

antropología & *educación*

Boletín de Antropología y educación

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano

Hugo Trincherero

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

Artículos

- 7 Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación
Laura Santillán y Laura Cerletti
- 17 La experiencia etnográfica y la clase alta: ¿nuevos desafíos para la antropología?
Victoria Gessaghi
- 27 Textos escolares para la Educación Bilingüe Intercultural: omisiones estatales y empeños indígenas (Chaco, Argentina, 1987-2007)
Teresa Laura Artieda, Yamila Liva y Soledad Almirón
- 35 Educación, diversidad y desigualdad. Reflexiones sobre los maestros de las escuelas indígenas del Chaco
Soledad Aliata

Entrevistas

- 47 Antropología y Educación: enfoques, aportes y trayectoria de investigación. Entrevista con Bradley A. U. Levinson
Laura Cerletti

Reseñas de Libros y Tesis

- 53 Graciela Batallán y María Rosa Neufeld (coords.). Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela. Buenos Aires, Ed. Biblos, 2011. Apuntes para una historia intelectual
Silvana Campanini
- 57 NOVARO, Gabriela (coord.). 2011. La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes. Buenos Aires: Editorial Biblos.
Sofía Thisted
- 61 ENRIZ, Noelia. 2010. Jeroky Porã. Juegos, saberes y experiencias infantiles mbyá- guaraní en Misiones.
Carolina Duek
- 63 Javier García. 2011. Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre “Bachilleratos Populares” y Estado.
Lucía Caisso

Eventos Científicos

- 67 Pueblos originarios y políticas públicas en educación
Ana Padawer y Ana Carolina Hecht
- 71 X Congreso Argentino de Antropología Social “La antropología interpelada: nuevas configuraciones político-culturales en América Latina”
- 71 Reseña de Grupos de Trabajo integrados por miembros del Programa de Antropología y Educación
María Laura Diez

Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación

Laura Santillán y Laura Cerletti***

La relación entre “las familias” y “la escuela” se presenta como un tema ineludible para quien se interese por la educación infantil. En la actualidad, la relevancia que adquiere esta relación se evidencia en los diálogos con y entre docentes en las escuelas, en las descripciones de los profesionales vinculados a los gabinetes psicopedagógicos o equipos de orientación escolar y en la profusión de documentos y publicaciones provenientes tanto de ámbitos académicos como de organismos gubernamentales y no gubernamentales (nacionales e internacionales). Hemos podido documentar cómo a lo largo de los últimos años, la vinculación entre las escuelas y los ámbitos domésticos concentra, por parte de los docentes, ciertas angustias y expectativas, y por parte de las autoridades, indicaciones y prescripciones sobre determinadas líneas de acción. Todo esto deriva en una serie de demandas cruzadas, acuerdos y desacuerdos, tensiones y múltiples conflictos que ha ido configurando a esta vinculación como una problemática a atender.

Ahora, sabemos que en tanto problema social, ha sido –valga la redundancia– socialmente construido. De ahí la importancia que cobra para nosotras como investigadoras abrir interrogantes más amplios, indagar en profundidad en base a

* Doctora en Antropología Social (UBA). Investigadora del CONICET. Correo Electrónico: laursantillan@gmail.com

** Doctora en Antropología Social (UBA). Becaria Postdoctoral CONICET. Correo Electrónico: laurabcerletti@yahoo.com.ar

qué recortes de la realidad opera esta problemática: es decir, qué aspectos de la vida social resultan destacados y cuáles soslayados, qué representaciones están consolidadas y circulan a nivel social, qué universo de prácticas familiares son reconocidas por la escuela y cuáles son invisibilizadas, qué cambios históricos y/o continuidades se han producido. Así, transformar esta problemática social en un problema de investigación ha sido un eje conductor de nuestros trabajos durante más de una década.

En términos teórico-metodológicos, desarrollamos nuestras indagaciones desde la etnografía,¹ entendida como un enfoque teórico-metodológico que busca describir y analizar relacional e históricamente el mundo social (Rockwell, 2009). Frente a la complejidad que esto implica, hemos ido tomando distintas dimensiones de análisis como herramientas clave para desplegar y profundizar la interpretación de lo relevado a través del trabajo de campo² y así problematizar el “problema social”. Algunas de las dimensiones centrales a las que nos hemos abocado han girado en torno a las prácticas cotidianas y las interacciones entre los diversos sujetos vinculados a la educación y escolarización de los niños; a la construcción de sentidos sobre la educación y la escolarización; a las múltiples demandas de unos sujetos y/o instituciones a otros; a los cambios y las continuidades respecto a las representaciones y las regulaciones sobre las obligaciones para con los niños; a los modos en que se construye y se disputa la responsabilidad parental; a las propias experiencias y trayectorias de los sujetos respecto a la vida escolar y la vida familiar; a las representaciones históricas y cambiantes de las relaciones entre “lo público” y “lo privado” y sus transformaciones.

En relación a estas dimensiones de análisis nos centraremos en dos que aportan sustantivamente a la problematización y a la desnaturalización de esta

temática. En primer lugar, profundizaremos en la producción de discursos que sitúan a la familia como una condición necesaria para la escolarización. En segundo lugar, desde este anclaje en el presente, nos parece fundamental historizar esta relación, prestando especial atención a los modos – cambiantes– en que se configura la presencia de los padres en la escuela y a las representaciones siempre dinámicas sobre la distribución social de obligaciones y responsabilidades.

LA FAMILIA COMO CONDICIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN

Como punto de partida, entonces, constatamos que en las últimas décadas el papel de las familias en la escolarización constituye uno de los temas que se ha instalado fuertemente en las conversaciones cotidianas en las escuelas, en los relatos de los docentes. A la hora de describir las características de los grupos de alumnos, y aún más específicamente, al relatar los “problemas” de los chicos, las familias suelen estar en el primer plano de las explicaciones. A continuación, reproducimos algunos fragmentos de registros de campo relevados etnográficamente en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires³ –correspondientes a un período de nuestra investigación comprendido entre los años 1999 y 2001– que dan cuenta de ello:

“El maestro de música tomó la palabra primero y dijo que lo que no venía de la casa no podía construirse en la escuela [...]. Para él “todos los maestros tienen buena voluntad, no pasa por ahí”. Para él “la escuela no puede hacer nada porque la familia no acompaña, y por la crisis general de la sociedad” [...]. Entonces la maestra de primero siguió diciéndome que “el año pasado, los que ahora están en segundo, era un grupo bárbaro, pero porque las familias eran muy buenas, humildes, pero bien constituidas. Este año es un desastre, los padres que los llamas y no vienen... Cuando la familia no está, acá no podemos hacer nada” [de una conversación entre la investigadora y un grupo de maestros].

La maestra dijo “la escuela no socializa, eso lo tienen que aprender en la casa, pero en la casa no se lo enseña nadie”. Entonces concluyó diciendo “la escuela no puede hacer lo que la familia no hace” [de una entrevista con una maestra bibliotecaria].

En distintas situaciones de nuestro trabajo de campo en los últimos diez años hemos relevado posturas similares, observando que las familias aparecen muchas veces como la causa directa de los problemas escolares de los niños. Otras, como

¹ En este sentido, son insoslayables los aportes de la etnografía educativa de tradición latinoamericana. Nos referimos a los desarrollos impulsados por Elsie Rockwell, y el equipo del Departamento de investigaciones educativas de México (Rockwell, 1997, 1996; Mercado, 1986; Ezpeleta y Rockwell, 1985) que tuvieron continuidad, con sus reactualizaciones, en los distintos equipos de trabajo que desarrollan sus investigaciones dentro de este campo de estudios en el país.

² En nuestro caso, realizamos desde mediados de la década de los 90 trabajo de campo en barrios ubicados en la Ciudad y el Gran Buenos Aires.

³ Citados en Cerletti, 2006.

una causa indirecta: su “mala constitución” no brindaría el ambiente propicio para la socialización infantil, condición sin la cual no puede desarrollarse plenamente la escolarización de los niños.

Así, a lo largo de las distintas etapas de nuestra investigación, tanto en las entrevistas realizadas como en las diversas situaciones de la vida escolar en las que participamos, las familias de los niños adquieren una clara relevancia para los docentes. Frecuentemente, se suelen remarcar las “faltas” y “fallas” de los padres de los niños, interpretadas como diferencias de valor, como abandono, como desinterés. Para muchos maestros, las características del entorno inmediato de los niños –usualmente asimilado a las familias– y las acciones que los adultos realicen respecto a la escuela, son vistas como condición necesaria para el desarrollo de la escolaridad infantil.

Simultáneamente, se demanda la realización de diversas acciones relativas a la escolaridad de los niños, también planteadas como necesarias para que ésta pueda desplegarse, englobadas frecuentemente en las categorías “participación” y “acompañamiento” (Cerletti, 2010a, 2010b). Las demandas que más recurrente y cotidianamente realizan los docentes a las familias de los niños, según registramos ampliamente, incluyen el cumplimiento del horario escolar, la provisión de útiles y materiales, la supervisión de tareas en el ámbito doméstico, las acciones de “apoyo” del aprendizaje (tales como relatar cuentos para estimular la oralidad, realizar juegos donde se ponen en práctica contenidos de matemáticas, etc.), y la asistencia a citas y reuniones en que se los convoca⁴ (Santillán, 2007, 2009; Cerletti, 2010a, 2010b). Asimismo, a través de la realización de las entrevistas de investigación, al abordar las caracterizaciones de los niños (y sus familias), surgen con suma recurrencia los planteos sobre la importancia de estas acciones –tanto a través de las quejas por los casos de incumplimiento, como por la satisfacción cuando se concretaban.

Sin embargo, en la historia del sistema educativo argentino no siempre se tomó a las familias como principal responsable de los logros en los aprendizajes. Antes de avanzar en la dimensión histórica de esta (re)configuración, nos

preguntamos, entonces, ¿qué es lo que no puede la escuela? ¿Sola con respecto a quién? ¿A qué familias?

¿QUÉ “FAMILIA”?

Es importante preguntarnos entonces qué se entiende por “familias”, a qué familias se dirigen muchos de los reclamos que provienen de la escuela. El tipo de situaciones asociadas a la “mala constitución familiar” incluye una variedad de características: padres separados, madres solteras, madres que trabajan durante todo el día, niños que cohabitan con adultos que no son sus padres biológicos, padres que “cartonean”, que tienen problemas de alcoholismo, y la lista podría continuar. Los siguientes fragmentos –registrados en diversos escenarios de encuentro con docentes– son ilustrativos de representaciones fuertemente ancladas sobre las familias:

“En este grupo casi todos tienen problemas familiares, familias mal constituidas. La mamá de esa nena es madre soltera. Es una chica rica, jovencita [...]. Pero igual parece que la tiene muy bien a la nena. Y la mamá de esa otra nena también es soltera, y sí... la atiende bastante también” [...] “ellos, con el hermanito que también viene a la escuela, están solos todo el día, la madre los deja acá en la escuela, y vuelve de trabajar como a las once de la noche, no la ven nunca; no hay hogar” [durante una observación de clase con una maestra de primer grado].

“Las familias de mis alumnos están muy desmembradas, algunas ni existen. Muchos viven con la abuela o alguna tía. Un chico tiene al padre por un lado y a la madre por otro. El padre se fue a la cosecha, y la madre se fue a trabajar a una casa de familia en la Capital. Ese chico no tiene familia” [de una jornada de capacitación docente].

“Las familias en general son despreocupadas; algunas conflictivas, desocupadas. Sufren de carencias múltiples” [de un taller con docentes].

A partir de esto, nos parece importante hacer una distinción básica entre dos cuestiones de diferente orden, que en este tipo de caracterizaciones aparecen indiferenciadamente. Por un lado, la sociedad argentina ha atravesado procesos de crisis, y como ha sido ampliamente documentado, en la década de los 90’s se consolidó un modelo de acumulación que profundizó críticamente las desigualdades sociales (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Achilli, 2000). Amplios sectores de la población se encontraron viviendo en situaciones de extrema pobreza, y muchos otros vieron deteriorarse sus condiciones de vida drásticamente. Por cierto, las condiciones socio-económicas de la población (lo cual incluye a los docentes

⁴ Con menos asiduidad se pide también ayuda en algunos actos escolares, o la participación en la Asociación Cooperadora, entre otras formas de “colaboración” con la escuela.

mismos) tienen una importante incidencia en los modos de vida familiar y en lo que sucede con la escolarización (Achilli, 2010). Diversas situaciones como las largas jornadas laborales de los padres, la ausencia de algún cónyuge por el traslado hacia mejores oportunidades de trabajo, la falta de útiles escolares, entre muchas otras, se relacionan con dichos procesos de fragmentación y desigualdad social. Junto con las mejoras producidas en los últimos años, son también fácilmente visibles las huellas de estos procesos (Santillán, 2012; Cerletti, 2010a).

Pero, por otro lado, se presta a confusión identificar indistintamente este tipo de procesos con transformaciones en la estructura y organización familiar. Si bien, como dijimos, los procesos socioeconómicos mencionados sin duda han dejado profundas huellas en las familias, plantear que “la familia” está en crisis es una cuestión muy distinta. Padres separados, hogares encabezados por una mujer, convivencia de niños con adultos que no son necesariamente sus padres biológicos o que son de parejas del mismo sexo, familias compuestas por hijos de relaciones anteriores, etc., son cuestiones que nos hablan de diversas formas de “ser familias” y de situaciones de cambio más que de crisis. Ciertamente, con la reciente sanción de la llamada Ley de matrimonio igualitario,⁵ se amplían las posibilidades de legitimar socialmente una mayor diversidad de familias y se extienden los derechos (así como garantías y obligaciones) legales a la vida familiar encabezada por parejas del mismo sexo.

Entonces, volviendo a la pregunta anterior: ¿qué “familia” sería la que está en crisis? ¿Qué significa que “no hay familias”, que las familias “no están”, que están “mal constituidas”? Éstas representaciones sobre la “mala constitución” de las familias, o sus “disfunciones”, pueden ser interpretadas desde el modelo en relación al cual se las considera. Recordemos que las representaciones sociales son una forma de conocimiento práctico, “no son una mera reproducción de una realidad sino que están a su vez dándole entidad” (Neufeld y Thisted, 1999), de ahí su importancia en interrelación con las prácticas sociales.

La familia, tal como suele ser evocada tradicionalmente, remite a representaciones

sociales fuertemente ancladas, que la relacionan con la clásica imagen de papá-mamá y sus hijos solteros, imagen que ha sido también reforzada –e instalada– desde la escuela (Calvo, Serulnikoff y Siede, 1998). Para las Ciencias Sociales, eso se correspondería con la familia nuclear occidental: basada en una pareja monógama libremente elegida, caracterizada por la coresidencia, por un reducido número de hijos, por una repartición de roles en el seno de la pareja, y una relación débil con la parentela restante (Neufeld, 2000; Segalen, 1992). Sin embargo, esta familia “es sólo un momento de un desarrollo histórico” (Neufeld, 2000). Incluso hay autores que plantean que este tipo de familia –pensada desde occidente como corolario de la civilización y el progreso– puede tener una historia mucho más antigua, registrándose formas de organización nuclear en distintas sociedades, al tiempo que –en las sociedades occidentales contemporáneas– existe una variedad enorme de excepciones a este tipo de organización familiar, y aún bajo una estructura en apariencia semejante, se encuentran diversidades culturales marcadas (Segalen, 1992). Sin embargo, en nuestra sociedad la familia nuclear occidental tiene un fuerte peso normativo, y es representada como la forma “natural” de ser familia. Es significativo en este sentido prestar atención a las acaloradas discusiones y resistencias que generó el proceso de debate parlamentario de la Ley de matrimonio igualitario.

Según se mencionó en los párrafos anteriores, vemos que aquellas formas que se desvían del modelo se suelen representar como “mal constituidas”, como deficitarias, y en tanto tales, como incapaces de brindarles a sus niños las bases para que puedan desarrollar una escolarización exitosa. Y a pesar de estas representaciones, niños provenientes de hogares de diversas características son escolarizados diariamente, independientemente de cómo sean sus familias; es decir, junto con diversas formas de organización familiar (Cerletti, 2010a). Una mirada a las historias familiares de los mismos docentes –de quienes no se duda que hayan sido “exitosamente” escolarizados– habla también de una diversidad y heterogeneidad de situaciones: padres separados, madres solas (viudas, o abandonadas), situaciones que actualmente se tienden a establecer como

⁵ Nos referimos a las modificaciones a la Ley 26.618 (de Matrimonio Civil), promulgada por el Decreto 1054/10.

límites para que la escuela pueda “hacer su parte” (Cerletti, 2009).

Es importante señalar, a su vez, que estas representaciones sobre la “normalidad” y la “naturalidad” de la familia nuclear no son una particularidad de los docentes. Se pueden identificar representaciones fuertemente ancladas en el ámbito jurídico, en algunos contextos académicos, en el campo de la salud: reivindicaciones similares – implícitas o explícitas– sobre la “buena” o la “mala” constitución de las familias en un sentido semejante al que se indicó anteriormente. En el ámbito educativo, las discusiones sobre la “educabilidad” o “no educabilidad” de los niños provenientes de hogares diferentes al modelo mencionado remiten a un “núcleo duro” en las representaciones sobre las familias, a una imagen de familia que resulta inamovible aún cuando ejemplos empíricos indiquen lo contrario (Neufeld y Thisted, 2004; Cerletti, 2010b, Santillán, 2009b). Asimismo, los medios de comunicación masiva también se hacen frecuentemente eco de estas representaciones, que como veremos a continuación, no constituyen un hecho natural ni una constante en los modos en que se representan las obligaciones de los adultos (padres, docentes, etc.) respecto a los niños.

LAS FAMILIAS Y LAS ESCUELAS, HISTORIA DE UNA RELACIÓN

Hace algunos años atrás, un matutino porteño publicó la siguiente noticia: “Los maestros se quejan de la ‘mala conducta’ de los padres”.⁶ La nota periodística, aparecida en el año 2005, pone sobre el tapete el malestar acerca de la falta de colaboración de las familias que venimos señalando. En el recorte, esta falta de cooperación se pone en evidencia en citas tales como que “los padres no revisan el boletín ni el cuaderno de comunicaciones”, o que no aportan a la escuela con los elementos necesarios. Como señala una maestra entrevistada, docente en una escuela céntrica de la ciudad, ella pidió lijas viejas para una tarea y de 27 chicos, sólo tres respondieron: “Como si fuera lo mismo traerla que no traerla. Hay cada vez menos acompañamiento. Y tal como está planteada hoy la Escuela, si no te acompañan no alcanzas a cumplir con lo que te piden”.

Desde estos ejemplos –y desde las inquietudes que nos manifiestan los docentes con quienes trabajamos– un interrogante que se plantea es: ¿Cuál es el papel de las familias en la escolarización? En los distintos barrios en donde investigamos, como ya mencionamos, los reclamos que plantean los maestros con mayor frecuencia tienen que ver con la necesidad de que los padres supervisen las tareas escolares, cumplan con la búsqueda de información complementaria, asistan a las reuniones, citaciones y a los actos escolares. El no cumplimiento de estas obligaciones es vivido en forma muy preocupante y con desconcierto. Así, un supuesto que circula entre muchos educadores es que las familias deberían saber qué necesita y qué requiere la escuela.

Sin embargo, lejos de dar por sentada la correlación entre las familias y la escuela, en nuestro sistema de enseñanza el papel asignado a los padres en la escolarización no ha sido siempre el mismo. Tampoco la presencia de las familias en la escuela se ha mantenido invariable en el tiempo. El registro de la historia nos ayuda, junto con la recuperación de la vida cotidiana, a desnaturalizar las interacciones entre estos dos ámbitos. Este ejercicio de historizar nuestro “presente etnográfico” –es decir, documentar los procesos sociales en su devenir– constituye un camino fructífero para problematizar el carácter natural de las categorías y los atributos que se nos presentan en la “realidad” (Neufeld, 1997; Rockwell, 2009).

Según develan los documentos de la época, la organización del sistema masivo de escolarización hacia fines del siglo XIX implicó un debate y también una decisión política acerca del papel de los padres en la educación formal. En la visión sarmientina la educación pública no solo debía interpelar al niño como ciudadano, sino que a través de la intervención de la población infantil se pretendía “socializar” a las generaciones adultas, sus costumbres y hábitos (Carli, 2002). La familia importaba por su incidencia en “la herencia”, y en la constitución de los niños “débiles” y los buenos y malos hábitos. Podemos observar cómo para los pedagogos alineados al positivismo, según se observa en la literatura de los inicios del sistema escolar, las familias eran significativas como “dato”, sobre todo como antecedente para el reconocimiento de la “educabilidad” y “no

⁶ “Los maestros se quejan de la ‘mala conducta’ de los padres”, Diario Clarín, 5 de agosto de 2005.

educabilidad”⁷ de las generaciones jóvenes. La creencia en la fuerza de la herencia produjo toda una ingeniería para investigar los orígenes de los niños y sus familias.⁸ Como se refleja en un artículo sobre “los retrasados escolares y falsos retrasados” publicado en la década del ‘20:

“La acción de los padres sobre los hijos no se detiene en el punto que nace (...) los estigmas mentales de los padres se transmiten a los hijos a pesar que se les aparten de ellos” (Revista La Obra, 1925).

De todas formas, hay que decir que hasta bien avanzado el siglo XX, una vez integrado el niño al sistema de enseñanza oficial, la familia era una referencia importante pero no necesariamente un “problema” para la enseñanza. La confianza en los instrumentos escolares (la administración del tiempo y espacio escolar, los contenidos, la organización del currículo y el cuaderno) minimizaban la necesidad de que las familias estuvieran presentes en la práctica educativa formal. Sí hubo un pedido puntual: cumplir con la “obligatoriedad” de la escolaridad y el aporte – sobre todo a través del ejemplo– en la enseñanza de los valores patrióticos y morales (El Monitor de la Educación Común, 1884). La presencia casi exclusiva en las publicaciones especializadas acerca de qué enseñar y cómo –y la ausencia casi total acerca de qué se hace con los padres– hablan de la centralidad que en tal caso tuvo el maestro –y no tanto la familia– en la constitución de la escolarización masiva a fines del siglo XIX y buena parte del XX (Santillán, 2009 b).

En los inicios de nuestro sistema de educación formal, por tanto, la escuela era una obligación para la familia, como había otras obligaciones (tales como el voto para la población masculina). Los padres debían mandar a sus hijos a la escuela, y los docentes se encargarían a su debido tiempo de informarles sobre el desempeño en los estudios. La presencia de los padres en la escuela no era algo esperado, de hecho en las primeras décadas del

siglo XX las familias no participaban de los actos escolares, recién lo harían mucho más adelante, una vez que se produjo, en los años 40 y 50, la incorporación de las autoridades de gobierno en las festividades (Amuchástegui, 2000). Los papeles que le tocaban a cada cual parecían estar bien diferenciados, no era una escena muy representativa de ese momento que algún docente responsabilizara a la familia porque un niño –sano y de buena constitución– no lograra los aprendizajes en las letras y los números. Esto no quita que en el proceso de su consolidación, la escuela haya ponderado un “tipo de familia” sobre otras, a la vez que contribuyó a modelar ciertas expectativas y responsabilidades respecto al cuidado infantil.⁹ Vale remarcar que las prácticas de normalización, si bien se impusieron sobre todos los grupos domésticos, recayeron principalmente sobre aquellas familias que se corrían del modelo “Nacional”, es decir las familias inmigrantes y de los sectores populares, particularmente de las zonas rurales del interior del país. Se trató de un interés por la modelación de los hábitos y prácticas familiares que se profundizó y legitimó sin dudas con la llegada del higienismo. Hacia fines del siglo XIX el modelo médico entró, de la mano de José María Ramos Mejía, en el lenguaje escolar y desde ahí se explicaron ciertos comportamientos y alteraciones sociales en términos de enfermedades (Puiggrós, 1990).

En nuestra región, como sucedió en el resto de los estados modernos occidentales, la educación sistemática de los niños en escuelas u otros espacios por fuera del hogar implicó en forma temprana la división de tareas entre el orden doméstico y el espacio “público” (entendido como “no doméstico”). Junto con ello, como fuimos dando cuenta desde el registro de la historia, se fue configurando un sistema sofisticado, que además de derechos (a la educación por parte de los niños) estableció “deberes” y “obligaciones” a ser cumplidos

⁷ A diferencia de los estudios más contemporáneos sobre “educabilidad”, en los trabajos de inicios del siglo XX era contemplada como un hecho biológico.

⁸ Un ejemplo de esta ingeniería son los “boletines biográficos” diseñados por el maestro e inspector Víctor Mercante hacia fines del siglo XIX. Este pedagogo propuso que los maestros recogieran, a través de conversaciones afables y visitas a las casas, una serie de información como la edad, la raza, enfermedades y conductas familiares de modo que se puedan explicar y predecir los comportamientos de los niños (Dussel y Caruso, 1999).

⁹ Entre otros, entre fines del siglo XIX y principios del XX, la prohibición y neutralización de la lengua materna de los hijos de inmigrantes en el ámbito escolar constituye sin dudas un importante mecanismo de modelación de los hábitos y costumbres de las familias extranjeras. Artículos especializados de la época dedicaron varias de sus páginas a dar recomendaciones y directivas para que los docentes actúen contra el empleo de palabras, formas de trato y saludo que los niños italianos, vascos, gallegos, alemanes, rusos trasladaban de sus casas al aula (Santillán, 2009 b).

por los padres. ¿Cómo se reconfiguró este sistema? ¿Qué rasgos asumen estas responsabilidades y obligaciones en torno a la educación de los niños en nuestra contemporaneidad?

LA EDUCACIÓN Y LA DISTRIBUCIÓN CONTEMPORÁNEA DE RESPONSABILIDADES Y OBLIGACIONES

Como venimos mencionando, desde la escuela hoy se plantean variados reclamos hacia las familias. Desde luego, estas demandas y preocupaciones del magisterio deben situarse en un contexto –como el contemporáneo– atravesado por profundos cambios sociales. Pero también, los reclamos hacia las familias encierran varios supuestos y sobrentendidos. Uno de ellos es suponer que los “requerimientos” para una buena educación son universalmente conocidos, acordados y aceptados por unanimidad.

Los adultos que tienen a su cargo a los chicos suelen ser agudos conocedores de los repertorios que explícita o implícitamente circulan dentro y fuera de la escuela sobre qué se espera de ellos. En el transcurso de nuestras investigaciones, hemos sido testigos de numerosas circunstancias en las cuales los padres de los niños realizan importantes esfuerzos para neutralizar algunos estigmas y presunciones de “no cumplimiento” de su responsabilidad. Incluso, en las entrevistas que realizamos en barrios del conurbano bonaerense, algunos tutores iniciaban las conversaciones con alusiones como las siguientes:

“Doña [en alusión a la antropóloga] yo trato de mandarlos siempre prolijitos a la escuela, a veces no tenemos para lavar pero yo siempre trato de mandarlos bien. Bien peinados y con ropa limpia. A principio de año me gusta que estrenen guardapolvo nuevo. Siempre estoy atenta a las cosas de la escuela”.¹⁰

Por cierto, los esfuerzos puestos en neutralizar toda una batería de señalamientos y estigmas tienen como principales protagonistas a aquellos grupos familiares que por diversos motivos, llevan adelante la crianza de los hijos en simultáneo con actividades que se corren de las formas socialmente avaladas. Nos referimos a la experiencia concreta de muchos hombres y mujeres que mantienen ocupaciones como el cartoneo y la venta ambulante, que tienen algún miembro de la familia preso,

o simplemente son jefes de familias numerosas. Históricamente, como expusimos, el proceso de masividad de la escuela trajo consigo el desarrollo de un complejo sistema de distribución de tareas y obligaciones para con los niños. Sin que se mantengan fijas en el tiempo, las condiciones desde las cuales las familias intentan cumplir las expectativas que se depositan sobre ellas varían de una coyuntura a otra. En el contexto que se inaugura con el neoliberalismo, muchas familias –y nos referimos especialmente a las familias pertenecientes a los sectores subalternos– dejaron de percibir las protecciones sociales provenientes del salario y comenzaron a constituirse en objetos de los programas compensatorios. Es dentro de ese marco que buena parte de los reclamos hacia los tutores comenzaron a sustentarse en la estimación (social) de una progresiva “desresponsabilización parental” (Santillán, 2009a). En nuestro trabajo de campo, esto se puso en evidencia cuando desde la escuela los docentes y quienes organizan la gestión de los programas sociales nos exponían que a pesar de que son ellos quienes realizan algunas acciones propias de las familias (como suministrar alimentación y cuidado a los niños) es responsabilidad de la familia hacerlo.

Entonces, junto con la atención a una serie de requerimientos que recaen sobre las familias (como supervisar las tareas, asistir a las convocatorias, demostrar interés en la educación de los hijos), no podemos desatender que en algunos contextos, las interacciones entre las familias y las escuelas se juegan además en un escenario permeado por un conjunto de iniciativas ligadas con la asistencia.

La escuela moderna ha sido desde sus orígenes un lugar privilegiado y organizador de la asistencia estatal y de la beneficencia privada destinada a los niños¹¹ (Querrien, 1980; Thisted, 2006). Sin embargo, en las décadas marcadas por las políticas de orientación neoliberal, se intensificaron exponencialmente las iniciativas de asistencia a los “grupos vulnerables”, mitigándose así las iniciativas de corte universalista.

¹⁰ Registro correspondiente al trabajo de campo realizado entre el año 2001 y 2007 en los distritos de Tigre y San Fernando, del Gran Buenos Aires (Santillán, 2007).

¹¹ Como lo expone la investigadora Sofia Thisted, en nuestro país la copa de leche se instala en las escuelas en 1806 y a partir de 1914 se incluye por primera vez en el presupuesto escolar una partida destinada a gastos de alimentación. A mediados del siglo XX, se instala el Programa de Comedores Escolares, de alcance nacional, dando cuenta de que la escuela desde sus orígenes ha constituido un espacio a través del cual se han instrumentado políticas sociales (Thisted, 2006).

La experiencia de permanecer en muchas de las escuelas de nuestra región nos pone –aún hoy en día– frente a prácticas y actividades que, al menos desde el sentido común generalizado, son de “incumbencia doméstica” y no se espera que ocurran dentro de esta tradicional institución. La circulación de algunas madres en los pasillos de las escuelas, en los alrededores del despacho del directivo, el gabinete psicopedagógico o la sala de maestros para reclamar algún material o calzado, son testimonio de estas escenas no esperadas y que en la realidad de los hechos producen reacciones encontradas en muchos docentes (Santillán, 2007, 2009a; Cerletti, 2006, 2010a). Aún más si se trata de una madre, padre o tutor que no siempre demuestra “necesitar” la ayuda.

Un enunciado muy recurrente entre los docentes que trabajan con población de bajos recursos es la referencia a que “han dejado de enseñar para asistir” o que “la escuela dejó de dar contenidos [curriculares] para “contener”. Como analizaron diversos trabajos, la inclusión de actividades ligadas a la asistencia repercute diferencialmente en la construcción subjetiva del trabajo docente (Montesinos, 2002; Thisted, 2006; Redondo y Thisted, 1999). Pero una vivencia generalizada entre muchos docentes es la pérdida de la esencia de su profesión, adjudicándose esta pérdida al incremento de funciones que en buena medida pertenecen a “la familia”.

Por cuanto, como se advierte, la inclusión de acciones vistas como propias de la responsabilidad “doméstica” (como dar de comer, tramitar los documentos de identidad, controlar la salud) en los espacios escolares abre una serie de tensiones. Por parte de los docentes, en buena medida las tensiones están dadas porque en forma progresiva la incorporación de la asistencia tiene como contrapartela obligación de cumplir con rendiciones administrativas que se han ido acrecentando (varios de los programas y planes sociales requieren llenados de planillas, la formulación de proyectos y la rendición de cuentas). Para las familias, sobre todo para aquellas usuales receptoras de políticas compensatorias, las tensiones están dadas principalmente porque las posibilidades de formulación de una serie de demandas ligadas con la educación de los hijos (como el reclamo de una enseñanza de calidad o sobre el cuidado de los niños) van quedando supeditadas a un marco más

amplio de estimaciones, transacciones y deudas que incluye muchas veces el temor por la pérdida de los beneficios que se reciben.

En determinados contextos, el reparto de útiles, calzado y vestimenta en los espacios escolares, así como la posibilidad de extensión de una ración de comida, tienen como condición la estimación del merecimiento por el beneficio recibido. Un rasgo que sobresale es que en buena medida las valoraciones sobre el merecimiento se sustentan en nociones sobre el “interés”, la “buena crianza” y la educación de las familias que sólo –como ocurrió con diversos matices a lo largo de la historia– en ocasiones recuperan en forma amplia las iniciativas y las prácticas de las familias de los niños.

A MODO DE CIERRE

Los encuentros entre las familias y las escuelas no se restringen a las circulares oficiales, ni a las formulaciones planificadas por algunas propuestas de cambio, ni a las representaciones más fuertemente ancladas en el ámbito educativo. Se trata de encuentros cotidianos, tramados en múltiples interacciones y basadas en relaciones que exceden las fronteras de los establecimientos. En base a la intención que trajimos de avanzar sobre una problematización de los modos actuales de entender esta relación, importa también interrogarse sobre la presencia de las familias en la escuela. Una mirada menos sesgada por los parámetros dominantes, permite advertir –junto con el reconocimiento de las interacciones que reconstruimos– un conjunto de prácticas que suelen resultar invisibilizadas en las instituciones escolares. Como hemos podido documentar desde la investigación sistemática, se trata por ejemplo de las consultas y seguimientos que los padres realizan sobre los rendimientos escolares de los hijos –muchas veces interceptando a las maestras y maestros en espacios no esperados para ello (en las veredas que circundan a la escuela, en las plazas y la calle). También se trata de una serie de iniciativas y discursos acerca de lo “escolar” y “educativo” que se ligan con la propia historia escolar, con hechos significativos en el curso de la vida personal y con la vinculación cotidiana que los adultos llevan adelante con diversos espacios de interacción barrial y organización comunitaria (como comedores, guarderías, centros culturales) (Achilli, et al, 2000; Neufeld, 2000; Cerletti, 2010a; Santillán, 2007).

Los padres concretan prácticas que rebasan los reglamentos y las regulaciones oficiales (producidos desde la misma escuela o de otros niveles del sistema educativo) y no por ello son menos significativas para la experiencia escolar de los niños (Cerletti, 2010a). Lo que el registro etnográfico nos demuestra es que en las escuelas no existe una sola forma de “participación”. En tal caso se concretan prácticas e interacciones que van difiriendo entre sí según los modos en que las mismas van delineando el campo de posibilidades –más o menos inclusivas– para que los sujetos intervengan (Santillán, 2007, 2009; Cerletti, 2010a, 2010b).

Consideramos que recuperar la escala de la vida cotidiana y la historicidad de las relaciones entre las familias y la escuela implica comprender y situar los acontecimientos observados –y la visualización de dichas relaciones como problema– no como episodios discontinuos, sino articulados a procesos más amplios y que se van configurando en el tiempo. También conlleva observar que las relaciones entre ambos espacios no están exentas de muchas de las tensiones que marcan, históricamente, a la vida social. Desde nuestro punto de vista, ofrecer prescripciones sobre cómo tienen que ser las relaciones entre las familias y las escuelas –como suele hacerse en la literatura específica sobre el tema–, no puede soslayar el reconocimiento de las prácticas e interacciones que cotidianamente llevan adelante de hecho los educadores y los padres de los chicos, siempre en base a relaciones sociales más amplias, incluyendo la cooperación, la ayuda mutua, la asimetría y el ejercicio diferencial de influencia en arenas de decisión determinadas y ligadas a coyunturas específicas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Achilli, E, A Abramor, E Cámpora, L Giampani, M Nemcovsky y S (2000). “Vida familiar en un barrio de Rosario”. En Elena Achilli et al. Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana. UNR Editora, Rosario.

Achilli, E (2010): Escuela, familia y desigualdad social. Labor editor, Rosario.

Amuchástegui, M (2000). “El orden escolar y sus rituales”. En Gvirtz (comp) Textos para repensar el día a día escolar. Ed Santillana.

Calvo, Serulnicoff y Siede (comp) (1998). Retratos de familia.....en la escuela. Ed Paidós, Buenos Aires.

Carli, S (2002). “Ninez, pedagogía y política”. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Cerletti, L (2006). Las familias ¿Un problema escolar?. Sobre la socialización escolar infantil. Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.

Cerletti, L (2009). “Tensiones y sentidos de la educación infantil para los adultos involucrados. Aportes desde la etnografía”. En Revista Educación, Lenguaje y Sociedad Nº 6.

Cerletti, L (2010a). Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Cerletti, L (2010b). “Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría “familia””. En Intersecciones en Antropología Nº 11.

Dussel, I, Caruso, M (1999): La invención del aula. Una genealogía de la forma de enseñar. Ed Santillana.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En Rockwell, E. e Ibarrola, M. (comps.), Educación y clases populares en América Latina. México, I.P.N. – D.I.E.

Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M.R. (1994): Políticas sociales, crisis y ajuste estructural. Ed Espacio. Buenos Aires.

Mercado, R. (1986) “Una reflexión crítica sobre la noción escuela-comunidad”. En E.Rockwell y R.Mercado, La escuela, lugar del trabajo docente, DIE; IPN, México.

Montesinos, M. P. (2002). Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Neufeld, M. R. (1997). “Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación”. En Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano Nº 17.

Neufeld M.R. y Thisted, J.A. (1999). De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires, Eudeba.

Neufeld, M R (2000) “Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social”. En Ensayos y experiencias Nº 36, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

- Neufeld, M.R y Thisted (2004). A “Vino viejo en odres nuevos”: acerca de educabilidad y resiliencia. En Cuadernos de Antropología Social N° 19, Facultad de Filosofía y Letras.
- Puiggrós, Adriana (1990): Sujetos, Disciplina y Curriculum. Historia de la Educación Argentina I. Buenos Aires, Ed. Galerna.
- Querrien, A (1980): “Trabajos elementales sobre la escuela primaria”. En Genealogía del Poder N 4, Ediciones de la Piqueta, Madrid.
- Redondo, P y Thisted, S (1999): Las escuelas primarias “en los márgenes”. Realidades y futuro. En Puiggrós, A. (comp.), En los límites de la educación. Niños y Jóvenes del fin de siglo. Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- Rockwell, E. (1996). Keys to appropriation: rural schooling in Mexico. En Levinson, B.; Folley, D. y Holland, D. (eds.), The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice. Albany, State University of New York Press.
- Rockwell, E. (2009). La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los proceso educativos. Buenos Aires, Paidós.
- Santillán, L. (2007). Trayectorias educativas y cotidianidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Santillán, L (2009, a): “Antropología de la crianza: la producción social de “un padre responsable” en barrios populares del Gran Buenos Aires”. Etnográfica Vol 13. N° 2. Centro de Estudios de Antropología Social. ISCTE, Lisboa.
- Santillán, L (2009, b): “Familias y escuelas: de responsabilidades, expectativas y demandas que cambian”. Novedades Educativas, Vol. 222, Buenos Aires.
- Segalen, M (1992).: Antropología histórica de la familia. Madrid, Taurus.
- Thisted, S (2006): “Niños, escuelas y políticas asistenciales. Una mirada desde el cotidiano escolar”. Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Buenos Aires.

La experiencia etnográfica y la clase alta: ¿nuevos desafíos para la antropología?

Victoria Gessaghi*

Caminar por el barrio de Recoleta entre hoteles de lujo y negocios de marcas internacionales; visitar casas de familias en donde las paredes albergan valiosas colecciones de arte; asistir a un “té de beneficencia” en el Jockey club de San Isidro, hacer entrevistas en un haras; hurgar en el archivo de la biblioteca de un exclusivo club social; conversar con un entrevistado en la misma mañana en que apareció en la portada del diario a raíz de la venta millonaria de su empresa o debido a la reunión que mantuvo con el gobierno con el objetivo de conseguir beneficios para el sector agropecuario... A primera vista no diríamos que estas son distintas escenas reconstruidas a lo largo de un trabajo etnográfico. Sin embargo, los sectores más privilegiados de la sociedad han logrado imponerse, lentamente, como un campo interesante de ser abordado por la mirada antropológica: desde la ya clásica invitación de Nader a “studyng up” (1972) a los trabajos de George Marcus sobre las Elites (1983) pasando por el estímulo de Rockwell (2001) a los antropólogos latinoamericanos a documentar “lo conocido pero no dicho por los que están en el poder”, encontramos una extensa y creciente bibliografía antropológica sobre el tema. En la Argentina, el desarrollo de una tradición que dé cuenta de los aportes de nuestra disciplina a la comprensión de

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

estos grupos sociales, o de los procesos en los que participan, es muy reciente y auspiciosa.

Usualmente, los estudios que se abocan al análisis de las prácticas de quienes ocupan posiciones de poder destacan la necesidad de atender a desafíos teórico-metodológicos inherentes al estudio de las elites (Pincon y Pincon-Charlot 2000; Badaró y Veccioli, 2009 y Marcus 1992, entre otros). Los señalamientos principales remiten a los problemas de acceso a la “cocina” del poder, a las dificultades en cuanto a la empatía con los sujetos que son parte del objeto de estudio y al lugar subalterno del investigador. Las reflexiones que se delinean en este artículo intentan abrir la discusión acerca de la supuesta especificidad metodológica de este campo de indagación.

Las ideas que se introducen en este ensayo surgen de un trabajo de campo realizado en el marco de mi tesis de doctorado *“Trayectorias educativas y clase alta: etnografía de una relación”*.¹ Sin embargo, quiero subrayar que el artículo no se estructura a partir de las notas y registros de campo con los que construí dicha etnografía sino que articula algunas de las conclusiones centrales de dicho trabajo.²

En primer lugar, señalaré que las dificultades de entrada al campo no son patrimonio exclusivo

del trabajo con los sectores dominantes y que el desafío aquí radicó más bien en cómo no ser “portavoz” del reconocimiento que construyen los sujetos como parte del “trabajo de formación de la clase alta” (Gessaghi, 2011). Asimismo, me voy a detener en el lugar subalterno que se le asigna al investigador cuando trabaja con sectores privilegiados o con poder. Subrayaré que “la permanencia prolongada en el terreno” pone en evidencia el carácter dinámico y negociado de dicha relación de subalternidad. Por último, voy a sostener que la etnografía no puede entenderse independientemente de la experiencia que la produce. Es por eso que haré especial énfasis en traer las postergadas emociones y sentimientos al centro de las estrategias metodológicas. En este sentido, este trabajo intenta pensar acerca de cómo podemos estudiar a las elites antropológicamente, los desafíos teórico-metodológicos vinculados a su estudio y las implicancias que ello tiene para la antropología como disciplina.

LAS DIFICULTADES DE “ACCESO” A LAS ELITES

Se señala con insistencia que uno de los principales problemas que enfrenta el investigador social interesado en el estudio de “las elites”³ es acceder a los sujetos que participan de los procesos analizados. Esta afirmación tiene por lo menos dos problemas: en primer lugar, lleva implícita la suposición de la transparencia de la acción social y la ilusión de que el investigador puede conocer “todo” acerca de los procesos que estudia. En segundo lugar, sugiere -por oposición- que acceder a trabajar con los sectores populares es relativamente fácil. Con respecto al primer punto, es necesario recordar, como señala Nader (1972) que los antropólogos siempre tuvimos problemas de acceso para estudiar las poblaciones que fueran de nuestro interés. Pocos etnógrafos pueden aspirar a una aceptación total por parte de los sujetos que investiga. El acceso a lo que se muestra es limitado, siempre. “Volverse nativo” es, creo, imposible. Solucionar esas dificultades ha tenido que ver con utilizar una herramienta metodológica clave del conocimiento antropológico que es “entrar en relación” con los otros y establecer lazos de confianza.

¹ Gessaghi, V (2011a) *“Trayectorias educativas y ‘clase alta’: etnografía de una relación*. Tesis de doctorado en Antropología Social, FFyL, UBA. Dirigida por Guillermina Tiramonti y Co dirigida por María Rosa Neufeld.

² El trabajo se basó en 63 entrevistas abiertas en profundidad a adultos entre 80 y 30 años miembros de “familias tradicionales” con el objeto de reconstruir sus experiencias formativas (Rockwell, 1995). Si bien el campo elegido no se circunscribe a un territorio, seguí la red de relaciones construida por los sujetos y las entrevistas se realizaron con personas que me iban recomendando unas a otras. Indagué respecto de tres generaciones dentro de cada familia intentando por este medio comprender las continuidades y transformaciones en sus trayectorias de vida. Como complemento de estas fuentes orales utilicé fuentes bibliográficas y material periodístico. Además se entrevistaron a otros informantes clave referidos por los entrevistados: ej. genealogistas; directores de guías sociales, entre otros. El trabajo de campo incluye, igualmente, el análisis de biografías escritas por miembros de las “grandes familias”, libros editados por ellos, que fueron entregados a la investigadora durante las entrevistas. El trabajo con fuentes se completa con libros consultados en la biblioteca del Jockey club de Buenos Aires sobre “la clase alta” y el registro hemerográfico centrado en las referencias a las “grandes familias” en los principales diarios de tirada nacional (Clarín, La Nación y Página 12) entre los años 2006 y 2010. Finalmente, se realizaron observaciones –a veces participantes- en eventos “de caridad” realizados por las escuelas a las que asisten los entrevistados y de diversas situaciones institucionales (actos escolares, entradas y salidas de las escuelas, entre otras).

³ Se usa el término “elites” para referirse en líneas generales a los sectores más privilegiados de la sociedad. Para una discusión pormenorizada de sus implicancias teóricas y sus diferencias con el concepto de clase ver Gessaghi, 2010.

Pero esto no es exclusivo del trabajo con “las elites”. El acceso a la información nunca es completo, ni casual: se inscribe dentro de una relación que toma en cuenta la posición del etnógrafo. Los entrevistados –cualquiera sea su posición social– siempre seleccionan qué dirán y qué mostrar al investigador. Es más, el investigador hará lo mismo. Esto es parte de cualquier relación entre dos sujetos y, desde ya, entender qué se muestra y que no, no implica que algo sea más o menos verdadero sino que forma parte de la comprensión misma de la interacción social observada (Berreman, 1963).

Por otra parte, distintos trabajos han descripto los modos en que los sectores populares negocian con los antropólogos su participación en sus investigaciones (Santillán, 2007; Cerletti, 2010, Neufeld, Thisted y Sinisi, 2010), demandan reciprocidades y se apropian del trabajo de campo de distintas formas. Incluso, muchas veces, en tanto sumamente acostumbrados a ser objeto de análisis solicitan autorizaciones oficiales o explicaciones detalladas acerca de lo que haremos y sus implicancias.

En el caso que me ocupa, por el contrario, nunca recibí una negativa para realizar una entrevista, ni siquiera a que ellas fueran grabadas; jamás me demandaron una nota explicativa acerca de qué iba a hacer, donde iba a ser publicado, etc. Ello tiene que ver con lo que a lo largo de mi trabajo de campo describí como *el proceso de producción de “la clase alta”* que involucra un trabajo activo y dinámico del que participan una heterogeneidad de actores y voceros. Distintos tipos de documentos y registros materiales “hablan a favor de” la existencia de “las grandes familias” (Latour, 2008: 53) y actualizan su vigencia. Contribuyen a fijar las historias de cada apellido y a situar a cada unidad familiar en la red de familias en general. Las genealogías, los libros familiares, las guías sociales, los grandes caserones, las biografías y los libros ilustrados que remiten “a los años dorados de la Argentina” ofrecen respuestas concretas (aunque su éxito nunca es completo) a los problemas de legitimación y de cohesión.

En abordajes etnográficos como éste, donde los entrevistados tienen recursos económicos y culturales suficientes como para hacerse oír, el desafío para el antropólogo es menos cómo darles voz a los sujetos que cómo no ser un “vocero del grupo” (Latour, 2008). En general, los antropólogos

se han ocupado de los “Otros menos poderosos” y recién comienzan a plantearse cómo representar a las elites que no están en una posición de desventaja en cuanto a los medios de autorepresentación (Yanagisako, 2002, Pina-Cabral y de Lima 1999). Marcus (1988), por ejemplo, en su análisis sobre las familias dinásticas de Estados Unidos, le da voz a los miembros marginales dentro de ellas para deconstruir sus historias autorizadas. Sin embargo, Yanagisako (2002) señala que el problema principal pasa porque los relatores de las historias familiares no tienen una autoridad inherente sino que ésta debe serle otorgada. En un texto etnográfico, señala la autora, no es posible escapar al poder de representación que tiene el antropólogo como escritor y como último árbitro de las diferencias entre las narrativas de los sujetos.

Como indica Latour (2008:56) entre los muchos voceros que hacen posible la definición durable de los grupos, deben incluirse los científicos sociales. Si a lo largo de esta investigación mi posición como antropóloga siempre fue bienvenida, creo que ello se vincula con que mi “estar ahí” decía algo acerca de la existencia de “la clase alta”. Nunca recibí una negativa para hacer una entrevista u observar alguna situación. Ello tiene que ver con que el “trabajo de construcción de las familias tradicionales” implica el conocimiento y el reconocimiento de los “otros” y mi presencia en el campo contribuía a esto. Si bien no puedo evitar, al trabajar con las “grandes familias”, otorgarles visibilidad a sujetos que se encuentran en una posición que no necesita ser reforzada, mi compromiso como antropóloga es mostrar cómo “la clase alta” es el producto de un trabajo de construcción. Es decir, desnaturalizar la diferencia; poner en evidencia que ella es fruto de relaciones históricas y no derivación de alguna naturaleza esencial. En tanto tal puede ser contestada y en ese sentido, continúo el clásico compromiso de la Antropología latinoamericana con las mayorías subalternas.

LA RELACIÓN DOMINACIÓN-SUBALTERNIDAD Y LA EMPATÍA

Siguiendo la tradición iniciada por la antropóloga Elsie Rockwell, la confrontación entre lo diferente y mi subjetividad como investigadora fue mi instrumento principal de conocimiento. Entiendo que el terreno es una experiencia personal de aprendizaje, de intercambio y de

transmisión donde la implicación personal es constitutiva del objeto. Esto quiere decir que el yo del investigador adquiere relevancia sólo en tanto está encarnado en relaciones sociales, no en tanto sujeto particular. Esta mirada me permitió reparar en las dimensiones de la desigualdad que se juegan en lo intersubjetivo: en la relación de dominación-subalternidad entre investigador-sujetos, que es dinámica y cambiante.

En este sentido, sostengo que el campo no es un contrato que se establece con los sujetos de una vez y para siempre. Al contrario, creo que es necesario entender las relaciones en el terreno como conflictivas, negociadas continuamente, fluctuantes y dinámicas. Es por eso que –discutiendo con los estudios que pregonan las dificultades de investigar cuando el antropólogo se encuentra en una posición subalterna– en mi experiencia de investigación esa subalternidad fue constantemente negociada y no siempre fue tal. Como cuando trabajamos en contextos de pobreza, las relaciones en el campo cambian continuamente.

Al acercarme hoy a mis notas iniciales resulta claro cómo fue cambiando mi actitud en el campo. Una de mis primeras entrevistas fue con una profesora de latín de unos sesenta años, casada en distintas oportunidades con diplomáticos y perteneciente a una “familia tradicional” de jueces y abogados. En esos primeros días –aunque nos encontramos en varios momentos distintos de la investigación– todo era nuevo para mí y en los encuentros se mezclaba la torpeza que caracteriza los primeros días en cualquier campo –cuando uno no sabe dónde ponerse ni cómo abordar algunas cuestiones– con la sorpresa que me generaba este terreno en particular. La distancia de nuestras posiciones sociales profundizaba la incomodidad de la “fase liminal” (Jackson, 2010) del trabajo de campo: ese período inicial en el que comenzamos a dejar atrás nuestros mundos familiares y aún no nos hemos integrado de un modo satisfactorio –aunque jamás completamente– en el nuevo ambiente⁴. Mi excesiva preocupación inicial por la vestimenta, por

los modales y el decir cosas inadecuadas llevadas por la extrañeza que me generaba un espacio tan ajeno, se sumaba al estrés que implica esa posición liminal, desorientadora, que es manejada de maneras a veces poco conscientes en el campo. La reflexividad sobre aquello que ocurría en esos primeros contactos en el terreno permite entender las soluciones culturales que se desarrollan ante la experiencia humana general de “no encajar” (Davies, 2010). El trabajo de adaptación que siempre realizamos al abordar mundos distantes se traduce en formas concretas específicas cuando la distancia compromete a la posición social. Ese esfuerzo toma una de las formas particulares dentro de las posibles, pero no son exclusivas del abordaje de los sectores dominantes.

En esos primeros encuentros no podía más que dejarme conducir por los entrevistados, aceptar con poca resistencia lo que imponían, abrumada por nuestras diferencias. Pero ese estado en el campo fue cambiando. Los sujetos me fueron enseñando y yo fui asegurándome en mi propia posición de modo que, con el tiempo, pude negociar ciertas cosas e imponer otras sin estar tan preocupada por su aceptación –como por ejemplo, dejar de disfrazarme para ir a las entrevistas–. Las relaciones en el campo son dinámicas, se modifican a medida que uno va conociendo y siendo conocido por los otros, generando relaciones de confianza. Pasé de una distancia con los entrevistados que nunca fue geográfica⁵ sino de extrañeza por las diferencias en las posiciones sociales, a una distancia no inherente al objeto sino construida para comprender su lógica (Abélès, 2008). Dejé de quedar atrapada en ella para comprender cómo los entrevistados construían la distancia como parte de la producción de la distinción social. Es decir, que pude comenzar a desentramar las relaciones sociales que construían las dificultades en el terreno. Como dice Godelier (2008) no se sale indemne del trabajo de campo. Siempre se sale transformado.

Pero la relación con “la clase alta” no es distinta de cuando se investiga con los sectores subalternos. La relación de dominación-subalternidad en el campo es siempre una negociación entre sujetos en posiciones sociales que no se reducen a la posición de clase. Lógicamente es imposible borrar la diferencia, asimilarse o mimetizarse. Las

⁴ Voy a sostener que el antropólogo jamás se vuelve un nativo. La famosa apelación a “Going native”, en la antropología, es una ilusión que nunca se completa acabadamente. Por “nuevo” ambiente me refiero aquí a algo que resultaba novedoso pero ello no implica una separación del mundo del investigador. El mundo de “la clase alta” se construye en una configuración que los trasciende y que la pone en relación con otros sectores sociales. Esa relación es su condición de posibilidad (Gessaghi, 2011).

⁵ Las familias se concentraban mayormente en un barrio de la ciudad a media hora de tren de mi casa.

relaciones de poder se negocian constantemente entre investigador y entrevistados que no son un grupo homogéneo. En esta experiencia, según el momento del campo y las personas con las que estuviera interactuando, las posiciones se disputan constantemente.

El terreno lejos de ser un contrato entre iguales es una configuración de relaciones intersubjetivas que son negociadas constantemente, que no son simétricas. Ellas varían de acuerdo a las relaciones de género, de edad, de clase entre los sujetos y cambian a lo largo del tiempo. Es por eso que la etnografía plantea la necesidad de una permanencia prolongada en el terreno. Dicho brevemente, es necesario comprender el “campo como conflicto”.

Por otra parte, algunos sociólogos sostienen que los estudios sobre las elites suelen caer en la “crítica del resentimiento” o en el “enaltecimiento” de los sujetos (Bourdieu y San Martín, 1978; Pinçon, y Pinçon-Charlot, 2000). En mi experiencia, al escuchar a los entrevistados no fue posible evitar sentir rechazo, en algunas situaciones, o caer en la celebración, en otras. Creo que el trabajo de campo, entendido como “relaciones en el campo”, implica registrar una experiencia que involucra necesariamente una dimensión subjetiva (emociones, sensaciones). La “reflexividad etnográfica” implica volverlas parte constitutiva de la construcción del conocimiento (Rockwell, 2009, Stoller 2009). El respeto que me generaron algunos sujetos en el campo, la “diversión” o el rechazo que provocaron otros se configuran y se forjan en el orden social: son resultados reales, anticipados, recolectados o imaginados de las relaciones sociales, y por eso, decodifican relaciones de poder (Otero Bahamón, 2006).

Subrayo el carácter negociado de las relaciones en el terreno, con sujetos de cualquier posición social. Suponer que es distinto con un sector u otro –más allá de la ingenuidad moralizante– es imputar pasividad ya sea al sujeto-objeto o al investigador. Cualquiera de estos abordajes resulta problemático (Abélès, 2008).

SENTIMIENTOS Y SENTIDOS EN EL CAMPO

Como relata Paul Stoller a partir de su experiencia con los Songhay en Nigeria, algunas epistemologías no separan cuerpo, mente o

experiencia en relación al aprendizaje. La mente se desarrolla a través de la experiencia del cuerpo en el mundo (Stoller, 2009: 40). Desde los años setenta, la antropología ha intentado rebasar las tensiones y divergencias entre materialismo e idealismo, romanticismo y racionalismo. La mayoría de estas dicotomías descansa sobre un gran supuesto en permanente debate: la escisión entre emoción y razón como condición para la comprensión del ser humano (Jimeno 2004: 39). Desde entonces, nuestra disciplina ha podido dar cuenta de los modos en que los sujetos aprenden. El aprendizaje ocurre en la vida cotidiana y no abarca ideas o pensamientos exclusivamente. Implica también sensaciones (olores, sonidos) y sentimientos. Si sabemos que nuestros informantes construyen conocimiento de esta forma ¿por qué cuando nos involucramos como investigadores excluimos la participación de las emociones y las sensaciones de nuestro modo de conocer con ellos?. ¿Puede la desigualdad/diferencia ser entendida sin hacer alusión a los sentidos y a las emociones? Trabajos recientes señalan que no. Herzfeld (2001) destaca que la percepción sensorial es una parte integral de las relaciones entre los sujetos: el olor, por ejemplo, crea fronteras sociales, no porque algunos olores sean naturalmente desagradables, sino porque se construyen culturalmente así. Neufeld y Thisted (1999) describieron cómo ciertas consideraciones en torno al “olor” refuerzan estigmatizaciones entre niños en las escuelas. Los sentidos, como el olfato, proveen medios para construir clasificaciones de etnicidad y clase, entre otras.

Me interesa traer a las emociones y a los sentidos al centro de las estrategias metodológicas. Los sentimientos en el campo pueden darnos una idea de cómo comprendemos ciertas situaciones e interacciones en los mundos en los que entramos. No sólo la posición del etnógrafo influye los modos en que se construye conocimiento, sino también los estados del investigador en el campo (Davies, 2010). Por esto sostengo que la subjetividad del investigador no es un obstáculo en el proceso de conocimiento si se analiza con el mismo rigor intelectual que se aplica a otro tipo de datos construidos en el terreno (Davies, 2010).

La marginalización de las emociones, señala Davies en un reciente trabajo sobre la emotividad y los sentimientos en la experiencia etnográfica, es consistente con la creencia de que en los abordajes

cualitativos o cuantitativos, la subjetividad es algo que debe ser controlado y reprimido (2010:2). Sin embargo, a lo largo de la historia de la antropología numerosos debates se dieron en torno de la relación entre subjetividad y epistemología. Si la inclusión de la “participación” como herramienta de conocimiento, en tiempos de Malinowski, fue una innovación considerable respecto de los abordajes tradicionales, no por ello el involucramiento del investigador dejó de ser controlado. Prueba de esto es el diario del padre de la antropología que, escrito en 1920, vio la luz en los años 60, con el relato de las experiencias y las emociones –muchas de ellas desagradables– que el antropólogo excluyó de sus escritos más formales. Hasta los años ’50, las experiencias y las emociones que la observación participante evocaba no eran relatadas en absoluto. Incluso cuando surgían esos reportes, como el de Malinowski, eran puestos a salvo de la antropología hegemónica y relegados al ámbito de la crónica personal (Davies, 2010:6). Levi Strauss y su célebre “Tristes trópicos” es uno de los ejemplos de la conciencia acerca de cómo las emociones se ponen en juego en el terreno. Pese a ello, estas seguían sin ser integradas en el análisis teórico-metodológico.

En los años ’70, el trabajo de Devereaux (1967) disparó las discusiones en torno a las reflexiones psicológicas en el campo. La pasión, el sabor y la emoción tuvieron su reconocimiento en tanto cooperadoras en la ciencia como en cualquier otra esfera de la práctica (James, 1995: 40). Una década más tarde, surgen un número importante de trabajos (Rabinow, 1977; Dumont, 1978; Crapanzano, 1980) que exploran las relaciones intersubjetivas que se construyen en el terreno entre investigador y sujetos entrevistados. Describir y entender el rol de las emociones resultaba secundario para una corriente que buscaba desafiar un modelo objetivista que negaba el valor del diálogo y la intersubjetividad en la construcción de conocimiento (Davies, 2010:9). Finalmente, una nueva corriente de estudios emerge de los últimos años ’80 y hacia fines de los ’90. Stoller (1987), Jackson (1989) y Crapanzano (1998) entre muchos otros, subrayan el carácter colaborativo del trabajo de campo y la producción de conocimiento en el espacio “entre” el observador y lo observado o el sujeto y el objeto. Los estudios feministas que resaltaron el lugar central de la

emoción en la experiencia humana contribuyeron en esta dirección.

A lo largo de mi experiencia etnográfica, fui incluyendo las emociones, los sentimientos y los sentidos como parte integral de las estrategias metodológicas. La separación entre razón y emotividad se desdibujaba y dejar afuera a esta última me obligaba a excluir hallazgos que sólo se hacían evidentes si incluía otros modos de conocer. La construcción intersubjetiva de conocimiento también me obligó a reparar en el carácter sensible de la desigualdad. La forma inicial de aprehenderla se impuso a través del cuerpo, de los sentidos, de exponerme a la risa, a la indignación, a la bronca, a la pena.

Volviendo a mis encuentros iniciales hace unos años con la profesora de latín, recuerdo que desde un primer momento me había parecido “muy elegante”. Cuando intento describir ahora qué caracterizaba esa elegancia, me doy cuenta de que no llevaba puesto nada que, en sí, llamara la atención: una pollera y una polera negras. Sin embargo, quedé deslumbrada por su amabilidad, su sonrisa constante y su modo “confiado” de moverse. En otra oportunidad, otra entrevistada me dijo que *“uno se da cuenta quien es de clase alta cuando la ve. Esto me lo dijo mi marido, que es de otra clase. Es raro que entren a un lugar con timidez, entrás pisando fuerte porque no sé quién te dijo que sos un pelotudo que estás en la cima, eso te da seguridad social”*.

Precisamente lo que muchos entrevistados me transmitían era “seguridad social”, a través de su manera de pararse, de moverse, de hablar y de “estar en el mundo”. Fue a través de la experiencia sensorial del mundo social que comencé a conocer y saber acerca de la desigualdad dado que los códigos sensoriales expresan y refuerzan jerarquías y estereotipos a través de los cuales ciertos grupos sociales son investidos –y otros desprovistos– de autoridad política y moral (Herzfeld, 2001: 440).

Pero la particularidad del conocimiento científico no reside en sus métodos – que son los mismos que usan los actores para conocer, describir y actuar en su propio mundo– sino en el control de la reflexividad y su articulación con la teoría social (Guber 2001: 46). Como parte del compromiso con la “reflexividad etnográfica” (Rockwell, 2009) mi trabajo intentó registrar, también, los modos en

que mi subjetividad como investigadora –en tanto encarnada en relaciones sociales– participa del proceso de diferenciación de la “clase alta”, a través del reconocimiento recíproco de las diferencias y jerarquías que constituyen el mundo social de los entrevistados. La confrontación entre lo diferente y mi subjetividad como investigadora (de clase media, mujer, etc.) iba a ser el instrumento principal de conocimiento (Rockwell, 2009).

El campo demanda poner en juego otros modos de conocer, una verdadera relación cuerpo-mundo (Carman, 2006; Stoller, 2009). El sentimiento de opresión con el que salía de las entrevistas aparentemente era una anécdota, sin embargo, hablaba de la violencia simbólica que opera la desigualdad. También hablaba de las presiones que generan las aparentes libertades disponibles y de lo “sujetos” que se encuentran mis entrevistados: marcas de sujeción que deben tanto a la libre elección como al condicionamiento. Esto me permitió comprender el trabajo que realizan los entrevistados por adecuarse a lo socialmente apto. Recordé este momento el día que una maestra me dijo que ella ni loca haría el trabajo que hacen las madres de su escuela por estar siempre perfectas.

La desigualdad produce marcas en los otros, deja rastros, sensaciones en los cuerpos de los sujetos que entran en relación: seguridad en el cuerpo de los que están arriba, inseguridad, opresión, asombro en el de los subalternos. Esas huellas tienen que ver con las diferencias construidas y aprendidas en la vida cotidiana. Los modos en que las personas se visten, se muestran, hablan, huelen y tocan participan de construcciones culturales que hacen que sean estigmatizadas o tratadas con respeto, que sean identificadas con un grupo, con una comunidad o una clase social. Los sentidos producen formas específicas de clasificación y decodificación de relaciones de poder (Robben, 2008).

¿Cómo denominar a la dimensión de la diferencia que es pasible de ser aprehendida a través de los sentidos? Díaz de Rada sostiene que “*los sujetos, en un campo de prácticas, se diferencian de los otros, según la expresión de signos, símbolos, índices y otras operaciones semióticas (...) Estos diferenciales están asociados a la biografía concreta de las personas, a sus formas de estar en sociedad, a su experiencia vivida*” (Díaz de Rada, 2007:136) Tal

dimensión, irreductible a lo “económico”, es según el autor la “*dimensión semiótica*” de la diferencia.

Esa dimensión semiótica llega incluso a racializar la desigualdad (Neufeld, 2005): “*Las mujeres de la clase alta son como de otra raza, otra especie, una manera de hablar, todas flacas, pelos lacios, la caras, hay una estética que modifica la manera de hablar, la ropa toda igual*”. Por un lado, la dimensión sensible de la desigualdad permite apreciar el trabajo de constitución de un “cuerpo apto” (Badaró, 2009 y Mendez, 2010), es decir, en lo que éste tiene de más natural en apariencia –dimensiones y forma– expresa de mil maneras las disposiciones más profundas del hábitus (Bourdieu, 1979: 188). El cuerpo, señala Bourdieu (1979), manifestación sensible de “la persona”, se percibe como la expresión más natural de la naturaleza profunda, sin embargo es un producto social. La postura corporal, la vestimenta, la decoración del hogar supone una de las tantas formas de afirmar la posición ocupada en el espacio social y dan “la sensación” de pertenecer a un mundo civilizado y más culto (Bourdieu, 1979:75). Como señala Bourdieu (1979:75) resulta posible leer todo el estilo de vida de un grupo en el estilo de su mobiliario y de su forma de vestir porque las relaciones sociales objetivadas en los objetos familiares se imponen por mediación de unas experiencias corporales profundamente inconscientes. Además, cada gusto se siente fundado por naturaleza (Bourdieu, 1979:54).

Los sujetos, en un campo de prácticas, se distinguen unos de otros según expresiones semióticas que construyen jerarquías y diferencias (Díaz de Rada, 2007). Al procesarse simultáneamente en una red de vinculaciones específica, estas expresiones profundizan la diferencia de “las familias tradicionales” al tiempo que se busca legitimar sus posiciones.

EN RESUMEN

La supuesta especificidad metodológica para trabajar con las elites remite a los problemas de acceso a la “cocina” del poder, a las dificultades en cuanto a la empatía con los sujetos que son parte del objeto de estudio y al lugar subalterno del investigador. Con respecto al primer obstáculo, señalé a lo largo de este trabajo que en mi investigación ese problema no existió. Más bien la dificultad fue como no ser “portavoz”

del reconocimiento que buscan los sujetos. La clase alta –categoría de análisis a nivel de la vida cotidiana– se construye en un proceso y demanda un trabajo de producción que involucra a distintos voceros que “hablan a favor de” la existencia de “las grandes familias” y actualizan su vigencia. Los sujetos entrevistados y las fuentes que ellos producen trabajan constantemente justificando la existencia de este grupo, invocando sus reglas y precedentes y comparando una definición con todas las demás (Latour, 2008: 53). A su vez, he dicho que el investigador social debe incluirse entre los muchos voceros que hacen posible la definición durable de los grupos. Si no es posible escapar al poder de representación que tiene el antropólogo como escritor y como último árbitro de las diferencias entre las narrativas de los sujetos, mi compromiso es mostrar el trabajo histórico que se condensa en el *apellido* y la producción del olvido de la heterogeneidad misma de ese grupo social y la historicidad de su constitución, es decir, el trabajo histórico que fue necesario para construir esta representación de “la clase alta”, de manera que ella pueda ser contestada. Asimismo, es necesario recordar que los antropólogos siempre tuvimos problemas de acceso para estudiar las poblaciones que fueran de nuestro interés. El antropólogo jamás se vuelve “nativo”. “*Going native*” es una ilusión que no puede completarse acabadamente.

También me referí al lugar subalterno que se le asigna al investigador cuando trabaja con sectores privilegiados o con poder. La subalternidad es constantemente negociada y no siempre es tal. Como cuando trabajamos en contextos de pobreza, las relaciones en el terreno cambian continuamente. El campo no es un contrato que se establece con los sujetos de una vez y para siempre. Al contrario, creo que es necesario entender las relaciones que se establecen en la investigación como conflictivas, negociadas continuamente, fluctuantes y dinámicas. Es por eso que la etnografía plantea la necesidad de una permanencia prolongada en el terreno. Pero, nuevamente, la relación con “la clase alta” no es distinta de cuando se investiga con los sectores subalternos. La relación de dominación-subalternidad en el campo es siempre una negociación entre sujetos en posiciones sociales que no se reducen a la posición de clase.

Usualmente hacemos trabajo de campo con personas que nos gustan, respetamos y admiramos pero ¿cómo establecer relaciones de investigación con personas que no nos gustan o con quienes no hacemos empatía?. Un *cinismo metodológico* (Avanza, 2008) se me impuso y seguramente marcó posibilidades y limitaciones, pero de cualquier forma creo que lo importante fue exponerlo en mi relato de investigación a fin de articular este ejercicio reflexivo con la teoría social. Por otra parte, considero que es necesario dejar de considerar la “empatía” como condición para realizar etnografía de manera de poder dar cuenta aún de los puntos de vista que no compartiremos jamás.

En este mismo sentido, creo que la etnografía no puede entenderse independientemente de la experiencia que la produce. Es por eso que me interesó traer las postergadas emociones y sentidos al centro de las estrategias metodológicas. Los sentimientos en el campo ayudaron a darme una idea de cómo comprendía lo que iba ocurriendo en el terreno. También, a lo largo del trabajo *mis estados* en el campo se fueron modificando, porque las relaciones con “los otros” son dinámicas. Creo que el trabajo de campo, entendido como “relaciones en el campo”, implica registrar una experiencia que involucra necesariamente una dimensión subjetiva (emociones, sensaciones). La “reflexividad etnográfica” implica volverlas parte constitutiva de la construcción del conocimiento: “*todo el valor del campo etnográfico consiste en esta paciente elaboración de una problemática, en el seno de una relación compleja de la que el etnógrafo no es más que uno de los elementos. La oposición rígida entre subjetividad y objetividad pierde mucho de su pertinencia. Lo importante es el proceso, tal como se desarrolla, con su temporalidad singular, y, sobre todo, me parece con los elementos de inteligibilidad que produce*” (Abélès, 2008: 51).

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Abélès, M. (2008) “Campo y subcampo” en: Ghasarian, C. De la etnografía a la antropología reflexiva. Buenos Aires. Ediciones Del Sol.
- Avanza, M. (2008) “Comment faire de l’ethnografie quand on n’aim pas “ses indigenes”? Une enquete au sein d’un mouvement xenophobe » en : Fassin D. y A. Bensa Les politiques de l’enquete. Épreuves ethnographiques. Editions La Découverte. Paris.

- Badaró M. y V. Vecchioli (2009) "Algunos dilemas y desafíos de una antropología de las elites" en: *Etnografías contemporáneas*, Año 4, Vol 4, Septiembre de 2009, 7-20, UNSAM Edita.
- Badaró, M. (2009) *Militares o ciudadanos. La formación de los oficiales del Ejército Argentino*, Buenos Aires, Prometeo.
- Berreman, G. (1963) *Hindus of the Himalayas*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Bourdieu, P. (2007) « La noblesse : capital social et capital symbolique ». En : M. de Saint Martin and D. Lancien (dirs) *Anciennes et nouvelles aristocraties, de 1880 à nos jours*. Paris : Éditions de la MSH. pp 385-397 .
- Bourdieu, P. [1984] (1979) *La distinción*. Taurus, España.
- Bourdieu, P. y M. de Saint Martin (1978) "Le patronat" en : *Actes de recherche en sciences sociales*, número 20-21, Paris : EHESS.
- Cerletti, L. (2010) *Familias y escuelas un abordaje etnográfico de una relación en contextos de desigualdad*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Crapanzano V. (1992) *Hermes' Dilemma and Hamlet's Desire: On the Epistemology of Interpretation*. Cambridge: Harvard University Press.
- Crapanzano, V. (1980) *Tuhami: Portrait of a Moroccan*. University of Chicago Press. Chicago.
- Davies, J. (2010) "Introduction: Emotions in the Field" in: Davies, J y D. Spencer *Emotions in the Field. The Psychology and Anthropology of Fieldwork Experience*. Stanford University Press, California.
- Devereaux, G. (1967) *From anxiety to Method in the Behavioural Sciences*. Mouton. The Hague and Paris.
- Díaz de Rada, A. (2007) "Valer y valor: una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela" en: *Revista de antropología social*, Nº 16, Madrid: Universidad Complutense.
- Dumont, L. (2001) *Homo hierarchicus*. Gallimard. Paris.
- Fonseca, C. (2005) "La clase social y su recusación etnográfica" en: *Etnografías contemporáneas*, Año 1, Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Gessaghi, Victoria (2010) "La parte sumergida del iceberg: clases, elites y clases altas en la construcción de una problemática de investigación" en: *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*. Neufeld, Thisted y Sinisi (compiladores). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Gessaghi, Victoria. 2011. *Trayectorias educativas y 'clase alta': etnografía de una relación*. Tesis de doctorado en Antropología Social, FFyL, UBA.
- Godelier, M. (2008) *Romper el espejo de sí en: Ghasarian Christian et.al. (2008). De la etnografía a la antropología reflexiva. Nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas*. Ed. Del Sol. Buenos Aires.
- Guber, Roxana 2001. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Herzfeld, M. (2001) *Anthropology. Theoretical Practice in Culture and Society*. Oxford: Editorial Basil Blackwell.
- Jackson M. (1989) *Paths Towards a Clearing*. Indiana University Press. Bloomington and Indianapolis.
- Jackson, M. (2010) "From anxiety to method in Anthropological Fieldwork: an appraisal of George Devereaux's Enduring Ideas" in: Davies, J y D. Spencer *Emotions in the Field. The Psychology and Anthropology of Fieldwork Experience*. Stanford University Press, California.
- James, W. (1995) *Selected Writings*. Eryman, London.
- Jimeno, M. (2004) *Crimen Pasional. Contribución a una antropología de las emociones*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Latour, B. (2008) *Reensamblar lo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Lima Pedroso de, A (2009) "Cuando familia y empresa se vuelven inseparables: hombres de negocios y gestoras familiares" en: *Revista Etnografías Contemporáneas*. Año 4, número 4, UNSAM, Buenos Aires.
- Marcus, G. (1983) *Elites, Ethnographic issues*. Albuquerque. University of New Mexico.
- Marcus, G.E. (1992) *Lives in Trust: The fortunes of dynastic families in late twentieth America*, Westview Press: Boulder.

- Mendez, A. (2010) "El Colegio Nacional de Buenos Aires y sus dispositivos de socialización en un valor moral". Ponencia presentada en: 1º Reunión Internacional sobre Formación de las Elites "La Formación de las elites: nuevas investigaciones y desafíos contemporáneos" FLACSO, 28 y 29 de Octubre de 2010. Buenos Aires.
- Menéndez, E. (1999) "Uso y desuso de conceptos: ¿dónde quedaron los olvidos?" en: *Alteridades*, Vol. 9 (17): Págs. 147-164.
- Menéndez, E. (2002) *La parte negada de la cultura*. Bellaterra. Barcelona.
- Nader, L (1972) "Up the Anthropologist: Perspectives Gained from Studying Up." *Reinventing Anthropology*. Dell Hymes, ed. N.Y.: Pantheon Books.
- Neufeld, M. R. Y Thisted, J. A. (comps.) (1999). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires.
- Neufeld M.R, L. Sinisi y J. A. Thisted (editores) (2010) *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*. Colección Saberes Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Otero Bahamón, S. (2006) "Emociones y movimientos sociales: algunas claves útiles para estudiar el conflicto armado". En: *Colombia internacional*. Recuperado el 29 de noviembre de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=81206309>.
- Pina-Cabral J. y A. Pedroso de Lima (1999) *Elites: Choice, Leadership, and succession*. Oxford: Berg.
- Pinçon, M. y Pinçon-cCharlot, M. (2000) *Sociologie de la bourgeoisie*, París, La Découverte, colección Repères.
- Rabinow, P. (1977) *Reflections of Fieldwork in Morocco*. University of California Press. Berkely.
- Robben, A. (2008) "Sensorail Fieldwork" en: A. Robben y J.A. Sluka (Ed.), *Ethnographic fieldwork: an anthropological reader*. Oxford: Blakwell.
- Rockwell, E. (1995) "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En: Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, México, 13-57.
- Rockwell, E. (2001) "Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina" en: *Cuadernos de Antropología social* N° 13 Sección de Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Santillán, L. (2007) *Trayectorias educativas y cotidianidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Stoller P. (1989) *The Taste of Ethnographic Things: The Senses in Anthropology*. University of Pennsylvania Press. Philadelphia.
- Stoller, P. (2009) *The Power of the Between. An Anthropological Odyssey*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Yanagisako, S. (2002) *Producing culture and capital. Family Firms in Italy*. Princeton University Press.

Textos escolares para la Educación Bilingüe Intercultural: omisiones estatales y empeños indígenas (Chaco, Argentina, 1987-2007)

Teresa Laura Artieda, Yamila Liva
y Soledad Almirón*

PRESENTACIÓN

En la provincia del Chaco, la educación escolarizada para qom, wichí y moqoit enmarcada en una educación bilingüe intercultural (EBI) tiene poco más de dos décadas de desarrollo. La Ley N° 3.258 “De las Comunidades Indígenas” (1987) y su Decreto Reglamentario 2.749/87 otorgaron el marco normativo inicial con el “Capítulo III De la educación y la cultura”. El articulado de la Ley reconoce el derecho a estudiar su propia lengua y cultura, la adaptación de la currícula a su cosmovisión, la inclusión de pedagogos indígenas en los establecimientos, la formación de docentes indígenas, entre otros asuntos principales.

Una de las condiciones necesarias para el cumplimiento de esta política de reconocimiento de derechos ha sido la de disponer de material de estudio apropiado para la escuela¹. En este trabajo nos interesa

1 La necesidad de disponer de este material fue parte de las demandas de las Asambleas de organizaciones y comunidades indígenas, las que se celebraron un año antes de la sanción de la Ley 3.258. Entre las conclusiones de esas Asambleas se encuentra: “Formación de un equipo pedagógico e integrado por aborígenes, que junto al Consejo General de Educación, elabore material educativo”. Cf. Res. N° 1.009 del Consejo General de Educación del Chaco, Anexo I, 14 de mayo de 1987. En la Ley 3.258 no se recoge esta demanda, al menos de manera expresa. Una mención directa, circunscripta al objetivo de alfabetización, aparece en la Ley General de Educación N° 4449/1997, en el “Capítulo IV Educación Aborígen”: “Soportes técnico-pedagógico y lingüístico pertinentes para la alfabetización en la lengua materna del educando, toba, wichí y mocoví”. Figura como una de las condiciones (“principios” en el articulado) para el desarrollo de “la educación aborígen” (art. 55, inc. C de la ley citada).

* Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Correo electrónico: tereartieda@gmail.com; y yamilaliva@hotmail.com

caracterizar determinados aspectos del proceso de producción y de edición de este material, en el período comprendido entre 1987 y 2007². Recortamos el estudio a los textos escolares elaborados para su uso en las aulas de la escuela primaria, así como focalizamos en aquellos textos en los que hayan intervenido indígenas en calidad de autores o coautores³. El artículo se compone de dos partes. En la primera, de índole descriptiva, nos abocamos a un conjunto de factores comunes al conjunto de producciones, a saber, políticas estatales, financiamiento, idiomas, materialidad. En la segunda nos circunscribimos a producciones de docentes qom y planteamos interpretaciones acerca del proceso de elaboración, la autoría y las finalidades que dichos docentes atribuyen a tales prácticas de escritura. El corpus de fuentes está constituido por textos escolares y entrevistas, y se complementa con normativas provinciales⁴.

I. PRIMERA PARTE

I. 1. Caracterización del corpus de textos

Entre 1992 y 2007 se elaboraron y editaron en el Chaco un total de 23 títulos bilingües y monolingües en los que participaron qom, wichí y moqoit de modo exclusivo o compartiendo autoría con no indígenas. En su mayoría son ediciones explícitamente destinadas para su uso en escuelas con población escolar indígena.

En cuanto a la distribución por etnias, dieciocho títulos corresponden a los qom, uno a

los wichí y tres a los moqoit. En su mayoría son ediciones bilingües. Los maestros indígenas hacen un significativo esfuerzo por escribir en sus lenguas maternas, por consultar acerca de cómo escribir y sobre qué temas. En la segunda parte, nos referimos a este esfuerzo en el caso de los qom.

Es difícil precisar el número de autores indígenas debido a que en algunos de los títulos se generaliza designándolos como Auxiliares Docentes Aborígenes, mientras que los criollos se encuentran identificados con su nombre y profesión.

Considerando esta salvedad, los autores qom que figuran como tal son 15, y solo en dos del total de publicaciones en coautoría con criollos. En una de las publicaciones para moqoit figura el nombre de un autor del pueblo mencionado, y en las demás se generaliza. En tanto que en el título del pueblo wichí, los autores indígenas están generalizados con la nominación de “auxiliares docentes wichí”. Para el caso de ambos pueblos -moqoit y wichí- se trata de trabajos en coautoría con criollos, aunque estos últimos sí se encuentran identificados.

Respecto de las características materiales, en su mayor número son impresiones artesanales, en formato folleto, en blanco y negro, ilustraciones a mano, tapa de cartulina. Son escasos los ejemplares en los que intervino una imprenta o una editorial. Contienen en promedio entre 15 y 20 páginas.

No son equiparables en calidad y atractivo con los que conforman el mercado editorial de textos escolares⁵, salvo seis de la *Serie de Relatos* de la cultura qom del *Proyecto Nate'elpi Nsoquixanaxanapi* y un título para la lectura y la escritura inicial en moqoit y en castellano. Estos tienen ilustraciones en color, tapa blanda e intervención de editoriales (Artieda, Rosso, Ramírez, op.cit.).

Dos títulos fueron editados en formato de CD interactivo, ambos para el área qom.

I. 2. El financiamiento de las ediciones

En 1995, el Poder Legislativo provincial aprobó una resolución por la que recomendaba al Ministerio de Educación “estudie la posibilidad

2 Esta demarcación cronológica obedece a las siguientes razones. La EBI se inicia formalmente con la creación del Programa de Educación Bilingüe Intercultural en 1987 si bien el primer libro de lectura que se conoce en el marco de esta política provincial se publica cinco años después, según se cita en las páginas siguientes. En diciembre de 2007 cambia el signo político del gobierno del Chaco (el peronismo sustituye al radicalismo), y se observan indicios de cambios respecto de la política educativa –y curricular- para los pueblos indígenas, por lo que sostenemos el supuesto de modificaciones en el proceso en estudio, lo cual requiere otro análisis y otro corpus empírico.

3 Hacemos notar la elaboración de textos a cargo de no indígenas, en fecha previa y posterior a 1992, con “intenciones didácticas” y de difusión y conservación. Ver Silva, Mercedes y De la Cruz, Luis (1991) *Memorias del Gran Chaco (1526-1599)*, Santa Fe, Talleres de INCUPO; Silva, Mercedes (2005) *Mensajes del Gran Chaco. Literatura oral indígena, Resistencia (Chaco)*, Librería De La Paz. Con todo, este tipo de textos no superan en cantidad a los de autoría o coautoría de indígenas.

4 El estudio forma parte de una investigación de mayores dimensiones en la que se propone analizar la producción y circulación de textos escolares elaborados por indígenas en el Chaco en los veinte años iniciales de gestación y desarrollo de la EBI. PI N° H004-2008.SGCYT-UNNE: “Escritura, autoría y circulación. La producción de textos escolares de indígenas en el Chaco. 1987 – 2008”, dirección: Mg. Teresa Laura Artieda.

5 Los libros escolares en análisis no integran el mercado editorial, no están destinados a un usuario con capacidad de compra y se distribuyen en forma gratuita. Es un aspecto importante de la temática pero amerita un marco interpretativo diferente y un análisis más extenso del que se expresa con esta breve mención.

de imprimir material bibliográfico necesario para la Educación Aborigen”. La resolución incluía un Anexo que contenía un plan de ediciones, cálculo de presupuesto y de cantidad de ejemplares para escuelas de las áreas qom y moqoit, pero el plan no fue implementado⁶.

Del análisis del corpus de textos se concluye que el Ministerio de Educación provincial financió solamente la re-edición de tres relatos compilados en un CD interactivo, en el año 2007⁷. Es de destacar que una primera edición de esos relatos había sido costeadada con anterioridad por los Padres de la Orden de la Merced radicados en la provincia de Córdoba (Argentina)⁸.

Los docentes entrevistados coincidieron en calificar como conflictiva la relación con el Estado provincial en relación con este tema. Ello se expresaba en el hecho de que las áreas estatales a las que acudían condicionaban el financiamiento –que de todos modos no garantizaban- a modificaciones en los formatos y demás características ya definidas por los autores y demandaban un lugar destacado en la autoría.

En 1992 y 1994 se editaron los dos primeros títulos, en tiradas de 500 y 2.000 ejemplares respectivamente. Fueron solventados por fundaciones e instituciones católicas y correspondían al área qom. Hasta la fecha no han sido reeditados y es difícil que alguna escuela disponga de ellos⁹. Entre 1998 y 2002 se publicaron seis títulos en tiradas de 25 ejemplares promedio cada uno. Entendemos válido deducir el propósito de circulación entre todas las escuelas del área para

el primer caso, y de restricción a la sección o aula de una escuela, para el segundo.

Si bien es factible alegar razones de política lingüística sustentadas en las variedades dialectales para esta segunda medida, también es posible aludir a políticas de fragmentación de los ‘90 que afectaron al ámbito educativo. Entre los datos para esta última interpretación hacemos notar que el financiamiento de los ejemplares reducidos se logró por el mecanismo de subsidios concursables de la nación. Las escuelas se vieron en la situación de competir por fondos para financiar proyectos institucionales, los cuales eran utilizados en la compra de computadora e insumos necesarios para la impresión de los textos. Por lo demás, los docentes manifiestan su disconformidad respecto de la calidad de los materiales y el número de tiradas, insuficientes para su distribución entre los alumnos, las familias y los miembros de las comunidades en general. También para compartir con las otras escuelas, lo que consideran sumamente necesario aún teniendo en cuenta las diferencias dialectales.

De lo anterior, es válido concluir que en los veinte años estudiados la edición fue el resultado del esfuerzo de los docentes de cada institución, indígenas y criollos. No hubo una política estatal (nacional o provincial) que generara condiciones para la edición de libros de texto de alcance amplio para el conjunto de escuelas de cada área indígena (Artieda, Rosso, Ramírez, op.cit.).

SEGUNDA PARTE. EL PROCESO DE ELABORACIÓN ENTRE DOCENTES QOM

II. 1. La escritura compartida

La consulta a los ancianos está en el principio de la escritura.

“Los libros de cuento, los libros de cómo empezaron a vivir, todo eso nos han explicado los ancianos, nosotros sacamos estos libros de acuerdo a lo que ellos nos dicen y es por eso la lentitud que uno tiene porque tiene que tener mucho cuidado para hacer las cosas bien, sobre todo por respeto”¹⁰.

Los docentes consideran que los ancianos valoran el trabajo que ellos realizan y colaboran a pesar de los temores, y de la reticencia a brindar

6 Res. Nº 133 del 5 de julio de 1995, de la Cámara de Diputados de la provincia del Chaco. “Anexo: Elaboración de textos para la educación aborigen. Responsable: Rosalía Figueroa”. La profesora Figueroa se desempeñó como lingüista en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe-Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen, de la localidad de P. R. Sáenz Peña, Chaco a comienzos de los 90. Agradecemos a la misma el material que puso a nuestra disposición.

7 Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2007) “Relatos desde nuestras raíces”, Chaco.

8 A.A.V.V. (2006) “So Mañec Piguem Le’ec. El ñandú del cielo”, Pampa del Indio, Chaco, Proyecto Nate’elpi Nsoquixanaxanapi. A.A.V.V. (2006) “Aso Taqaq. El chajá”, Pampa del Indio, Chaco, Proyecto Nate’elpi Nsoquixanaxanapi; A.A.V.V. (2006) So huaxayaxa Lachigui’qataq so te’esaq. El zorro sagaz y las abejas, Pampa del Indio, Chaco, Proyecto Nate’elpi Nsoquixanaxanapi.

9 Extendemos esta referencia a marzo de 2012, si bien excede el período seleccionado en este trabajo.

10 Salvo aclaración expresa, todos los testimonios que se presentan en esta segunda parte del trabajo corresponden a entrevistas realizadas a ocho docentes qom (cuyo anonimato conservamos), autores de libros de texto del corpus en análisis, por lo cual nos eximimos de citarlos en cada transcripción.

información habida cuenta del despojo que habitualmente sufren por parte de investigadores y otros que los entrevistan y luego terminan atribuyéndose la autoría.

“Hablan si es para los nuevos. Ellos hablan sabiendo para qué es, el tema de los libros, que es para la escuela, para los chicos. Porque pasa mucha gente por la comunidad, gente de afuera que va, charla con ellos, escriben sus libros, y ahora están figurando como autores otros, que nunca dijeron que sacaron de ahí”.

Los docentes manifiestan que su vínculo con los ancianos conlleva actitudes diferentes. Por ejemplo, en los textos editados están nombrados; incluso aquellos que fallecieron pero de quienes escucharon por primera vez un relato. Agregan que su rol “*es de colaboradores, son los ancianos la voz, los protagonistas de los relatos, porque ellos son nuestras fuentes*”. Los ancianos son entonces autores orales, presencia de duración secular desde las copias manuscritas a los textos impresos en otras culturas (Chartier, 1996).

Uno de los pasos posteriores es la selección de los contenidos y su clasificación según la división de las disciplinas escolares.

“O sea seleccionamos los contenidos también para las distintas ramas de las ciencias, de las ciencias sociales (...) Nosotros escuchando decimos ‘ah, esto pertenece a tal cosa’. Entonces nosotros tenemos que escuchar el mensaje para saber en qué lugar ponerlo, en qué contenido. Por ejemplo yo recuerdo unos ancianos (que) hablaban de los lugares históricos de acá y sus nombres propios...entonces eso lo ponemos como algo de la geografía”.

Sería necesario recurrir a marcos teóricos diferentes de los que manejamos para interpretar las implicancias en su cultura de la clasificación que mencionan y que pareciera seguir la división imperante de las disciplinas escolares. En todo caso, este reordenamiento del modo de relatar o explicar de los mayores suma otro proceso de traducción a los que hemos advertido y que analizamos a continuación.

II. 2. El pasaje de lo oral a lo escrito

Si bien lo escrito configura lo que Meliá (1998:28) interpreta como “una nueva lengua que no es simple reflejo de la lengua hablada, sino un recurso singular, que despierta en la lengua virtualidades que no poseía antes de usar este medio”, este pasaje no deja de ser conflictivo. Especialmente cuando la demanda tuvo un origen externo y los docentes sienten la presión por

escribir de parte de los docentes criollos y en razón de los valores propios de la escuela. Por lo tanto, a la vez de valorar la producción de los textos como soporte de la enseñanza, resaltan el lugar de la oralidad entre los qom.

“Para nosotros, (en) la comunidad toba, primero está lo oral, eso es lo valioso. Y lo escrito cambia los sentidos, totalmente cambia, (...) Hoy en día si no tenés un papelito donde conste una cosa, todos están atemorizados, pero para nosotros (...) lo oral tiene más valor, nos enseñaron lo valioso que es eso para nuestra cultura”.

De este modo la escritura sirve de apoyo y complemento a la oralidad tradicional (López y Jung, 1998). También puede ocurrir que no se la utilice.

“Algunos cuentos (de Togueshic L'aqtaxanaxaq nan qompi de Orlando Sánchez) los uso, pero como sé de memoria ya no ocupo el libro. El otro día vinieron a hacer un documental y el señor me decía que lea el libro pero no puedo leer porque yo los cuentos los sé, entonces en vez de leerlos los actúo”.

II. 3. El pasaje del qom al castellano

Los docentes dan cuenta de un aprendizaje acerca de cómo traducir que fueron adquiriendo a medida que elaboraron los textos. En un principio buscaban una traducción literal, pero observaron que de esa manera los sentidos se tergiversaban. Asimismo, aluden a un trabajo consensuado y a la intención de lograr que el texto sea fiel al mensaje inicial.

“Queremos que se acerque al mensaje que se está diciendo, para eso también tenemos que consensuar qué palabra usamos, cuál se acerca más. En eso somos muy cuidadosos. Dentro de todo estamos trabajando comunitariamente o sea no es que uno agarra y escribe lo que le parece, sino que entre todos tratamos de elaborar los textos, de corregir. Si hay que cambiar, modificar, nos consultamos. No nos olvidemos que (...) hay distintos tonos, hay distintas fonéticas, regionales vamos a decir (...) Nosotros también somos muy cuidadosos de nuestra gente (...) Entonces tuvimos que pasar por un proceso de compartir entre nosotros, entendernos entre nosotros, que somos grupos distintos, con una tonada distinta, pero en el trabajo todos tuvimos que pasar por un proceso para entender tal cosa que digo, o tal cosa dice el otro pero en eso tenemos que tener una sola idea”.

II. 4. La doble condición de autor y maestro

El uso de los textos se encuentra estrechamente vinculado a uno de los fundamentos que dio impulso a la producción, según testimonio de los maestros: la necesidad de contar con materiales para la enseñanza en el aula. De modo que los primeros ‘usuarios’ son los propios co-autores,

esto es, los maestros indígenas. Ello les otorga una connotación particular sobre la que sería interesante discutir ya que en Argentina no es habitual la integración de docente y autor de libros para el aula en la misma persona. Los docentes como autores de textos son una realidad de fines del siglo XIX y las tres primeras décadas del XX principalmente, que luego se fue diluyendo en otras figuras (Linares, 2000). Por lo que este rol, aunque de modo incipiente, reactualiza aquella figura y ubica a los indígenas docentes no sólo como consumidores sino como productores de aquello que emplean en el aula en calidad de texto escolar. Qué implicancias tiene esto sobre las prácticas de uso del libro en el aula, las posibilidades de revisión de lo producido, la libertad que podría otorgar en la relación oralidad-escritura, la incidencia sobre procesos de apropiación no sólo de los docentes indígenas sino de sus alumnos, las diferencias que conlleva respecto de la relación de los docentes no indígenas con los textos (del circuito comercial cuya producción les es ajena), son algunos de los temas que nos plantea esta realidad.

Tampoco es habitual, en realidad quizá sea inédito según las investigaciones que conocemos respecto del libro escolar en Argentina, el hecho de que estén a cargo de todo el proceso, desde la búsqueda de sus fuentes para la producción de los contenidos, los procesos de traducción, diseño, impresión y uso. Ello con las consecuentes ventajas respecto del grado de autonomía y las limitaciones en cuanto a lo económico y el manejo de equipamiento y procedimientos técnicos específicos. Quizá obtener este manejo y contar con una política estatal sostenida para el financiamiento permita liberarse de otras tensiones que se generarían en caso de intervención de intereses –aunque sean reducidos– del mercado editorial. Dicho de otro modo, las ediciones ‘caseras’, al alcance o el control de quienes las producen, también son una fuente de tensiones que conllevan libertades y condicionamientos.

II. 5. ¿Para qué escribir textos escolares?

En los relatos se identifican fundamentos de diferentes órdenes, los relacionados con lo escolar pero también con intereses que traspasan las puertas de la escuela y a los que se les asigna la misma importancia. Entre ellos, sobresale la responsabilidad de recuperar y transmitir lo que

los ancianos les confiaron. En este sentido parecen percibir su tarea como una obligación y un legado.

“¿Pero qué hacemos si no se escriben esas cosas, si no quedan registradas? También hay que rescatar la historia nuestra, la memoria que nos cuentan los ancianos, a tal punto que nosotros hemos pensado que si no hacemos esto, nadie lo va a hacer”.

Señalan la importancia de escribir para otros, pensando en su comunidad y en el futuro. Subrayan la necesidad de que los textos circulen, se usen, se lean, tengan aceptación y sean valorados por la comunidad, de lo contrario pierde sentido el trabajo de escritores.

“Simplemente escribir estas cosas, para que el futuro conserve, sepa lo que era la vida de antes (...) lo que yo sé, lo que a mí me enseñaron, me prepararon desde mi familia, mis abuelos, yo siempre valoro, y esas cosas ahora quedan escritas en los libros. Me van a servir a mí, le van a servir a otras personas. Siempre y cuando sea compartido con la comunidad, porque a veces no sirve de nada hacer un libro sin que tenga interés la comunidad, esas cosas tratamos de evitar”.

Destacan la importancia de que los alumnos perciban el valor de estos textos, y los motivan a escribir en qom y relatar su historia. Parten del convencimiento de que todos pueden leer y todos pueden escribir.

“A mí me pone muy contento porque sé que el trabajo que estamos haciendo, más allá de que estamos ocupando un espacio muy chico, pero nos ayuda a que los chicos valoren también. Yo siempre les digo: chicos, ustedes el día de mañana pueden escribir, así como nosotros hacemos estos materiales ustedes pueden hacerlo también, contar la historia. Y qué bueno si lo hacen también en la lengua. Para mí se me hace muy importante poder dejar los escritos ahí en la escuela, para los chicos, para los jóvenes”.

Este testimonio es rico para profundizar en dos temas que dejamos mencionados. Uno, que se relaciona –sin que quien testimonia sea conciente de ello– con experiencias de la *escuela nueva* (en distintas décadas del siglo XX en Argentina, Francia y otros países) algunos de cuyos sostenedores propiciaban usos de la escritura alternativos a los que la escuela tradicional permite. Para ello fomentaron no sólo el uso de la escritura como modo de libre expresión, sino también la enseñanza de su redacción e impresión y el trabajo en clase con los libros construidos a partir de las producciones de los alumnos, subvirtiendo “la jerarquía que supone la lectura de lo impreso y la escritura de lo manuscrito”(Colotta, 2002:59). Otro tema es la libertad de diversas *escrituras*, en el sentido de versiones diversas (Goody, 1977; Le Goff,

1991). Esto nos conduce al hecho de que en estas sociedades ‘tradicionalmente orales’ la memoria colectiva funcionaría en base a una reconstrucción generativa y no a una memorización mecánica. La función importante estaría desarrollada por la dimensión narrativa, más ligada a la libertad y a la posibilidad creativa. (Le Goff, op.cit.)

Otro de los fundamentos a los que los docentes aluden es la posibilidad de “contribuir a una nueva educación”. Quieren decir con ello la potencialidad de los libros escolares para generar sentidos diferentes de los que se encuentran habitualmente en esta literatura.

“Para mí todo esto es muy importante porque los libros hoy en día o hace mucho hablaban de nosotros como que nosotros éramos, fuimos, entonces hasta nosotros mismos no nos hemos dado cuenta, (...) y cuando nos dimos cuenta claro cada vez que leemos un libro se nos muestra una imagen, esa imagen de allá (...) y son contradicciones, así que nosotros queremos contribuir para esta nueva educación, para estas nuevas escuelas”.

En términos de Rockwell (2005) podríamos entenderlo como acto de apropiación cultural de un recurso que fue largamente utilizado por grupos dominantes -gestado durante el proceso de homogeneización y la fundación de la escuela pública y sus dispositivos entre ellos los libros escolares (1880-1916)-. En momentos de cuestionamiento y crisis de esos modos de dominación, miembros de estos pueblos tendrían la oportunidad de “...convertir en ventaja los recursos culturales que originalmente estaban destinados a realizar el trabajo de dominación” (ibíd.: 30-31).

III. CIERRE

Hemos hecho una presentación breve de lo que entendemos es actualmente un campo conflictivo, atravesado por tensiones de distinto orden que se comprenden por la índole de las relaciones interétnicas que lo atraviesan, y que se encuentra en su etapa de configuración inicial. La ausencia del Estado provincial y la política de fragmentación de los ‘90 se contraponen con la presencia persistente de los docentes indígenas. También con sus demandas al mismo Estado respecto del sostenimiento que consideran que le compete y con la convicción de la importancia de ámbitos colectivos, comunitarios, de encuentro, trabajo y definiciones.

Las tensiones en la relación oralidad-escritura así como la vivencia de presiones para escribir, advierten sobre la necesidad de problematizar el papel de los textos escolares en la EBI -al menos para la provincia de Chaco- y los posibles riesgos de considerarlos como el único modo de asegurar la transmisión, conservación y recreación cultural, desplazando otros modos que les son propios. No estamos desestimando su importancia pero consideramos válido discutir acerca de si su centralidad podría resultar en una nueva manera de descalificar la oralidad y entenderla como un escalón inferior en la evolución hacia la escritura. Es un tema que no está, ni mucho menos, cerrado y que creemos de necesaria reflexión y debate.

La consideración del indígena como autor es otro de los asuntos relevantes. Estos docentes escritores de textos, como el lugar en que consideran a sus mayores, parecen estar revirtiendo el papel cristalizado de informantes de su propia cultura, o de meros traductores, al que se vieron condicionados en una historia de larga duración. La figura de autoría indígena es, entonces, también una figura en construcción con contornos en los que no nos hemos detenido y que será útil comprender. Por los indicios respecto de cómo figuran en la portada o la tapa de las ediciones, aún con matices los qom aparecen mayoritariamente con sus nombres mientras que en los otros dos pueblos es más notoria la mención del colectivo anónimo -“auxiliares docentes wichí- o de ‘traductores’ en el caso de los moqoit. ¿Evidencia de resistencias de los no indígenas de reconocer la *autoridad* ínsita en el lugar de *autor* de estos pueblos? Esta es nuestra hipótesis, que se valida en las dificultades de los docentes criollos en aceptar la figura del docente indígena, especialmente en la primera fase de la EBI, cuando éstos comienzan su incorporación a las escuelas (Artieda y Curín, 1994).

En los casos entrevistados, los perfiles de estos nuevos autores están estrechamente vinculados con la identidad étnica, y con las reivindicaciones asumidas de su pueblo. Parecemos estar frente a maestros indígenas “no como individualidades que emergen, sino más bien como expresiones personales de procesos colectivos y comunitarios, que marcan su doble condición identitaria, la de ser miembros de pueblos indígenas, y ser maestros

en esos pueblos” (Castillo Guzmán y Treviño Garzón, 2008:25).

Hemos identificado también actos de apropiación de la escritura de textos escolares, quizá subvirtiendo el papel que dicha literatura cumplió por décadas en lo que en trabajos anteriores hemos sintetizado como ‘la invención escolar del indígena’ (Artieda, 2007). Con todo, el proceso de escolarización por el que pasaron estos maestros y la presión de los dispositivos institucionales a los que se incorporan -ver la incidencia del canon de la didáctica-, no nos habilitan una mirada ingenua. Somos conscientes acerca de la importancia de ocuparse del análisis de los contenidos, los formatos y las ilustraciones, siguiendo perspectivas como la de Meliá (1998) acerca de las “reducciones” a que están expuestos los textos de autoría de indígenas en la escuela y en otros ámbitos de producción y uso.

Entre los asuntos que parecen irrumpir en la escena escolar, subvirtiendo órdenes tradicionales o hegemónicos, no sólo está la figura de autor indígena -aún con las complejidades o matices señalados-. La integración en una misma persona (o más bien en grupos de personas) de los dos roles, docente y autor de textos escolares; el manejo -aunque dificultoso- de las distintas etapas del proceso de elaboración, edición, impresión y uso; la posibilidad que se plantean algunos de que la escritura y no sólo la lectura, la letra impresa y no sólo la letra manuscrita, esté al alcance de docentes pero también de alumnos, indígenas en ambos casos, son datos nada despreciables en relación con los cuestionamientos a la escuela tal como se la conoce de manera hegemónica. En el asunto que nos convoca para este trabajo, como en otros, ¿Hay grupos de indígenas que están presentando prácticas, concepciones y orientaciones que no sólo nos hablan de tales cuestionamientos sino que están señalando y ejerciendo posibles modos de resolverlos? Esta pregunta amerita trabajar con investigaciones recientes sobre experiencias de EBI en el país para acercar respuestas.

Desde 2008 se observan cambios en las relaciones entre Estado y pueblos indígenas en el Chaco, y el ámbito educativo es uno de los más evidentes. Será necesario un tiempo de espera para comprender las orientaciones y los impactos de estos cambios en el proceso de producción y

circulación de los textos escolares, hasta aquí estudiado.

IV. COLOFÓN: ACERCA DEL TÍTULO

Consultado el diccionario de la *Real Academia Española* la palabra *omisión* alude a “falta por haber dejado de hacer algo necesario o conveniente en la ejecución de una cosa o por no haberla ejecutado; flojedad o descuido de quien está encargado de un asunto”; mientras que empeño significa “Tesón y constancia en seguir una cosa o un intento”. Consideramos que el contenido de las páginas precedentes explica, en parte, el título que escogimos para este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los docentes qom que nos brindaron paciente y generosamente su testimonio.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Artieda, Teresa (2007) “La invención de la identidad nacional a través de los libros de lectura (1880-1930). O de cómo manipular identidades a través del discurso escolar”. En: AA.VV. *Interfaces metodológicas na História da Educacao* Foz de Iguaçu: Edicoes UFC.
- Artieda, Teresa y Curin R. A (1994). “Tester PROEBI-Programa de Educación Bilingüe Intercultural. Plenario de Evaluación Junio '92”. En: *Acompañándonos*. Cartilla del Área de Seguimiento del CIFMA/PROEBI, Nº 34-39.
- Artieda, Teresa; Rosso, Laura; Ramirez, Ileana . (2009) “De ‘salvajes en extinción’ a autores de textos. La producción de textos como expresión de conflictos interétnicos”. En: Artieda, Teresa (comp.) *Los otros en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación*. Luján: Imprenta de la Universidad Nacional de Luján.
- Castillo Guzmán, Elizabeth y Treviño Garzón Lilia. (2008) “Historias y trayectorias de maestros y maestras indígenas en el Cauca” En: *Revista Educación y Pedagogía*. Nº50 (20): 81-97.
- Cardona, Giorgio. (1999). *Antropología de la escritura*, Barcelona: Gedisa.
- Colotta, Pablo. (2002) “Escritura y poder en la escuela nueva argentina”. En: Cucuzza, Héctor Rubén (dir) y Pineau, Pablo (codir) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila-UNLU.

Chartier, Roger (1996) *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.

Diccionario de la Real Academia Española. En: <http://www.rae.es/rae.html>. Consultado el 12 de marzo de 2012.

Goody, Jack (1977) *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Cambridge: Alianza.

Landaburu, Jon (1998). "Oralidad y escritura en las sociedades indígenas". En: Jung, Ingrid; Lopez, Luis (comps.) *Sobre las huellas de la voz*. Madrid: Morata.

Linares, María Cristina. (2000) "Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: 'El Nene' (1895-1956)". En: Cucuzza, Héctor Rubén (dir) y Pineau, Pablo. (codir), op.cit..

Linderberg Monte Nietta. (1998) "Las luchas de la memoria: Entre el pasado oral y el presente escrito". En: Jung, Ingrid; Lopez, Luis (comps.), op.cit.

Meliá, Bartomeu (1995) *Elogio de la lengua guaraní. Contextos para una educación bilingüe en el Paraguay*. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch".

Meliá, Bartomeu (1998) "Palabra vista, dicho que no se oye". En: Jung, Ingrid; Lopez, Luis op.cit.

Rockwell, Elsie (2005) "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares". En: *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación N°1*: 28-38.

NORMATIVA CITADA

Ley Provincial N° 3.258/1987 "De las Comunidades Indígenas" y Decreto Reglamentario 2.749/1987.

Ley General de Educación N° 4.449/1997.

Res. N° 1.009/1987 del Consejo General de Educación de la provincia del Chaco.

Resolución N° 133/1995 de la Cámara de Diputados de la provincia del Chaco.

Educación, diversidad y desigualdad. Reflexiones sobre los maestros de las escuelas indígenas del Chaco

Soledad Aliata*

1) INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas ha ido cobrando fuerza a nivel nacional un modelo educativo que se postula abierto a la diversidad étnica y lingüística denominado Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Son muchas las interpelaciones que estos nuevos diseños educativos imponen al tradicional modelo escolar que se desarrolló en nuestro país. Alguno de los grandes desafíos de la EIB refiere a la labor docente, que en algunos casos involucra a dos figuras: el maestro indígena y el maestro no indígena. Existe un permanente debate sobre cuál es el perfil docente deseado tanto para el maestro indígena como para el maestro no indígena, así como cuáles son los contenidos que cada uno desarrollará y cuál es el tipo de relación que debiera existir entre ambos.

En este trabajo nos proponemos desentrañar algunos aspectos de esta compleja relación tomando como caso de análisis a la EIB de la provincia del Chaco. Específicamente, los objetivos de este artículo son abordar sentidos en torno a las relaciones socio-educativas en escuelas rurales destinadas a población que se auto-reconoce como indígena toba (*qom*) en el Chaco. En especial, buscamos indagar los sentidos acerca de los maestros, construidos

* Estudiante avanzada de Ciencias Antropológicas. Investigadora estudiante del Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA).

tanto desde el interior de la comunidad indígena como desde otros actores sociales relevantes de la localidad: docentes “criollos” y “bilingües”, familias, empleados municipales, directivos, funcionarios públicos. Asimismo, pretendemos dar cuenta de algunos procesos de apropiación, estigmatización y negociación de sentidos en torno a la EIB que atraviesan a las relaciones sociales y educativas cotidianas, en escuelas localizadas en el Departamento Veinticinco de Mayo (Chaco). Allí se mantiene un vínculo social con la escuela desde el año 2005 (aunque de manera discontinua) y ya se han realizado varias entrevistas y observaciones que podrán ser útiles para este artículo y una investigación más amplia con el fin de desarrollar la Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas.

El departamento Veinticinco de Mayo comprende tres localidades: Machagai, Napalpí y Colonia Aborigin. La población, según el censo de 2001, es de **28.070 habitantes** en todo el Departamento, y se considera que junto a los departamentos de Comandante Fernández, Quitilipi, General Güemes y 12 de Octubre es uno de los sitios donde se asienta la mayoría de la población indígena de la provincia (toba, wichí y mocoví).

La ciudad de Machagai está ubicada en el centro de la provincia de Chaco, sobre el eje de la Ruta Nacional N° 16, a una distancia de 126 km de la capital provincial Resistencia, caracterizada por localizarse en el centro algodonero de la región chaqueña, y por desarrollarse en sus cercanías la ganadería y explotación forestal. Fue creada en 1921 sobre la base de un asentamiento preexistente por el impulso que el ferrocarril dio a la zona. La zona urbana de Machagai comprende diez cuadras por diez, con una plaza central.

Por su parte, “Colonia Aborigin Chaco”¹ se encuentra en un área compartida con los departamentos Veinticinco de Mayo y Quitilipi de la provincia de Chaco. Es una de los mayores asentamientos indígenas de la Argentina, albergando en 2001 unas 1.000 personas sólo en área reconocida como urbana, y está dividido en tres lotes 38, 39 y 40. El lote donde se encuentra la

escuela es el número 39, caracterizado por extensas zonas de campo y viviendas de adobe.

Respecto de la metodología de investigación, este trabajo se basó en un abordaje antropológico desde un enfoque etnográfico, con el fin de “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwell, 1996). El proceso etnográfico permite aprehender los contextos cotidianos y locales en los que los sujetos llevan a cabo su vida cotidiana, reconstruyendo prácticas y sentidos atribuidos por los sujetos a las mismas (Rockwell, 1987).

El diseño de la investigación combinó trabajo de recopilación de materiales escritos y sistematización bibliográfica con técnicas etnográficas de relevamiento de información a través de la observación participante y entrevistas abiertas con directivos escolares, maestros, padres, niños, docentes de otros establecimientos, pobladores y funcionarios estatales.

2) CONSIDERACIONES TEÓRICO CONCEPTUALES

Para poder abordar las discusiones acerca de la noción de interculturalidad, partimos de la necesidad de problematizar el concepto funcionalista y culturalista de cultura que se ha producido en las últimas décadas. Siguiendo a Novaro (2006) se ha escrito acerca de la cultura desde posiciones generalistas que implicaban considerar “todo lo que los hombres hacen”, hasta posiciones más limitadas que refieren a la dimensión simbólica de la vida humana. Otras visiones que menciona la autora están relacionadas con entender a la cultura como en un nivel autónomo que define la realidad, o abordarla como un reflejo de lo que los hombres hacen en el nivel de la producción y reproducción de sus condiciones de existencia. (Novaro, 2006) Aunque estas posturas hayan sido cuestionadas, en la actualidad se evidencian discursos que aun están atravesados por dichas miradas. En ese sentido, recuperamos la idea de Rockwell (1980) de problematizar esta categoría para lograr reflexionar sobre los dispositivos de socialización como procesos contradictorios, que involucran sujetos heterogéneos que pueden reflexionar sobre los condicionamientos culturales en su propia práctica. Abogamos por una concepción de cultura más compleja, ligada a las contingencias sociales y los momentos históricos que viven determinados sujetos. En

1 Según la Asociación Comunitaria Colonia Chaco hay 10 escuelas con jardines de infantes repartida en los tres lotes. Hay un colegio secundario que está en el lote 38, donde se encuentra la asociación.

ese sentido, retomamos “(...) *una concepción emergente de la cultura como una construcción humana histórica, sujeta a condiciones y a usos sociales y políticos, múltiple y dialógica*” (Rockwell, 1997: 12). Retomando a Novaro, entendemos que esta categoría hace referencia a los procesos de producción simbólica que caracterizan con relativa continuidad las formas de representación y acción de los distintos agrupamientos sociales. Los referentes empíricos involucrados en dichos procesos deben considerarse en su carácter dinámico, contradictorio y problemático. En ese sentido, no sería posible delimitar claramente las supuestas caracterizaciones respecto a un grupo en un momento determinado.

En el marco de estas discusiones, cobra importancia también el concepto de etnicidad. Siguiendo a Dietz, (1999) la etnicidad está relacionada con un aspecto colectivo en el cual se forman e interactúan los grupos, y con un aspecto individual. Este último, se encontraría en un nivel semántica-simbólico ya que implica una “conciencia ética” distintiva a través de la creación de una identidad. (Dietz, 1999) En ese sentido, las denominaciones categóricas de un grupo étnico, aunque estén profundamente institucionalizadas y cuenten con una significativa historicidad, no pueden ser entendidas como grupos “reales”, es decir, con independencia de los procesos individuales y colectivos que los constituyen. (Novaro y otros 2010).

En relación a la escuela, la interculturalidad refiere a situaciones donde la población que asiste se aleja de los parámetros y estándares tradicionalmente considerados como patrón de medida. Es decir, generalmente se está pensando en escuelas con población indígena o con población migrante “pobre” (Novaro, 2006). Además del nivel descriptivo del término recién mencionado, la autora señala un segundo nivel de la interculturalidad: el propositivo. Siguiendo esta idea, ésta se proyecta suponiendo la posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos diversos, la construcción conjunta de prioridades y estrategias. Esto supondría reconocer a la diversidad como un atributo positivo de la sociedad y no como un problema, en tanto permitiría interpretar códigos diversos, relativizar los logros de la propia cultura. En el marco de esta perspectiva, el concepto de interculturalidad es recuperado en su sentido

crítico y transformador, y entendido también como posibilidad de proyecto político, social y epistémico (Diez, 2010).

Según investigaciones previas (Novaro, 2006; Bordegaray y Novaro, 2004; Alonso y Díaz, 2004; Petz, 2006; Hecht, 2007 y 2011), se han evidenciado históricamente algunas planificaciones educativas para las minorías étnicas de Argentina que tienden a la implementación de ciertas políticas homogeneizadoras, relacionadas con modelos escolares monolingües. Por otro lado, también se han desarrollado planificaciones en el marco de programas compensatorios, mas relacionadas con la elaboración de políticas focalizadas y modelos escolares bilingües. Ambas tendencias, no se dan de manera aislada sino atravesadas de contextos socio-políticos determinados, en los cuales ciertos elementos de las distintas planificaciones entran en diálogo, se cuestionan ciertos aspectos, mientras que otros son recuperados y resignificados.

En relación a las tendencias homogeneizadoras, durante el siglo XIX y mediados del XX se proponían políticas educativas en las que indígenas y migrantes debían integrarse a un sistema educativo nacional, fundamentalmente a partir del aprendizaje del español en la escuela. Esto dio lugar al desplazamiento de las lenguas vernáculas y de inmigración (Gerzenstein et al., 1998); es decir, se universalizó la alfabetización en español, lengua oficial del Estado y en consecuencia de la escuela.

En relación con las políticas más focalizadas, en los últimos veinte años surgieron diseños pedagógicos de EIB con la explícita propuesta de atender y respetar la diversidad lingüístico-cultural, reconociendo legalmente el estatus de las culturas y lenguas indígenas. Sin embargo, estas políticas que propusieron reconocer la diversidad para lograr la igualdad de oportunidades, en ocasiones tendieron a la folklorización y la reducción de la problemática indígena al plano de la asistencia social y al ámbito rural (Hecht, 2007 y 2011). En ese contexto, el sistema educativo continuó manteniendo algunas políticas de unificación cultural y lingüística, privilegiando a través de distintas estrategias, la legitimidad de unos repertorios particulares por sobre otros. Por lo tanto, las propuestas de educación intercultural se desarrollaron en los límites que esta demarcación produce e inscribe (Diez y Novaro, 2011).

En el marco de estos procesos, a pesar de generalizarse la EIB como iniciativa del Estado, los propios técnicos, especialistas y activistas indígenas aún cuestionan el sentido que adquiere la EIB en el país en términos de reconocimiento de identidades, así como las posibilidades de inclusión que ha generado desde su surgimiento.

En la investigación en que se inscribe este trabajo se da cuenta como, en el marco de estas discusiones, se pueden advertir los riesgos de la introducción acrítica de los discursos del multiculturalismo (Novaro y otros, 2011). Estos incorporan la diferencia y la neutralizan en un contexto atravesado por la implementación de políticas de corte neoliberal que han producido nuevos efectos (y profundizado otros) sobre las divisiones sociales y el acceso a bienes: procesos de precarización de las condiciones de vida y expropiación urbana, junto con fragmentación territorial y simbólica. En estos procesos históricos recientes, la “diversidad” es reiteradamente usada para justificar y reforzar la desigualdad, para legitimar la existencia y reforzamiento de circuitos escolares de desigual prestigio social (Neufeld y Thisted, 1999).

Asimismo se explicita que numerosas producciones actuales de la antropología avanzan en la investigación sobre los procesos educativos considerando problemáticas que atraviesan a los niños con distintas referencias étnicas. Específicamente, respecto de la educación entre las poblaciones tobas (*qom*) se encuentran varias líneas de investigación en diversas universidades nacionales que trabajan con poblaciones localizadas en Chaco, Santa Fe y Buenos Aires. Por un lado, en la Provincia del Chaco trabajan varios investigadores de la Universidad de Buenos Aires, en Santa Fe se cuenta con prolíferas producciones de la Universidad Nacional de Rosario y en Buenos Aires pueden destacarse los trabajos de investigadores de la Universidad Nacional de La Plata y Buenos Aires.

3) ANÁLISIS: ACERCA DE LOS/AS DOCENTES

En el Chaco, las experiencias sistemáticas de EIB comenzaron después de la sanción de la Ley Provincial N° 3258 “*De las Comunidades Indígenas*” en el año 1987. Anteriormente, el sistema educativo para las comunidades indígenas del Chaco presentaba un modelo tendiente a una

educación homogeneizadora para la población escolar en general, más allá de las diversidades étnicas y lingüísticas que caracterizan al Chaco. Recién a partir de la mencionada Ley empiezan a concretarse propuestas educativas de “modalidad aborígen” que responden a las demandas de las comunidades indígenas.

La Ley Provincial N° 3258 establece la creación del Instituto del Aborígen Chaqueño (IDACH) con la finalidad de atender a la promoción integral de los distintos grupos étnicos que habitan en el Chaco (toba, wichí y mocoví) y dar cumplimiento a dicha ley. En el Capítulo “*De la Educación y Cultura*” se establecen las siguientes consideraciones: se reconoce el derecho que estos pueblos tienen para “*estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas aborígenes*” (Capítulo III, Artículo 14) y que a su vez; “*la educación impartida en los establecimientos escolares que atiende el universo indígena se realizará en forma bicultural y bilingüe*” (Capítulo III, Artículo 15). Por su parte, el Artículo 16 propone una serie de acciones tendientes a promover el acceso de los pueblos indígenas a la educación. Entre ellas destacamos: “*la adaptación de los contenidos curriculares conforme a la cosmovisión e historia de los pueblos aborígenes; instrumentación de la estructura pedagógica incorporando las habilidades y conocimientos de los pedagogos indígenas para la enseñanza de las prácticas tradicionales, dar prioridad a la formación de docentes indígenas a través de planes adecuados para tal cometido; a efectos del período de transición se formarán e incorporarán auxiliares docentes aborígenes*”.

Posteriormente, la Constitución de la Provincia de Chaco -luego de su reforma en el año 1994- reconoce en su Artículo 37 lo previamente afirmado en la Constitución Nacional, es decir: “*la preexistencia de los pueblos indígenas*” que habitan en el Chaco, al igual que en cuanto a la educación se enfatiza que debe ser “*bilingüe e intercultural*”.

Así, las propuestas de acceso a la docencia en las escuelas de miembros de comunidades indígenas comenzaron a mediados de los 80 acompañados de reclamos que enmarcaron la nueva legislación indígena a partir de la reapertura democrática del

país en 1983. En primer lugar, se crea en 1985² el Centro Educativo Rural El Colchón, CEREC, para la alfabetización de adultos. En 1987 inicia sus actividades el Centro de Investigación y formación para la Modalidad Aborigen, CIFMA, en la ciudad de Roque Sáenz Peña, cuya finalidad era la formación de Auxiliares Docentes Aborígenes, ADA. Posteriormente, en 1994 se inicia la formación de Maestros Bilingües Interculturales para la educación inicial. Esta disposición tuvo algunas dificultades que tenían que ver con la acreditación, ya que para su inscripción, los aspirantes debían presentar el título secundario que muchos no habían concluido. Para regular esta situación, se establecen disposiciones que en varias oportunidades generaron incertidumbres y reclamos por parte de los docentes (Zidarich, 2010).

En la actualidad, la diversidad de experiencias transitadas por los docentes permean las concepciones que ellos mismos tienen sobre sus prácticas y las de sus colegas, así también como las percepciones sobre el trabajo docente, construidas por otros sujetos vinculados a la educación (funcionarios públicos, líderes de la comunidad, miembros de la supervisión escolar, docentes, directivos, familias, niños). Es importante tener en cuenta que la actividad educativa se desarrolla en múltiples espacios, y que en la escuela se producen un tipo de prácticas y relaciones interesantes para reflexionar acerca de algunos sentidos.

Como se mencionó anteriormente, la interculturalidad puede ser entendida desde un nivel propositivo y refiere a una situación educativa que aun no se ha producido, pero que se persigue y se intenta construir desde la reivindicación de políticas de educación intercultural. Por otra parte, cuando se habla de un nivel descriptivo sobre la interculturalidad, este representa las situaciones en los espacios educativos donde coexisten grupos distintos, y la escuela sería uno

de los lugares donde cotidianamente se produciría ese encuentro. Estos contextos están atravesados por problemáticas socioeducativas vinculadas a las condiciones de desigualdad social en la cual se encuentra la provincia. Asimismo, la práctica escolar cotidiana, y principalmente docente, afronta situaciones de “estigmatización” en las que circulan prejuicios, donde no solo hay diversidades, sino diferencias valoradas de acuerdo a esquemas donde algunos se consideran superiores y otros son puestos en lugares inferiores (Novaro, 2006). Estos procesos de estigmatización generalizan dos tipos de docentes, “criollos” e “indígenas”, atribuyendo distintos sentidos a cada uno de ellos, específicamente vinculados a: “falta de vocación del docente criollo”, “la sobrecarga de tareas extra educativas del docente criollo”, “mayor capacidad del docente indígena para comunicarse con los niños y familias indígenas”, “carencia de formación de los maestros indígenas para estar frente al aula”, “la falta de conocimiento del maestro bilingüe sobre su lengua materna” .

A lo largo de este trabajo revisaremos los procesos de estigmatización que atraviesan las relaciones educativas cotidianas, especialmente aquellos vinculados al trabajo del docente en escuelas de educación bilingüe. Estos procesos tienden a naturalizar ciertas visiones, en este caso sobre los docentes, que en muchas oportunidades refuerza las condiciones de desigualdad social y educativa en la cual se encuentran. Distintos comentarios respecto al trabajo de docentes indígenas o no indígenas parecieran visibilizar ciertas tendencias a atribuir determinadas características a priori (Novaro, 2006). En ese sentido, las formas sutiles de prejuicio y discriminación tienen que ver con la construcción de miradas descalificadoras en referencia a distintas cuestiones, tales como la supuesta escasez de formación profesional o la incapacidad que el docente indígena tendría para enseñar su lengua; así también como la falta de dedicación en la tarea educativa y el distanciamiento que generaría el docente no indígena para con los niños y familias indígenas.

Creemos que la relevancia de esta investigación se basa en contribuir a desnaturalizar determinados procesos de estigmatización que tienden a naturalizar ciertas visiones de lo indígena y no indígena en la escuela. Sin embargo, es posible identificar también procesos de apropiación y

2 Surge en el marco de la legislación de la Ley nacional 23.302 (1985) Ley de política indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes: Ley de interés nacional que consiste en la atención y apoyo a las comunidades indígenas existentes en el país, cuyo objetivo es la implementación de planes que permitan su acceso a la propiedad de la tierra y el fomento de su producción agropecuaria, forestal, minera, industrial o artesanal en cualquiera de sus especializaciones, la preservación de sus pautas culturales en los planes de enseñanza y la protección de la salud de sus integrantes.

negociación de sentidos en torno a los docentes que discuten estos estereotipos. A continuación, desarrollaremos algunas reflexiones al respecto.

a) La “falta de vocación del docente”/“esfuerzo del trabajo docente”

En Argentina, la escuela de Educación Intercultural Bilingüe tiene un modelo de trabajo con dos docentes: por un lado el maestro indígena, y por otro el maestro no indígena. El primero está a cargo de la enseñanza de la lengua indígena y de los denominados “contenidos culturales”, mientras que el segundo se encarga de la enseñanza del español y del resto de las asignaturas (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, literatura, etc.). Como ya señalamos en trabajos previos (Hecht 2011) se encuentra en un constante debate: cuál es el perfil docente deseado tanto para el maestro indígena como para el maestro no indígena, cuál es el tipo de relación que debiera existir entre ambos. En Argentina, hay experiencias de EIB en donde estos docentes trabajan como “pareja pedagógica”, en otras los maestros indígenas funcionan como “auxiliares del docente” y en otras como simples “traductores”. En el Chaco, depende de las escuelas si estos maestros trabajan juntos o de forma alternada en el aula, así como también varían entre las escuelas los grados de los que suele ocuparse el maestro indígena, aunque en su mayoría atienden los grados inferiores de la educación inicial y primaria.

Distintas visiones sobre el rol que juega el “docente criollo” en las escuelas con población indígena son identificadas en la voz de distintos sujetos vinculados con la tarea educativa. Por un lado, aparece la idea de “no compromiso” por parte del docente con la comunidad en la que está trabajando. El “desinterés” que recae en la postura del maestro es identificado como un obstáculo para enseñar y aprender en contextos de educación intercultural. Algunos testimonios manifiestan lo siguiente:

“Los maestros no tienen vocación, no se comprometen. Muchos no quieren ir a trabajar a la colonia.” (Entrevista a autoridad provincial 20/03/2011)

“Ahora los maestros hacen paro, antes eran más sacrificados. Las escuelas de acá [lote 38] tienen todo, están bien. Tendrán sus derechos los maestros, pero...” (Pastor evangelista “criollo” del lote 38, 25/03/2011)

“El problema educativo es el ausentismo de los docentes. Hoy tienen mejores sueldos, deberían comprometerse más.” (Entrevista a autoridad provincial 20/03/2011)

Por otro lado, la “falta de vocación” aparece también como falta de conocimiento de los docentes sobre la población que asiste a la escuela. Por ejemplo, son frecuentes las situaciones de ausentismo de los niños, comienzo tardío del ciclo lectivo y de escasez de útiles escolares. Algunos testimonios de figuras relevantes en el ámbito educativo de la localidad, señalan que ciertos docentes no dedicarían el tiempo suficiente para indagar sobre las causas de dichas problemáticas escolares cotidianas, vinculadas con las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran muchas de las familias que llevan los niños a esas escuelas. Este distanciamiento del docente para con la comunidad, también es visto como perjudicial para la enseñanza de los niños.

“El cambio está en los chicos de la zona urbana comienzan en marzo, el primer día... En el campo, no. También en su mayoría traen todos sus elementos, cuaderno, transportador, sus lápices... vienen con todo dispuestos a la tarea. En el campo, no. En el campo [están siempre] con falta de algo, les falta el lápiz, el cuadernito... y después la asistencia, que es irregular. [Antes] Había otra exigencia posiblemente. Estábamos acostumbrados a saber los problemas de la casa... El maestro comenzaba preguntando cómo se constituía la familia... sabía algo, por lo menos decimos que en el chico fue, puede afectar o influir algo. El maestro conocía esto, sabía acerca del chico... o bien tenía diálogo con la mamá. Había me parece que mayor conocimiento de los chicos. Ahora no, ahora el docente está más en la escuela... ese contacto con la comunidad, no. Y lo noto en que toda las escuelas” (Entrevista supervisora escolar 23/03/2011).

Este “distanciamiento del docente” respecto de la comunidad con la cual trabaja, también aparece vinculado con una supuesta actitud de trato diferencial entre los alumnos indígenas, considerados con menores capacidades para aprender que los niños no indígenas. El trabajo de estos docentes, en varias oportunidades, se vería obligado a bajar el nivel de enseñanza por el hecho de trabajar con niños indígenas. Esta visión estigmatizante, que se fundamentaría en una visión estática y atemporal de la cultura, identificaría a los niños indígenas como “lentos” o “atrasados” por el hecho de pertenecer a determinado grupo étnico. Sin considerar que los problemas a los que se enfrentan los niños indígenas pueden deberse a la inadecuación del sistema educativo para acoger y trabajar con la diversidad étnica y lingüística. De esta manera, en varias oportunidades el trabajo del

docente “criollo” aparece atravesado de actitudes de discriminación para con los niños y las familias.

“El problema es la discriminación. Somos un país que discrimina. Por el color de la piel, por el lugar donde viven... (...) Muchos piensan que a ellos [indígenas] no les da la cabeza, que no van a poder aprender. No todos los maestros, pero muchos piensan eso.” (Entrevista a autoridad provincial 20/03/2011)

Anteriormente, mencionamos distintas problemáticas como el ausentismo, la penitencia, la deserción y la discriminación que tienen lugar en las escuelas con población indígena. Parte de la responsabilidad de estas problemáticas estarían relacionadas con el desenvolvimiento del trabajo docente. De esta manera, “la falta de vocación” aparecía como relevante para pensar esos problemas. Sin embargo, otros testimonios reconocen un “esfuerzo” que debe realizar el docente en la actualidad para poder llevar adelante el trabajo en las escuelas rurales. En la práctica cotidiana, los docentes deben afrontar situaciones complejas como la falta de insumos, el tiempo dedicado al servicio de refrigerio y comedor de la escuela, el trabajo de mantenimiento y limpieza de la escuela, etc. Así, los obstáculos para el aprendizaje en estas escuelas aparecen vinculados con problemas estructurales que atraviesan a las escuelas en contextos de pobreza, como el de comunidades indígenas. De este modo, el trabajo docente pasa a valorizarse de manera positiva, relacionándolo con tareas que implican un mayor esfuerzo y dedicación para hacer frente a las condiciones de “escasez de recursos” y “sobrecarga de tareas extra educativas” que atraviesan escuelas rurales³.

“Mucho es el esfuerzo del docente, ya no es más educador. Es cocinero, psicólogo (...) hay muchos casos de abuso, tenes que hacer de abogado, de doctor. Tenes que hacer cursos que no sirven...perdes el tiempo y es un gasto económico. (...) Es buena la teoría que traen... es excelente! Pero tenes que venir a la práctica ... (...) No nos enseñan el estatuto docente...(...) qué hacer en caso de accidente” (Entrevista docente no indígena 21-03-2011)

En este sentido, nos gustaría retomar la categoría de “trabajo extraenseñanza” acuñada por Aguilar (1997) para diferenciar el tipo de trabajo que realizan los docentes dentro de la escuela. Según esta autora, por un lado, están

todas las actividades relacionadas con la enseñanza y, por otro, tenemos un “(...) conjunto de múltiples actividades que constituyen el sostén y funcionamiento de la escuela (...) son todas las actividades que no implican la transmisión de contenido curricular” (Aguilar, 1997: 121). La lista de actividades “extra-enseñanza” varía según la experiencia concreta, y además de las mencionadas por la docente en la cita precedente podríamos aludir a una infinidad de actividades (tales como: abrir y cerrar el colegio, tocar la campana de entrada y salida, servir la comida del comedor a los niños, organizar los actos escolares, cuidar a los niños durante los recreos, entre muchas otras) que si bien no son constitutivas de la docencia lo son del funcionamiento escolar.

b) “Maestro criollo/maestro bilingüe”:

Otro de los sentidos que circulan en relación con la práctica docente en contextos de EIB está relacionado con la distinción entre el maestro criollo y el indígena. Muchos de los testimonios de quienes se auto-reconocen como criollos, sostienen que éstos están más preparados para la tarea educativa ya que han estudiado y “hecho carrera”, si bien los profesorados –salvo contadas excepciones– no cuentan con materias en la que se reflexione sobre la interculturalidad en la escuela:

“Ellos [los maestros indígenas] tienen que tener los mismos derechos y obligaciones que nosotros. Nosotros tuvimos que hacer carrera, a ellos se les da todo servido “(maestra no indígena que trabaja con comunidades indígenas 21-03-2011)

Por otro lado, quienes se auto-reconocen como indígenas, manifiestan que los maestros bilingües están más capacitados que los no indígenas para comunicarse con las familias de los niños. A través de los maestros indígenas subyacería un vínculo entre la escuela y la comunidad ya que funcionarían como mediadores interculturales. En el caso de los “maestros bilingües”⁴ circula la idea de que los “maestros criollos”⁵ solo van a la escuela a “cumplir horario”, y que los problemas que tenga la comunidad no les preocupan.

“Con el maestro bilingüe cambio la mentalidad. [La función del maestro es] Recuperar la cultura, concientizar los derechos, las leyes, mantener la historia

3 Esta postura se evidencia mayormente en entrevistas y charlas informales con directivos de escuela rurales, empleados municipales y docentes no indígenas que trabajan con comunidades indígenas.

4 Personas que se auto-reconocen como indígenas y han asistido al CIFMA para la formación de Maestros Bilingües

5 Personas que han nacido en la ciudad de Machagai, Quitilipi y han hecho estudios para ser maestros y actualmente están trabajando en escuelas rurales.

de las creencias. Los maestros criollos, blancos vienen a cumplir su horario nomás, no se sienten comprometidos con la población” (maestro indígena lote 38 de “La Nueva Población 25-03-2011”)

Por otra parte, valoraciones sobre el trabajo del “maestro indígena” también son puestas en tensión por varios miembros de la comunidad indígena: líderes políticos, familias, niños. En uno de los testimonios se puede identificar esta postura como una “autocrítica” en relación a la educación bilingüe. Desde este punto de vista, se sostiene que muchos maestros no tienen dominio de su lengua materna, y sin embargo actualmente se encuentran ejerciendo como maestros bilingües:

“Hace poco se constituyó un consejo de educación bilingüe intercultural, que muchos maestros docentes bilingües desconocen... Colonia aborígen chaco se caracteriza de una comunidad no hablante de la lengua materna, y hay muchos docentes bilingües que no hablan la lengua materna, y lamentablemente se es un problema para nosotros, porque querer recuperar la lengua, y nuestros docentes no saben, lamentablemente es una dificultad para la comunidad.” (Miembro de asociación comunitaria aborígen lote 38, 25/03/2011)

Como mencionamos anteriormente, algunos testimonios reflejan esta idea de que muchos maestros bilingües solo enseñan lo que aprendieron interactuando en la comunidad, sin una formación profesional. Esta característica, obstaculizaría la objetivación que debiera implicar la enseñanza de la lengua y la cultura indígena. En relación al lugar que debería ocupar, la lengua indígena es comparada con la enseñanza de otras lenguas que se aprende en la escuela como el inglés o el francés, reivindicando la misma dedicación y espacio que históricamente se les ha dado a estas últimas.

“A partir del año pasado es obligatorio la lengua materna en la provincia del Chaco, hay una ley vigente. Es obligatoria la lengua materna, las tres lenguas maternas de la provincia de Chaco, de los pueblos originarios. Es como que lo que venimos conociendo cuando fuimos al colegio, es tener los espacios como inglés, francés. Entonces se crea en la provincia de Chaco este tipo de obligatoriedad de la lengua materna originaria...Y bueno, eso es una lucha...” (Miembro de asociación comunitaria aborígen lote 38, 25/03/2011)

La preparación y formación docente indígena sería reconocida en varias ocasiones, como fundamental para la educación en contextos interculturales. Asimismo, aparece una doble responsabilidad de la EIB: por un lado, lograr un alcance mayor de aplicabilidad de las legislaciones de educación intercultural en las escuelas con comunidades indígenas. Por otro, desarrollar un

compromiso por parte de los sujetos involucrados (maestros indígenas, no indígenas, directivos, etc.) que posibilite una formación y capacitación adecuada para enseñar en dichos contextos.

“La problemática, el tema importante, yo creo que es que se aplique realmente en las escuela nuestras lo que es la cultura, pero la cultura avanzada, no la cultura de enseñar nada mas el saludo y listo. La transmisión, pero la transmisión general de la cultura. La planificación de nuestros docentes tiene que estar vinculados en muchas de las cosas en este aspecto (Miembro de asociación comunitaria aborígen lote 38 25/03/2011)

En relación con esta idea, algunas familias tobas (algunos hablantes y otros no hablantes de la lengua indígena) sostenían que se “esta perdiendo la lengua” porque sus hijos no saben hablar en toba, a pesar de que en la escuela tienen maestros bilingües. Según mencionan, aquellos que sí hablan son los que han recibido la transmisión intergeneracional de sus padres. De este modo, a través de estas disquisiciones, encontramos un debate complejo sobre el rol de la escuela en las (dis)continuidades culturales. Es decir, en muchos casos la misma presencia de la escuela implica una separación del niño de las rutinas familiares cotidianas en donde suele predominar un uso de la lengua indígena, para reinsertar la lengua en un marco “escolar” ajeno a las prácticas lingüísticas contextualizadas (Hecht, 2011).

4) PALABRAS FINALES:

En este somero artículo se presentaron algunos aspectos de una investigación más amplia (Aliata, en curso⁶) sobre los procesos de estigmatización construidos en contextos de educación intercultural bilingüe, en una población que se auto-reconoce como indígena toba (qom) en la provincia del Chaco. Este proyecto surge a partir del interés en comprender las condiciones de desigualdad social y educativa en la que se encuentra esta comunidad. Mis primeras visitas al lugar fueron como colaboradora para afrontar ciertas problemáticas que atraviesa una de las escuelas que se encuentra en esta zona rural (problemas de mantenimiento del edificio, escasez de alimentos para el refrigerio de los alumnos, escasez de recursos escolares, entre otros). En la actualidad, el trabajo busca abordar

⁶ “Educación, diversidad y desigualdad. Reflexiones sobre los procesos de estigmatización en contextos de Educación Intercultural en Chaco.” Proyecto de Tesis de Licenciatura, 2011.

desde una perspectiva antropológica, los sentidos estigmatizantes que circulan en el ámbito educativo, pero trascienden al plano político, económico, salud, entre otros. Estas construcciones de sentidos acerca de la educación en comunidades indígenas involucra complejas nociones que han sido ampliamente trabajadas por otros investigadores, y aún siguen siendo cuestionadas y resignificadas. Además de las nociones de cultura, etnicidad e interculturalidad señaladas en este texto, es importante reflexionar sobre el concepto de estigma trabajado desde áreas como la sociología y la psicología, en las cuales se describe a este fenómeno como un atributo desacreditador que se da en determinadas situaciones sociales, en la que el individuo que lo porta queda reducido a una valoración negativa (Goffman, 1963). En ese sentido, este concepto permite analizar ciertos procesos de estigmatización que atraviesan las relaciones educativas en escuelas de educación bilingüe. En muchos casos, las formas sutiles de prejuicio y discriminación tienen que ver con la construcción de miradas descalificadoras en referencia a distintas cuestiones como la condición de vivienda o la manera en la que viven algunas familias, la pertenencia a determinado grupo étnico, ciertos comportamientos de los alumnos, la situación económica, entre otras.

Específicamente, en este trabajo me centré en las representaciones y prácticas de dos agentes vitales de la EIB: los docentes. Las tensiones que se registraron entre los maestros indígenas y no indígenas son muchas y muy complejas. Curiosamente, encontramos que son pocas las investigaciones que problematizan el rol de los docentes dentro de la EIB. En ese sentido, este artículo tan solo pretende ser una primera aproximación al respecto. En los primeros acercamientos al campo, se evidencian distintos sentidos en torno a la educación intercultural que trasciende la reivindicación de ciertos derechos, y avanza la idea de un “compromiso” para con la comunidad de parte que quienes participan del proceso educativo. En este trabajo, hicimos hincapié en el “compromiso” que involucra al trabajo de los docentes indígenas y no indígenas. En un primer punto, aparecen temas vinculados a la falta de interés del docente en conocer a la comunidad en la cual está trabajando, así también como el problema del ausentismo reiterando de

los docentes durante el ciclo lectivo. Otro de los puntos que señalamos es el trato diferencial que realizarían los docentes para con los alumnos indígenas, bajando así el nivel de enseñanza. Por otro lado, también se evidencia una valoración positiva en torno al docente, relacionada con el “sobreesfuerzo” que deben realizar en la cotidianidad escolar debido a las exigencias del contexto rural. En un segundo apartado, la idea de “compromiso” se manifiesta en una identificación que diferencia el trabajo del docente indígena y no indígena. Es decir, se visibiliza por una parte la importancia que tiene la función del docente indígena para mejorar la enseñanza y comunicación con las familias en contextos interculturales. Sin embargo, se cuestiona la capacitación de estos docentes indígenas argumentando que el docente no indígena se encontraría mejor preparado para trabajar en el aula por haber realizado una carrera de formación profesional. Estos sentidos acerca de los maestros, contruidos tanto desde el interior de la comunidad indígena como desde otros actores sociales relevantes de la localidad, ponen en evidencia una de las grandes paradojas de la EIB: posicionarse como las encargadas del rescate de las cuestiones étnicas, mientras que en muchos casos, la escuela ha sido una de las instituciones que han profundizado históricamente la irrupción en la transmisión de ciertos saberes. (Hecht, 2011) Es en este contexto que el trabajo intenta abordar específicamente algunos sentidos que adquieren las experiencias de escolarización en esta localidad, considerando los posibles aportes a la reconstrucción empírica de los procesos de educación intercultural en nuestro país. En ese sentido, en los espacios educativos se presenta el término de interculturalidad como el desafío de traducirse tanto en políticas de reconocimiento de alteridades, como en una reflexión crítica sobre los mandatos impuestos como “comunes” (Novaro y otros, 2010).

La investigación en curso pretende un abordaje más amplio y complejo acerca de las problemáticas interculturales. Como se mencionó antes, algunos puntos de interés a analizar tienen que ver con identificar nociones estigmatizantes que se evidencian en los procesos educativos. Asimismo, abordar las discusiones acerca de la diversidad sociocultural, lingüística y las identificaciones de los distintos sujetos involucrados, como también

profundizar en los procesos vinculados con las políticas socio-educativas de la región. Algunos autores han compilado textos al respecto y señalado que a pesar de la presencia de un área dedicada incipientemente a la EIB en el Ministerio de Educación de la Nación y en algunas provincias, la situación educativa de los pueblos indígenas se encuentra en un profundo estado de desigualdad social y educativo (Hirsch y Serrudo, 2010).

En relación con los futuros interrogantes, algunos están más vinculados con el trabajo de campo y el abordaje de las perspectivas de los niños destinatarios de estas políticas educativas, de cuáles son las demandas de las familias y cuáles las de los agentes educativos. Por otro lado, se espera conocer más en profundidad las problemáticas acerca de la lengua toba, elaborando una lectura crítica a partir de la situación sociolingüística del toba en distintas comunidades de Argentina (Hecht y Mattiauda 2008). Otras inquietudes de la investigación tienen que ver con la contextualización e historización de las problemáticas mencionadas que involucran un trabajo de recopilación de materiales de bibliotecas locales y fuentes documentales. Por un lado, es interesante el recorrido de la historia de las políticas educativas para las minorías étnicas de Argentina. En la provincia de Chaco la escolarización de los indígenas en escuelas públicas comienza a desarrollarse a fines del siglo XIX con la creación de colonias y reducciones indígenas. En este período algunos autores, señalan la emergencia de las escuelas públicas en Chaco para los hijos de los indígenas que trabajaban en los ingenios azucareros (Giordano, 2004). Según estos trabajos, los sentidos construidos en torno a la educación indígena se centran en ese momento en el disciplinamiento de los niños para incorporarlos posteriormente en el sistema de trabajo. Por otra parte, son interesantes aquellos trabajos que han vinculado el proceso de formación nacional con la cuestión indígena, como el trabajo de M. Lagos (2000) que abarca el período de 1870-1920. El enfoque se centra en los discursos que se construyen respecto a los indígenas en el espacio chaqueño, que involucra prejuicios y posturas ideológicas de los sectores sociales que intervienen. Otro de los autores que escribe sobre este período es G. Gordillo (2006) quien aborda distintas formas de resistencia de grupos indígenas del Gran Chaco y el rol que ha tenido la antropología en analizar y al mismo tiempo

silenciar estos procesos, evidenciando según el autor una región que condensa las contradicciones creadas por la incorporación de grupos indígenas en el Estado-Nación argentino. Por último, sería importante articular la investigación con uno de los acontecimientos más importantes del siglo XX en la provincia de Chaco: la “masacre de Napalpi”. En este suceso del año 1924, más de 500 tobas y mocovíes fueron asesinados por gendarmería tras protestar contra las condiciones de explotación laboral en las que se encontraban. Algunos investigadores han abordado estas dinámicas como prácticas genocidas estatales para con los pueblos originarios, desde la conquista de sus territorios hasta la actualidad. (Aranda, 2004; Musante y otros, 2007, Trinchero, 2000) Debido a las cercanías en la cual se ha producido, ha dejado una marcada impronta en los discursos de los habitantes de la comunidad en la cual se está desarrollando mi trabajo. Poner en evidencia ciertos sentidos en torno a este hecho, es una herramienta más que permite contextualizar y desnaturalizar fuertes categorías que actualmente subyacen prácticas y políticas educativas.

BIBLIOGRAFÍA:

- ACHILLI, Elena Libia (2003) “Escuela, familia y etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana”. Tesis de Doctorado de la Universidad de Buenos Aires, con mención en Antropología Social. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- ACUÑA, Leonor; Gabriela LAPALMA y Lorena MATTIAUDA (2006) “Diagnóstico del español como lengua segunda en competencias académicas entre estudiantes aborígenes del Chaco”. En: 1ª Jornadas de Lectura y Escritura del Litoral. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- ACUÑA, Leonor (2007) “Tensiones lingüísticas y miradas sesgadas en el Chaco argentino”. En *Psyche Navegante. Revista Virtual de Psicoanálisis*, N° 76, abril.
- AGUILAR, Citlali. 1995. “El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela”. En: Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- ALONSO, Graciela y Raúl DÍAZ (2004) “¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo?”. En: Díaz, R. y G. Alonso (comp.)

- Construcción de espacios interculturales. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila
- ARIAS, Nora (2006) "Al final, qué es Interculturalidad...?". En: Actas del XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación "Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación". Buenos Aires: Edición en CD, SEANSO / ICA, FFyL, UBA.
- BIGOT, Margot (2007) Los aborígenes "qom" en Rosario: Contacto lingüístico-cultural, bilingüismo, diglosia y vitalidad etnolingüística en grupos aborígenes qom (tobas) asentados en Rosario. Rosario: Universidad Nacional de Rosario Editora.
- BIGOT, Margot; Graciela RODRIGUEZ y Héctor VAZQUEZ (2000) "Programa de educación bilingüe e intercultural de orientación pluralista (modelo de mantenimiento) para niños tobas de los asentamientos de Rosario". En: Vázquez, H. Procesos identitarios y exclusión social. La cuestión indígena en la Argentina, pp. 187-201. Buenos Aires: Biblos.
- BORDEGARAY, Dora y Gabriela NOVARO (2004) "Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación". En: Cuadernos de Antropología Social Nº 19: 101-119
- CENSABELLA, Marisa (2005) "La revitalización de las lenguas y la educación bilingüe intercultural". Ponencia presentada en el V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras. Departamento de Lenguas Modernas. Universidad Nacional de Salta, Argentina.
- DIEZ, María Laura, NOVARO, Gabriela (2011) ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos. En Prensa. Diagnóstico participativo sobre discriminación. Proyecto contra la discriminación, Asociación por los Derechos Civiles. Editores del Puerto Buenos Aires
- DIETZ, Gunther (1999): "Por una antropología de la interculturalidad". En multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica, Granada, Universidad de Granada.
- Franzé A. (2002) "Donde nunca hemos llegado". Alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral.
- GERZENSTEIN, Ana; Leonor ACUÑA, Ana GARAY, Lucía GOLLUSCIO y Cristina MESSINEO (1998) "La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes". Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación
- HECHT, Ana Carolina (2011) *Encrucijadas entre las familias wichi y las escuelas. Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la Educación Intercultural Bilingüe (Formosa, Argentina)*. Editorial Académica Española.
- HECHT, Ana Carolina (2007) "Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina". En: Políticas Educativas 1 (1): 183-194.
- MESSINEO, Cristina (1989) "Lingüística y Educación indígena. Una experiencia en comunidades tobas de la provincia del Chaco". En: Pueblos indígenas y Educación 12: 9-27. Quito: ABYA YALA.
- MESSINEO, Cristina (1998) "Oralidad y escritura. Hacia un modelo indígena de alfabetización". En: Papeles de Trabajo 6: 67-76
- NOVARO, Gabriela (2006) "Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos". En: Cuadernos Interculturales 4 (7): 49-60.
- NOVARO y otros (2010), "Saberes e identidades en tensión: niños indígenas y migrantes en contextos educativos interculturales". Proyecto UBACYT, FFyL, UBA.
- Neufeld, M.R. y Thisted, J. A. (1999) , "El 'crisol de razas' hecho trizas: ciudadanía, exclusión sufrimiento", en Neufeld y Thisted (comps.), "De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela", Argentina, ed. Eudeba.
- PETZ, Ivanna Lys (2006) "Políticas de Educación Bilingüe en una Formación Social de Fronteras (Chaco salteño y oeste formoseño)". Buenos Aires: Edición en CD, CD 1 Colección de Tesis de Licenciatura del Departamento de Cs. Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- ROCKWELL, Elsie. (1997). "La Dinámica cultural en la escuela". En: Alvarez, Amelia (Ed.) Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ROCKWELL, Elsie (1980): Antropología y Educación. Problemas del concepto de cultura. Publicación del Departamento de Investigaciones Educativas, México.

ROCKWELL (1987): "Reflexiones sobre el proceso etnográfico", mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1987, México

ROCKWELL (1995). "La escuela cotidiana". México, Fondo de Cultura Económica.

TAMAGNO, Liliana y María Amalia IBAÑEZ CASELLI (1992) "Lenguas en contacto: el caso toba-castellano en el Gran La Plata". En: Actas de las 1ª Jornadas de lingüística aborigen, pp. 255-260. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

ZIDARICH, Mónica (2010). "La educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas", en Hirsch S. ; Serrudo A. (comp) Buenos Aires: Ed. Noveduc.

DOCUMENTOS CONSULTADOS Y CITADOS:

-Ley nacional 23.302 (1985) Ley de política indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes:

-Ley N° 3258 (1987) De las Comunidades Indígenas Cámara de diputados, provincia de Chaco, Dirección de Información Parlamentaria, Departamento de Procesamiento y computación de Datos Legislativos.

-Decreto N° 155 (1989). Se reglamenta la ley Nacional 23.302 sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes.

-Ley N° 3.529.(1989). Estatuto Docente. Constitución de la Provincia de Chaco

-Ley Federal de educación 24.195 (1993)

-Constitución nacional (1994) Inciso 17: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos.

Antropología y Educación: enfoques, aportes y trayectoria de investigación

Entrevista con
Bradley A. U. Levinson*

Laura Cerletti**

Bradley Levinson es Profesor de Educación en el Departamento de Educational Leadership and Policy Studies, y Profesor Adjunto de Antropología y Estudios Latinos, en la Universidad de Indiana. Es autor y compilador de varias obras de referencia en el campo de la Antropología y la Educación, entre ellas se encuentran: *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice* (con D. Foley y D. Holland, 1996); *Schooling the Symbolic Animal: Social and Cultural Dimensions of Education* (2000); *Policy as Practice: Toward a Comparative Sociocultural analysis of Educational Policy* (con M. Sutton, 2001); *Ethnography and Educational Policy: A View Across the Americas* (con S.L. Cade, A.P. Elvir y A. Padawer, 2002); y más recientemente, *A companion to the Anthropology of Education* (con M. Pollock, 2011). También ha publicado *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana* (Santillana, 2003), sobre su investigación con jóvenes en escuelas medias en México.



* Dr. en Antropología (Universidad de Carolina del Norte).

** Dra. de la Universidad de Buenos Aires (especialidad en Antropología Social). Investigadora del Programa de Antropología y Educación. Docente del Departamento de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA). Becaria Postdoctoral CONICET.

En septiembre de 2011 dictó una conferencia en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), titulada “La antropología de la educación como campo de conocimiento: perspectivas y tensiones”, organizada por el Programa de Antropología y Educación. En ese contexto, iniciamos el diálogo que dio lugar a esta entrevista.

En primer lugar, ¿podría contarnos brevemente cuál ha sido su trayectoria de investigación y cómo fue el proceso que lo llevó a interesarse por esos temas?

Me he formado como antropólogo en todos los grados, y desde temprano me interesó el tema de la juventud, la educación secundaria, la democracia, y la justicia social. También políticamente tuve una formación de izquierda en la Universidad de California-Santa Cruz, donde participé en varios movimientos y manifestaciones a favor de la paz y la justicia social, tanto local como globalmente. Así que sabía desde entonces que tendría una visión crítica de las instituciones dominantes en una sociedad y estado capitalista, las cuales tienden a reproducir los privilegios de los que ya más tienen.

Yo crecí en la zona de Los Ángeles, California, donde me inspiré en la cultura mexicana, y también donde pude presenciar en muchas ocasiones las discriminaciones contra la gente de origen mexicano. Al recibirme de licenciado en Antropología, me fui a vivir 6 meses en México para sentar las bases de un español hablado y escrito, y para empaparme en varios aspectos de la sociedad mexicana. Al volver, trabajé dos años en una escuela secundaria de San Diego, California, sobre todo atendiendo a los estudiantes de origen mexicano.

Empecé mis estudios de doctorado de Antropología en la Universidad de Carolina del Norte en 1986, ya sabiendo que iba a abordar la experiencia escolar de los jóvenes mexicanos. Me fascinaron los debates sobre la reproducción cultural y social de las estructuras de desigualdad, sobre todo en la obra de Paul Willis, y decidí que iba a realizar una investigación al estilo en México. Escogí una escuela secundaria mexicana con bastante diversidad sociocultural para indagar los procesos reproductivos o contra-reproductivos en la cultura escolar y estudiantil. El trabajo de campo abarcó un año intensivo (1990-91), pero también varias estancias de unas semanas o meses,

a lo largo de diez años (1988-1998). Mi tesis doctoral de 1993 y el libro de 2002, *Todos somos iguales: Cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*, explora las articulaciones, contradicciones, y consecuencias de una cultura que se genera en torno a discursos de igualdad en la escuela.

Después de ejercer tres años como el único profesor de antropología en el pequeño Augustana College (Rock Island, Illinois), dando una variedad de cursos, en 1996 aproveché la oportunidad de incorporarme a una gran Facultad de Educación, de Indiana University, dando cursos tanto al nivel de licenciatura en los programas de formación de docentes como al nivel de posgrado en una maestría de educación internacional y comparada, y el doctorado en Estudios de Política Educativa. Desde mi llegada a Indiana, me empezó a fascinar el tema de la política educativa como objeto de estudio, y es cuando inicio una colaboración con mi colega, Margaret Sutton, para conceptualizar un abordaje teórico-metodológico para el estudio de políticas educativas como *prácticas* socioculturales (Sutton y Levinson, 2011; Levinson et al, 2009). Desde entonces, varios estudiantes y colegas nuestros han retomado este abordaje para elaborar sus propios estudios.

También a partir de mi llegada a Indiana es cuando me empezaron a llamar la atención cada vez más los debates sobre la formación ciudadana. Nuestra universidad tiene una larga historia de impulsar estudios y propuestas para la educación cívica, y varios estudiantes del doctorado abordaban el tema. A raíz de esto, hice una revaloración de lo que había sido mi primer estudio sobre la secundaria, y me di cuenta que de alguna forma siempre estaba estudiando procesos de formación ciudadana, aunque no los había concebido explícitamente en esos términos (Levinson, 2005). Al mismo tiempo, me enteraba cada vez más de los nuevos programas de formación ciudadana democrática que se lanzaban en México y casi todos los demás países de América Latina (Levinson y Berumen, 2007), con un énfasis especial en la formación de jóvenes y adolescentes. En el año 2007-08, estuve becado para realizar una investigación sobre la implementación del nuevo programa de Formación Cívica y Ética en la secundaria mexicana, la cual se amplió sobre la marcha para volverse una investigación

de procesos de reforma de la secundaria en el marco de la incipiente democratización de las instituciones mexicanas. Resumiendo: Mis temas de investigación sustantivos de los últimos años son la formación ciudadana y la reforma de la secundaria, siempre desde un abordaje crítico que ve “la política educativa como una práctica de poder.”

Hablando en términos metodológicos, ¿cuáles fueron las formas de abordaje de los problemas de investigación que desarrolló en su trayectoria como investigador?

Se puede decir que empecé por estudiar la perspectiva “desde abajo,” de los estudiantes, en una aproximación etnográfica algo tradicional—enfocando una sola institución, como estudio de caso, y las relaciones y significados que se entretrejan ahí entre los mismos estudiantes, y entre estudiantes y actores como docentes, administrativos y padres de familia. Las observaciones y las entrevistas abarcaron distintos ámbitos, desde salones de clase hasta otros espacios escolares y de la comunidad (fiestas, reuniones, actividades de trabajo, etc.), pero siempre en torno a la problemática construida desde la escuela. Esto fue una etnografía crítica en el sentido de la reflexividad, las relaciones de poder, y las estructuras de desigualdad, pero no tanto en el sentido de que se pretendía transformar la misma institución, el mismo contexto que se estudiaba. Es lo que llamo una etnografía crítica interpretativa, porque rechazo la distinción tajante que se suele hacer entre la etnografía crítica y la etnografía interpretativa.

Últimamente abordé la cuestión de los complejos procesos de formar e implementar política educativa. Se puede decir que ya intento estudiar la perspectiva “desde arriba,” y luego cómo lo plasmado desde arriba en forma de política educativa se apropia por una serie de actores en un sistema educativo nacional. Mi estudio de la reforma de la secundaria mexicana es de múltiples sitios, a través de distintas escalas, y cómo se vinculan o desvinculan los procesos de reforma. Se trata de entrevistas con funcionarios nacionales y observaciones de procesos de consulta y capacitación a nivel nacional, entrevistas y observaciones con funcionarios y administrativos regionales de tres entidades de la República Mexicana (supervisores, asesores pedagógicos), y

entrevistas y observaciones de directores y docentes de una muestra variada de seis planteles en cada entidad federal. Es un “recorte” empírico de un proceso de implementación de reforma.

A lo largo de estas investigaciones, ¿cuáles han sido las tradiciones, los diálogos teóricos y las críticas sobre las que se apoya su propuesta teórico–metodológica?

Pues se puede decir que retomo la tradición de la teoría crítica social en el sentido más amplio, como lo presentamos en nuestro libro de reciente publicación (Levinson *et al*, 2011). Creo que esta tradición nos da muchos elementos de donde escoger y retomar, según el problema y los procesos y el contexto que estamos enfocando. No existe receta previa, y no se puede empezar desde cierta teoría. Claro, se externalizan los valores y supuestos que guían nuestro trabajo—no se trata de construir un objetivismo espurio—pero también se deja uno sorprender con lo que se descubre en el proceso de investigación, y se teoriza lo mismo críticamente para que las relaciones de poder y los procesos de dominación puedan percibirse con mayor claridad, y así transformarse.

En relación a estos temas, nos interesaría conocer cómo es el trabajo de los grupos de investigación en la universidad de la que forma parte. ¿Podría contarnos cómo son los equipos que integra y/o coordina en la Universidad de Indiana u otras instituciones actualmente?

Como ya se mencionó, las temáticas que actualmente investigo son la formación ciudadana para la democracia y la reforma de la secundaria. Curiosamente, tanto por la temática misma como por tradición institucional, raras veces se trabaja en equipo. Los estudiantes son admitidos al posgrado sin tener que adscribirse a un proyecto o un investigador de antemano. Tanto los investigadores como los estudiantes tendemos a conceptualizar nuestros proyectos y realizar las investigaciones independientemente, porque estamos trabajando en muchos países distintos y sobre distintas temáticas (mis estudiantes han escrito tesis doctorales sobre Estonia, Indonesia, África del Sur, Lituania, Perú, Nicaragua, la India, E.E.U.U., en fin). Hubo un tiempo, de 2001 a 2006, que conformé un equipo de trabajo para estudiar la recepción de los latinos recién migrados

en las escuelas y comunidades de nuestra región de Indiana (véase Levinson et al, 2007). Pero ese proceso fue algo sui generis, y nunca se volvió a duplicar. La verdad es que admiro mucho y envidio algo la tradición latinoamericana y europea de trabajar en equipos (voy a consultar con tal equipo de antropólogas de la educación durante una estancia de varios meses en Dinamarca, a principios de 2012), pero nuestras condiciones institucionales no lo favorecen. Dicho esto, muchos de nuestros estudiantes siguen la metodología crítica cualitativa de Phil Carspecken, quien da clases en nuestra facultad (autor del libro, *Critical Ethnography in Educational Research*, 1995), y también se forman en el abordaje de la política educativa como una práctica de poder.

Para finalizar, le pedimos una reflexión sobre los aportes de su trabajo y de la perspectiva antropológica en términos más amplios, en relación con las problemáticas educativas contemporáneas.

Cada vez más deberíamos de concebir nuestro trabajo en relación con la “política educativa”, pero a la vez tenemos que concebir a la política educativa no solamente como lo oficial, lo autorizado, desde ámbitos legales, sino también como lo no autorizado, es decir, la producción cultural normativa que se da en movimientos sociales o comunidades de práctica en ámbitos más locales y menos oficiales. Por lo tanto, nuestro trabajo como etnógrafos críticos de la educación puede arrojar conocimientos que sirven tanto para la elaboración y transformaciones de políticas educativas autorizadas, nacionales y estatales, como para la apropiación creativa y la producción de otras políticas educativas—tal vez como forma de resistencia— no autorizadas. Abogo por una práctica etnográfica y antropológica muy pluralista, en la que seguimos exponiendo y criticando los supuestos dominantes de un sistema educativo, y en la que procuramos producir conocimiento “útil” tanto para los momentos de apertura de hacer política educativa progresista en instancias oficiales, como para los movimientos y actores construyendo la justicia desde abajo.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Levinson, B. (En prensa). “Reduciendo brechas entre culturas juveniles y cultura docente escolar: Un desafío institucional para crear una escuela secundaria con sentido.” En Emilio Tenti, Ed. *La escolarización de los adolescentes*. Buenos Aires and Paris: IPE-UNESCO.
- Levinson, B. & Pollock, M. (Eds.) (2011). *A Companion to the anthropology of education*. Walden, MA: Wiley-Blackwell.
- Levinson, B., with P.J. Gross, J. Heimer Dadds, C. Hanks, K. Kumasi, D. Metro-Roland, and J. Link. (2011). *Beyond critique: Exploring critical social theories and education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Levinson, B. (2010). “The State and the citizen in Mexican civic education: An evolving story.” In *Globalization, the Nation-State, and the Citizen: Dilemmas and Directions for Civic and Citizenship Education*. Ed. by A. Reid, J. Gill, and A. Sears. Pp. 175-190. London: Routledge.
- Levinson, B. and C. Casas (2009). “From curriculum to practice: Removing structural and cultural obstacles to effective secondary education reform in the Americas.” *Organization of American States Working Papers for the Sixth Meeting of Ministers of Education*.
- Levinson, B., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Educational Policy*. 23(6), 767-795.
- Levinson, B., Sandoval, E., & Bertely, M. (2007). Etnografía de la educación: Tendencias actuales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(34), 825-840.
- Levinson, B. & Berumen, J. (2007). Democratic citizenship education and the state in Latin America: A critical overview. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia, y cambio en educación*, 5(4), 1-15. [Spanish translation: pp. 16-31]
- Levinson, B. (2007, August). Latino language minority students in Indiana: Conditions and challenges. *Special Report, Center for Evaluation and Education Policy*. Indiana University.

- Levinson, B., Everitt, J. & Johnson, L.C. (2007). Integrating Indiana's Latino newcomers: A study of state and community responses to the new immigration. *Working Paper #1, Center for Education and Society*, Indiana University.
- Levinson, B. (2005). Citizenship, identity, democracy: Engaging the political in the anthropology of education. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(4), 329-340.
- Levinson, B. (2005). Programs for democratic citizenship education in Mexico's Ministry of Education: Local appropriations of global cultural flows. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 12(1), 251-284.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*. Mexico City: Editorial Santillana.
- Sutton, M. & Levinson, B. (Eds.). (2001). *Policy as practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy*. Westport, CT: Ablex Press.
- Levinson, B. (1999). Resituating the place of educational discourse in anthropology. *American Anthropologist*, 101(3), 594-604.

Graciela Batallán y María Rosa Neufeld (coords.).
Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela. Buenos Aires, Ed. Biblos, 2011.

Apuntes para una historia intelectual

Silvana Campanini*

Los veintidós artículos que componen el libro *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* constituyen claros testimonios de la vitalidad actual del enfoque teórico-metodológico latinoamericano de investigación en A&E y de la diversificación (que es una manera de la profundización) de sus temas, siempre atentos a las problemáticas político-educativas que en cada coyuntura desestabilizan los modos acostumbrados de comprender *qué pasa en educación*. Nos referimos a un enfoque que a comienzos de los años '80 y gracias a diversos trabajos de Elsie Rockwell, no solamente transformó de modo sustancial las formas de estudiar las realidades educativas regionales, sino que en ese mismo gesto conceptual, reconsideró la productividad analítica de la disciplina antropológica. Trascendiendo las preocupaciones educativas, encontró las mediaciones para poner en relación los ámbitos cotidianos en que los sujetos llevan adelante la vida, la escuela, con las grandes líneas de fuerza sociales que sedimentan una forma de reproducción y de dominación polémica, sin reducir ninguna de esas dos laderas al destino de ser el espejismo cuasi-disminuido, cuasi-aumentado, de la otra.

* Lic. en Antropología Social (UBA). Investigadora del Programa Antropología y Educación. Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA). Correo electrónico: scampanini@filo.uba.ar

Valga entonces, como en otras oportunidades, el gesto de reconocimiento a la maestra mexicana que hizo dialogar tradiciones analíticas disímiles, diálogo que se replicó en la vocación interdisciplinaria que tiene el enfoque y en la convocatoria a investigadores de diferentes puntos de América Latina, quienes durante los más de treinta años de historia que tiene su devenir, han continuado y profundizado esta orientación teórico-metodológica. En una amplia mayoría de los artículos que componen este volumen, las marcas de la filiación analítica conviven con la autonomía de sus autores para hacer suya la tradición que los alberga.

DESPLAZAMIENTOS

La instancia que congregó inicialmente a los autores, provenientes de Argentina, diferentes países latinoamericanos, Estados Unidos, Inglaterra y España, fue el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. Éste se realizó en Buenos Aires en 2006, organizado por el Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), contando como tema central para la reunión: *Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Desde la perspectiva de una historia intelectual de la investigación, vale la pena detenerse en esos dos desplazamientos, uno de carácter geográfico y el otro, de naturaleza epistemológica.

La circunstancia que el Simposio tuviera lugar, por primera vez, en un país de Sudamérica es, a su medida, un reconocimiento al protagonismo de los equipos y líneas de investigación de nuestros países en el campo A&E. El movimiento hacia el sur es una innovación dentro de una mecánica de sucesión de simposios que alternaba centros académicos de Estados Unidos y México.

El grupo de investigadores que planificó esta serie de encuentros (entre los que se encuentra la misma Elsie Rockwell, Gary Anderson, Etelvina Sandoval, por citar sólo unos pocos), que hasta el momento habían convocado con carácter de invitadas a las investigadoras del sur, encontraron legítimo el desarrollo de la sesión XI en Buenos Aires. Lo hicieron motivados por el interés que despierta la producción académica que durante estos treinta años se afianzó, tanto en las casas de estudio que son externamente indistinguibles (la UBA, la Universidad de Rosario, los centros

académicos no gubernamentales de Chile, las universidades federales brasileñas), como por el movimiento de expansión que el enfoque en A&E del cono sur logró, tanto en ámbitos académicos del interior de cada uno de esos países, como dentro de organismos gubernamentales y no gubernamentales que se desempeñan en el ámbito educativo. Dejando suspendidas las precisiones, para nuestro propio país, es posible mencionar el derrotero de la siembra intelectual del enfoque latinoamericano en Jujuy, Salta, Córdoba, Misiones, Chubut, y varias localidades más en las que investigadores y docentes de A&E difundieron la perspectiva para comprender *lo que está sucediendo adentro y fuera de la escuela*, encendiendo el interés de maestros, funcionarios e instituciones por proseguir en esa línea. Dejemos apuntado, al pasar, que nos debemos la reconstrucción de una historia detallada de estos devenires intelectuales que fueron articulando grupos de investigación, un poco antes, como es éste caso, de las políticas explícitas de asociación y de movilidad académica.

A partir del XI Simposio, la sutil trama de jerarquías y prestigios intelectuales que hemos construido colectivamente, asentada, entre otros pilares, en la distribución geográfica de los centros de investigación, deberá dar cabida en nosotros mismos, a este poderoso gesto de desplazamiento y de reconocimiento hacia lo que se produce en estas latitudes. Aunque podrá criticarse por ampulosa, ésta es una invitación a que el lector se detenga en esos artículos y encuentre en ellos análisis de temáticas pertinentes que, sin desconocer aquellas fructíferas herencias, tienen hoy vuelo propio y mucho para aportar.

El segundo desplazamiento refiere a la focalización analítica en torno a los niños y los jóvenes a que invitó el Simposio y que, a colación, nuclea los artículos del volumen. Sin perjuicio que en los últimos diez años, los llamados estudios (socio-antropológicos) sobre estos colectivos han ganado un lugar en los encuentros académicos, la elección del grupo de organizadores se motivó en un desafío epistemológico. Niños y jóvenes han estado presentes en el campo de la A&E desde los pioneros trabajos de las culturalistas norteamericanas, pero lo han estado en el mismo sentido en que los ubican los procesos institucionales escolares, como receptores (no siempre pasivos) de una acción social adulta, que es a la que se asigna la direccionalidad

en la construcción social. Educar ha sido siempre concebido como una tarea adulta. La temática del Simposio desestabilizó esta inveterada idea, y los resituó como protagonistas de procesos educativos y escolares, con un margen de acciones y de creación cultural que no se captan rápidamente bajo la lógica adultocéntrica. El Simposio disparó el desafío de abandonar la infancia de la infancia.

La circunstancia no deja de merecer atención. La difusión de las epistemologías constructivistas nos han acostumbrado a pensar que cada época reconfigura aquello que encuentra valioso, digno de nombrar y por lo tanto, de estudiar. Sin embargo, la selección temática se dirigió a otro problema más profundo, relativo a aquello que aún estando en el espacio de las miradas, no es visto. Un conjunto de factores de peso confluyen en producir la invisibilización de la autonomía relativa de niños y jóvenes con respecto a los mundos sociales recibidos, factores que nos comprometen como adultos que

han perdido el lenguaje de la infancia y que sólo conservan momentos condensados de la totalidad de esa compleja experiencia, reinterpretados por circunstancias posteriores. En tal sentido, el Simposio abrió un espacio desconocido, una perspectiva tratada tangencialmente, y aunque aún reste un largo trabajo de investigación para poder perfilar la agenda de temas que se desprende de las preocupaciones e intereses de niños, adolescentes y jóvenes, los artículos seleccionados para *Discusiones sobre...* nos ponen en camino de subsanar un olvido analítico.

Si la Infancia como sujeto ha sido el sur del sur, el Simposio y los autores nos invitan a que desplazemos la cartografía intelectual de nuestros objetos y de nuestras referencias.

NOVARO, Gabriela (coord.). 2011. *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Sofía Thisted *

Este libro reúne aportes de investigaciones que confluyen en el Proyecto “Niños indígenas y migrantes. Procesos de identificación y experiencias formativas” (UBA-FFyL- ICA). Gabriela Novaro, Mariana Beheran, Laureano Borton, Douglas Cairns, María Laura Diez, Noelia Enriz, Mariana García Palacios, Ana Carolina Hecht, Laura Martínez y Ana Padawer nos proponen un interesante recorrido, en el que el lector se va poniendo en contacto con realidades diversas como las de los niños mbya en diferentes localidades Misiones, los niños tobas en contextos urbanos, niños y jóvenes migrantes de países limítrofes en la Ciudad de Buenos Aires.

Los autores ponen sobre la mesa de debate resultados de indagaciones de un equipo de investigación que comparte preocupaciones y categorías de análisis, haciéndolas jugar en diferentes espacios sociales. El recorrido abarca diferentes focos de atención: la socialización lingüística de los niños y niñas; la religión y etnicidad en los procesos educativos y las identificaciones de niños y niñas; las representaciones docentes sobre la infancia indígena y específicamente la cuestión del silencio atribuido a los niños toba en contextos urbanos; la vida cotidiana de los niños y, específicamente la cuestión del juego y la religiosidad; la participación

* Lic. en Ciencias de la Educación, doctoranda UBA. Docente e investigadora UBA/UNLP

de los niños indígenas en actividades productivas en áreas rurales y el sentido que ésta adquiere en la reproducción de conocimientos tradicionales; los niños migrantes y sus biografías en la escuela; las identidades de los niños migrantes y los saberes que la escuela propone sobre estos procesos como campos en disputa y las trayectorias migratorias, escolares y laborales de los jóvenes bolivianos y paraguayos.

Hay una serie de preguntas que articulan estos temas, y en términos de Novaro son las siguientes: ¿Cómo transcurren los procesos formativos escolares y familiares comunitarios de niños que se alejan de los parámetros de niñez que parecen establecidos? ¿De qué manera se despliegan los procesos de identificación que los interpelan? ¿Qué relaciones se establecen entre las ideas de infancia, socialización y reconocimiento en los distintos colectivos y contextos?

Las respuestas que, desde las diferentes indagaciones, se van dando son muy interesantes y establecen perspectivas para el análisis de estos temas que preocupan a quienes comparten cotidianamente distintas experiencias con niños, niñas y jóvenes indígenas y migrantes en zonas rurales y urbanas. Ponen sobre la mesa situaciones complejas, difíciles de aprehender con categorías dicotómicas, que aparecen sistemáticamente debatidas.

Se presenta un minucioso trabajo etnográfico que documenta situaciones formativas en y fuera de la escuela, las lógicas que los sujetos les asignan y permite pensar algunas pistas para posibles debates con maestros, funcionarios entre otros.

Además, en los diferentes artículos está presente la reflexión sobre cuál es y ha sido el papel de la antropología en la discusión sobre las nociones de infancia y educación, destacando la heterogeneidad y conflictividad de las formas culturales de educar así como la necesidad de pensar a la infancia inmersa en una red de relaciones e interacciones múltiples y complejas.

En los trabajos en terreno se pone el foco en la multiplicidad de situaciones en las que los niños y niñas son partícipes de situaciones interculturales en las que crean y recrean identidades sociales particulares, atendiendo tanto las relaciones intergeneracionales como las intrageneracionales.

Otro aporte del libro es la preocupación por desnaturalizar aquellas afirmaciones que, frecuentemente, obturan la posibilidad de capturar la complejidad de los procesos. Destaco el interés por los debates en torno a la socialización a través de la lengua y hacia/para su uso y el lugar activo de los niños en estos procesos.

Estas investigaciones contribuyen, sin duda, a visibilizar cuestiones que en la escuela históricamente, han tendido a ser ocultadas y/o dejadas de lado, tales como la negación por parte de la escuela de las lenguas que hablan los niños, las prácticas religiosas y lúdicas, pero también las formas de inclusión de los niños/as en las actividades vinculadas a las prácticas de reproducción social.

En este trabajo, se abordan las múltiples valoraciones del silencio en la perspectiva de los docentes, situación que es retomada tanto en los estudios sobre los niños indígenas como migrantes en la escuela. Por un lado como atributo esencial, prototípico de las “otras” culturas, ubicadas en un pasado remoto y por lo tanto inmodificable, otras veces atribuido al desinterés, la apatía. Este libro invita a pensar estos silencios como estilos comunicativos construidos en situaciones signadas por la desigualdad. También interroga sobre los modos en que instituciones y docentes “oyen” estas formas de expresión.

El juego, en estos trabajos, es pensado espacio de análisis de la tensión entre tradición y cambio. Es interesante el hecho de poner la mirada en la dimensión formativa de una actividad que, frecuentemente en el planteo escolar, aparece reconocida como exclusivamente recreativa.

Además, esta investigación toca un tema polémico, poco debatido en espacios escolares acostumbrados a sancionar todo aquello que distraiga a niños y jóvenes de la centralidad escolar. Es la cuestión del trabajo y su dimensión formativa. El aporte del libro en este sentido aparece crucial: cómo los cambios en las formas de producción y reproducción social impactan no sólo en la vida cotidiana de los adultos sino en las posibilidades efectivas de formación de niños, niñas y jóvenes. Pero además, pone la atención sobre la necesidad de revisión de las formas en que las políticas de inclusión a la escolaridad tienen lugar. Qué sucede con los niños indígenas si no tienen oportunidades

de aprender aquellas cuestiones que sólo se aprenden acompañando el trabajo de los adultos, si estos procesos se discontinúan por la inclusión a la escuela hegemónica.

En esta línea, otra de preocupación que se aborda en los trabajos de este libro es la de reconstruir las formas en que niños y jóvenes migrantes experimentan las tensiones identitarias vinculadas a sus referencias étnicas y nacionales, en la medida en que son interpelados desde los parámetros hegemónicos de infancia y socialización. Interesa señalar que el foco aquí está puesto en recuperar, dar voz, a los niños y niñas y sus perspectivas sobre la escolaridad al tiempo que se los pone en diálogo con las construcciones docentes sobre la diferencia cultural.

A pesar de los avances normativos, la diferencia cultural en la escuela aparece visibilizada y negativizada. Prevalen perspectivas en donde se asigna al “otro” una supuesta carencia y en el mismo acto se invisibiliza su experiencia histórica. La desigualdad se hace presente en las formas de narrar-se en diferentes espacios públicos y la escuela, frecuentemente, no es un espacio donde estas biografías puedan ser relatadas. Allí destaco la reflexión sobre los “efectos” de la presencia del investigador en las escuelas, porque de alguna manera, torna visible aquello que eventualmente los sujetos intentan dejar fuera de la vista por temor a las impugnaciones.

Este libro además, pone sobre la mesa otro debate relevante, que es el que refiere a los procesos complejos que aparecen cuando la escuela intenta dar visibilidad a ciertas diferencias, sin revisar profundamente sus formas, dispositivos y dinámicas. La pregunta sobre cuáles son las marcas

formativas en aquellos niños que son invitados a explicitar referencias culturales que son connotadas negativamente, permite vislumbrar algunos de los “efectos paradójales” que el mandato de reconocimiento de la diversidad está produciendo en las aulas.

Abordando la cuestión de los discursos sobre la migración, se ubica una categoría en uso, la de vergüenza, que permite abrir algunas de las cuestiones señaladas anteriormente. En situaciones de profunda desigualdad, tornar visible la experiencia migratoria no pareciera ser tarea sencilla.

Otro aspecto destacable es que al indagar sobre estos asuntos en la escuela secundaria no pareciera haber quiebres sustantivos. Coexisten la valoración de lo escolar y la alta ponderación de la inclusión en el mundo del trabajo enmarcado en redes de parentesco.

En el último capítulo se retoman discusiones que están presentes a lo largo de toda la obra y construye una posición que me interesa remarcar, que es la de la necesidad de los cruces entre los saberes y construcciones que se realizan en el ámbito académico con aquellos que, artesanalmente, construyen los docentes en las escuelas, y centralmente, quienes contribuyen a la definición de políticas públicas orientadas al reconocimiento de la desigualdad y las diferencias.

Estos diferentes trabajos constituyen un aporte relevante al prolífico campo de la antropología y la educación, interrogándose no sólo sobre cuestiones propias del campo académico sino también de sus cruces, hoy frecuentes, con la responsabilidad de llevar adelante políticas educativas.

ENRIZ, Noelia. 2010. *Jeroky Porã. Juegos, saberes y experiencias infantiles mbyá-guaraní en Misiones.*

TESIS DOCTORAL DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES CON MENCIÓN EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL.

Carolina Duek*

Jeroky Porã. Juegos, saberes y experiencias infantiles mbyá-guaraní en Misiones es el resultado de una extensa investigación de la ahora Doctora Noelia Enriz. La lectura de cada apartado y el recorrido propuesto por la autora nos ubica en un territorio con prácticas, significados y rituales específicos. El objetivo de su trabajo es recuperar las experiencias cotidianas de una parte de la población *mbyá guaraní* de la provincia de Misiones pero, más precisamente, aquellas asociadas a la formación de los niños en tanto miembros de un grupo. La reconstrucción de un “modo de vida” tal como se presenta en la tesis, muy relacionado con los modelos ideales, involucran características particulares en relación con la cuestión étnica, lingüística y religiosa. En otras palabras, el extenso trabajo de campo de Enriz le permite reconstruir los significados de las prácticas cotidianas de la población *mbyá guaraní* pero, también, ubicarlas en la trama compleja de las relaciones hacia dentro y fuera de las comunidades.

La tesis doctoral, dividida en cinco capítulos, se ocupa de realizar una profunda e interesante presentación no sólo de los objetivos de la investigación sino del recorrido desde el cual (desde su tesis de Licenciatura en Antropología) cobró forma este trabajo. El paso de los años, la

* Carolina Duek es Doctora en Ciencias Sociales (UBA) e Investigadora Asistente del CONICET. Sus investigaciones se centran en temáticas relacionadas con la infancia, el juego y los medios de comunicación contemporáneos.

vinculación con diferentes grupos de trabajo y de reflexión junto con diferentes instancias de trabajo de campo, aparece como un elemento clarificador en la superficie del texto: los registros de campo son de años diferentes y, en muchas ocasiones, la profundidad de las reflexiones y notas se articula con el tiempo de vinculación con el tema y con el territorio. Es por ello que, incluso para los que no somos nativos del campo de la antropología, la lectura de este trabajo es placentera e iluminadora.

“Este trabajo tiene como objeto reflexionar sobre los significados socialmente otorgados a una serie de experiencias cotidianas de los niños y niñas *mbyá guaraní*”. Para poder abordar este objetivo Enriz optó por un trabajo etnográfico basado en un trabajo de campo prolongado en cohabitación. Los registros de campo articulan las percepciones de la autora junto con las prácticas que registra. Los extractos se alejan de una intención de “traducción” de lo visto y se acercan a una más interesante y productiva fusión entre la interpretación y el registro de lo que frente a sus ojos ocurría. La elección de la primera persona para relatar las experiencias vividas en el trabajo de campo le brinda un *cuerpo* a las notas tomadas y presenta la interacción entre la investigadora y la comunidad en términos de vínculos afectivos, cotidianos y significativos.

La relación de la población *mbyá guaraní* con la escolaridad, las autoridades y otras instituciones aparece como un elemento a la vez denso y problemático. Por un lado, los intentos productivos de una enseñanza bilingüe que permita articular la experiencia de niños y niñas en su cotidianidad con el aprendizaje del español como segunda lengua y, por otro, claro, la tensión que aparece reiteradamente entre el poder de las instituciones como reguladoras pero, también, como instancias de control.

Uno de los ejes del trabajo es el juego en tanto práctica significativa de la vida cotidiana. Las interacciones lúdicas no son sólo formas de entretenimiento de los más chicos sino que pueden tener un valor importante en la comunicación con los dioses, en la búsqueda de un lugar en la comunidad o en el intento de complacer a los adultos.

Se ha dicho en diversas investigaciones que “jugar no es un juego”. Pues bien, en la investigación

de Enriz el análisis al que se someten las prácticas designadas como lúdicas y su ubicación en los entramados complejos de las relaciones entre los grupos significativos, abre un abanico de significados y de nuevas preguntas tan valiosas como interesantes para reflexionar. Asimismo, el juego aparece como un espacio crucial en y desde el cual se articulan los “conocimientos y los roles que los niños son estimulados a desarrollar en cada ámbito social determinado”. En otras palabras, el juego como espacio significativo en el que se intersectan significados, rituales y roles es una de las puertas de acceso que Enriz elige para identificar la relación de las prácticas cotidianas con las diferentes etapas de la vida y los espacios y roles socialmente esperados.

Jeroky Porã, baila lindo, es lo que las madres les dicen a sus niños para estimularlos en la participación de las danzas previas a las plegarias. “Ser niño y niña *mbyá* incluye jugar, como signo de una etapa en que la subsistencia está asegurada por el grupo y la experimentación en la *comunidad de juego* establece los vínculos necesarios para lograr *ayvu’a* (hallarse)”, concluye Enriz. Las etapas de la vida, tal como están presentadas en la tesis, les deparan otras tareas socialmente esperadas. El juego en la niñez cumple diversas funciones. Comprenderlas, interpretarlas y analizarlas fue uno de los grandes aportes de esta tesis. Será, probablemente, en las lecturas y relecturas que este trabajo reciba junto con nuevas investigaciones en donde se podrán encontrar nuevos interrogantes con los cuales continuar las indagaciones. Lo cierto es que en esta tesis Enriz no sólo resume muchos años de trabajo etnográfico sino que condensa conceptual, teórica y metodológicamente una serie de reflexiones muy valiosa y necesaria que sin dudas enriquece el campo en el que se ubica.

Niñez, juego, educación e instituciones, cuatro palabras clave que nos convocan a leer este trabajo con el detalle, la claridad y la profundidad con el que fue concebido.

Javier García. 2011. Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre “Bachilleratos Populares” y Estado.

TESIS DE MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES.

Lucía Caisso*

La cantidad de producciones teóricas dedicadas a la temática de los Bachilleratos Populares parece expandirse con el mismo frenesí con que han crecido en la última década la cantidad de experiencias educativas de este tipo¹. Sin embargo, pocos son los estudios que han indagado en profundidad el devenir cotidiano de los Bachilleratos y de las múltiples tensiones que los atraviesan. La tesis de Javier García representa, tal vez, un primer gran paso en este sentido: a partir del análisis de las relaciones establecidas entre el Estado –en particular el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires- y un Bachillerato Popular, el autor busca realizar una aproximación a la cotidianeidad de esta experiencia educativa, poniendo a su vez de relieve la complejidad de los procesos que la configuran.

Partiendo de un abordaje etnográfico (y por medio de un lenguaje preocupado por no realizar evaluaciones pedagógicas prescriptivas), García se avoca a reconstruir las prácticas en que

1 Los Bachilleratos Populares son escuelas de nivel medio destinados a jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo regular. Impulsados y sostenidos por organizaciones y movimientos sociales (cuyos militantes suelen desempeñarse como educadores dentro de los Bachilleratos), buscan ser “oficializados” por el Estado, es decir, ser reconocidos como entidades educativas capaces de otorgar certificaciones educativas legales a sus estudiantes.

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) Correo electrónico:
luciacaisso@hotmail.com

se comprometen aquellos sujetos que deciden crear el Bachillerato Popular que funciona como referente empírico de su investigación. La hipótesis de trabajo –de raigambre gramsciana– sobre la que se estructura la totalidad de la tesis, es que “Bachilleratos Populares” y “Estado” no son dos entidades que se enfrentan de manera explícita, sino que constituyen una trama histórica de relaciones y negociaciones con sus consecuentes procesos de conflicto y/o consenso, trama en la que tanto los sujetos y los colectivos sociales como así también las políticas públicas y la organización estatal –aunque con desiguales cuotas de poder– se verán modificados.

Para dar cuenta de esto, el autor comienza por reconstruir los marcos normativos existentes para la educación de Jóvenes y Adultos, tanto a nivel nacional como de la Ciudad de Buenos Aires. Además, analiza el surgimiento de la figura de escuelas de “Gestión Social” –perteneciente a la ley de educación nacional del año 2006–, dando cuenta de los proyectos educativos que han sido enmarcados de este modo, así como también del derrotero del heterogéneo colectivo de Bachilleratos Populares por lograr su reconocimiento como tales.

García realiza, a su vez, un repaso minucioso por los trabajos sobre la temática que funcionan como antecedentes de su tesis. Con la mayoría de ellos, establece un fructífero debate en el que se tensionan las perspectivas teóricas acerca del Estado, los Movimientos Sociales, la “educación popular” y la “escuela tradicional”, entre otras. El planteo central del autor respecto de estos estudios es que, en su mayoría, tienden a realizar una caracterización a priori de los Bachilleratos Populares como prácticas educativas “emergentes”, “autónomas” o “contra-hegemónicas” y contrapuestas al espacio de la educación estatal como dominio de la reproducción de desigualdades y de las exclusiones.

Señala que estas caracterizaciones apriorísticas se encuentran fundadas en que estas investigaciones no contemplan la heterogeneidad de los colectivos que sostienen los Bachilleratos Populares, sus diferencias internas, las tensiones que atraviesan sus prácticas educativas y su inscripción en prácticas previas de militancia y docencia. Además, y fundamentalmente, soslayan los modos en que el Estado y los sujetos que participan de

Bachilleratos Populares traban vínculos –tanto cotidianos y rutinarios como extraordinarios– que permean las prácticas y los discursos de los sujetos implicados, así como también los cursos de acción de sus proyectos educativos.

Retomando los aportes de diversos autores provenientes del campo de la antropología política y la etnografía del Estado, García propone concebir a los Bachilleratos Populares en términos de márgenes de lo estatal: es decir, como aquellos lugares –en términos materiales y/o simbólicos– que otorgan la posibilidad de aproximarnos a los modos en que el Estado tiende a restablecer continuamente la legalidad y el orden y donde re-funda constantemente sus modalidades de control, pudiendo a su vez sus prácticas ser colonizadas por otras formas de regulación que emanan de las poblaciones locales.

Así, contraponiéndose a los análisis que señalan la emergencia de los Bachilleratos Populares como expresión de la ausencia estatal en el dominio educativo, el autor se enfoca en restituir tanto las vinculaciones explícitas entre la organización que creó el Bachillerato Popular estudiado como la penetración implícita de lo estatal en las prácticas educativas desarrolladas. Es por esto que da cuenta, por un lado, de las discusiones con funcionarios estatales, la creación de resoluciones educativas destinadas a “oficializar” a los Bachilleratos o los reclamos por partidas presupuestarias para infraestructura, becas estudiantiles y salarios docentes; por otro, analiza las rutinas de los docentes-militantes en torno al uso de registros de asistencias, la confección de libros de temas y de boletines, o el manejo de las becas otorgadas por el estado, así como también las demandas de los estudiantes por hacerse de una educación similar a la estatal.

Sin embargo, su análisis intenta no opacar aquellas prácticas mediante las cuales los sujetos que participan de la experiencia estudiada se apropian de los objetos “estatales” para otorgarles sentidos diferenciales y buscar construir así prácticas educativas más acordes con un ideal de “educación popular”. Es en esta clave que describe y analiza la apertura en el Bachillerato seleccionado de una nueva orientación no prevista en la curricula oficial (de Derechos Humanos), el trabajo en parejas pedagógicas o la extensión de las fechas para entregar registros de asistencias demandados por

el estado. En el caso de los procesos de evaluación, por ejemplo, los cuales deben ser entregados al ámbito oficial en forma de evaluación numérica, el autor presenta los diversos mecanismos por los cuales los docentes-militantes elaboran estrategias (como por ejemplo calificar a todos por igual) para subvertir una práctica que consideran injusta. Presionados a su vez por el estudiantado para dictaminar -a través de las calificaciones- quiénes trabajan correcta o incorrectamente, los docentes optan por confeccionar para los estudiantes “balances de trabajo” que contemplan dinámicas de aprendizaje contextualizadas y consideradas en el mediano plazo.

A su vez, dando carnadura al Estado (“des-estatizando al Estado”) al representarlo a partir de sus prácticas cotidianas, sus discursos específicos y sus funcionarios concretos, García pretende mostrar cómo se producen múltiples cambios a nivel estatal que tienen tanto del intento por controlar y regular estas experiencias educativas no oficiales como de consensos construidos y disputas ganadas por parte de los colectivos que sostienen los Bachilleratos Populares. Así, por ejemplo, analiza el proceso de la creación de la figura estatal de las UGEE –Unidades de Gestión Educativa Experimental - bajo la que son encuadrados varios Bachilleratos, entendiéndolo como un proceso que se constituye en un indicador de producción conjunta de políticas y formas de acción de los grupos subalternos y el Estado, y en el que están presentes tanto mecanismos de control y apropiación como niveles relativos de autonomía.

Por último, el autor nos invita a interpretar los procesos de construcción de los Bachilleratos Populares en términos de una experiencia formativa para los sujetos allí implicados. La apertura de un Bachillerato –decisión que como se muestra se encuentra mediada por múltiples causas-, el establecimiento de formas particulares de negociación con el Estado, así como la configuración y re-configuración de todo aquello que supone el establecimiento de una escuela reconocida legalmente como tal constituyen fenómenos relevantes en la experiencia formativa de los sujetos que pueblan las páginas de esta tesis y que van, de este modo, aprendiendo a hacer escuelas.

En síntesis, la tesis de García es uno de los primeros intentos por abordar desde una perspectiva antropológica y de manera seria y sistemática las experiencias educativas de los Bachilleratos Populares. Realizando de este modo un nuevo aporte a la tradición de los estudios argentinos en Antropología de la Educación, el autor nos recuerda el valor de poner en primer plano la complejidad antes que la atribución a priori de sentidos unívocos (positivos/negativos) a los procesos culturales. Así, nos demuestra que la constitución de este tipo de espacios educativos –y sociales- da cuenta no sólo de una forma particular de acción colectiva sino también de un proceso histórico que delimita, invariablemente, un campo de relaciones con el Estado.

Pueblos originarios y políticas públicas en educación

Ana Padawer y Ana Carolina Hecht*
en base a la relatoría elaborada por Lucila Arancibia, Mónica Aurand, Pilar Barrientos, Silvia Gómez y María Laura Weiss

En el marco del *X Congreso Argentino de Antropología Social* realizado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el día 2 de diciembre de 2011 se desarrolló el Foro “*Pueblos originarios, territorialidad y políticas públicas como responsabilidad compartida*” cuyo objetivo fue debatir en torno a las realidades territoriales como núcleo en las Políticas de Educación, Salud, Comunicación, Cultura, Biodiversidad y Espiritualidad de los Pueblos Originarios. La coordinación del Foro estuvo a cargo de los referentes indígenas Ignacio Prafil (pueblo Mapuche, Río Negro) y Félix Díaz (pueblo Qom, Formosa) y fue organizado un grupo de investigadores del Instituto de Ciencias Antropológicas y del Programa de Antropología y Educación, y estudiantes avanzados de la Carrera de Ciencias Antropológica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Alejandra Pérez, Ana Padawer, Ana Carolina Hecht, Belén Bertoni, Débora Ramos, Eugenia Morey, Florencia Trentini, Ignacio Prafil, Karina González Palominos, Laura Weiss, Lucila Arancibia, Ludmila Quiroga, María Gisella Cassara, Mónica Aurand, Pilar Barrientos, Sebastián Valverde y Silvia Gómez).

Los panelistas fueron Alicia Barabas (Antropóloga, INAH, México), Ana González

* Ana Padawer y Ana Carolina Hecht son Dras. de la Universidad de Buenos Aires (especialidad en Antropología Social); Investigadoras del Programa de Antropología y Educación; Docentes del Departamento de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA) e Investigadoras del CONICET.

(Antropóloga, UBA), Carlos Alberto Fernández (Director de estudios del CIFMA - Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen, profesor de lengua toba, Castelli, Chaco), Heriberto Villalba (Auxiliar Docente en la Comunidad Indígena Perutí, El Alcazar, Departamento General San Martín, Misiones), Jorgelina Duarte (Referente territorial de la Comunidad Mbya-Guaraní Tamandua, 25 de Mayo, Misiones), Julio César Palavecino (Comunidad del pueblo Chané de Campo Durán, Salta), Leckott Zamora (Chaco, escritor Wichí), Lorena Cardín (Antropóloga, UBA) y Amancay Escudero (comunidad quintriqueo, Rio Negro).

El Foro planteó como eje articulador central a las cuestiones territoriales, donde los referentes coincidieron en la convocatoria a los académicos para lograr un trabajo articulado desde el territorio, a fin de contribuir en la elaboración de propuestas de trabajo, teniendo en cuenta desde un punto de vista crítico las políticas de Estado en relación al tema. Asimismo se convocó a los participantes para que puedan intercambiar conocimientos y experiencias vinculadas al trabajo con la cuestión indígena, desde la Antropología en su interacción con las comunidades, y en defensa de sus derechos.

En relación a la cuestión educativa, el PAE promocionó la participación de Heriberto Villalba, Jorgelina Duarte y Carlos Alberto Fernández, los dos primeros referentes de comunidades mbya guaraní de Misiones, el segundo de poblaciones toba de Chaco. Estos representantes fueron convocados por su vasta trayectoria en reivindicaciones así como por su conocimiento acerca de las problemáticas vinculadas con la educación indígena, que consideramos podían constituir aportes específicos a la comunidad antropológica en tanto las cuestiones referidas a la Educación Intercultural Bilingüe forman parte de los debates actuales en la agenda antropológica.

Heriberto Villalba subrayó la importancia para el pueblo Mbya Guaraní de contar con antropólogos para poder trabajar sobre la biodiversidad y la diversidad de las culturas. Advirtió de la necesidad de formar recursos humanos y económicos para trabajar en todos los niveles educativos, ya que si bien en comunidades Mbya Guaraní se formaron docentes indígenas con el aporte de los ancianos (estando los mismos orientados para la educación dentro de la escuela

y en el espacio de la comunidad), se encuentran con problemas para ejercer la docencia al no ser profesionales con títulos habilitantes. Asimismo advirtió que los trabajos antropológicos pueden ser productivos, pero es necesario mejorar la relación de profesionales y miembros de comunidades, darles protagonismo como autores a docentes y autoridades indígenas, que son los que contribuyen decisivamente para la realización de estos trabajos.

Villalba subrayó que el territorio es importante en tanto significa “vida”, también la del ser humano. Su importancia educativa radica en que cuando hay territorio los indígenas se pueden desarrollar como familia, como comunidad, como pueblo. No obstante, con estos conocimientos no basta: es importante contar con recursos económicos para que los jóvenes puedan formarse y permanecer en las comunidades. Las universidades pueden contribuir a lograr esos espacios formativos, y trabajar con los indígenas en instancias de diálogo, participación, opinión y consultas que se hagan a comunidades originarias. Asimismo, subrayó el derecho de los indígenas a formarse: ya que “el saber no es de nadie y aprender es derecho”.

Jorgelina Duarte se refirió a la situación de los territorios indígenas en Misiones, señalando que hay actualmente más de cien comunidades indígenas, que crecen en número porque la falta de monte origina la consecuente búsqueda de otras localizaciones con mejores posibilidades para la sobrevivencia: “el monte es sinónimo de vida, de tener medicinas, de desarrollar la propia cultura”. En relación con la educación, subrayó su importancia como herramienta: si bien los Mbya mantienen el idioma, los jóvenes se encuentran en una situación difícil para poder continuar sus estudios por la falta de apoyo económico, entre otras dificultades.

Finalmente subrayó que el rol de los antropólogos dentro de las comunidades debe mejorarse: anteriormente se veía con recelo su presencia pero actualmente se observa una nueva manera de trabajar, que contempla las intenciones y necesidades de las comunidades visitadas. No obstante, es necesario que exista un mayor intercambio, que a su juicio se inicia con un consentimiento adecuado de las comunidades para el desarrollo de las investigaciones. También reclama que se devuelva a las comunidades lo escrito sobre las mismas y destaca positivamente

la presencia de antropólogos que han escrito pero que también han estado acompañando a las comunidades en su lucha por la recuperación de territorios.

Carlos Alberto Fernández se refirió a la situación histórica del Chaco subrayando como hacia 1884 la zona norte de esa región, que venía ejerciendo una fuerte resistencia, sufre la derrota frente al Estado Nacional argentino. De las diferentes formas de denominar a los pueblos indígenas como “pueblos originarios”, “pueblos indígenas” o “aborígenes”, señala que él prefiere el término de “pueblo qom” que significa “gente”, o “wichí” que también significa gente, indicando que éstas -además de los mocovíes- son las tres etnias que actualmente existen en el Chaco.

La ley 26.160 de emergencia territorial plantea, entre otros, el siguiente interrogante: “¿Qué pasa con las comunidades en zonas urbanas?”, ¿Les corresponde la aplicación de esta ley a las comunidades que viven en la ciudad? Para ejemplificar esta cuestión, Fernández tomó el caso de la comunidad donde vive, en la zona de Roque Sáenz Peña, la que es reconocida desde 1963 como reserva indígena. Sin embargo, la ley no es aplicable en este caso, para el INAI es una comunidad sin territorio. Esto mismo sucede con quienes migraron a las ciudades por desalojos o en busca de trabajo, y se constituyen como comunidad indígena. Por ello, en este caso, las políticas de Estado actuales los excluyen. El referente concluyó con un llamamiento a los antropólogos para que haya un comportamiento ético profesional, mayor honestidad.

Carlos Fernández al cierre de su exposición hizo mencionó su labor como uno de los participantes del proyecto de redacción de una nueva Ley de Educación Pública de *Gestión Social Indígena* en la provincia del Chaco.

Por último, como cierre de esta breve presentación, cabe señalar que la cuestión educativa se reflejó de una manera muy interesante en el Foro ya que, en consonancia con las investigaciones que desarrollamos distintos miembros del PAE, los referentes indígenas no restringieron lo educativo a los problemas vinculados con la escolarización (formación docente y de auxiliares indígenas, continuidad de los estudios a través de los distintos niveles, la lengua y el currículo intercultural), sino que articularon al territorio con las oportunidades educativas y experiencias formativas de las jóvenes generaciones.

Asimismo sus intervenciones, al igual que las de otros referentes indígenas del Foro, evidenciaron los distintos matices existentes en la relación de los pueblos indígenas con el Estado, ya que algunos subrayaron las instancias de diálogo (y sus falencias), mientras otros explicitaron posiciones de mayor antagonismo. Por todo lo mencionado, creemos que estas instancias de diálogo entre académicos y representantes indígenas son fundamentales para que el futuro diseño de políticas públicas educativas tome como punto de partida la consulta a las comunidades en su complejidad conceptual y metodológica, en tanto voces autorizadas para diagnosticar sus propias demandas y necesidades.

X Congreso Argentino de Antropología Social “*La antropología interpelada: nuevas configuraciones político-culturales en América Latina*”

Reseña de Grupos de Trabajo integrados por miembros del Programa de Antropología y Educación

*María Laura Diez**
a partir de relatorías y aportes de los coordinadores de GT

El último Congreso Argentino de Antropología Social se desarrolló entre el 29 de noviembre y el 2 de diciembre de 2011 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Estuvo organizado por el Instituto de Ciencias Antropológicas (dentro del que funciona el Programa de Antropología y Educación), el Departamento de Ciencias Antropológicas, la Maestría en Antropología Social y el Doctorado de dicha facultad, conjuntamente con el Colegio de Graduados en Antropología de la República Argentina.

Como evento académico de trascendencia para la comunidad antropológica del país, ha reunido presentaciones de un gran número de colegas y científicos sociales (se recibieron alrededor de 1400 resúmenes), convocados a aportar perspectivas y profundizar debates, que ayuden a enriquecer la producción de conocimiento respecto de las *nuevas configuraciones político-culturales en América Latina*.

En ese marco, el Programa de Antropología y Educación ha tenido una destacada presencia. Cuatro Grupos de Trabajo (GTs) fueron propuestos y coordinados por miembros de los equipos de investigación del programa en colaboración con colegas de otras unidades académicas del país con las que existen redes consolidadas de

* Investigadora del Programa de Antropología y Educación; Docente del Departamento de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA) y del Ciclo Básico Común (UBA).

trabajo, discusión e intercambio (tales como la Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Comahue, Universidad Nacional de La Plata, entre otras). Hubo también un quinto Grupo de Trabajo vinculado al campo de la antropología y la educación, coordinado por colegas de la facultad y de la Universidad Nacional de Luján¹.

Una primera lectura acerca de cómo las temáticas dentro del área de la antropología y la educación se consolidan, es cuantitativa. Estos grupos de trabajo han aceptado alrededor de 170 resúmenes, debiendo organizar sus presentaciones en algunos casos en sesiones paralelas. Por otro lado, una mirada atenta sobre las convocatorias, la organización de las presentaciones por ejes temáticos y las propias ponencias y presentaciones, ofrece un panorama acerca de la diversidad de temáticas, preocupaciones y compromisos académicos y políticos en torno a los cuales se define en gran medida este campo de conocimientos.

Con la intención de que algo de esa diversidad quede expresada en esta reseña, los miembros del PAE que han coordinado Gts, han elaborado una pequeña síntesis con los datos más salientes.

GT6 - NIÑEZ Y ADOLESCENCIA. POLÍTICAS PÚBLICAS, TRAMAS COTIDIANAS DE INTERVENCIÓN Y PROTAGONISMO DE LAS NUEVAS GENERACIONES.

Coordinadores: Carmela Vives, Elias Prudent y Laura Santillán (PAE/FFyL-UBA)

El Grupo de Trabajo 6 se propuso profundizar en los debates que abre el campo contemporáneo de intervenciones sociales sobre la niñez y la juventud desde los aportes que ofrece la antropología social y la etnografía. El objetivo -en consonancia con la implementación en las últimas décadas de un conjunto diversificado de políticas y propuestas destinadas a la infancia y la juventud- fue avanzar en el conocimiento de las dimensiones, matrices institucionales, experiencias de los sujetos y significaciones que se ponen en juego frente a nuevas problemáticas y formas de intervención social que presentan rupturas y también continuidades con propuestas pre existentes.

El GT contó con la participación de un número importante de expositores, tanto de la Universidad de Buenos Aires, como de equipos de investigación de distintas universidades del país y de Latinoamérica (Brasil, Paraguay y Venezuela). Se contó con la participación de Paula Montesinos e Iara Enrique, quienes junto a los coordinadores tuvieron a cargo los comentarios a los distintos trabajos.

El número creciente de expositores muestra el crecimiento de la temática propuesta por el grupo de trabajo en los últimos años, siendo las principales líneas o ejes de debate los que detallamos a continuación:

- los alcances del registro etnográfico para documentar los presupuestos sobre la niñez que están presentes en las iniciativas estatales y de la sociedad civil y las apropiaciones y protagonismo de quienes son objeto de las mismas;
- la potencialidad del análisis antropológico para cuestionar la naturalización de algunos presupuestos que se derivan del régimen de los derechos de niño y las formas actuales, y cotidianas, de la regulación social,
- la mayor visibilización del protagonismo que tanto los niños y jóvenes asumen en el debate por la democratización de las instituciones de las cuales participan, mostrando la necesidad de una profunda reconsideración conceptual sobre las categorías con las cuales se abordan las investigaciones que dan como “natural” su heteronomía respecto del mundo adulto hasta la mayoría de la edad jurídica.

GT7 - “EDUCACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD Y DESIGUALDAD SOCIAL”

Coordinadores: Gabriela Bernardi y Mariana Nemcovsky (UNR), Laura Cerletti y Maximiliano Rúa (PAE/FFyL-UBA)

Otro de los Grupos de Trabajo referidos a temáticas de Antropología y Educación fue el GT 7, cuya coordinación estuvo a cargo de dos docente-investigadoras de la Universidad Nacional de Rosario y dos docentes-investigadores de la

1 Nos referimos al GT 10 “Movimientos Sociales, territorios y educación popular”, coordinado por Marina Ampudia (UBA), Roberto Elisalde (UBA) y Norma Michi (UNLu).

FFyL, pertenecientes al Programa de Antropología y Educación. También contó con la participación como comentaristas de María Rosa Neufeld, Liliana Sinisi y Ariel Thisted. Este GT recibió un gran número de resúmenes, que superaban la cantidad posible establecida por la Organización del Congreso. Por tanto, tras un trabajo de selección y articulación con los demás Grupos de Trabajo del área de Antropología y Educación (a los cuales se redireccionaron algunos), se seleccionaron 42 presentaciones, realizadas por colegas provenientes de distintas universidades nacionales, y también de otros países latinoamericanos -contando con un número especialmente significativo de participantes brasileiros/as.

Las presentaciones, que abordaron una vasta diversidad de problemáticas socioeducativas, se organizaron en torno a seis ejes temáticos: “Escuela y diversidad socio-cultural”, “Movimientos Sociales, prácticas docentes y saberes”, “Trabajo y formación docente en el marco de transformaciones educativas”, “Jóvenes y escolarización en contextos de desigualdad social”, “Niñez, familia y escuela. Configuraciones de experiencias cotidianas” y “Escuela y políticas educativas estatales”. Asimismo, junto con las discusiones específicas de cada eje, se fueron desarrollando debates que atravesaron transversalmente las distintas sesiones, especialmente en torno a los desafíos teórico-metodológicos en la construcción de conocimientos en profundidad y al estado de situación de las problemáticas socioeducativas en el país y la región.

GT 8 - PROCESOS FORMATIVOS, CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS SOCIALES EN CONTEXTOS RURALES

Coordinadoras: Elisa Cragolino (UNC), Ana Padawer (PAE/FFyL-UBA)

Este GT fue coordinado por Elisa Cragolino, del CIFYH de la Universidad Nacional de Córdoba, y Ana Padawer, del PAE de la Universidad de Buenos Aires. Partiendo de la discusión sobre los procesos de incorporación de las jóvenes generaciones a la sociedad adulta y la transmisión de conocimientos en los distintos contextos socioculturales, el GT procuró ahondar en un área que la antropología de la educación local no ha

abordado suficientemente, el de la educación en contextos rurales.

Su relevancia está dada en tanto el espacio social rural se ha transformado significativamente en las últimas décadas, y las actividades productivas y el conocimiento necesario para la reproducción social presentan continuidades y a la vez cambios sustantivos que obedecen a procesos locales, nacionales y transnacionales. Por otra parte, nuevas condiciones políticas e institucionales proponen, a nivel normativo y de formulación de políticas educativas, el reconocimiento de la educación rural como una modalidad particular y diferenciada dentro del sistema educativo argentino; este cambio legal y gubernamental interpela las maneras en que se reconocen las prácticas formativas y los conocimientos producidos en diferentes ámbitos de la vida social y familiar.

Con el propósito de debatir sobre las relaciones entre los procesos escolares y las experiencias formativas que se producen fuera de la escuela en contextos rurales; y entendiendo que las prácticas sociales conforman los procesos de conocimiento, definiendo maneras de entender y relacionarse con el entorno social y natural que son producidas y apropiadas entre contemporáneos, en este GT se trabajó en dos líneas convergentes de reflexión: los procesos formativos en contextos rurales, y la relación entre los conocimientos y las prácticas sociales.

Se presentaron trabajos que abordaron los procesos formativos e identitarios vinculados a los conflictos políticos y territoriales, propuestas específicas de formación superior asociadas a movimientos sociales, políticas de reformulación de los niveles primario y medio de educación agrícola estatal, la transmisión intergeneracional de conocimiento de poblaciones indígenas y campesinas, la articulación de saberes tradicionales sobre enfermedades y propuestas de intervención estatal, y análisis de propuestas de educación intercultural en contextos periurbanos y rurales. Asistieron investigadores pertenecientes a centros de investigación de Argentina (Córdoba, Neuquén, Buenos Aires, Rosario, La Plata, Lomas de Zamora) y la región (Universidad Federal Do Amazonas/Brasil, Universidad Católica de Temuco/Chile,

Universidade de Brasília y Universidade do Estado da Bahia/Brasil).

GT 9 - PROCESOS EDUCATIVOS EN CONTEXTOS INTERCULTURALES

Coordinadoras: Alejandra Rodríguez de Anca (CEPINT/UNCOMA), Sofía Thisted (UNLP, PAE/UBA) y Ana Carolina Hecht y María Laura Diez (PAE/FFyL-UBA)

El GT 9 estuvo coordinado por miembros del PAE, y colegas del Centro de Educación Popular e Interculturalidad (CEPINT/UNCOMA) y la Universidad Nacional de La Plata, dando continuidad a algunas líneas de discusión iniciadas en eventos anteriores y profundizando los intercambios promovidos en el marco de redes de discusión y cooperación (tales como el GLEIE²). Se contó con la participación de Gabriela Novaro y Ana Padawer (PAE/FFyL-UBA), María Eugenia Martínez (UNR), Mariana Paladino (UFF, Brasil), Virginia Unamuno (UBA-CONICET) y Hugo Arce (UAB, España), como comentaristas invitados.

Se reunieron trabajos de colegas de distintos centros de investigación de Argentina y Latinoamérica (Brasil, Chile, Colombia y México), que introdujeron aportes para pensar los procesos educativos y escolares en contextos interculturales, desde perspectivas críticas y amplias de la *interculturalidad*. En particular, hubo un énfasis puesto en la presentación y análisis de experiencias y sentidos de lo educativo en sujetos y colectivos atravesados por diversas referencias y marcaciones étnicas, nacionales, lingüísticas y territoriales. Dada la cantidad y heterogeneidad de trabajos recibidos, se organizó el funcionamiento del grupo en seis ejes temáticos:

- Políticas, programas y experiencias de educación intercultural;
- Interculturalidad y diversidad sociolingüística;
- Interculturalidad: tensiones territoriales, étnicas y nacionales;
- Conocimientos y Saberes. Contenidos escolares y debates epistemológicos;
- Sistemas educativos y Pueblos Indígenas: desafíos y propuestas; Debates sobre
- Interculturalidad: categorías y conceptos, espacios de formación y espacios para la crítica.

Dentro de estas líneas de debate, se introdujeron discusiones vigentes en un contexto social y político en transformación: migraciones contemporáneas y procesos de discriminación, xenofobia y racismo; movimientos etnopolíticos y construcción de demandas educativas; perspectivas de la colonialidad y la descolonización en educación; procesos de territorialización y etnogénesis en contextos urbanos; multilingüismo en las aulas, metodologías de investigación en contextos escolares complejos, entre otras.

² Grupo Latinoamericano de Educación Intercultural Extendida.