

antropología
& educación

Boletín de Antropología y educación

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano

Hugo Trincherro

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

Matías Cordo

Coordinadora Editorial

Julia Zullo

Consejo Editor

Amanda Toubes

Lidia Nacuzzi

Susana Cella

Myriam Feldfeber

Silvia Delfino

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 – 2013

Puan 480 Ciudad Autónoma de Buenos Aires – República Argentina

ISSN 1853-6549

Boletín del Programa de Antropología y Educación

Sección de Antropología Social

Notas de Investigación

- 7 ‘¡No sé nada sobre educación popular!’ o acerca del itinerario de una categoría en una investigación etnográfica
Lucía Caïsso
- 13 Antropología, educación y género en la capacitación docente
Mariana García Palacios y Marcela Bilinkis
- 19 Construyendo un nuevo proyecto educativo. Representaciones sobre políticas educativas implementadas en el Chaco
Mónica Medina, Adriana Zurlo y Marisa Censabella
- 31 Procesos formativos para interventores educativos en la Universidad Pedagógica Nacional de Ayala (Morelos, México).
Nashelly Ocampo Figueroa y Ana Alicia Peña Lopez
- 37 “Eso me enseñé con los chicos”. Aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén.
Andrea Szulc

Entrevistas

- 45 Antropología y educación en México. Entrevista con José Luis Ramos
por Ana Carolina Hecht

Reseñas

- 51 GARCÍA PALACIOS, Mariana 2012. Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de buenos aires.
- 51 Tesis de Doctorado en Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires
por Noelia Enriz

Eventos científicos

- 53 Primer Coloquio Latinoamericano de Antropología Feminista (CLAF)
Colectiva de Antropólogas Feministas

‘¡No sé nada sobre educación popular!’ o acerca del itinerario de una categoría en una investigación etnográfica

Lucía Caisso*

Hace unas semanas una profesora universitaria me invitó a exponer en la materia que dicta. El cronograma de sus clases indicaba “educación popular” y quería contar con la disertación de algunas personas que estudiaran la temática. Si bien esta docente fundamentaba mi pertinencia como expositora porque recordaba una de las primeras ponencias que yo había escrito -en la cual realizaba una pequeña reconstrucción sobre las transformaciones en el concepto de “educación popular” en nuestro país- mi primer pensamiento frente a la invitación fue *“¡pero si yo no sé nada sobre educación popular! ¡Si ya casi no incluyo el término en los textos que voy escribiendo!”*. Lo cierto es que no sólo me había olvidado de aquella ponencia sino que además pensaba en la gran cantidad de investigadores que podrían dar cuenta con mucha mayor pericia que yo de las transformaciones históricas del concepto de “educación popular” y de las corrientes pedagógicas que en el mismo confluían.

Unos días después, sin embargo, comencé a analizar más de cerca mis primeras incertidumbres y a pensar si lo que se escondía detrás de ellas no merecía un análisis más profundo. Me dispuse entonces a reflexionar sobre por qué y de qué modo había ido abandonando a lo largo de mi investigación¹ la utilización de la categoría *educación popular* como una categoría de peso, lo que

1 Se trata del proyecto de doctorado “Lo educativo y lo político en experiencias educativas para jóvenes y adultos en una organización social de la ciudad de Córdoba”, desarrollado bajo la dirección de la Dra. Ma. del Carmen Lorenzatti y la co-dirección de la Dra. Mariana Nemcovsky. CIFYH, Universidad Nacional de Córdoba.

me permitió entender que no se trataba tanto de un “abandono” sino más bien del desplazamiento de la misma del lugar de *categoría descriptiva* al de *categoría social*.

El siguiente escrito es entonces un intento por compartir dichas reflexiones con quienes se inician en el análisis de *procesos educativos impulsados por movimientos y organizaciones sociales*. Es posible que los planteos aquí realizados sean un tanto “básicos”, pero dada la creciente cantidad de jóvenes (estudiantes, tesis, becarios/as) interesados en estos temas, considero que su exposición puede contribuir a la apertura de ciertos cruces e intercambios que nos resulten enriquecedores.

*

Conocí a Eugenia a mediados del año 2009 en la ciudad de Córdoba. Me encontraba cursando junto a ella un multitudinario seminario sobre “*Teoría e historia de la Educación Popular*” y mi investigación se encontraba en sus inicios. En la misma, me había propuesto analizar prácticas educativas impulsadas por movimientos sociales. Eugenia era militante de la organización que estaba llevando adelante la primera experiencia de “Bachillerato Popular” en la ciudad y no dudó en invitarme a conocer el mismo. Con el tiempo, yo terminaría construyendo como referente empírico de mi investigación a este Bachillerato y a un espacio de escuela primaria para adultos, impulsado también esta organización social.

Sin embargo, la convergencia entre mi interés investigativo, la multitud que asistía al mencionado seminario y las acciones educativas llevadas a cabo por la organización en la que participaba Eugenia no era una mera casualidad: expresaban más bien un estado de “revitalización” del interés social por las prácticas de educación realizadas por organizaciones y movimientos sociales. La aparición de numerosos Bachilleratos Populares, talleres culturales, nuevos colectivos de educadores populares, foros de debate e inclusive de jornadas y seminarios académicos –todos vinculados a la categoría de “*educación popular*”– testimoniaban dicho interés².

Así, se volvía posible encontrar en una misma mesa de exposición de un congreso a quienes estudiaban prácticas de alfabetización de adultos, de Bachilleratos Populares (de educación media para jóvenes y adultos), de gestión “autónoma” de cátedras universitarias, de animación sociocultural con niños, o

de centros culturales en empresas recuperadas. Entre otras cuestiones, había dos elementos en común compartidos por estos trabajos: en primer lugar, obviamente, el abordaje de procesos socio-educativos. Y en segundo lugar, y este era el motivo por el cual proliferaban ámbitos académicos *específicos* donde estos trabajos eran presentados, la adscripción de los mismos al campo de la *educación popular*. Pero ¿qué implicaba la utilización –por parte de todo este conjunto de investigaciones– de la noción de *educación popular* para referirse a las prácticas educativas estudiadas?

Sería imposible abordar aquí la multiplicidad de sentidos y matices conceptuales asignados por estos autores y autoras al término en cuestión. Sin embargo, existen ciertos supuestos compartidos por muchos/as de ellos/as a partir de los cuales –por medio de la inscripción de los procesos educativos estudiados dentro del campo de la *educación popular*– se asignan a dichas experiencias algunos características relativamente constantes. Por ejemplo, respecto de los Bachilleratos Populares, se enuncia: “[esta iniciativa] *se presenta como una opción alternativa a las ofertas educativas existentes, una propuesta participativa y democratizadora(...)* Se trata de realizar un trabajo de construcción de subjetividades críticas capaces de participar, opinar, discutir y forjar nuevos destinos, evitando reproducir los clásicos mecanismos expulsivos del nivel de jóvenes y adultos. La educación popular en esta perspectiva, intenta combinar por una parte, relaciones pedagógicas diferentes que contemplen las realidades y saberes de los estudiantes en la construcción de visiones críticas sobre la sociedad actual, y por la otra, articular el mundo de la educación con el del trabajo” (Sverdlick y Costas, 2007: 9)

En otro trabajo, también respecto de los Bachilleratos Populares, se sostiene: “*Anclados en la perspectiva de la educación popular freiriana, [estos espacios educativos] destacan la politicidad de la práctica educativa y proponen la formación de sujetos críticos y autónomos, profundamente vinculados con la realidad social y colectiva en la que están inmersos. Desde allí, rescatan la valorización de los saberes populares y promueven la resignificación del vínculo entre docentes y estudiantes, tomando el diálogo y la apropiación de la palabra como ejes*” (Karolinski, 2009: 6)

Por su parte, otra autora enfatiza: “*lo que define una práctica de EP en el sentido aquí tratado, es el hecho de constituirse en una praxis colectiva de los oprimidos que transforma objetivamente la realidad; contribuyendo para ello a generar, reforzar y ampliar procesos de organización y lucha que, en el mismo movimiento en que se enfrenta a las diversas formas de opresión, va construyendo nuevas relaciones sociales*” (Baraldo, 2008:11)

Vemos aquí algunos de los rasgos relativamente constantes que estos trabajos atribuyen a estas prácticas

2 Para una sistematización detallada de los eventos y trabajos académicos dedicados a este tipo de temáticas en los últimos años consultar Baraldo (2010). También en la prensa gráfica se reflejaba este creciente interés, suscitado sobre todo al calor del crecimiento acelerado de Bachilleratos Populares en la ciudad y la provincia de Buenos Aires (Página 12, 27/10/2006, “*El círculo mágico*”; Tiempo Argentino, 27/12/2010, “*El auge de las escuelas de gestión social*”; La Nación, 24/08/2010, “*Escuelas que dan otra oportunidad*”; entre otras)

de “*educación popular*”: un vínculo entre docentes-estudiantes y una circulación del conocimiento democráticos; la integración de teoría y práctica; la concepción “politicada” de la práctica pedagógica; la búsqueda por la construcción de conocimiento crítico y de sujetos “autónomos”, entre otras cuestiones³. Además, como es posible advertir, la reconstrucción de estas características se realiza en un juego de oposición con las características “tradicionales” de la educación oficial. En este sentido, otras autoras sostienen: “*la educación popular (...) [queda definida como] la modalidad pedagógica creada y mantenida por los sectores oprimidos en absoluta contradicción con el sistema escolar [y que se opone a] las características reproductoras y legitimadoras de la desigualdad social a través del tipo de subjetividad que se construye en las escuelas*” (Gluz y Saforcada, 2007:21)⁴

Cuando a fines del año 2009 comencé una investigación etnográfica en torno a las prácticas educativas desarrolladas por la organización social a la que pertenecía Eugenia, los trabajos que funcionaban como antecedentes de la misma –y entre los que se cuentan los recién citados– representaron un gran aporte: valoraba de los mismos no sólo la gran sistematización de datos respecto de estas experiencias educativas sino también la difusión que daban a las mismas, generalmente desconocidas por gran parte de la población. Celebraba además que gran parte de estas investigaciones auto-adscribían a una perspectiva de “investigación-acción”, perspectiva que es necesario reivindicar en tiempos en que el compromiso de las ciencias sociales con las luchas de los sectores subalternos aparenta ser un arcaísmo pasado de moda.

Más allá de esto, sin embargo, una vez que comencé mi propio trabajo de campo, concluí que este tipo de investigaciones eran producidas desde ciertas opciones

3 También Michi, respecto de las acciones educativas de dos movimientos campesinos indica “[estas acciones] *inciden dentro de las clases subalternas en la producción de “nueva cultura” porque: a) no sólo producen nuevo conocimiento sino que “socializan” “verdades” existentes para convertirlas en base de acciones vitales, en elementos de coordinación y de orden intelectual y moral; b) construyen sus concepciones y conocimientos en contacto con los sujetos populares que las integran; c) su producción intelectual nace en actitud polémica y crítica, como superación del modo de pensar existente; d) integran crecientemente teoría y práctica; e) desarrollan su “autoconciencia crítica” con la creación de sus intelectuales para contribuir a la superación de los límites de la mera práctica; f) la nueva cultura es difundida dentro del movimiento y, a partir de sus articulaciones con otras organizaciones, dentro de la clase*” (Michi, 2009:326)

4 Este tipo de representaciones respecto del “sistema escolar” puede considerarse heredero tanto de las *teorías reproductivistas* en educación como del discurso “dualista” –y posiblemente también heredado de aquellas– encarnado en las primeras obras de Freire, vertebradas en torno a términos como “dominadores/dominados”, “Estado/sociedad civil”; “educación bancaria/educación dialógica”, “imposición de contenidos/generación de contenidos” (Pineau, 1999)

teórico-metodológicas que no me resultaban útiles a la hora de desarrollar una aproximación etnográfica –que además, hiciera foco en la vida cotidiana (Heller, 1977)⁵– a los procesos socio-educativos que buscaba estudiar. Debo confesar, sin embargo, que antes de asumir mi distanciamiento académico de esta serie de trabajos, experimenté por momentos un gran sentimiento de frustración: a diferencia de la mayoría de los autores leídos, no había en mis registros de observaciones –o en las entrevistas realizadas– elementos que me permitieran afirmar que estaba frente al surgimiento de una “*nueva cultura*”, el desarrollo de una “*autoconciencia crítica*” o la formación de “*sujetos autónomos*”. Sin duda, los procesos estudiados se me revelaban como sumamente apasionantes (como, tal vez, cualquier “campo” para cualquier otro/a antropólogo/a), y los sujetos entrevistados y observados (fundamentalmente militantes, educadores/as y estudiantes) me parecían seres sumamente conmovedores, con sus compromisos políticos, sus sacrificios cotidianos y su entrega a causas. Sin embargo, eran también habituales las ausencias, las discusiones, las diferencias y las angustias vivenciadas por todos ellos: conflictos que poco lugar tenían en el corpus de trabajos dedicados a las temáticas de educación popular. Llegué inclusive a preguntarme si acaso no eran las prácticas educativas por mí estudiadas de naturaleza distinta (o “peor”) que las analizadas en otras investigaciones. Finalmente, entendí que más que una “anomalía” en el universo que me encontraba analizando se trataba del poco poder explicativo que poseía *per se* la noción de *educación popular* (en su usual utilización académica) para abordar procesos socio-educativos desde una perspectiva etnográfica.

Esto no significó, sin embargo, el abandono total del término en mi investigación. Más bien, redundó en la transformación del uso dado al mismo: la categoría de *educación popular* dejó de ser una categoría que por sí misma describía *un tipo específico de prácticas educativas* para pasar a ser considerada como una *categoría social* (Rockwell, 2009), es decir, como *una categoría enunciada por algunos de los sujetos entrevistados para aludir de manera heterogénea y dinámica a una diversidad de sentidos políticos y educativos que a su vez, en muchas ocasiones, entraban en disputa*⁶. Y como toda categoría social (tanto del universo educativo como del mundo capitalista occidental, en el marco de una disciplina cada vez más habituada a estudiar los cotidianos a los que pertenecen los propios investigadores), la noción de *educación popular* también posee una naturaleza opaca

5 Comparten el interés por este tipo de aproximación trabajos como García (2011 a, b) y López Fittipaldi (2011, 2012).

6 Digo que “algunos” de estos sujetos hacían uso de esta categoría (principalmente educadores y *militantes*) porque para “otros” (principalmente quienes participaban como estudiantes de las experiencias educativas estudiadas) esta era una categoría algo ajena, cuando no ignorada.

o, dicho en su sentido inverso, no transparente: como si se tratara de un término dicho en un “idioma” cuasi incomprensible para la antropóloga o el antropólogo antes de iniciado su proceso investigativo.

Considero que a esta opacidad “de base” que posee la *educación popular* en tanto categoría social, se suma además, una opacidad complementaria. Como vimos, se trata de una noción que viene siendo utilizada de manera creciente por parte de quienes integran un campo de estudios que presenta una característica particular: *sus fronteras se vuelven cada vez más porosas respecto del universo de los movimientos y las organizaciones sociales*. Me refiero con esto a la gran cantidad de estudiantes, becarios, docentes e investigadores que vienen siendo parte (como educadores, como *militantes*, como “intelectuales orgánicos”) de las mismas experiencias educativas que son, a su vez, objeto de sus estudios e investigaciones. Entiendo que la capilaridad existente entre ambos universos y sus discursos debe ser entendida como la expresión de una etapa histórica en la que *militantes*, educadores e investigadores académicos se encuentran mucho más próximos que en otros contextos sociales y políticos anteriores.

No es posible en este breve escrito analizar dichas coordenadas⁷, pero sí creo necesario señalar que la retroalimentación entre ambos campos (el *académico* y el *militante*) –más allá de los valorables compromisos y aportes políticos en que pueda redundar dicha vinculación y el desarrollo de una perspectiva de “investigación-acción”- puede conducir, por momentos, a una confusión casi total entre *categorías sociales, analíticas y conceptos teóricos*. De esta manera, al leer muchos trabajos que analizan este tipo de experiencias político-educativas, se vuelve difícil discernir si estamos leyendo: 1) lo que los investigadores piensan que son las prácticas educativas estudiadas –cuando no “lo que desean que sean”-; 2) la recuperación hecha por los investigadores de categorías pertenecientes a teóricos sociales; 3) lo que los sujetos entrevistados dicen sobre las mismas

(lo cual, por supuesto, no debe confundirse con lo que efectivamente acontece en la práctica)⁸. Es por esto preciso enfatizar en la necesidad de –si es que se quiere llevar a cabo un análisis etnográfico que entienda a la realidad como *totalidad social concreta* (Kosik, 1967)- aprender a tomar distancia de un concepto como *educación popular* que, volviendo a la metáfora “idiomática”, aparenta –pero sólo aparenta- estar formulado en un perfecto castellano.

Sin embargo, tal como señala Rockwell (2009), el distanciamiento y despojo de estos sentidos propios y ajenos respecto de la noción de *educación popular* no redundan en la desaparición total de los mismos de nuestras producciones escritas: como toda categoría social, estos sentidos serán parte integrante de nuestra investigación, pero sólo adquirirán este *status* una vez que sean reconocidos como tales, es decir, *como uno entre tantos otros sentidos*, construidos al calor de procesos de disputa y apropiación social, y situados en escenarios políticos e históricos específicos que, en sus diversos niveles, han conducido a configurar un universo social donde se desarrollan los procesos socio-educativos analizados.

*

El itinerario que recorrí en estos pocos años de investigación en torno de la categoría de *educación popular* no es más que el itinerario del necesario distanciamiento –sin duda similar para tantos otros antropólogos y antropólogas– respecto de los supuestos propios y ajenos asignados *a priori* a los procesos sociales estudiados.

Volviendo ahora a la invitación que motivó este escrito, considero que si los estudios etnográficos con foco en la vida cotidiana siguen interesándose en las prácticas “de *educación popular*”, tal vez sea cada vez menor la incertidumbre que nos invade ante las propuestas a disertar sobre la temática: como etnógrafos/as, podremos brindar un análisis que nos permita situar estas prácticas en sus actores, sus contextos y sus universos específicos, permitiéndonos, de este modo, dar carnadura a un concepto que, por momentos, “se vuelve vacío por lo cargado que se presenta” (Pineau, 1999).

7 En relación a la retroalimentación entre ambos campos, Vázquez señala: “[en los últimos años, en ciertas organizaciones sociales anteriormente identificadas como “piqueteras”] se profundiza la presencia de sectores medios y se desarrolla una forma de militancia que permite articular y hacer converger diferentes intereses (por ejemplo, académicos y militantes) en una misma experiencia (...) entre los activistas abocados a tareas educativas se puede reconocer una convergencia entre intereses, de manera tal que no solamente incorporan a la militancia capitales académicos sino que, además, dicha vinculación redundan en un posicionamiento en el campo académico que reivindica el compromiso militante. En efecto, en los últimos años ha ido cobrando fuerza la figura del *investigador militante*, a través de la cual se interpretan quehaceres vinculados, por ejemplo, con tareas de investigación, que son interpretadas como un ‘aporte a la lucha’ ” (Vázquez, 2011: 231, 232)

8 Cito un pasaje que constituye, a mi entender, un ejemplo de este tipo de confusiones: “*Las organizaciones sociales que llevan adelante estos proyectos educativos cuestionan al Estado por considerarlo como el lugar privilegiado donde se logra la cristalización de relaciones que representan los intereses de clase. En palabras de N. Poulantzas (1986): ‘el Estado presenta como si fueran universales los intereses particulares de una clase. Es decir, legitima la dominación, la justifica, logra hacer aparecer como condición de igualdad ciudadana lo que es diferenciación económica y social’. Esta concepción conduce a los integrantes de estas organizaciones a referirse a su relación con el Estado en términos de interpelación*”. Córdoba, M. (2011)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARALDO, N. (2008) “*Movimientos sociales y educación: ¿qué categorías?*”. Actas electrónicas I Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos: “Los Movimientos Sociales en América Latina. Pasado, Presente y Perspectivas” Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. ISBN 978-987-24583-0-0.
- BARALDO, N. (2010) “Educación en y desde los movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en educación?” En *Cuadernos de Educación*. Año VII, Nº 8. Córdoba: Ed. CIFYH, UNC.
- CÓRDOBA, M. (2011) “*Abriendo escuelas para luchar...*”. Reflexiones sobre experiencias político pedagógicas de organizaciones sociales”. En: *Boletín de Antropología y Educación*, Nº 02. Julio, 2011. <http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/index.html>
- GARCÍA, J. (2011a) “*Bachilleratos Populares y “autonomía”: ¿espacios de la transformación o de la reproducción?*” *Boletín de Antropología y Educación*, nº 2, Julio de 2011, disponible en <http://ica.institutos.filo.uba.ar>
- GARCÍA, J. (2011b) “Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre Bachilleratos Populares y Estado”. Tesis de Maestría. FFyL, UBA.
- GLUZ, N. y SAFORCADA, F. (2007) “Autonomía Escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos”. En: *Revista Educação: Teoria e Prática* (UNESP) v. 17, n.29 (11-32)
- HELLER, A. (1977) *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península. Barcelona. España.
- KOSIK, K. (1967): “La totalidad concreta”. En: *Dialéctica de lo concreto (estudio sobre los problemas del hombre y el mundo)*. Editorial Grijalbo, México, D.F.
- LÓPEZ FITTIPALDI, M. (2012) “*Educación y movimientos sociales. De compromisos y distanciamientos*” 2º Seminario/Taller de Antropología de la Educación.
- LÓPEZ FITTIPALDI, M. (2011) “*Educación y movimientos sociales. Una aproximación al proceso de constitución de un Bachillerato Popular*” 11as Jornadas rosarinas de Antropología Sociocultural. ISSN 1667-9989
- PINEAU, P. (1999) “El concepto de “educación popular”: un rastreo histórico” en: *Revista del IICE Nº13*, Ed. Miño y Dávila-IICE. FFyL. UBA, Buenos Aires.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- SVERDLICK, I., COSTAS, P. (2008) “Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires”. En: Gentili, P. y Sverdllick, I. (comp.) *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Buenos Aires. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- VÁZQUEZ, M. (2011) “*Socialización política y activismo. Carreras de militancia política de jóvenes referentes de un movimiento de trabajadores desocupados*”, Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Sociales, UBA

Antropología, educación y género en la capacitación docente

Mariana García Palacios *

Marcela Bilinkis **

INTRODUCCIÓN

En este escrito, nos proponemos dar cuenta de algunas reflexiones a las que hemos arribado a partir de nuestra tarea como capacitadoras docentes desde el año 2005. En las distintas capacitaciones realizadas desde entonces, el registro y análisis de situaciones vividas cotidianamente en las escuelas por parte de las/os docentes ha adquirido gran relevancia, tanto por su potencial para la problematización de las relaciones desiguales en el espacio escolar como por la promoción de un espacio para la reflexión de su propia práctica. En este sentido, nos hemos propuesto vincular a las/os docentes con ciertas herramientas de indagación que creemos pueden producir “un movimiento de desestructuración de las conciencias prácticas contenidas en los sentidos comunes y de aquellas posiciones no problematizadas, que suelen cristalizarse en estereotipos o ideas preconcebidas como irrefutables” (Achilli, 2010: 109). A diferencia de cómo se llevaron a cabo otros talleres realizados en el campo de la investigación en antropología y educación, con educadores (Achilli, 2010; Batallán y García, 1992), y con niños, niñas y jóvenes (en nuestro caso, ver García Palacios y Hecht, 2009; y Vivaldi et al, 2010), la propuesta que aquí analizamos ha debido enmarcarse dentro de los formatos de los cursos ofrecidos por la Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA)-. Ésta es una institución dependiente del Ministerio de Educación

* Doctora en Ciencias Antropológicas, UBA – CONICET. Investigadora del Programa de Antropología y Educación, ICA, FFyL, UBA.

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

del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, destinada a la formación y actualización de docentes de los distintos niveles y áreas del sistema educativo porteño.

Nuestra incorporación como profesoras en la oferta de cursos respondió específicamente al interés de profundizar la problematización de las cuestiones de género en las prácticas educativas, un eje de indagación que estaba siendo abordado de forma marginal en las distintas capacitaciones. Desde ese año en adelante hemos realizado diferentes propuestas de cursos que se inscribieron en dos “núcleos temáticos”, tal como son denominados por el CePA para estructurar las capacitaciones: Educación Sexual Integral¹ y, de manera más reciente, Formación Ética y Ciudadana. Dentro de ambos equipos de trabajo, nuestra experiencia se traza fundamentalmente en el desarrollo de cursos “fuera de servicio”² ofrecidos de forma cuatrimestral sobre la perspectiva de género y las relaciones entre la diversidad y la desigualdad, y en capacitaciones “en servicio” en educación sexual.

En líneas generales, nuestras propuestas están orientadas a proveer herramientas teóricas para el análisis crítico de la desigualdad de género en las escuelas y en la propia práctica de los/as docentes. Los contenidos que trabajamos son abordados a través de diferentes materiales, pero la construcción y reconstrucción de registros de observación elaborados por los/as mismos/as docentes han resultado decisivos en la problematización de los sentidos que se producen en torno a la masculinidad y femineidad en la escolarización.

En este escrito, en principio, desarrollaremos algunas premisas que orientan el enfoque antropológico de las problemáticas de género y de la educación para luego analizar desde este marco conceptual algunos registros de las situaciones cotidianas que interpelan a los/as docentes que han asistido a los cursos, al punto de ser concebidas como “conflictivas” en lo que respecta a los modos de posicionarse frente a ellas. El análisis que aquí presentaremos se centrará en un aspecto que consideramos nodal en la reflexión sobre estas temáticas en las escuelas: las clasificaciones hegemónicas de género como anticipaciones de la sexualidad de los niños y las niñas.

1. LA EDUCACIÓN Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DESDE LA ANTROPOLOGÍA

El interés por dar cuenta de los “usos de la diversidad” que es posible hallar en las prácticas sociales, en general, y en las escuelas, en particular, ha sido fundamental en el campo de la antropología y la educación (Neufeld y Thisted, 1999; Montesinos, Pallma y Sinisi, 1995; Novaro y Diez, 2012). Una gran cantidad de estudios nos muestra que el concepto de diversidad es utilizado de diferentes maneras, apelando a distintos sentidos; incluso, en muchas ocasiones, para encubrir las relaciones de desigualdad en la sociedad. Es por ello que resulta indispensable interrogarse acerca de los procesos que producen y reproducen las diferenciaciones y jerarquizaciones que estructuran las diversidades, convirtiéndolas las más de las veces en desigualdades que se cristalizan en la realidad social. Del mismo modo, resulta esencial prestar atención a posibles intersticios en las prácticas cotidianas en los que estas desigualdades pueden llegar a ser problematizadas.

Estos desarrollos conceptuales fueron centrales a la hora de diseñar nuestras propuestas de capacitación. Es por ello que, teniendo como eje problemático el vínculo entre la diversidad y la desigualdad, en cada curso hemos intentado reflexionar críticamente acerca de los procesos de alterización y marcación de algunos grupos sociales como “diferentes”. En este sentido, prestamos especial atención a las interpretaciones en las que la diversidad, lejos de ser abordada relacionalmente, es concebida como depositada en ciertos grupos o personas. En la mayoría de nuestras propuestas, este análisis aborda en profundidad la dimensión de las relaciones de género³.

Dentro del campo de la antropología, el interés por analizar las particularidades culturales en la construcción de las femeneidades y masculinidades estuvo presente tempranamente. En la incipiente problematización de estas cuestiones, las etnografías se concentraban pues en la descripción de los llamados papeles sexuales en las diversas culturas, con la intención de dar cuenta de la participación diferencial de hombres y mujeres en las instituciones sociales (Lamas, 1997). Así, los papeles sexuales incluían también los valores que cada sociedad construía en relación con estos roles (ver, por ejemplo, Mead 1985 y 1993). Discutiendo con posiciones que concebían la masculinidad y la femineidad como derivaciones «naturales» de características biológicas, los estudios que comenzaron a cimentar la perspectiva de género destacaron la existencia de una interpretación simbólica de la diferencia sexual, dando visibilidad a los

1 Luego de la sanción de la Ley N° 2110, de Educación Sexual Integral, en 2006.

2 Se denominan capacitaciones “fuera de servicio” a aquellas en las que los/as docentes cursan fuera del horario laboral en las instituciones escolares. Por el contrario, las capacitaciones “en servicio” son aquellas en las que un/a o varios/as capacitadores/as se acerca a las escuelas para trabajar junto con los/as docentes durante su horario laboral. Existen también ofertas en las que se combinan ambas formas de capacitación. A esto se suman, además, algunas otras como los Postítulos Docentes que implican una capacitación más prolongada y sistemática en el tiempo y que otorga a quienes lo realizan un título de especialización.

3 También hemos llevado a cabo propuestas que propician la reflexión acerca de la compleja relación entre diversidad y desigualdad en otras dimensiones de la vida social, abordando otras temáticas como configuraciones familiares, construcciones sociales sobre la niñez, migraciones y los vínculos entre el Estado y los grupos indígenas.

mecanismos sociales a través de los cuales se construyen las representaciones y prácticas de «lo femenino» y «lo masculino». De este modo, la antropología se esforzó por demostrar la variabilidad tanto histórica como transcultural de estas construcciones.

Grandes avances se han realizado desde las investigaciones pioneras. En efecto, y más allá de la heterogeneidad de abordajes que ha propiciado la perspectiva de género, consideramos que una de sus contribuciones principales a las ciencias sociales es su intento por dilucidar no sólo los modos en que se construyen y conciben socialmente los sexos, y se sancionan diferencias entre ellos, sino también, y fundamentalmente, cómo estas diferencias se transforman en desigualdades sociales, tanto en las relaciones entre los géneros como dentro de cada colectivo genérico así constituido. Se trata de una perspectiva relacional de “doble vía”, ya que intenta dar cuenta de cómo, a través de distintas instituciones sociales, políticas, religiosas y económicas, se producen relaciones de poder entre los sexos (Lamas, 1997; Conway, Bourque y Scott, 1997; Scott: 1993; entre otros) y, por otro lado, de cómo la lógica de género impacta en las demás dimensiones de la vida social (Moore, 1999). En este sentido, hoy en día, el campo de los estudios de género comporta tanto una dimensión epistemológica como metodológica, pues no sólo plantea nuevas problemáticas, sino que también motiva diversos replanteamientos conceptuales que tienen efecto en toda la disciplina antropológica (Tarducci, 2012).

Consideramos que este enfoque relacional propio de la perspectiva de género adquiere un matiz especial al ponerlo en vinculación con una aproximación antropológica preocupada por estudiar los procesos de identificación y diferenciación social, y los intrincados vínculos entre la diversidad cultural y las desigualdades sociales. Nuestra intención es, entonces, abordar críticamente aquellas concepciones y discursos que plantean a las relaciones sociales como dadas e inmutables, desnaturalizando los supuestos que subyacen a las referencias a las familias, a las relaciones entre varones y mujeres, a la sexualidad, etc. En otro trabajo (García Palacios y Bilinkis, 2013), hemos dado cuenta del recorrido teórico que proponemos en cada cuatrimestre. Aquí nos interesa resaltar que en los distintos cursos fomentamos la participación activa de las/os docentes, con el fin de que se involucren en el reconocimiento crítico de la complejidad del mundo del cual forman parte, así como de su posible transformación.

2. LAS CLASIFICACIONES HEGEMÓNICAS DE GÉNERO COMO ANTICIPACIONES DE LA SEXUALIDAD DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

La concepción del género desde una lógica binaria, atributiva y jerárquica (Fernández, 1991) pareciera permear las diferentes situaciones que los/as docentes han acercado a los cursos para pensar de manera colectiva. En ellas se reconstruyen escenas en las cuales los niños y las niñas, si no se adecúan a lo que se espera en virtud de una supuesta pertenencia a un determinado colectivo genérico, son interpretados/as como portadores/as de un “problema” que desafía las prácticas y requiere de una posible solución. Así se plantea en los siguientes registros⁴:

Sala de 4 años (2008): Pablo mostraba actitudes femeninas; cuando hablaba, cuando caminaba. Le agradaba jugar en el rincón de la casita, siempre elegía ropa de mujer; en una ocasión la señorita sacó la ropa de mujer y dejó solamente corbatas, camisas; él se hizo una cartera con una corbata y una pava.

Durante una clase de educación física la profesora dice que van a jugar al fútbol y a saltar aros. Los chicos deciden jugar al fútbol y las niñas saltar los aros, salvo una que quiere jugar al fútbol. Los varones comienzan a ‘cargarla’⁵ por su preferencia, la llaman ‘varonera’ y no la quieren dejar jugar porque ‘ella es una niña y las niñas no juegan al fútbol’.

Situación registrada en el año 2008, sala de 5 años. Me quedé pensativa después de la capacitación. Me vi una y mil veces armando los informes de los chicos y las niñas de la sala. Si un varón juega siempre en el rincón de los bloques y está constantemente entre chicos, dejo constancia de ello en el informe, pero lo hago garantizando su “normalidad”, como un modo de decirle a las familias “está todo bien, su hijo es todo un hombrecito”. En cambio, si siempre elige el rincón de la casita y usa atuendos o elementos “femeninos”, consigno mi preocupación en el informe y planteo que aquí, en este caso, tenemos un “problema”.

Aún cuando se centran en los procesos de marcación y desmarcación en las relaciones interétnicas, los desarrollos de Briones (1998) son altamente sugerentes para pensar el proceso de alterización que se produce en torno a las construcciones genéricas en las distintas situaciones registradas. En efecto, siguiendo sus formulaciones, las situaciones narradas anteriormente ponen en evidencia que la lógica de género pone en juego una “norma desmarcada” a partir de la cual los/as niños/as son “marcados” como “distintos/as”. Una “norma desmarcada” sería aquella que se invisibiliza en el proceso de erigirse como universal, pero que, al mismo tiempo, construye la especificidad y particularidad de ciertos grupos, que de este modo quedan marcados. La dinámica del proceso de desmarcación no implicaría, pues, que los grupos

4 Reproduciremos los fragmentos tal como han sido presentados por cada docente, justamente porque allí se deja entrever qué aparece para ellas y ellos como una “situación conflictiva”. Sin embargo, los nombres de los/as niños/as han sido modificados.

5 “Cargar a alguien” significa burlarse de él/ella.

desmarcados dejen de ser visibles como representantes típicos de la norma. “Lo que en todo caso se invisibiliza mediante la desmarcación (...) son precisamente los complejos resortes que han ido inscribiendo históricamente una norma cuya matriz opera siempre como bajorrelieve que destaca la otredad” (Íbidem: 124). En ese sentido, no existirían grupos que sean inherentemente “otros”, sino prácticas de alterización, de marcación de las diferencias y jerarquización de la diversidad, que sólo pueden comprenderse teniendo en cuenta la desigualdad social y todos los aspectos centrales de la estructura social: la composición de clases, sistemas de producción y mercado de trabajo, distribución de poder, lucha ideológica y control cultural. Es por ello que, de acuerdo con Briones, es necesario “... trabajar la producción social y cultural de estas asimetrías mediante el examen de procesos de formación de grupos donde su ‘ser diferentes’, lejos de estar simplemente ‘dado’ por una cierta historia, una cierta cultura, una cierta lengua, etc., se inscribe siempre en una forma relacional desde y contra una macro y microfísica de poder que –de manera simultánea- va recreando estándares de distintividad (‘lo particular’) y no distintividad (lo incluso localmente ‘universal’), así como dirimiendo su mutua jerarquía” (Íbidem: 131).

Estos desarrollos teóricos nos permiten comprender las situaciones escolares narradas por los/as docentes como microescenas en las que se actualiza el proceso por el cual la normativa de género hegemónica se torna a sí misma invisible y marca con particularidades a quienes supuestamente no cumplirían con ella (“niñas varoneras” o “niños maricas”). Así, en este mismo proceso, la marcación genérica aparece reinterpretada como una anticipación de una supuesta sexualidad no heterosexual:

Tuve una nena que sólo le gustaban los juegos que realizaban los nenes, se disfrazaba de power ranger, jugaba a la pelota y compartía poco tiempo con las nenas y decía que las princesas y todo lo de las nenas eran “pavadas”. Sus padres lo tomaban con naturalidad dejando que ella fuera libre de elegir con qué, quién o cómo jugar. Una sola vez preguntaron como al pasar si esto definía su sexualidad⁶.

Es interesante notar que al analizar estas situaciones la mayoría de los/as docentes logra problematizar

6 Las familias aparecen como un interlocutor fundamental de las/os docentes. Otros estudios han dado cuenta de las complejas relaciones entre las familias y las escuelas (Neufeld, 2000). Aquí sólo nos parece importante señalar, tal como lo ha hecho Subirats Martori (1994) para el caso español, que muchas de las resistencias a sostener transformaciones que conmuevan las desigualdades de género se justifican señalando que los niños y niñas ya llegan a las escuelas con una “socialización primaria” generizada, lo cual no sólo dificultaría la empresa, sino que hasta podría tornarla en “políticamente incorrecta” por ir en sentido contrario con el mandato por el “respeto a la diversidad” de las familias.

la arbitrariedad y contingencia de los procesos de identificación genéricos cuando éstos son pensados en relación con los/as niños/as que se desviarían de la norma. Sin embargo, el carácter construido de las normativas de género resulta más difícilmente cuestionable en el caso de los niños y las niñas que parecieran “cumplir” con las expectativas de género hegemónicas.

Por otro lado, encontramos que ante situaciones similares, algunos/as de los/as adultos que se vinculan con los niños y las niñas, consideran que existe algo así como un límite etario para la “exploración”, marcando un momento en el desarrollo a partir del cual las identidades se fijarían y por lo tanto, antes de ese punto “no es necesario preocuparse”. Veamos algunas situaciones en las que esto aparece claramente:

Estaba en la sala de 5 años, juego en el rincón de dramatizaciones, los cuales eran varones y nenas jugando en el rincón. Uno de los nenes, Nacho, tomó ropa y se disfrazó haciendo de “mamá”. En un momento, entró la coordinadora del jardín y me dijo “¿por qué nacho tiene pollera? No puede disfrazarse de nena, ya tiene 5 años.

En una reunión de padres en sala de dos años, unos padres me consultan muy preocupados por su hija y sus conductas que son de varones: quiere vestirse de azul y en su cumple quiere el disfraz de varón. Ante esta consulta respondí que es algo característico de la edad, que no es algo para preocuparse.

Desde una perspectiva antropológica, las identidades son concebidas como un proceso abierto, incompleto y en permanente construcción. Las identificaciones y diferenciaciones se definen, entonces, como un proceso activo que supone una constante redefinición y reelaboración. Ambas situaciones presentadas parecieran tener en común el hecho de concebir la identidad no como modificable (Juliano, 1998) sino como algo dado e inmutable o, en su defecto, como algo construido, pero que se define y cristaliza en un determinado momento del desarrollo de las personas. A su vez, esta concepción se deja entrever cuando, como sucede en las situaciones, la identidad que se supone fijada pareciera corresponderse con una identidad alterizada y, en consecuencia, “devaluada”.

A MODO DE CIERRE

Según Butler (1986), cada persona no sólo es construida socialmente sino que en cierta medida se construye a sí misma. Las apropiaciones que las personas realizan suponen siempre un trabajo activo de resignificación (Rockwell, 1991), y en este sentido, necesariamente existirán diferencias entre los modelos de género y los posicionamientos y situaciones reales de las personas. Éstas, en sus distintas experiencias, se apropian de significados culturales previos, interpretándolos de tal forma que aún cuando los reproducen, los organizan nuevamente (Toren, 1990; García Palacios, 2012).

De todos modos, resulta fundamental recordar una vez más que los diversos posicionamientos de los sujetos deben ser situados en las prácticas sociales en las que participan y en las relaciones sociales más amplias, y puestos en vinculación con las disputas por los significados culturales. Es por ello que consideramos que es importante primeramente problematizar los significados instituidos socialmente, antes de comenzar el análisis de sus implicancias en las políticas y prácticas educativas, ya que, como sostiene Bourdieu (2000), la violencia simbólica ejercida por la lógica del género se inscribe no sólo en la objetividad de las estructuras sociales, sino también en la subjetividad de las estructuras mentales, por lo que en los intentos de analizar las relaciones entre los géneros se corre siempre el riesgo de utilizar y cristalizar las categorías que la propia dominación ha inscripto. Así, durante los cursos, recurrir a la historia y a la variación cultural resulta fundamental a la hora de desnaturalizar la “lógica de género” que estructura las actividades sociales. Si sólo analizáramos las situaciones escolares registradas por los/as docentes, sin este paso previo, correríamos el riesgo de toparnos una y otra vez con las situaciones ejemplares que desde una visión “presentista” de la realidad parecerían convalidar aquello que la lógica de género ha estructurado: “*las niñas son más quietitas y tranquilas*”, “*los varones tienen juegos bruscos y son inquietos*”. En definitiva, es necesario primero problematizar las relaciones de dominación para no utilizarlas como instrumentos de análisis. Sin esta problematización, podemos caer en formulaciones que a la par que describen las prácticas sociales y situaciones cotidianas únicamente en los términos en que son configuradas las relaciones sociales, las naturalizan al no ponerlas en cuestión de antemano (Enriz y García Palacios, 2008).

Del mismo modo en que lo ha señalado Davies (1994) en un estudio en jardines de infantes, en muchas de las propuestas que las/os docentes articulaban para intervenir en las situaciones conflictivas presentadas en los encuentros, se evidenciaba un marcado interés por liberar a niños y niñas de los “opresivos papeles sexuales”, intentando eliminar simplemente lo interpretado como negativo en cada caso: dentro de la femineidad, la timidez, quietud y fragilidad; dentro de la masculinidad, la agresividad o la rudeza. Por otro lado, se mostraban altamente sensibles a toda forma de discriminación que se basara en estos modelos. Sin embargo, lo que generalmente resultaba más difícil de poner en duda eran la masculinidad y la femineidad como tales, y su vinculación dicotómica. El binarismo sobrevivía una y otra vez a los intentos de problematización.

No consideramos que se trate de posicionamientos privativos de las docentes y los docentes: conmovedor

las bases sobre las que las personas hemos construido buena parte de nuestras identificaciones, supone un arduo y continuo trabajo. Para romper con el binarismo hegemónico es necesario no sólo trascender el género, sino multiplicarlo, proliferarlo (Butler, 1986; Lamas, 1997). En este punto, se torna imprescindible repensar el lugar de las prácticas educativas y las intervenciones docentes, y creemos que la etnografía resulta relevante en esta empresa. Si bien en tanto metodología de investigación no pertenece al mismo ámbito de problemas y proyectos delimitados para transformar los ámbitos sociales y, en ese sentido, no puede considerarse como orientada hacia esos objetivos, sí posee, como señala Rockwell (2009) un valor potencial para esas tareas al centrarse en la recuperación de la memoria histórica y del conocimiento local, en la construcción de la crónica de los hechos actuales y en la previsión de nuevas prácticas. La relevancia de la etnografía “... se da justamente en el dominio de la conciencia, en la transformación de las concepciones que filtran la experiencia y orientan las prácticas de quienes trabajamos en este campo” (Ibídem: 38). Consideramos que, aun cuando no es parte de nuestros propósitos que las/os docentes se conviertan en etnógrafas/os de sus propias prácticas, nuestra experiencia de investigación en otros contextos escolares y educativos, y la puesta en práctica junto con ellas y ellos de algunas de las herramientas que la disciplina nos provee, puede contribuir con la problematización de ciertos sentidos y la construcción de alternativas posibles.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, Elena (2010): *Escuela, Familia y Desigualdad Social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor, Rosario, Argentina.
- Batallán, Graciela y José Fernando García (1992) «Antropología y participación. Contribución al debate metodológico». En: *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, año 1, No 1.
- Bourdieu, Pierre (2000) [1998] *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Briones, Claudia (1998) *La alteridad del ‘cuarto mundo’. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Butler, Judith (2001) “Sexo y género en *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir”, publicado originalmente en *Revista Mora*. N. 4. Buenos Aires.
- Conway, Jill, Susan Bourque y Joan Scott (1997): “El concepto de género”. En: Lamas, Marta (comp.): *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México.
- Davies, Bronwyn (1994) *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- Enriz, Noelia y Mariana García Palacios (2008) “Deviniendo *kuña va'era*”. En: Hirsch, Silvia (coord.): *Mujeres indígenas en la Argentina. Cuerpo, trabajo y poder*. Biblos, Buenos Aires.
- Fernández, Ana María (2001) “El fin de los géneros sexuales”. S/d.
- García Palacios, Mariana (2012) “Religión y etnicidad en la experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires”. Tesis de Doctorado, Antropología, UBA.
- García Palacios y Bilinkis (2013) “Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente”. En: *Ludicamente*, Año 2 N°4, Octubre 2013, Buenos Aires.
- García Palacios, Mariana y Ana Carolina Hecht (2009): “Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas”. En: *Tellus* N° 17, segundo semestre. Campo Grande (MS, Brasil): Editorial Universidade Católica Dom Bosco, Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI).
- Juliano, Dolores (1998) «Universal, particular, un falso dilema». En: Bayardo y Lacarrieu (comp.): *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires: Ciccus.
- Lamas, Marta (1997) “La antropología feminista y la categoría ‘género’” y “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría ‘género’”. En: Lamas, Marta (comp.): *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.
- Mead, Margaret (1993) [1939] *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Ed. Planeta Agostini.
- Mead, Margaret (1985) *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Barcelona: Paidós.
- Montesinos, María Paula; Sara Pallma y Liliana Sinisi (1995) “¿Diferentes o desiguales? Dilemas de los ‘unos y los otros’ (y de nosotros también)”. Ponencia presentada en la 5° Reuniao do Mercosul, Tramandaí, Brasil.
- Moore, Henrietta (1999) *Antropología y feminismo*. Valencia: Ediciones Cátedra.
- Neufeld, María Rosa (2000) «Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social». En: *Revista Ensayos y Experiencias*, N° 36, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (comps.) (1999) “*De eso no se habla...*” *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Novaro, Gabriela y María Laura Diez (2012) “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos”. En: Courtis, Corina y María Inés Pacecca (comps): *Discriminaciones étnico-nacionales y religiosas – Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Rockwell, Elsie (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie (1991): “La dinámica cultural en la escuela”. Gigante, e. (coord.) *Cultura y escuela: La reflexión actual en México*. Conacult, México.
- Scott, Joan (1993) “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En: Cangiano, María y Lindsay Dubois (comp.): *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Subirats Martori, Marina (1994) “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 6.
- Tarducci, Mónica (2012) “La antropología feminista hoy: desafíos teóricos y políticos en un mundo globalizado”, *Cuadernos de Antropología Social*, N°36, Buenos Aires.
- Toren, Christina (1990) *Making Sense of Hierarchy. Cognition as Social Process in Fiji*. London School of Economics, London.
- Vivaldi, Ana; Mariana García Palacios; Alicia Avellana y Patricia Dante (2010) “Una experiencia de taller sobre nuevas tecnologías en un barrio toba (qom) del Gran Buenos Aires (Argentina) desde la mirada de los niños y jóvenes”. En III Congreso de lenguas minorizadas, Buenos Aires.

Construyendo un nuevo proyecto educativo. Representaciones sobre políticas educativas implementadas en el Chaco

Mónica Medina*, Adriana Zurlo** y Marisa Censabella***

INTRODUCCIÓN

Según las leyes Nacional 23.302/85 y Provincial 3258/87, los pueblos originarios del Chaco (qom, moqoit y wichi) cuentan –entre otros– con el derecho a hablar, aprender y enseñar sus lenguas además de conservar sus pautas culturales. Normativas posteriores esbozan una política lingüística¹ destinada a defender, rescatar y promover el estatus de sus lenguas y culturas, fundamentalmente a través de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) como modalidad educativa. Actualmente, la Ley Provincial 6604/2010 declara como “*lenguas oficiales de la Provincia, además del castellano-español, a la de los pueblos preexistentes qom, moqoit y wichi*”. Si bien aún no ha sido reglamentada, al definirlas como tales, esta ley plantea, aparentemente, un viraje significativo respecto de la tradicional normativa indigenista, pues les permitiría “*a los ciudadanos de los*

* Licenciada en Letras, Universidad Nacional del Nordeste. Becaria Doctoral de CONICET en el Núcleo de Estudios en Lenguas Minoritarias Americanas (NELMA) dependiente del IIGHI (Instituto de Investigaciones Geohistóricas, CONICET, UNNE). Profesora (JTP) interina de Culturas originarias en el Gran Chaco (Facultad de Humanidades, UNNE).

** Profesora de Lengua y Literatura y Licenciada en Letras, Universidad Nacional del Nordeste. Becaria Doctoral de CONICET en el NELMA (Núcleo de Estudios en Lenguas Minoritarias Americanas) dependiente del IIGHI, CONICET, UNNE.

*** Dra. en Letras Modernas (UNC). Investigadora Independiente CONICET. Prof. Titular Regular *Lingüística III*, Facultad de Humanidades, UNNE.

1 Definimos provisoriamente el concepto de política lingüística, basándonos en Cooper (1997) entre otros, como el conjunto de decisiones en torno al uso de las lenguas y sus hablantes, formuladas por un grupo humano con el objetivo de generar un cambio lingüístico (por ejemplo la promoción o el ocultamiento de una lengua). Las políticas lingüísticas se traducen en una planificación lingüística, la cual supone la gestión de los recursos (a través de la reglamentación de leyes, la determinación de objetivos, etapas y plazos, la elaboración de currícula, materiales de trabajo, diccionarios, glosarios para la industria y el comercio, instrumentos de evaluación y seguimiento, la formación, la capacitación y el perfeccionamiento docentes) y las acciones de promoción necesarias para la puesta en práctica de las políticas adoptadas.” (Bein y Varela 2006 [1998]: 49).

*tres Pueblos usar estas lenguas en los distintos ámbitos del Estado Provincial*² (ya no solamente en el ámbito educativo).

En este momento consideramos valioso detenernos a reflexionar sobre cuáles son los intereses de algunos de los actores involucrados en la puesta en marcha de esta política lingüística. A tal fin, proponemos contrastar los intereses y expectativas verbalizados por funcionarios del gobierno provincial frente a los expresados por docentes indígenas y no-indígenas en escuelas urbanas con modalidad intercultural bilingüe en Resistencia (Chaco). Es decir, nos interesa identificar cuáles son las *representaciones* que este grupo heterogéneo de actores ha elaborado en torno a las prácticas educativas y a las políticas lingüísticas diseñadas para indígenas. Subrayamos la importancia de tener en cuenta las representaciones de los actores involucrados como paso previo para el diseño de políticas lingüísticas, siendo necesario comprender y aceptar los diversos intereses y representaciones expresados, para conciliarlos en estrategias que dinamicen la puesta en marcha de estas políticas. En este sentido, anticipamos que la *escuela*, tal y como se la representan los actores entrevistados se muestra como espacio elegido y propicio para visibilizar lenguas y hablantes. Pensamos que el próximo paso entraña planificar la adquisición/enseñanza de estas lenguas para que esta política no sea sólo un gesto simbólico más de reconocimiento.

El corpus utilizado para este trabajo forma parte de la base de datos del NELMA (Núcleo de Estudio de Lenguas Minoritarias Americanas, CONICET-UNNE) y está compuesto por discursos oficiales, notas periodísticas y de campo y entrevistas semidirigidas a actores con diferentes roles, cargos y jerarquías y que participan directa o indirectamente en la comunidad escolar entre 2007 y 2011.

El trabajo se organiza en una primera sección teórica-metodológica en la que caracterizamos brevemente la situación sociolingüística de los pueblos indígenas del Chaco, seguido de una breve explicación de los conceptos y la metodología empleados en el análisis. Una segunda sección donde presentamos a través de los discursos recopilados, las representaciones lingüísticas y las expectativas e intereses de los actores mencionados. Y, finalmente, algunas reflexiones formuladas desde una perspectiva sociolingüística acerca del cambio en las políticas lingüísticas propugnado por esta legislación.

2. 2. Aspectos teórico-metodológicos

2.2.1. Caracterización general de la situación sociolingüística de los pueblos indígenas de la provincia del Chaco

Desde mediados del siglo XIX hasta principios del XX, el Estado nacional y las administraciones de los territorios nacionales implementan diversas estrategias (la tropa, la reducción o colonia, militar, civil o religiosa) con el propósito de *territorializar* tribus y bandas indígenas. Es decir, relocalizarlas en zonas estratégicas; permitiendo contar con mano de obra para el trabajo periódico en ingenios, obrajes y cosechas (Botte, 1990; Briones y Lenton; 1997; Beck; 1994) y además facilitaba la colonización (por parte de criollos e inmigrantes) y la expansión de la industria agrícola-ganadera. Durante este período, desde la esfera gubernamental (cuyas acciones propiciaban la *conversión* del indígena a la *vida civilizada*, es decir, el abandono de pautas culturales y lingüísticas señaladas como marcas de *barbarie*), se promueve y legitima una diferenciación sociolingüística que resultará en la *invisibilización* de estas lenguas en el ámbito público, fundamentalmente en las escuelas.

Sin embargo, en la actualidad, la situación sociolingüística de los pueblos indígenas del Gran Chaco es compleja y puede ser conceptualizada como un *continuum* de situaciones diversas que van desde un polo de máxima vitalidad² de la lengua indígena (por ejemplo en comunidades rurales wichí) a un polo de mínima vitalidad (por ejemplo, el caso del vilela, que cuenta sólo con unos pocos recordantes). Para identificar la situación sociolingüística de las comunidades de habla se observan variables como la ubicación geográfica (urbana vs. rural), número y edad de los hablantes, así como también las representaciones y actitudes (lealtad/mantenimiento vs. ocultamiento) que manifiestan hacia sus propias lenguas. De acuerdo con Censabella (2010, 2011) entre los dos polos mencionados se puede observar una variedad de situaciones sociolingüísticas, en las cuales se presentan algunos rasgos constantes como: a) el uso de la lengua indígena en ámbitos cada vez más restringidos; b) diferentes competencias comunicativas entre hablantes de la misma edad que provienen de la misma comunidad, según el tiempo de residencia en la ciudad y la actitud lingüística (mantenimiento/ocultamiento) que prevalece en el núcleo familiar; c) una fuerte discriminación social y lingüística – abierta o camuflada– por parte de la sociedad regional dominante, hecho que, en parte, motiva la decisión familiar de no transmitir la lengua y, consecuentemente, que las nuevas generaciones adquieran la variedad regional de español como lengua primera.

² La máxima vitalidad se da en aquellas comunidades en las que todos los padres transmiten a sus hijos la lengua indígena como lengua primera (L1). En cambio, la mínima vitalidad comprende los casos en los que no hay transmisión intergeneracional de la lengua indígena, los padres transmiten otra lengua como L1, generalmente la hablada por los grupos dominantes.

2.2.2. De “representaciones sociales” (RS) a “representaciones lingüísticas” (RL)

Trabajar con representaciones sociales implica saber que se abordará un concepto de difícil definición ya que se encuentra en *una encrucijada de diferentes disciplinas y niveles de análisis* (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005: 7).

Desde la intersección entre psicología social y otras ciencias sociales, Denise Jodelet (1993) plantea varias caracterizaciones³ que nos permitirán conceptualizar qué entendemos por Representación Social (RS). Así, nos dice “*en tanto que fenómenos, las representaciones se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver...*” (Jodelet, 1993: 472). Agrega, además, que se trata de “*una manera de interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido (el sentido común) pero también un conocimiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal*” (Jodelet, 1993:473-474).

En definitiva, la representación social es un concepto útil para dar cuenta de los *procesos de semiosis* (producción de sentido) que los miembros de un grupo van elaborando en torno a determinados fenómenos/circunstancias de “lo real” y que perfilan su particular visión acerca de dicho fenómeno.

En el campo de la sociolingüística y de la sociología del lenguaje, también podemos emplear este concepto para dar cuenta de aquellas verbalizaciones o discursos que los sujetos –que comparten una comunidad– construyen en torno a las *prácticas lingüísticas* propias y/o ajenas. En esta instancia de trabajo⁴, entonces,

3 La autora caracteriza el concepto de RS a partir de cinco rasgos (Jodelet, 1993:474 y ss.) que aquí recordaremos brevemente: 1) una RS es siempre la representación de algo y de alguien. La RS constituye un proceso por el cual un sujeto (individuo, familia, grupo, etc.) establece una relación de sentido con otro sujeto en torno a algo. Este algo es el objeto extraño, ausente, vacío de sentido que viene a ser sustituido por y estructurado simbólicamente mediante la RS. En este sentido, Moscovici (1961) plantea la estructura de la representación, constituida por la díada figura/sentido. Esto nos permite hablar de la característica 2) la RS tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, el precepto y el concepto. 3) posee un carácter simbólico y signifiante, (4) es de carácter (re) constructivo; así como (5) autónomo y creativo, en tanto las RS constituyen producto y proceso de elaboración(es) cognitiva(s) y simbólica(s) de un sujeto activo-vivo.

4 Más adelante, será necesario complementar y contrastar estas observaciones sobre RS/RL surgidas a partir del análisis de los discursos con observaciones participantes, registro de campo para ver en qué medida se traducen o se distancian dichas RS/

hablaremos de “representación lingüística” (RL) cuando las RS tomen la forma de verbalizaciones (juicios de valor, evaluaciones/calificaciones, aserciones o prácticas discursivas) de los hablantes sobre alguna lengua o sobre las propias y/o ajenas prácticas lingüístico-discursivas o prácticas sociales vinculadas a la/s lengua/s. En nuestro corpus la representación lingüístico-social se materializa a través de discursos pero no siempre equivale a una expresión lingüística, a un sintagma o una oración. Es necesario recordar que, como lo señala Jodelet (1993) las representaciones son polisémicas, *condensan un conjunto de significados*, encadenando (en el plano sintagmático) núcleos de predicación que evocan (en el plano paradigmático) *creencias* o *idealizaciones* provenientes de ideologías diversas e incluso contrapuestas.

Algunos autores como Woolard (1998) utilizan el concepto de ideologías lingüísticas (IL) para denotar aquellos *sistemas de ideas, creencias y racionalizaciones que poseen los hablantes acerca de la lengua* y [que] *provocan un gran impacto en determinados aspectos de la vida cotidiana de los miembros de una comunidad*. Para esta autora las IL también constituyen representaciones –explícitas o implícitas– sobre las relaciones de los seres humanos con el lenguaje (Woolard, 1998: 3). También Silverstein (1979), aunque no utiliza el concepto de representación social, señala que las ideologías lingüísticas son un *conjunto de creencias* que los hablantes poseen sobre su lengua, *como una racionalización o justificación de la estructura percibida y del uso de la lengua*. Estos dos últimos autores emplean conceptos diversos pero interpretamos que éstos aluden a un mismo proceso de construcción-circulación de *sentidos* en torno a un objeto o fenómeno, en este caso prácticas lingüístico-culturales, escolares, etc. No obstante, el concepto de IL parece tener un alcance más amplio que el de RL ya que tradicionalmente no sólo se debe trabajar con el discurso de hablantes particulares, sino también con el contexto histórico en el que se adscriben, observando los intereses de(los) grupo(s) social(es) y su dinámica de (no) convivencia, las relaciones legitimadas entre el par lengua e identidad al interior de cada grupo, el impacto que producen todos estos aspectos en la estructura social y política de una comunidad o de un pueblo. Es decir, implica poner en juego durante el análisis a las variables macrosociolingüísticas.

Si bien las IL no son homogéneas dentro de una comunidad de habla representan los intereses y el posicionamiento de la misma o de sus diversos grupos frente a determinadas situaciones de poder. En este sentido, constituyen una herramienta teórica valiosa al momento de pensar las relaciones de poder entre los

RL de las prácticas comunicativas concretas ejercidas en las comunidades estudiadas.

hablantes de diferentes lenguas o variedades en términos de políticas lingüísticas. Es decir, las ideologías a través de su contenido semántico-pragmático nos permiten reconstruir/develar aspectos fundamentales de las políticas lingüísticas, como ser el *por qué* y *para qué* de los cambios lingüísticos explícita o implícitamente diseñados y/o ejecutados respecto de la(s) lengua(s) o de sus hablantes.

2.3. Aspectos metodológicos

Entendiendo que las RS/RL son *imágenes* estructuradas mediante el lenguaje, abordaremos su estudio a partir de los discursos que conforman el corpus. Éste se compone de entrevistas semidirigidas (a una funcionaria provincial de alta jerarquía en educación, a una maestra indígena con larga trayectoria en la educación primaria, a dos docentes interculturales bilingües diplomados y a dos docentes no-indígenas, una de primaria y otra de secundaria), discursos inaugurales en diversos eventos (del ministro de educación provincial y del gobernador) así como de notas de campo y artículos de prensa.

En los discursos buscamos presentar las voces de este grupo de actores que consideramos participantes plenamente involucrados y, por tanto, claves para la comprensión de la compleja dinámica de puesta en marcha de estas políticas lingüístico-educativas. Intentamos confrontar los intereses, expectativas y *representaciones* verbalizados por el grupo de funcionarios públicos y por el grupo de miembros de la comunidad escolar urbana en torno a las prácticas lingüístico-educativas y a las políticas vigentes. De modo indirecto, a través de las voces de aquellos actores presentaremos las expectativas e intereses de ancianos y líderes indígenas comunitarios.

Proponemos organizar la presentación y el análisis de los discursos a partir de dos ejes que formularemos como interrogantes:

¿Cuáles son las expectativas/intereses que cada grupo de actores verbaliza en relación con las prácticas lingüístico-educativas y culturales recientemente diseñadas?

¿Qué *otros* sentidos (expresiones significantes) se entretienen en el proyecto discursivo de cada enunciador en torno a las prácticas escolares?

El recorrido por estos dos ejes nos permitirá reconstruir por un lado *qué* formula como *deseo/demanda/necesidad* cada participante de esta política lingüística y por otro lado *qué se manifiesta como ausente/vacío de sentido* en estos discursos que hablan de las políticas vigentes en el Chaco para lenguas indígenas. La conjunción de estos dos aspectos nos

permitirá, finalmente, reflexionar desde la perspectiva de la sociología del lenguaje y de los estudios de políticas lingüísticas acerca de cómo, para qué y por qué incluir una lengua indígena en la escuela.

3. ANÁLISIS DEL CORPUS

3.1. Expectativas e intereses de funcionarios públicos

Los discursos pronunciados por funcionarios públicos en diferentes situaciones de habla (actos inaugurales, entrevistas) plantean *posturas* novedosas que permiten visualizar en el plano simbólico-discursivo un cambio en las políticas lingüísticas diseñadas durante los últimos cinco años. Entre los argumentos entretendidos para sostener esas posturas reconocemos verbalizaciones que esperan impactar en diferentes ámbitos y grupos sociales, como por ejemplo: “lograr un quiebre ideológico o cambio de paradigma (1)” (aparentemente en la sociedad mayoritaria), “promover una “industria cultural” local (2a), favorecer la participación y el empoderamiento indígena, así como garantizar la visibilización de lenguas y hablantes en distintos ámbitos públicos, especialmente en la escuela (3a/b).

(1) En la inauguración de la primera Escuela Pública de Gestión Social Indígena del *Barrio Toba* (7 de septiembre de 2011) el ministro de educación plantea el cambio lingüístico diseñado por esta nueva política como un *cambio de paradigma*:

“...Mientras que –destacó– hasta ese momento eran víctimas “del racismo”, “el ninguneo del hecho histórico de la Masacre de Napalpi”. “Empezamos a recorrer un camino de cambio de paradigma del Chaco monolingüe al Chaco bilingüe; del Chaco crisol de razas al Chaco del Chacú original del encuentro, unión de naciones y de la unidad del universo⁵ y diversidad cultural para la búsqueda del alimento colectivo” manifestó. Recordó que a partir de esta gestión fueron oficializadas las tres lenguas de los pueblos originarios Qom, Wichí y Moqoit, además de la española, para que “sepamos conquistar todas las emancipaciones que aún nos faltan conquistar” sostuvo [Nota periodística del 7/11/2011. Fuente: Chaco Prensa.net].

Durante la inauguración de la XI Feria del Libro Regional el Gobernador –en el contexto de la discusión sobre la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual– manifestó su interés en propiciar “industrias culturales locales”, en las que participemos activamente; en el caso de los indígenas se los invita a organizarse y autogestionar sus bienes culturales y artísticos (circulación y comercialización). Ante la pregunta sobre cómo entiende el gobierno que se

5 El periodista transcribe este fragmento como la unidad del universo, pero conviene señalar que el Ministro se refería a “la unidad de lo diverso”. Esta corrección la podemos hacer en base a las notas de campo recogidas en dos eventos diferentes, donde el mismo enunciador expuso las mismas ideas en torno al término *chakú*.

desarrollarán las industrias culturales locales, la idea es desarrollada en una entrevista por la funcionaria ministerial [EM] (2b).

(2a) *la Ley 26.522 de Regulación Integral de los Servicios de Comunicación Audiovisual constituye un avance cualitativo para (...) generar la producción de contenidos locales (...) porque ésta [la participación activa] es la única forma de construir una sociedad multidireccional que no acepte el mensaje unidireccional de la pampa húmeda, que fortalezcamos el federalismo fortaleciendo nuestra identidad (...) Por eso, con una ley aprobada por unanimidad en la Cámara de Diputados lo que hicimos es fortalecer definitivamente nuestra identidad a partir de la cual en la provincia del Chaco la lengua oficial es el castellano, español, qom, wichí y el moqoit como ejemplo para rescatar nuestra propia identidad. En consecuencia, rescatar nuestra propia identidad y fortalecer una acción dirigida del estado para promover las industrias culturales que implica la producción de bienes y servicios, sujeto a la recuperación del valor simbólico de la cultura forma parte de una acción insustituible del estado para fomentar la producción de contenido. (...)*

(2b) *El tema de las industrias culturales, a ver... que la manejen ellos, con etapas, con acompañamiento pero que la decidan ellos. (...) ayudarlos en la comercialización de sus productos y que no sean mal vendidos, ¿no es cierto? [EM (30/09/2011)]*

Cuando indagamos en el campo de lo educativo, donde más concretamente se ha trabajado la visibilización del indígena encontramos funcionarios cuyas expectativas son desterrar la discriminación abierta o camuflada en la escuela primaria, retener a los jóvenes en el secundario y promover la presencia de indígenas en el nivel superior, así como el acompañamiento en cuestiones administrativas:

(3a) *tratar de avanzar en el cumplimiento de las leyes (...) lo institucional, en el sentido de... cómo hacer visible el papel de las lenguas indígenas en la escuela. [EM (30/09/2011)]*

(3b) [la entrevistadora pregunta acerca de los objetivos concretos y cercanos de la política educativa durante el 2011 y entrevistada responde] *primero es fortalecer la educación en primaria (...) el tema empieza en primaria, ahí sí se dá todo lo que quieras de racismo, discriminación, segregación, exclusión pero de forma más camuflada con los niños... Entonces, a ver, el objetivo inmediato es trabajar la cuestión cualitativa en primaria, implica también más docentes y cómo entrar en la escuela sin que sean echados⁶ (...) sensibilización... en el plantel docente (...) en secundaria sí, es ir neutralizando este desgranamiento atroz...*

3.1.1 Representaciones acerca del cambio lingüístico-social deseado: entre la reparación histórica y el quiebre ideológico

⁶ La entrevistada se refiere a la situación frecuente en la cual un directivo equipara el cargo y funciones del Auxiliar Docente Aborígen (ADA) con el del personal de maestranza, entonces, en lugar de estar en el aula, el ADA debe hacer tareas como mandados, limpieza, etc.

Entre las expectativas e intereses verbalizados por los funcionarios públicos se puede observar, la construcción de “lo indígena” como una estrategia propia del discurso político, por el cual el representante del poder se manifiesta deseoso de reparar las “deudas históricas” contraídas con los pueblos indígenas (ver más arriba cita n°1 y a continuación n°4):

(4) *Por eso quiero (...) decirles que siento una gran y profunda emoción porque esta obra ha sido largamente reclamada y me enorgullece que ustedes como comunidad sean capaces de defender legítimamente sus derechos y esos derechos los ejercen pacíficamente, por la vía del diálogo para construir consenso, exigiendo al estado lo que tienen que exigir: una auténtica reparación histórica para sus comunidades postergadas hace mucho tiempo. [Inauguración de la primera parte del edificio de la EGSPI N° 1 B° Toba, 7/09/2011]*

Si bien parte de este proyecto de reparación histórica entraña garantías acerca de una *educación de calidad para tener acceso a mejores puestos laborales*⁷ también propicia un cambio lingüístico que se materializa nuevamente en el plano simbólico, a través de la Ley 6604 (de oficialización de lenguas indígenas). En la mayoría de los discursos inaugurales registrados luego de aludir a la sanción de la ley, se construye y evoca un nuevo concepto de *identidad chaqueña* (5) como plurilingüe y pluricultural, asociado metafóricamente al término *chakú*, ya no en el famoso “*crisol de razas*”. La sustitución del sintagma *crisol de razas* por el término *chakú* se puede interpretar como parte del cambio de paradigma o quiebre ideológico que manifiestan los mandatarios provinciales. La adopción y reconstrucción del término quechua les permite denotar el sentido de un nuevo *modo de vida y de organización local basada en la colectividad*.

(5) *Pero también hemos podido en este marco construir esta casa que es la casa de las culturas, un ámbito de reflexión, participación y fortalecimiento de nuestra identidad chaqueña. Esa identidad que nos señala a nosotros como una provincia plurilingüe, pluricultural y multireligiosa que fortalece esta riqueza cultural que hace a nuestra propia identidad. [JMC (febrero de 2011)]*

El cambio lingüístico diseñado a través de la Ley 6604 presupone el uso de las lenguas qom, mocoit y wichí en todos los ámbitos públicos, además del educativo; para ello no existe hasta el momento reglamentación ni estrategias diseñadas para implementar esta política,

⁷ Esta verbalización podría asociarse con representaciones como “la escuela, puerta de acceso al mundo laboral o la escuela-empresa” también la “escuela clasificadora”. Recordemos que el sintagma “educación de calidad” fue el slogan del discurso educativo hegemónico durante la década menemista y eje del proyecto educativo neoliberal. “Pero simplemente me queda una palabra disfruten la obra construyamos juntos una excelente educación porque no se trata solamente de una inclusión social educativa, se trata de que sus hijos puedan garantizar el acceso a una educación de buena calidad para acceder a mejores empleos, para acceder a una mejor educación con valores...”

salvo las experiencias que se están dando en el marco de la EIB. La funcionaria ministerial entrevistada señala que este cambio de política lingüística está amenazado por la vigencia del *paternalismo* en las relaciones del estado con la(s) *comunidad(es) indígena(s)*, por modos de organización inter e intragrupal, (por ejemplo la cuestión de la representatividad), de circulación de la información y de gestiones muy diferentes al interior de cada comunidad indígena y con respecto a la comunidad mayoritaria, además de la vigencia de la discriminación abierta o no por parte de la comunidad regional (6).

(6) “...el tema es que todavía existe mucho paternalismo o maternalismo en las relaciones con las comunidades indígenas y los docentes indígenas que han atravesado... docentes y líderes indígenas han atravesado un proceso de emancipación intelectual muy fuerte, no digo han atravesado... están en un trayecto... bueno y eso genera tensiones incluso con Nación (...) nosotros basamos... nuestros pocos o muchos avances (...) en la participación activa de los propios docentes indígenas ...podrán necesitar apoyo en algunas cuestiones más burocráticas, más administrativas pero los objetivos están bastante claros ... después otra cuestión que no tienen en cuenta desde otros lugares el mundo indígena no es un mundo homogéneo... vos tenés desde las cuestiones partidarias, cuestiones internas cuestiones por ejemplo en este momento con el proceso electoral del IDACH ... eso genera tensiones al interior de ellos y después... los propios pueblos tienen (...) formas de comunicación diferentes y entonces... eso ¿a qué lleva? bueno, a veces se va bastante lento... Por ej. en este momento hay un grupo de 10, 12 [indígenas] que están trabajando sobre el presupuesto para el año... y la cuestión es que... están muy bien formados pero no representan a la mayoría, la cuestión es que tenés que moverte con los distintos grupos constantemente y eso nos cuesta entender, ¿viste?”

3.1.2. Otros sentidos entretejidos en torno a las prácticas lingüístico-culturales en contextos escolares: del quiebre ideológico a la autogestión de la educación indígena

Otro sentido entretejido en el discurso sobre prácticas educativas para indígenas tiene que ver con actitudes de discriminación implícita o manifiesta por criollos o con el desconocimiento acerca de cuestiones legales que producen desencuentros o detienen procesos reflexivos y experiencias innovadoras respecto de la enseñanza de estas lenguas, de diseños curriculares por niveles y metodologías de enseñanza (7).

(7) entonces, a veces nosotros tenemos realmente, incluso discusiones fuertes con los estamentos técnicos. Te doy un ejemplo, una anécdota, en Sáenz Peña, una supervisora se le había ocurrido que los auxiliares docentes que están previstos ya en el Estatuto ¿no es cierto? y son pagados por 15 hs. cátedra trabajarán las 20 semanales, bueno, una vez, dos veces, tres veces hablamos por teléfono, voy, bueno, en un momento dado (...) “Sra. además de los derechos laborales de cada uno, están los derechos indígenas, en la Constitución, ta, ta, la 24071 que es como el abc; sí me dice pero no está en el estatuto [docente de la provincia].(pausa)

Es decir, en el fondo hay ignorancia pero también esto no lo hacen de perversos, hay que hacer todo un trabajo sobre la interculturalidad en directores y supervisores.

El quiebre ideológico tiene que ver con un cambio de mentalidad en los miembros de la sociedad dominante (que implica llevar a cabo un trabajo sobre interculturalidad), con un acompañamiento en el proceso de *emancipación intelectual*, de organización y convivencia de los indígenas al interior de las comunidades escolares. La entrevistada señala que la interculturalidad también debe trabajarse en una doble dirección, es decir, conjuntamente el derecho indígena y el derecho occidental para evitar situaciones contrarias al derecho ciudadano:

(8) También la interculturalidad... tiene que ser trabajada desde el lado indígena hacia nuestro lado, el derecho blanco; por ejemplo, hubo una discusión, una división en un grupo de una escuela... entonces el Consejo Comunitario decide desplazar al vicedirector (...) bueno, hacerles entender, no a todos eh, pero esto puede suceder, hacerles entender, que hay cuestiones... de derecho (...) Por eso la interculturalidad tiene que ser trabajada en ambos sentidos; no sólo hacia ellos sino de ellos también hacia lo que es el derecho occidental o como quieras llamarlo. Son cuestiones que van surgiendo pero que a mí no me asustan (...) y que es propio de grupos humanos que han sido excluidos, minorizados, y como todo grupo humano luchan por el poder hoy.

3.2. Representaciones en torno a las prácticas educativas en contextos de EIB expresadas por miembros indígenas y criollos de comunidades escolares urbanas emplazadas en el Gran Resistencia

3.2.1 Expectativas, anhelos de los maestros indígenas... “Hablar la lengua o por lo menos que no se olviden de sus raíces”

Las expectativas manifiestas por miembros indígenas (ADA, MBI, I)⁸ de la comunidad escolar son heterogéneas y surgen especialmente debido a los *vacíos* legales y administrativos que circundan las prácticas escolares bajo modalidad EIB. Así, por un lado, los docentes plantean no saber *cómo* o *qué* enseñar respecto de sus lenguas (9), lamentan la poca participación de la familia y de la comunidad en el proceso de enseñanza de la lengua, actitud que parece sustentarse en la creencia de un bilingüismo sustractivo frecuentemente

8 El lector podrá preguntarse cuál es la diferencia de rol y funciones entre: ADA, MBI e I. Formalmente no existe una reglamentación que defina sus funciones dentro del ámbito escolar. Podemos decir que son distintas figuras creadas para ocupar un cargo docente en escuelas con modalidad EIB (algunas de ellas poseen titulación terciaria –MBI (maestro bilingüe intercultural)-; otras solo tienen el nivel primario completo pero con un amplio conocimiento de la lengua y cultura originaria aspecto que les permite desempeñar tareas docentes –ADA (auxiliar docente aborigen) – I (idóneo). Para equipararlos a sus pares no indígenas o criollos se los denomina ‘pedagogos indígenas’ de esta manera, se evita el uso de una terminología extraña a la cotidianamente usada en el espacio escolar.

expresado por docentes criollos “tanto hablar el idioma andan mal en lengua” (10), no tienen materiales didácticos ni tiempo para hacerlos (11), muchas veces están divorciados de su pareja pedagógica (12).

(9) “Por eso te digo en cada expectativa de logro que tengo, siempre tengo un año distinto, un año quiero que aprendan a ¡hablar! me doy cuenta que no puedo sola me tienen que acompañar los padres. Entonces, yo digo que sepa que él es toba y que él tiene sus raíces y que él sepa defender lo que es suyo. Y que tenga en cuenta los valores que a nosotros nos enseñaron.” [R (I) 10/2009]

(10) [¿Nunca se juntaron los líderes, los ancianos y les hablaron a los padres, que tenían que hablar la lengua? -Entrevistadora 1]

No sé. Se juntan ellos pero no hablan de ese tema. Se juntan y hablan ellos por ejemplo, están hablando en idioma pero ellos nomás. No se preocupan si el hijo aprendió o no aprendió. Ese es el tema. Ya te digo el miedo ese: ‘vos hablás mucho toba te expresas mal en castellano’. [R (I) 0/2009]

(11) “nosotros hacemos nuestros propios materiales, tratamos de conseguir lo que podemos y tratamos de adaptarle a cada tema, y no hay, no puedes ir a buscar tu material en la biblioteca, porque no hay, si bien hay de las comunidades de Buenos Aires creo, pero no son nuestras digamos, (...) quizás una vez se quiere dar más y más y no puede porque tiene que tener un tiempo para hacer los materiales, para construir y para que el alumno entienda de esa manera, le sea más fácil, entender lo que nosotros vamos a enseñar.... [C (MIB) 12/2009]

(12) “no hay intercambio (con la docente criolla, su “pareja pedagógica”, dice la idónea aborigen entrevistada). Siempre se dijo ‘articulen’ pero hasta ahora nada...” [R (I) 10/2009]

Sin embargo, todos los entrevistados reconocen el valor de la EIB para los niños tobas especialmente porque permite el ingreso de un miembro de la comunidad a la escuela, miembro que tiene la difícil tarea de custodiar al niño y de canalizar las inquietudes de los padres y la comunidad ante los directivos:

(13) “...la comunidad en sí viene a plantear cosas, que no se anima a decirle por ahí a la directora, o decirle a la señora ¿entendés? (...) simplemente te hablan, tratan de transmitirte sus inquietudes para que busques un puente digamos, haga de acuerdo o algo así, muchas veces son escuchadas y otras... lamentablemente no, depende de la otra persona también, depende de la gente que lleva adelante la escuela, también (...) y hay personas que todavía no aceptan, esa diferencia, y dicen ‘no, todos somos iguales’, pero no somos todos iguales, venimos de realidades muy diferentes, tenemos personalidades diferentes, le damos sentidos diferentes a las cosas... y hay que tener respeto por eso, y... hay gente que no lo entiende todavía, no lo acepta, digamos y hasta ahí nomás podés llegar porque no podés cambiar la idea tampoco que tiene...” [C (MIB) 12/2009]

(14) “En realidad nosotros entramos para que los chicos se sientan cómodos primero y los padres también porque a veces... la misma gente se siente incómoda con el maestro de grado y cuando vos estás ya... es como hay más confianza, por

lo menos eso lo ví los primeros años y le dicen a la maestra: ‘yo le dejo a mi hijo porque está ella’ (...) [R (I) 10/2009]

Los docentes y auxiliares indígenas perciben en sus comunidades el desplazamiento de la lengua o por lo menos la alternancia cada vez más frecuente con el español en ámbitos donde antes sólo se usaba toba como en los cantos del culto, en la charla con los abuelos y, por eso manifiestan el deseo de recuperarla aunque tienen muy en claro lo difícil que resulta hacerlo en el aula (15).

(15) “Ellos [refiriéndose a los padres y ancianos] quieren que nosotros, nosotros no somos milagrosos...pero bueno hacemos lo que podemos... yo lo que quiero lo que a mí me interesa es que no pierda su esencia, su ser indígena (...) Antes yo decía, por lo menos que hable que se comunique con algún adulto. Pero ahora les enseño los valores todos los valores que tenemos nosotros, una vez que se lo aprendieron bien, bueno (...) [R (I) 10/2009]

Finalmente, destacamos algunas reflexiones que surgen con frecuencia en los discursos de auxiliares y docentes aborígenes entrevistados acerca del proceso de socialización en qom o de alternancia qom-español en la que el niño aparentemente participa escuchando/entendiendo. Después de una temprana exposición a la lengua de los padres y abuelos, durante su pubertad/adolescencia, el joven aparentemente, experimenta una crisis identitaria en la que se destaca, fundamentalmente, la ruptura con el idioma familiar/comunitario (16).

(16) “...yo creo que la mayoría (de la comunidad aborigen) entiende la lengua...pero la cosa está en que a la mayoría le cuesta...le cuesta...expresarse en la lengua...no sé el motivo...hay muchos, pero a mí, lo que me costaba antes era, expresarme, si mi mamá me preguntaba en QOM, yo le contestaba en castellano, ¿entendés? eso la mayoría es así, [y eso ¿qué edad era?- pregunta el entrevistador] ya saliendo del primario, séptimo... sí,...claro porque...en mi caso es diferente...porque yo la mayoría de amigos que tenía, eran criollos ...” [C (MIB) 12/2009]

Varios miembros mencionan, en este sentido, que después de atravesar esa crisis, el “ingreso” a la vida adulta habilita para “volver” a la lengua, especialmente para sentir/experimentar el idioma de los ancestros como parte del propio ser (17a/b).

(17a) “... entonces empezamos a hablar el tema de la lengua, y empezamos a hablar en la casa mismo, en mi casa, y era algo lindo porque no te salían las palabras porque ponele quince, veinte, veinticinco años que no hablas el idioma, pero vos entendés, al volverlo a hablar, no te sale, es como que se perdió algo, algo en el tiempo de 25 años, tenés que empezar a volver a reconocer eso y volver a pasarlo digamos en una..., dudoso algo así y a veces no te salía algunas cosas porque, está prácticamente castellanizada, pero es algo muy lindo, porque es algo muy personal (...) te hace sentir como que el chacoteo, el cariño digamos (...)” [I (MIB) 12/2009]

(17b) “...cuando uno habla (qom) se siente identificado, se siente como un yo digamos, como que eso soy yo...y nadie va a decir nada [ríe] algo así... lo importante yo creo que es

sentirse cómodo como en casa digamos... como dirían ustedes; ustedes dicen, no hay nada como el hogar, ¿no es cierto? (...) bueno y algo así creo que es la lengua, no sé si me entendés (...) *se me hace... (...)* cada lengua tiene su propio sentido y su propio sentimiento en cada palabra... (...) *con el español, bueno... es necesario para nosotros, porque... si no sabes el español, no podés ir a comprar pan (...), no podés ir al hospital... ¿entendés? es algo necesario porque no vivimos en una comunidad dominante por el QOM, una sociedad dominante por el criollo, y por ende se habla el español, en castellano... y es necesario que uno aprenda, entienda... y trate de adaptarse a eso ¿no?* [C (MIB) 12/2009]

Ana C. Hecht (2010) observa ideologías nativas en torno al proceso de socialización en la comunidad toba de Derqui (Bs As) y explica que la creencia compartida que sostiene: “*los chicos cuando sean grandes van a hablar toba*” constituye una racionalización que evoca dos ideologías presentes en los miembros de la comunidad: 1) alusión a las capacidades receptivas en la lengua toba que poseen los niños: entienden la lengua pero no la hablan y 2) la identificación y/ o aceptación étnica que desarrollará el niño en la edad adulta (Hecht 2010: 231-236).

3.2.1.2. Expectativas, anhelos de maestros criollos: “*Empoderamiento... proceso de aceptación de la identidad*”

En el discurso de docentes criollos que trabajan en escuelas urbanas con modalidad EIB, encontramos otras expectativas.

Una docente criolla desde su rol de formadora plantea numerosas expectativas. En relación con los miembros aborígenes de la comunidad escolar trabaja el tema del “*empoderamiento*” y en relación con los miembros criollos el tema de la “*sensibilización, de la apertura mental a la diversidad*” (18)

(18) “*...ehh trabajar con la comunidad indígena en cuanto al empoderamiento, o sea en cuanto a tomar lugar, empoderamiento de espacios, empoderamiento de la palabra, de la educación (...)* y después tenés que seguir trabajando porque cuanta más visibilidad hay de los pueblos indígenas, hay mayor resurgimiento de actitudes racistas, de discriminación, a mayor visibilidad más racismo... ¡ah, mirá vos, estos indios ahora quieren ser directores! (...) La cuestión de la sensibilización de conceptos... cambios de mentalidad o por lo menos buscar una apertura mental dentro del plantel docente”. [C (Prof./Capacitadora) 07/2011]

Por otro lado, en el nivel secundario con modalidad EIB la misma profesora señala como objetivos que sus jóvenes alumnos (criollos o indígenas) aprendan lengua qom, español y una lengua extranjera (19) y, especialmente trabaja con sus alumnos indígenas el “*proceso de aceptación de su identidad*” (20).

(19) “*(...) el criollo tiene que aprender qom, en la escuela bilingüe intercultural, el criollo tiene que aprender qom, en la EBI, por eso es bilingüe. Si es Bilingüe Intercultural va*

a una escuela a los chicos indígenas en castellano, aprende una lengua extranjera la que se opte en la institución, no necesariamente tiene que ser el inglés, bueno es inglés bueno, por el estatus que da el inglés actualmente a las lenguas pero aprenden una lengua extranjera y aprenden qom, por eso es intercultural y por eso es que les cuesta porque hay una idea de que bueno si es Bilingüe Intercultural los indígenas nomás tienen que aprender qom y los otros no entonces están las maestras que se llevan a los criollitos a otro lado, para que los indígenas hablen solos. (12:17) [C (Prof./Capacitadora) 07/2011]

(20) “*...con los chicos indígenas trabajar todo el proceso de aceptación de la identidad, de aceptación del idioma, de la lengua como vehículo de cultura, de que se mueren las lenguas, se dejan de hablar las lenguas se pierde la cultura, se pierde el pueblo...*” [C (Prof./Capacitadora) 07/2011]

3.2.2. Otros sentidos asociados a la escuela: la EIB “*también para el criollito*”, “*la escuela comunitaria*” y “*la escuela pública de gestión social indígena*”.

En las entrevistas visualizamos varios sentidos y experiencias de vida asociadas a la escuela, término que adquiere en los relatos nuevas connotaciones. Así, por un lado es clara la vigencia de la imagen de “*escuela como espacio de instrucción y de certificación de saberes*” como veíamos en (19).

También se entretienen otros sentidos a partir de las prácticas educativas cotidianas con población indígena. Una maestra del nivel primario y actualmente directora de una escuela urbana con modalidad EIB relata sus primeras experiencias docentes con niños indígenas. Si bien este relato nos remite a veinte años atrás, cuando todavía se trabajaba en el marco del PROEBI, nos interesa porque aquí se destaca muy claramente la activa participación y el acompañamiento de la comunidad de padres y adultos en el proceso de escolarización del niño y de socialización en toba de la maestra criolla (21). En los siguientes fragmentos (22a, b, c) la escuela se nos presenta como un *espacio comunitario* más, donde todos colaboran para hacer más ameno el proceso de enseñanza-aprendizaje.

(21) “*...la mayoría (sus alumnetos de primer grado) no hablaba mi lengua, entonces teníamos dificultades para comunicarnos en cosas mínimas (...)* y estábamos dos horas haciendo señas y, bueno (...) y algunas mamás y algunos papás que veían que... igual el portero nuestro que hablaba bien su... que era un aborígen, me veían a mí que yo estaba re desesperada con los chicos, que no los entendía, entonces muchas veces se quedaban a compartir la clase y como que ellos me ayudaban (...) oficiaban de traductores, y una vez me acuerdo que una mamá (...) me escribió... en un papel... ella... mal escrito pero... algo muy sencillo que a mí me sirvió (...) las órdenes... las órdenes mínimas, el saludo, me enseñó a saludar, me enseñó a decirles “*vení acá*”, “*andá*”, “*calentame el agua*”, “*trae tu cuaderno*”, bueno... cosas así que yo usaba siempre en el salón me enseñó a... a decirles y me las escribió para que yo me acordara, entonces

yo las pegaba por el... pizarrón y cada vez que las necesitaba, que me las olvidaba, iba y las leía y se lo decía a los chicos. Y a partir de ahí, de eso de que yo les hablaba una palabra en la lengua, los chicos también empezaron como que a sentir que yo intentaba... o sea, no sé si se dieron cuenta de que hacía el esfuerzo por acercarme pero ellos mismos empezaron a hablarme, los nenes de segundo y de tercero por ejemplo me decían: “esperá maestra que yo le explico al nenito de primero”, y ellos le explicaban en la lengua y me decían: “yo le dije tal cosa” y como que me hacían la traducción de lo que ellos estaban diciendo.” [Ch (M/D) 06/2007]

(22a) “... y a mí me tocó trabajar con los nenes de primero, segundo, tercero... también, en grado simultáneo debajo del mapik, nosotros trabajábamos debajo del mapik, ahí los papás habían improvisado la época de invierno, una especie de... de casucha con plásticos y cartones y pedazos de cartones, y en el verano salíamos al aire libre con nuestra silla bajo el árbol, dábamos clase abajo del árbol.” [Ch (M/D) 06/2007]

(22b) “... el edificio escolar, fue un proyecto de... en el que tuvo participación toda la gente porque la escuela, el edificio, lo levantó la gente del barrio (...) nosotros nos pasábamos sábado y domingo en la escuela con la gente haciendo guiso, construyendo, levantando paredes, etc. etc... O sea que ellos... lo vivieron como un logro el cambiarse. Un logro que fue logro al comienzo porque después también las cuestiones... de... del Ministerio y bueno éstas que tienen que ver con las normativas, hicieron el cambio también, porque hasta ahí la escuela era una escuela abierta que no tenía tejidos...” [Ch (M/D) 06/2007]

(22c) “Con el paso del tiempo... ya el Ministerio le hizo poner muro perimetral y todo lo demás, y esto es como que la gente... en los chicos se notó ese cambio, porque los chicos eran bastante tranquilos por toda esa libertad que tenían de... de poder estar en contacto siempre con su familia y con la naturaleza, era como que este cambio, este encierro, los... los alteró y uno notaba en las actitudes de ellos que como que se ponían agresivos y... y la gente misma también es como que hubo un cambio en... en la cuestión de que antes la gente compartía más con la escuela, a partir del... del tejido famoso, era como que ellos ya... creían que tenían que pedir permiso para entrar...” [Ch (M/D) 06/2007]

Como lo relata la docente en los inicios de la formación del barrio Mapíc la escuela, en tanto espacio de enseñanza, no resultaba un lugar extraño a la comunidad, significaba un lugar abierto en el cual los adultos aborígenes podían participar (ya sea escuchando la clase de las maestras, sugiriendo formas de pronunciar una palabra, brindando vocabulario, oficiando de traductores). La construcción del edificio escolar fue un anhelo y logro comunitario, pero con la imposición de las normativas ministeriales (horarios, cercado perimetral, entre otros aspectos) hicieron que paulatinamente la familia y la comunidad comenzaran a tomar distancia en las cuestiones referidas al proceso de socialización formal de sus hijos. Actualmente se percibe una actitud por parte de los adultos qom de querer volver a estar presentes en la institución escolar y por tanto, vuelven a resignificar el espacio escolar: la escuela deja de ser ese lugar extraño, alejado de los

intereses comunitarios y se convierte en un lugar de participación colectiva en el cual la comunidad podrá comenzar a decidir qué quiere que se les enseñe a sus hijos en relación a la lengua y cultura originaria.

Esta demanda de *una escuela abierta a la comunidad* responde a una representación de escuela muy particular que se materializará por primera vez en una institución del Barrio Toba de Resistencia (Chaco), con la recientemente inaugurada Escuela Pública de Gestión Social Indígena (EPGSI N°1).

Cuando la funcionaria ministerial menciona que los padres aborígenes le solicitan una buena educación para sus hijos: (23) “*Lo que te piden, en general (...) los padres, es una buena educación. Ellos no hablan de educación de calidad y a mí me encanta. Ellos hablan de la buena educación, una buena educación que según mi percepción, porque eso sí ellos te dicen, es que no corte con su cultura de origen pero tampoco que se aisle del mundo...* [EM (30/09/2011)]. Se podría pensar que con esta afirmación las generaciones adultas de aborígenes solicitan un cambio de concepción del espacio simbólico-físico de enseñanza que requerirá implementar un trabajo colaborativo con participación activa de la comunidad indígena y criolla ‘*el director llame a la comunidad y que la comunidad realmente se apropie de la escuela... que se trabaje juntos, supuestamente en la teoría dice que la escuela va a la comunidad, y la comunidad tiene que ir a la escuela* [I L (16/12/2009)]’.

3.3. Reflexiones desde una perspectiva sociolingüística acerca de las políticas lingüísticas recientemente implementadas

Iniciamos esta ponencia planteando la importancia de tener en cuenta las *representaciones* de los diversos actores involucrados al momento de tomar decisiones políticas sobre las lenguas, especialmente, para que el impacto de las mismas sea favorable en relación a los recursos invertidos y los resultados esperados.

En este sentido, observamos que los diversos actores comparten –al menos, ése parece ser– el propósito común y explícito de implementar *una educación para indígenas*, una educación definida como modalidad (E) Intercultural Bilingüe, en la que se visibilicen lengua(s), cultura(s) originaria(s) y hablantes. Si bien criollos e indígenas, docentes y funcionarios comparten este objetivo, difieren respecto de *para qué* incluir las lenguas y de *cómo* hacerlo.

Para el miembro indígena de la comunidad escolar la inclusión de la lengua en la escuela representa una reparación-reivindicación histórica y, concretamente la promoción económico-social de sus hablantes (acceso a puestos laborales dignos y estables, con beneficios sociales y con posibilidad de permanecer en sus comunidades). Respecto de la enseñanza del qom,

la mayoría coincide en considerarla una tarea difícil y sienten no tener suficientes recursos (formación, orientaciones curriculares, materiales). De sus relatos y reflexiones reconstruimos un *proceso* repleto de dificultades en el que los miembros indígenas se están apropiando de algo que originariamente había sido diseñado por otros; así, empiezan a cambiar el sentido de “una escuela que instruye y evalúa” hacia el de una “escuela abierta” en la que también tienen participación miembros de la comunidad⁹.

En cambio, para miembros criollos de la escuela con una posición favorable hacia la EBI, la inclusión de la lengua supone, por un lado, una vía de comunicación con los indígenas (especialmente con niños menores) y, por otro lado, supone un voluntarioso proyecto de revitalización o mantenimiento en el que los destinatarios (niños-jóvenes tobos) deberán “aceptar su identidad” para que no muera su cultura ni su lengua originaria.

Finalmente, a estas voces, se suman la de funcionarios públicos que plantean un cambio de paradigma (*chakiú*), un *viraje ideológico* cuyo programa de acciones involucra el acompañamiento de los indígenas en su *emancipación intelectual*, el cambio de mentalidad en el plantel docente, la revisión del desgranamiento en la secundaria, la erradicación del racismo en la primaria, entre otros. Las banderas de estos cambios son la ley de oficialización del qom, wichí y moqoit y la EPGSI N° 1 (Barrio Toba), aunque en cuestión educativa aún no existen acuerdos acerca de cómo enseñar la lengua ni qué contenidos enseñar, poniendo en evidencia un vacío de reflexión casi inexplicable luego de treinta años de aplicación de la EBI en el norte argentino: el de la *planificación de la adquisición de la lengua originaria* teniendo en cuenta las diferentes situaciones sociolingüísticas de los niños y jóvenes, incluso los que forman parte del mismo pueblo (lengua indígena L1 o L2). Este vacío sostiene expresiones contrarias a la EBI reflejadas en evaluaciones negativas de maestros criollos tales como “[los maestros indígenas] no saben enseñar ni su lengua”, que refleja con crudeza y desprecio las múltiples falencias de formación profesional que el estado nacional y provincial continúa sin atender debidamente y que insistentemente reclaman los maestros y padres indígenas.

9 La primera señal de ese desplazamiento de sentido viene dada por la incorporación del “ADA” al aula: nadie sabe realmente cuál es su función, pero la comunidad coincide en valorarlo positivamente y acudir a él para plantear problemáticas, para comunicarse. La segunda señal viene dada por un claro reclamo por parte de pedagogos indígenas de que la comunidad y la familia sean parte del proceso de enseñanza en la escuela y, finalmente, el tercer reclamo es la necesidad de contar con formación profesional y con herramientas metodológicas adecuadas para afrontar la enseñanza de la lengua en contextos educativos urbanos.

Consideramos, pues, ineludible el trabajo, la revisión y la reflexión sobre experiencias didácticas de enseñanza del qom (L1, L2, LH) a través de equipos bilingües e interdisciplinarios. Este sería un modo de promover a los docentes bilingües interculturales, de coadyuvar a su *emancipación intelectual* ubicándolos a la par del colega criollo que enseña español o una lengua extranjera en lugar de seguir considerándolos –como lo indica la práctica– en meros traductores o porteros. Por otro lado, sería un modo de *resignificar* el aprendizaje del qom desde la lógica utilitaria occidental y criolla, a la cual los jóvenes parecen adscribirse durante su escolarización.

BIBLIOGRAFÍA

- Beck, Hugo (1994) “Relaciones entre blancos e indios en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa (1885-1950)”. En Cuadernos de Geohistoria Regional N° 29. Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI). Resistencia, Chaco.
- Bein, Roberto y Varela, Lía [1998] 2006: “Bases para la determinación de una política lingüística de la Ciudad de Buenos Aires”. Extractos de un trabajo escrito para el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Botte, Susana (Coord.) (1991) *Tratamiento de la cuestión indígena*. Serie Estudios e Investigaciones N° 2. Dirección de Información Parlamentaria del Congreso de la Nación. Bs. As.
- Briones, Claudia y Lenton, Diana (1997) “Debates parlamentarios y nación. La construcción discursiva de la inclusión/exclusión del indígena”. En Censabella - Viegas Barros (Coord.) *Actas de las III Jornadas de Lingüística Aborigen*. Bs.As. Instituto de Lingüística, UBA. Págs. 303-318.
- Castorina, José; Barreiro, Alicia y Toscano García Ana (2005) “Las representaciones sociales y las teorías implícitas: Una comparación crítica”. En: *Educação & Realidade*, 30. Facultad de Educação, UFRGS, Porto Alegre, Brazil: págs. 201-222.
- Censabella, Marisa (2010) “Lenguas y Pueblos indígenas de la Argentina”. En: *Interculturalidad en contexto mapuche*. (Ed) Quilaqueo Rapimán, D.; Fernández, C.A y Quintriqueo Millán, S. EDUCO: Neuquén.
- Censabella, Marisa (2007) *Las lenguas indígenas en Argentina y su enseñanza en la escuela. El rol de los ISFD*. Primer Reunión Nacional del Proyecto “Becas de formación docente para estudiantes indígenas” Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Bs As 4, 5 y 6 de diciembre de 2007.

- Hecht, Ana Carolina (2010) “*Todavía no se hallaron hablar en idioma. Procesos de socialización lingüística de los niños en el Barrio Toba de Derqui (Argentina)*”. Múnich: LINCOM
- Jodelet, Denis (1993) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría.” En: *Psicología Social II*, (ed) Moscovici, S. Paidós.
- Woolard, Kathryn (1998) “Language Ideology as a Field of Inquiry”. En *Language ideologies practice and theory* (Eds.) Schieffelin B, Woolard K. & Kroskrity P. Oxford University Press, Págs: 3-47.

Procesos formativos para interventores educativos en la Universidad Pedagógica Nacional de Ayala (Morelos, México).

Nashelly Ocampo Figueroa

Ana Alicia Peña Lopez *

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se desarrolla en el marco de un proyecto más amplio titulado *Proyecto de Investigación e Intervención educativa comparada México-España-Argentina*, que se realiza entre varias instituciones de educación superior que trabajan con la intervención educativa en los países referidos, así tenemos por el lado de México a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sede Ajusco, en el Distrito Federal y a la UPN, sede Ayala, en Morelos. Por parte de España participa la Universidad Jaime I, de Castellón y por Argentina, la Universidad de Córdoba y la Universidad de Buenos Aires.

El objetivo de esta red de investigación e intercambio de experiencias docentes es contribuir a la configuración del campo de conocimiento sobre la intervención educativa, de reciente creación. Hasta el momento, se han logrado avances en definiciones conceptuales, recursos metodológicos y registro de experiencias de intervenciones educativas, con la finalidad de comparar las trayectorias formativas en estos tres países.

Si bien en este trabajo se toma como objeto de estudio el caso de una generación de estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la UPN sede Ayala¹, la reflexión sobre los procesos formativos

* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos, Sede Ayala.

¹ La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) es creada por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en el año 2002,

de los interventores educativos puede ser vista en un marco más amplio (nacional e internacional) de estos profesionistas de la educación, que tiene cómo una de sus características relacionar el ámbito educativo con los procesos sociales y comunitarios en distintos contextos de marginación social, producto de la crisis económica internacional.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Dentro del Proyecto desarrollado en México entre la UPN Ajusco y la UPN Morelos se desarrollan 5 líneas de investigación y acción fuera de la currícula oficial con un equipo que trabaja de manera conjunta y con vertientes específicas que describimos a continuación:

- a. *Trayectorias de formación de interventores educativos* en la LIE de Ayala, donde se registran las necesidades y los procesos que se requieren para habilitar a estos estudiantes, como interventores sociales y educativos.
- b. *Procesos de identidad y educación emocional de los interventores educativos*. Se observan los requerimientos de formación para consolidar sus competencias profesionales, considerando recursos que fortalezcan su personalidad, su autoestima y sus habilidades de socialización para encarar los problemas y condiciones sociales en las que viven los propios estudiantes y las poblaciones en las que se enfocan en las intervenciones que llevan a cabo. Al tiempo que se hace investigación se desarrollan acciones de intervención a través de talleres dirigidos a los estudiantes donde se incluyen actividades situacionales, animación sociocultural, psicodanza y recursos de aprendizaje colaborativo.
- c. *El papel de la tutoría para el desarrollo de proyectos de Intervención Educativa*. Esta vertiente pone atención al trabajo con académicos que orientan conceptual y metodológicamente a interventores educativos para desarrollar proyectos de intervención, en ámbitos escolares y de desarrollo comunitario.
- d. *Proyectos de Intervención del alumnado*. Esta vertiente se nutre de los registros y experiencias de las tres anteriores en virtud de que se sistematizan los recursos conceptuales y metodológicos que sirven para innovar proyectos de intervención, en el terreno práctico se asesoran los proyectos de intervención durante su ejecución ya sea en ámbitos escolares o de desarrollo comunitario y se valoran sus alcances y limitaciones.

e. *Impacto de las intervenciones en el contexto socio-económico*. Esta vertiente orienta trabajos de registro y análisis sobre las condiciones sociales, culturales y económicas de región oriente de Cuautla (Morelos) para reconocer los alcances y limitaciones de las intervenciones, así como de los procesos de formación de los interventores. Cada una de estas vertientes tiene responsables directos y metodologías específicas y compartidas.

Para este artículo, que pretende ser una primera reflexión crítica de la experiencia formativa de la generación 2009-2013 de la LIE en la UPN Ayala, buscamos vincular sobre todo las líneas de trabajo *a*, *b* y *c* de la investigación colectiva, es decir, observar los principios académico formativos que consideramos centrales para su formación, su interrelación con apoyos de fortalecimiento de la salud emocional y el papel que juega el docente/tutor en estos procesos. Nuestra mirada como docentes e interventores en esta generación de estudiantes, no descarta los acercamientos investigativos que otros compañeros realizan y que sin duda enriquecen los planteamientos aquí realizados.

LÍNEAS DE FORMACIÓN DEL INTERVENTOR EDUCATIVO

En la formación paralela que estamos llevando a cabo con los estudiantes de la LIE en ambas sedes, resaltan 4 líneas de formación académica (e intervención) con los estudiantes de la LIE en la UPN Ayala: 1) el contexto social; 2) el trabajo grupal y el aprendizaje cooperativo; 3) el trabajo de salud emocional; y 4) la metodología de la intervención educativa.

El proceso formativo del licenciado en intervención educativa se desarrolla dentro y fuera del aula; sin duda el centro es el trabajo con los estudiantes, pero requiere ser apoyado con el trabajo cooperativo entre profesores de la LIE y con el trabajo de investigación-intervención de dichos docentes. El objetivo es formar interventores educativos que se abran a espacios comunitarios (dentro y fuera de lo escolar).

Pasaremos a explicar cada una de estas líneas formativas, según lo observado en el trabajo docente y de investigación de esta generación.

1. El contexto social

Consideramos que la potencia de la intervención educativa esta en buena medida en su impacto social, en el cambio social que genera (Negrete; 2010), para que no sea mero intento fallido de compensación de carencias, y más bien abra espacios de transformación sustentable de los colectivos y grupos con quienes se trabaja profesionalmente.

con el objetivo de dar respuesta a las necesidades educativas de México, no sólo en relación a la demanda del mercado laboral, como lo promueven los organismos internacionales, sino también, a las problemáticas sociales del país. (Arrecillas, et.al; 2002:20)

Pero para poder interactuar en el contexto social en que viven y se desarrollan los interventores es central sensibilizar la mirada del mundo en que viven (Gentil; 2004), desde conocer qué es y qué implica vivir en la globalización actual, hasta reconocer lo específico del salvaje neoliberalismo a la mexicana². Así, una línea fundamental formativa es aprender a reconocer lo social y su resonancia en lo individual, aprender a observar y a preguntar para saber cómo diagnosticarlo, escuchando las necesidades para poder transformarlo, y generar un cambio que no excluya a la población involucrada.

La intervención educativa se propone un cambio social; la vinculación con los ámbitos de la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) le da mucha fuerza a esta dinámica, ya que se trabaja con gente excluida, con personas en situaciones de informalidad, gente marginada, violentada, abusada (Añorve; 2002: 5-12) y entonces que requieren muchos cambios. Ese

potencial que tiene la educación para el desarrollo social es inmediata, no es a largo plazo. Entonces las intervenciones educativas implican un cambio fuerte y entre más problemático sea el aspecto social - mujeres violentadas por ejemplo-, pues el cambio será así de fuerte. El trabajar con estos temas y poblaciones, le ha dejado impactos también importantes a los interventores educativos y, sobre todo, se percatan de que su trabajo es necesario.

Para el interventor educativo resulta central explicitar una postura ética, donde el interés individual y el colectivo no son excluyentes: lo que es bueno para la comunidad, para el ambiente, para la vida, es bueno para el individuo. También requiere explicitar una postura política, no sólo social y por tanto incluyente. Es decir, cual es nuestra postura individual en responsabilidad frente a los otros.

2. El trabajo grupal y el aprendizaje cooperativo

Se ha demostrado como el aprendizaje cooperativo es una herramienta fundamental para modificar y construir un tipo de interacción social que promueva las aptitudes, destrezas y conductas que son adecuadas para la escuela y en general para la vida social. En su trabajo sobre aprendizaje cooperativo y psicología social, Ovejero (1993) nos enfatiza que “cómo se perciben unos estudiantes, y sobre todo como interactúen entre sí, son aspectos sumamente interesantes que afectan poderosamente el aprendizaje de los estudiantes, a su motivación y a sus sentimientos hacia la escuela, y hacia los profesores, a sus niveles de aspiración y a su autoconcepto y autoestima, e incluso a sus relaciones y sentimiento mutuos”.

Por ello, es necesario concebir la educación como un espacio de formación de los sujetos, es decir, la educación como un proceso colectivo donde nos formamos, nos reeducamos cotidianamente. Estamos siendo en cada experiencia, en cada contacto con los otros. Esta es la relación pedagógica que se busca revalorar en la formación de los interventores, ya que entendemos el proceso de intervención educativa como una donación, como un acto de darle a los otros, de compartir riqueza subjetiva, pues exige tiempo y vida (elementos que el mercado cotidianamente nos intenta arrebatar y que es prioritario defender).

Partimos de que la vida cotidiana es el lugar privilegiado de la educación y que en las escuelas y fuera de ellas, debemos reaprender a trabajar con nuestras historias y subjetividades. Aprender a procesar lo que conecta las emociones con la razón, y nuestras prácticas diarias a partir de rescatar el diálogo como estructura básica de aprendizaje.

2 El actual proceso de acumulación de capital en México ha adquirido un carácter destructivo, tanto de su población como de su planta y estructura productivas, así como de su sistema financiero, sus condiciones ambientales e incluso, de sus relaciones políticas y sociales internas. La imagen actual de la acumulación de capital que ofrece nuestro país es producto de un largo proceso de deterioro, tanto del viejo proyecto de acumulación capitalista que naufragó desde inicios de la década de 1970, como de la “propuesta” neoliberal de desregulación, libre comercio, aprovechamiento de las ventajas comparativas y orientación exportadora de la producción, que tuvo su arranque en 1982. Así, algunas de las principales tendencias que caracterizan a la acumulación de capital en México en los últimos 25 años son: 1) Una fuerte dependencia del capitalismo mexicano a la dinámica de acumulación en Estados Unidos y, a través de este vínculo, al mercado mundial que dicho país hegemoniza, y que se ha profundizado a grados extremos desde la firma y entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (tlcan); 2) una profunda reestructuración productiva, territorial, social, política e institucional en el país, a partir de 1982, basado en la promoción de la Inversión Extranjera Directa (ied), especialmente en el sector maquilador, la desregulación estatal en sectores como el financiero, comercial y de reproducción de la fuerza de trabajo, y la privatización de las empresas públicas y los recursos naturales; y 3) derivada de la anterior, la tendencia a una acumulación de riqueza polarizada, en la cual se observa, de un lado, el cobijo estatal a la formación de mega capitales con proyección transnacional (Telmex, Televisa, Cemex, femsa, Gruma, ica, Bimbo, Pulsar, Grupo Acerero del Norte, por mencionar sólo algunas), y del otro lado, el abandono de muchos sectores de la producción nacional, tanto en la agricultura como en la industria, hasta el punto de la mera supervivencia y su subordinación a esquemas productivos formulados desde el exterior o desde los intereses del capital transnacional mexicano (como, por ejemplo, en el caso del maíz). Como complemento y expresión de la más aguda acumulación de miseria, se observa, además, la creciente degradación y masificación de un ejército industrial de reserva que se manifiesta en el explosivo crecimiento de la economía informal y criminal y su respectivo peso en el empleo de la fuerza de trabajo, así como en la desestructuración de los mecanismos tradicionales de reproducción social, en la destrucción de la calidad de vida y, por lo mismo, en la movilidad creciente interna e internacional de la población. (Peña; 2007)

El trabajo en colectivo posibilita el aprendizaje conjunto. La cooperación es así herramienta central que el interventor educativo tiene para transformar realidades y transformarse así mismo. Pues no estamos formando burócratas de la educación, sino profesionistas activos, creativos y competentes que lleven acciones que reproduzcan colectivos de aprendizaje cada vez con más herramientas para hacer frente al sometimiento; herramientas no sólo de tipo ideológico o simbólico, sino también material y que impactan de modo concreto en nuestra cotidianidad.

Los compañeros de la Universidad de Castellón, España nos han permitido enriquecer nuestra mirada y nuestras prácticas grupales y de aprendizaje cooperativo, profundizando en el uso de las técnicas para la cooperación y reforzando con ello el trabajo colegiado en la institución. Nuestro quehacer docente lo estamos sistematizando y reordenando sobre la base de dichas técnicas, profundizando la reflexión sobre la cooperación como fuerza productiva para la humanización de este nuestro planeta (Veraza, 2013).

3. El trabajo de apoyo en salud emocional

Hemos trabajado con el apoyo de distintas organizaciones no gubernamentales que han organizado diversos talleres y cursos de formación sobre temas de salud emocional (Tonanzintle de Cuernavaca; TEPAL y Casa del Movimiento, del Distrito Federal). El objetivo es sensibilizar a los propios estudiantes a través de su despliegue corporal, de sus propios movimientos, sobre su modo de estar en el mundo, de manera que identifiquen que les duele, dónde y cómo respiran, así como la forma en que repercute esta postura sobre su conducta, y como al observarla y asumirla pueden modificar su propio actuar y profundizar su aprendizaje cotidiano, su autoconocimiento y la búsqueda de su equilibrio emocional.

Estos apoyos extracurriculares se han conformado como uno de los elementos claves en la formación de los interventores educativos, ya que consideramos fundamental que se reconozcan así mismos para poder reconocer a los otros. Consideramos indispensable la unidad entre sentimiento, pasión y razón. Aprendemos con el cuerpo a partir de lo que sentimos, por como percibimos la realidad, de ahí que debemos desarrollar nuestra capacidad de percibir al otro, de hacer contacto; es ahí donde aparecen las resonancias que nos permiten aprender cosas nuevas. Hay distintas formas de aprender y una muy importante es viendo, haciendo, tocando, sintiendo y recuperando los saberes del colectivo al cual pertenecemos o pretendemos pertenecer.

4. La metodología de la intervención

Si ponemos en el centro el proyecto de intervención que deben realizar los estudiantes recuperando las necesidades de la población con la que intervienen, se facilita la comprensión de la lógica metodológica de la intervención (dar voz a los que no la tienen) (Negrete; 2010).

Para una intervención educativa es central iniciar con el diagnóstico socioeconómico, demográfico educativo y cultural. Sin embargo es necesario hacer una buena ubicación no sólo del contexto sino de las características de la población a intervenir.

Una cuestión clave para iniciar la intervención es la implicación de los estudiantes con la población a intervenir, esto forma parte sin duda del proceso del diagnóstico, de la comprensión del contexto general pero también y sobre todo de la postura ética profesional del interventor educativo, es decir, su postura frente a las necesidades de la población, y las suyas propias como profesionistas.

Resultado del diagnóstico es la el listado de las necesidades que tiene la población a intervenir. Una vez que tenemos ese listado es importante jerarquizarlo para definir cuál será el problema a intervenir. Aquí es importante considerar no sólo la necesidad más urgente sino la que es posible llevar delante de acuerdo a las propias capacidades y condiciones que el interventor encuentra en el espacio de la intervención (Perez; 2004)

Una vez delimitado el problema, pasamos a observar cómo se llevará a cabo la intervención. Se sobreentiende que durante todo el proceso de diagnóstico se ha realizado una serie de lecturas referidas al contexto, a la población y a los problemas que se observan. Una vez delimitado el problema, se hace una revisión general de textos y bibliografía sobre la problemática definida. Con base en la formación previa, se avanza la intervención a partir de metodologías como: investigación acción, educación popular, animación sociocultural, trabajo en grupos, aprendizaje cooperativo, metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa, así como conocimiento del contexto del neoliberalismo y el mercado mundial que dan un marco a la intervención educativa.

Con las herramientas anteriores procedemos a plantear una estrategia de intervención con objetivos específicos. La estrategia de intervención educativa no pretende generar un programa sino una serie de actividades flexibles que estén encadenadas y que tengan una lógica adaptativa para generar un cambio en la problemática encontrada.

Lo más importante en la estrategia de intervención a realizar es involucrar a la población intervenida en la sensibilización de su necesidad para trabajar en conjunto. Es decir la intervención educativa ayuda a

que la población tome conciencia de sí misma y de su necesidad de cooperar; no pretende imponer la solución desde fuera, o resolver el problema delimitando la acción. Su objetivo es sólo dar elementos que permitan y faciliten a la población encontrar, construir una nueva dinámica que posibilite el cambio en la problemática. En ese sentido la intervención educativa está relacionada con la autogestión ya que la población intervenida toma en sus manos sus problemáticas.

La fuerza de la intervención educativa radica en su humanismo. Es decir en la búsqueda de nuestro ser-sujetos, en la medida en que nos afirmamos como sujetos de necesidad y capacidad, capaces de transformar nuestra propia situación de existencia.

ALGUNOS HALLAZGOS PARCIALES DE LA INVESTIGACIÓN. AVANCES Y RETOS EN LA FORMACIÓN DE INTERVENTORES

Hemos podido observar el proceso docente dentro de la LIE como un proceso de intervención en sí mismo, dónde hay un juego entre la didáctica y la intervención, poniendo énfasis no sólo en contenidos de programa, sino en primer lugar en las necesidades de la población a formar, junto con la preocupación por cubrir los contenidos programáticos y las competencias pragmáticas. De esta forma, la formación de interventores toma una dimensión distinta, atendiendo a un sujeto integral.

- Siguiendo nuestra experiencia como docentes de la LIE y teniendo como centro la propia necesidad formativa de los estudiantes, nos hemos involucrado en la investigación de la intervención y en las diferentes prácticas de la intervención misma. Esta interrelación de procesos formativos como docentes (actualización docente, investigación e intervención) nos permite generar procesos formativos más flexibles acordes a las necesidades formativas de los interventores educativos de acuerdo a un contexto de marginación como el que se vive en la UPN Ayala, en el estado de Morelos.
- Hemos podido observar que los formadores de los interventores educativos no tienen esta misma formación (intervención educativa), lo que ha constituido un límite para la formación de interventores. El grueso de los profesores están formados para trabajar con docentes que dan clases en nivel básico (primaria y secundaria), e incluso en el caso de los profesores universitarios de diversas carreras (y que generalmente tienen otras experiencias formativas), tampoco su perfil profesional encaja con los requerimientos formativos de la LIE (la multidisciplinarietà);
- La dificultad anterior puede superarse o disminuirse si el docente de la LIE tiene mayor disposición

al cambio de sus paradigmas de enseñanza y aprendizaje. Es decir si tiene más disposición a actualizarse y cambiar sus parámetros de cómo enseñar y cómo aprenden los jóvenes. La LIE implica un reto para los docentes ya que parte de una crítica a la forma tradicional de la enseñanza donde la cátedra del profesor no puede ser el centro y puede ser reestructurada.

REFLEXIÓN FINAL

Ser docente en la LIE es un reto ya que hay que ir más allá de la materia específica a impartir, siendo necesario mirar el proceso formativo de manera integral. Lo ideal es el trabajo en equipo entre todos los docentes involucrados, o al menos ubicarse en lugares estratégicos de los trayectos formativos tales como la formación metodológica y el aprendizaje del trabajo cooperativo. Además, dadas las condiciones de precariedad material, social y emocional que se viven en México, es necesario promover apoyos con talleres y actividades extracurriculares que apoyen los procesos de la autoestima y la identidad de los futuros interventores educativos.

REFERENCIAS

- Añorve, G. et.al. (Coordinadores) (2002), *Licenciatura en Intervención Educativa 2002. Área de Formación Específica Educación de las Personas Jóvenes y Adultas*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Arrecillas, A. et. al. (2002) *Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las Unidades UPN, Licenciatura en Intervención Educativa*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Gentil, P. (2004), "Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías"; en *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*; México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Negrete, T. (2010), *Una aproximación a la intervención educativa: Experiencias y soportes analíticos*, Tesis de Doctorado, Departamento de Investigaciones educativas, CINVESTAV, México.
- Ovejero, A. (1993), *Psicothema*, Vol. 5.
- Peña, A.A. (2007), *Una perspectiva marxista de la evolución de la economía mexicana, 1982-2005*, mimeo.
- Pérez, G. (2004), *Elaboración de proyectos sociales*, España, Narcea Ediciones
- Veraza, J. (2012), *Karl Marx y la técnica desde la perspectiva de la vida. Para una teoría marxista de las fuerzas productivas*, ITACA, México.

“Eso me enseñé con los chicos”. Aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén.

Andrea Szulc*

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se propone aportar al ya nutrido debate en torno a las formas en que los niños y niñas aprenden más allá del contexto escolar (Paradise 1998, Pelissier 1991, Batallán y Neufeld 2011), a partir de un análisis antropológico de los procesos de aprendizaje contextualizado y entre pares registrados entre niños mapuche de la provincia del Neuquén.

Resulta relevante dejar asentado que los “niños mapuche del Neuquén” no conforman un conjunto homogéneo. Por el contrario, viven en contextos diferentes, con cotidianidades y trayectorias de vida diversas¹. Para conocer la realidad de los niños mapuche del Neuquén no puede entonces obviarse una indagación en la homónima ciudad capital de la provincia, no sólo por la proporción de población mapuche allí asentada, sino también porque constituye un contexto en el cual se escenifican y dirimen

1 Actualmente el pueblo mapuche se asienta principalmente en las provincias de La Pampa, Buenos Aires, Neuquén, Río Negro, Chubut y Santa Cruz – en Argentina- y en Arauco, Bio-Bio, Malleco, Cautin, Valdivia, Osorno y Chiloe, en Chile, con una importante proporción de población dispersa en zonas rurales no reconocidas como comunidad mapuche (Briones y Carrasco, 1996) y más del 70% asentada en centros urbanos según estimaciones del Instituto Nacional de Estadística y Censos.).La migración de los jóvenes mapuche de las comunidades rurales a las ciudades es un fenómeno constante e históricamente profundo, a ambos márgenes de la cordillera de los andes (Radovich y Balazote 1992, Aravena 2002).

* Dra. en Antropología. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones científicas y técnicas (CONICET), docente de grado y posgrado de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Directora equipo PIP N°234 “Niñez indígena, Alteridad y Ciudadanía”.

disputas en torno a la definición de la niñez mapuche, trazándose trayectorias para estos niños que difieren en puntos significativos de las de los niños de entornos rurales², comenzando por la permanente sospecha de inautenticidad hacia quienes viviendo en la ciudad se autoreconocen como mapuche.

En esta ocasión, entonces, desde una conceptualización de los niños y niñas como sujetos sociales e interlocutores competentes (Szulc 2004), me centraré en los aprendizajes registrados etnográficamente³ entre un grupo de niños adscriptos a dos organizaciones con filosofía y liderazgo indígena de la ciudad de Neuquén capital⁴, a partir no sólo de las actividades formativas –no escolares- implementadas por dichas organizaciones, sino también de intercambios cotidianos entre sí.

A partir del análisis de estas interacciones entre pares veremos que la frase que da título al trabajo no debe considerarse un mero error gramatical. La transformación realizada por este niño de 10 años del verbo “enseñar” en un verbo reflexivo y a la vez colectivo constituye un uso creativo del lenguaje que logra comunicar esta “otra” forma de aprender.

LA FORMACIÓN DE LOS PICIKECE (PERSONAS PEQUEÑAS)

En primer lugar hemos de tener en cuenta que el sistema educativo ha sido clave en la construcción de la niñez de larga duración a partir de la modernidad occidental, y en la separación del niño -a partir de su reclusión en las aulas- del fluir cotidiano de su entorno, en particular de los juegos de azar, las actividades laborales, políticas y festivas, en las que con anterioridad participaba plenamente. A esta separación, sugerentemente, se la ha denominado “cuarentena” (Ariès 1962).

La aparición de un espacio específico para la educación de los niños y el surgimiento de un cuerpo de especialistas de la infancia, supuso a su vez un sistemático esfuerzo por desterrar otros modos de educación a través de la institucionalización de la escuela y la imposición de su obligatoriedad (Varela y Alvarez-Uría 1991). Proceso de institucionalización de la niñez que se dio a su vez en Argentina a partir de fines del siglo XIX con la incorporación del país al devenir de la modernidad mundial (Carli, 1991).

En la Argentina, asimismo, desde la implementación del sistema educativo, la escuela ha tenido un rol central en la conformación de las nuevas generaciones según un modelo de nación monocultural y europeizante, lo cual, para los pueblos originarios ha significado la negación y estigmatización de la propia identidad, mediante la prohibición –explícita o implícita- de sus prácticas socioculturales y lingüísticas. Como ha señalado A. Puiggrós, el argumento nacional operó como fuente de legitimación de los fines educativos, e incluso del propio estado, desde la implementación del sistema de instrucción pública, contribuyendo a la “construcción de la imagen de Nación mediante la ritualización de la práctica escolar” (Puiggrós, A. 1990: 45).

En el caso neuquino, el sistema educativo ha jugado asimismo un rol clave en la construcción de la identidad nacional y provincial, predominando las políticas asimilacionistas desde la etapa en que fue Territorio Nacional⁵, iniciada en 1884 (Teobaldo 2000, Sánchez 2004). Como señalan las investigaciones históricas, el establecimiento de escuelas públicas –que estuvo en el periodo territorialiano a la zaga de las necesidades de la población- respondió frecuentemente a la necesidad de “convertir” en argentinos a los inmigrantes chilenos y a la población indígena (Teobaldo 2000), quedando la escuela y los docentes⁶ marcados a largo plazo por el mandato de “integrar a la población indígena, ya sea reagrupada y /o diseminada” con posterioridad a las campañas militares de finales del siglo XIX, conocidas como “Conquista del Desierto” (Díaz 2001:40).

La educación pasaría a ser una línea clave de política estatal tras incorporarse Neuquén como Provincia⁷, en 1958, pues el gobierno provincial –encabezado desde 1962 por el Movimiento Popular Neuquino (MPN)- centró su accionar en las mejoras en infraestructura y el fortalecimiento de los sistemas educativo y sanitario. Las escuelas públicas y el modelo de atención primaria de la salud contribuirían sustancialmente al

2 Las citadas divergencias y confluencias que atraviesan a la población infantil mapuche fueron abordadas en Szulc 2007, 2011.

3 El estudio aquí presentado se basa fundamentalmente en materiales etnográficos originales, relevados entre el año 2001 y 2012 en la zona centro y sur de la provincia del Neuquén en el marco de una investigación más amplia sobre procesos identitarios y construcciones de ciudadanía en el caso de niños mapuche.

4 Ambas organizaciones vienen desarrollando en forma creciente, y en ciertos períodos articuladamente, actividades educativas, recreativas, políticas y rituales dirigidas a los niños pertenecientes al entorno familiar de sus miembros y del barrio en que se asientan en general.

5 El Territorio Nacional del Neuquén fue creado en forma provisoria en 1884, una vez consumada la conquista militar, y hasta tanto alcanzara la población de 30.000 habitantes, estaría sujeto al gobierno central de la Nación, que debía “ejercer una función de homogeneización económica y social” (Favaro et al 1993:4).

6 Para un análisis de la histórica conformación de la Identidad del trabajo docente en la provincia del Neuquén y sus recientes reconfiguraciones, ver Díaz 2001.

7 En 1955 (ley 14408), durante la segunda presidencia de Juan Domingo Perón, el territorio nacional del Neuquén fue transformado formalmente en provincia, adquiriendo así representación en el congreso nacional, autonomía política respecto del gobierno central y la titularidad de las “tierras fiscales”, anteriormente propiedad del estado nacional; a pesar de que la interrupción del orden constitucional en ese mismo año “complejiza su instrumentación y retarda el cambio en la condición institucional hasta febrero de 1958” (Arias Bucciarelli s/d). Para un análisis del proceso de provincialización del Neuquén ver Bandieri, Favaro y Morinelli (Eds.) Historia de Neuquén. Editorial Plus Ultra, Buenos Aires, 1993.

proceso de comunalización (Brow 1990) en torno a “lo neuquino”. El sentido de pertenencia provincial hegemónicamente promovido se ha caracterizado por una manifiesta confrontación con el estado nacional y una incorporación simbólica de lo mapuche como “una de las figuras emblemáticas de lo local” (Mombello 2005:174), según un modelo de pluralismo basado en la subordinación tolerante, que aún reconociendo en cierta medida la heterogeneidad avala “lo deseable e inevitable de la homogeneización en el largo plazo” (Briones 2004:123).

En las escuelas de la provincia del Neuquén relevadas la concepción occidental hegemónica sobre la niñez continúa en gran medida vigente. Pues, desde el **sistema educativo neuquino**, a pesar de la presencia de un discurso pedagógico constructivista⁸, los niños mapuche suelen ser tratados cotidianamente como *tabula rasa* en la cual han de imprimirse contenidos estandarizados, ubicándolos en un rol pasivo y subordinado a la autoridad adulta y al modelo cultural hegemónico, que desestima asimismo el conocimiento que estos niños han adquirido en su entorno específico mapuche.

La persistencia de esta conceptualización de la niñez en la práctica docente obedece a una tendencia derivada de discursos político-pedagógicos que han moldeado los procesos de conformación de los sistemas de instrucción pública en principio en Europa y luego en la Argentina. Tal como sostienen Bordegaray y Novaro, se ha trabajado por lo general “con un ‘supuesto alumno’ que en realidad no correspondía con las características de ningún alumno concreto fuera tal vez de unos pocos niños hiperadaptados de las escuelas urbanas imbuidos de los ideales y estándares de las clases medias” (2004:3).

Es válida para los contextos aquí analizados la afirmación de Graciela Batallán y Raúl Díaz en torno a que la escuela, al desvalorizar su vida extraescolar, construye niños «infantilizados», privados de sus «capacidades de elaborar críticamente experiencias y saberes» (1990:43). A pesar de las propuestas de transformación de ese aspecto, no se observa en la práctica docente desplegada en los contextos analizados una reformulación de la noción occidental-urbana y “burguesa” de niñez en la práctica docente cotidiana, según la cual el niño es objeto pasivo de las intervenciones de los adultos, al cual corresponde casi por naturaleza la escolarización como requisito para su futura inserción en la sociedad, de la cual por el momento está o debería estar apartado (Szulc 2004).

En esta noción de niñez -articulada con una concepción folklorizada y fosilizada de la cultura mapuche- se basa el actual **programa provincial de enseñanza de lengua y cultura mapuche** en escuelas de comunidades rurales, cuyos magros resultados hemos analizado en otro trabajo (Szulc 2009). El desinterés casi absoluto evidenciado por los niños y niñas, no obstante, se revierte en las contadas ocasiones en que los docentes especiales de lengua y cultura mapuche les presentan conocimientos cercanos a su experiencia – principalmente lo relativo a plantas medicinales- como aquel niño de 10 años que, tomando una hoja de un árbol adjunto a su vivienda, me explicó “*esto se hace así, doblada así, y después lo podés poner como crema, así me dijo la maestra de mapuzugun, te la dejabas puesta una noche y te curás la, la cara, así*”.

Considero significativo el hecho de que los niños se interesen justamente por aquello que les resulta aplicable en su entorno. Aquello a lo cual precisamente apunta la formación que reciben en sus hogares, en los cuales mediante la participación activa, la observación y la imitación, adquieren destreza en la realización de las actividades y tareas cotidianas de su grupo doméstico y conocimientos acerca de su entorno.

A: Te vi ayer, sabés montar muy bien. Cuándo aprendiste?

N5: Hace un montón, cuando tenía 5 años.

A: Y cómo aprendiste?

N5: Solo nomás. Mi papá sabía salir a caballo y yo sabía andar con él⁹.

Como afirma Ana Carolina Hecht, se trata de un tipo de **aprendizaje contextualizado**, “ya que se realiza en contextos reales, en situaciones cotidianas que tienen significado y valor para el niño y para su vida en comunidad a pesar de que estos procesos de aprendizaje tienen la forma del juego o del trabajo” (Hecht 2004:4)

El aprendizaje contextualizado entre los mapuche comparte con otros contextos indígenas rurales el hecho de realizarse por medio de la práctica, con escasa verbalización de instrucciones explícitas. Se transmiten mensajes concretos del quehacer cotidiano, como se aprecia en lo relatado por ejemplo por este niño: “*Viste que a esa perra, la Corbata, dicen que agarró una vez una oveja? Así me dijo la abuela. Porque ella me dijo que la Corbata es perro malo, que acá no te tenés que descuidar...*”¹⁰.

Asimismo, se caracteriza por la intervención activa no sólo de los adultos sino del propio niño y sus pares. Se ha observado reiteradamente como unos enseñan a otros más pequeños, por ejemplo, a montar a caballo, dando algunas indicaciones -“*Lo tenés que agarrar de*

8 De acuerdo con el constructivismo, el conocimiento se construye a partir de lo que los niños ya conocen en un proceso que implica su participación activa.

9 Niño de 10 años de edad, comunidad rural.

10 Niño de 10 años de edad, comunidad rural.

*acá*¹¹ (de las crines)- y ayudándolos a terminar de montar sobre el animal.

Consideramos que ello se vincula con la definición de la población mapuche acerca de la niñez, considerada a la vez que una etapa sujeta a cuidados espirituales específicos, una etapa en la que las personas son capaces de asumir responsabilidades para consigo mismas y también en relación con los demás (Szulc 2011).

En nuestro relevamiento etnográfico con niños mapuche de la **ciudad de Neuquén**, miembros de organizaciones mapuche, se reveló también como relevante el aprendizaje entre pares. Estos niños adquieren términos en *mapuzugun* y pautas de comportamiento acordes a la cosmovisión mapuche, no sólo en los espacios explícitamente formativos planificados por las organizaciones, sino mediante la interacción cotidiana entre sí.

La modalidad de trabajo en dichos espacios formativos confluye con la dinámica de **taller**, la cual se "*funda y realimenta en la recuperación e integración crítica y coherente del conjunto de las representaciones y saberes que [todos los participantes] despliegan en el ámbito del taller*" (Achilli, 1988: 15). Como analizamos en un trabajo dedicado específicamente a este espacio, la propuesta implica en la práctica una dinámica plena de matices, desde actividades lúdicas y educativas estructuradas -orientadas a la escritura y la incorporación conceptual- hasta momentos de desorden, creatividad y juegos espontáneos (Hecht y Szulc 2006). En cuanto al modo de aprendizaje del idioma, se considera que el *mapuzugun* debe ser recuperado entre todos los participantes, en lugar de enseñado por un adulto a los niños.

Ese "**entre todos**" no es sólo una declaración de intenciones pedagógicas sino que es puesto en práctica por los niños, a quienes en reiteradas oportunidades he observado compartir conocimientos entre sí en su entorno doméstico y comunitario, por ejemplo preguntándose uno a otro por algún tema. Resulta particularmente ilustrativo lo manifestado por un niño de 10 años que, habiéndose criado en Neuquén capital participando de una organización, se trasladó en el año 2004 con su abuela a la comunidad rural de origen de la familia, en cuya escuela recibía clases de "lengua y cultura mapuche". En una de nuestras entrevistas, planteó que en la escuela de la comunidad la maestra especial de lengua y cultura mapuche le enseñó una serie de palabras en *mapuzugun*, que él no obstante ya sabía. Sin poder dejar de lado mi propio sentido común según el cual si un niño sabe algo es porque alguien - adulto- se lo enseñó, le pregunté:

A: Ah, sí? ¿Quién te enseñó?

11 Niño de 12 años, comunidad rural, interactuando con su hermano de 8 años.

F: Y... eso me enseñé con los chicos, allá en la ruka.

Es decir, "yo mismo junto con mis amigos hicimos que yo sepa esas palabras", en un proceso claramente diferente del planteado por la clásica teoría de la socialización, en tanto no es lineal, unidireccional ni individual, siendo el niño junto con sus pares agente de su propio aprendizaje. Es por ello que no considero correcto interpretar lo manifestado por este niño como un mero error gramatical. Su transformación del verbo "enseñar" en un verbo reflexivo y a la vez colectivo constituye un uso creativo del lenguaje que logra comunicar esta "otra" forma de aprender, entrañablemente ligada al aprendizaje contextualizado.

A partir de los talleres, de las interacciones espontáneas entre sí y de la participación efectiva en actividades rituales y político-culturales muchos de estos niños han aprendido a presentarse en *mapuzugun*, nombrando a sus padres, abuelos, lugar de origen y de residencia, y utilizan habitualmente entre ellos saludos y conceptos en esa lengua. Los niños mayores de 8 años escriben y leen adecuadamente palabras escritas en *mapuzugun* con el grafemario Ragileo¹², son conscientes de que la pronunciación difiere de la utilizada en castellano, así como también del carácter diacrítico que reviste¹³. Los niños disfrutaban de los juegos allí practicados, representándolos gráficamente y jugándolos espontáneamente fuera del taller, particularmente el juego nombrado como "*zañiwe*", similar al "chanchito va", en el cual por turnos cada jugador va dando instrucciones en *mapuzugun* sobre la cantidad de cartas que deben pasarse y en qué dirección.

Se observa en los niños que participan o han participado de estas actividades formativas, una apropiación de la centralidad de la bandera mapuche, el *wenu foye*, como símbolo clave del Pueblo Mapuche¹⁴ y la implementación de pautas de comportamiento acordes a lo transmitido en ese ámbito. Los niños han aprendido el sentido y la práctica del *coyke purun*¹⁵ y del juego del palín, el mito de origen mapuche "*Kay kay y Xeg Xeg*", la concepción mapuche del *pujv* (o fuerza vital) y del ordenamiento del universo, la utilización de plantas medicinales -*baweh*-, el modo en que deben comportarse y relacionarse con las distintas fuerzas de la naturaleza, a las cuales tratan respetuosamente

12 "Un subversivo sistema de escritura" (Golluscio 2002:162) "que utiliza el alfabeto hispano pero reasigna sus correspondencias fonéticas para evitar castellanizar la pronunciación además de la escritura" (Briones 2001:12).

13 Esto puede apreciarse en un dibujo en el cual una niña de 9 años, escribió junto a cada elemento mapuche dibujado el término en *mapuzugun*, escrito según el grafemario Ragileo, y también la fonética en castellano, para dejar claro a su destinataria no mapuche que se trata de un sistema de escritura diferente y cuál es la correcta pronunciación.

14 Relevada a través de dibujos espontáneos y solicitados por mí.

15 Danza ritual

y solicitan permiso en *mapuzugun* para utilizarlas, o evitan –en el caso de fuerzas no benignas que circulan de noche, y que en tiempos de oscuridad cumplen su rol, por lo cual “las personas, y especialmente los niños no deben estar fuera de la casa en ese momento”, pues provocarían un desequilibrio que se traduciría en *kuxan*, enfermedad (Piciñan, P. comunicación personal)

A partir de la co-residencia, se ha observado cómo cotidianamente se relatan unos a otros lo que han soñado, sueños en los que aparecen claramente una perspectiva mapuche, como por ejemplo el de una niña de 5 años, que unos días antes del inicio de la ceremonia del *Wiñoy Xipantu* - vuelta del sol a este hemisferio- soñó “*que venían muchos mapuche a la enramada, y yo era kalfv malen*”¹⁶. La misma niña que, cuando aún no había comenzado la escuela, dibujó sobre la tierra con el dedo mayor de su mano izquierda un *kulxug*¹⁷, copiándolo de la bandera mapuche que flameaba junto al *rewe* durante el *Wiñoy Xipantu*.

Algunos niños plantean explicaciones de sucesos infrecuentes acordes a la cosmovisión mapuche, como relata por ejemplo esta niña en relación a su caída de un caballo:

“Bueno fue porque... también tuve error yo, porque yo me reía de algunas cosas que hacían [en la ceremonia] y cuando yo iba por ejemplo a *awvkear* –eso de hacer *awvn*, dar vuelta a caballo- y yo decía ‘si me caigo, me caigo’ [haciendo un gesto con los hombros que indica que no le importaba], así, cosas así. Y después cuando llegué acá... primero se cruzó como un remolino y... pasó, lo pisó el caballo y se empezó a asustar. A asustar, a asustar y llegamos ahí a la tranquera y yo me iba a bajar, y saltó el caballo! Y yo pasé para adelante y me fui a afirmar del brazo y me saqué todos los huesos. Y hasta ahora no lo puedo estirar”.

A su vez, estos niños solicitan autorización a cada *nepen*¹⁸ antes de, por ejemplo, bañarse en un arroyo o recoger piñones:

“Ayer la pina se sintió mal, porque... se sintió mal cuando sacamos el pedazo del... Cuando sacamos el piñón y ahí se sintió mal porque... el... menos mal que sacamos permiso del... en la pina, porque sino va y después se sintió triste así, se sintió triste. Y sacamos un pedazo de rama así, sin querer. Se sintió re-mal. Ahora no sé si va a tener piñón”¹⁹.

16 Se trata de un cargo ritual desempañado por niñas pre púberes y púberes tradicionalmente designadas a partir del sueño de alguna de las autoridades espirituales de la comunidad ritual. La función de estos niños consiste en asistir a quien conduce el ritual y al resto de los participantes, actuando como mediadores entre ellos y el *rewe*, encargándose también de manipular las banderas ceremoniales. Para una descripción etnográfica de estos roles rituales ver Hilger 1957.

17 Instrumento de percusión mapuche, símbolo también presente en la bandera mapuche, que representa los cuatro puntos cardinales y más ampliamente la cosmovisión mapuche.

18 Cada fuerza de la naturaleza

19 Niño de 10 años de edad.

Desde esta perspectiva los niños interpretan sucesos diversos, como por ejemplo al oír en la radio una mañana que darían inicio a la competencia de deportes extremos conocida como “la ruta de los volcanes” uno de los adolescentes comentó: “*Y sí, todos los años empiezan con eso, con desafiar a la naturaleza, subir los volcanes. Y siempre pasa algo, cada año muere alguien*”; ante lo cual uno de sus primos, de 10 años de edad, acotó: “*Y sí! Porque más vale que el newen se enoja*”.

Es por ello que sostenemos que estos niños y niñas, algunos ya adultos, se han apropiado de los contenidos aprendidos de estos modos alternativos. Pues si bien al igual que Rockwell y Ezpeleta (1985) no apuntó a la dimensión interna, de aprendizaje individual, de la apropiación, es importante reconocer que forma parte constitutiva de los hechos observados.

Así, muchos niños aplican en su cotidianeidad en la ciudad algunas prácticas como no jugar fuera de la casa por la noche, concebida como espacio temporal correspondiente a “otras fuerzas”, cuyo encuentro dañaría al *ce* –persona-, comportamiento que sin embargo van dejando de lado a medida que adquieren hábitos recreativos similares a los de los otros adolescentes de su barrio.

Significativamente, no obstante, al referirse a sus “conocimientos mapuche”, algunos chicos circunscriben dichas fuerzas y precauciones al entorno rural, como se ve en el siguiente extracto de una entrevista:

N: Por eso la otra vez... ayer vinieron de noche ¿no?

A: Uhm.

N: ¿Pasaron por el cementerio?

A: Sí, pero todavía no estaba oscuro- oscuro.

N: Ah...

A: ¿Por?

N: Porque sino, sino el newen se pone mal así y los persigue.

A: ¿Ah sí?

N: A mi primo le pasó eso.

A: ¿Qué le pasó?

N: Eh... cuando vino a dormir acá y él miró una mano así que pusieron en el vidrio ahí en la ventana.

A: ¿Ah sí?

N: Y era todo arrugada... así.

A: ¿Ah sí?

N: Y me dijo a mí... que ese era el newen.

A: Que era un newen, ¿de qué?

N: del, del campo.

A: Ahh del campo.

N: Que le persiguió así. Y ahora no sé que va a pasar.

A: Mm.

N: Yo le dije que se vaya enseguida a Neuquén, porque el Newen le va a perseguir igual.

A: ¿Hasta Neuquén...

N: ¡Nooo!

A: ...lo puede perseguir?

N: No, hasta Junín, por ahí.

A: Ah, después ya no.

N: No.

Así, entonces, podemos advertir un desplazamiento entre la perspectiva de algunos niños y el planteo de las organizaciones, cuyo énfasis en la vigencia de la cosmovisión y cotidianeidad mapuche en el ámbito urbano y sus profundos cuestionamientos a la ruralización de lo indígena²⁰, no parecen haber logrado desterrar completamente esa fuerte noción de sentido común de las representaciones de sus niños²¹.

COMENTARIOS FINALES

Los materiales etnográficos analizados señalan claramente la necesidad de abordar los procesos de aprendizaje más allá del contexto y formato escolar, a fin de lograr dar cuenta del aprendizaje contextualizado en el ámbito doméstico y del aprendizaje entre los propios niños, procesos de ineludible relevancia entre los niños mapuche del Neuquén

Al mismo tiempo, resulta importante enfatizar -siguiendo a Bourdieu (1997)- que en tanto agentes sociales, los niños no son partículas sometidas a fuerzas mecánicas externas que actúan por imposición de causas, aunque tampoco son sujetos conscientes y avezados que obedecen a razones actuando con pleno conocimiento de causa. A ello se debe la paradójica apropiación del estereotipo rural por parte de niños que son miembros de las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche, que nos advierte profundamente contra la omisión del peso de lo hegemónico y de la incidencia de agencias extra familiares sobre los procesos de construcción de subjetividades de los niños. Siguiendo a R. Williams (1997), definimos la hegemonía como un proceso históricamente cambiante en el cual de modo conflictivo y siempre precario se van consagrando determinados significados y valores que "en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente" (Ibíd.: 131). Enfocar el tema en términos de procesos de construcción de hegemonía nos permite dar cuenta de las relaciones de poder que operan en el ámbito de las representaciones sociales, a fin de romper con enfoques mecanicistas que conciben la imposición en bloque de

una cosmovisión *prefabricada*, cerrada y coherente, por parte de una clase dominante.

En ese mismo sentido, el aprendizaje entre pares no se da en forma aislada, sino muchas veces en marcos más formalizados, como los talleres de las organizaciones, que por su tipo de propuesta alientan dichos intercambios. Queda como cuestión a indagar más adelante, si y cómo se produce este tipo de circulación de conocimiento en ámbitos como el escolar, que en el caso mapuche, ha sido históricamente hostil a ella.

Por último, a pesar de que existen cuantiosos ejemplos de aprendizaje entre pares -provenientes de los más diversos contextos socioculturales- decidimos dar cuenta del modo en que se da en el caso mapuche, pues constituye un tipo de práctica hegemónicamente invisibilizada por el sentido común, que suele acotar el concepto de "aprendizaje" a la instrucción uniformada y explícita impartida por adultos con título habilitante en ámbitos formalizados y estandarizados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. 1988: "Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". *Cuadernos de Antropología Social* N°2. Buenos Aires, U.B.A., FFyL.
- Aravena, A. 2002: "Los mapuche-warriache. Procesos migratorios e identidad mapuche urbana en el siglo XX". En *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas (Siglos XVI-XX)*. G. Boccara, (ed.), IFEA (Perú). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Arias Bucciarelli, M s/d: "Elementos para el análisis de la historia neuquina. Una aproximación a la conformación y dinámica de un espacio mediterráneo".
- Ariès, P. 1962 [1960]: *Centuries of Childhood*, London, Cape.
- Batallán, G. y R. Díaz. 1990: "Salvajes, bárbaros y niños. La definición de patrimonio en la escuela primaria". *Cuadernos de Antropología Social* 2 (2): 41-45, Buenos Aires.
- Batallán, G. y M. R. Neufeld 2011: *Discusiones sobre infancia y adolescencia en antropología. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela, Paidós, Buenos Aires*.
- Bordegaray, D. y Novaro, G. 2004: "Educación intercultural y políticas de estado. ¿Más allá de los programas compensatorios?" *VII Congreso Argentino de Antropología Social*. Mayo, Universidad Nacional de Córdoba, Villa Giardino, Córdoba.
- Bourdieu, P. 1997 [1994]: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.
- Briones, C. 2001: "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto)marcación de 'lo indígena' en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural". *Conferencia sobre*

20 Para un análisis de las disputas de torno a la ruralización de lo mapuche ver Szulc 2004b.

21 Diversas investigaciones centradas en los procesos cognitivos infantiles han coincidido en señalar este tipo de desplazamientos, a pesar de no acordar en otros puntos. Por ejemplo, en su investigación con niños norteamericanos L. Hirschfeld advierte que "las actitudes de los niños pequeños en torno a diferencias de raza (al igual que de género) no se ciñen a las de sus padres, incluso en situaciones en las que los padres han realizado esfuerzos concertados para formar las creencias de sus niños" (Furth, Hirschfeld y Toren 1994:978, traducción propia). Por su parte, C. Toren -basándose en su investigación con niños de Fidji, y reinterpretando casos abordados por otros investigadores- ha enfatizado el hecho de que muchas veces las ideas de los niños invierten aquellas sostenidas por sus padres y otros adultos (idem y 1993).

- Interculturalidad y Globalización*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales y Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú, 10/12 de octubre.
- Briones Claudia 2004: "Del dicho al hecho. Poniendo la interculturalidad en sus varios contextos". En Construcción de espacios interculturales. Raúl Díaz y Graciela Alonso (coords.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Briones, C. y M. Carrasco 1996: *La tierra que nos quitaron*. Documento IWGIA Nº18, Buenos Aires.
- Brow, J. 1990: "Notes in Community, Hegemony, and the Uses of the Past". *Anthropological Quarterly* 63: 1-6.
- Carli, S. 1991: "Transformaciones del concepto de infancia en las alternativas pedagógicas", en Propuesta Educativa 5 (Año 3): 84-88.
- Díaz, R. 2001: Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Favaro, O; Arias Bucciarelli, M. y M. C. Scuri 1993: "Neuquén: límites estructurales de una estrategia de distribución". En Favaro, O. Masés, E. y otros (Comps.) Estado, capital y régimen político. Ediciones de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.
- Furth, H., L. Hirschfeld y C. Toren 1994: "On childhood cognition and social institutions", *Man*, New Series, vol. 29, Issue 4, 976-981.
- Golluscio, L. 2002: "From secrecy to public performance: the political uses of Mapuzungun". En Briones y Lanata (eds.): *Contemporary Perspectives on the native peoples of Pampa, Patagonia and Tierra del Fuego. Living on the edge*. Bergin and Garvey's Co. CT.
- Hecht, A. C. 2004. "Hacia una revisión de la categoría 'niño' y 'cultura wichi' a través de la escuela en el departamento Ramón Lista (Formosa)". *VII Congreso Argentino de Antropología Social*, Villa Giardino, Córdoba, 25 al 28 de mayo.
- Hecht, A. C. y A. Szulc 2006: "Los niños indígenas como destinatarios de proyectos educativos específicos en Argentina". *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*. Año 4. Nº 4. Cochabamba: PROEIB Andes / GTZ. 45-66. ISBN 2-3-24-03.
- Hilger, I. 1957: *Araucanian childlife and its cultural background*. Washington: Smithsonian Miscellaneous Collection, Nº133.
- Mombello, L. 2005: "La "mística neuquina". Marcas y disputas de provincianía y alteridad en una provincia joven". En Cartografías Argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad. Claudia Briones (ed.). Buenos Aires: Antropofagia
- Paradise, R. 1998: *Human Development* 41, 270-278.
- Pelissier, C. 1991: "The Anthropology of Teaching and Learning". *Annual Review of Anthropology*, Vol. 20, pp. 75-95.
- Puiggrós, A. 1990: "Sistema educativo. Estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino". Propuesta Educativa, Nº 2, Flasco, Argentina.
- Radovich, J. C. y A. Balazote (comp.) 1992: La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Rockwell, E. y J. Ezpeleta 1985: "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso". En *Educação na América Latina, os modelos teóricos e a realidade social*. F. Madeira y G. Namó de Mello (Coords.), Sao Paulo: Cortez Editora.
- Sánchez, F. 2004: "El Internado para niños indígenas Ceferino Namuncurá. Un caso paradigmático de educación asimilacionista". En Construcción de espacios interculturales. R. Díaz y G. Alonso (coords.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Szulc, A. 2004a: La antropología frente a los niños: De la omisión a las "culturas infantiles". *VII Congreso Argentino de Antropología Social*, Universidad Nacional de Córdoba. Publicación electrónica.
- Szulc, A. 2004b: " 'Mapuche se es también en la waria (ciudad)'. Disputas en torno a lo rural, lo urbano y lo indígena en la Argentina". *Política y Sociedad*, Nº 41-3, pp. 167-180, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid.
- Szulc, A. 2007: *Encrucijadas Identitarias: Representaciones de y sobre niños mapuche del Neuquén*. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. m.i.
- Szulc, Andrea 2009: "Becoming Neuquino in Mapuzugun (Mapuche language): Teaching Mapuche Language and Culture in the Province of Neuquén, Argentina". *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 40 Nº 2
- Szulc, A. 2011: "Esas no son cosas de chicos. Disputas en torno a la niñez mapuche en el Neuquén, Argentina". En *Etnografías de la infancia: discursos, prácticas y campos de acción*. David Poveda, Adela Franzé y María Isabel Jociles (coord.), pp. 77 a 107, Editorial La Catarata, Madrid.
- Teobaldo, M. (coord.) 2000: *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde la historia*. Neuquén 1884-1957. Arcasur, Rosario.
- Varela, J. y F. Álvarez- Uría 1991: *Arqueología de la escuela*. La Piqueta, Madrid.
- Williams, R. 1997 [1977]: *Marxismo y literatura*. Ediciones Península, Barcelona.

Antropología y educación en México. Entrevista con José Luis Ramos

por Ana Carolina Hecht*



Doctor en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH, México). Actualmente es profesor-investigador de la ENAH donde es responsable de

dos proyectos de investigación: “Educación y Cultura” y “Antropología y Educación en Centroamérica”. Asimismo es co-coordinador del proyecto “Representaciones sociales de género sobre el riesgo ambiental, la vulnerabilidad social y participación social, en el Distrito V de San Salvador” (El Salvador, CA) e investigador en el proyecto interinstitucional “Antropología de la Antropología”. El Dr. Ramos ha sido profesor visitante en Eslovaquia, EUA, Colombia, El Salvador, Perú y Argentina. Las líneas de estudio que atiende son: antropología de la educación, representaciones sociales, identidad social (étnica, profesional y de género), metodología de investigación y juego. Sus publicaciones más recientes (año 2012) son: *Identidad socioétnica de maestros indígenas en México. Representaciones sociales y cultura* (Madrid, Editorial Académica Española) y “Devalued Solidarity. A problem of Education and Identity” en *Creating Solidarity Across Diverse Communities. International Perspectives in Education* (USA, Teachers College Press).

* Doctora en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Para comenzar esta entrevista sería interesante que nos relates, muy brevemente, aspectos de tu trayectoria de investigación en el campo de la antropología de la educación. ¿Cuál ha sido tu trayectoria investigativa? ¿Cómo fue el proceso que te llevo a investigar en temas de educación e interculturalidad?

Mi trayectoria de investigación en el ámbito educativo no fue una elección al principio, sino más bien fue propiciada por el ingresar a trabajar. Y, justamente, donde aparecieron oportunidades laborales pues eran en instituciones, en espacios donde atendían lo educativo y eso fue lo que me llevó a interesarme por la cuestión educativa, poco a poco fui adquiriendo cierta experiencia aunque en un principio era mas entre lo que algunos llaman investigación y docencia, no exclusivamente investigación, sino mas bien una articulación entre estas dos actividades o algo parecido como investigación aplicada para cuestiones didácticas. Posteriormente ya empecé con las Tesis, de hecho, las tesis desde la licenciatura pues justamente fueron sobre temas educativos porque estaba yo en ese ámbito, cuando originalmente yo tenía otras preocupaciones u otros deseos, pero como digo pues así se fue... así se fue dando la situación.

En relación con la educación intercultural, en particular, también no fue porque a mí me llamara la atención originalmente, sino se fueron dando las circunstancias: entré en contacto con población indígena bilingüe, me fui interesando sobre algunos aspectos en torno a la experiencia de la educación indígena y ahí empecé a conocer a profesionales de otras áreas, no-antropólogos, interesados en la educación intercultural. En ese entonces a mí me llamaba mucho la atención lo que opinaban, lo que pensaban, sus estilos de trabajo y entonces me empezó a generar... ese deseo, el gusto, el interés por adentrarme en lo de la educación intercultural desde la antropología. Yo sentía que eso era lo que justamente faltaba, en el caso de los colegas que fui conociendo: sociólogos, historiadores, filósofos, pedagogos, pero no-antropólogos. Entonces, yo considero que desde la antropología es muy importante que nosotros, como antropólogos, podamos llenar esos huecos que se encuentran en la llamada educación intercultural. Más aún, desde ahí incluso hace falta opinión desde el punto de vista de los antropólogos de qué entenderíamos nosotros por educación intercultural.

En los cursos y seminarios de antropología y educación que dictas en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), ¿qué ejes y contenidos te parece que son importantes para enseñarles a tus estudiantes?

Pues, tomando como referencia lo que te comentaba previamente, entonces ante esa necesidad de tener un conocimiento sobre lo educativo desde la antropología, en esa perspectiva ha sido mi énfasis. Cuando ingresan los estudiantes al seminario que yo ofrezco, por lo regular, sus inquietudes o las lecturas que han hecho previamente, insisten mucho en un enfoque, en una mirada pedagógica o de filosofía de la educación o de psicología de la educación. Normalmente cuando se presentan y comentamos qué los llevó al seminario pues refieren mucho a ello, hablan de pedagogos importantes, hablan de algunos investigadores que no son pedagogos sino psicólogos que ellos toman como referencia de su interés por lo educativo. Entonces es parte del seminario –el énfasis que yo hago– que ellos vayan transformando esa idea original, ese interés que tenían en un principio para ir construyendo una perspectiva antropológica sobre lo educativo. Y eso es una tarea que ha sido una de las actividades más complejas y más difíciles, lleva tiempo, por lo regular casi me lleva un año de estar trabajando con ellos para que finalmente empiecen a problematizar antropológicamente lo educativo. Por otra parte, yendo a la manera específica de trabajar, la dinámica es que ellos elijan algún tema, algún asunto dentro del campo de la educación, pero desde la antropología y, particularmente, como estoy en la Licenciatura de Etnología entonces también promuevo que piensen en que su trabajo de investigación sea un trabajo, un estudio comparativo. Eso también se los planteo, de que procuren realizar un estudio comparativo.

¡Qué interesante! Y si tuvieras que sintetizar: ¿qué tipo de temas suelen elegir los/as estudiantes para los trabajos?

Ha sido muy variado, hay por ejemplo... de los últimos trabajos que recuerde, está el de una alumna que hizo un estudio comparativo entre dos albergues estudiantiles, uno bajo la tutela de un grupo cristiano y otro público. Su objetivo fue comparar las dos experiencias dado que son dos instancias diferentes que tienen los albergues, para un mismo grupo infantil étnico y también reconocer la influencia de la escuela, el albergue con respecto a la cultura que ellos han ido adquiriendo y desarrollando desde su comunidad y su familia. Otro trabajo que también es de los más recientes fue el caso dos alumna que en su tesis desarrollaron las representaciones que los niños de una escuela primaria en el estado de México. Plantearon como un problema de estudio conocer realmente qué esta sucediendo con los niños a los que se les ofrece contenidos curriculares relacionados con el valor por la diversidad cultural e hicieron una comparación entre lo que piensan los niños de tercer año de primaria –quienes todavía no han llevado a cabo estos contenidos curriculares– y los niños de quinto año –que ya lo desarrollaron. Fue un

trabajo interesante porque también es una escuela que está, pues más ubicada en un ámbito semi-rural, no en la ciudad de México, no en la ciudad capital del Estado de México que es Toluca, entonces también fue un trabajo interesante. Otro trabajo fue otra alumna sobre lo que piensan las adolescentes de una institución educativa de nivel de bachillerato porque en esa institución donde ella también es profesora, han reconocido que cada vez hay un mayor número de embarazos adolescentes, lo que hace que estas jovencitas entonces se ausenten por un tiempo a las clases. Entonces, las autoridades y los profesores de esta institución pues están preocupadas por encontrar maneras de resolver esta situación entonces, considerando que ella estudió etnología allá en la ENAH, se dio a la tarea de llevar un trabajo de investigación sobre lo que las jovencitas piensan, así como el grupo de pares. Otro trabajo que se hizo, ese ya es un poco más anterior, fue sobre una experiencia de una comunidad zapatista, en Chiapas, entonces su objetivo fue comparar la idea, el imaginario que tienen los habitantes de esta comunidad, los campesinos sobre la educación comparando con la idea que tienen los grupos de especialistas y con esto me refiero a los profesionales de la educación que se han acercado por compartir su ideología con los zapatistas. Entonces ella hizo un estudio comparativo de estos tres sujetos, sobre qué piensan de la educación y lo que pudo encontrar es que justamente hay una diferencia, cada uno de estos actores piensa de manera distinta lo que “es” y “debería ser” la educación para los niños de estas comunidades zapatistas.

Actualmente, ¿qué problemática referida a la interculturalidad te parece que es el mayor desafío para seguir profundizando?

Pues para mí el tema que es más fuerte y que particularmente me interesaría poder trabajar más adelante, es con la población nacional, no con la población indígena, la mayoría de los programas, proyectos, investigaciones, estudios, de diferentes instancias tanto públicas, oficiales, privadas, no gubernamentales, etc., se refieren a un trabajo con la población indígena. Muchas veces tomada de manera aislada, sin considerar su relación con la población nacional. Entonces para mí, un ámbito clave del trabajo tiene que ser con la población nacional, con la no-indígena, pero en su relación con la población indígena. Esto me resulta relevante porque una de las temáticas que yo he trabajado refiere a la identidad y al concepto de referencias teóricas sobre las cuales yo opero o utilizo es considerar la identidad como una construcción social, que se construye en la interacción social. Entonces si la población indígena ha sido estigmatizada o ha sido devaluada, fue por la población no-indígena y nunca se trabaja una política educativa

con la población no-indígena para que de alguna manera eso se vaya modificando.

¿Cómo definirías a la interculturalidad? ¿Hay alguna definición, perspectiva o enfoque con el que te sientas más cómodo para pensar esta problemática?

No, hasta al momento no hay una definición que me parezca cómoda, porque una cuestión que le he estado dando vueltas, aunque no lo he trabajado a fondo, son algunos de los pendientes que tengo, es qué tan... bondadoso es hablar de lo intercultural en lugar de inter-étnico. Yo antes de acercarme a lo intercultural, yo venía trabajando cuestiones inter-étnicas y de hecho lo de la identidad así lo he venido laborando, entonces, pienso que con lo de intercultural se le resta mucho la dimensión política que tiene lo inter-étnico y que si hay discriminación, que si hay esta devaluación, esta estigmatización sobre ciertos grupos culturales o ciertos colectivos culturales es porque la dimensión política es clave. Y, en lo intercultural, a veces se diluye y en otras ocasiones se le menciona o se le señala, pero no con la fuerza que tiene, que esta marcando una relación desigual entre lo que se proyecta que tendría que ser una relación más equilibrada, más horizontal, pero eso es un asunto del deber ser y ahí son los peros que yo le encuentro a esto de lo intercultural.

¿Cuáles fueron los abordajes metodológicos que elegiste para el estudio de los problemas de investigación que desarrollaste en tu trayectoria académica?

Pues, yo soy de la idea que dado que la teoría es la que te permite dibujar, perfilar, esbozar tu objeto de conocimiento, a partir de ahí es que entonces, reconociendo cuáles características, qué propiedades muestra tu objeto de conocimiento, tu objeto de estudio, entonces es cómo vas a trazar tu estrategia metodológica y por lo regular va a ser una estrategia metodológica diversa, múltiple, compuesta que no necesariamente tiene que ceñirse a algunos de los enfoques que se han venido señalando en algunos momentos. Pienso que según el objeto de estudio, que es el que marca qué es lo que requieres, aunque si igual como investigador he tenido la necesidad de revisar qué es lo que dicen alrededor quienes lo han planteado así como una comparación para mostrar las bondades del enfoque cualitativo sobre el cuantitativo es una idea que no comparto. No me parece que se tenga que establecer una comparación de qué es mejor una cosa que otra, es como plantearse “¿qué es mejor un vaso o una cuchara?”. Pues depende para lo que uno lo va a requerir ¿no? Entonces no podemos hacer esas comparaciones, lo cualitativo es para lo cualitativo y lo cuantitativo es para lo cuantitativo. Pero, el objeto de estudio no es solamente cualitativo y no es solamente

cuantitativo, entonces continuamente yo voy a estar atendiendo a lo que es mi formación profesional, la de ser antropólogo y en la antropología entonces nosotros si revisamos la trayectoria de la disciplina, su historia, vamos a encontrar y a notar que ha sido un trabajo siempre complejo, múltiple, algunos le llaman un método, etc., etc., son términos que tratan de describir que nosotros como antropólogos realizamos diversas actividades, diversas acciones, estrategias de investigación. Entonces eso es lo que necesitamos seguir desarrollando, y hay retos, hay retos que constantemente nos estamos planteando porque algo que me encanta de la antropología es que constantemente estamos reflexionando sobre lo que hemos realizado en la perspectiva de mejorarlo, constantemente nos estamos autocriticando, pero siempre con esa intención de poder realizar de mejor manera el trabajo que queremos llevar a cabo.

¿Podrías compartimos cuáles son las temáticas sobre las que actualmente estas investigando? También, ¿podrías describirnos los equipos que estás integrando o coordinando tanto en la ENAH como en otras instituciones?

Sigo con el tema de la identidad de los profesionales de la educación, particularmente con profesores indígenas pero también con profesores no-indígenas. Otro proyecto en el que estoy participando es uno que se denomina “antropología de la antropología” es un proyecto inter-institucional a nivel nacional en México, que procura dibujar un diagnóstico actual de lo que son más de veinte instituciones formadoras de antropólogos del país. Otro proyecto que estoy realizando en coordinación con una colega Salvadoreña en Centroamérica, específicamente en El Salvador, refiere al pensamiento social de personas que habitan en ámbitos urbanos con riesgo ambiental que las coloca en una situación difícil de su vida.

Si tuvieras que especificar, ¿cuáles son las tradiciones teóricas en las que se basan tus investigaciones?

Para la cuestión de la identidad quien ha sido una referencia muy importante es Gilberto Giménez, investigador de origen paraguayo que vive en México ya desde hace varios años. Él es investigador y profesor de la UNAM, es una referencia que me ha sido muy útil. Otra línea teórica y metodológica que he venido trabajando y quiero seguir explorando es la teoría de las representaciones sociales que proviene de la psicología social francesa, pero que a mí en lo particular me interesa poder abordar y retomar lo que es desde la perspectiva antropológica esta dimensión simbólica de las representaciones sociales. Ese marco de referencia teórica es en el cual he estado trabajando y pienso continuar por algún tiempo porque hay varias

interrogantes que he ido reconociendo justamente a partir de trabajar un poco más a fondo esta teoría con trabajo de investigación y por eso me interesa continuar en esa línea por un tiempo.

Me gustaría que hicieras una reflexión sobre los aportes de tu trabajo –y de la perspectiva antropológica en términos más amplios– en relación con las problemáticas educativas contemporáneas. Particularmente, ¿te gustaría señalar algún aporte o alguna reflexión acerca de lo que puede ser la antropología para las problemáticas educativas contemporáneas?

El balance que puedo hacer es que efectivamente es necesario e importante avanzar y desarrollar con un perfil mucho más claro lo que es el enfoque de una antropología sobre lo educativo. Me parece que está todavía muy limitado ya que paradójicamente la mayoría de los antropólogos clásicos y no tan clásicos han realizado algún ejercicio o algún trabajo que tiene que ver con la educación. Sin embargo, y una de las razones por las cuales me interesó mucho abocarme a esta línea de trabajo en México, es que en la mayoría de los y las antropólogos que le han dedicado un tiempo a escribir sobre la historia de la antropología en México, casi nunca aparece esta especialidad o esta área temática como tal, dentro de la historia de la antropología en México, sino que aparecen otras especialidades, otros campos: antropología industrial, antropología urbana, antropología médica, antropología jurídica, antropología del turismo, antropología de género. Sin embargo, en todas estas historias nunca encuentro un apartado o un indicador que marque lo que ha sido la antropología de la educación o de lo educativo en México. Entonces creo que eso de alguna manera muestra que se ha trabajado sobre lo educativo, aunque no se reconoce todavía como un campo especializado. De mis colegas, con los que hemos compartido diferentes espacios académicos, son muy pocos los que se dedican a la educación, entonces me parece que, pues, sigue siendo un campo a construir.

¿Podrías, por favor, elegir un trabajo o alguna investigación de las que hiciste que más te haya gustado o más te haya marcado en lo personal?

Serían dos. Por una parte, lo que refiere a mi Tesis de Doctorado donde pude avanzar en este trabajo sobre el uso de la teoría y metodología de las representaciones sociales para atender una temática como la identidad socio-étnica de profesores indígenas. Para mí fue un ejercicio de investigación muy importante, me permitió responder parcialmente algunas inquietudes. Por otra parte, otro eje significativo que me ha estado acompañando a lo largo de mi labor profesional es la temática del juego. Entonces estas dos líneas de trabajo

me parece que me han nutrido mucho y además me siguen marcando muchas expectativas.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA DEL AUTOR:

- RAMOS R., José Luis y ORTIZ G., Ana Silvia (Coords.) *Vivir en la Pedrera. Entre el riesgo y la voluntad de Dios*. IEHAA-UES/ENAH/DIGNAS/EED, San Salvador, El Salvador, 2012.
- RAMOS R., José Luis. “Conflicto identitario en maestros indígenas (México)”, en: *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile, Chile, 2012.
- RAMOS R., José Luis y MARTÍNEZ M., Janeth. “Representaciones sociales de estudiantes de Etnología sobre su formación académico-profesional (México)”, en: *Memorias del 8º Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo*. Universidad de Málaga, Málaga, España, Febrero 2012.
- RAMOS R., José Luis y MACIAS G., Carla. “Formación profesional en la ENAH. La experiencia de vivir una trayectoria escolar”, en: *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, www.uv.mx/cpue, no. 14, enero-junio 2012.
- RAMOS R., José Luis. “Juego/jugar: recurso cultural en riesgo”, en: *Diario de Campo. Nueva Época*. México, CNA-INAH, no. 6, octubre-diciembre 2011,
- RAMOS R., José Luis. “La enseñanza de la antropología en Guatemala. Procesos de formación profesional y mundo laboral de sus antropólogos”, en: *La investigación Social en México 2011*, México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Tomo II, 2011.
- RAMOS R., José Luis. “Entre el maestro y el aprendiz: la interacción educativa”, en: *Memoria. 6º. Congreso de Investigación Educativa. Procesos de formación para la investigación en Educación*. Universidad Autónoma de Nayarit. Puerto Vallarta, Jalisco, México, Octubre 2010.
- RAMOS R., José Luis. “Investigación Lúdica y aplicada. Experiencia de una práctica antropológica y pedagógica”, en: *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación*. Universidad del Norte, Colombia, No. 12, enero-junio, 2010.
- RAMOS R., José Luis. “Diferencias sociohistóricas y conceptuales en y para la educación intercultural”, en: *Actas Oficiales, 6º. Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo*. Universidad de Málaga, Marzo 2010.
- RAMOS R., José Luis. “Juego, Educación y violencia”, en: *Revista de Antropología Experimental* No. 10, 2010, Especial Educación 5, Universidad de Jaén (España), <http://revista.ujaen.es/rae>.
- RAMOS R., José Luis. “Las identidades étnica y nacional de maestros mixtecos (México), ¿contradictorias o complementarias?”, en: *Gazeta de Antropología* No. 26/2, Universidad de Granada, España 2010, Artículo 24, <http://hdl.handle.net/10481/6769>.

GARCÍA PALACIOS, Mariana 2012. *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de buenos aires.*

Tesis de Doctorado en Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

por Noelia Enriz*

Asistente CONICET

La Tesis de Doctorado de Mariana García Palacios corona un largo trabajo dedicado a la articulación de abordajes que han dialogado en silencio durante décadas en la antropología. Me refiero a los campos de los estudios dedicados a la religión, la etnicidad, la educación y a las investigaciones con niños y niñas. Todo ellos son campos de larga trayectoria en la disciplina: los dos primeros, pilares de la disciplina desde sus inicios, a fines del siglo XIX; los dos últimos, fruto de las problematizaciones contemporáneas en las ciencias sociales con respecto al lugar de los sujetos en la teoría social.

Sin embargo, todas éstas son áreas del conocimiento cuyo diálogo no se ha podido articular explícitamente, sino en excepcionales circunstancias¹, tal como lo deja ver *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires* (2012).

Si bien para la autora este interés comienza en su Tesis de Licenciatura (García Palacios, 2006)², es en el doctorado donde madura conceptualmente la

1 Otros abordajes, afines a los que plantea la autora, también han intentado articular estos campos de conocimiento; por ejemplo, los de Christina Toren (2003) "Becoming a Christian in Fiji: an ethnographic study of ontogeny". *Journal of the Royal Anthropological Institute* 10, 709-727 y Flavia Pires (2007) "Quem tem medo de mal-assombro? Religiao e Infancia no semi-árido nordestino". Tesis de doctorado, UFRJ, Brasil.

2 GARCÍA PALACIOS, Mariana (2006): "La catequesis como experiencia formativa: las construcciones de los niños acerca

* Doctora por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora

articulación de estos campos. Atribuyo este cambio, por un lado, a la solidez teórica que se desarrolla durante la formación de doctorado, que permitió la construcción de nuevos interrogantes conceptuales. Por otro lado, sin dudas, hay que considerar el impacto notable que manifiesta en la obra que reseño aquí, la especificidad del trabajo de campo etnográfico. La vinculación con poblaciones indígenas urbanas migrantes, que durante décadas han estado en relación con credos evangélicos y que han incorporado en éstos elementos propios, permitió un giro en la conceptualización teórica. Así como la relación de estos mismos sujetos con la Iglesia Católica, en este caso particular asociada a la escolarización de los niños y niñas, y a las tierras donde se asienta la comunidad. La experiencia etnográfica da muestras de un contexto de movilidad territorial, en el que se vinculan múltiples identidades, creencias religiosas, lenguas y donde la formación de los niños presenta gran cantidad de interrogantes que con destreza única la autora releva y problematiza.

El texto repone articuladamente las temáticas de la religión, la etnicidad, la construcción de conocimiento, la formación y las experiencias de los niños y niñas en cinco capítulos que se encadenan. En las primeras páginas la autora aborda diversos aspectos del contexto donde se ha realizado la investigación, dando lugar a una reconstrucción del campo.

En el primero de los capítulos, titulado “Estudiar experiencias formativas religiosas incluyendo las perspectivas de los niños y las niñas”, el énfasis está colocado en el valor del estudio de las experiencias formativas religiosas. Pero a la vez, en ese mismo capítulo, la autora sienta las bases de su perspectiva teórico-metodológica respecto de los estudios con niños y niñas, proponiéndose dar cuenta de las relaciones entre las construcciones religiosas de los niños y niñas del barrio toba con las prácticas socioculturales en las que participan. Abreva aquí el corpus teórico que da lugar a la mayor contribución metodológica que hace la obra de Mariana García Palacios, la construcción de una articulación entre el enfoque etnográfico y ciertos aportes del método clínico-crítico, de la epistemología genética. Esto no sólo redundará en un aporte metodológico invaluable, sino en la construcción de una alternativa de diálogo entre dos disciplinas que han manifestado interés mutuo desde sus inicios como tales.

En “Ser niños y niñas en un ‘barrio toba’ de Buenos Aires”, el segundo capítulo de la Tesis, García Palacios da cuenta de cómo las identificaciones étnicas

de las formas simbólicas de la religión católica”. Tesis de licenciatura en Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA.

se construyen en la niñez y de las transformaciones que presentan los diversos casos concretos. Aquí la autora logra ubicar en el escenario de los intereses etnográficos las problemáticas de los niños y niñas del barrio toba, dando lugar a que el lector –incluso el neófito– pueda reconocer el aporte realizado en este caso. Por otro lado, da comienzo al análisis de los sentidos que los niños y niñas otorgan a algunas de las actividades cotidianas, como el ir a la iglesia.

El siguiente capítulo, “Identificaciones religiosas y étnicas en las experiencias formativas de las iglesias del barrio”, apuesta a la articulación de las identificaciones étnicas y la religiosidad en la construcción de experiencias cotidianas de los niños, reconstruyendo ámbitos, actividades y diversos modos de experimentación y apropiación de espacios. La reconstrucción histórica del movimiento socio-religioso al que se hace referencia sitúa el campo de trabajo, pero es, sin dudas, la indagación etnográfica la que aporta en lo conceptual y da lugar a reflexiones que la autora repone en las conclusiones.

Luego, el cuarto capítulo, llamado “Etnicidad, interculturalidad y religión en la escuela”, aborda los matices específicos de los procesos de identificación en el escenario escolar, en una escuela confesional. En este contexto, la pertenencia es demandada a la vez que impuesta desde fuera como un elemento de construcción de las diferencias por parte de las instituciones –escuela, familias, iglesias– y los diversos sujetos involucrados –niños, niñas, familiares, docentes, autoridades, etc.-. Las identidades aparecen aquí en un terreno donde son puestas en cuestión y a la vez son valoradas diferencialmente.

En “Los niños y las niñas en las disputas de sentido: apropiación, negociación y resistencia” (capítulo 5), se ponen de manifiesto palabras de los niños y las niñas que permiten enmarcar un escenario que no solo es complejo y cambiante sino, además, que pocas veces da lugar a la reflexión teórica. Se da cuenta de las disputas en torno al ritual del bautismo y de la construcción social de la niñez y se desarrollan distintas trayectorias de los niños y niñas, analizando sus apropiaciones con respecto a la etnicidad y la religión.

Con las Conclusiones (“‘Te enseñan y te enseñás’”. El papel de la experiencia en las construcciones de los niños y las niñas”), el abordaje de Mariana García Palacios encuentra su punto de mayor creatividad y solvencia en la articulación de las reflexiones, percepciones y opiniones de los niños y niñas respecto de la construcción de sus identificaciones en términos étnicos y religiosos en un acto que a la vez jerarquiza y renueva los diversos campos conceptuales que aborda.

Primer Coloquio Latinoamericano de Antropología Feminista (CLAF)

Colectiva de Antropólogas Feministas

Durante los días 22 y 23 de Agosto de 2013 se realizó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el Primer Coloquio Latinoamericano de Antropología Feminista. El mismo fue organizado por la Colectiva de Antropólogas Feministas, perteneciente al Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de dicha Facultad. El CLAF contó con financiamiento de la Wenner Foundation, Foncyt y la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Para este evento académico fueron invitadas antropólogas feministas de distintos países de América Latina, ellas fueron: Adriana Piscitelli (UNICAMP, Brasil), Ana Esther Koldorf (Universidad Nacional de Rosario), Cecilia Sardenberg (Universidad Federal de Bahía, Brasil), Gloria Scapini Mezza (Antropóloga paraguaya, Licenciada y Master en Etnología por la Universidad de Paris X Nanterre), Lisset Coba (FLACSO-Ecuador), Martha Patricia Castañeda Salgado (UNAM, México), Mary Goldsmit (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México), María Nieves Rico (antropóloga y socióloga chilena, CEPAL), Susana Rostagnol (Universidad de la República, Uruguay), Tania Perez Bustos (Universidad Nacional de Colombia), Walda Barrios Klee (Universidad de San Carlos de Guatemala, FLACSO). Por nuestra Facultad expuso la antropóloga feminista Mónica Tarducci.

A lo largo de dos intensos días, se debatió alrededor de 4 ejes principales:

- La Antropología Feminista en un contexto globalizado
- La Antropología Feminista Latinoamericana actual: ¿qué pasa en nuestros países?
- Antropología Feminista, movimiento de mujeres y movimiento feminista: tensiones y articulaciones
- Antropología Feminista y políticas públicas: aportes y contradicciones

Al finalizar el Coloquio, se realizó la presentación del libro de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito *El aborto como derecho de las mujeres. Otra historia es posible* compilado por Ruth Zurbriggen y Claudia Anzorena.

El CLAF se constituyó como un espacio académico político en el cual reflexionamos e intercambiamos pareceres respecto de los ejes planteados en un clima de cordialidad y afectividad.

Pudimos pensarnos como antropólogas feministas investigando en las universidades pero también activando -en esa articulación indispensable entre la academia y el “afuera” que aparece como uno de los desafíos principales del feminismo en tanto movimiento político emancipatorio.

Conocer las realidades muy diversas en países de nuestra América Latina, nos abrió la puerta a comprender más en profundidad las posibilidades y los temas de debate presentes en cada país, qué lugar tiene la Antropología Feminista en las academias, cuáles son las principales preocupaciones y problemáticas abordadas por la disciplina, así como por el movimiento feminista y de mujeres. También analizamos las agendas políticas de nuestros países, principalmente la demanda histórica por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito, la gran deuda de las democracias latinoamericanas.

La problematización de los roles de cuidado asociados a las mujeres, el feminismo transnacional, genealogías de la antropología feminista, la historización sobre la situación de las mujeres indígenas, el rol de las feministas trabajando en políticas públicas y en organismos internacionales y la articulación entre movimiento y academia, fueron algunos de los tópicos sobre los que trabajamos durante el CLAF.

Contamos con una muy buena concurrencia de público ambos días, antropólogos/os, cientistas sociales en general, integrantes de movimientos sociales, amigas y compañeras.

Las colegas mexicanas se comprometieron a ser las anfitrionas del Segundo Coloquio Latinoamericano de Antropología Feminista.

Como Colectiva de Antropólogas Feministas, estamos muy contentas y conformes con el desarrollo del Coloquio, con los resultados obtenidos en cuanto a repercusiones y participación, con la posibilidad de haber sido pioneras en la organización de un evento de estas características que reunió a colegas de América Latina, y nos permitió abrir el juego e instalar a la Antropología Feminista en el centro del debate.

