

antropología
& educación

Boletín de Antropología y educación

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano

Hugo Trincheró

Vicedecana

Leonor Acuña

Secretaria Académica

Graciela Morgade

Secretaria de Hacienda y Administración

Marcela Lamelza

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil

Alejandro Valitutti

Secretario General

Jorge Gugliotta

Secretario de Investigación y Posgrado

Claudio Guevara

Subsecretaria de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

Subsecretario de Publicaciones

Rubén Mario Calmels

Prosecretario de Publicaciones

Matías Cordo

Coordinadora Editorial

Julia Zullo

Consejo Editor

Amanda Toubes

Lidia Nacuzzi

Susana Cella

Myriam Feldfeber

Silvia Delfino

Diego Villarroel

Germán Delgado

Sergio Gustavo Castelo

INSTITUTO DE CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

Directora

Mabel Grimberg

Directores de Sección

Antropología Social: *Mabel Grimberg*

Etnohistoria: *Ana María Lorandi*

Etnología: *Pablo Wright*

Folklore: *Ana María Dupey*

Antropología Biológica: *Francisco Raúl Carnese*

© Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires – 2011

Puan 480 Ciudad Autónoma de Buenos Aires – República Argentina

ISSN 1853-6549

Boletín del Programa de Antropología y Educación

Sección de Antropología Social

Índice

Notas de investigación

- 13 Apuntes sobre la territorialidad de la desigualdad: la educación pública en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires
Laura Victoria Martinez
- 13 Hacia una mirada etnográfica de las interacciones comunicativas escolares
Mara Morado
- 25 O sentimento de escafandro: um olhar sobre a docência no ensino superior
Rejane Cavalheiro

Entrevistas

- 33 Antropología y Educación: Docencia, investigación y el revés de la trama: aportes de la perspectiva antropológica para el estudio de las problemáticas educativas.
Entrevista a María Rosa Neufeld
Lucía Petrelli

Reseñas de libros

- 37 VARELA, María del Rosario. (2008). Paradigmas, debates, tensiones en políticas de niñez. Aportes para una transición. Buenos Aires: Editorial Espacio.
María Belén Bertoni

Eventos Científicos

- 41 I Foro en Defensa de la Educación Pública: actores, conflictos y debates.
Lucía Petrelli
- 45 2do. Seminario Taller de Antropología y Educación:
- 45 “Antropología y Educación en Argentina. Tendencias y desafíos actuales”
*Victoria Gessaghi **
- 47 Jornadas “La niñez en debate: una agenda en discusión”
Paula Shabel
- 49 Simposio Talleres co-participantes y emancipación intelectual en el campo educativo. Historia, recreaciones y debates.
Iara Enrique y Gabriela Scarfó

Homenajes y declaraciones

- 51 Palabras a Carmela
Ariel Thisted
- 53 Declaración del Carcarañá

Apuntes sobre la territorialidad de la desigualdad: la educación pública en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires

Laura Victoria Martínez *

INTRODUCCIÓN

Este trabajo intenta caracterizar algunos aspectos de la situación educativa (del sistema público) en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Consideraremos tres tipos de problemas: la orientación de las políticas educativas de la gestión actual desde sus inicios (en especial la forma de ejecución del presupuesto), las estadísticas que dan cuenta de aspectos socio demográficos y educativos de la zona sur, y las posiciones de diversos actores que han contribuido a denunciar la profundización de la desigualdad social y educativa.

En primer lugar, vale mencionar que el gobierno de la Ciudad es asumido en 2007 por una nueva organización política surgida en la década del 2000, la alianza partidaria denominada “Pro” (Propuesta Republicana).¹ La crítica a la política educativa de

¹ Por primera vez en el poder público, su gestión en materia educativa (como en muchas otras áreas) ha evidenciado una matriz claramente conservadora. Solo por mencionar algunas acciones de gobierno, contamos a la designación de un ministro de educación renunciante por una causa judicial por espionaje en donde están involucrados funcionarios de esa cartera y hasta el jefe de gobierno; la incorporación de un nuevo ministro que fue rechazado por la comunidad educativa en general, por sus posiciones en favor a (y habría que agregar sus vínculos con) la última dictadura militar en el país. En segundo lugar, esta gestión ha avanzado en la desarticulación de frentes que constituyen conquistas históricas de los docentes como trabajadores organizados: basta recordar la modificación

* Licenciada y Profesora en Ciencias Antropológicas, UBA. Becaria Doctoral CONICET. Investigadora del Programa de Antropología y Educación, ICA, FFyL, UBA.

esta gestión ha configurado un campo común de acción entre actores de diversa filiación partidaria e institucional; aunque en el nivel de los legisladores este frente suele disolverse ante el disenso en torno a la responsabilidad del gobierno nacional².

Uno de los ejes de acuerdo es la desigualdad en clave territorial, que atraviesa de modo dramático a la zona sur de la Ciudad³ con el 46,8% de la población de villas y asentamientos de toda la ciudad (Datos Informe AGT 1, 2011). Para ser más específicos, el 74 % de los niños pobres de la Ciudad viven en esta zona, donde la mayor cantidad de demandas se refieren a la falta de vivienda digna o condiciones habitacionales inadecuadas, seguidas por el acceso a planes sociales (que en términos jurídicos se equivale al derecho a la alimentación), acceso a salud y educación. Si bien en toda la zona sur las demandas por acceso al sistema educativo público son significativas, la comuna 8 es la que más utiliza el sistema de educación pública.⁴ Es, además, una de las dos comunas con mayor crecimiento demográfico en los últimos nueve años, y la que tiene *la mayor cantidad de niños, niñas y adolescentes de la Ciudad* (56.125) (Informe AGT 2, 2012). En el próximo apartado describimos algunas problemáticas específicas del sistema educativo público.

2. POLÍTICA EDUCATIVA Y DESIGUALDAD SOCIAL EN CABA

2. a La construcción de demandas en un frente heterogéneo de actores

Desde la segunda mitad de los años 80 -con la consolidación del orden democrático en la Argentina-, los docentes y sus organizaciones gremiales comienzan a perfilarse como actores políticos, llevando adelante los reclamos al Estado en materia educativa. Incluyendo a los gremios, en los últimos años la Ciudad de Buenos Aires ha sido escenario de otros interlocutores en la arena de los conflictos relativos a educación, que

que sufriera en 2011 el Estatuto del Docente al reducirse y desautonomizarse las juntas de clasificación, órganos responsables de la designación y elección de cargos docentes. (Nota1)

² Reconocemos la omisión, por el recorte temático del artículo, de diversas posiciones críticas (en materia educativa) a la gestión nacional iniciada con el gobierno de N. Kirchner en 2003.

³ La ciudad se divide en 15 divisiones político-territoriales denominadas comunas, a partir de la Ley de Comunas (1777) sancionada en 2005. Puntualmente nos referimos a las comunas 4 (La Boca, Barracas, Parque Patricios, Nueva Pompeya), 8 (Villa Soldati, Villa Lugano, Villa Riachuelo) y 9 (Liniers, Parque Avellaneda y Mataderos).

⁴ De acuerdo al informe de la Asesoría General Tutelar del año 2011, en la comuna 8 *“sobre el total de habitantes mayores de 3 años que asisten a un establecimiento educativo, el 76,5% concurre a uno de carácter público, lo que supera en más de 25 puntos el promedio general de la Ciudad”* (AGT 1, 2011:12).

producen conocimiento sobre la situación del sistema educativo público. En primer lugar mencionamos a organizaciones de padres y madres de alumnos en instituciones públicas. Las acciones que desarrollan suelen ser asociadas con diversos reclamos en torno a condiciones edilicias y problemas presupuestarios: el desfinanciamiento en el área, la desigualdad en la calidad educativa, las condiciones dignas de trabajo en las escuelas. Por otro lado, organizaciones de vecinos en Mataderos, Lugano, y (el complejo) Piedrabuena participan de la construcción de demandas de creación de escuelas -como es el caso que posteriormente mencionaremos de los (reclamados) nuevos polos educativos de estos barrios.

Además de la acción organizada de familias, y de modo mucho más visible a nivel mediático, los estudiantes de instituciones públicas de nivel secundario aparecen como actores en el campo de demandas educativas. Principalmente organizados en centros de estudiantes, los jóvenes han desarrollado una serie de iniciativas -como la “toma” de los colegios- en reclamo de medidas que solucionen problemas edilicios básicos (como el correcto funcionamiento de las instalaciones eléctricas, sanitarias y de infraestructura general). Sin embargo, el conjunto de sus reivindicaciones es mucho más amplio e incluye el otorgamiento de becas estudiantiles, los modos de gestión de los comedores escolares, entre otras cuestiones, participando (al igual que las organizaciones de familias) del debate político más amplio acerca de la forma en que el sector privado avanza sobre la educación pública.⁵ (Notas 2 y 3)

En segundo lugar, se destacan otros agentes con mayor institucionalidad, como asociaciones civiles (ACIJ, Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia) y organizaciones del Estado que dependen del poder judicial de la Ciudad de Buenos Aires (la Defensoría del Pueblo y la Asesoría General Tutelar). Desde el enfoque de los derechos de niños, niñas y adolescentes, estas agencias han intervenido de forma sistemática en conflictos en torno al derecho a la educación (como la falta de vacantes y unidades escolares de nivel inicial), y forman parte de varios litigios judiciales con el gobierno de la Ciudad en este sentido. Teniendo en cuenta que, más allá de la cuestión escolar, todas las causas judiciales plantean la obstrucción del acceso a derechos económicos y sociales (alimentación, vivienda digna, educación, salud y trabajo), la zona sur de la Ciudad aparece sin dudas como un escenario que condensa la “distribución territorial de la desigualdad”.

⁵ Dentro del programa de antropología y educación, una línea de trabajos ha comenzado a aproximarse a las prácticas y representaciones políticas de los jóvenes en el ámbito educativo (Batallan et. Al 2009)

En el próximo punto exploramos esta cuestión desde el punto de vista educativo.

2. b Argumentos acerca de la desigualdad educativa en un contexto de desigualdad social

Hace ya 5 años (en octubre de 2008), la legislatura local fue el escenario de producción de un informe sobre la situación de desigualdad educativa en la Ciudad. Se trata de un trabajo colectivo entre legisladores (de distintos partidos opositores) y diversas instituciones (asociaciones gremiales, movimientos sociales, organizaciones de padres y madres con hijos en escuelas públicas, institutos de investigación de la UBA, agencias estatales dependientes del Poder Judicial de la Ciudad y asociaciones civiles enfocadas a la defensa de derechos). Vale mencionar que las cuestiones que allí se señalaban (preocupación por el recorte presupuestario y desfinanciamiento, superpoblación de matrícula, desigualdad territorial en las partidas presupuestarias) siguen siendo incluidas en los estudios más recientes sobre el tema. Actualmente, uno de los puntos que más consenso reviste es la denuncia de una sistemática sub-ejecución del presupuesto educativo, conclusión que puede obtenerse a partir del análisis de la diferencia entre el monto en pesos del crédito “vigente” (el monto incluido en el presupuesto oficial) y el crédito “devengado”, (es decir el dinero que efectivamente fue utilizado) desde el año 2008 (Informe ACIJ y Familias, 2012). Sólo en 2011, por ejemplo, se afirma que un total de 322.856.684 \$ previstos para el área educativa no fueron utilizados. Corresponde destacar que este desfinanciamiento se vincula directamente con la sub-ejecución del presupuesto *total* de la gestión, que observa un aumento del 633% desde 2007 hasta el corriente año (ídem). En este contexto es inquietante considerar los datos acerca de la ejecución del presupuesto previsto para la educación de gestión privada, que por el contrario registra un aumento sostenido en dichos años, superando lo acordado en el marco de la Legislatura y alcanzando un nivel de ejecución del 99,5% en 2011 (Informe ACIJ 3, 2011).

Uno de los problemas⁶ que atraviesa a los sectores inicial, primario y medio es la insuficiencia en la cantidad de unidades escolares, cuestión que se torna más dramática en el nivel inicial y medio ya que afecta directamente la oferta de vacantes. En el caso del primero, la falta de vacantes constituye un reclamo actualmente judicializado, en tanto la normativa vigente -a nivel nacional y local- reconoce como deber del estado el proveer oferta educativa de este nivel.⁷

⁶ Advertimos que por cuestiones de espacio hemos omitido el tratamiento de otros problemas relevados en las fuentes, como las demandas por una adecuada calidad y cantidad del menú escolar, la necesidad de aumentar la oferta escolar de jornada extendida, entre otros.

⁷ De acuerdo a la normativa, en la ley nacional de educación y la constitución porteña la obligatoriedad comienza a los 5

Mientras que el trámite sobre esta cuestión está en vías de resolverse aún, la institución estatal -dependiente del poder judicial- que entiende en materia de derechos de niños, niñas y adolescentes (Asesoría General Tutelar) se ha pronunciado críticamente respecto de las medidas provisorias del gobierno, que consisten en modalidades no escolarizadas de atención a la primera infancia (y pertenecen a la órbita de desarrollo social).⁸

Por otro lado, en el nivel medio la falta de establecimientos en proporción con los de nivel primario coincide con el impacto en la matrícula, con un 36 % menos de estudiantes. En un informe a nueve años de la sanción de la ley 898 (2002) que establece la obligatoriedad del nivel medio, este mismo organismo advierte que en la zona sur es significativo el formato de “escuela piramidal”, categoría con la que se hace alusión a la progresiva reducción de divisiones (o cursos) a medida que se avanza al final del ciclo, -es decir, desde 1° a 5° año-; en este sentido un 50% de los alumnos que se inscribe en primer año no concluye sus estudios (Informe AGT 2, 2012).

Un último punto que trataremos en detalle es el denominado “hacinamiento” escolar, categoría que suele caracterizar la superpoblación de alumnos por aula y por escuela. En este sentido todos los informes que hemos utilizado como fuentes (2008, 2009, 2011, 2012) advierten sobre una (insuficiente) cantidad de edificios escolares de nivel primario, que favorece la concentración de alumnos por escuela y por aula. El marco normativo vigente contribuye a la complejidad del problema: en los informes consultados, se cuestiona la eliminación arbitraria del artículo 18 del Reglamento Escolar, en 2006 (cuando se aprueba el vigente), que disponía un máximo de “entre 22 y 27 alumnos por aula”. Actualmente el artículo 90 establece como parámetros a unidades de medida de superficie y volumen por alumno, lo cual sugierentemente ha complicado la posibilidad de cuantificar de manera precisa el nivel de superpoblación por aula.⁹

El problema del hacinamiento también se vincula con uno de los conflictos más recientes, ya que escuelas públicas ubicadas en otras zonas de la Ciudad han años: en la ley nacional se exige universalizar el sistema desde los 4 años, mientras que la constitución porteña amplía esta responsabilidad del estado desde los 45 días.

⁸ Asociadas a los lineamientos de organismos internacionales, estas modalidades favorecen la fragmentación del sistema educativo y no alcanzan en términos pedagógicos a los beneficios del sistema de escolarización temprana. (Informe AGT 1, 2011:28)

⁹ Existe una normativa vigente al respecto (el decreto 1990/97) que establece un límite máximo de alumnos/as por docente, disponiendo un mínimo para crear grados de 18 alumnos, un mínimo para continuar de 15 alumnos, y un máximo (sumamente cuestionable) para funcionar de 35 alumnos. (Informe ACIJ y Familias, 2012).

comenzado a ser blanco de recortes. Las últimas disposiciones respecto del cierre y “fusión” de grados en escuelas públicas han puesto en evidencia la magnitud de la ambigüedad normativa, y los probables usos estratégicos de la misma: de acuerdo a un informe de ACIJ sobre la medida -aprobada en febrero de 2012-, más de 140 aulas y secciones de nivel primario, 53 de nivel medio y 25 de educación técnica se cierran sin argumentos específicos en cuanto a la cantidad de alumnos que había en cada grado fusionado, los datos de matrícula utilizados ni cuántos alumnos por aula tendrán los nuevos grados. No solo se alerta sobre el impacto que la medida tendrá en el nivel de hacinamiento de estas escuelas, sino también que (a diferencia de los sostenido en la medida de gobierno) incluso afecta la situación escolar de la zona sur¹⁰ (Informe ACIJ 4, 2012).

Finalizamos mencionando que en dicho informe se señala la llamativa relación entre la ubicación de las escuelas con grados y secciones cerradas, y las escuelas privadas que la circundan -que en su abrumadora mayoría cuentan con gruesos subsidios del estado porteño-¹¹ (Informe ACIJ y Familias, 2012).

2. c Comentarios desde el trabajo docente en la zona sur de la Ciudad

En el marco de la información estadística, intentamos ahora recuperar el conocimiento de quienes cotidianamente emprenden tareas educativas en esta zona. Durante 2008 y 2009 desarrollamos un trabajo de campo dentro de la comuna 8, y muchos de los docentes entrevistados (en total fueron 18 de un establecimiento primario público) mencionaban las “particularidades” que implicaba el trabajo en esa zona, destacando la gran cantidad de alumnos por aula, los esfuerzos físicos que implicaba la tarea en ese marco *“las maestras salen todas destruidas, yo salgo y la voz no me da más”*. Desde el punto de vista de la directora, con quien conversamos nuevamente en 2012, estas condiciones de trabajo se implican en un marco que *“es agotador para el docente, es agotador para los directivos”*, y también porque la escuela es percibida por muchos sujetos como un espacio para demandar respuestas a problemáticas sociales o de orden familiar *“la gente viene a pedir cosas porque se siente amparada”*. Mientras se reconoce como un problema la saturación en la matrícula de primaria *“es una escuela para 500 chicos y hay 850”*, también son evidentes los problemas de

¹⁰ Por un lado, porque se afecta a escuelas de los distritos 3 y 4 - dos de los distritos con mayor porcentaje de necesidades básicas insatisfechas-, y por otro, por la vigencia de prácticas de reubicación escolar (por medio de traslados en micros desde la zona sur) que ya llevan varios años (Informe ACIJ y Familias, 2012).

¹¹ Se trata de un informe elaborado en 2012 por una legisladora de la Ciudad, Laura García Tuñón.

otros niveles *“les cuesta bastante a los chicos que terminan séptimo grado insertarse en la escuela secundaria porque el embudito se va cerrando (...) también en jardín que hay pocas salidas...”*.

Cabe agregar que el “fenómeno embudo” parece caracterizar la situación generalizada de desproporción entre las escuelas de nivel primaria y las de nivel medio, y sobre la cual los vecinos y organizaciones sociales de la zona han formulado demandas conjuntamente (AGT 2, 2012). La reciente apertura del “polo educativo Lugano” y la demanda por el “polo educativo Piedrabuena” forman parte de las reivindicaciones actuales de los vecinos -y que además evidencian conflictos de intereses con entidades educativas privadas que pretenden hacer uso de los terrenos (discrecionalmente) cedidos por el gobierno de la ciudad- (AGT 2, 2012).

3. MÁS ALLÁ DEL PRESUPUESTO EDUCATIVO: REFLEXIONES SOBRE LOS CRUCES ENTRE “VULNERABILIDAD” SOCIOECONÓMICA Y EDUCACIÓN ESPECIAL.

En un contexto de despojo generalizado al sistema de educación pública- y por lo tanto a los niños, niñas y adolescentes que asisten al mismo-, hemos explicitado algunas características de lo que se ha denominado “la desigualdad educativa” en zona sur. Si bien hemos sostenido que la desfinanciación sistemática por parte de la actual gestión es un problema central, en estas palabras finales nos preguntamos acerca de otro tipo de problemáticas que sin duda tienen que ver con la desigualdad educativa. Nos referimos a las prácticas de asignación de niños y niñas sin discapacidad, a establecimientos de educación especial. De acuerdo a un informe de la AGT de este año, la propia Dirección de Educación Especial reconoce un incremento importante de niños y niñas que son asignados a esta modalidad educativa sin tener discapacidad alguna, (y agregamos, solo por ser) identificados con *situaciones de vulnerabilidad socioeconómica o estar insertos en contextos de conflictos familiares*. (AGT 2, 2012). Asimismo se afirma en este informe que los actores educativos señalan que hay una gran cantidad de niños pequeños a los cuales se decide asignar en el área de educación especial para iniciar el nivel primario, y que es un proceso mucho más pronunciado en los *distritos escolares de la zona sur* (ídem).

Advertimos que estas prácticas vienen siendo documentadas en diversos trabajos en antropología y educación, desde los que se pregunta sobre los modos en que el sistema educativo incluye¹² a los niños pobres, y/o migrantes (como gran parte de la población de la

¹² Muchas de estas investigaciones tienen como ámbito empírico la Ciudad, aunque sin omitir que hay trabajos en la provincia de Buenos Aires con preocupaciones similares.

zona sur de la Ciudad). En estas investigaciones se parte de problematizar las normativas, discursos y prácticas que organizan la experiencia educativa cotidiana¹³, donde el discurso de la diversidad suele articularse con mecanismos de exclusión o formas de discriminación. Por lo dicho, resulta relevante que quienes se ocupan de controlar la efectivización de los derechos de niños/as y adolescentes, hayan comenzado a considerar estas dimensiones de análisis de la experiencia escolar en la discusión sobre el cumplimiento del derecho a la educación.

Finalmente, recordamos que también el tránsito de los niños, niñas y adolescentes por el área de Salud Mental es objeto de preocupación y hasta incluso de seguimiento judicial por parte de diversos actores y organizaciones sociales. Con la intención de avanzar en ésta y otras problemáticas, -como el régimen legal de sanciones penales a adolescentes- nos planteamos como materia pendiente una sistematización actualizada acerca del (in) cumplimiento de *todos* los derechos de niños, niñas y adolescentes de la Ciudad.

FUENTES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*Informes del Ministerio Público Tutelar:

- 1-La descentralización del Ministerio Público Tutelar. Experiencias y desafíos en los barrios de la zona sur de la Ciudad. Período 2009-2011. Disponible en http://asesoria.jusbaires.gob.ar/sites/default/files/descentralizacion_mpt_2009_2011.pdf
- 2-Educación Media en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Des-inclusión educativa". Marzo de 2012. Disponible en: http://asesoria.jusbaires.gob.ar/sites/default/files/DTN14_EducacionMedia.pdf

*Informes de ACIJ (Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia)

- 1-"La discriminación educativa en CABA". Abril de 2009. Disponible en <http://acij.org.ar/blog/2011/11/05/la-discriminacion-educativa-en-la-ciudad-de-buenos-aires/>
- 2-con Familias por la Escuela Pública. "Notas sobre el gasto del gobierno de CABA a raíz del último informe de ejecución trimestral del año 2011". Disponible en <http://acij.org.ar/wp-content/uploads/2012/04/ACIJ-Familias-por->

¹³ Se ha trabajado la problemática en torno a la escolaridad de niños migrantes e indígenas (Diez y Novaro, 2011), sobre la patologización de la pobreza (Sinisi y Montesinos, 2003; Sinisi 2010), entre otros.

[la-Escuela-P%3%BAblica-Informe-sobre-la-Ejecuci%C3%B3n-Presupuestaria-2011.pdf](http://acij.org.ar/wp-content/uploads/2011/11/Subsidio-a-privadas-web.pdf)

- 3-"Subsidios estatales a escuelas de gestión privada en la Ciudad de Buenos Aires". 2011. Disponible en: <http://acij.org.ar/wp-content/uploads/2011/11/Subsidio-a-privadas-web.pdf>
- 4-"Informe de análisis sobre el cierre de 221 cursos y grados en escuelas estatales de la CABA". 2012 Disponible en <http://acij.org.ar/wp-content/uploads/2012/03/ACIJ-Informe-sobre-el-cierre-de-cursos-y-grados4.pdf>

*Informe final "Mesa de Desigualdad educativa: aportes hacia una educación democrática". Comisión especial de políticas públicas para una ciudadanía plena. Octubre 2008. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/7461631/Informe-Final-Mesa-de-Desigualdad-Educativa>

*Informe Legisladora Laura G. Tuñón. Disponible en: <https://docs.google.com/a/acij.org.ar/file/d/0B5jvcd5rOsZwY1J1bDRlV29Ta2VvSk82Zms4RGk5Zw/edit?pli=1>

*REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Batallan, G., Campanini, S., Prudent, E., Castro, S. Enrique, I. 2009. *La participación política de jóvenes y adolescentes en el contexto urbano argentino*. Última década. Centro de Estudios sociales CIDPA. Chile.
- Novaro, Gabriela y Diez, M. Laura. 2011. "¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación?" En: Courtis, Corina y María Inés Pacecca (comps) *Discriminaciones étnico raciales y religiosas: un diagnóstico participativo*, Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Sinisi, Liliana, Montesinos, Paula. 2003 "Pobreza, niñez y diferenciación social". *Revista Runa* Nº 24.
- Sinisi, L. 2010 "Integración o inclusión escolar. ¿Un cambio de paradigma?" *Boletín de Antropología y Educación*, Nº1.

*Notas web

- 1-<http://mundogremial.com/informacion-general/sigue-el-conflicto-docente-por-juntas-de-clasificacion-1276>
- 2-<http://www.diarioregistrado.com/Sociedad/41772-alumnos-del-mariano-acosta-toman-el-establecimiento-en-reclamo-de-mejoras-edilicias.html>
- 3-<http://www.26noticias.com.ar/estudiantes-de-cinco-colegios-portenos-levantan-las-tomas-155095.html>

Hacia una mirada etnográfica de las interacciones comunicativas escolares

Mara Morado*

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene el propósito de mostrar el proceso de construcción de un objeto de conocimiento que me aproximó hacia un posicionamiento etnográfico. El objetivo es estudiar prácticas comunicativas, vinculadas con la alteridad en el contexto escolar. Incluiré una breve descripción del estado de mi investigación doctoral para revisarla a la luz de categorías analíticas revisadas, tales como la noción de cultura y los usos diferenciados del lenguaje como parte del comportamiento social.

Considero necesario explicitar el camino construido, el para qué y la utilidad de esta indagación. Coloco el énfasis en mostrar la vinculación del objeto con una mirada etnográfica en tanto no partí de una hipótesis sino de un estudio exploratorio. Fue esta relación planteada con el *corpus* la que me permitió construir la herramienta que hoy quiero revisar a la luz de nuevas condiciones de experiencia para investigar. Como señaló Bachelard (1984) “en la obra de la ciencia solo puede amarse aquello que se destruye”.

Primero es importante señalar que esta aproximación intenta romper con la escisión entre discurso y práctica educativa, entre palabra y acto. En efecto, es frecuente encontrar en el ámbito académico de las ciencias sociales, una ubicación de los discursos analizados en un eje temporal y de las prácticas en un espacio social. Ello suele conducir a tratar al discurso

* Lic. en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Doctoranda en Antropología (FFyL, UBA). Becaria doctoral tipo II del CONICET. Correo Electrónico: mara.morado@gmail.com.

como resumen de representaciones sociales y a las prácticas, mudas, como el campo de su validación. Como si un estudio sobre el poder y la dominación tuviera que responder a las preguntas: ¿quién ordena a quién? ¿El orden discursivo a la práctica o la organización de las prácticas a los discursos?

Las experiencias en el campo de la comunicación comunitaria, realizadas con anterioridad, con actores sociales tales como asambleístas de un movimiento de trabajadores desocupados en interacción con dirigentes políticos (Morado 2003), me han permitido advertir la dificultad para dejar emerger un discurso por fuera de los límites de un reconocimiento social estable, en tanto la palabra de los trabajadores desocupados era silenciada, coartada de antemano por otros actores sociales involucrados en las asambleas. Ello me condujo a pensar en la tensión entre la estabilidad de la comunicación que permite compartir un significado como operación simultánea de desconocimiento de un otro. Tuve allí un primer acercamiento a la problemática de la estabilidad de sentidos que definen prácticas sociales concretas, aunque en un campo diferente del educativo, que es el de mi actual interés. Por consiguiente, en este trabajo presento una propuesta para sistematizar dicha estabilidad de sentidos en el campo escolar, tomando como referente empírico cuatro escuelas secundarias de gestión pública y privada, de Capital y del conurbano. Con ese fin, este texto se organiza en cuatro apartados. Luego de esta introducción, en el segundo apartado se revisan las categorías vinculadas con una aproximación a la alteridad. En el tercero se describen las características de la mirada etnográfica. Concretamente, se presenta el corpus y su modalidad de abordaje a partir de las “trayectorias”. Finalmente, en el cuarto apartado se plantea un acercamiento al corpus a partir de la vinculación entre lenguaje y comportamientos sociales.

2. DE LA CULTURA A LA INTERCULTURALIDAD: EL SÍ MISMO Y LOS OTROS, UNA APROXIMACIÓN A LA ALTERIDAD.

Las reflexiones de autores como Benhabib (2006) me condujeron a una revisión de la categoría de “sí mismo” a través de una aproximación desde el concepto de cultura. La noción de “sí mismo” reflexionada en la antropología desde la concepción misma de cultura permite inscribir a la tríada sí mismo – otros – yo, trabajada en la investigación de grado, sistematizada en una publicación (Morado 2008), en lógicas culturales y sociales más amplias. La construcción de un sí mismo solo es posible porque se distingue de otro real (Benhabib *op. cit.*). En relación con este texto, es conveniente analizar críticamente la idea de negociación y tolerancia para recrear la

cultura. En tal sentido, coincido con Ponzio (1998), autor interesado en la obra de Bajtín, cuando señala que la idea de un sí mismo que tolera, proviene de una concepción etnocéntrica, propia de una dominación que da lugar a lo otro, cuando en realidad, desde la concepción dialógica y de internalización vygotskiana, la posibilidad de existencia de un sí mismo es el otro. No es posible la constitución de un sujeto, de un principio de individuación sino es a través de la interacción e internalización de relaciones comunicativas. Son ellas las que dan lugar a la constitución de aquello que un sujeto reconoce como sí mismo.

Estos conceptos son releídos desde la perspectiva señalada por Novaro (2009) cuando explica cómo ciertos mandatos democratizadores, sostenidos en la noción de tolerancia, suelen corresponder a visiones funcionales sobre la cultura y la interculturalidad.

El sí mismo, reconocido socialmente, no construye sus identificaciones y diferenciaciones en relación a un otro desde la noción de tolerancia. En tal sentido la cultura objetivada, entendida como recurso de negociación, colabora con la idea de una entidad fácilmente delimitable. De este modo, reaparece el problema de las fronteras. Tal y como señala Bajtín (2002): “Ser significa ser para otro y a través del otro, ser para si mismo. *El hombre no dispone de un territorio soberano interno, sino que está todo él y siempre sobre la frontera.*”

En relación con esto, sostengo que la idea de diversidad está en la noción misma de cultura, que no proviene de una tolerancia hacia el otro, de una distancia aceptada. Por el contrario, el otro es condición para la existencia de un sí mismo. Esta fundamentación no se transforma en consigna política de aceptación del otro, propio de una vanidad imperialista, estilo comunicativo hegemónico. Como afirma Foucault (2011), la verdad nunca es la misma, es una alteridad. Por ello, la aplicación sistemática de una tríada sí mismo – otros – yo sobre el conjunto de los enunciados recogidos en campo permitirá circunscribir las alteridades en las cuales la actividad escolar se practica actualmente.

Los límites de la cultura en las formas de vivenciar un significado compartido pueden aparecer como coherentes y homogéneos (Wright *op.cit.*). En relación con esto, me interesa atender a la diferenciación valorativa en los usos lingüísticos de un mismo término. Esta diferenciación da cuenta de una forma de vivir la alteridad, de las prácticas de socialización en las que circulan determinados enunciados. El lenguaje, en tanto generalización de las relaciones sociales, permite advertir las distancias entre posiciones de sujeto construidas en los enunciados que constituyen la actividad educativa. De otro modo, el discurso de la “interculturalidad” se convierte en una etiqueta

(Estermann 2009) englobada en una segmentación del mercado de la distinción (Bourdieu 2002). Sin embargo, este discurso se complejiza cuando deja de acompañar al concepto de cultura para constituir una especie de “discurso interno” de las culturas (Segato 2007). Una reflexión intercultural permite este desdoblamiento, colocando las fronteras culturales en el flujo interno propio de cada comunidad, en proceso de constante construcción.

En este sentido, reviso categorías analíticas tales como la noción de trayectoria desde una perspectiva que reflexiona sobre la “politización de la cultura” no sólo como argumento de visibilización social de las instituciones, sino también con respecto a los posicionamientos y accesos diferenciados a la actividad educativa que pueden dimensionarse en las trayectorias. Es necesario ser muy cuidadosos para no mezclar indiscerniblemente reflexiones analíticas sobre la realidad social estudiada con las aspiraciones y propuestas respecto de la cultura como argumento político. En tal sentido, el uso político del “discurso intercultural” puede compararse con ciertos usos del concepto de polifonía.

El concepto de polifonía suele ser utilizado, homologándolo al de democracia, fruto de la reunión de muchas voces en un texto. Un discurso puede estar lleno de voces y no ser polifónico. Aquello que devela el carácter polifónico es la relación entre el diálogo interno y el fluir cotidiano del diálogo social. La interacción no se observa linealmente transcripta en el enunciado sino al advertir como interactúa, como está en tensión lo que ya está internalizado con lo actual. Esta operación analítica se realiza a través de dos conceptos: microdiálogo y diálogo. No ha sido del todo comprendido el concepto de polifonía, término tan utilizado, si se lo reduce al borrar uno de sus conceptos fundamentales para entenderlo que es, repetimos, el microdiálogo. El mismo, aquello que muestra es, justamente, la tensión diferenciada con el diálogo cotidiano. El microdiálogo no se corresponde con el diálogo interno de un sujeto. El mismo se torna visible en la generalización que emerge en la sistematización de los diálogos internos no de una persona, sino en la sistematización del trabajo de campo. En la superficie enunciativa se lo puede advertir. No es que está “quieto”, escindido de la vinculación actual, sino que permanece articulado dialógicamente según la actividad en que se vea implicado.

Dicho concepto ha sido convertido en consigna: “ser polifónicos para dar voz a los que no tienen voz”. Esta consigna es concomitante con ciertos usos de la noción de “cultura” en términos de tolerancia cultural, donde un sí mismo se coloca por fuera como pre-existiendo al otro, dándole algo que por sí mismo no

puede hacer valer: la voz.

En relación con esto, el recorrido doctoral tornó evidente cómo las ideas de dinamismo y negociación, en tanto argumentaciones antropológicas propias de las ciencias humanas, pueden superponerse con las negociaciones e intenciones puntuales de los actores fruto de sus necesidades de visibilización en un campo determinado. En correlación con esto, Foucault (*op. cit.*) describe cómo los distintos saberes son extrapolados de un dominio al otro. El autor analiza el juego de los cambios y los intermediarios; muestra como el saber científico se difunde, cómo unas nociones, unos problemas, unos temas pueden emigrar del campo en que fueron formulados hacia discursos políticos.

En algunas posiciones teóricas respecto de la ideología dominante se comprende al concepto de cultura de modo extensivo e indiferenciado, como siempre negociable, en proceso de aprobación, discusión y transformación. La negociación es propia del ámbito político, económico, situados históricamente. Sin embargo, el significado construido socialmente no es el producto de una negociación convocante de sujetos partícipes donde pareciera que hay una voluntad racional por defender ciertos sentidos. Se organiza en relación a un presupuesto social, que justamente la antropología quiere tornar explícito. En tal sentido, la práctica etnográfica se plantea como problemática en tanto describe y presenta lo implícito a través de un lenguaje analítico explícito (Thomas 2009).

3. LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

En esta nueva investigación centrada en la actividad educativa, realicé una investigación de campo en cuatro escuelas de gestión pública y privada, de Capital y del conurbano, con el propósito de reconstruir trayectorias educativas para detectar las valoraciones en la construcción del campo social escolar. Toda voz necesita transformarse para ser escuchada en un campo. Por esto, me interesa estudiar los términos de esta transformación. Esta afirmación parte del presupuesto de que en una actividad social circulan un conjunto de enunciados y prácticas con determinados estilos comunicativos y tratamientos temáticos, que permiten el reconocimiento, esto es la participación al interior de un campo. Una de las hipótesis es que en cada actividad social circulan un conjunto de intercambios comunicativos, de enunciados que permiten tanto el reconocimiento social al interior de una esfera de actividad como la participación social en la misma. Es en este plano que pueden estudiarse los límites valorativos de la actividad escolar.

Al observar las interacciones verbales en un primer acercamiento, el material empírico comenzó

a brindar datos de algunos usos lingüísticos y su significado valorativo en la construcción de sentido en la vida escolar. La tarea es ver cómo los acontecimientos comunicativos son construidos por los contextos discursivos desde el dialogismo, esto es, desde el lugar del vínculo con un otro y con uno mismo en la construcción de valoraciones.

¿Qué utilidad tiene este estudio? ¿Para qué sirve conocer el dialogismo, la relación con el otro y con uno mismo en la afirmación de valores sociales? Sostengo que puede colaborar en ofrecer herramientas para saber cómo interpelar a la institución escolar, para saber cómo será apropiada, en que variación sociocultural se inscribirá cualquier política educativa, y por ende sus alcances y limitaciones.

Dado el nivel de avance de la investigación, las observaciones que aquí serán enunciadas tienen un valor preliminar ya que me encuentro en una fase de acercamiento analítico inicial a mi *corpus*. Aún así, con las categorías trabajadas durante el recorrido doctoral en Ciencias Antropológicas, me es posible ofrecer un avance en relación con los procesos de identificación, que son producto de las prácticas comunicativas. El *corpus* actual se halla en una instancia de transcripción de las notas de campo, las entrevistas y las secuencias escolares registradas.

3.1. REGISTROS ESCOLARES: UN PRIMER ACERCAMIENTO AL CORPUS

Registré 10 jornadas escolares completas, que están en proceso de transcripción y realicé 16 entrevistas a docentes y estudiantes sobre sus trayectorias escolares. Tanto las entrevistas como las observaciones fueron realizadas a alumnos que cursaban y docentes que daban clases en el último año lectivo. Quise observar cómo reconstruye ese período de su vida el alumno y el docente su actividad laboral, desde la perspectiva nativa. Esto no quiere decir que se haga una tabla rasa valorativa ni una duplicación del punto de vista del nativo, que, en palabras de Guber (2001), corresponde a una posición del empirismo ingenuo.

Las transcripciones textuales se complementaron y controlaron con registros de campo y notas ampliadas. Esta investigación privilegió la textualidad y no el resumen temático con palabras del investigador. En las notas de campo, consigné datos tales como gestos, posiciones corporales, interacción con objetos y características generales vinculadas a la participación de los alumnos y su ubicación dentro del espacio áulico. Esta decisión de atender a los espacios, tales como las paredes internas y externas del edificio escolar en relación con la forma de participación de los alumnos según la posición que ocupaban en dicho espacio,

surgió de las observaciones en tanto se detectaron regularidades de esta índole.

El objetivo es explorar cómo reconstruyen sus experiencias escolares tanto alumnos como docentes en contextos educativos de Capital y Gran Buenos Aires. Me concentraré en los términos en que categorizan su experiencia educativa (Guber *op.cit.*, Rockwell *op.cit.*) Observaré esta forma de categorizar en tanto se halla construida por una forma de generalizar la interacción social, en un dialogismo específico que me propongo estudiar. En síntesis, mi planteo apunta a ver cuáles son las regularidades comunicativas que definen la experiencia escolar. El objetivo es captar la singularidad, la variación a partir de estas regularidades.

En un primer análisis, los conceptos comienzan a trabajar como ejes. Es preciso señalar, siguiendo los pasos de un texto etnográfico enunciados por Guber (*op. cit.*), que aquí, plantearé un primer nivel de acercamiento a un segmento del *corpus*: una secuencia escolar y de dos entrevistas a alumnos de una escuela pública situada en el barrio de Parque Avellaneda. Seleccioné estos materiales porque me parecieron pertinentes en cuanto emergen no sólo las categorías vinculadas al tópico sino que también ofrecen la posibilidad de advertir el movimiento de la alteridad en cuanto a la identificación de “sí mismos” diferenciados. La aparición de voces, miradas, posiciones corporales puede considerarse como un indicador cualitativo para determinar la relación dialógica establecida entre el *sí mismo* y los *otros* en la medida en que permite constatar regularidades en cuanto formas de aparición del otro; y por ende, de generación de valor al interior de la relación comunicativa.

El concepto de diálogo, tratado en investigaciones anteriores (Morado 2008) se complejiza con la aparición de voces referidas, de diálogos imaginados con uno mismo y con un otro. Es decir, aparece el microdiálogo. Esta categoría fue estudiada en la obra de Dostoievski por Bajtín, quien afirma que este escritor inventó la polifonía como recurso literario. Una vez identificada esta categoría en el *corpus*, me propuse aplicarla sistemáticamente en los intercambios comunicativos cotidianos.¹ El microdiálogo es al diálogo lo que la interculturalidad a un debate sobre el

¹ En las anteriores experiencias de campo con el Movimiento de Trabajadores Desocupados, registraba intercambios comunicativos, o sea veía más la exterioridad, no la participación reflexionada de los sujetos en un campo. Obtuve esta aproximación con las entrevistas analizadas en la tesis de grado, donde vi la cuestión del microdiálogo. Ahora vuelvo a la exterioridad, a los intercambios, pero con esta captación ya de una diferencia entre diálogos concretos e imaginados. Esta diferenciación de voces no solo retoma el plano exterior de lo social, sino que ahora capta con un poco más de precisión los sentidos de las prácticas.

concepto de cultura. Sin extrapolar, esta comparación tiene por objeto señalar la relevancia de la alteridad en la construcción de una valoración². De otro modo, si nos quedamos con el diálogo, con la cultura a secas, puede verse un realismo social afirmado sin advertir el movimiento relacional mediante el cual esa realidad social está construida.

Ahora, con esta nueva investigación me propongo volver a la exterioridad del objeto, el diálogo. Si en una primera instancia analicé el universo de los intercambios cotidianos, luego hallé una diferenciación en su interior, y ahora me encuentro no solo con reflexiones sino con intercambios en contexto. Considero importante señalar entonces cuál es mi camino a seguir en esta investigación. Me propongo realizar un análisis contrastante de la estructura de alteridad en el plano de la experiencia y de las posiciones dialógicas en las trayectorias. Esta es una idea emergente del primer contacto con el material.

3.2. Trayectorias y prácticas cotidianas.

La comunicación, considerada por Bajtín como excedente significativo de la interacción, orienta el devenir de una actividad. No es un recurso que antecede o prefigura a la actividad social.

Este excedente es producto del principio del horizonte y entorno, esto es, el yo no puede concluirse, cuando vivencia su acción no puede concluirse por entero a sí mismo, a donde quiera que mira no puede delimitar su cuerpo en el espacio. En cuanto a un otro, el sí mismo sí puede recortarlo en un espacio. La internalización de las relaciones comunicativas, de los diálogos sociales que da lugar a la aparición del lenguaje otorga un carácter dialógico a la existencia social. Este principio de horizonte y entorno es el que genera un excedente comunicativo imposible de asimilar conscientemente por un "yo".

Esta propuesta recupera el acontecimiento comunicativo como constitutivo de la acción³. La perspectiva de las trayectorias no se ubica en el nivel intencional de una conciencia ni de interpretar el discurso para hacer a través de él una historia del referente. ¿Cómo captamos este excedente? ¿Cómo dimensionamos su peso en la orientación del devenir

² Cabe mencionar aquí que una vez que trabajé con estos conceptos me encontré con trayectorias en las que no aparecía ningún diálogo directo, ni ninguna voz vinculada a un microdiálogo, esto es a un diálogo imaginado del sí mismo. En ese momento, el material estudiado planteó la necesidad de deformar el concepto para afinar su mirada (Bachelard op. cit.).

³ Para Bajtín el enunciado es un acontecimiento histórico muy pequeño pero relevante en el estudio de las ideologías porque ahí se puede advertir las posiciones de sujeto que se ocupan en la construcción de ciertas formas de reconocimiento social.

de la experiencia escolar?

La respuesta comienza a aparecer si cuestionamos la afirmación inicial de este artículo: ¿Cómo intenta este posicionamiento romper la escisión entre discurso y práctica? Como se señaló, por lo general, se suele ubicar al discurso en un eje temporal, narrativo, secuencial y colocar en los espacios sociales a las prácticas. Aquí planteo un tratamiento polifónico del *corpus* donde la relación entre espacio y tiempo no es arbitraria. Ahora bien, esta falta de arbitrariedad no viene dada por las explicaciones que nos pueda dar un individuo. ¿Cómo advertir esta vinculación no arbitraria entre espacio y tiempo? La misma es advertida a través del principio de entorno y horizonte que plantea el acontecimiento comunicativo. ¿Pero cómo captamos este principio de horizonte y entorno del acontecimiento comunicativo? A través de las relaciones entre posiciones de sujeto en las prácticas comunicativas. Es esta interrelación la que da lugar a la aparición de un enunciado productor de valores significativos. Hay un horizonte de sentido que se constituye a partir de este dialogismo puesto en juego en la interacción comunicativa escolar.

3.3. La trayectoria: el dinamismo del acontecimiento comunicativo.

Entre las nociones de trayectoria, se destaca la de Bourdieu, retomada por Cragolino (2009), que señala el conjunto de posiciones de sujeto implicado en una manera singular de recorrer un espacio social. Cada posición social tomada excluye otras posiciones. Este conjunto de trayectos, como modos singulares de recorrer la actividad escolar, es lo que me propongo construir desde una sistematización del dialogismo que entreteje las relaciones entre posiciones de sujeto a lo largo de un trayecto.

Por otra parte, cabe destacar la presencia de la idea misma de trayectoria como categoría social que conduce a rever la categoría analítica en el plano de su percepción por los actores sociales estudiados. En tal sentido, este concepto permite ver el entrelazamiento entre diversos espacios relevantes, en tanto provoca una reflexión sobre procesos que superan la escolaridad permitiendo desnaturalizarla (Rockwell 2009).

El estudio sobre trayectorias sirve para estudiar la generalización de las relaciones sociales en los enunciados, y cómo a partir de estas generalizaciones se construyen determinadas significaciones y valoraciones respecto de la actividad escolar.

Lo que se observan son trayectos de posiciones, relaciones entre sujetos en sus campos de acción. Nunca se observa al sujeto de forma aislada, recortada en el enunciado, sino el vínculo, el entrelazamiento dialógico entre posiciones de sujeto (Morado op.

cit.). De tal modo, se sistematizan las voces, miradas, posiciones del cuerpo, es decir, grados de generalización de la relación social en el conjunto de enunciados producidos en contextos escolares. Estas relaciones entre diversas posiciones de sujeto pertenecientes a distintos campos sociales, puesto en juego en cada trayecto sistematizado, permiten ver las orientaciones valorativas de la actividad escolar.

Es preciso señalar que la trayectoria no construye su sentido, fruto de un derivado causal donde el antecedente en la secuencia temporal explicaría las decisiones sociales al interior de una trayectoria. Se parte de una discontinuidad, del sí mismo como instancia intersubjetiva; es decir, el sí mismo no como resultado del decir del otro, ni el otro es reducido a lo mismo. Las trayectorias se articulan sobre la base de una búsqueda de regularidades dialógicas que conducen a la construcción de determinadas valoraciones que definen la experiencia escolar.

Las trayectorias recogidas en el espacio escolar son sistematizadas a través de la relación sí mismo-yo-otros. Observo como se van relacionando las voces, las miradas, la posición del cuerpo, el grado de generalidad que tiene el cuerpo; si cuando aparece es bajo un grado de generalidad abstracto o concreto.

El otro no queda reducido a la representación del sí mismo, sino que el movimiento de cada actividad social se detecta en sus propias formas estables de reconocimiento que aparecen en la circulación enunciativa. Es decir, sistematizo las variaciones de reconocimiento social, por ejemplo un estudiante puede ser reconocido por otro como un amigo del barrio, o como un par en el espacio educativo, esto conduce a diferentes formas de significar y definir las prácticas escolares.

De este modo, el artículo indaga sobre la articulación de una trama significativa de voces no fortuita, en la que se realiza la aprehensión de la experiencia educativa. Dicha trama tiene un carácter móvil dentro del enunciado, en tanto una misma voz puede variar su posición dentro del mismo, a partir de la relación dialógica que establezca con otras voces. Así, es posible captar la relación no arbitraria entre *sí mismo, yo, otro*.

El concepto de trayectoria aquí planteado se diferencia de una narrativa personal, no refieren a una lectura de historias de vida. Tampoco plantea una visión de la cotidianidad desde los fragmentos personales reunidos, no es una posición subjetivista sino intersubjetiva. De este modo, a través de un estudio dialógico de las interacciones, cuando observo, veo *ritmos* de producción de sentido, en los cuales los acontecimientos muestran su dinamismo dialógico con una velocidad social particular, propia de

un conjunto de variaciones.

Dentro de un mismo *ritmo*, luego de la sistematización, puede haber varias trayectorias. Estos *ritmos* tienen un peso en la constitución de horizontes de sentido que pesan en la definición de las prácticas sociales. Es decir, no debe entenderse que hay tantas trayectorias como entrevistas realizadas, sino que trabajo con la discontinuidad del discurso. No me sitúo, como ya dije, en el nivel intencional de una conciencia, ni resumo las opiniones o representaciones sociales de individuos. Me posiciono en el análisis de las prácticas comunicativas entendidas como contextos de socialización que dan cuenta de valores sociales que circulan en la actividad escolar. Valores que orientan el devenir de horizontes sociolingüísticos diferenciados. En tal sentido, retomo la insistencia de la antropología lingüística en estudiar los usos del lenguaje como práctica social.

4. PRIMER NIVEL DE ACERCAMIENTO AL CORPUS

De una serie de primeras lecturas del corpus, relevé una serie de tópicos de discurso en interacciones comunicativas escolares, de las que seleccioné uno: el de la reflexión sobre el habla, el pensamiento y la mirada en la construcción de sus posicionamientos como alumnos. Para evidenciar las argumentaciones retomo registros tomados en una escuela pública del Parque Avellaneda.

El problema al que intento acercarme con este tópico es el de los procesos de identificación involucrados en actualización de la normatividad escolar. En tal sentido trabajaré con algunas categorías sociales y con eventos comunicativos que interpelan estos procesos de identificación de los alumnos con sus pares.

El objetivo es trabajar estas categorías abordadas durante el recorrido doctoral desde una perspectiva dialógica, esto es, desde la alteridad implicada en la construcción de sí mismos diferenciados. Respecto de esto último cabe señalar que por razones de espacio y por la dimensión diacrónica del análisis de trayectorias no es posible desarrollar exhaustivamente la lógica de la investigación. Tan sólo retomaré, como ya dije, un solo tópico, que será trabajado a través de categorías sociales y de eventos comunicativos, en tanto aspectos que me permiten abordar la normatividad de la vida escolar.

4.1. Lenguaje, pensamiento y relaciones sociales: “pensar, hablar, ver”

Como lo definen Ochs y Schieffelin (2010) la socialización es un proceso continuo y abierto que se extiende a lo largo de la vida de un individuo. En este sentido, uno de los riesgos de la entrevista especialmente

tenido en cuenta fue el de la “ilusión biográfica”, que refiere a una unidad de sentido vital perceptible para el narrador acerca de su identidad y la de los otros en el relato de sus trayectorias. Dicho relato se manifiesta como unidad aprehensible y transmisible, como un hilo que va desarrollándose. Si bien esa ilusión es necesaria para la propia vida y la afirmación del yo, debe tornarse consciente como tal para el investigador. Cabe aclarar que la construcción de trayectorias se aleja del caso emblemático ya que si la investigación tiende a subrayar la singularidad etnocultural de un universo social dado, terminará, aún a su pesar, fijando los términos de la exclusión y participando de ella. Advertir patrones culturales de comportamiento diferenciado se vincula a una alteridad constitutiva de los intercambios comunicativos.

En tal sentido, el orden discursivo que la práctica escolar despliega conduce a una diferenciación grupal y a procesos de identificación específicos. Los alumnos tematizan constantemente sus formas de socialización a través de una reflexión y valoración específica respecto de los usos del lenguaje y del posicionamiento frente a ciertos eventos comunicativos. En relación con esto, los procesos de identificación son muy relevantes para conocer las formas de apropiación y vivencia de la actividad escolar. En función de estas observaciones, retomo algunos registros de campo.

La relación con pares, en efecto, es muy relevante para definir el posicionamiento como estudiantes y otorgar sentido al ámbito escolar (Vygotski *op. cit.* Saville Troike 2005) Así, es posible observar ciertos procesos de identificación en la valoración de eventos comunicativos. Estos eventos son definidos por modos de uso, control de la emisión y motivación del habla en relación al docente:

Miguel: Hay un montón de tipos de manera de... pero por otro lado todas las divisiones en las que estuve siempre me quisieron por discutir con los profesores

Entrevistadora (E, en adelante): ah

Miguel: Eso a la gente le gusta,

E: ah

Miguel: si, les encanta, cuando uno les discute a los profesores... bien, ese es el error ahora, ahora todo el que le discute a un profesor... es un grande... Y no es así.

E: ajá

Miguel: Pero...

E: vos diferenciarías, a ver si entendí bien, los que le discuten con un sentido entonces como que tiene lógica

Miguel: Si, y los que porque si, porque yo siempre fui con muchos fundamentos y muy claro... Creo que por eso había una especie de cariño hacia mi que no se reflejaba para nada en la relación porque me llevaba mal con la gran mayoría de la división

Cabe mencionar aquí que si bien los procesos de identificación son muy relevantes, no aparecen diálogos con pares referidos en voz directa (“*Creo que por eso había una especie de cariño hacia mi...*”). En efecto, la referencia a la relación de cariño no es evidenciada a través de la voz directa de los estudiantes. Teniendo en cuenta la diferencia etaria entre la investigadora y los estudiantes, al no ser esta visualizada como un par, las voces no son reproducidas en forma directa por los estudiantes. En tal sentido, puedo avalar esta afirmación en tanto detecté que en los registros de las secuencias escolares los alumnos, en sus intercambios comunicativos, sí citan en forma directa la palabra de otros pares en forma reiterada. Se advierte, una vez hecha esta aclaración, la existencia de dos “sí mismos” diferenciados. En el primero, los procesos de identificación se construyen en vínculo a una problematización del significado socialmente compartido en la escuela, como mostraré más adelante, a través de una relación de oposición a un otro generalizado en tanto “sociedad”, “la gente de mi edad”. Basta destacar aquí cómo los eventos comunicativos de interacción con el docente son muy valorados en relación al uso de la palabra. En este sentido el “sí mismo” construido en relación de identificación con pares con los que comparte acciones en común mencionadas en forma concreta, valora un posicionamiento conflictivo en relación a algunos docentes. En cuanto al otro “sí mismo” detectado se construye en posición de escucha en relación al docente que no es mencionado en forma concreta sino de forma generalizada:

Georgina: Porque explicaban bien, si vos no entendiste él te explica, en cambio hay otros que no, “vos estuviste hablando”, capaz que no estuviste hablando viste

.....

Georgina: si hablás te retaban allá y que se yo prestar atención, estudias dentro de todo en cambio acá vos hablas y no te dicen nada (Entrevista - alumna 16 años, 14 de Abril 2011)

La regla escolar aparece aquí exigida en segunda persona. Suele ocurrir, en relación a la interpelación de la regla escolar, que esta aparece en los discursos de alumnos en segunda persona, para marcar cierto distanciamiento: “te vas adaptando”, “acá vos hablás y no te dicen nada”. Más allá de esta distancia en relación con la regla vemos cómo tiene un significado distinto en tanto la alteridad constitutiva de un “sí mismo” es la identificación con eventos comunicativos en los que se construye en relación de oposición al docente y de convergencia e identificación en relación a varios pares. No es el caso del otro “sí mismo” en el que, dado el evento comunicativo, se construye en relación de escucha frente a un docente que es mencionado en forma abstracta y en oposición a los pares. Es decir que

frente a la distancia en relación a una regla, pueden advertirse posiciones diferenciadas, útiles para pensar cómo interpelar el discurso de “los” alumnos. Estos procesos de identificación se manifiestan en relación a un “sí mismo” que se construye en convergencia en cuanto a actitudes compartidas con otros pares mencionados en forma concreta y en el control y actitud hacia el habla en intercambios comunicativos con el docente:

Miguel: El ámbito escolar en el que estábamos el año pasado en el que entramos yo y Paco, yo y Esteban ya éramos amigos, ya estábamos juntos, entonces después como actúan en el contexto escolar Lito Sisterna por ejemplo o.. bueno...

E: igual no te preocupes porque yo no uso nombres, es para yo ubicar

Miguel: Y bueno, y Paco se manejan muy parecido como nos manejamos nosotros en la escuela...Y es por eso, más que nada porque primero nos sentimos medio identificados... No se, llegaban tarde, no tenían ganas de hacer nada. (Entrevista alumno 16 años, 14 de Abril 2011)

Sin desarrollar aquí exhaustivamente y en forma diacrónica como lo exige el tratamiento de las trayectorias, cabe destacar la tematización de la monotonía. Aparecen en la descripción de los días objetos tales como “la pc”, “el baño”, “la bicicleta”, “la novia”. Se mencionan situaciones concretas y la escuela no tiene como tal un desarrollo narrativo explícito, sino que es generalizada en relación con otras actividades del día (“voy a la escuela y vuelvo”). Esta forma de generalizar el espacio escolar y su vínculo estrecho con la mención de pares conduce a pensar en la vivencia de la monotonía como un aspecto muy destacado de la percepción del ámbito escolar. El sueño aparece como una actividad muy relevante. En la monotonía, el descansar, el no hacer nada se detecta una forma del compartir con pares. Con respecto a la monotonía y al “no hacer nada” entrevisté y consulté a los alumnos específicamente al aparecer como dato relevante. Este aspecto será desarrollado en el tratamiento mismo de las trayectorias en tanto el “no hacer nada” cuando se profundizó en el sentido señalado por Lahire (2006) respecto de la lógica de la práctica, aparecen varias acciones valoradas y respecto de la monotonía se encontró un espacio que el alumno afronta desde el silencio, pensando en lo que hará, planificando acciones futuras extraescolares.

Miguel: Por ejemplo, hablando de la gente...

Miguel: En general el día de hoy... la gente de mi edad... en líneas generales, no... Es gente muy tonta...

E: ¿Por qué?

Miguel: Sí, gente que no puede pensar más allá de cuatro cinco cosas, cosas o no se si no puede pensar, gente que no le interesa, gente que no se interesa en nada

... Gente que se interesa en... el último CD de Macacos

(parece decir) o en las últimas zapatillas o por ahí... quién es más... quien fuma más... O quien tiene más calle... Y creo que a mi me chupa un huevo, o sea no me interesa ni un poco ninguna de todas esas cosas y no me interesaría entrar en debate por eso

E: si

Miguel: Ni sentarse a mostrarle a nadie nada, de todas esas cosas, que a mucha gente de hoy... Le interesa demostrar y recalcar todo el tiempo que lleva encima ... O sea también es todo mucho... de mostrar

E: si, de mostrar

Miguel: Hoy la gente de mi edad es mucho ... de mostrar... cómo se viste, él que más se la aguanta, él que más minas levanta, no se si es que fue así pero ahora, por lo menos yo se que ahora es así, no se si fue así en otras épocas, la verdad que me interesa muy poco

E: claro

Miguel: Pero cada vez me siento, me siento identificado cada vez por menos gente

Es interesante destacar cómo el “sí mismo” se construye en relación de identificación y oposición en relación al otro estudiante. Lo reconoce bajo una doble forma: como un otro generalizado en tercera persona: “la gente de mi edad”, “el que más minas levanta”, mientras que cuando la relación es de identificación, estableciendo una relación dialógica de confianza, aparece en primera persona, con nombres, bajo la forma de un otro concreto.

Miguel: estar con Mariano en una división es como estar con... la fuente de la inmortalidad

E: por qué

Miguel: Es un tipo que... está loco.... Tiene problemas reales, pero el tipo es muy, más allá de que es muy inteligente y de que se nota... O sea es un tipo que realmente puede pensar ... yo tuve extensísimas charlas con él, cosas con las que creo que no hablaría con nadie, no son cosas... serias

E: ¿temas me puedes decir al menos, de que hablaron?

Miguel: De la sociedad por ejemplo

E: ah mira

Miguel: ...podemos pensar al respecto de eso, por ejemplo una charla fue muy interesante que era divertido, que la gente habitualmente es una frase común como “me da paja pensar” ponele

E: si

Miguel: Y yo decía, nos reíamos de eso y decíamos, yo por ejemplo si hay algo que me divierte o con lo que me siento tranquilo y cómodo es pensando, pudiendo pensar

E: ¿pero qué es pensar? Bah, no se pero qué sería pensar?

Miguel: No se a mi me gusta ver el hecho de pensar cómo agarrar lo que sea que me este interesando en el momento... Y poder verlo desde todos los puntos de vista que yo pueda alcanzar... no serán todos los que tenga pero si todos los que yo puedo vislumbrar en el momento... Como ir a la escuela sino verlo como un montón de posibilidades, puede tener, ir a la escuela

E: aja, y eso compartías con el digamos...y no se, alguna

cosa que hayan pensado, que hayas charlado con el, que me puedas decir o que quieras, no se

Miguel: No, siempre cosas muy irreales e ilógicas que son sobre... por ejemplo hablamos también muchas veces de distintos, de... movimientos políticos para cambiar el mundo entero, ilógicos

E: ¿por ejemplo? No sé...

Miguel: No, tomar el poder del país y que haríamos en el caso, qué haríamos si estuviéramos ahí y bueno esas son charlas, millones de cosas que... cuanto de lo que uno ve en realidad es real (Entrevista alumno 16 años, 14 de Abril 2011)

Como señalé, no hay acceso a los diálogos y charlas referidas - "yo decía, nos reíamos de eso y decíamos" - a los cuales se adjetiva y describe por fuera de la habitualidad social. Esto se vincula con la no identificación del entrevistador como un par. La relación de oposición al docente en cuanto al control de las emisiones de habla en las interacciones comunicativas, acompañada de relaciones de identificación con pares aparece como relevante en la construcción del "sí mismo" estudiantil.

4.1.1. Las "malas palabras" y el "mirar mal"

Las "malas palabras" reaparecen en numerosas ocasiones, tanto en entrevistas como en registros de campo, como categoría que señala usos inapropiados del lenguaje cuestionando así una forma de relación social. El habla aparece desde la perspectiva de varios alumnos como un aspecto a regularse, en función de una normatividad escolar, como presupuesto compartido que se pone en tensión:

Georgina: Y aparte si entraba alguien, te tenías que parar, hablar con respeto, decías una mala palabra y te sancionaban, en cambio acá no, acá hasta los profesores dicen malas palabras, y eso para mí fue re nuevo y re raro
E: pero raro bien, raro mal

Georgina: No, que se yo esta bien, pero me parece que en parte se pierde un poco el respeto... afuera estoy más tranquila, no me gusta, que se yo, acá me la paso puteando porque todos se putean y se te pegan las malas palabras, y creo que eso fue lo que más cambié, mi vocabulario y todo eso (Entrevista a Georgina 16 años, 14 de Abril 2011)

Durante una hora libre en la entrada de un colegio público situado en Parque Avellaneda:

Mariano: Ustedes están escuchando mi celular

Verónica: No se puede ortiva

Miguel: Vero a ver si cuidás el vocabulario

Mariana: Si papá (contesta otra chica a la pareja)

Miguel: No te metas. Amor, que pasa me tenes las pelotas llenas cuando decís malas palabras

(Registro de campo, 13 de Abril 2011)

En todas las escuelas aparece en boca de los chicos la palabra "vocabulario", no sólo durante las clases observadas sino también en las entrevistas, un planteo acerca de los pocos términos y temáticas que manejan

los alumnos, desde la visión de los propios alumnos. Cada vez que aparece el término "vocabulario" es en una instancia de revisar el valor de lo que se dice o de modificar la forma de expresión. El extrañamiento de los chicos frente al uso escolar del lenguaje, en la escuela primaria es remarcado por Franzé (*op.cit.*), sin embargo aparece en el nivel secundario una atención e interés particular por parte de los alumnos al "vocabulario". Parece que allí reconocen el lugar de la escuela, el uso escolar del lenguaje como marca o señal de aprendizaje propio de este espacio.

4.1.2. "Me miró mal"

La actitud "mirar mal" apareció como una categoría tanto en entrevistas como en las observaciones de varias secuencias escolares. Es por eso que también le doy un lugar en el tratamiento de este tópico de la socialización en una reflexión sobre los usos del lenguaje, el pensamiento y la mirada. En la entrevista aquí referida la expresión "mirar mal" apareció de modo espontáneo⁴:

E: ah, ¿qué es eso?, me miró mal, porque esta por todos lados y yo digo... qué es?

Miguel: Me miró mal es me miró, me miró es lo mismo que me miró mal

E: ah mira, entonces ¿está mal... ?

Miguel: Si, está muy mal, está como el culo, es un error de muerte, es algo que yo no puedo entender porque yo voy caminando... te miro a vos... como... Por qué no podría mirarte a vos como miraría a un árbol, cualquier cosa que me interesa o que me llama la atención o que simplemente esta ahí y no tengo por que no mirarla siendo porque esta en mi paisaje

E: claro

Miguel: Pero bueno cierta parte de la sociedad, no puedo decir todo el mundo... Siente que, que te estén mirando es como que están diciendo "yo soy más guapo que vos"... Entonces inmediatamente el que te está mirando mal vos tenes que responder o agarrarte a las piñas...

E: aja... ah, ¿qué es mirar mal realmente?

Miguel: Esto del concepto que alguien entiende que cuando te miran te quieren intimidar, después intentan incentivar eso y realmente intentando intimidar con la m... que después se convierte en algo real, que muchas veces igual no es real porque hay gente que dice que la miras mal cuando en realidad no la miras mal pero también hay gente que dice que la miras mal, cuando alguien si la mira mal.

E: ajá

Miguel: Cuestión que hoy ya te mire mal o te mire bien, te estoy mirando mal, igual hay gente que si mira mal, a eso quiero llegar...

E: y has mirado mal a alguien

Miguel: Si, también, si, también

⁴ Las implicancias del "mirar mal" resultan un interesante tópico para tener en cuenta en una fase siguiente de sistematización más avanzada del material.

E: ah mira, ejemplo, no se, caso

Miguel: No, no se, a los bobos de cuarto

E: si

Miguel: O a esa gente que... intenta ser más por cosas que no son... gente que tiene que responder inmediatamente... Al no entender que no todo es como uno lo cree, porque vos por ahí por un cierto ámbito en el que te criaste, en el que te criaron o... por ahí sentís que todo el tiempo mirar a alguien es desafiar... O sea no se por que alguien tendría que tomar actitudes

E: si

Miguel: Violentas contra gente que nada le hizo ... Que le gusta pelearse con otro por una mala primera impresión, que es muy común hoy, ves alguien que no te gusta y dicen, alguien que insulta en la calle a otro nada más que porque no le gusta su apariencia eso es lo mas común (Entrevista alumno 16 años, 14 de Abril 2011)

Es posible observar cómo la voz directa aparece en relación a un otro en tercera persona, reconocido luego como un "alguien". Esto se evidencia cuando Miguel dice: "*Siente que, que te estén mirando es como que están diciendo "yo soy más guapo que vos"*". Aquí, la aparición de la tercera persona como mirada internalizada permite vincular de un modo particular a un yo y a un tú. Por su parte, la aparición del pronombre indefinido "alguien" que recorre la argumentación de Miguel corresponde a una identificación vaga que no posee variación de género ni de número. En tal sentido, hay una mirada difusa pero intensa en la construcción del significado: "*que te estén mirando es como que están diciendo "yo soy más guapo que vos"*". La aparición de esta voz como un yo perteneciente a una tercera persona plantea una relación borrosa pero penetrante en las que el sí mismo se construye. Este otro no es reconocido como un otro perteneciente al espacio escolar, sin embargo la situación concreta referida de mirar mal a alguien es a un otro del espacio educativo: "a los bobos de cuarto". Esta mirada sobre el otro donde no aparecen voces ni del yo ni de un tú realiza la construcción objetual del otro escolar luego de la construcción enunciativa en tercera persona y frente a un otro indefinido, difuso, vago: "la sociedad", "el mundo", "la gente", "alguien". Estas situaciones de violencia transcurren en el espacio de "la calle", como una mirada extendida que se traduce en desafío, distancia, intimidación.

La identificación con pares con respecto a formas de pensar, ver y hablar, así como la mención de eventos comunicativos en los que la emisión de habla con argumentos es respetada, conforma una orientación valorativa en relación a la actividad educativa donde esta juega un rol relevante en la construcción de legitimación del alumno no solo en tanto alumno sino en su posición frente a otros espacios sociales. No ocurre igual en relación al "sí mismo" que se construye en relación de oposición concreta a los pares, es decir, donde estos aparecen mencionados con nombres o bajo

la forma de generalización tales como "los revoltosos". Este "sí mismo", en relación a los eventos comunicativos valorados de intercambio con el docente, se ubica en posición de escucha.

Lo aquí referido sólo es un primer acercamiento a la interacción entre usos sociales del lenguaje y comportamiento en contextos escolares. Aún así, cabe destacar que si bien en ambos "sí mismos" la orientación valorativa en relación a la escuela los conduce a legitimar su actuación como alumnos. En el primer caso, el "sí mismo" construido en relación de identificación de pares, en una posición de emisión en eventos comunicativos de intercambio con el docente, logra proyectar sentidos que interactúan con otros espacios sociales. En cambio, el "sí mismo" construido desde la escucha y la relación de oposición al par, circunscribe los sentidos de la esfera educativa a espacios más acotados. De este modo, el tratamiento de este tópico me permitió observar los procesos de identificación involucrados en la actualización de la normatividad escolar.

5. A MODO DE CIERRE:

Este trabajo propuso una relectura de un abordaje analítico de interacciones comunicativas escolares desde algunas nociones de la antropología de la educación y las problemáticas de la interculturalidad. Esto me permitió encuadrar la aproximación analítica en una reflexión sobre la cultura en diálogo con la interculturalidad. A su vez, me colocó en una nueva situación de acceso al *corpus*. Logré asimismo realizar una resignificación de categorías de análisis tales como la de polifonía y "sí mismo". Focalicé el interés en los procesos de identificación visualizados en un tópico específico: el de la socialización en eventos comunicativos específicos, en el espacio educativo. Este aspecto me abrió la posibilidad de advertir cómo determinadas actividades son retomadas en las interacciones escolares con un nuevo sentido.

La categoría "mirar mal", las "malas palabras", así como el posicionamiento y valoración con respecto a ciertos eventos comunicativos, me permitió no sólo señalar reflexiones sobre usos del lenguaje sino también advertir cuestionamientos de formas de relación social. El "sí mismo" se construye, en ocasiones, en torno a una problematización de lo que establece como un otro generalizado, representante de la normatividad social y, en otras, por la relación de oposición a los pares en convergencia con una expectativa con respecto a una idea de normalidad escolar.

Estas primeras observaciones me permitieron advertir la productividad de una aproximación etnográfica a las prácticas educativas, que me propongo profundizar en la Tesis, en un recorte preciso orientado

a un estudio del discurso centrado en la disputa de los sentidos en el campo escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard, G.: *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI. Buenos Aires. 1984
- Bajtín, M.: *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 2002.
- Benhabib, S.: *Las reivindicaciones de la cultura*. Katz Ediciones. Buenos Aires. 2006.
- Bourdieu, P.: *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal. Madrid. 2001
- Cragolino, E.: Condiciones sociales para la apropiación de la cultura escrita en familias campesinas. En Kalman, J y Street, B. *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*. Diálogos con América Latina. Siglo XXI. 2009.
- Estermann, J.: Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía intercultural. En: Viaña, J.; Claros, L.; Estermann, J.; Fornet-Betancourt, R.; Garcés, F.; Quintanilla, V.; Ticona, E.: *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Convenio Andrés Bello – Instituto Internacional de Integración. La Paz, Bolivia. 2009.
- Foucault, M.: *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 2011.
- Franzé Mudanó, A.: Las formas escolares del extrañamiento. En *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración* Cap IV. Consejo Económico y social. Comunidad de Madrid. Madrid, 2002.
- Guber, R.: *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma. Bogotá. 2001
- Hecht, A. C.: ¿Niños monolingües en una comunidad bilingüe? Socialización lingüística de los niños y las niñas de un barrio toba. En: Novaro, G. (comp.) *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*. Biblos, Buenos Aires. 2011.
- Lahire, B.: *El espíritu sociológico*. Manantial. Buenos Aires. 2006.
- Makihara, M.: Being Rapa Nui, speaking Spanish. Children's voices on Easter Island. En: *Anthropological Theory* 5 (2): 117–134. 2005.
- Morado, M.: *El cronotopo polifónico. Una herramienta para la investigación social*. Prometeo. Buenos Aires. 2008.
- Morado, M.: (Inédito) Trabajo Final del Taller Anual de Comunicación comunitaria: “Movimiento de Trabajadores Desocupados: La participación silenciada”. Facultad de Ciencias Sociales. 2003
- Novaro, G.: Palabras desoídas – palabras silenciadas – palabras traducidas: voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires, en Sitio Web: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1171/117112634004.pdf> 2009
- Ochs, E. y Schieffelin, B.: Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones. En: De León, L. (Coord.) *Socialización, Lenguajes y Culturas Infantiles: estudios interdisciplinarios*. México DF: CIESAS. 2010.
- Ponzio, A.: *La revolución bajtiniana: el pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea*. Cátedra, Madrid, 1998.
- Rockwell, E.: *La experiencia etnográfica* Paidós. Buenos Aires. 2009.
- Saville Troike, M.: *Etnografía de la comunicación*. Prometeo. Buenos Aires. 2005.
- Segato, R.: “Políticas de identidad, diferencia y formaciones nacionales de alteridad”. En: *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo. Buenos Aires 2007.
- Thomas, N.: Epistemologías de la antropología. Sitio en Internet: <http://www.unesco.org/issj/rics153/thomaspa.html> 2009.
- Vygotski, L. *Obras Escogidas I*. Visor. Madrid. 1991.
- Wright, S.: La politización de la “cultura”. *Anthropology Today* Vol. 14 No 1, 1998. 6

O sentimento de escafandro: um olhar sobre a docência no ensino superior

Rejane Cavalheiro *

Resumo

Este artigo parte da pesquisa realizada numa universidade pública federal brasileira e conta com narrativas (LARROSA; CONNELLY; CLANDININ et al,1995) de sete professores sobre suas Trajetórias de Formação. A análise destas escutas está organizada em eixos temáticos que ao perpassarem a evidência de que os professores do Ensino Superior não dispõem de preparação para atuarem neste nível de ensino, propõe também a tessitura de uma abordagem centrada na pessoa do profissional docente. Ao entrelaçar as memórias que vinculam as escolhas de formação, visualizaremos o que reconhecemos como as oportunidades de construção, a efetivação da ação pedagógica e os sentimentos que estão contidos e que expressam como atreladas em cada uma das etapas do caminho formador e formativo. Três dimensões conceituais estão presentes: as narrativas, com aportes teóricos elencados por Isaia (2006), Bolzan (2004), Nóvoa (2000) Zabalza (2004), a interpretação da autora e os sentimentos expressos pelos entrevistados. Os posicionamentos gravitam em torno de pressuposições que vão desde auto-requisitos até projeções de um mínimo e um máximo esperados de si mesmos, num misto de memórias, realidade, algumas frustrações e muita esperança de que podem ainda e sempre mais, além do muito que já realizam.

Palavras-chave: Trajetórias docentes; Formação; Ensino ,Escafandro.

* Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil. Integrante dos Grupos de Pesquisa GTFORMA/UFSM e GPFOPE/UFSM. E-mail: rejanecava@yahoo.com.br

1. APRESENTAÇÃO

Iniciamos por definir os termos escolhidos para compor o título deste artigo no intuito de situar o leitor no sentido do uso desta metáfora que analisa as narrativas dos professores como vozes que expressam a visão interna de si, muitas vezes diferente do que se pode observar externamente no processo de serem, sentirem-se e constituírem-se pessoas/profissionais. As intra-combinações que equalizam subjetividades e formação profissional docente podem produzir o ser profissional que, não raro, busca desempenhar uma postura externa para satisfazer uma expectativa cultural docente esperada por seus pares e alunos e que nem sempre encontra eco naquela que é real, vestindo-se então, em situações diversas, com um escafandro que chamamos da docência por se prestar a deixar revelado o que esperam ver naquele que tem como função profissional formar docentes no ensino superior.

O escafandro é um equipamento de mergulho, projetado para o mergulhador permanecer por longo período de tempo a grandes profundidades. É constituído por capacete onde aparece somente, não muito visíveis por quem vê de fora, os olhos de quem está dentro e, uma roupa constituída de peça única cobrindo/envolvendo o corpo inteiro, independente do tamanho, sexo, ou qualquer outra característica fenotípica de seu usuário. Sua função é manter o mergulhador protegido dos imprevistos do ambiente externo que lhe exige uma conduta de domínio, ainda que esta seja sobre o próprio controle emocional, de certa forma preservando-lhe uma pseudo integridade em um ambiente que a qualquer momento pode tornar-se hostil.

No texto, a referência ao escafandro da docência no ensino superior se dá na intenção de sinalizar o foco da análise que utiliza as narrativas dos professores na perspectiva de olhar e ver além do que é possível deixar-se observar pelo outro. Ao mostrarem os sentimentos, as expectativas, os medos, as alegrias, as inseguranças, as certezas, os planos de buscas no intuito de qualificarem a profissão escolhida e os rumos que dão a si dentro desta é que procuraremos decompor os elementos constitutivos da docência para descrevê-los e classificá-los no que chamaremos de eixos temáticos. Os eixos temáticos são classificações que agrupam em blocos de análise aquelas narrativas que focam o mesmo recorte trazido pelos sujeitos explorados pela subjetividade da autora para a composição dos mesmos. Lankshear e Knobel (2008, p. 42) chamam a isso de análise de domínio que implica uma busca por meio de dados, para identificar domínios culturais. Isso significa buscar regularidades, nas quais um “termo incluído” esteja ligado a um “termo oculto” por uma relação semântica.

A partir dos indicadores que emergem desta análise crítica procuramos apresentar a guisa dos mesmos, alguns pontos que nos pareceram evidentes.

2. SER DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

A docência no ensino superior é atividade profissional voltada à formação (GARCIA, 1999; ZABALZA, 2004) de futuros egressos para o mercado de trabalho que, neste caso, é a docência na educação básica. A trajetória de formar-se docente do ensino superior está cercada de ambiguidades (ISAIA, 2000, 2003), presentes em todas as ações deste ambiente. Nestas ambiguidades consideremos além dos aspectos auto-formativos, também os inter e hétero formadores que incidem sobre quem se dedica a formar e sobre aqueles que se propõem desenvolver em si uma formação profissional, neste caso, direcionado ao ser professor. O texto apresenta as análises realizadas a partir de entrevistas narrativas (LARROSA, CONELLY, CLANDININ et al, 1995) em que os fios da memória dos professores tramam as suas trajetórias formativas, permitindo-lhes reconstruir/refletir sua caminhada docente.

Na pesquisa o objetivo foi descobrir se os cursos de pedagogia estavam voltados para a formação de futuros professores e/ ou futuros educadores e, como se constituíam os níveis de satisfação dos formadores como protagonistas da ação apontada. Sobre o que pensam os professores sobre as ações que propõem, Bolzan (2002, p.21) diz: Os professores agem, freqüentemente, de acordo com o que pensam (...) Seu processo de pensamento está permeado por teorias e crenças, porém este pensamento não é observável. No entanto sua conduta produz efeitos observáveis nos alunos (...) Há uma relação direta entre a ação do professor, a conduta e o rendimento dos alunos.

Dessa forma, interação e mediação são fatores preponderantes na construção do conhecimento compartilhado dos alunos e dos professores. É importante a esta altura do texto, que possamos definir também o que significa ser docente que tem por profissão ensinar a ser professor aquele que busca na interação docente-discente, uma alternativa institucional de auto-formação para ensinar na escola básica. Para esta definição, consideremos o que nos diz Isaia (1992, 2000, 2002) que utiliza os achados de Ortega y Gasset (1970), Hubermann (1989, 1998; 1999; Riegel (1979) e Marcelo (1999) para afirmar que considera parte da formação deste sujeito da própria docência, as diferentes fases da vida que o envolvem em suas instâncias de abrangência, já referidas, à medida que este passa pelos movimentos que incluem a escolha da profissão, os espaços institucionais por onde desenvolve este ser professor continuamente e

que se reflete diretamente na formação não somente no âmbito pessoal, mas também no âmbito profissional.

Tecer as narrativas dos sujeitos com o sentido aferido a este ser e sentir-se docente no ensino superior considerando diversos aspectos que contemplam o ser na íntegra, com o mostrar-se, expondo-se à crítica do outro, é o que teremos como tema de abordagem. Esta utiliza as narrativas dos sujeitos participantes como fio condutor para que se conduza uma análise na direção que ao entrelaçar as memórias destes sujeitos encontra sentimentos, projeções, recuos, autocríticas, ousadias, situações onde os saberes específicos e da profissão foram compartilhados (BOLZAN, 2006) entre outros que não abriram esta possibilidade, proposições de autossuperação e transposição de desejos pessoais em articulações e feitos coletivos.

1º Eixo temático: A Iminência Docente

Ao definirmos o campo teórico da docência e do ser/sentir-se docente, apresentamos o que os professores participantes da pesquisa pensam sobre o que consideram imprescindível ao professor para que este atue na formação do Pedagogo.

Rocha¹

(...) A pressão dos ismos pedagógicos nos faz perder muito tempo com os meios e pouco tempo com os fins da educação. Disso resulta a reconhecida tendência de fazer reunião para marcar reunião. Preso a essa rotina burocrática, ou essa teia de compromissos, para debater o “óbvio do óbvio”, o professor muitas vezes (...) vai se esvaziando de sentido. Penso que enquanto não invertermos essa lógica, estaremos condenados a agir como Sísifo e rolar a pedra eternamente até o alto da montanha.

Podemos dizer que Rocha ao se referir a uma rotina de reuniões sob a perspectiva que as mesmas não se desenvolvem dentro do esperado, revela subjetivamente um acúmulo de episódios anteriores que se constituíram em perdas sucessivas, desperdiçadas por não serem como deveriam ser, sob o seu ponto de vista, melhor aproveitadas. Na opinião deste colaborador, estas deveriam ser espaços de trocas e de saberes compartilhados (BOLZAN, 2006) que não acontecem. Os ismos a que também Rocha faz referência são os diversos movimentos pedagógicos que surgem de tempos em tempos na educação, prometendo solução mágica para tudo e que, além de desgastarem as reflexões em campos conceituais pouco claros, tornando opaca a visão que deveria focar a atenção aos saberes que embasam muitas das abordagens geralmente contidas em ondas pedagógicas. Foi possível considerarmos que

1 Os sujeitos participantes da pesquisa tiveram atribuídos como seus pseudônimos, elementos da natureza. Rocha é um deles. Os outros são: Sol, Água, Terra, Vento, Luz e Ar; que serão trazidos ao longo do texto.

a urgência por discussões acerca de novas inferências pedagógicas, mencionadas por Rocha, possivelmente tenham se dado em função do momento da pesquisa que se caracterizava por incertezas, ainda mais latentes no esforço conjunto dos docentes que buscavam construir uma identidade diferenciada de formação no curso em que atuavam.

Estava sendo proposta uma mudança na matriz curricular no intuito desta prestar-se a suprir as faltas identificadas pelo grupo. Esta proposta de mudança trazia a sombra de outras realizadas anteriormente, e que não obtiveram o alcance desejado.

A ânsia no processo de formar, provocada pelo desejo de encontrar e conseguir espaços possíveis para discutir que formação era essa, pode ter representado pela narrativa do sujeito entrevistado, entre outros sujeitos como Terra, Vento e Ar, esse aparente vazio de aproveitamento sobre os saberes que não conseguiam compartilhar satisfatoriamente. Por fora o escafandro não dava sinais destes movimentos coletivos internos e subjetivos individuais.

A vontade impaciente de querer mover-se para além do que pode ser visto, ainda que se visualize numa aparente inoperância, se traduz como um dos sentimentos de interior do escafandro. Sentir sem mostrar e continuar mergulhando para encontrar. Tentar dar-se a parecer e não ser visto, ora por uma mudança de matriz curricular que não satisfaz os desejos projetados, ora por uma reunião de óbvios não ditos - o óbvio também precisa ser dito-, ora por essa clausura de si que passa a ser impeditiva aos olhos dos outros. Como usuários de artefatos permanentes de isolamento e carência de interações reflexivas com seus pares, submersos na mesma água que, ora apresenta uma aparência turva e ora esta parece ser tão transparente, mas por ocupar uma densidade maior do que o volume que a própria ação representa, move-se quase imperceptivelmente, inclusive na percepção da própria ação.

Poderíamos nos referir a estas oscilações de volume e clareza na visibilidade dos processos de formação docente imaginando-os como reservatórios de saberes docentes que represados produzem diferenciados redemoinhos formativos que frequentemente respingam faltas, presumivelmente retroalimentados nas trajetórias de autoformação. Por não conseguirem dar conta, como o desejado, na mudança de direção que tais redemoinhos produzem como efeito, agitam-se e manifestam este sentir-se faltante do qual nos falam os sujeitos, daquilo que se propõem realizar como docentes. As auto-atribuições decorrem na estipulação de uma responsabilidade que responda pelo desencadeamento deste sentimento que

busca o compartilhar de desejos docentes para ver qualificada sua interação com seus pares, mas não os encontra.

Este é um processo que gera outros tantos movimentos formativos e que se dão de forma paralela às trajetórias do desenvolvimento da docência. Estas abrangem desde o não saber o que seus pares realizam com os alunos que também são seus, incitando dúvidas que se multiplicam e a partir delas submergem cada vez mais na sensação de que sozinhos não conseguirão suprir o que entendem como ser imprescindível à formação de todos que participam deste processo formativo, incluindo-se.

Sem a visibilidade clara de sua própria ação e daqueles com os quais precisaria compartilhar saberes que ensinam a ensinar, praticando o aprender a aprender assumem uma culpa que não lhes pertence. Possivelmente neste movimento possamos encontrar a origem daquela impressão trazida por Rocha que demonstra um sentimento de estar subsidiando em parte a formação dos futuros professores aos quais tem a responsabilidade de contribuir para formar que, nem outras tantas matrizes curriculares poderiam dar conta para suprir o desejo que os fez pensar na proposta de uma nova, fechando-se mais uma vez as escotilhas de um escafandro coletivo. Não há como precisar o tempo deste mergulho.

2º eixo temático: Interior de Escafandro

De dentro do escafandro o conjunto destes elementos compõe o cenário de um interior de si mesmo, controlado até certo ponto, e que pode estar buscando no outro o que lhe é faltante. Ao trazer para si o sentimento da dúvida, para a concepção de não estar sendo suficientemente um bom formador de novos professores. O sentimento que traz a impressão que desocupa de sentidos as discussões das reuniões pode também estar no legado cultural do magistério que, ao longo de sua existência, insiste em pegar para si a incumbência de ter obrigatoriamente na condição de um modelo pressuposto de escafandro, conduzir, guiar, liderar, nortear, mostrar, iluminar e ensinar orientando a direção certa das ideias.

O que parece não ter espaço aprovado no ensino superior na verdade nos revela sua íntima relação como em qualquer nível de ensino e de aprendizagem. Essa herança cultural ao estilo da figura mitológica de Atlas, condenado a levar o mundo nas costas eternamente, poderia também ser considerada como uma das razões responsáveis por aquele sentimento dos professores de não estarem suprindo o conjunto de elementos formadores esperados por si mesmos. Contudo precisam

parecer fortes, conservando também seu espírito de liderança e de prática sustentada no conhecimento que ensinam.

Todo este processo traz à tona o que foi semeado e, muitas vezes, respondido por este profissional, que forma outros profissionais da docência. Resultante da cultura que pressiona uma lógica na escala do imaginário social que produz esse profissional no mesmo tempo que este é também seu produtor, precisaria parecer ser duro (usando o escafandro) no sentido de mostrar auto-suficiência na área de sua docência. Como se a docência se desse descolada da interação com o outro que são os seus pares e os seus alunos. Práticas e saberes, que invariavelmente invadem outras áreas as quais se vê obrigado a também ter que dominar ainda que minimamente.

No interior de escafandro, o mergulhador pode suar frio, ter medo, mover-se. Mas o que pode ser visto por fora é uma estrutura bem composta, articulada e, em muitos aspectos, até mesmo previsível.

Por mais que este esforço seja contínuo para mudar tal concepção, a mesma continua forte no cotidiano de muitas relações formadoras docentes. As narrativas dos professores, na categoria em que se insere o tema deste texto, sugerem o mostrar-se docente com a maturidade profissional que o respalda para assumir o saber reconhecer os não sei e o comprometimento com o próprio conhecimento que dá a coragem de, já tendo vivido o interior de escafandro, sair dele para aceitar o sujeito profissional de buscas formativas permanentes. Na narrativa de Luz há uma referência sobre como esta faz o enfrentamento neste aspecto.

- (...) eu era aquela que cobrava, pedia leitura, (...) isso fazia de mim, e faz ainda, eu estar atualizada, estudar, cobrar, essas coisas que vão te constituindo... E quando, (...) eu não tinha conhecimento, eu dizia: na próxima orientação vamos ver, eu vou procurar, vou te orientar (...) até porque têm síndromes que a gente desconhece ...(...)e há uma diversidade grande, termos médicos que estão nos laudos, coisas assim que a gente tem que ir atrás.(...)

A análise das narrativas dos sujeitos levanta sentimentos relativos ao gostar do contato com o outro; ter paciência; ter disponibilidade o que nos leva a considerar que estas atuam em fluxo intercomplementar. Estão expressas nas narrativas de Sol e Água, que apresentamos a seguir. Ao enunciarem requisitos julgados imprescindíveis na perspectiva que privilegia as trajetórias formativas que integram experiências construídas nas suas práticas docentes, expressam também que entendem não haver vértice que encontre o ensinar num ângulo que não têm construído em si, a não ser na dimensão teórica.

Sol:
(...) Na minha concepção de formação, os professores têm que trazer alguma experiência, ter passado pela prática com esta clientela que a gente está preparando (...)

Água:
(...) a primeira semente da professora pesquisadora, é ter (...) um lastro de leitura para poder olhar com outros olhos a realidade. (...)

Ainda no foco de análise das narrativas dos sujeitos que refletem sobre o que pensam ser imprescindível estar contemplado no rol formativo de um professor de ensino superior, destacam a importância da postura ética; a vivência como professores regentes nos diferentes níveis da educação básica que resumiria um desejo de valorização da experiência prática na área que se dedicam a ensinar formando; e ter afinidade com o curso, gostar do estar formando pedagogos.

Na narrativa de Ar, vemos expresso o que este pensa sobre “postura ética”.

-(...) Pelo relato dos alunos em sala de aula (...) quando a gente questiona algumas coisas(...):-tem aquele Professor que chega na sala de aula e pergunta...O que vocês estão fazendo num curso de Formação de Professores? O que vocês querem sendo pedagogas? (...) desacreditando no próprio trabalho e isso para mim é fundamental! (...)

A ética reúne subsídios que exercem maior incidência de ensino do que a formação teórica que se proponha a criar situações de análise sobre o ser docente. É na docência do formador que a teoria se funde e transforma-se em exemplo, contribuindo com o parâmetro que utiliza a [com]vivência para também projetar a possibilidade de também vir- a- ser.

Na continuidade das análises encontramos ainda dentro deste eixo aquela que se refere ao docente ter tido experiência na educação básica anterior ao ingresso como formador nos cursos de Pedagogia. Com o regime de trabalho de dedicação exclusiva, é determinante que se o professor não tem esta trajetória, não a terá em nível direto. No entanto os mesmos revelam que precisam continuar buscando alternativas viáveis de compensação. Estas variam através da pesquisa, da intensificação de projetos de diversas ordens e extensão, da mudança das matrizes curriculares e/ou da unificação destas, do avanço de viabilização das PEDs² e tantas outras formas quanto forem possíveis desde que a partir delas esteja aberta a possibilidade de refletir sobre as ações que se apresentem, compartilhando tais reflexões que são caminhos abertos a novos entendimentos e, conseqüentemente, a novas propostas de interação.

O pressuposto no conjunto das narrativas que elege o ter afinidade com o curso está intimamente

² PEDs – Práticas Educativas. São disciplinas obrigatórias no semestre, articuladoras de temas teóricos presentes em cada um deles.

ligado à ética que ao desenvolver laços de respeito ao fazer docente do pedagogo dificilmente não contribuirá com a superação de muitas das dificuldades que são inerentes à realização do previsto na formação dentro do curso. O fato de reconhecer, respeitar e ressaltar pontos que são especificidades a que o curso remete, depura a reflexão sobre sua importância e desenvolve naqueles que estão em processo formativo como estudantes de pedagogia, uma postura de valorização e elevação da autoestima profissional futura que, ao desenvolvê-la aprofunda também a visão que tem como professor formador sobre as questões que envolvem tais aspectos e de certa forma rompe com a possibilidade de fechamento de escafandro por não incorrer na ação de temer mostrar-se por inteiro.

3º Eixo Temático: travessias da docência

As travessias, na análise das narrativas, são processos reflexivos aos quais os docentes formadores têm como intenção representar na formação dos futuros professores como uma estratégia de emancipação dos constructos mentais destes aos quais contribuem para formar. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. Exige dos homens como explica Freire (1977, p.100), uma “arqueologia” da consciência, através de cujo esforço eles podem, em certo sentido, refazer caminhos que levam a processos emancipatórios.

Tomando por análise o que destacamos em comum nas narrativas apresentadas trazemos as proposições que seguem: como poderá um professor em curso de formação, dar conta de seu ofício formador sem conhecer minimamente as fases e características, ainda que sejam as mais evidentes, do desenvolvimento infantil? Talvez a intenção pensada, ao se expressarem, tenha sido aquela que gostariam de ter destacado como importante de ser trabalhada nas relações que significam e engajam o entendimento entre a teoria e as situações que são visíveis no cotidiano das salas de aula. Imprescindíveis, são a nosso ver, pela função que estes engajamentos representam nos vieses que conduzem e organizam as apropriações de conhecimentos.

Nas proposições que se referem à utilização de bibliografia atualizada e a apropriação teórica dos conteúdos, entendemos que as mesmas se constituem como se fossem a corrente sanguínea de nosso ofício de professores. Ao contrário seríamos todos apenas reprodutores/transmissores dos saberes por nós e em nós reproduzidos. Se, entendemos que os processos de ensinar e de aprender são momentos distintos, precisamos também considerar que o fato de serem distintos não os torna independentes, e, sim, reforça a necessidade de que estejam ligados e articulados, pois as estruturas necessárias no desenvolvimento de cada

um são diferentes e ao mesmo tempo interdependentes. Envolvem o desejo de querer saber; o objeto do conhecimento a ser conhecido; e a partir destes estabelecem entrelaçamentos da docência, melhor fundados teoricamente, de forma mais reflexiva.

As proposições que se seguem como respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem; saber articular com a realidade onde está inserido; que o objeto do ensino é a docência acoplada à investigação no contexto escolar; bem como compreender as metodologias de forma interdisciplinar considerando as diferentes interfaces que podem assumir os conhecimentos da área a que se dedicam num processo que busca articular os elementos que os compõem, integrando o que chamamos de pilares de sustentação desta ponte de desconstruções.

As proposições colhidas das narrativas e organizadas em eixos comuns para análise aqui apresentadas sugerem este mostrar-se docente. O fato de assumirem o gostar de ser

professor é muito mais do que simplesmente revelar que sempre gostou de criança. A narrativa a seguir revela um dos aspectos aos quais nos referimos:

Água:

“- (...) quando eu já era Professora de Ensino Médio, teve uma (...) aluna que me marcou profundamente. Já uma moça com os seus 16 ou 17 anos. (...) - Ela chegou por trás de mim, eu era supervisora e coordenadora de estágios. E eu as levava com vara curta... e, às vezes, a afetividade sumia... Então eu era muito mais preocupada com a competência, com o conteúdo, com a organização (...) e eu lembro que ela entrou na sala sorrindo e me cumprimentou, chegou por trás, me abraçou, me beijou nos cabelos e disse assim: “Água”, as pessoas te adoram, porque tu não te deixas amar pelas pessoas?

-Ahhh!- Quando ela me disse isso (...) me chacoalhou dum modo, dum modo que me emocionou quando lembro disso (...) - Ela mexeu com tudo (...) porque competência, em termos de conteúdo não é tudo na vida de uma pessoa. -Ela é uma parte (...) e a aluna me deu a outra parte. Ela (...) me deu a outra grande “chamada”. (...) - E isso mudou radicalmente a minha maneira de ser Professora.”

Os participantes da pesquisa, acima de tudo, permitiram-se mergulhar em sentimentos e esperança de que tudo pode ser relativo, tudo pode não sair exatamente da forma como o planejado, mas estão em constante renovação aerando novos jeitos de percorrer os próprios caminhos, ora num exercício de isolamento necessário, talvez até mesmo de escafandro, buscando o equilíbrio de si mesmo, ora buscando as trocas compartilhadas com seus pares, ora com aqueles que contribuem para formar e ora com os dois simultaneamente.

4º eixo temático: Entrelaçamentos da Docência

Os entrevistados revelam que não ter tido uma formação inicial que os preparasse para atuar como professores num curso que forma futuros professores e ainda assim terem que dar conta pode ser de alguma maneira revertido pelo planejamento reflexivo compartilhado entre outras formas de pensar o fazer pedagógico, desde que as escutas nestes espaços e fora deles se mantenham sensíveis. A falta de alguma tentativa nessa direção, é que pode por em risco a possível abrangência mais significativa e isso sim, ser capaz de comprometer o trabalho de formação que precisa ser continuada percorrendo pontes e não se fechando em escafandros profissionais permanentes.

Na narrativa de Vento podemos perceber alguns destes aspectos de vivência democrática e ética na construção do fazer pedagógico aos quais os professores também fazem referência.

- (...) Como aqui a gente reúne pessoas de diferentes formações iniciais como filósofos, por exemplo, pessoas formadas em geografia, em biologia. (...) me parece que alguns professores (...) estão dando aula de Filosofia, e não de Filosofia da Educação, de Psicologia da Educação. Eu acho que tem pessoas que ainda não conseguiram entender. (...) para mim talvez, porque eu não tenha essa formação inicial em uma licenciatura, eu não vim com essa marca, com essa tatuagem, de que eu sou filósofo, que eu sou historiador. Eu não sou nada disso (...)... Então talvez isso tenha me facilitado por linhas transversas e também pelo meu interesse mais ampliado. (...)

O recurso de reorganizarem-se as ações pedagógicas, naquilo que acham conveniente, a cada novo grupo com o qual retomam suas funções docentes, buscando com isso unir olhares a partir de formações iniciais em variadas ênfases é o que constitui o cenário onde são preparados os futuros professores para os também variados ambientes de trabalho que têm em comum um cenário idêntico. Os docentes buscam na organização de sucessivas matrizes curriculares modificações para que sejam cada vez mais adequadas e mais abrangentes que a anterior para a formação de futuros professores. Além disso, estes sujeitos também indicam a necessidade de uma maior aproximação entre teoria e prática para desenvolverem suas docências.

A teoria redimensiona, envolve e apresenta de outro jeito um fazer que precisa ser

pedagógico. É através de ações reflexivas que o professor tenta mudar o que consegue identificar e isso sim pode fazer a diferença no processo formativo de quem forma e daquele que está sendo formado.

Na narrativa de Terra a expressão do sentimento de estar sendo, no mesmo tempo que busca ainda ser melhor acreditando na formação que contribui para desenvolver.

(...) - Eu tenho prazer (...) por estar na sala de aula. Por dar aulas. Sou extremamente exigente com meus alunos.
(...) - Eu sou muito feliz, pelo trabalho que faço. Eu sou muito feliz por ter este emprego, por ter esta vida profissional, por ter estes colegas, estes encargos, colegas maravilhosos com os quais eu divido o trabalho, por ter outros colegas que são simplesmente colegas e, às vezes, fico entristecida como qualquer ser humano porque têm alguns que tanto faz como tanto fez tu estar fazendo tudo isso porque o reconhecimento é quase que zero.(...) Tenho muito prazer em ensinar (...)em toda esta minha trajetória de construção (...)contribuindo com um Curso que eu acredito imensamente. (...)

Considerando que o professor ressalta como ênfase o que gostaria de reconhecer também no fazer dos colegas professores, ao seu jeito, numa metodologia ou no conjunto destas, algo que aprofundasse ainda mais o desenvolvimento de saberes, entendimentos e habilidades daqueles que contribuí para formar, propõe que, em respeito às diferentes trajetórias de cada um, não tem como sugerir modificações ou acréscimos na qualificação deste processo a não ser seguir fazendo na perspectiva que julga ser a mais adequada até que a oportunidade disso ser discutido aconteça.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Luz:

(...) Meu pai e minha mãe eram professores e o meu universo de infância foi os livros. Não me lembro de mim fazendo outra coisa que não fosse desenhar, ensinar minhas bonecas enfim experimentar a imitação daquilo que eu via eles fazerem:mexer com livros e materiais de escrita que representavam o máximo para mim...(..)

Terra:

-(...) Na realidade, eu acho que nós por sermos mulheres, toda a vida fomos um pouco professoras, (...)é uma questão um pouco vinculada muito ao gênero, não é? (...)quando eu tinha 7 anos, eu já estava alfabetizada (...) eu praticamente alfabetizei minha prima mantendo uma escola com 01 aluno, em que ela passava a tarde inteira comigo,eu dando aula pra ela,ela levava merenda, batia sineta ... (risos nossos). (...)

Água:

(...) A minha mãe dizia assim: - Olha, uma mulher pode casar, pode ser professora, pode ter seus filhos e administrar muito bem todas essas questões.”(...)... Eu ouvi muitas vezes dela. Do quanto isso era possível administrar todo o tempo do ser professora, administrar uma casa, administrar filhos...isso seria uma coisa como que fazer parte da vida da mulher.(...)

Sol:

(...) eu sou filha de Professores. E a minha mãe, quando eu nasci, era professora primária, e com o meu nascimento ela abandonou a carreira. (...), mas assim, ela sempre me passou aquele amor que ela teve pela profissão e ela lamentava ter deixado e eu acho que eu me criei assim achando que era bom ser professora porque a minha mãe tinha gostado tanto.(...)

Ar:

- (...) eu desde que me conheço por gente, convivo com esse espaço de Professor, na escola, em casa (...) A nossa casa vivia borbulhando de professores(...)(...)Não quero ser Professora! Mas já adorava (...)

A simplicidade nas quais se constituíram os momentos de cada uma das entrevistas articula o que os sujeitos revelaram ser em essência e transparência nos jeitos de falarem sobre si mesmos. Por conta disso descobriram suas incertezas e reconheceram possibilidades. Ao contrário de se esconderem ou se disfarçarem, o que seria perfeitamente entendido por se tratar intencionalmente de traçar um perfil institucional a ser delineado a partir das narrativas, o fizeram demonstrando esperança, alegria, maturidade e ousadia.

Poderíamos considerar que este mostrar-se além de um possível escafandro que encerra os jeitos de ser e sentir a docência revelou professores que se fundem nas pessoas que se transformaram como partes de um todo, mas sem perder suas identidades. Encontramos sujeitos fortes e determinados a realizar em seus ofícios de formadores, o exercício de uma profissão que têm em cada um, valores com raízes impregnadas de experiências afetivas, de projeções desde a infância que os envolve e os expõem as entranhas que escancaram concepções desenvolvidas ao longo de suas trajetórias, e mostra como cada um vem se construindo no que podem ser hoje, pessoal e profissionalmente, sem artificios, literalmente fora de seus escafandros. Os professores que vivem suas trajetórias docentes como formadores nos Cursos de Pedagogia não tiveram receio de abrir seus escafandros contrariando todas as pressões a que na condição de referência docente, assumiram ser. Muito mais que ideais estes professores não hesitaram falar de seus temores, alegrias, realizações; revisitaram memórias, planos, frustrações e também suas retomadas.

É da natureza dos professores comprometidos com as aprendizagens de seus alunos quererem sempre mais, já fazendo este “a mais” e ainda assim achar que podem melhorar,

como se este dar-se pudesse reverter um receber de volta com maior qualidade. Por conta deste entendimento é possivelmente que se instaure essa multiplicidade de papéis auto-atribuídos e assumidos pelos professores.

A disposição que este docente tem de querer atender a tudo que envolve a formação entre si, seus alunos e os processos que intercomplementam o ensinar e o aprender é que normalmente o sobrecarrega e não raro o faz sentir-se um pouco frustrado.

Ao atribuir-se papéis que entende serem responsabilidades prioritariamente suas, pode causar os aparentes decréscimos de autoimagem que na realidade não o são, mas sim espaços de clausura pessoal profissional aos quais lança mão por necessidade, resguardado-se num interior de escafandro docente que lhe permite proteger-se para depois reaparecer em sua essência inacabada de ser docente no ensino superior em um curso que forma professores que deverão saber atuar nos níveis de educação básica onde a maioria nunca atuou.

REFERÊNCIAS

- CAVALHEIRO, Rejane. Trajetórias de formação no ensino superior: um estudo com os professores que atuam nos cursos de pedagogia da UFSM. 2006.178f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 1ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.173p.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 40ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.148p.
- GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional de Professores. 1ed. São Paulo: Atlas, 1999. 272p.
- ISAIA, Silvia. O Professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília (Org.). 1ed. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Vol.2. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2006.609p.
- _____. CUNHA, Maria Isabel. (Org.). Formação Docente e Educação Superior In: MOROSINI, M. 1ed. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Vol.2. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2006. 609p.
- LARROSA, Jorge; CONELLY, Michael; CLANDININ, Jean at all. Déjame Que Te Cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: S.A . Ediciones,1995. 302p.

Antropología y Educación: Docencia, investigación y el revés de la trama: aportes de la perspectiva antropológica para el estudio de las problemáticas educativas.

Entrevista a María Rosa Neufeld

Lucía Petrelli

María Rosa Neufeld es Licenciada en Ciencias Antropológicas, FFyL (UBA). Es profesora titular consulta de la materia Antropología Sistemática I (Organización Social y Política), FFyL (UBA) y dicta desde el año 1987 Seminarios de Antropología y Educación en la misma facultad. Ha dictado recientemente seminarios de maestría y doctorado tanto en la Universidad de Buenos Aires como en otras universidades nacionales. Coordina junto con Liliana Sinisi y Jens Ariel Thisted el Proyecto UBACyT "Nuevos usos de la diversidad: prácticas escolares y políticas sociales en contextos de transformación social". Neufeld ha publicado numerosos artículos académicos y libros entre los que se destacan: *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social* (con L. Sinisi y J.A. Thisted, 2010); *Introducción a la antropología social y política. Relaciones sociales, desigualdad y poder* (con G. Novaro, 2010); "De eso no se habla...". *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (con J.A. Thisted, 1999); *Políticas Sociales. Crisis y Ajuste Estructural* (con E. Grassi y S. Hintze, 1994).

1) *En primer lugar, nos gustaría que nos cuentes brevemente cuál ha sido tu recorrido de investigación, y cuáles son los temas que estás trabajando actualmente.*

Mi recorrido de investigación, dicho en términos muy sintéticos, se inicia realmente en el año 1984 en que volví a la Facultad de Filosofía y Letras. Desde entonces estuve trabajando cuestiones que giran en torno de problemáticas en las que se entrecruzan

* Doctora de la Universidad de Buenos Aires (especialidad en Antropología Social); Investigadora del Programa de Antropología y Educación. Becaria Postdoctoral CONICET.

lo educativo, las problemáticas familiares, barriales, las distintas formas en que aparece la presencia del estado en esos contextos, y en general haciendo énfasis en documentar en todos estos espacios los cruces de las relaciones de desigualdad.

Comencé trabajando en el año 85 u 86, en los primeros proyectos que se formularon con apoyo del CONICET. Con la dirección de Carlos Herrán, trabajé en un proyecto que él tenía para el seguimiento de una relocalización que nunca se concretó en La Cava, en San Isidro. Allí, en La Cava, desarrollaban su investigación dos tesis, a las que dirigía Carlos, una de las cuales era Susana Hintze y la otra era Estela Grassi. Con lo cual hicimos trabajo de campo juntas y terminamos, a partir de ahí, formando un grupo de investigación que derivó en un proyecto de la Facultad de Ciencias Sociales. Entonces, esto me dio la posibilidad de leer con gente que venía trabajando en esa línea una cantidad de cuestiones vinculadas con el neoliberalismo, los organismos internacionales, las políticas que venían desarrollándose en el contexto del auge del neoliberalismo, y además interesándome por las políticas sociales en la Argentina y cómo las políticas educativas en la Argentina se acompañaban o se separaban en ciertas cuestiones de las políticas sociales de salud, las políticas que iban surgiendo como para ir saliéndole al cruce a la creciente desocupación que iban produciendo las políticas económicas.

Entretanto, yo había hecho una formación de posgrado en FLACSO en Educación y Sociedad. Ahí empecé a trabajar lo que nunca fue una tesis pero sí mi tema de investigación, trabajar en las escuelas y con las familias del Delta. Esto implicaba toda una serie de peculiaridades por la manera en que las relaciones de desigualdad, fundamentalmente, aparecen ahí. Porque a las desigualdades vinculadas con los ricos y los pobres, el Delta agrega la desigualdad de acceso. “La isla aísla”, decían los isleños. Y eso alude a toda una nueva serie de desigualdades. Creo que estas cuestiones siguen estando en el corazón de las investigaciones que llevamos a cabo actualmente.

Posteriormente trabajamos en el Delta del Paraná con mi primer equipo de la Facultad, lo que implicó un espacio donde hicieron su primera experiencia de trabajo de campo -un campo más parecido al de Malinowski que al que solemos hacer en la ciudad- gente que todavía hoy sigue trabajando estas cuestiones, como Silvana Campanini, Liliana Raggio, Sofía Thisted. Todas ellas participaron junto conmigo de la experiencia de estar y vivir en las escuelas en las que los maestros se quedan a vivir durante la semana. Eso fue una experiencia que marca... Desde esa época venimos participando en las sucesivas programaciones de la Universidad de Buenos Aires, con los proyectos

llamados UBACyT. En los proyectos actuales aparecen estas mismas cuestiones pero también adecuadas o reformuladas de acuerdo con los tiempos. Atravesamos y documentamos el período de la tremenda crisis de la desocupación, más la crisis política del 2001; hicimos trabajo de campo en los momentos de recuperación económica y fundamentalmente de recuperación del lugar del Estado pero, sin embargo, una de las cuestiones a las que estamos muy atentos es al hecho de que eso que nosotros llamábamos los *usos* de la diversidad sociocultural en contextos de desigualdad, en realidad no desaparecen mágicamente sino que de pronto uno debe registrarlos en nuevas apariciones vinculadas significativamente con políticas inclusivas. Un ejemplo: no necesariamente el otorgamiento de las notebooks a todos es un episodio de pura igualdad sino que de pronto afloran razonamientos que uno creía perimidos acerca de los “merecimientos”, los premios o los castigos.

2) *¿Cuáles son, y qué características tienen, los equipos de investigación que integrás o coordinás en la actualidad?*

En la actualidad coordino junto con Liliana Sinisi y Ariel Thisted un equipo de investigación que corresponde a la Programación UBACyT actual 2011-2014. Es un equipo grande, son unas veinte personas y está formado por integrantes de diversas edades o generaciones, lo que da cuenta de la historia de nuestra participación en la programación UBACyT. En los 90, además, participamos de un equipo interfacultades con Sociales, que integraban también Claudia Danani, Susana Hintze, Estela Grassi. Desde los 90 los directores seguimos siendo los mismos. La mayoría de los integrantes surgieron entre los estudiantes que cursaban los seminarios de Antropología y Educación. De esa manera entraron a trabajar en los primeros proyectos colegas licenciados en Sociología como Sara Pallma, en Ciencias de la Educación como María Paula Montesinos, Ariel [Thisted] es psicólogo, y el resto es gente de Antropología, como Liliana Sinisi, que actualmente es co-directora pero que se integró en los mismos momentos. En los equipos actuales, algunos a su vez ya están dirigiendo Proyectos UBACyT o Proyectos de Reconocimiento Institucional, como Laura Santillán o Laura Cerletti. Otra de las características de estos proyectos de investigación es que generalmente una parte importante de los que los integran están haciendo su tesis de maestría o doctorado. Esto le da una dinámica bastante especial al trabajo porque siempre hay que estar pensando qué es lo que es común al equipo y qué debe preservar cada uno de los tesis.

3) *También hace tiempo que sos docente en la Universidad de Buenos Aires: ¿cómo se articulan docencia e investigación, en tu opinión?*

Soy docente de la carrera de antropología. Comencé con una experiencia insólita que fue dictar una materia anual de las de la dictadura que se llamaba "Historia del pensamiento y de la cultura occidental". La dictamos en nuestro primer año en la Facultad, en el año 84 convertida en "Historia del pensamiento antropológico". Eso lo hicimos con Blas Alberti y fue muy extraño porque había alumnos que habían cursado durante la dictadura y estaban tratando de rendir sus exámenes y sacarse "eso" de encima y eso realmente nos dio una especie de pantallazo terrorífico de lo que habían sido esas materias.

Desde el año 85 dicto "Antropología sistemática I. Organización social y política". A partir de ese título, y sin contenidos mínimos tuvimos la posibilidad de inventar una materia. Lo otro que comenzamos a hacer -digo comenzamos en plural porque la primera vez que lo dictamos lo hicimos con Graciela Batallán y Raúl Díaz- a partir del año 88 fue el seminario de Antropología y Educación. Yo creo que hay entre estas materias y lo que uno investiga una relación diferente. Sistemática I -aborda las cuestiones vinculadas con la organización social y política e incluye las temáticas que fuimos considerando que un estudiante de antropología podía conocer de lo que se había ido elaborando teóricamente sobre el parentesco, la familia, las nuevas cuestiones vinculadas con estas problemáticas, los viejos planteos de la antropología respecto de la organización social y política, la manera en que la antropología va virando, cambiando la mirada sobre la reciprocidad como problemática fundamental a la desigualdad como propia de las sociedades en las cuales vivimos...- yo creo que en este caso lo que se enseña respecto de la investigación para nosotros funciona como un contexto teórico del que nos nutrimos cuando pensamos qué es lo que vamos a hacer con nuestros procesos de investigación. Quizá el ejemplo más claro sea el haber ido modificando, cambiando qué es lo que leíamos y hacíamos leer y pensar acerca de las clases sociales, el estado, etc. porque esto nutre a la investigación. Ya trabajemos en problemáticas que tengan que ver con escuelas, padres, estudiantes; o investigaciones que tienen que ver con movimientos sociales, o la cuestión del estado policial, que son las problemáticas empíricas en las que se fueron especializando a lo largo de los años los distintos grupos de docentes que han ido haciendo investigación y que formaban parte de la única y gigantesca Sistemática I de los inicios. Yo no estoy de acuerdo en que una materia como Sistemática I se convierta en el lugar donde llevemos masivamente los resultados de la investigación en Antropología y Educación: es una materia inicial, formativa, su enfoque tiene que ser más amplio. Yo creo que el lugar donde hay un ida y vuelta interesante entre investigación,

trabajo de campo, proyectos UBACyT, propuestas de los tesistas que son docentes, etc; es el seminario.

4) *A lo largo de tu carrera orientaste infinidad de trabajos de tesis de Licenciatura, Maestría y Doctorado: ¿qué podés contarnos de esa tarea que venís realizando?*

Bueno. Primero, que no son infinidad! [Risas] Tienen cara, nombre, aprendí muchísimo de todos. Comencé dirigiendo algunas personas cuyos temas tenían que ver con Antropología urbana. La lógica de esto tiene que ver con que también en investigación empecé trabajando simultáneamente -junto la cuestión de las familias y de las escuelas, del Delta, etc., comencé trabajando con los proyectos que dirigía [Carlos] Herrán. Las primeras personas que dirigí fueron personas que él de alguna manera derivó. Después comencé a dirigir cuestiones que sí tenían que ver con Antropología y Educación. En algunos casos, fueron proyectos en los cuales a mí me costó bastante separarme de lo que estaba haciendo la tesista. Creo que el caso más palpable fue el de Laura Santillán, que apareció como estudiante de antropología, planteando que ella era maestra y que ya estaba haciendo registro de lo que sucedía en su escuela. Esto fue el año en que se implementaba en la Provincia de Buenos Aires la Ley Federal de Educación. Y en ese momento nosotros estábamos trabajando con Estela Grassi, Susana Hintze justamente, muy en caliente, con lo que estaba sucediendo con el neoliberalismo dentro del contexto del menemismo. Pero bueno, siempre quizá hay que hacer un esfuerzo por no confundirse con el trabajo del otro. Pero al mismo tiempo yo me doy cuenta que de todos y cada uno de ellos he aprendido muchísimo.

5) *Hablando en términos teórico metodológicos, ¿cuáles fueron y cuáles son las formas de abordaje de los problemas de investigación?*

Muy al principio, puedo reconstruir que comencé con cierta confusión con la perspectiva sociológica. Los más viejos que quedamos dando vueltas todavía, formados en la primera etapa de la carrera de antropología, en realidad tuvimos más formación para hacer arqueología que otra cosa. Y la formación para hacer otra cosa, es decir para un abordaje etnográfico, etc., en realidad fue bastante autodidacta. Yo hice una tesina sobre la comunidad indígena qom antes llamada Toba de Quilipi y en realidad lo que recibí como formación por parte del profesor que me dirigía, que era Enrique Palavecino, fue la Guía Murdock para la clasificación de datos culturales. Y mi maestro en el arte de hacer entrevistas y no prefigurar la respuesta con la pregunta mal formulada etc., etc. fue Ariel [Thisted]. Y a esto después, en la FLACSO, le agregué ninguna metodología pero sí las epistemologías de Schuster y la lectura de metodología sociológica. Con lo cual en el

comienzo del trabajo del Delta lo que tuve que hacer fue un replanteo acerca de qué haría en este caso una antropóloga. Una de las cuestiones que fue apareciendo en el camino que iba haciendo y que fue resultando cada vez más importante fue la incorporación de la historia. Quizá es incorrecto decir la incorporación de la historia... el esfuerzo por historizar. Lo que trato siempre de reconocer es lo que significó en estas múltiples reconversiones, la lectura de Elsie Rockwell y de las investigadoras mexicanas en general, y la lectura de los textos de [Eduardo] Menéndez, por más que Mendéndez tiene un estilo diferente de trabajo. Y quizá la referencia más próxima sería el hecho de que colectivamente, en todos estos años de proyectos de investigación, hemos discutido y compartido muchísimo con los y las colegas más jóvenes acerca de qué es lo que estábamos haciendo y de ellos y de sus idas y venidas con sus tesis y todo eso, una vez más, tengo que reconocer que aprendo mucho.

6) *Como último punto, te proponemos una reflexión sobre los aportes de tu trabajo y de la perspectiva antropológica en relación con las problemáticas educativas contemporáneas.*

Yo lo sacaré un poco de mí misma y lo plantearé a partir de la gente que trabaja dentro de nuestro equipo de investigación. Trabajos como los de Laura Cerletti, Laura Santillán, Lucía Petrelli, Vicky Gessaghi, Mercedes Hirsch, Maxi Rúa -no quiero ser injusta con

nadie... Liliana Sinisi; cada uno de ellos, a partir de su trabajo minucioso, finito, prolijito que significa hacer una etnografía pero encuadrarla, contextualizarla políticamente, historizar lo que van encontrando... es decir, cada uno de ellos creo que le devuelve la carne, la diversidad de puntos de vista, la heterogeneidad de prácticas, la manera en que los sujetos son actores de cuestiones que muchas veces no vemos. Es decir, ¿qué les pasa a los docentes cuya escuela quiebra?, en el caso de Lucía; ¿qué les pasa a los padres en su relación con maestras, personal de Cáritas, etc.?, en el caso de Laura Santillán?; ¿qué les pasa a los jóvenes que están sometidos a un bombardeo doméstico y escolar para que definan su futuro?, en el caso de Mercedes. Bueno, quizá este tipo de investigación permita acceder a algo como el revés de la trama. O, como dice Rockwell, a lo *no documentado* que los que proponen políticas no pueden ver, no porque no quieran sino porque están trabajando en otro registro. Y quizá esto contribuya a devolver una imagen más rica y compleja de una sociedad que ha pasado en estos diez o veinte años por toda una serie de transformaciones muy impresionantes.

Muchas gracias María Rosa!

VARELA, María del Rosario. (2008). *Paradigmas, debates, tensiones en políticas de niñez. Aportes para una transición.* Buenos Aires: Editorial Espacio.

María Belén Bertoni *

Como augura el título del libro *Paradigmas, debates, tensiones en políticas de niñez*, María del Rosario Varela, licenciada en Trabajo Social y especialista en Planificación y Gestión de la Política Social, presenta las contradicciones y conflictos inherentes a la aplicación de políticas de niñez en Argentina.

En un libro conciso, de tan sólo 80 páginas, la autora nos invita a reflexionar sobre las paradojas que existen en la implementación de la Convención de los Derechos del Niño en la Argentina. En ese sentido, el trabajo de Varela forja una mirada reflexiva y atenta a las complejidades de la problemática social. Con ingenio interrelaciona dos perspectivas centrales: por un lado, una perspectiva holística y, por otro, una perspectiva histórica. La calidad y la pertinencia de su investigación posibilitan un campo de análisis complejo de la gestión pública de intervención socioeducativa sobre la población infanto-juvenil. Sin pretensiones de objetividad, en el marco de un recorrido histórico, la autora no sólo enfatiza con claridad el vínculo de interpelación mutua que existe entre la situación estatal y la coyuntura global, sino que también señala la incidencia de las condiciones históricas y macroeconómicas en la aplicación real y concreta de las políticas de infancia en diversas situaciones. Esta metodología de análisis, a su vez, le permite reflexionar integralmente sobre los pasos a seguir en un futuro próximo y deja en claro la complejidad de la problemática social de la niñez si se busca la aplicación

* Estudiante avanzada de la Lic. en Ciencias Antropológicas. Integrante de la Comisión de Educación-Pueblos Originarios del Centro de Documentación, Divulgación, Capacitación y Asesoramiento de Pueblos indígenas de la República Argentina (CEDCAPI), "Programa Permanente de Investigación, Extensión y Desarrollo en comunidades aborígenes del Chaco Central", Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA.

genuina y equitativa de las políticas sociales. Asegura de manera crítica que la concertación de los derechos garantizados por las leyes jurídicas debe materializarse en instrumentos que posibiliten su cumplimiento real.

El presente trabajo muestra que, con el paradigma de protección integral y con la aceptación de la Convención, el Estado asume el rol de garante de los derechos de los niños y las niñas. La responsabilidad ya no recae sobre las familias sino que el sistema político institucional debe generar las condiciones para que tales derechos se vuelvan efectivos. Ahora bien, la autora se pregunta sobre la complejidad de este desafío, con una mirada sumamente crítica y un análisis exhaustivo de diversos aspectos múltiples: normativas internacionales y nacionales, condiciones macroeconómicas, modelos de Estado y tensiones a nivel local, entre otros.

El libro postula que, si lo que buscamos en realidad es avanzar hacia una aplicación efectiva del sistema de protección universal de la niñez en Argentina, inevitablemente se presenta la necesidad de generar mecanismos de protección específicos que estén insertos en el tejido institucional a nivel local. Esta posición se fundamenta, y se evidencia con claridad, a partir del hincapié que hace la autora sobre la paradoja que surge al intentar aplicar los contenidos normativos de la Convención a un contexto en el que no sólo las desigualdades sociales, sino también, y principalmente, el trabajo infantil es cada vez mayor. Esta contradicción complejiza aun más la implementación real y concreta de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Por ello, Varela nos invita a reflexionar sobre algunas de estas cuestiones que indudablemente no debemos ignorar si aspiramos a una transformación social real y a un ejercicio de la ciudadanía plena de la población infanto-juvenil.

Para el desarrollo de los aspectos descriptos, el libro se organiza en cinco capítulos. El primero condensa una rápida descripción de las políticas de la niñez en Argentina y las relaciona con coyunturas globales y con políticas nacionales vinculadas a distintos modelos de Estado. En el segundo, se presenta críticamente la paradójica década de los 90, cuando la Convención Internacional de los Derechos del Niño adquiere relevancia constitucional, en un contexto caracterizado por políticas neoliberales e intervenciones socioeconómicas y educativas focalizadas, en especial, en la infancia, entre otros sectores sociales “vulnerables”, y por una delegación de responsabilidades a cargo de

organizaciones no gubernamentales. Al igual que otros especialistas como Sánchez Marín y Sandra Carli, evita miradas simplificadoras ya que los avances normativos en el reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas no necesariamente derivaron en una mejora de las condiciones de vida de los niños y las niñas. Esto se debe a las situaciones socioeconómicas desfavorables y a la presencia de viejas estructuras e instituciones desmanteladas, obstáculos que aún perduran, dificultan y constituyen en un desafío el cumplimiento efectivo de los derechos de la población infanto-juvenil.

Los capítulos tercero y cuarto, por un lado, invitan a una reflexión acerca de cómo se aplica en Argentina, la normativa establecida en la Convención en relación con la aprobación de la Ley 26.061 y, por el otro, presentan un debate entre las políticas sociales universales y las políticas focalizadas. En dichos capítulos la autora concluye que si bien es necesario fortalecer las redes institucionales locales y estar atentos a las diversas situaciones, el camino no es quedarnos en políticas focalizadas, sino avanzar hacia la aplicación universal de los derechos de los niños y las niñas.

Finalmente, en las conclusiones del escrito, la autora sostiene que, si bien los avances legislativos y los tratados internacionales exigen la responsabilidad del Estado en tanto el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas, aún todavía queda un largo trayecto por recorrer. Coincidimos firmemente con la autora en que son cuestiones legítimas y necesarias de pensar en una coyuntura que, posterior a las urgencias del 2001, se presenta favorable para planificar responsablemente y en vinculación con el modelo de país que se quiere consolidar.

Este trabajo, sin duda, constituye un aporte interesante en dos aspectos: por un lado para pensar acciones e intervenciones futuras en el campo de la niñez y por otro, para reflexionar sobre las contribuciones que la disciplina antropológica tiene para hacer al fortalecimiento de la ciudadanía y los derechos de la niñez. Personalmente, la lectura de este libro forma parte de mis reflexiones como antropóloga, interesada en el ámbito socioeducativo de la población infanto-juvenil. En ese sentido, este libro visibiliza aspectos que es necesario tener en cuenta a la hora de ejercer nuestra profesión. Con el fin de no quedarnos en soluciones que simplifiquen las problemáticas sociales, escencialicen las soluciones y estigmaticen la población sobre la que recaen. Varela nos recuerda que es necesario

vincular cada problemática específica de la niñez con la situación global en la que está inserta, y entender las tensiones y las contradicciones que indudablemente se presentan en el espacio social.

En línea con lo anteriormente mencionado, un aspecto destacable de esta obra es la perspectiva que toma la autora para abordar la niñez, ya que explicita su carácter social, los contextos de situación complejos en relación con los fenómenos histórico-políticos, económicos y con las condiciones estructurales de desigualdad. Es decir, cuestiones que si los esfuerzos institucionales no toman en consideración, devendrán

en un maquillaje provisorio de la situación, o bien en un fracaso absoluto que podría llegar a potenciar los factores negativos de la infancia en condiciones de desigualdad.

En síntesis, Varela le asigna a las particularidades locales en relación con las globales, un carácter y una función centrales y considera que el planteamiento de políticas activas y diversas exhibe una relevancia indiscutible para avanzar hacia la profundización y ampliación de los mecanismos del sistema de protección universal de la niñez.

I Foro en Defensa de la Educación Pública: actores, conflictos y debates.

Lucía Petrelli

El pasado viernes 22 de Junio, se realizó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires el “I Foro en Defensa de la Educación Pública”, organizado por el Programa de Antropología y Educación (PAE), perteneciente al Instituto de Ciencias Antropológicas.

La encargada de dar inicio a la actividad fue la antropóloga **Liliana Sinisi**, quien dio una cordial bienvenida a los presentes, y comentó que el evento había surgido de una serie de preocupaciones de los miembros del PAE en relación a la situación de la educación en la Ciudad de Buenos Aires bajo las gestiones de los gobiernos macristas. Partiendo de estas preocupaciones y con el propósito de iniciar un debate, Sinisi pasó a presentar a los participantes del panel: Graciela Morgade, Néstor Rebecchi, Ernesto Golomb, María Rosa Neufeld y Educardo López. La heterogeneidad de los participantes, en relación a sus pertenencias institucionales, sus actividades, o los lugares que ocupan en relación al sistema educativo, permitió que cada quien diera cuenta de distintas dimensiones de la problemática, permitiendo complejizar la mirada.

La primera en intervenir fue **Graciela Morgade**, quien es Dra. en Ciencias de la Educación y se desempeña actualmente como Secretaria Académica de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Es docente e investigadora de la misma universidad y viene abordando problemáticas de género y sexualidades y su

* Doctora de la Universidad de Buenos Aires (especialidad en Antropología Social); Investigadora del Programa de Antropología y Educación. Becaria Postdoctoral CONICET

relación con las escuelas. Sobre estos y otros temas ha publicado numerosos artículos y libros.

Comenzó situando su intervención, señalando que hablaba desde la Facultad de Filosofía y Letras y desde la Universidad de Buenos Aires para plantear la siguiente pregunta: “¿qué es lo público en la universidad pública?”. Sobre este eje, explicitó que no estaba aludiendo exclusivamente a la cuestión de la gratuidad, sino al hecho de no tener cupo, de su funcionamiento a través del co-gobierno, entre otros puntos. Morgade también trabajó sobre lo que denominó “el problema de la autonomía”, marcando cierta tensión en torno de la misma y señalando la necesidad de establecer límites. Asimismo, tomó posición y marcó su desacuerdo con pensar la universidad por fuera de otras discusiones públicas. Otro de los puntos abordados por esta panelista fueron las políticas de formación docente, señalando que la mitad de los egresados de “esta casa de estudios” obtienen títulos docentes. Este dato, la llevó a plantear que es necesario visibilizar y jerarquizar la formación docente en la universidad y superar la dicotomía docencia/investigación.

En segundo lugar tomó la palabra **Néstor Rebecchi**, que es Prof. de Historia y Lic. en Enseñanza de la Historia. Asimismo, es Diplomado en Gestión Educativa. Se desempeña hace más de 20 años en contextos vulnerados y es director, actualmente, de una Escuela de Reingreso que funciona en una empresa recuperada.

Rebecchi comenzó puntualizando que abordaría la relación de la escuela que dirige con el Gobierno de la Ciudad. Comentó que se trata de una Escuela de Reingreso que recibe “a los jóvenes más vulnerados, por lo que resulta necesario un abordaje complejo que requiere el trabajo con la comunidad, las organizaciones sociales y con los programas que dependen del gobierno de la ciudad”. A partir de aquí, Rebecchi precisó algunos ejemplos de “la suerte” de la escuela en relación a espacios de taller sostenidos inicialmente por profesionales dependientes formalmente de distintas reparticiones estatales que se discontinuaron sin previo aviso. Para reforzar su postura sobre la relación sostenida con el gobierno porteño, comentó que en la escuela reciben muchos jóvenes del programa Puentes Escolares, del GCBA, destinado a chicos y jóvenes en situación de calle. Pues bien, el panelista señaló que habían estado juntando firmas “para que Puentes no se cerrara. Esto de alguna manera da cuenta de cómo es la relación con el gobierno de esta escuela que trabaja con chicos vulnerables”. De todos modos, hizo la salvedad: “nosotros utilizamos estos programas y los necesitamos; quizá otras escuelas, no”.

También se refirió a su percepción acerca de las capacitaciones a directivos que se vienen dando en la Ciudad. Observa que “otra vez se trata de poner toda la responsabilidad en el docente”. Como ejemplo de esta cuestión, expresó que desde el estado muchas veces se señala que “es necesario el trabajo colectivo, pero no se generan espacios para que se haga efectivo; se habla de la complejidad del adolescente, pero no se crean cargos para atender esa complejidad; se le reconoce el trabajo adicional del docente, pero se lo sigue contratando por horas cátedra”.

Luego fue el turno de **Ernesto Golomb**, integrante fundador del colectivo Familias x la Escuela Pública. Explicó en principio que se trata de “un colectivo horizontal, conformado por gente y pensamientos diversos”. Surgida de una fuerte preocupación por la situación de la educación pública en la Ciudad, los padres y madres que integran esta organización comenzaron a realizar distintas acciones tendientes a analizar la situación considerando los distintos niveles de la problemática, y fundamentalmente a llamar la atención de “la gente que dice defender la escuela pública”.

Frente a lo que consideró un discurso del gobierno plagado de falacias y mentiras, explicó que desde Familias x la Escuela buscan “hacer una denuncia pública de lo que pasa en términos de infraestructura, luego de haber asistido a cada una de las escuelas en las que se decía que se estaban realizando obras y haber podido constatar que no hicieron nada, o que hicieron muy poco”.

Señaló que a los padres y madres que integran este colectivo, más allá de la cuestión de la infraestructura, “también nos preocupan las cuestiones que tienen que ver con lo pedagógico sin meternos en definir nosotros, como padres, qué se tiene que enseñar, cómo se tiene que enseñar. Sí nos preocupa que haya una ley que educación sexual integral que no se aplique, sí nos preocupa que haya contenidos de efemérides patrias que no lleguen a las escuelas, sí nos preocupa que se cierren programas de buen contenido pedagógico, social, que desaparecen de las escuelas”. No obstante -señaló este panelista- “creemos que hay que llevarle a la sociedad en su conjunto el mensaje de todo lo valioso que tiene la escuela pública”.

Luego fue el turno de **María Rosa Neufeld**, Licenciada en Ciencias Antropológicas, coordinadora del PAE. Es docente e investigadora, y viene abordando temáticas que refieren a políticas educativas y a lo que denomina “usos” de la diversidad sociocultural en la escuela. Ha publicado varios libros y artículos académicos sobre problemáticas que estructuran el campo de la antropología y la educación.

La antropóloga comenzó expresando el apoyo que, desde el PAE, se les desea brindar a las acciones que se vienen realizando desde distintos ámbitos frente a lo que está sucediendo con la educación pública en la ciudad. Asimismo, puntualizó algunas de las temáticas que abordan los miembros del equipo de investigación que dirige y la modalidad de la investigación etnográfica, para señalar toda una serie de implicancias y participaciones surgidas en estos procesos: “los investigadores nos hemos visto comprometidos en apoyos escolares, hemos invitado a los docentes con los que trabajamos a trabajar con nosotros en la facultad, en talleres”.

A continuación afirmó que “el tema que hoy nos convoca tiene una historia. Desde la antropología decimos que lo que nosotros recuperamos es un presente historizado. Que en lo que nosotros vivimos hay cuestiones que vienen desde un tiempo atrás”. Para dar cuenta de ello, retomó aspectos de una investigación que desarrolló por años en el el Delta Bonaerense: “La gente del Delta tenía muy vívida la cuestión del cierre de las escuelas. Porque los cierres son cierres de espacios que se abrieron laboriosamente”. En las escuelas del Delta -comentó al auditorio esta panelista- hasta mitad del siglo XX fueron los padres los que abrieron escuelas, los que pagaron a los primeros maestros, los que discutieron acerca de lo que querían y no querían de las escuelas. El estado se ocupó de pagar a esos maestros, de construir aulas y casas- habitación a partir del primer gobierno de Perón. A continuación, fueron los educadores de la década del 70 quienes, durante el breve lapso comprendido entre los años 1973 y 1974, abrieron en las escuelas del delta espacios de educación de adultos que fueron rápidamente cerrados por la dictadura. Neufeld señaló que las escuelas eran no sólo espacios donde se materializaba la presencia del estado sino también espacios donde se expresaba la comunidad. Esas son, insistió, las escuelas que se cerraron. El análisis continuó marcando que en la década del noventa, “los niños de carne y hueso se convierten en *matrícula*”. En un contexto en el que la desocupación iba en aumento, las escuelas recibían fondos mínimos con los que, entre otras cosas, debían proveer el comedor. Así fue que directores y docentes, en general con la anuencia de los inspectores, sostuvieron un número determinado de alumnos que eventualmente no coincidía al momento en que en las supervisiones escolares se pusieron rígidas y exigieron que los directores de escuela, acompañados por el inspector correspondiente, *contaran* niños de carne y hueso y se contrastara luego esa información con la matrícula que figuraba por escrito. Neufeld señaló que la utilización

de los recursos de la informática implica seguramente una posibilidad de cierre mucho más burocrático y más despersonalizado. Sin embargo, también se observa que permite que se visibilice la presencia “de esos ausentes aparentes que son las familias, que son los padres”. A través de internet, se difunden los abrazos a las escuelas, las actividades culturales en rechazo al cierre de grados, etc.

Por último, destacó la heterogeneidad del panel y saludó el encuentro de tan diversos actores para abordar la problemática de la educación en el actual contexto político de la Ciudad.

El último de los expositores, **Eduardo Lopez**, es actualmente el Secretario General de UTE. Realizó a lo largo de su intervención una encarnizada defensa de la escuela pública. Por un lado, se detuvo en las distintas modalidades de lucha desplegadas por UTE en repudio al cierre/fusión de cursos previsto en la disposición 15/2012 de la DGEGE. En este sentido, se refirió particularmente a la instalación de una carpa docente frente a la Jefatura de Gobierno, desde la que se realizaron actividades de difusión del conflicto y se desplegó una campaña para juntar firmas en repudio del cierre/fusión de cursos. Otras de las modalidades mencionadas por López fueron los llamados “abrazos a las escuelas”, paros, movilizaciones, entre otras.

Por otro lado -en el relato de este panelista- la defensa de la escuela pública también se montó sobre la distancia entre las escuelas públicas de gestión estatal y las de gestión privada, explicitándose por momentos que “la escuela pública [estatal] es mejor en todo sentido”. En otros, la separación tajante entre uno y otro tipo de gestión, apareció de la mano de las elecciones que realizarían las familias: “respeto absolutamente a las familias que eligen la privada, pero le pido al jefe de gobierno que respete a los que elegimos la pública”. Para finalizar utilizó la imagen de un barco pesquero que va rescatando naufragos y que tiene que llegar con todos y a tiempo, para referirse a la escuela pública; y la de un crucero que va tirando lo que no le sirve, para referirse a la privada.

Para dar cierre a la actividad, los organizadores saludaron la realización del evento y expresaron la posibilidad de convocar en el futuro un II Foro. Asimismo, algunos de los panelistas remarcaron la importancia de la confluencia de los distintos sujetos del campo educativo y de la universidad, para el tratamiento de temas que revisten una importancia insoslayable.

2do. Seminario Taller de Antropología y Educación: “Antropología y Educación en Argentina. Tendencias y desafíos actuales”

Victoria Gessaghi *

Reseña del 2do. Seminario Taller de antropología y educación: “Antropología y Educación en Argentina. Tendencias y desafíos actuales”, Rosario, 6, 7 y 8 de Junio 2012. CEACU. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Rosario.

Los congresos, los simposios, las reuniones científicas comienzan mucho antes de su fecha efectiva de realización: preparar el resumen, confirmar su aceptación, organizar el viaje, trabajar e intercambiar con los colegas si presentaremos una ponencia colectiva o lidiar con uno mismo acerca del mejor modo de narrar una experiencia etnográfica, terminar la ponencia, enviarla a tiempo y pensar el mejor modo de contarla en público. Podríamos acordar que llegar hasta aquí es todo un trabajo en sí mismo que vale la pena. Sin embargo, insistimos en la celebración del encuentro en donde todo eso se pone sobre la mesa y en el mejor de los casos se abre una discusión y se genera un debate que nos invita a volver a casa con nuevas o mejoradas ideas y con el entusiasmo renovado para continuar trabajando.

Pero eso no siempre pasa. La mayoría de las veces, es dificultoso construir espacios de diálogo y discusión: la cantidad de expositores suele ser abrumadora y sólo contamos con algunos minutos para transmitir una experiencia de investigación y para escuchar los comentarios de nuestros colegas. Por eso, el segundo Seminario-Taller “Antropología y Educación en Argentina. Tendencias y desafíos actuales” asumí

* Doctora en Antropología Social (UBA). Becaria Postdoctoral CONICET. Investigadora del Programa Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA).

el desafío de lograr que un encuentro científico-académico, esta vez, fuese diferente.

Continuando el trabajo iniciado en el año 2010 en Córdoba, el equipo de antropología y educación del Ceacu de la Universidad Nacional de Rosario reunió a los equipos de investigación dirigidos por las Profesoras Mónica Maldonado, Elisa Cragolino y Ma. del Carmen Lorenzatti (Universidad Nacional de Córdoba); María Rosa Neufeld, Graciela Batallán, Gabriela Novaro y Laura Santillán (Universidad de Buenos Aires); Elena Achilli, Mariana Nemcovsky y Gabriela Bernardi (Universidad Nacional de Rosario) – equipos integrantes de la Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE)– con el propósito de generar un espacio colectivo de análisis y debate acerca de la investigación en este campo.

Bajo la dirección de Elena Achilli, los investigadores rosarinos inauguraron una nueva forma de diálogo entre colegas que se centró en la comunicación de los problemas de trabajo y en favorecer la discusión y el debate alrededor de distintos ejes articuladores. Con el objetivo de priorizar el intercambio entre antropólogos radicados en las distintas universidades superador de las urgencias que imponen las políticas de investigación de las últimas décadas, se buscó generar una modalidad que posibilitara profundizar en determinadas problemáticas de nuestro quehacer. Los núcleos alrededor de los que se trabajó en pequeños grupos fueron: “Problemas y enfoques teóricos metodológicos. Historia, tendencias y debates en el campo de la antropología y educación argentina” y “Nuevas problemáticas y desafíos en el contexto socio histórico actual. ¿Qué problemas socioeducativos necesitan ser conocidos/investigados hoy?”. El primer núcleo perseguía el deseo de realizar un balance crítico del campo. El segundo, invitaba a proponer de una “agenda” de problemáticas a investigar.

El encuentro también dispuso de un espacio para imaginar propuestas y modos de colaboración y potenciación de la RIAE. Este fue el marco para proponer publicaciones en conjunto a la vez que

formas novedosas de comunicar y visibilizar el trabajo que realiza este conjunto de investigadores.

El seminario taller de Rosario convocó, además, al debate y a la discusión sobre un punto mayormente ignorado en las reuniones científicas y que remite a la inquietud por las condiciones de la producción científica. En una apuesta que implicaba poner a dialogar a las distintas generaciones de investigadores formadores o formados en el marco de la RIAE, Silvana Campanini, María Rosa Neufeld (UBA), Elena Achilli y Mercedes Saccone (UNR); Mónica Maldonado y Fernanda Delprato (UNC) disertaron sobre “Condiciones actuales en la producción de conocimientos. Políticas de investigación, criterios de evaluación y Universidad Pública”. El debate recogió la disímil situación de las universidades nacionales al tiempo que permitió la elaboración de una declaración conjunta –Declaración del Carcarañá– que enfatiza en la necesidad de pensar, discutir y consensuar las condiciones en las que realizamos nuestro trabajo cotidiano, sus formas de evaluación y los modos en que se definen las áreas de vacancia en las ciencias sociales. En otras palabras, participar del debate como un modo de resistir las formas hegemónicas de investigar en nuestro país. La misma se puede consultar en: http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/numeros/n04/bae_n04o02.pdf

No faltó el mate, el baile –las disputas entre la cumbia y el cuarteto– y la conversación amena alrededor de la mesa. El resultado fue una excelente jornada que ni el frío intenso que asoló la semana más gélida del invierno argentino pudo empañar. La propuesta de volver a encontrarnos quedó planteada y Buenos Aires recogió el guante de organizar el próximo encuentro de la RAE y asumir el compromiso de continuar el desafío que implica encontrar nuevas formas más apropiadas (literal y antropológicamente hablando) de intercambio científico académico.

Jornadas “La niñez en debate: una agenda en discusión”

Paula Shabel

Los pasados 1 y 2 de noviembre fueron testigos de la tercera edición de las Jornadas de “Estudios sobre infancia. Vida cotidiana, saberes y políticas públicas en Argentina y Latinoamérica (1880-2010)” desarrolladas en la Universidad Nacional General Sarmiento ubicada en Polvorines, provincia de Buenos Aires. El evento tuvo el auspicio de diversas instituciones relacionadas con los estudios del tema, como: la Sección de Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y el Instituto de Ciencias de la UNGS; el Instituto de Estudios Histórico Sociales “Prof. Juan Carlos Grosso” de la UNC; la Escuela de Humanidades de la UNSAM; el Programa de Historia de UdeSA; y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT).

Las Jornadas también contaron con la presencia de intelectuales e investigadores con harta trayectoria en el tema, comprometidos en continuar profundizando ciertos debates sobre la infancia con los aportes de las variadas disciplinas y países involucrados en el evento. El encuentro de saberes de estos días dio cuenta también de la cantidad de líneas de debate posibles en torno a las múltiples niñeces latinoamericanas, así como de ciertas especificidades del campo de estudio y ciertas preguntas generales sobre el cómo y el por qué de la investigación académica.

La dinámica del evento se suscitó a partir de sesiones de trabajo con algunas ponencias y los respectivos comentarios de las coordinadoras a cargo,

* Profesora de Cs. Antropológicas (FFyL, UBA). Becaria Estímulo en Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA). Correo electrónico: paulashabel@gmail.com

seguido de una ronda de preguntas que cerraba con una última intervención de cada uno de los ponentes. Además, tuvo lugar la presentación del libro *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil, siglos XIX y XX* escrito por cuatro organizadoras de las jornadas: Cosse, Llobet, Villalta y Zapiola, quienes dieron cuenta de los ejes que estructuran el texto (enfoques teóricos y metodológicos sobre infancia, producción de saberes particulares en torno al tema, concepción de cuidado de los niños en diferentes esferas transitadas por ellos y minoridad). Además, se conversó sobre la cocina de todo el trabajo realizado, con una mirada crítica sobre el propio proceso de investigación.

Por último, se escuchó a la antropóloga brasilera Claudia Fonseca cerrar el evento con una relatoría general y un repaso por *los debe y los haber* del campo de investigación de la niñez. En ese listado se destacaron temas pendientes como los estudios de primera infancia, investigaciones participativas y los cruces entre enfoques institucionalistas y enfoques de la práctica cotidiana. Asimismo se señalaron líneas consolidadas, como las miradas latinoamericanas y los estudios locales/territoriales.

La primera sesión de trabajo titulada “Saberes expertos, tipologías institucionales y sentido común sobre la infancia” hizo un recorrido sobre distintas formas de clasificar a los propios niños y niñas en “jóvenes”, “adolescentes”, “pibes”, etc. y ciertas categorías que los atraviesan, como “maltrato infantil”, “cuidados del niño”, “lactancia”, etc. La construcción histórico-social de estas nominaciones y los efectos que producen las diversas significaciones se pusieron en tela de juicio generando preguntas, tales como: a qué intereses responde cada una de las categorías, para quién se escribe en las investigaciones sobre infancia y a partir de ello cómo se ordena el campo a estudiar, entre otras.

Más tarde, comenzó el panel “Repensar la infancia desde América Latina” con profesionales de perfil interdisciplinario e internacional. Este panel, recorrió el estado de las infancias hoy en día en la región desde la implementación de ciertas políticas públicas que hacen a la conformación de un presente más o menos justo para los sujetos niños, hasta los planteos más teóricos de las relaciones de las configuraciones de infancia en un continente marcado por la subalternidad y las relaciones que se generan desde los Estados Nacionales tanto con su población gobernada como con organismos internacionales.

La segunda sesión de trabajo se tituló “Vida cotidiana: prácticas culturales, infancia y familia”, siendo los estudios de casos argentinos los que predominaron en las exposiciones, ya sean del presente

o del pasado, sobre niños, jóvenes y madres en sus prácticas habituales o sus representaciones. Allí se debatió acerca de las miradas moralizantes sobre ciertas prácticas de estos grupos sociales siempre vigilados y las continuidades y rupturas sobre este fenómeno.

El segundo y último día hubo dos sesiones de trabajo similares, en la mañana “Estado, tribunales y justicia: interacciones e intervenciones con la infancia y las familias” y por la tarde “Estado, instituciones y política: intervenciones e interacciones con la infancia y sus familias”. En ambas se concentraron los trabajos sobre niños y niñas en conflicto con la ley, las formas que eso toma dentro de la institucionalidad estatal, las diversas formas de abordarlo desde la gubernamentalidad de ayer y hoy y los efectos de las políticas públicas en la vida de los chicos y sus familias. La vasta cantidad de trabajos sobre estos temas da cuenta de una de las líneas más trabajadas en tiempo y profundidad en los estudios de infancia en la región.

Por otro lado, funcionó un taller de tesis, es decir un espacio pensado para que aquellos que están en proceso de trabajo vuelquen sus avances y sus dudas. Este taller resultó una experiencia enriquecedora tanto para los ponentes como para el público en general, dado que el intercambio de preguntas, angustias y algunas pocas certezas colectivizaron la difícil experiencia de la investigación, más allá de las particularidades de cada tema.

La antropología tuvo un rol protagónico en las jornadas, se remarcó siempre la necesidad del trabajo de campo etnográfico para dar cuenta de las realidades estudiadas, siempre de la mano de la historia y sin desconocer lo necesario de las múltiples perspectivas que hubo en cada mesa e incluso en cada uno de los trabajos individualmente.

La participación de los asistentes fue fluida en todos los casos (tanto en los espacios formales como en los recreos y almuerzos) amenazando con atrasar los tiempos estimados para cada cosa. Lo cierto es que hubo malestar al respecto, algunos debates quedaron truncos en pos de un orden quizás innecesario para un público comprometido con la temática. Otro detalle para repensar en la próxima edición del encuentro es la convocatoria, entendiendo que son muchas más las personas involucradas en los asuntos de niñez que las que siquiera se enteraron de que este espacio se llevaría cabo. Por último, este evento resultó un encuentro interpelador que por suerte nos dejó a todos con más preguntas que respuestas, más necesidad de intercambio y más deseos de profundizar en el campo de estudios de la infancia.

Simposio Talleres co-participantes y emancipación intelectual en el campo educativo. Historia, recreaciones y debates.

Iara Enrique y Gabriela Scarfó

En el marco de las actividades organizadas por el Programa Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas conjuntamente con el Programa de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, el día 15 de agosto de 2012 se realizó en la Ciudad de Buenos Aires el Simposio: “*Talleres co-participantes y emancipación intelectual en el campo educativo. Historia, recreaciones y debates*” con el objeto de debatir en torno a las aproximaciones co-participantes en la producción de conocimiento en las ciencias sociales y sus posibilidades y límites en la transformación social y en la democratización de las instituciones educativas. Los panelistas del Simposio fueron reconocidos especialistas en la temática: Graciela Batallán (Universidad de Buenos Aires), Gary Anderson (Universidad de Nueva York), Elena Achilli (Universidad Nacional de Rosario) y Daniel Suárez (Universidad de Buenos Aires). La coordinación del evento, al que asistieron más de 50 investigadores y docentes, estuvo a cargo de la Lic. Silvana Campanini (Universidad de Buenos Aires).

En su exposición cada panelista recuperó la historia y recreación de los talleres implementados, destacando los antecedentes, objetivos, las influencias teóricas, los argumentos que motivaron las recreaciones y la situación actual de cada experiencia. Al respecto, las experiencias narradas reconocieron como antecedente común a los talleres de educadores, una

Investigadoras del Programa de Antropología y Educación;
Docentes del Departamento de Ciencias Antropológicas
(FFyL, UBA) y Becarias doctorales del CONICET

modalidad crítica de perfeccionamiento docente impulsada por Rodrigo Vera y Manuel Argumedo hacia fines de los años '70, con el propósito de que los maestros ampliasen los márgenes de participación en la elaboración de las políticas educativas, mediante el desarrollo de propuestas pedagógicas creativas realizadas democráticamente, como alternativa frente a las modalidades “bancarias” de enseñanza y aprendizaje escolar¹. Las diversas recreaciones realizadas a lo largo de las últimas tres décadas, en las que se ha incorporado la participación de sujetos tradicionalmente excluidos de la investigación social como l@s niñ@s y jóvenes, el uso del medio audiovisual así como de narraciones, constituyen claros testimonios de la vitalidad de los talleres como herramienta de producción de fuentes de primer grado en el trabajo de campo y como recurso en instancias participantes de investigación.

Asimismo, el simposio tuvo entre sus núcleos de debate ejes referentes al plano teórico y epistemológico, en el que adquirió importancia la discusión en torno a la problemática sobre el concepto de participación y sus proyecciones en el plano del conocimiento y en el de la intervención pedagógica y las aproximaciones

1 Dicha propuesta estuvo basada en una concepción de la educación emancipadora cuyos orígenes reconocen los aportes de Paulo Freire y Enrique Pichon Rivière Véase Batallán Graciela (1983) “Taller de educadores: capacitación mediante la investigación en la práctica. Síntesis de fundamentos”. Serie de Documentos e Informes de Investigación, n° 8, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Programa Buenos Aires. Batallán, G. y García, José Fernando. “Antropología y participación. Contribución al debate metodológico”, en: PUBLICAR en Antropología y Ciencias Sociales, año 1, No 1, Mayo 1992, pp.7989. Batallán, G. (2007) *Docentes de Infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós.

co- participantes en la generación de pedagogías productivas. Sobre este punto se debatió acerca de: a) los modos y justificación ético-epistemológica en la investigación de la práctica y b) la intervención pedagógica. En suma, los debates realizados en el marco del Simposio pusieron en evidencia que la fertilidad de los talleres de investigación co-participantes, no solamente reside en el modo de estudiar las realidades educativas, sino que también contribuyeron a la disciplina antropológica aportando una herramienta metodológica no convencional que permite ahondar en la realización de la participación en el marco de las aproximaciones dialógicas de investigación social.

Como cierre del Simposio y exposición de la incorporación del medio audiovisual en la realización de los talleres, se proyectó el video “Talleres de investigación y producción audiovisual” realizado por el grupo *Taller.doc* en el marco de la Investigación: Ubacyt “*Legado y recreación política entre generaciones. El protagonismo de niños y jóvenes en el debate por la democratización de las instituciones*” (Dirección: G. Batallán y S. Campanini).

Palabras a Carmela

Ariel Thisted

Carmela Vives fue Docente y Jefe de Trabajos Prácticos de Psicología General de la Carrera de Ciencias Antropológicas. Fue investigadora durante los últimos años de los proyectos de investigación, que vinculados a la cátedra trabajaba sobre desigualdad y exclusión en contextos escolares y barriales.

Carmela Vives ha muerto y aún así esta en todo momento con nosotros. Queremos recordar explícitamente su humor, que acompañaba siempre a su solidaridad, su compromiso en el trabajo, su afecto y participación militante que distribuía con una sonrisa y a veces, con exigencia que apremiaba al compromiso del otro. Todo esto lo fue, mientras era en nuestra cátedra, estudiante, graduada, magíster y docente a lo largo de más de veinte años. También fue otras cosas, esposa y compañera, hija y madre de una niñez que ella protegía desde su trabajo de todos los días.

Declaración del Carcarañá

Los integrantes de la **Red de Investigación en Antropología y Educación** - la que nuclea a investigadores de las Universidades Nacionales de Rosario, Córdoba, Buenos Aires y de otros centros académicos del país- han debatido en detalle las modalidades de producción del conocimiento social y su compleja relación con las políticas que regulan la investigación en esta subdisciplina, como parte de las Humanidades y Ciencias Sociales. Reconociendo la legitimidad de la existencia de un mecanismo estatal de articulación y evaluación de la investigación que se desarrolla en las universidades públicas y con fondos estatales, el presente documento sintetiza parte de esos debates y se difunde con la voluntad de contribuir a una reflexión profunda y una propuesta sustantiva por parte de la comunidad académica, que permita superar los inconvenientes que preocupan a sus integrantes.

Los criterios para el reconocimiento, evaluación, financiamiento y validación de proyectos e investigadores deben partir de una consideración teórica y técnicamente fundamentada en los procesos reales de producción del conocimiento social. En tal sentido, se han sintetizado los siguientes aspectos:

a- Desde la recuperación democrática del país y de las universidades públicas, las condiciones y posibilidades de producción del conocimiento social (definición de problemas y proyectos, elaboración de datos, entre otros) se generan en el intercambio fluido con un conjunto diverso de instituciones y sujetos, muchos de los cuales no pertenecen al ámbito de la investigación. Dadas las características de los procesos bajo estudio, la participación de estos sujetos e instituciones no académicas resulta crucial, al tiempo que legitima el destino del conocimiento producido; más no se adecua a la lógica de los laboratorio, los experimentos y los cronogramas de productividad. La construcción de conocimiento social demanda adaptación a la complejidad de las tramas sociales y sus temporalidades. Esta exigencia, que es simultáneamente conceptual y ética, resulta incompatible con los diseños previos de investigación.

b- En un mismo tenor, la producción del conocimiento al interior de las universidades es necesariamente una tarea colectiva que involucra a variados sujetos, ubicados en diferentes momentos de las trayectorias académicas. Esta afirmación resulta válida tanto para la investigación que se desarrolla en el marco de equipos como para los proyectos de autoría individual.

Esta caracterización es la que permite poner en discusión los criterios que actualmente organizan los procesos de regulación de la investigación (provenientes de otros esquemas conceptuales y técnicos), y llamar la atención sobre los efectos que su aplicación tiene en el campo de la antropología y educación, en particular, y en las Humanidades, en general. A saber:

-El bajo o nulo reconocimiento de las particularidades del proceso formativo de quienes se inician en el oficio de investigación, al establecer requisitos y estándares que corresponden con propiedad al investigador formado.

-La existencia de criterios de edad (explícitos) y de género (implícitos) para el ingreso y la permanencia en las diferentes categorías de investigación, los que se basan en el presupuesto –sin sustento teórico- que asigna determinadas capacidades y competencias a un segmento específico de la vida, y que resultan restrictivos para un grupo importante de graduados de las universidades nacionales, e incompatibles con los derechos constitucionales y la orientación predominante de las políticas públicas para otros campos de la acción social.

-La preeminencia de un mecanismo autolegitimante para reconocer los antecedentes de los investigadores, que tienden a producir y/o visualizar aquellos candidatos que reflejen los propios criterios, orientando arbitrariamente los recorridos académicos y desconociendo sustantivamente otras trayectorias de investigación con capacidades rigurosas para producir conocimiento.

-La profundización de una lógica para el reconocimiento de los resultados de investigación que desarticula el proceso integral en que se elabora el conocimiento; pondera una porción acotada de los mismos y devalúa otros momentos de la producción académica y/o formatos de difusión y circulación (v.g. publicaciones de divulgación, actividades de extensión, por citar algunos).

-La aplicación de criterios de *productividad* de investigadores y proyectos (objetivados en cantidades de publicaciones, periodicidad, espacios de publicación y de difusión) que se fundan según cánones internacionales cuyos efectos en la mejora de las condiciones de vida está lejos de demostrarse, y que complementariamente desvaloriza el aporte que las investigaciones realizan a los ámbitos locales y regionales.

-Finalmente, y en la medida en que no existe un sistema articulado de apoyo a la investigación –que vincule sustantivamente a las Universidades Nacionales con las agencias públicas que evalúan y financian la investigación superior), se destacan grandes disparidades entre las condiciones de producción de los docentes/investigadores de las universidades públicas, situación que genera inequidades federales que revierten (injustamente) sobre las posibilidades de reproducción de los equipos de investigación y de sus integrantes.

Por todo lo expuesto, resulta contradictorio que, por una parte, se declare públicamente la necesidad social de contar con investigaciones que contribuyan sustantivamente a la mejora de las condiciones de vida de la población y, por la otra, se apliquen criterios restrictivos que desarticulan los procesos de gestación del conocimiento, la formación de recursos humanos especializados y las posibilidades reales de desarrollar una vida como investigador.

A modo de una propuesta preliminar, los integrantes de la Red someten a la consideración de la comunidad académica los siguientes tópicos:

-La necesidad de generar a la brevedad reuniones en las distintas universidades nacionales, en las cuales se analicen las particulares condiciones de producción de la investigación y de sus investigadores respecto a los problemas señalados en esta Declaración y se construyan democráticamente nuevos criterios de evaluación y financiamiento adecuados a la investigación en humanidades y ciencias sociales.

-La necesidad de generar instancias gremiales de defensa y de propuesta en torno a las condiciones laborales de los investigadores y para la producción de conocimiento.

-Finalmente, la necesidad que los organismos de evaluación y financiamiento de la investigación consideren la especificidad de estas disciplinas, y se propongan criterios que permitan articular sustantivamente la actividad de investigación en las universidades públicas, superando las disputas por criterios de “cuotas” entre universidades.

Los abajo firmantes, en proximidades del río Carcarañá, a los 8 días del mes de junio de 2012.

