento que fueron debatidas más tempranamente (como la oposición entre positivismo y comprensivismo), pero a nuestro juicio lo que es interesante de este momento disciplinario es que el denominado “giro ontológico” pone nuevamente en el centro del debate la equivalencia de los saberes pretendidamente universales, codificados y academizados de la ciencia y la tecnología (las ciencias de los objetos), y los conocimientos prácticos, locales, implícitos y corporizados del sentido común (las experiencias sobre los objetos). Si bien el comprensivismo discutió con el positivismo planteando la continuidad entre sentido común y ciencia, reconociendo que los sujetos/humanos somos los que nos relacionamos y conocemos el mundo (que estamos siempre en vínculo con el), al mismo tiempo se validó como programa de estudios/corriente estableciendo una distinción ontológica entre el mundo natural y el social que de algún modo validó los dos “tipos” de conocimiento vinculados a “objetos” distintos (la explicación del mundo natural y la comprensión de las acciones en el mundo social), que en este momento se está discutiendo.

La pregunta sobre el “saber hacer” y su aprendizaje ha permitido recuperar aportes antropológicos de larga data: estudios etnográficos que reconocieron la participación de las jóvenes generaciones en la reproducción social de las familias en distintos contextos socioculturales e históricos, son ahora releídos para dar cuenta de las habilidades corporales, sociales y mentales que los humanos podemos adquirir, a muy temprana edad, si nos dan las oportunidades de participar en las actividades ligadas al auto-sostenimiento. El mero hecho de la distinción entre habilidades /conocimientos vinculados a lo corporal, lo social y lo mental conlleva debates conceptuales que se están renovando, por lo que las descripciones etnográficas, efectuadas desde aproximaciones teóricas funcionalistas, culturalistas, estructuralistas, materialistas, ecológico culturales y cognitivas, conducen a analizar la participación de niños y jóvenes en las actividades adultas, enfocando las maneras de aprender de los humanos a lo largo de la vida, así como la caracterización de lo que se aprende y sus consecuencias en términos de constituciones de los sujetos (posiciones estructurales e identificaciones), de modos muy distintos.

Estos trabajos de corte etnográfico han confluído de modo más o menos amigable con estudios históricos acerca de la infancia, estudios arqueológicos que reconstruyeron la participación infantil en actividades de reproducción social, de la antropología evolutiva que abordan los cambios biológicos ligados a actividades sociales, y con las teorías psicológicas del desarrollo que han procurado considerar el aprendizaje infantil desde las influencias biológicas y el papel del entorno. Es en el contexto de estos debates que David Lancy (2015) propuso, en un trabajo recientemente publicado, la idea de la infancia como fuerza de trabajo de reserva, suscitando una serie de debates acerca de los alcances de dicha afirmación. No es nuestra intención volver sobre ellos, sino intentar vincular estos avances conceptuales de la antropología en torno a las habilidades infantiles, sobre los cuales ya existe un consenso establecido, con la dicotomía que en las ciencias sociales históricamente ha distinguido entre el conocimiento práctico y el científico-tecnológico.

De manera general, la legitimidad de la escuela como institución de la sociedad moderna se ha asentado en un dispositivo organizativo que, en determinado momento histórico, ha separado al aprendizaje de los niños de las actividades adultas (lo que se ha denominado adiestramiento, la relación social entre un aprendiz y un experto): con

## NOTAS DE INVESTIGACIÓN

la promesa de la igualdad como trasfondo, la escuela ha ofrecido un conocimiento pretendidamente universal y abstracto, que se distingue del conocimiento particular y manual. Esta dicotomía ha sido discutida desde muchos puntos de vista, pero lo que nos interesa destacar y problematizar en sus alcances empíricos es que el “saber hacer” que los niños y jóvenes pueden lograr a partir de su participación en quehaceres cotidianos (y que ha documentado abundantemente la antropología), es un conocimiento tan situado como lo es el de las operaciones abstractas reclamadas por la escuela (o los organismos técnicos). Como lo ha demostrado Jean Lave, el problema no es tanto como “contextualizar” el conocimiento abstracto que la escuela pretendidamente enseña, sino reconocer la situacionalidad intrínseca de todo conocimiento (o lo que es lo mismo, lo abstracto de los conocimientos supuestamente prácticos y locales).

Esta oposición entre lo práctico y lo abstracto permite pensar la relación entre aprendizaje y trabajo que el planteo provocador de Lancy indirectamente evoca al aludir a las habilidades adquiridas en la infancia como reserva de la fuerza de trabajo, “acelerada” cuando las condiciones contextuales e históricas lo requieren: consideramos que debatiendo esta dicotomía la antropología puede contribuir a distinguir empírica y conceptualmente cuando los niños y jóvenes están aprendiendo sobre el mundo (con mayor o menor autonomía y “vuelo” abstracto), o cuando son incorporados obligadamente como fuerza de trabajo (donde la autonomía del trabajador está explícitamente cercenada en pos de la integración en un proceso productivo como “mano” de obra). Obviamente el problema no son las situaciones extremas de uno u otro lado sino los puntos medios, los grises.

En todo quehacer, en toda actividad humana, en toda práctica hay una serie de relaciones con el mundo que es aprendida, apropiada activamente a través de recursos culturales objetivados por quien la realiza. De hecho, la misma distinción entre sujetos y objetos, sus atribuciones de humanidad, son aprendidas y apropiadas (lo que remite al debate ontológico de la antropología reciente, ya mencionado). Lo que nos interesa es plantear que las formas de describir, explicitar esas relaciones con el mundo suelen estar verbalizadas (al menos parcialmente) utilizando el lenguaje y relaciones del sentido común, pero que está necesariamente articulado con ciertas jergas y relaciones conceptuales propias del mundo científico tecnológico, ya que es un mundo con el que convivimos todos los humanos contemporáneos, en mayor o menor medida. A esa reflexión verbalizada sobre una apropiación del mundo es a lo que, hace unos años, llamamos “traducciones de la experiencia fundadas en habilidades” (Padawer, 2014).

En distintos trabajos estamos abordando las objetivaciones ligadas al quehacer cotidiano, donde los niños conocen el mundo en tanto participan de actividades que han sido y son muy heterogéneas en el devenir histórico y social: nuestra idea es que para analizar el “saber hacer” evitando las dicotomías es posible si atendemos a las situaciones sociales e históricas en que los niños resultan garantía de reproducción social de las familias, y analizamos qué consecuencias concretas tiene esto en sus oportunidades educativas en otros contextos como la escuela, sin idealizarlas ni oponerlas simplícidamente. Por otro lado, analizar el “saber hacer” permite reconocer las potencialidades de la cría humana para relacionarse activamente con el mundo, efectuando tareas de complejidad física y cognitiva a etapas tempranas: debatir el patrón normalizador de los niños de clase media urbana escolarizados que, paradójicamente inhabilita crecientemente a las jóvenes generaciones en sus habilidades y autonomía, en pos de su “protección”.

Estas definiciones acerca del saber hacer de los niños evidentemente se pueden extender a los adultos, ya que el aprendizaje en los humanos es permanente. Esto es de hecho lo que fuimos haciendo, ya que comenzamos con un foco en los niños, los fuimos acompañando en su crecimiento y luego advertimos que, en los términos conceptuales en que estamos analizando el conocimiento, también se aplican a los adultos (de hecho,

la mayoría de los trabajos que abordan el adiestramiento -como Keller y Keller, Lave, etc.- o las habilidades -como Ingold- trabajan con adultos. Pero atender a los niños y jóvenes tiene su especificidad, justamente porque las edades de la vida, como construcción social e histórica a partir de una base biológica, tienen sus consecuencias.

Eso nos ha llevado a decir que “saber hacer” no es lo mismo que “tener que hacer”. Porque desde que se sancionaron internacionalmente las leyes de erradicación del trabajo infantil y protección del empleo juvenil, los estudios antropológicos que de una u otra forma abordaban la participación de los niños en las actividades de reproducción social adquirieron un nuevo giro. Estas regulaciones, que respondieron a luchas históricas por mejorar las condiciones de trabajo de los más vulnerables, tanto como a debates acerca del estatus de la infancia y la juventud como sujetos de derecho, generaron posiciones abolicionistas y universalistas que pusieron nuevamente a pensar a nuestra disciplina. En ese sentido, las investigaciones que iniciamos en 2008 en contextos rurales del sudoeste de la provincia de Misiones tienen un trasfondo de debates públicos y políticos claro, donde nos hemos apoyado en el enfoque regulacionista del trabajo infantil para poder reconocer las dimensiones formativas en la incorporación de niños y jóvenes en los quehaceres vinculados a la reproducción social en el ámbito doméstico, entendiéndolas como parte de un proceso de adquisición progresiva de autonomía para el propio sostenimiento.

Teniendo en cuenta una construcción histórica de identificaciones contrastivas, nuestro trabajo de campo nos ha permitido abordar como las “chicas y chicos de la colonia” van reconociéndose como “gente de la chacra”, mientras sus compañeras y compañeros de escuela y juego mbyà-guaraní se van definiendo como “gente del monte”. Estas identificaciones contrastivas hacen también a las relaciones de sociabilidad, en un contexto donde las fronteras étnicas tienen más de un siglo, pero se están transformando muy rápidamente por los cambios en la estructura social agraria, la influencia de los medios de comunicación (TV y redes sociales), las que influyen en las relaciones de amistad y parentesco, por cierto vinculadas con las actividades de reproducción social y formas expresivas de la vida social (Rodríguez Celin). Nos interesa subrayar cómo desde los primeros años la cría humana va asumiendo ciertas formas de habitar y conocer el mundo, en este caso el espacio rural, marcadas por distinciones étnicas, de género y de posición social, donde las identidades contrastivas se van reconfigurando acorde a las relaciones sociales que establecen en un contexto de transformaciones históricas en el espacio social agrario.

Si las distinciones étnicas, genéricas, de edad y posición social definen ciertas actividades y saberes como propios, estos conocimientos sobre el mundo son los que les permiten entender, pero también transformar en su quehacer cotidiano, el mundo que las rodea. Estos cambios tienen lugar porque las experiencias formativas no constituyen una mera transmisión de conocimientos idénticos de una generación a otra a través de la imitación, sino que implican apropiaciones. En nuestro trabajo de campo pudimos ver que los aprendices “echan mano” de aquellos conocimientos que disponen quienes tienen la experticia en su entorno inmediato, en un proceso donde predomina la heterogeneidad dada por un sujeto que intenta participar de la actividad (al decir de Paradise y Rogoff), y no la homogeneidad de un sujeto que copia.

La cotidianeidad de quienes viven en espacios sociales agrarios del SO misionero transcurre en un entorno natural que está socialmente objetivado y del cual se pueden apropiarse de un modo desigual; sin embargo, no pensamos en una correlación directa entre apropiaciones materiales y subjetivas/cognitivas, porque entendemos que mientras los niños, jóvenes y adultos aprenden quehaceres propios de las posiciones que estructuralmente ocupan en base a la división del trabajo, también atraviesan otras

## NOTAS DE INVESTIGACIÓN

experiencias que transforman el sentido de sus identificaciones étnicas, genéricas y su posición social: es de esa forma que una niña que tiene bajo su responsabilidad las tareas domésticas va aprendiendo de los varones como identificar ciertas plantas “perdidas” en la capuera (aunque su conocimiento es invisibilizado bajo la categoría de ayuda), o unos chicos colonos aprenden como cuidar a un coatí (relacionado simbólicamente con el monte, con tradiciones de conocimiento atribuidas a los indígenas), o una joven accede al espacio público (generalmente masculino) como dirigente social. En estos procesos ocupa un lugar especial la escuela (y luego los organismos técnicos) como espacio donde los sujetos a los que se atribuye un “saber hacer” o conocimiento práctico ligado a la experiencia del trabajo rural, acceden a una cultura legitimada socialmente, a un espacio institucional donde se aprenden “abstracciones” que les permiten “salir de la chacra”. En esta línea de trabajo estamos pensando en la vigencia de esta tensión entre el saber técnico y práctico, donde las EFAs e iEAs misioneras expresan una historia de debates acerca del currículum y organización de la escuela media rural, ya que en las mismas parece imponerse nuevamente la separación de lo abstracto y lo empírico, lo manual y lo intelectual, en espacios y docentes distintos (Canciani y Greco).

Finalmente, y en una línea de reflexión más reciente, estamos pensando en relacionar las identificaciones ligadas a las actividades de reproducción social con las dimensiones expresivas de la vida social, ya que allí encontramos estos mismos procesos de entendimiento acerca del mundo (“saber hacer” para “ser/identificarse con”) vehiculizados por el aprendizaje a través del cuerpo –gestos, movimientos, vestimenta y modos de intervenir/adornarse-. Si bien este es un tema clásico de la antropología, los estudios del cuerpo y el movimiento vinculados a las identificaciones (Citro) han abierto una interesante línea de trabajo que nos permite específicamente problematizar la cuestión del aprendizaje desde un quehacer expresivo. En este sentido, nos ha llamado la atención como ciertas formas institucionalizadas de relación (asociaciones vinculadas a colectivos étnico-nacionales, los mismos colectivos en su vida comunitaria/festividades) crean espacios formales e informales de aprendizaje ligados a formas expresivas como la danza, el canto, la intervención en el cuerpo (ciertos peinados o adornos corporales vinculados con la producción de ideales socio-culturales e históricos de belleza física), donde se reafirman y transforman “formas de hacer” que se enmarcan en tradiciones distintivas (Soto).

