

V Seminario Taller-RIAE

Red de Investigación en Antropología y Educación

# ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA.

## Desafíos y problemas en contextos de emergencias y continuidades

**Compiladoras:**

**Eliana Mailén Maiolino**

**Florencia Debonis**

**Marilín López Fittipaldi**

**Itatí Liliana Arce**

**CeaCu**  
EDICIONES



**UNR**  
EDITORIA



**Agencia I+D+i**  
Agencia Nacional de Promoción  
de la Investigación, el Desarrollo  
Tecnológico y la Innovación

**V Seminario Taller-RIAE**  
**Red de Investigación en Antropología y Educación**

**ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA  
CRÍTICA. Desafíos y problemas en contextos de emergencias y  
continuidades.**

Compiladoras:

Eliana Mailén Maiolino, Florencia Debonis, Marilín López Fittipaldi, Itatí Liliana Arce.

**CeaCu**  
EDICIONES

 **UNR**  
EDITORIA

 **Agencia I+D+i**  
Agencia Nacional de Promoción  
de la Investigación, el Desarrollo  
Tecnológico y la Innovación

Antropología y educación desde una perspectiva crítica : desafíos y problemas en contextos de emergencias y continuidades : V Seminario-Taller : Red de Investigación en Antropología y Educación / Eliana Mailén Maiolino ... [et al.]. -

1a ed - Rosario : UNR Editora, 2024.  
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-702-675-7

1. Antropología. 2. Educación. I. Maiolino, Eliana Mailén  
CDD 301.072

#### **COMPILADORAS:**

Eliana Mailén Maiolino, Florencia Debonis, Marilín López Fittipaldi, Itatí Liliana Arce.

Esta publicación contiene trabajos presentados en el V Seminario-Taller RIAE - Red de Investigación en Antropología y Educación- "Antropología y educación desde una perspectiva crítica. Desafíos y problemas en contextos de emergencias y continuidades". 27, 28 y 29 de abril de 2023, Rosario, Santa Fe, Argentina.

Coordinación general V Seminario -Taller RIAE 2023: Mariana Beatriz Nemcovsky y Gabriela Bernardi.  
Comisión Organizadora V Seminario Taller RIAE 2023: Arce, Itatí; Bernardi, Gabriela; Debonis, Florencia; Esporturno, Marina; Grecca, Verónica; López Fittipaldi, Marilín; Maiolino, Eliana Mailen; Martinez, Maria Eugenia; Martinez, Noelia; Nemcovsky, Mariana; Pavesio, Victoria; Romero Acuña, Macarena; Saccone, Mercedes; Villarruel, Maria Claudia.

**Diseño de tapa:** Cecilia Parabano



## Índice

Índice.....	4
Presentación .....	8
PANEL DE APERTURA: “La cocina de la RIAE. Huellas, presente y perspectivas”.....	12
Con la antropología y el cine: invitación a imaginar la película de la RIAE. Elisa Cragnoilino .....	13
La cocina de la RIAE: Huellas, presente y perspectivas. María Paula Montesinos.....	21
La RIAE en un eje temporal: trazos de su conformación, caminos recorridos e hitos potenciadores hacia adelante. Mariana Nemcovsky .....	25
EJE 1: Estado, cotidianeidad y sujetos. Tensiones y conflictos en las últimas décadas.....	32
Redes sociotécnicas en la producción de la mandioca misionera: flujos de conocimiento experto en comunidades de práctica, consensos y controversias del saber-hacer. Ana Padawer, Ma. Lucila Rodríguez Celín, Carla Golé, Mauro Oliveri y Ramiro de Uribe .....	33
Tierra y Tiempo: para aprender, para vivir mejor. Aprendizajes y puesta en práctica del saber-hacer agroecológico en el periurbano hortícola del Gran La Plata. Soledad Lemmi, Aylén Galina Rubinstein y Ornella Moretto .....	38
Escuelas y espacios formativos de organizaciones campesinas. Construcciones de políticas, sujetos y disputas cotidianas en los territorios. Elisa Cragnoilino, Catalina Figueroa, Conceicao Coutinho Melo, María Roberta Mina y Aylén Ochoa.....	44
Hacia un panorama socioeducativo de la población migrante: viejos y nuevos desafíos a partir del 2020. Verónica Hendel, Gabriela Novaro, Brígida Baeza, María Laura Diez, Andrea Gago y M. Florencia Maggi .....	50
Pueblos indígenas, políticas públicas y transformaciones educativas. Sobre luchas históricas y demandas recientes. Mariel Bufarini, Verónica Greca y María Claudia Villarreal.....	55
Consideraciones sobre las responsabilidades adultas para con los niños y adolescentes en tiempos de pandemia: un análisis sobre las regulaciones estatales centradas en la protección de derechos de los niños. Agustín Barna, Axel Levin y Ana Paula Gallardo .....	58
Prácticas y saberes docentes en las interrelaciones cotidianas entre maestras/os de apoyo a la inclusión y docentes de aula en escuelas primarias públicas de Chubut. Acerca de la construcción de referentes conceptuales y empíricos para su estudio. Cristina Pereyra, Andrea Gago, Silvia Solís y Valeria Martínez .....	62
Acerca de los cuidados, la educación infantil y la producción de las responsabilidades parentales en pandemia y más allá. Laura Santillán, Laura Cerletti, Julieta Calderón, María Laura Fabrizio y Soledad Gallardo .....	65
Estar y hacerse junxs. Sociabilidad y política en las experiencias de estudiantes en los años 60. Andrés Hernández, Guadalupe Molina y Agustina Torriglia .....	70

Experiencias escolares durante la pandemia: el caso de estudiantes de cuatro escuelas secundarias en la provincia de Chaco. Carolina Galarza Valenziano, Cecilia Arceluz, Mauricio Kasprzyk, María Emilia Tavella y Silvia Servetto .....	76
Universidad pública e inclusión educativa: transformaciones y nuevos desafíos. Experiencias de estudiantes y docentes en la Universidad Nacional de Córdoba desde un enfoque socioantropológico. Carla H. Falavigna, Marcos J. Luna, Lucía Sánchez, Camila Insausti y Catalina Escudero Romano.....	79
Dinámicas de desarrollo, estrategias de innovación y procesos de reestructuración en la Universidad Nacional de San Juan (1983-2023): las funciones de docencia e investigación. Roberto Dacuña, Esteban Vergalito, Geraldine Conte Grand y María Verónica Benavente .....	83
Experiencias formativas y trabajo. Notas para pensar continuidades y procesos emergentes. Itatí Arce, Marina Espoturno, M. Victoria Pavesio y Federico Trombetti.....	89
EJE 2: Teoría, trabajo de campo y análisis socioantropológico. Acerca de cómo investigamos .....	94
Puntos para el debate sobre el análisis en la investigación etnográfica: de la “producción del dato” a la “reconstrucción analítica”. Graciela Batallán, Iara Enrique, Elías Prudent y Lucía Rodríguez Bustamante .....	95
Las familias y la creación de escuelas en la zona de islas de Victoria y las colonias del norte de la provincia de Entre Ríos. Una mirada en perspectiva histórica y antropológica. Mara Eva Petitti, María Emilia Schmuck y Macarena Romero Acuña .....	102
¿Hermetismo institucional o recaudos por la pandemia de COVID-19? Repensando el quehacer antropológico en escenarios de investigación complejo. Axel Levin y Ana Paula Gallardo .....	106
Investigar en pandemia: entre las condiciones de posibilidad y la propia implicancia. Laura Santillán y Laura Cerletti .....	112
Producir un programa sobre educación en la radio de una organización de migrantes. Reflexiones metodológicas desde una experiencia de investigación y colaboración. María Laura Diez, Gabriela Novaro, Francisco Fariña, Melina Varela y Julieta Ferreiro .....	118
Vivir y analizar la movilidad: trayectorias y proyectos de investigación de tres mujeres cruzadas por la migración. Beatriz Alor, Gabriela Novaro, Dulce Rueda y María Trino..	123
Usos y desusos de la historia en investigaciones de antropología y educación. Apuestas teóricas metodológicas y desafíos contemporáneos. Lucía Álvarez Racke, Mercedes Funes y Elisa Cragnolino.....	129
Acerca de la responsabilidad de narrar. Miriam Abate Daga, Adriana Bosio, Samuel Díaz, Mariano Pussetto y Silvia Servetto .....	136
Sujeto e investigación socioantropológica. Un ejercicio colectivo de reflexividad. Florencia Debonis, Marilín López Fittipaldi, Eliana Mailén Maiolino y Mercedes Saccone.....	140

Dilemas y reflexiones a partir de dos experiencias etnográficas: entre la docencia y la investigación. Gabriela Cabral y María Eugenia Gómez.....	144
Entre la antropología y la educación y la Antropología de la técnica: crónica de un recorrido de ida y vuelta. Ana Padawer, Mercedes Hirsch, Camila Pérez y Macarena Romero Acuña.....	148
EJE 3: Hacer antropología y educación en nuestro presente histórico. Su dimensión política y ética.....	153
Memorias Docentes. ¿Qué preguntas para qué historia?. María de los Angeles Menna y María Eugenia Martínez.....	154
¿Compromiso y distanciamiento? Derivas de la intersubjetividad en el trabajo de campo. Miriam Abate Daga, Facundo Fernandez Catinot, María Emilia Tavella y Cecilia Arceluz .....	160
Intersecciones entre investigación e intervención en ámbitos educativos: reflexiones y dilemas sobre la participación. Beatriz Alor, María Trino, María Laura Diez, Laura Victoria Martinez y Melina Varela .....	165
PANEL DE CIERRE: “Antropología y Educación en Argentina. Testimonios de una experiencia de compromisos compartidos”.....	168
La investigación en Antropología y Educación. De algunos testimonios y apuntes para el debate. Exposición de la maestra Elena Achilli .....	169
Exposición de las maestras Graciela Batallán y Ma. Rosa Neufeld (desgrabación con revisión de las autoras).....	178
RIAE: PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN CURSO (2023) - RESÚMENES.....	189
Universidad pública e inclusión educativa: transformaciones y nuevos desafíos. Experiencias de estudiantes y docentes en la Universidad Nacional de Córdoba desde un enfoque socioantropológico .....	190
Pueblos indígenas, territorios e interculturalidad. Un análisis sobre políticas públicas, configuraciones identitarias y luchas etnopolíticas en la provincia de Santa Fe .....	191
Estado, transformaciones sociales y cotidianeidad. Análisis de experiencias formativas intergeneracionales en la relación escuela, familia y trabajo durante las últimas décadas (provincia de Santa Fe; Argentina) .....	192
Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles. (Córdoba, mediados del siglo XX a la actualidad).....	193
Relaciones generacionales, conocimientos e identificaciones étnico-nacionales. Experiencias formativas en contextos familiares, comunitarios y escolares .....	194
Educación y cuidado infantil en el marco de las redefiniciones sobre lo público y lo privado: imbricaciones y dinámicas estatales, domésticas y colectivas analizadas desde un enfoque etnográfico.....	195
La comunidad educativa como metáfora de la polis. Conocimiento, protagonismo y temporalidad en la disputa por la constitución de los sujetos .....	197

Experiencias formativas en territorios rurales en transformación. Estudios en casos en regiones seleccionadas de Argentina.....	198
Migración, identificaciones y educación: jóvenes de Bolivia y descendientes de migrantes en Argentina .....	200
Dinámicas de desarrollo, estrategias de innovación y procesos de reestructuración en la Universidad Nacional de San Juan (1983-2003): las funciones de docencia e investigación .....	202
Saber hacer: debates sobre la producción de conocimiento y las prácticas sociales a partir de la confluencia de la antropología de la educación y la antropología de la técnica.....	203
Nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad: trayectorias y experiencias educativas en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar .....	205
Aprendizaje, escolarización y edades de la vida: los usos del tiempo en situaciones de enseñanza en el sur de la ciudad de Buenos Aires .....	206
Procesos estructurales, espacio socio-urbano y vida cotidiana. Un análisis de experiencias y memorias en la ciudad de Rosario.....	207

## Presentación

Esta presentación reúne las producciones compartidas en ocasión de la quinta edición del Seminario Taller de la RIAE, realizado en Valle María, Entre Ríos los días 27 al 29 de abril de 2023 y organizado por el Programa de Antropología y Educación del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, FHyA UNR. Se concreta en tiempos de extrema incertidumbre y desasosiego, cuando no de actualización de situaciones y experiencias vividas durante épocas oscuras de la historia argentina.

En la primera circular difundida allá por julio de 2022, hablábamos de las múltiples y superpuestas tensiones que cruzan de diverso modo y en distintos planos nuestro hacer y llamábamos la atención sobre aquellas asentadas en procesos de conflictividad social, favorecidas por la continuidad de políticas neoliberales que, sin solución de continuidad venían profundizando la desigualdad social y el deterioro de las condiciones en que se despliegan las transmisiones y apropiaciones en la esfera socio-educativa. También hacíamos referencia a la incidencia, aún no valuada en toda su magnitud, de la pandemia por Covid -19, en la potenciación de esas desigualdades desde variados ángulos, así como en la generación de ciertos procesos de reconfiguración social y cultural, caracterizados por la emergencia de nuevos sentidos, resignificaciones, y la transformación de prácticas e interrelaciones en los cotidianos sociales en los que trabajamos. Nos convocábamos a reflexionar críticamente y a producir aportes desde la producción de conocimiento socio-antropológico de procesos educativos.

El encuentro acompañó el reconocimiento a nuestras queridas maestras: María Rosa Neufeld, Elena Achilli y Graciela Batallán, en su labor pionera para con la configuración del campo de la Antropología y la Educación en la Argentina, con el intercambio y las discusiones alrededor de las temáticas propuestas, un interés ya evidenciado en la relevancia de los trabajos presentados.

Esta publicación está organizada en cuatro secciones: i) El Panel de apertura; ii) Las ponencias presentadas en los Ejes de Trabajo; iii) El Panel de cierre; iv) Las Investigaciones en curso en el marco de la RIAE.

A continuación, compartimos algunas de las temáticas abordadas en las discusiones e intercambios por parte de los participantes del Seminario Taller, que adquieren renovada vigencia, en clave de nuestro presente:

En el eje de trabajo 1: “Estado, cotidianeidad y sujetos. Tensiones y conflictos en las últimas décadas” las discusiones giraron en torno a: i) Los diálogos/cruces entre la Antropología y la Educación con otros campos/áreas de conocimiento de la Antropología. Particularmente, se problematizaron los aportes y las especificidades de la Antropología y/de la Educación, de la Antropología de la técnica y de la Antropología del conocimiento, así como las relaciones entre los contenidos de tales nociones. ii) La diversidad de sujetos con los cuales se investiga en espacios y contextos, además de en las escuelas: campesinos, migrantes, jóvenes, docentes, pueblos indígenas, familias productoras, niños, estudiantes; y la cuestión del compromiso y el distanciamiento de quienes investigan con los sujetos y las problemáticas bajo estudio. iii) La dimensión de las políticas y cómo son vividas por los sujetos en su vida cotidiana. En este sentido, se destacó la relevancia de contextualizar y documentar las actuaciones estatales, las de las organizaciones sociales y militantes y las de los gremios, en diálogo con los heterogéneos modos en que los sujetos se apropian activamente de las políticas y programas. iv) Se advirtió que ciertas categorías analíticas atraviesan como común denominador a la mayoría de los trabajos. Fundamentalmente la de experiencia y experiencias formativas. vii) La pandemia por Covid-19 se constituyó en uno de los analizadores en los procesos de investigación en marcha, tanto individuales como colectivos. Mientras que algunos trabajos dieron cuenta de cómo les sujetos vieron afectada su cotidianeidad durante dicho escenario, otros se centraron en analizar los modos en que los sujetos se apropiaron, resistieron y transformaron el conjunto de normas y políticas implementadas en el ASPO/DISPO según sus condiciones concretas de vida. Se generaron intercambios en torno a las relaciones y tensiones entre lo público y lo privado en ese contexto. Respecto a ello, hubo consenso en torno a que la pandemia aceleró la privatización en ciertos ámbitos. En este sentido, se señaló que la lógica de la tecnología se metió/ penetró en la educación de manera más pronunciada con la pandemia. A su vez, se planteó que en el presente histórico es posible identificar continuidades de lógicas neoliberales de décadas anteriores, que la pandemia contribuyó a profundizar.

A lo largo del eje de trabajo 2: “Teoría, trabajo de campo y análisis socio antropológico. Acerca de cómo investigamos” hubo una fuerte preocupación desde lo teórico metodológico vinculado con la dimensión epistemológica de las investigaciones. Se plantearon distintos interrogantes, algunos de ellos fueron: ¿Cómo entendemos la realidad social y cómo entendemos los sujetos? ¿Quiénes son los sujetos con los que trabajamos? ¿Cómo construimos quiénes son estos sujetos? Responder a estas preguntas se entrama con nuestra posición epistemológica ¿Cómo resolvemos en el hacer la coherencia entre la perspectiva teórica

metodológica y el análisis? Se manifestó el interés por atender a las relaciones y la historia que subyacen a los conceptos que ponemos en juego en las investigaciones y un debate en torno a los matices implícitos en la concepción de realidad social desde la que partimos. Otras discusiones giraron en torno a las implicancias/ distanciamientos que nos atraviesan como investigadores en los procesos que estudiamos. También se discutió sobre las condiciones sociales de producción de conocimiento y las condiciones de reproducción de los contextos donde trabajamos.

En el desarrollo del eje de trabajo 3 “Hacer Antropología y Educación en nuestro presente histórico. Su dimensión política y ética” se abordó la relación entre intervención e investigación en el trabajo de campo. Entendiendo a este último, en el marco del debate entre el compromiso y la responsabilidad profesional, atravesado por determinado contexto histórico. Se ahondó en el intercambio sobre ciertos límites en el quehacer antropológico a partir de las condiciones concretas en que se despliega. Reconociendo estos límites se plantearon algunos interrogantes para seguir profundizando ¿Con qué preguntas interrogamos a los diversos cotidianos con los que trabajamos? ¿En qué condiciones materiales producimos? ¿Qué efectos tienen esas condiciones en lo que, efectivamente, logramos hacer? Teniendo en cuenta la etapa actual del modo de producción capitalista y las consecuencias de la pandemia, que visibilizan una acentuación del debilitamiento de lazos sociales y una determinada subjetividad hegemónica neoliberal. Consideramos que urge formular y organizar proyectos colectivos en conjunto con los sujetos con quiénes trabajamos, de forma más horizontal.

Para finalizar, me interesa señalar que más que nunca urge atender y profundizar en algunas de las preguntas que nos hacíamos.

Generar, sino respuestas, algunas líneas de pensamiento, sobre el muy preocupante panorama actual en torno a la educación pública, en general, y las Universidades Nacionales y el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología en particular, comunicarlas públicamente, contemplando sus consecuencias para el pueblo argentino.

Aportar desde el análisis de procesos educativos y cotidianos sociales en los que trabajamos, escudriñar en los detalles que las etnografías situadas puedan brindarnos, entretejerlos con procesos sociales y políticos en distintas escalas, encontrar pistas y gestar ideas con otras y con otros hacia la sociedad de la que formamos parte. Interpelarnos acerca de la importancia que le damos a la inteligibilidad cuando escribimos y cuando exponemos, y a la vez, a la visibilidad y comunicación pública de nuestros avances. Incomodarnos y discutir una y otra vez respecto del lugar que le damos a los sujetos con los que trabajamos cuando

sopesamos esa comunicación y su dimensión política, por todo y con todo lo que ello potencialmente podría suponer en términos de apropiaciones, resignificaciones, desnaturalizaciones, resistencias y gestación y formulación de iniciativas colectivas.

Entiendo que es importante recrear instancias de encuentro desde la RIAE para, desde nuestro hacer en Antropología desde una perspectiva crítica, fortalecer el pensar en común, y empezar a salir de cierto estupor en el que parecen insumirnos, de un tiempo a esta parte, las definiciones que desde el poder político y económico de nuestro país se comunican día a día.

Mariana B. Nemcovsky

Marzo de 2024

# **PANEL DE APERTURA**



**La cocina de la RIAE.  
Huellas, presente y  
perspectivas**



## Con la antropología y el cine: invitación a imaginar la película de la RIAE<sup>1</sup>

Elisa Cragolino

Si la presentación de Mariana, fue una profunda y emotiva reconstrucción de la historia de la red y nos habla de “la cocina”, yo quiero traerles la película de la RIAE.

Cuando las compañeras de Rosario nos invitaron a participar del panel, nos plantearon que podríamos traer nuestras experiencias. Desde las perspectivas de la Etnografía Latinoamericana (Rockwell, 2009) las experiencias están ancladas en nuestras trayectorias singulares, pero siempre remiten a una historia social, se ligan a determinadas condiciones materiales y simbólicas de producción, se diferencian según generaciones, géneros, clases y sectores de clases, etnias y otras pertenencias sociales. Nos apartamos de una tradición que las reduce a vivencias individuales y nos acercamos a las perspectivas del marxismo cultural inglés en particular las propuestas por EP Thompson (1989) y tratamos de entender cuáles son los procesos de configuración de prácticas, sentidos, identidades e instituciones. Podemos pensar así la universidad pública y la red como una de esas instituciones, y sobre nuestras prácticas, sentidos, identidades.

En esta clave voy a recuperar algunas experiencias que se transformarán en escenas de un film; escenas que tengo que seleccionar porque son muchísimas; en realidad será una especie de tráiler muy extenso, un avance de la peli de la RIAE y luego compartiré algunas ideas: me parece que la experiencia antropológica se acerca a la de cierto cine y lo que al menos significa para mí en términos de compromisos vitales, apuestas ético-políticas y disfrute.

Lo ideal hubiera sido traer a este encuentro un story board o hacer un trailer con fotos, pero “ni modo” como suelen decir los amigos mexicanos. Pero entonces los invito a que ustedes se piensen y en lo posible se sientan en una sala de cine. Es importante que la peli ruede allí y no en una habitación donde estemos solos frente a una pantalla de TV o computadora. Puede ser una ficción con actores o un documental (no ficción o como también se lo denomina y en lo personal me gusta más “ficción de lo real”), una comedia, un drama (aunque estas dicotomías

---

<sup>1</sup> Este texto fue pensado para una presentación oral en el panel de apertura del V Seminario de la RIAE. Tiene un tono coloquial y queremos respetarlo para ser fiel a su intención. No obstante, y para facilitar la comprensión de quienes no estuvieron presentes en esa oportunidad y a los posibles lectores, iremos introduciendo algunas aclaraciones. Agregaremos entre paréntesis los apellidos de lxs “personajes” de la película que son nombrados. Introduciremos algunas aclaraciones en notas al pie para contextualizar en tiempo y espacio el relato, mencionaremos carteles con referencia a lugares u otras pistas que permitan reconocer el momento histórico. Cabe aclarar también que en este breve texto es imposible mencionar a todxs lxs colegas que participaron en los diferentes espacios de la RIAE. Se nombran sólo algunxs, pero con ellxs queremos remitir a todas las personas con quienes construimos y continuamos construyendo la RIAE.

se discuten en el mundo cinéfilo, en cuanto en una peli pueden sumarse varios géneros). Ustedes elijan: blanco y negro o en colores, muda o con sonido, pero siempre con alguna música, por favor. Imaginen las locaciones, sumen personajes, objetos, déjense llevar, pero vuelvan.

Escena 1: cinco pibas lindas con tonada cordobesa suben a un bus, charlan, se ríen y se duermen, pero al rato, Lucia (Alvarez Racke) baja desde el piso superior, (una pantalla pequeña con números en rojo marca la hora 04.00). Toca suavemente el hombro de una señora mayor que tiene sus lentes caídos, recoge un libro del suelo y dice “Eli estás roncando, se escucha desde arriba”. La señora (Elisa Cragolino) se despierta “qué pasa... ¿ya llegamos?, si es de noche...”

Escena 2: el grupo está desayunando en una terminal de buses, atrás se ve un cartel: “Paraná: veni a vivir el verano 2023”. Tienen cara de cansadas, se quejan del coche semicama, Mercedes (Funes): “me duele la espalda”. Roberta (Mina): “Tengo hambre. ¿Qué se podrá desayunar?... Pero miren quien está ahí”. Se asoma por la puerta del bar un señor muy alto y pelado. “Viniste...”, “que lindo verte”; se besan y abrazan. “Salí ayer a la mañana desde San Juan, de ahí a Mendoza y de ahí a Córdoba y acá estoy. Medio muerto, pero cómo no voy a venir...” “Estás viejo Roberto (Dacuña)”, se ríen. Aylen (Ochoa) pide a Eli que cuente cómo llegó a ser parte de la RIAE y cómo conoció a las maestras.

Aquí, en la tercera escena, comienza un largo flashback.

Una joven de unos treinta y pocos años, con rulos, jean y una camisa onda hippie, camina por la calle Puan, se ve el cartel de la Facultad de Filosofía y Letras. Entra al edificio; se detiene frente a un lugar donde hay publicaciones y compra dos números de Cuadernos de Antropología. Se ven carteles con consignas y muchos jóvenes, y uno de ellos le da un volante: “Contra el ajuste y en defensa de la universidad pública”, y le dice: “venite a la asamblea es en el patio a las siete”. Elisa sube cuatro pisos por la escalera y busca un cubículo, toca la puerta del 415 y una señora, bajita, con lentes la hace pasar, se presentan y saludan “¿qué tal tu viaje?”. Se sientan en una pequeña mesa y conversan. María Rosa (Neufeld) sonrío cuando la joven dice que además de trabajar en su investigación sobre familias campesinas y educación, es parte de un proyecto que en Córdoba dirige María Saleme. Hablan sobre las familias y las maestras del Tigre y las de Tulumba. La profesora busca una caja. En la tapa se lee “Seminario de Antropología social: Escuela y sociedad. Problemáticas y aproximaciones teóricas en la antropología de la educación. 1993”. Revisan los materiales. “Cuanta cosa... me lo quiero llevar todo”, dice Elisa ... “¿Conoces a Ezpeleta y Rockwell?”, pregunta María Rosa... Si, claro, Justa es de Córdoba, vino de sabático, hice un seminario con ella y nos llegan los trabajos

de las dos... pero estos que están acá no los tengo. María Rosa saca otra caja con revistas y fotocopias. “Acá hay producciones nuestras, del PAE, de Graciela Batallán y de Elena Achilli de Rosario”. “No las leí, las escuché con vos en Rosario, en el Congreso de Antropo del 90, pero ahí estuve poco, porque estaba en mesa de rural, con Hugo Ratier”<sup>2</sup>. “Quiero llevarme todo”, sigue diciendo Elisa. “Después te acompaño a la fotocopidora y podemos ir a mi casa y vemos en la biblioteca que otras cosas te pueden interesar...”.

En la siguiente escena se ve un aula con mucha gente hay murmullos, entre las voces se sienten comentarios sobre el atentado a la Amia<sup>3</sup>. “Un desastre”, “cuántos muertos y heridos habrá...”, “vamos a la marcha esta tarde”. Elisa sale del aula, dos profesoras, una rubia y otra morocha, le preguntan si es familiar de Silvia Cragolino, y ella asiente, y habla de 1975, un encuentro con Silvia en Buenos Aires y que frente a sus dudas ella la alentó a que estudiara Historia. Elena (Achilli) y Graciela (Batallán) se emocionan.

Quinta escena en un bar, sabemos que es a la vuelta de Puan, en una mesa donde hay un diario, se ve una fecha, octubre del 2007; están sentadas Elena y Elisa y algunas compañeras de la UBA y Rosario y conversan animadamente. Se escucha: “tenemos que juntarnos”, “lo hagamos”, “seguro que Mónica (Maldonado) y las chicas de su equipo también quieren... Todos, los del PAE, Rosario, Córdoba; pero que no sea con la forma tradicional, hay que hacer otra cosa; encerrona. ¡Qué lindo!”. Llegan más compañerxs. “¿Dónde es el festejo?” “Arriba, como siempre, ya están preparando las mesas”, dice Sole (Gallardo). “Ya les dije que pongan varias mesas, además de nosotros viene la familia de Laura y son muchos. Ahí viene la Doctora Santillán”. Aplausos.

Sexta Escena: se nota por la luz que es de mañana, llegan muchas personas a “Casa serrana”<sup>4</sup>, suben las escaleras, algunas se encuentran y saludan animosamente. Más tarde, después del almuerzo en un salón muy grande, mucho barullo, charla, risas, se ven platos vacíos, botellas de vino sobre la mesa. Se escucha “paren que tenemos trabajo”, “total nos

---

<sup>2</sup> Refiere al III Congreso Argentino de Antropología Social realizado en 1990 en la Facultad de Humanidades y Artes, de la Universidad Nacional de Rosario.

<sup>3</sup> El atentado a la AMIA (Asociación Mutual Israelita Argentina,) ocurrió en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el lunes 18 de julio de 1994. Al día siguiente comenzaba el IV Congreso Argentino de Antropología Social, organizado por Facultad de Ciencias Sociales e Instituto de Investigaciones Antropológicas de Olavarría (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires). Luego de la inauguración del evento, se invitó a los participantes a incorporarse en una marcha en repudio por el atentado que se realizó en el centro de la ciudad.

<sup>4</sup> En este hotel sindical de la localidad de Huerta Grande en las sierras de Córdoba, entre el 28 y 30 de abril de 2010, se realizó el Primer Seminario de la RIAE. Fue organizado por lxs compañerxs del Área de Educación del Centro de Investigación María Saleme de Burnichón de la Facultad de Filosofía y Humanidades y el Área de Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

vamos a siestear un rato”. “Yo me voy a caminar con Paula (Montesinos) y Sara (Palma)”. “Yo tengo que terminar mi presentación”, “dejala, ya está, mirá el sol que hay”.

Séptima escena: fiesta durante la noche de ese mismo día: mesas con vino, fernet, una guitarra, sillones, un joven pelado alto que habla con tonada sanjuanina y que agarra la guitarra. Canta Zamba para olvidarte, se suman al canto y 4 chicas salen a bailar. Al rato cuarteto y dos señoras se destacan por sus habilidades, Graciela y Elena. “¡Cómo bailan! Miralas vos a las maestras”. Risas. Después se escucha reguetón y el meneadito y el dúo de las Lauras (Ominetti y Cerletti) y Guadalupe (Molina) se mueven ¡y como! Después trencitos, todos bailan y Lili (Sinisi) y Paula (Montesinos) gritan: “Ponete rock, Iara (Enrique), al rato: “Ponete los redondos” y estalla...

Escena ocho: Vicky (Gessaghi) camina por Ciudad Universitaria. Se ve una laguna con patos y atrás un edificio antiguo que parece una casa inglesa. Hay árboles de mora. Vicky se para, se pone en puntas de pie, agarra unas moras y se las pone en la boca. Se cruza con dos chicas. “Hola, ¿saben dónde está el pabellón Tosco de Filosofía?” Contestan: “No sé, pero Filo es por allá”. Pregunta a otras personas, camina y finalmente encuentra la Biblioteca. Sube una escalera y se encuentra con una puerta que dice “CIFYH”. Toca la puerta del box 13; sobre el vidrio un logotipo del “Programa en Investigaciones en Educación Rural y de Jóvenes y Adultos”. La recibe Laura (Ominetti). Vicky mira las paredes donde hay fotos de Salgado, de niños en escuelas del campo, banderas del Movimiento Sin Tierra de Brasil y afiches con actividades del Movimiento Campesino de Córdoba. “Te armamos la agenda”, le dice Laura y señala la pizarra blanca donde están escritas las actividades. “¿A qué hora es el curso con Saint Martin (Monique)?” “La reunión con el equipo es mañana a las 16... Después el jueves trabajo con la Eli y el viernes la conferencia. Cuando terminamos, nos vamos para Villa (del Rosario) y el sábado ya está confirmado, en casa un asado con todo el equipo, hijos y ‘acompañantes’”, se ríen. Llegan Elisa y Verónica (Ligorria), se saludan, conversan y Vicky pregunta “¿Cuándo viene a hacer su estancia Anita (Padawer), así les mando el libro que me pidieron?”.

Escena 9: Cartel Carcaraes<sup>5</sup>, una virgen, el parque y más allá el río. Mucho frío. Es de tarde en una sala grande Silvana (Campanini) hace su presentación “hay que ocupar los espacios públicos... nos preguntemos cómo poner nuestras palabras en los lugares donde tengan visibilidad... Hay una oportunidad... bastante próxima. Yo participo de las reuniones de la Red de Facultades de Humanidades”. Se muestra enérgica. “Sí, sí, hay que hacer ese

---

<sup>5</sup> En Carcaraes en junio del año 2012 se realizó el segundo Seminario Taller de la RIAE. Fue organizado por lxs compañerxs de la Universidad Nacional de Rosario.

documento”. “¿Quién quiere colaborar en esa escritura?”. Varios compañeros se ofrecen. Luego ya de noche, se ve una chimenea enorme, sillones y gente conversando, Gabriela (Novaro) conversa con Sole (Gallardo). Mercedes Hirsch y Maxi (Rúa) se acercan y dicen “ya estuvimos... está avanzando, lo lleva Sil a la reunión de Facultades de Humanidades”. “¡Joya, que bien!” Llega Javier (García) “¿A qué hora empieza la fiesta...?”

Escena 10: se ve un cartel que dice Embarcadero Suteba, hay mucha gente, antes de la partida en las lanchas, Laura Cerletti nos presenta a sus mellizos. Cuando llegan al salón de eventos del Recreo del Tigre<sup>6</sup>, hay saludos afectuosos, charlas y risas, pero algo pasa. En los encuentros con Ariel (Thisted), María Rosa, Paula y muchos otros, hay abrazos sostenidos y algunas lágrimas.

Afuera en el parque Valeria (Gili) y Roberto (Dacuña) del “Médano de Oro” en ronda, les hacen escuchar a unxs compañerxs audios de un programa de radio nacional San Juan, se ríen mucho. Pero sobrevuela tristeza en el aire.

Se ven luego escenas con mesas largas y gente (hay muchos jóvenes) presentando trabajos, haciendo comentarios. También se ven caminatas por los senderos entre la frondosa vegetación, pero “ojo que andan las gatas peludas”. Es de tarde y se hace un homenaje a Lili (Sinisi), palabras, palabras, algunas fotos y mucha emoción. A la noche fiesta.

Escena 12: en un espacio interior se ve el dibujo de un religioso y se lee Casa de Retiro Villa Don Bosco<sup>7</sup> y un grupo hablando. Graciela (Batallán) pregunta “¿quién tiene la nota?” Miriam dice “acá está” se escucha. “¿La leyeron?” “Yo sí...” “yo no...” “yo tampoco...”. “Hay que seguir discutiendo. Mejor vamos afuera”, dice Graciela y salen al parque. Liliana (Vanella), Gabriela (Novaro), Miriam (Abate Daga), María Rosa, Elena, Elisa, leen, conversan, discuten. Unos jóvenes caminan por el parque, al fondo se ven las sierras “está precioso este lugar”, miran al grupo y dicen “que caruchas ¿pasó algo?”. “No sé...”. “No, pero mirá como se ríen...”. “Naaa que va a pasar si salen del brazo”.

A la noche fiesta. Hay mucha gente, bailan y conversan. Dice un joven: “que linda la piba esa del equipo de Graciela...”. “¿Cuál?”. “La que está allá, la de la pollera azul...”. “Ah Lucía, la que canta...”. “Ah sí, Lu Rodríguez Bustamente... Re piola, ¿te gusta? La llamo...”

---

<sup>6</sup> El III Seminario Taller de la RIAE se realizó en el Recreo del Tigre de SUTEBA (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires) frente al río Luján, en noviembre de 2014 y fue organizado por lxs compañerxs del PAE (Programa de Antropología y Educación)

<sup>7</sup> El IV Seminario Taller de la RIAE se realizó en Cabana en la Casa de retiro Villa Don Bosco, Córdoba, en el IV Seminario Taller en abril de 2018 y fue organizado por lxs compañerxs del CIFY Facultad de Filosofía y Humanidades y el Programa de Investigación Educativa con orientación socio antropológica del Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

“No para, para...”. “Dale, dale...”. Se acercan pibes y pibas, traen copas. “¿De qué se ríen?, cuenten...” “Nada... vamos a bailar”.

Ya es la mañana del sábado. Están en el parque contra una pirca, atrás se ven las sierras. Se forman filas para la foto. Hay mucha gente joven. Se acomodan y desacomodan. “Dale sentate que no terminamos más... Correte bella ...”. Dice alguien desde arriba. “Mirá que lindo el pelo de Graciela (Batallán)... siempre una diosa, se parece a Graciela Borges. Ah sí...”. Otro comenta: “están re bien las maestras. imagínate nosotros, en unos años, con bastón... ja jaaaaa... ¿Dónde estamos? ¿Acá es el encuentro de qué? ¿A qué venía yo? me olvidé...”. Risas y más risas... “...y qué vitalidad y qué lucidez, siempre con sus comentarios dan en la tecla, te la ponen en la nuca, amorosamente, claro... ¿Qué? ¿Quién es ese? “Explicale a la chica quién es Kung Fu...”. “Vamos quietos que sale la foto del Seminario”

Escena 11: una llamada por WhatsApp con video: hablan Elena (Achilli) y Laura (Santillán), se escucha: “ya falta poco, si, si... Está bien. Marilín (Lopez Fitipaldi) tiene mucho trabajo...”. “¿Cuándo presenta el plan de tesis?”. “Pronto te lo manda... Pero tiene beca todavía...”. “Y tus otros tesistas, ¿cómo van? Y vos ¿cómo estás?”. “Recuperándome, pero ya estoy bien”. “¿y Victoria?”. “La petisa muy bien, en el jardín, ¡un fenómeno!”.

Escena 12: se ve una pantalla de tv dividida en varios cuadros, está conectada a una computadora donde se proyecta un meet. Asoman cabezas, se escucha un perro ladrar fuerte. “¡Callate Mila! Bueno larguemos. Ya traje el mate... ¡Qué frío!”. Cristina (Pereyra) “y acá en el Sur del Sur, no les cuento...”. “¿Cómo les fue?”, pregunta Maxi (Rua). Contestan varios al mismo tiempo: Mariana (Nemcovsky), Mara (Petitti), Emilio (Tevez) y Roberto (Dacuña). “Bien. Trabajé en el drive... ¿pudieron leer mi parte? sí, sí, los objetivos están más claros... lo metodológico bien. Como sigue los objetivos específicos... Miriam (Abate Daga) veamos cómo quedó la síntesis. Ahí lo proyecto”. Se lee en la pantalla: “PROYECTO PISAC-COVID - MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN DE LA NACIÓN.<sup>8</sup> Nos proponemos analizar las experiencias formativas cotidianas relacionadas con procesos de la vida familiar, laboral, de organizaciones de la sociedad civil, así como los vinculados al enseñar y aprender conocimientos escolares en el contexto de las políticas educativas desplegadas durante la pandemia y postpandemia en la trama de procesos estructurales y en la configuración desigualdades emergentes...”.

---

<sup>8</sup> Entre julio y agosto del año 2020 representantes de diferentes nodos de la RIAE, trabajaron en la elaboración de un proyecto en red que fue presentado a la convocatoria de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, denominada PISAC COVID 19. La sociedad argentina en la Postpandemia. El proyecto fue aprobado con buenas calificaciones, pero no resultó financiado.

Otro día, de noche, una computadora y Mariana Nemcovsky abre su casilla de mail. Se la ve leyendo un texto y hay un zoom en la pantalla. “Queridos compañerxs. No nos han financiado el PISAC-COVID. Habrá que seguir intentando otros proyectos en red. Fue un gran esfuerzo, gracias a todxs. Les copio el mensaje de la Agencia y mando las evaluaciones. Con esto la RIAE se ha fortalecido. Abrazos. Miriam.

Escena 12: todos llegando a Valle Villa de Maria, EN Entre Ríos.

Finalmente, para cerrar: ¿Por qué traje la experiencia del cine? Porque es el arte narrativo que más disfruto; soy cinéfila, y me junto con amigos que saben muchísimo de cine, vamos a cursos y festivales; claro que me encanta ir al teatro, escuchar música, ir a muestras y exposiciones y mi casa está llena de cuadros y también fotos, y ando con mi cámara por ahí. Pero el cine es sonido e imágenes en movimiento, nos transporta desde el lugar en que estamos hasta la escena de la acción (acción dice el director y se baja la claqueta), y aquí también se me aparece nuestro trabajo y oficio. Y creo que eso lo saben, me encanta ser antropóloga, hacer antropología y esto me ha permitido viajar mucho, no sólo fácticamente, sino trasladarme y conocer muchos otros mundos. Es que también me encanta viajar (dindina me decía mi abuela en piamontes).

Tal como nos enseñaron nuestras maestras, la antropología nos remite al movimiento. Y eso sucede también con el cine. Son puentes entre distintos tiempos y lugares y varias cosas más: un acontecimiento filmado o reportado etnográficamente no “refleja la realidad”. Eso lo sabemos acá en la RIAE porque decimos que esa realidad es siempre compleja, diversa, disputada. Los que saben de cine también discuten sobre esto y hay quienes opinan que si hay tal “pretensión de realidad”, hay poco arte y poca realidad, porque hay siempre una mirada desde algún lugar y ésta es parcial e interesada. Pero además da lugar a múltiples interpretaciones. Otras cuestiones: en el cine hay un guionista, pero están los productores y director y alguien que se ocupa de las locaciones, un director de arte, alguien que se ocupa de la musicalización y luego, sobre todo, un montajista que selecciona escenas. Escenas que una vez enriquecidas con la intervención de muchos otros y una vez proyectadas conservan una multiplicidad de sentidos posibles. Me pregunto si no sucede lo mismo con la antropología. Estoy hablando de que el cine supone un trabajo colectivo, no solo por la innumerable cantidad de personas que se involucran en la producción, realización, como decía el director y todo el equipo técnico y, por supuesto, los actores con distinto grado de protagonismo -principal, secundarios y los extras. ¿El nuestro no es o no merece ser un trabajo colectivo? Estamos

discutiendo desde hace bastante tiempo acerca de la realización de investigaciones colaborativas, sus límites, riesgos, compromisos. ¿Dónde quedan las autorías? ¿Es importante sostenerlas? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Para quién?

Una buena película además da lugar a la sorpresa, durante el transcurso de los acontecimientos o al final. Y en el trabajo antropológico incorporamos esos acontecimientos no esperados y cuánto valoramos su capacidad hermenéutica. Hay pelis que al final quedan abiertas y la gente se enoja. Pero ¿está bueno tener todas las respuestas?

Podríamos seguir. pero acá paro. Ahora les pregunto, ¿cómo les fue con la película de la RIAE?, ¿qué imaginaron, que escenas, personajes incorporarían al film completo o al trailer? Podremos comentarlo durante estos días. Eso espero.

### **Bibliografía citada**

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Thompson, E. P. (1989) *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Barcelona, Crítica, 1989.

## La cocina de la RIAE: Huellas, presente y perspectivas

María Paula Montesinos

Mariana bien describe a la RIAE como un punto de llegada de prácticas de investigación, docencia y de acción co-participativa que fueron construyendo el campo de la Antropología y la Educación de la mano de Elena, María Rosa y Graciela. Y luego nos ofrece un detallado itinerario desde abril de 2010, primera reunión de la RIAE, a la fecha, dando cuenta de las ampliaciones, desafíos y debates que fueron recorriendo el crecimiento de la Red en estos años. Racconto que bien se complementa con el artículo de Laura Cerletti de 2017.<sup>1</sup>

Por mi parte, quisiera sumar otras huellas y presencias de este campo que también aluden elocuentemente a su crecimiento, a sus radios de acción e influencia... Y aquí quiero partir de una reflexión que me comparte Gaby Novaro vinculada a la expansión de la Antropología y Educación en diversos escenarios, más allá de los estrictamente académicos. En esta presentación me propongo tirar del hilo de esta reflexión, pero sin cargarle a Gabriela la responsabilidad por lo que vaya a decir. A partir de esa reflexión, empiezo a listar en las diversas traslaciones, irradiaciones del campo de la Antropología y la Educación en gran cantidad de escenarios donde podemos ver su crecimiento, los modos en que dialoga e intercambia con diferentes sujetos, disciplinas y prácticas sociales. Estos otros escenarios, tal vez complejos o difíciles de inventariar, suponen un enriquecimiento del propio campo, ya que las experiencias que se desarrollan en ellos revierten en renovados interrogantes e interpelaciones al propio oficio de investigación de la mano de quienes los encarnan y que exceden los intercambios y diálogos que se despliegan en congresos, jornadas y otros encuentros académicos.

Me interesa enfatizar en esos otros espacios, tal vez por mi propia trayectoria profesional: a lo largo de los años me he movido por diversas inserciones y prácticas profesionales y académicas que considero igualmente valiosas. Considero que, más allá de la especificidad de cada ámbito que intentaré enumerar, los resultados de las investigaciones que encaramos, los modos de conceptualizar e interrogar el campo educativo y social se hacen

---

<sup>1</sup> Cerletti, L. (2017). Antropología y Educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas. *Revista Horizontes antropológicos* 23 (49) En: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300005>

presentes en esos otros espacios y contribuyen a la difusión y el enriquecimiento de la Antropología y la Educación.

Me interesa enfatizar, entonces, esas irradiaciones documentables en la bibliografía de muy diversas formaciones de maestros y educadores y en las carreras de Antropología, pero también de Educación, de Trabajo Social (y aquí pienso en Silvana Campanini); en Psicología (como el caso de Liliana Sinisi), etc. y en otras que les integrantes de la RIAE pueden completar a partir de la propia experiencia profesional. A las tareas de docencia e investigación en los ámbitos académicos, es importante sumar las actividades de docencia e investigación en institutos de educación superior no universitaria que llevan adelante gran cantidad de integrantes de la RIAE.

También es importante considerar las diversas articulaciones con otras disciplinas y en torno a campos problemáticos o temáticas que sujetos y equipos de la RIAE llevan adelante, participando más o menos formalmente en espacios de trabajo, redes temáticas, etc. y que, en varios casos, aparecen expresadas en algunas presentaciones en este encuentro de la RIAE.

Resulta importante señalar la presencia del campo de la Antropología y la Educación en diversos ámbitos estatales. Pongo el ejemplo del nivel nacional, y luego cada integrante de la RIAE puede completar el inventario partiendo de sus equipos y provincias. Entonces, para el caso del Ministerio de Educación de la nación, pienso en los espacios de investigación, donde varies integrantes de la Red estuvieron o están (estoy) trabajando allí. Y sumo la participación de varies integrantes de la RIAE en programas de formación docente del INFoD, así como en las convocatorias que reciben para dar conferencias, charlas y para la producción de materiales ad hoc, por parte de diferentes programas estatales nacionales.

A este listado, sumo otros espacios de inserción laboral. Así, contamos con investigadores de la Red, por ejemplo, en áreas de gestión socioeducativa, trabajando en terreno con múltiples sujetos vinculados al campo educativo y escolar; están quienes trabajan y/o militan en movimientos sociales; les que realizan diferente tipo de trabajo colaborativo con los sindicatos y con diversas organizaciones sociales vinculadas a sus temáticas de interés; quienes trabajan en diversos espacios de formación de educadores y aquellos que llevan adelante distinto tipo de trabajos bajo la forma de consultorías para diferentes instituciones, estatales o de la sociedad civil.

En fin, se trata de una multiplicidad de escenarios donde quienes lo habitan, portan los nudos conceptuales vinculados a nuestro oficio como investigadores en el campo de la Antropología y la Educación: modos de hacer y pensar/nos como investigadores en este campo que proveen de brújulas en esas otras tramas de inserción profesional. Asimismo, los diálogos

e interpelaciones que allí se producen, influyen en renovados temas y preguntas de investigación. En suma, hace muchos años que ya no somos exóticos y los apellidos Batallán, Neufeld, Achilli y Rockwell son habituales como los de muchos que conforman la RIAE.

Este seguramente corto listado es interesante pensarlo desde la perspectiva de la aceptación de lo que el campo de la Antropología y la Educación tiene para aportar. Porque, al menos desde mi experiencia y la de otros con quienes converso sobre esto, observamos siempre una buena acogida a lo que el campo tiene para ofrecer.

Entonces, frente a este panorama, por un lado, considero que es importante poner en valor los muchos modos en que nuestro oficio de investigadores se vuelca en el ejercicio profesional y que revierte en su enriquecimiento. Y porque, además, en esos *otros* espacios también se juega la legitimidad del campo: qué tiene para aportar para hacer inteligibles los complejos contextos socioeducativos, etc., cuando enseñamos, asesoramos, diseñamos e implementamos intervenciones socioeducativas, etc.

Por otro lado, y aquí abro un hilo vinculado a las perspectivas que invitan a pensar el título del panel en clave de investigadora y ciudadana. En variadas ocasiones me pregunto si no hay un desbalanceo, una desproporción, y por tanto un camino a recorrer, entre el crecimiento de este campo, muchas veces más en el llano por decirlo de alguna manera, y cierta carencia de presencia y representación en la discusión pública frente a los discursos pedagógicos hegemónicos.

Cecilia Diez recuerda, en este sentido, a Silvana Campanini que, en los encuentros anteriores de la Red, nos instaba siempre a salir, a decir al “afuera” lo que discutíamos al interior de nuestro círculo. Esta reflexión que comparto no presupone necesariamente un llamamiento a llevar adelante algún tipo de acción y/o posicionamiento. Entre otras dimensiones, porque es importante asumir que integrar una Red como la RIAE no supone que tengamos posiciones homogéneas sobre las tendencias estructurales y las coyunturas políticas, sociales y económicas que nos atraviesan, aún cuando se desplieguen sobre una base de coincidencias en los modos de llevar adelante nuestro oficio y especialmente en la aspiración de lograr una sociedad más igualitaria, más justa y amable para todos.

Pero la cuestión de la presencia y/o participación en ciertas discusiones públicas es una preocupación que me desvela especialmente en este tiempo histórico, que nos atraviesa la profundización del sufrimiento y el retroceso social, de aparición de discursos negacionistas y de fuerte estigmatización a diferentes colectivos subalternizados, que cargan un fuerte giro conservador y rancio de entronización del individualismo extremo. Es un tiempo surcado por la incertidumbre, la desazón y el temor que atraviesan a una sociedad muy castigada que suma

a los años del macrismo, los padecimientos actuales y una pandemia entremedio que nos dejó, desde mi perspectiva, marcas aún necesarias de inventariar. Tiempo marcado por una carencia de relatos potentes que puedan reponer las ideas de igualdad y justicia de modo que puedan contrapesar los discursos hegemónicos que van en sentido contrario. Entiendo a este tiempo histórico como uno en que vuelven a ponerse en juego los modos en que se define hegemónicamente quiénes y cómo se entiende la pertenencia social. El campo educativo es importante en esta disputa político-cultural, especialmente porque ciertos discursos públicos en educación no parecen orientados por la imaginación sociológica, parafraseando a Wright Mills.<sup>2</sup>

En fin, creo que es necesario poner en valor las múltiples ramificaciones que el campo viene construyendo, de modo complementario al racconto realizado por Mariana y, también, interrogarnos como *voces públicas* en escenarios de tanta complejidad.

---

<sup>2</sup> Wright Mills, C. (1961). La imaginación sociológica. España: Fondo de Cultura Económica.

## **La RIAE en un eje temporal: trazos de su conformación, caminos recorridos e hitos potenciadores hacia adelante**

Mariana Nemcovsky

Estamos muy contentes de estar aquí hoy. Este para nosotres, y creo que para todes les que estamos aquí, es un encuentro especial y sentido por distintas razones que iremos desgranando. Quisiera comenzar por agradecer al conjunto de las compañeras y compañeros que estuvieron en todas y cada una de las pequeñas y más grandes decisiones y tareas compartidas para que hoy pudiésemos estar acá: a Gabriela Bernardi, Florencia Debonis, Marina Espoturno, Marilín López Fittipaldi, Verónica Greca, Eliana Maiolino, María Eugenia Martínez, Noelia Martínez, Victoria Pavesio, Macarena Romero Acuña, María Claudia Villarreal, gracias por el tiempo invertido y la apuesta por el trabajo colectivo, ese refugio potenciador de energías.

La Riae que como sabemos tiene su certificado oficial de nacimiento el 28 de abril de 2010 en Huerta Grande, Córdoba, es el fruto de un hacer en investigación, docencia y acción co-participativa con distintos conjuntos sociales, en el campo de la Antropología y la Educación, que podríamos decir que inició su gestación en la Argentina de la mano de nuestras tres grandes y queridas Maestras a fines de la década del 70': María Rosa Neufeld, Elena Achilli y Graciela Batallán con las cuales y a las cuales celebramos hoy con alegría por el reconocimiento obtenido, sintetizado en el premio Louisa y George Spindler del Consejo de Antropología y Educación de la Asociación Americana de Antropología.

Cuando pensábamos el título de este panel con las compañeras de la comisión organizadora nos pareció que hablar de cocina para referirnos a la RIAE, nos acercaba a pensar el camino recorrido con las huellas que condujeron a su creación y nos trajeron hasta acá. Que era pertinente: una cocina como ese lugar creativo y generoso en el que se elaboran nutrientes, como fuentes sustanciosas, ricas y sabrosas para compartir, en el que cuando apasiona, y es este el caso, se trasunta en entrega del tiempo de la vida casi por entero y se disfruta de abrir nuevos caminos y emprender renovados desafíos. Porque en una cocina que se precie, lejos de las recetas acabadas, se recrea permanentemente, se ensayan múltiples combinaciones y prueban enriquecidos sabores, claro que con la guía de ciertas tradiciones, conocimientos y saberes aprendidos en el compartir el *métier* y atendiendo a su vez a forjar la *imaginación*, en el sentido de Mills (2005) de aprendices y noveles participantes del juego, a les que se transmite ese oficio en el cotidiano. Y esto es lo que creo que nuestras Maestras fungieron en sus

trayectorias de vida. Digo a propósito, de vida y no trayectorias meramente académicas, porque entiendo que entrelazado a sus recorridos vitales se ha ido tejiendo el campo de la Antropología y la Educación en la Argentina y debe su configuración en el presente.

Un hacer que se desarrolló /desenvuelve en diversas esferas: una práctica co-participativa con docentes de diferentes niveles educativos, como son los Talleres de Educadores, fundados en estrategias grupales dialógicas que procuran, a la par que construir conocimientos, favorecer una reflexividad crítica sobre la práctica y el trabajo docente, a la vez que propician la generación de iniciativas, acciones y propuestas; acompasado a esa labor, el despliegue de una enorme actividad en docencia desde las cátedras y ámbitos institucionales de Universidades Nacionales (UUNN), en las que desarrollan un sostenido y más que significativo hacer en torno a la transmisión/apropiación del oficio de investigar procesos socio-educativos, espacios multiplicadores todos que se configuran en instancias formativas orientados a estudiantes de grado y posgrado de las carreras de Antropología, y otras conexas y que fueron dando lugar a investigadoras/es formados en ese campo.

En clave de hilvanar preliminarmente, algunas ideas en un eje temporal sobre el recorrido de la RIAE podríamos distinguir algunos momentos para arribar a este presente, en el que nos alimentamos de aprendizajes en diversos órdenes y vamos recreando nuevas apropiaciones. Es un modo de ordenar esta presentación, los cortes cronológicos entrañan como sostiene Alberto Plá (2000), arbitrariedades junto con el riesgo de generar la abstracción de los procesos históricos que en su despliegue han contribuido a gestar aquello que definimos abordar, como decía el maestro: “porque lo que pasó antes es parte de lo que vendrá en el período que tomamos para estudiar” (Plá, 2000, p. 16) . Con esa prevención menciono tres momentos en el proceso de conformación y crecimiento de la RIAE: i) un momento “primordial” constituido a partir del comienzo del recorrido/ trayectorias de nuestras Maestras entre los 70’ y los 80’; ii) un momento inaugural/inicial de genealogías, a caballo entre fines de los 80’ y los 2000, en el que se constituyen los equipos originales de Córdoba, Buenos Aires y Rosario, en el que se forman las primeras generaciones herederas (Pavesio, 2017) de compañeres graduades y posgraduades, con el desprendimiento y conformación de nuevos equipos en el transcurrir de la segunda década del recorte temporal, en los 2000; iii) y un momento de despliegue y expansión a partir de la replicación multiplicada de sucesivas generaciones desde los últimos años de los 2000 en adelante.

El momento “primordial”, en el sentido cabal del término, connotado como primario, fundamental, refiere, como hemos dicho en otros escritos, al inicio de la labor de nuestras maestras: Elena, María Rosa y Graciela a fines de los 70’, en tiempos en que la enseñanza,

aprendizaje y la práctica de la Antropología estaba clausurada en nuestro país, en el que tanto Graciela como Elena articularon su trabajo a la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, creada en 1982, organizada por Elsie Rockwell (México) y Rodrigo Vera (Chile), a instancias del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) de Canadá<sup>1</sup>. Con la llegada de la democracia en los 80', María Rosa Neufeld, Graciela Batallán y Elena Achilli, comienzan a desarrollar con continuidad sus actividades de docencia e investigación en UUNN y ámbitos relacionados, iniciando, ese proceso configurativo del campo de la Antropología y la educación, como decíamos antes.

El lapso de tiempo<sup>2</sup> que va entre fines de los 80', los años 90' al 2000 constituye el momento en el que se da un intenso proceso formativo de la mano de Graciela, María Rosa y Elena, inaugurándose lo que denominamos las genealogías herederas (Pavesio, 2017). Sin embargo, la trama del tejido de esas genealogías no estaría completa sino recuperáramos a Mónica Maldonado, y no resaltáramos la figura de Facundo Ortega, impulsor de la investigación educativa, así como de actividades de enseñanza, aprendizaje e investigación conjuntas con equipos y colegas a escala nacional que prefiguraron la conformación de la RIAE, por mencionar sólo algunas: la Maestría en Investigación Educativa, el Postítulo en Investigación Educativa a Distancia, el Doctorado con orientación Socio-antropológica.

En ese tiempo se produce la graduación y posgraduación de generaciones de compañeres que transitan distintas experiencias formativas en investigación educativa. Entre los últimos años de los 80' y en los 90' se habían constituido equipos de investigación en torno a problemáticas socio-educativas con carácter formativo, primero como señala Cerletti (2017) en Buenos Aires y Rosario, y al tiempo con vínculos estrechos con estos dos centros, en Córdoba. Para inicio de los 2000 se desprenden ya los primeros equipos dirigidos por nuevas generaciones de compañeras posgraduadas que han transitado esa formación.

Es una época de neoliberalización de las políticas universitarias con una creciente burocratización, la introducción de la “incentivación” y de la evaluación orientada con criterios productivistas/cuantificables/de corto plazo, con la invasión de elementos ideológicos de la meritocracia. Una de las formas de resistencia a esas políticas fue la creación en las distintas

---

<sup>1</sup> Coordinada por Rodrigo Vera entre 1982 y 1988. A la misma se integraron equipos de investigación de Colombia, Venezuela, Bolivia, Chile, Uruguay y Argentina. En Argentina, participaron de esta Red los equipos coordinados por Graciela Batallán y Fernando García en FLACSO, Buenos Aires; y el coordinado por Raúl Ageno y Elena Achilli, al que luego se incorporó Edgardo Ossanna, en CRICSO, Rosario. Para ampliar ver Bernardi, G., Nemcovsky, M., Saccone, M (2012); Nemcovsky, M. (2022)

<sup>2</sup> Agradezco la colaboración de la Lic. Gabriela Bernardi en la búsqueda de información sobre conformación de los equipos en el programa de A y E de FFyL, UBA y del Área de Investigación Educativa CEA UNC, entre los 80' y hasta que se configuró la RIAE.

unidades académicas de UUNN, de centros de estudios (es el caso del Ceacu, creado en 1991, de la mano de Edgardo Garbulsky y Elena Achilli), y/o de espacios en los que se pudiera confluír, tejer lazos para defender la educación y la universidad pública, con todo lo que ello supone en diversos órdenes.

Las generaciones que formábamos parte de equipos, desde fines de los 80' y, sobre todo, en los 90' comenzamos a encontrarnos en otras instancias pedagógicas, como los eventos convocados desde distintos ámbitos institucionales: en el Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS)<sup>3</sup>; en las Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural (desde 1996<sup>4</sup>), FHyA, UNR; en las Jornadas de investigación en Antropología Social, del Seanso FFyL UBA; las Jornadas de Investigación en Educación FCSE., UNC; en las Reunión de Antropología del Mercosur (RAM) (desde 1995, Tramandaí, Brasil), también en los Simposios de Investigación Educativa a escala continental, de hecho, en 2006 se organiza el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación en Bs As. En aquellos espacios y tantos otros, intercambiábamos sobre los avances en nuestras investigaciones, y, a la vez, participábamos en la labor de organización de los grupos de trabajo de A y E que, en ese entonces se realizaba exclusivamente a través del correo electrónico entre una o dos compañeras de cada equipo: de Córdoba, de Rosario y de Buenos Aires. En lo personal, esta actividad me dio la oportunidad de participar de otras cocinas, que también gestaron la RIAE de conocer y aprender de compañeras muy queridas, entre ellas de la que considero una Maestra, de Liliana Sinisi, con quien compartí esa actividad organizativa en sucesivos encuentros, creo que sin solución de continuidad desde principios de los 2000, incluso hasta en esa RAM de julio del 2013 realizado en Córdoba.

Al tercer momento, que es producto, como diría Pla de lo que pasó antes, de ese magma configurativo de experiencias formativas del que hablábamos recién, podríamos ubicarlo a fines de la década del 2000. Durante este tercer momento se multiplican genealogías desde el desprendimiento y la conformación de equipos, sobre todo desde los equipos “madres” en cada uno de los Programas de esos tres núcleos primeros; es un proceso al que contribuye a dar visibilidad la creación de la RIAE en 2010, en Huerta Grande. Desde entonces, diversos son

---

<sup>3</sup> Quienes éramos estudiantes y recientes graduados, comenzamos a encontrarnos a partir del IV CAAS en Olavarría (1994), y, sobre todo, del V CAAS en La Plata (1997) en los espacios de Antropología y Educación. En lo personal, recuerdo particularmente el II CAAS (1986), en la Facultad de Filosofía y Letras en Buenos Aires en que inauguraba mi condición de estudiante de la carrera de Antropología en Rosario y la intensidad de sentidos vividos al participar del 1er congreso en democracia (el I CAAS había sido en agosto de 1983 en Misiones, aunque lo supe bastante después de su realización); el III CAAS (1990) en Rosario, nos tuvo como estudiantes colaborando en tareas de organización.

<sup>4</sup> Las Primeras Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural tuvieron un carácter interno.

los proyectos, programas y líneas de investigación radicados en Organismos Nacionales de Ciencia y Tecnología, y en los Centros de Estudio de las unidades académicas de Universidades Nacionales, integrada en la actualidad, por investigador/as/es y equipos de investigación de diferentes UUNN: UNC, UBA, UNR, UNICEN, UNLP, UNCo, UNL, UNER, UNSJ, UNJu, UNSL.

Creo que la posibilidad de encontrarnos configurando un espacio distintivo/configurativo como la RIAE, a partir de 2010, en ese hito fundador, obró a la vez en diferentes sentidos: nos dio una idea del nivel de avance en los procesos de trabajo y de consolidación a la que se había arribado, aún con procesos heterogéneos dadas las diferenciales condiciones de producción de nuestro trabajo al interior de la Red, favoreció la potenciación de nuestras experiencias formativas, vía un intercambio más fluido entre equipos/programas, aspecto que considero se debiera profundizar/sistematizar/institucionalizar, y a la vez nos otorgó cierta identidad.

A partir de entonces, los Seminarios Taller compartidos son y han sido puntos de llegada y de partida.

Desde aquel primer Seminario Taller realizado del 28 al 30 de abril de 2010 en Huerta Grande, y organizado por los compañeros del Área de Educación del Centro de Estudios Avanzados de Córdoba, y del Centro de Investigación de la FF y H, hay mucho para decir.

En ese momento, en los equipos de Buenos Aires, Rosario y Córdoba se venían conformando “capas geológicas” que comprendían las generaciones de estudiantes de grado y posgrado, graduados, pos-graduados doctorales y de maestría, y de nuestras maestras y maestros; incluyo aquí a Ariel Thisted y a Facundo Ortega. El encuentro condensó y contribuyó a hacer visible para todos de manera integral, por primera vez, en qué andábamos: temáticas, cuestiones teóricas, perspectivas metodológicas, nos mostró en directo la conformación de los equipos y nos dio una perspectiva en otra escala. El horóscopo chino de la mano de Elena, nos guió en el armado de las grupalidades para pensar la síntesis de ese encuentro y compartirla. En mi caso tuve la oportunidad de compartir esa experiencia con el querido Ariel Thisted, que según mis recuerdos nos llevó con su pensamiento a sopesar y tensar los intercambios apuntados en los espacios de los que habíamos participado con ideas de Weber y Marx. Y me quedé rumiando largo tiempo...

El segundo Seminario Taller de la RIAE que organizamos en Rosario, y realizamos en Maciel del 6 al 8 de junio de 2012, nos volvió a reunir con mucho entusiasmo y ganas de compartir. La cohorte de jóvenes graduados y de pos-graduados doctorales de la RIAE había

crecido y la experiencia formativa de acompañar procesos de investigación, entre ellos de elaboración de Tesis y Tesinas, iniciada años atrás, se había consolidado.

Recuerdo claramente a Elena en las reuniones de organización con la idea de generar un espacio divertido; se trataba de comenzar con una fiesta. Nos proponía una modalidad de organización para el desarrollo del taller que rompiera con las formas tradicionales que nos dábamos en los eventos, creo que era muy adelantado para ese momento y lo alcanzamos a medias; suponía el retrabajo grupal de las presentaciones y requería de un tiempo que no alcanzaba. Lo que sí nos alcanzó e hizo tiritar, fue un frío insospechado de menos 6 grados, que congeló las cañerías y parecía no haber nada para combatirlo. Pero lo vencimos al calor de interesantes intercambios teórico-metodológicos, sobre todo, en el plenario de cierre.

En el Tigre, del 26 al 28 de noviembre de 2014, el Tercer Seminario Taller, fue particular, el primero sin la presencia física de Liliana, y la entereza de los compañeros de Buenos Aires para llevar adelante el encuentro y una tristeza que nos embargaba.

El 23, 24, 25 y 26 de julio de ese año, en el marco del CAAS realizado en Rosario, habíamos organizado unas jornadas preparatorias de las que había participado Elsie Rockwell y se había avanzado en discutir colectivamente en pequeños grupos sobre los ejes de trabajo del inminente III Seminario Taller de noviembre. Desde la organización de los compañeros de Bs. As. los ejes que finalmente se definieron fueron muy movilizadores. Uno de ellos procuraba poner bajo la lupa por primera vez públicamente, “en acto” las perspectivas teórico-metodológicas con la que desarrollábamos las investigaciones al interior de la RIAE. Explicitar matices, diferencias, continuidades. Fue muy enriquecedor.

En ese encuentro, la presencia de nuevas generaciones de graduados, becarios doctorales, posgraduados y de investigadoras e investigadores, todos que habían transitado su experiencia formativa en investigación socio-educativa en los equipos de Córdoba, Rosario y Buenos Aires, y eran parte de la RIAE desde su creación, fue muy significativa. También en ese Seminario Taller participaron investigadoras/es de la UNLP, de la UNCentro de la provincia de Buenos Aires, y la UNCo (Cerletti, 2017).

Cuando volvimos a encontrarnos en Unquillo, en la Casa de retiro Villa Don Bosco, Córdoba, en el IV Seminario Taller del 25 al 27 de abril de 2018, el crecimiento que mostraba la Red era exponencial. A la conformación de nuevos equipos, desprendidos de los programas primigenios, compuestos con sucesivas nuevas generaciones de investigadorxs, se agrega la incorporación a la Red de investigadoras e investigadores que venían participando en sucesivos proyectos radicados en los programas núcleo (UBA, UNC, UNR), o bien que sostienen un

vínculo estrecho con ellos, aunque desarrollan su actividad en otras UUNN; algunos de ellos en la dirección de equipos. Tal es el caso de compañeres de Entre Ríos y San Juan.

Creemos que no exageramos si decimos que resulta un panorama alentador sobre el que continuar trabajando.

Esperamos que este V Seminario Taller nos aloje con un trabajo productivo, que lo que cocinemos estos días siga alimentando nuestro quehacer en investigación educativa y nuestra práctica antropológica en general, y que recarguemos energías en los afectos compartidos.

### **Referencias bibliográficas**


- Cerletti, L. (2017) Antropología y Educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 123-148, set./dez. 2017 Antropología y Educación en Argentina <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000300005>
- Mills, C. W. (2005) La imaginación sociológica Fondo de Cultura Económica. México.
- Plá, A. (2000) Introducción en *Rosario en la Historia (de 1930 a nuestros días)* Pla, Alberto, coordinador. UNR editora.
- Pavesio, M. V. (2017) “Los fundadores”: el Instituto de Antropología de Rosario y los primeros egresados del plan de estudios 1959. Revista Publicar - Año XV N° XXII// Julio de 2017 - ISSN 0327-6627-ISSN (en línea) 2250-7671.



**EJE 1**



**Estado, cotidianeidad y  
sujetos. Tensiones y  
conflictos en las últimas  
décadas**



## **Redes sociotécnicas en la producción de la mandioca misionera: flujos de conocimiento experto en comunidades de práctica, consensos y controversias del saber-hacer**

Ana Padawer  
CONICET, ICA, FFyL, UBA  
apadawer66@gmail.com

Ma. Lucila Rodríguez Celín  
ICA, FFyL, UBA  
marialucilarc@hotmail.com

Carla Golé  
ICA, FFyL, UBA  
carlagole@gmail.com

Mauro Oliveri  
ICA, FFyL, UBA  
olimaujav@gmail.com

Ramiro de Uribe  
ICA, FFyL, UBA  
ramirodeuribe@gmail.com

Proyecto PIP 2021-2023: “La producción de conocimiento técnico en la agricultura familiar argentina: la mandioca misionera y la horticultura platense”, dirigido por A. Padawer y S. Lemmi.

La mandioca es un producto agrícola marginal dentro de la economía misionera, y lo es aún más dentro de la estructura agroindustrial del país. El valor global de las commodities de la zona núcleo genera que técnicos/as del Estado, centros de investigación y organizaciones de productores/as se interesen especialmente por producir conocimiento sobre los granos y leguminosas allí cultivados, que además se comercializan prácticamente sin intervenciones, generando una concentración aún mayor de quienes se benefician con estos intercambios.

En Misiones, los productos agropecuarios “estrella” son la industria forestal y la yerba mate, seguida por el té y una multiplicidad de cultivos y cría de animales; entre ellos la mandioca se recorta por tratarse de un cultivo de origen indígena que generalmente se encuentra presente en todas las chacras por su fácil cultivo, resistencia a sequías y propagación por esquejes, lo que permite que se utilice en la mayoría de las comidas populares. Las técnicas de conservación de esta raíz tuberosa, también desarrolladas por los indígenas, suponen principalmente la elaboración de harina y almidón: en Argentina las técnicas artesanales se

fueron abandonando progresivamente en la segunda mitad del siglo XX, cuando emergen pequeñas cooperativas y empresas almidoneras familiares que se han mantenido en una producción a pequeña escala; esto la diferencia de otros países vecinos como Brasil, cuarto productor mundial de mandioca industrializada que además ha patrimonializado las técnicas de elaboración de harina y almidón.

La producción de conocimiento sobre la mandioca misionera, por lo tanto, se ha concentrado en mejorar las técnicas agrícolas destinadas al autoconsumo, la venta de raíces en fresco, y la manufactura industrial de almidón, incluyendo como “última frontera” la elaboración de bioplásticos. En estos años hemos comenzado a caracterizar los conocimientos técnicos producidos en los diferentes espacios institucionales de práctica integrados en redes sociotécnicas con diverso grado de fortaleza y permanencia en el tiempo.

Son protagonistas de estas redes sociotécnicas el INTA, familias agricultoras de ascendencia europea, criolla y *mbya* guaraní, cooperativas y pequeñas industrias familiares de almidón, el cluster de la mandioca misionera, centros de investigación y extensión universitarios, organismos técnicos como el ministerio del Agro y la Producción de la provincia de Misiones, la Secretaría de Agricultura Familiar de la provincia, y organismos análogos a estos dos últimos que dependen del gobierno nacional, pero que intervienen mediante técnicos locales.

En este texto compartiremos algunos resultados de nuestro trabajo de campo sobre el “saber hacer” relativo al cultivo de mandioca en comunidades *mbya*-guaraní ubicadas en el municipio de San Ignacio, y sobre las prácticas de producción, comercialización e industrialización llevadas a cabo en la Cooperativa Agrícola y Ganadera de Gobernador Roca (CAGR) y en la Cooperativa Agrícola e industrial San Alberto (CAISA), ubicadas en el municipio de Gobernador Roca y de Puerto Rico respectivamente. Estas últimas trabajan en interlocución con el INTA en sus agencias experimentales de Montecarlo y Cerro Azul, y las agencias de Extensión Rural de Santo Pipó y Puerto Rico.

Plantaremos algunas discusiones acerca de la producción de conocimiento sobre la mandioca en el contexto de la agricultura familiar, que habitualmente es conceptualizada desde modelos *top-down* como “adoptante” de tecnología elaborada por espacios institucionales académicos o técnicos de investigación agrícola; o en reacción a dichos modelos, como “reservorio” de saberes ancestrales estáticos que se deben recuperar en pos de la sustentabilidad ambiental.

Estas posiciones presuponen ciertos flujos de conocimiento experto dentro de las comunidades de práctica organizadas en torno a la plantación de mandioca, donde los técnicos

del INTA, del Ministerio de Agro y otras dependencias procuran definir “buenas prácticas” ligadas a la conservación de ramas-semilla, el trazado de curvas de nivel en el suelo para evitar anegamientos, el uso de fertilizantes, la selección de ciertas variedades resistentes a virus y bacterias e insectos, la asociación y rotación de cultivos; en el caso opuesto, productores que son referentes de la agroecología, la agricultura regenerativa o la biodinámica en las comunidades locales son quienes “saben”, abriendo o cerrando los flujos de información a los novatos en los mismos tópicos.

En el caso de la manufactura de harina y de almidón, los modelos *top-down* suponen un proceso de modernización basado en la automatización completa que incrementa volumen y ritmo de los procesos, bajo normas de calidad estandarizadas que se acreditan en el mercado (ISO, IRAM); por el contrario, la recuperación de procesos técnicos de manufactura tradicional suponen un agregado de valor como “marca de origen” que debe mantener sin interferencias la manipulación humana de materiales y herramientas, donde la producción singular de un producto debe ser trazable en su recorrido desde el productor al consumidor.

Las redes sociotécnicas en torno al cultivo y la manufactura de mandioca presentan similitudes estructurales pero también diferencias: los interlocutores de las cooperativas y empresas familiares dentro de las redes sociotécnicas de manufactura son mucho más limitados en número que las contrapartes de los agricultores. Asimismo, la lógica del “secreto industrial” y/o singularización propia de la actividad artesanal de elaboración de harina y almidón resulta en procesos de individuación de las técnicas que en la agricultura de la mandioca resultan mucho más incipientes, ya que los primeros desarrollos de variedades certificadas desde el INTA y una biofábrica de carácter mixto que restringen la circulación de información y plantas están recién iniciándose. Desde estas problematizaciones nos proponemos avanzar en el estudio de las redes sociotécnicas que involucran a pequeños productores y agentes técnicos en torno a la producción familiar y comunitaria de mandioca, así como en la producción cooperativa de sus derivados.

Mediante algunas escenas de nuestro trabajo etnográfico propondremos que las comunidades de práctica son inherentemente conflictivas no solo por la posibilidad de reemplazo de los expertos por los novatos, sino porque la práctica genera en sí misma la posibilidad de “realizar las cosas de otra manera”. Estos flujos de información que se transforman “siguiendo los pasos” de los expertos son objeto de consensos y controversias cotidianas que, con sus especificidades en la actividad agrícola e industrial, suponen la educación de la atención de los novatos en la percepción del ambiente donde se cultiva y/o procesa la mandioca.

En este proceso formativo, quienes offician en el rol de expertos o novatos no asumen posiciones fijas ni representan rígidamente un conocimiento científico y/o tradicional; las recomendaciones en ocasiones son confrontadas y en otras, por el contrario, seguidas sin mayor discusión por la confianza que genera su saber hacer. En ninguno de los dos casos, sin embargo se trata de una información que pueda fluir sin interferencias ni cambios en el entendimiento sobre el entorno que suponen.

## **Bibliografía**

- Aristizábal, J., Sánchez, T., & Mejía, D. (2007). Guía técnica para producción y análisis del almidón de yuca. Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. Boletín de servicios agrícolas de la FAO
- Bisang, Roberto & Gutman, Graciela (2005). “Acumulación y tramas agroalimentarias en América Latina”. En: Revista de la CEPAL, 87, pp. 115-129.
- Burgos, Á. M. (2018). Estado actual del cultivo de mandioca en la República Argentina. En: Agrotecnia, (27), 14-18.
- Gallero, M. C. (2013). Agroindustrias familiares en misiones: Fábricas de ladrillo y almidón de mandioca de alemanes-brasileños (1919-2009). En: Población y sociedad, 20(1), 41-75.
- Golé, C. (en prensa). “Nuevas posibilidades en la agricultura “tradicional” y contradicciones emergentes con respecto al “modo de ser” *mbya-guaraní*”. En: Schiavoni, G.O. (comp.), *Técnicas que alimentan. Conocimiento y Valorización de productos de la pequeña agricultura de Misiones*. Posadas: Editorial Universitaria UNaM.
- Lysiak, E. (2012). La cadena de mandioca para industria en Misiones. En: Bongiovanni, R.; Morandi, J.; Troilo, L. (Editores). 2012. Competitividad y calidad de los cultivos industriales: caña de azúcar, mandioca, maní, tabaco, té y yerba mate. 1era ed. Manfredi, Córdoba (AR): Ediciones INTA. Estación Experimental Agropecuaria Manfredi. 212 p.
- Morandi, J., & Pirker, E. (2012). La cadena de mandioca para industria en Misiones. En: Bongiovanni, R.; Morandi, J.; Troilo, L. (Editores). 2012. Competitividad y calidad de los cultivos industriales: caña de azúcar, mandioca, maní, tabaco, té y yerba mate. 1era ed. Manfredi, Córdoba (AR): Ediciones INTA. Estación Experimental Agropecuaria Manfredi. 212 p.
- Mura, F. (2011). De sujeitos e objetos: um ensaio crítico de antropologia da técnica e da tecnologia. En: Horizontes antropológicos, 17, 95-125.

- Oliveri, M. (en prensa). “Agricultores y Técnicos. La producción de conocimiento en torno al cultivo de mandioca”. En: Schiavoni, G.O. (comp.), *Técnicas que alimentan. Conocimiento y Valorización de productos de la pequeña agricultura de Misiones*. Posadas: Editorial Universitaria UNaM.
- Oliveri, M. (2021). Plantando Mandioca: el conocimiento técnico de los pequeños productores agrícolas cooperativizados en la provincia de Misiones. Tesis de Licenciatura en Antropología Sociocultural. *Revista Maguaré*. Vol 37. N. 2, 17-58.
- Padawer, A. (2018). Las buenas prácticas agrícolas en la producción de mandioca en el noreste argentino (1999-2017): homogeneización y autonomía para la definición de problemas acerca de un cultivo. *Revista Redes*, 24 (47), 141-159
- Padawer, A. (2020). Introducción. En PADAWER, A. *El mundo rural y sus técnicas*. Buenos Aires: Editorial de la FFyL de la Universidad de Buenos Aires.
- Padawer, A. (2023). La confianza en la producción de conocimiento: estudio de una red sociotécnica para elaborar materiales basados en almidón de mandioca en Misiones (Argentina).
- Padawer, A., Soto, A. & Oliveri, M. (2020). Trayectorias socio-técnicas en torno a la mandioca en el noreste de Argentina: aprendizajes situados en torno a la incorporación de maquinaria por parte de una cooperativa de productores. En PADAWER, A. *El mundo rural y sus técnicas*. Buenos Aires: Editorial de la FFyL de la Universidad de Buenos Aires.
- Padawer, A., Oliveri, M., & de Uribe, R. (2021). “La producción de conocimientos en contextos agroindustriales de baja capitalización. Desarrollos técnicos en dos cooperativas de mandioca de Misiones, Argentina”. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 16(48), 59-83.
- Uset, A. (2016) Mandioca para consumo en fresco. En: Colección divulgaciones. Ediciones INTA. Centro Regional Misiones, Estación Experimental Agropecuaria Montecarlo. PRET Paraná Medio - MSNES 1242104.
- Vidal, M. (2016). Organización del trabajo, acceso a la tierra y valorización del capital, en la producción de mandioca para venta en fresco, Departamento San Ignacio, Misiones. Tesis de licenciatura en antropología social.

## **Tierra y Tiempo: para aprender, para vivir mejor. Aprendizajes y puesta en práctica del saber-hacer agroecológico en el periurbano hortícola del Gran La Plata**

Soledad Lemmi  
IdIHCS-UNLP-CONICET  
lemmisoledad@gmail.com

Aylén Galina Rubinstein  
CIC-PBA/ IdIHCS-UNLP-CONICET  
galina.aylen@gmail.com

Ornella Moretto  
IdIHCS-UNLP-CONICET  
orne.moretto@gmail.com

Proyecto PIP (11220200101984CO): “La producción de conocimiento técnico en la agricultura familiar argentina: la mandioca misionera y la horticultura platense”. Sede: ICA-FFyL-UBA. Programación 2021-2023. Directora: Ana Padawer; Co-Directora: Soledad Lemmi

Estas reflexiones forman parte de un proyecto de investigación que se propone estudiar la producción de conocimiento técnico en la agricultura familiar argentina; específicamente en la comunidad de prácticas hortícolas de la ciudad de La Plata (prov. de Buenos Aires) y de la mandioca del sudoeste misionero. Para llevar adelante estas reflexiones se parte de los aportes teóricos de la antropología de la educación y de la técnica (Lave y Wegner, 1991; Pessanha Neves, 1997; Cowan Ros y Nussbaumer, 2011; Rockwell, 2005; Padawer, 2019, 2020, 2022; Padawer et al 2021; Carengo, 2021).

El trabajo de campo realizado en la horticultura platense se orientó en inicio a estudiar las trayectorias educativas de jóvenes y adultos de familias productoras, así como la forma en que se aprende y transmite el oficio de horticultore. A partir de dichas indagaciones encontramos que el trabajo en la *quinta*<sup>1</sup> es vertebrador de la vida cotidiana de estas familias.

Sus viviendas se encuentran en el mismo lugar en el que trabajan, separadas apenas por unos pocos metros de los invernaderos, ya que el cuidado de las plantas requiere de atención permanente haciendo de éste un trabajo “de sol a sol”, “sin descanso”, “sacrificado”, “muy duro”, “como cuidar un bebé”. Se suma a ello que la forma predominante de acceso a la tierra

---

<sup>1</sup> Esta categoría nativa es utilizada cotidianamente por los productores para referirse a sus espacios de producción hortícola, ya sean bajo invernadero o a campo abierto.

es el arriendo, lo que lleva, entre otras cosas, a que estas familias vivan en condiciones de desigualdad estructural.

La forma hegemónica de producción en el periurbano hortícola platense, desde fines de los años 80 hasta la actualidad, se sustenta en el paquete tecnológico del invernáculo. Éste comprende el uso de semillas híbridas, síntesis químicas (agrotóxicos), riego por goteo e invernaderos, desplazando en su uso formas previas de producción que habían sido elaboradas por los propios productores sin mediación de técnicos y laboratorios. Estos “avances tecnológicos” fueron pensados en el marco de la “revolución verde” para aumentar la producción y la productividad en el sector rural.

En los últimos años, devenida de las organizaciones de familias productoras, así como de diversas instituciones estatales (INTA, Universidades, Ministerios de Asuntos Agrarios Provinciales) se ha ido expandiendo la idea de que producir agroecológicamente redundaría en mejoras en la calidad de vida de los productores, consumidores y el ambiente. En el desarrollo de nuestro trabajo de campo hemos identificado diversas tensiones que atraviesan la puesta en práctica de esta forma de producción alternativa. En este marco nos preguntamos por las condiciones que posibilitan que un saber-hacer pueda ser transmitido, aprendido y puesto en práctica. En el caso que nos ocupa aquí, la agroecología, ¿cómo se aprende una práctica en los límites de la hegemonía?, ¿qué tensiones la atraviesan?, ¿con qué márgenes de agenciamiento cuentan los productores para llevar adelante esta práctica contrahegemónica? Para comenzar a bocetar respuestas a estas preguntas presentaremos dos relatos de campo.

### **“Esas son casi agroecológicas”**

Silvia es una productora, migrante cochabambina, que llegó a la horticultura platense junto a su marido Álvaro hace 15 años. Nos conocimos en el año 2017 ya que compartimos espacio de militancia en el territorio. Este año la visité varias veces para compartir mates y también charlar de la quinta. En mayo plantó habas “Esas son casi agroecológicas” me dijo, señalando las plantas. No les había echado químicos, sólo curado la tierra y nada más. Ni riego por goteo usó, abría la manguera y el agua corría inundando los surcos. Nunca en mi vida había visto una haba en la planta, sólo las chauchas en la verdulería. Tienen flores blancas y violetas que emanan un perfume hermoso. Me dijo que tenía ganas de participar del Área de Agroecología del movimiento pero que no tenía tiempo, que para eso tenía que dejar el Área de Género en la que ya participaba. “Tiene que ir él”, me dijo señalando al marido “y ahora yo me quedo con los chicos”. Silvia y Álvaro tienen 4 hijos nacidos en Argentina. Arriendan hace 10 años la tierra en la que viven y trabajan. Silvia tiene vitiligo, una enfermedad que decolora

la piel, lo sé porque lo veo en sus manos y porque siempre me dice que se agarró la enfermedad en el invernadero, porque no estaba chayando la tierra y la Pachamama la castigó y también porque usa químicos y los químicos hacen eso, dañan la piel. Por eso Silvia y Álvaro quieren producir agroecológicamente. Y porque su hermano, que también trabaja por temporadas en la quinta, una vez se desmayó intoxicado por los químicos en el invernadero. Pero para producir agroecológico tiene que aprender, ir al Área de Agroecología que “ahí los compañeros saben”, pero para eso necesita tiempo. Cuando le pregunto por las habas me dice que no les echa nada porque no necesitan y que además así se hace más barato. Silvia y Álvaro son estrategas, miden minuciosamente el uso de los químicos porque son caros y si tiran de más desperdician, “cuanto menos hecho mejor, porque gasto menos” me dice. Mientras logran organizar la logística familiar para liberar tiempo y participar del Área de Agroecología, Silvia y Álvaro van probando, como con las habas.

### **“Veremos qué pasa”**

En el año 2019, una organización político territorial que desarrolla diversos proyectos educativos en el periurbano hortícola (bachillerato popular, comedores comunitarios, cooperativas de trabajo, talleres), comenzó a desarrollar una experiencia colectiva de producción agroecológica junto a les productoxs. Ésta fue iniciada a partir del desarrollo de un taller de agroecología en el marco del bachillerato popular, que derivó en el armado de una experiencia cooperativa de producción y venta de bolsones de verdura en transición a la agroecología. En los talleres, algunos productores contaron que ya producían agroecológicamente, frente a la mirada sorprendida de otros compañeros que por primera vez escuchaban esa palabra. Este espacio fue el puntapié para la posterior experiencia de producción agroecológica en el territorio. La organización ya contaba con un predio alquilado en el que desarrollaban algunas de sus actividades y allí se decidió destinar parte de la tierra para llevar adelante la experiencia. En esos primeros diálogos lo que apareció con fuerza fueron miedos y desconfianza porque producir agroecológicamente era “un riesgo” y que “no iba a funcionar”. Que sin los remedios y químicos la verdura no crece bien, que se podía perder la producción y que requiere mucho trabajo y cuidado. También las compañeras productoras se pasaban todo el día trabajando en la quinta, por lo que la propuesta de participar de un proyecto militante vinculado a la producción agroecológica significaba, aunque no era la intención, agregar más trabajo al trabajo.

En este marco, una compañera que estaba más liberada de trabajo y que vivía en el mismo predio se enganchó con la propuesta y decidió tomar la posta del proyecto. Se levantaba

a la mañana, miraba las plantas, controlaba, avisaba a los demás compañeros cuando aparecía algún problema y empezó a copiar en su propia quinta algunas prácticas propias de la producción agroecológica.

En una visita a su quinta, la compañera me contó que estaba produciendo zapallitos sin nada de químicos para poder sumarlos al bolsón, “por eso están así”, dice, refiriéndose a que las hojas de la planta se veían medio caídas. “No salieron muchos, porque no les puse nada [de agrotóxicos], algunos hay por ahí pero no tantos, veremos qué pasa”, dice, con cierta desconfianza. En su quinta podía verse también mucha albahaca crecida de modo “salvaje”, a diferencia de la que se produce para vender en el mercado, ésta parecía un yuyo, desordenado, con algunos tallos más altos, otros más chicos. Me dijo que la estaba dejando crecer porque “la profe” [del taller de agroecología que estaba haciendo en el marco de la organización] dice que la albahaca sirve para espantar muchos bichos, por el olor que tiene, “así que la dejé que crezca, también para sacar semillas”. Mientras me dice eso se acerca a la planta y saca un pedacito y empieza abrirlo y me muestra muchas semillitas chiquitas negras que saca de ahí. “Estas son las semillas de la albahaca”.

### **Reflexiones iniciales...**

Lo dicho hasta aquí permite bocetar algunas reflexiones en torno a las preguntas planteadas. En inicio podemos decir algo que es una verdad de perogrullo pero que requiere ser enunciada: para que un conocimiento sea posible de ser aprendido y puesto en práctica, deben existir condiciones que lo habiliten. En el caso aquí planteado las familias productoras cuentan con tiempo escaso para dedicarle al aprendizaje de nuevas prácticas. De una manera que pareciera un círculo vicioso, el tiempo que se necesita para llevar adelante una transición hacia la agroecología es consumido en los ritmos productivos que impone el paquete tecnológico del invernáculo. Asimismo, la agroecología consiste en una práctica que requiere tiempos: tiempo de ser aprendida, tiempo para acompañar el proceso natural de las plantas sin aceleramiento químico, tiempo para preparar los bioinsumos y esperar su fermentación, tiempo para la experimentación desde el ensayo y el error.

El rol que juega el cuerpo en estos procesos de aprendizaje, ya sea usando los ojos, los oídos, las manos, así como haber atravesado procesos de enfermedad e intoxicación, es central en la decisión de comenzar nuevos caminos productivos aún con los riesgos que eso implica. Tal como se refleja en los relatos, las organizaciones forman parte de este proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto impulsando como ensayando y propiciando las condiciones para que formas de producción alternativas a la hegemónica sean posibles. Contrastar el sentido

común hegemónico del “éxito” del paquete tecnológico requiere de toda una serie de tareas, condiciones y posibilidades difíciles de lograr de forma individual. Sin embargo, esto tampoco sería posible sin la implicación de las familias productoras que reconocen su importancia.

El hecho de que las familias no sean propietarias de la tierra y, a su vez, estén constreñidas por las demandas del mercado, genera que muchas veces probar prácticas productivas alternativas sea un riesgo demasiado grande como para llevarlo adelante. Pagar mes a mes la tierra en la que se vive y trabaja se vuelve prioritario limitando la posibilidad de ensayar otras formas de vida y de trabajo.

Finalmente, podemos pensar el vínculo entre productoras y Estado como una relación en tensión. Por un lado, diferentes instituciones estatales dialogan con estas experiencias a partir del desarrollo de prácticas específicas destinadas a promover la producción agroecológica. Sin embargo, la falta de políticas públicas en el ordenamiento territorial del periurbano hortícola platense, que lleva a la especulación inmobiliaria y a los altos precios que les productoras deben pagar por los arriendos, dificulta el desarrollo de una transición agroecológica y diversa en mayores escalas. En la actualidad, para las familias productoras, adquirir la propiedad de la tierra es un sueño casi inalcanzable. Mientras tanto, las organizaciones de productoras desarrollan estrategias colectivas que, si bien no logran revertir la desigualdad estructural, abonan al desarrollo de experiencias productivas alternativas tendientes a la igualdad social.

## **Bibliografía**

- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 1*: 28-38.
- Padawer, A. (2019) El ordenamiento humano del ambiente en el cultivo de mandioca: articulación de conocimientos prácticos y científico-técnicos en la selva paranaense. *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 55: 267 - 298.
- Padawer, A. (2022). “Un producto que acá no hay”: traducciones entre ingenieros y mecánicos en el diseño de una prensa para una cooperativa de productores de mandioca. *Revista Tecnología e Sociedade*, vol. 18: 19 - 42.
- Padawer, A.; Oliveri, M y de Uribe, R. (2021) La producción de conocimientos en contextos agroindustriales de baja capitalización. Desarrollos técnicos en dos cooperativas de mandioca de Misiones, Argentina. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, vol. 16, nro. 48: 59-83.

- Padawer, A. (2020). Estudios sociales sobre la producción de conocimiento en la agricultura familiar, la capitalización mediana, la agroindustria y sus agendas públicas. En: Padawer, A. (comp.) *El mundo rural y sus técnicas*. Edit. de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Carenzo, S. (2021). Experticias ruderales: la producción de conocimiento sobre la materia descartada por parte de “cartoneros/as” y sus implicancias en los sistemas de gestión de residuos metropolitanos. En: Carman, M. y Olejarczyk, R. *Resistir Buenos Aires. Como repensar las políticas excluyentes desde una praxis popular*. Siglo XXI editores. Bs. As.
- Cowan Ros, C.s y Nussbaumer, B. (2011). Trayectoria conceptual de la mediación social: expedicionarios, patronos, políticos y profesionales técnicos en la interconexión y producción de mundos de significado. En Cowan Ros, C. y Nussbaumer, B. (edit.). *Mediadores sociales en la producción de prácticas y sentidos de la política pública*. Edit. Ciccus. Buenos Aires.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Neves, D. P. (1997). *Assentamento rural: reforma agrária em migalhas : estudo do processo de mudança da posição social de assalariados rurais para produtores agrícolas mercantis*. EDUFF. Niterói.

## **Escuelas y espacios formativos de organizaciones campesinas. Construcciones de políticas, sujetos y disputas cotidianas en los territorios**

Elisa Cragolino  
CIFYH- UNC  
elisacragolino@gmail.com;

Catalina Figueroa  
CIFYH- UNC  
catifigueroa@gmail.com

Conceicao Coutinho Melo  
CIFYH- UNC  
conceicaomelounc@gmail.com

María Roberta Mina  
CIFYH- UNC- CONICET  
mariarobertamina@gmail.com

Aylen Ochoa  
CIFYH- UNC  
aylen.ochoa@mi.unc.edu.ar

Una de las líneas de indagación de nuestro equipo refiere a los procesos políticos y experiencias formativas que se configuran desde las organizaciones campesinas, en el contexto de la reestructuración capitalista, el avance de los agronegocios y diversas formas de extractivismos. Estos procesos se traducen en los territorios en ecocidios, expropiación de tierras y expulsión de poblaciones del campo que ya no pueden sostenerse a través del trabajo y actividades productivas y que ven comprometida su vida y formaciones culturales. Nos interesa analizar cómo estas organizaciones intervienen en la disputa económica, política e ideológica y generan proyectos educativos y escolares, que se presentan como alternativos y contrahegemónicos y se vinculan de diferentes formas con el Estado. Partimos en este sentido de una noción de políticas educativas amplias de raíz gramsciana, tal como lo propone Achilli (1998) al reconocer la existencia de espacios y actores productores de iniciativas y proyectos que exceden los gubernamentales, que desde distintas posiciones sociales inciden en los territorios de manera asimétrica.

En esta oportunidad retomamos “estudios en caso” de cuatro tesis de integrantes del equipo que se refieren a organizaciones de Argentina y Brasil que integran la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo y el Movimiento Internacional Vía Campesina. Estas convergen política e ideológicamente, comparten reivindicaciones y marcos de acción

común. Sin embargo, dado que se han configurado y desarrollado en contextos históricos-económicos, sociales y políticos particulares, tienen un alcance diferente en relación a las escalas de intervención y con ello diferenciales posibilidades de sostener sus iniciativas políticas, productivas y educativas, disputar espacios y recursos con el Estado, incidir en su definición y en la extensión temporal y territorial de sus proyectos. (Carreño, Coutinho y Flores, 2021)

¿Pero por qué traer aquí los casos? Porque nos permiten volver a reponer el valor que tienen los estudios etnográficos y las perspectivas relacionales e históricas que los integrantes de la RIAE compartimos y entendemos merece la pena seguir analizando y discutiendo para poder ampliar su comprensión y seguir abriendo preguntas: ¿De qué modo la educación se configura como objeto de disputa? ¿Cuáles son sus formas y contenidos y cómo se correlacionan dialécticamente con el modelo de acumulación general y particular y los procesos de construcción de hegemonía? ¿Cómo explicar las variadas formas que asumen las relaciones entre Estado - sociedad civil? ¿Cómo dar cuenta de la complejidad de los procesos de construcción de políticas educativas? ¿Cuáles son y de qué modo estas se construyen, disputan, negocian y son apropiadas diferencialmente en los territorios? ¿Cómo analizar las complejas relaciones, tensiones y conflictos que son constitutivas de la vida social misma y se expresan y condensan en las cotidianidades de los casos situados?

Escuela Campesina de Agroecología de la UST, Mendoza (tesis Coutinho Melo)

La Escuela Campesina de Agroecología de Jocolí (Depto. Lavalle, Mendoza) fue creada por la UST (Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra) en el 2011. A través de sus articulaciones políticas logró un convenio con la Dirección General de Escuelas (DGE), lo que permitió que funcionara una escuela campesina secundaria de alternancia y de gestión social. Luego, atendiendo a demandas de base se abren dos anexos (Luján de Cuyo y Malargüe).

Los cambios en la gestión del gobierno provincial supusieron la emergencia de tensiones y un intento de cierre a fines del 2019. A inicios de diciembre de 2022, la DGE dispuso poner fin al convenio y cerrarla definitivamente, sin presentar solidez en la argumentación de la decisión.

La problemática de acceso y continuidad de escolarización que atraviesa la cotidianeidad de los pueblos originarios Huarpes y otras poblaciones rurales que son parte de la EC, nos hace reflexionar no sólo sobre los derechos afectados, sino cómo determinados formatos y contenidos escolares disputan proyectos de vida individuales y colectivos en los territorios rurales de Mendoza, que son resistidos por los sectores políticos y económicos dominantes. A a partir de algunas evidencias, la pregunta que emerge, es de qué modo la

clausura de la escuela se relaciona con intereses hegemónicos vinculados al desarrollo del agronegocio vitivinícola y frutícola que requiere de pobladores del campo dispuestos a vender su fuerza de trabajo, cualesquiera sean las condiciones que se les pretenda imponer. Frente a estos intereses dominantes en el territorio, la UST reivindica en su escuela el sistema de alternancia que hace posible la complementación de trabajo familiar y estudio. Desarrolla propuestas curriculares y experiencias formativas para fortalecer un trabajo y vida campesina sostenible (proyectos productivos comunitarios con tecnología y sistemas de riego propios, comercialización cooperativa como los almacenes campesinos, programas relativos al derecho a la salud, género, etc). Más allá de un derecho vulnerado, el cierre de la EC nos ayudan a pensar las disputas cotidianas de los campesinos de Mendoza por otras formas de vivir que no sea someterse a la lógica capitalista y mercantil hegemónica.

La escuela en el Acampamento Pátria Livre Mine. M.Gerais, Brasil (tesis Ochoa)

Durante los últimos meses de 2019 y hasta comienzos de 2020 se llevó a cabo el trabajo de campo en el municipioC de São Joaquim de Bicas que forma parte, junto a otros dos acampamentos, de lo que se denomina la Regional Metropolitana de Belo HCragnoLinorizonte. El acampamento surge en la jornada de lucha del 26 de julio de 2017 llamada “*Corruptos devolvam nossas terras*“, día en que el MST lleva adelante la ocupación de tierras improductivas de empresarios vinculados a la corrupción. En 2018 se construyó la Escuela Elizabeth Teixeira, con el objetivo de que niños, niñas y jóvenes estudien dentro del APL.

La Escuela asume un proyecto político pedagógico basado en la *Educação do campo*, de perspectiva freiriana y de educación popular. Pero además constituye, según relatos de los militantes y familias acampadas, un desafío territorial tendiente a la permanencia y resistencia en el lugar, posterior a la ocupación. Funcionó hasta el 2021, como anexo de la Escola Técnica Sandoval Soares, por medio del acuerdo entre el Gobierno de Minas Gerais, la Fundação Helena Antipoff y el MST. Un hecho relevante marca el comienzo del 2019, cuando se produce el “crimen ambiental” de Brumadinho: el dique de contención de desechos producidos por una de las minas de la Companhia Vale do Rio Doce se derrumba, contaminando a su paso el río Paraopeba cuyo margen atraviesa el APL. Esto representa un desafío para la continuidad de las familias acampadas y enmarca los nuevos proyectos, tensiones y propuestas que se ponen en marcha a partir de esta fecha.

La labor etnográfica, nos permite advertir la complejidad de estos acontecimientos en el cotidiano de los sujetos, entendiendo que la lucha por la construcción y sostenimiento de la escuela está pensada y proyectada como espacio de formación pedagógica y política Al mismo tiempo, tensiona ciertas articulaciones con representantes del Estado y empresas privadas, en

sus distintos niveles. La construcción del proyecto educativo y la forma de vida campesina pensada desde el MST disputa por recursos y sentidos con otras formas relacionadas con los agronegocios y la extracción minera de la región (Ochoa, 2021).

Escuela Campesina de Apenoc-Movimiento Campesino de Córdoba (Tesis Mina)

En este caso analizamos las experiencias formativas entendidas como el conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucran estudiantes y egresados de la Escuela Campesina (EC) de El Quicho a partir de una demanda del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC). El trabajo presenta tres argumentos centrales: la apropiación por parte del Movimiento de una política pública, el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT), que a su vez es apropiada y resignificada por los jóvenes que asisten a la EC. En segundo lugar, argumentamos que los jóvenes “cercaños” al movimiento se apropian de ciertas competencias comunicativas, explicaciones, negociaciones y asociaciones, que ponen en práctica en su contexto inmediato. Relevamos que estudiantes, docentes y familias construyen *estrategias para la vida* “generadoras” de arraigo y pertenencia para las juventudes rurales. De ahí que esos tres actores sociales asignan sentidos a la formación y las posibilidades futuras en su paso por la EC. Estas construcciones se entrelazan y a veces se tensionan poniendo en cuestión ciertos formatos escolares reivindicados como alternativos a los hegemónicos (Mina, 2021).

Encuentros de mujeres campesinas de APENOC. (Tesis Figueroa)

La Práctica Profesional Supervisada (PPS) tiene por referente empírico los “encuentros de mujeres campesinas” llevados a cabo por el equipo de género de APENOC durante 2018 en el NO de Córdoba (Dique Pichanas, Santa Ana, Pichanas, Paso Viejo y Campanas- Dpto. Cruz del Eje). Son abordadas considerando los procesos históricos de construcción de experiencias formativas que problematizan las desigualdades de género. El trabajo enfatiza la categoría “mujeres campesinas” a partir de la cual mujeres organizadas en APENOC interpelan políticas públicas provinciales, que bajo la noción “mujeres rurales” engloban heterogéneas y desiguales modalidades productivas en ese “espacio social rural” (Cragolino, 2001).

El acompañamiento al equipo de género de APENOC durante la Diplomatura en Formación de Acompañantes Comunitarias contra la Violencia de Género (Secretaría de Lucha contra la Violencia hacia la Mujer y Trata de Personas del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Gobierno de Córdoba) nos permitió reconocer una singular y contextual noción de violencia de género (Mattoo, 2012; Pitch, 2014), referida por mujeres campesinas participantes de las experiencias formativas etnografiadas, las cuales se vinculan con sus experiencias y trayectorias. Remiten a desigualdades sociales estructurales: desigual distribución de agua potable y tierras productivas, que se distancia de criterios más generales

con que agentes estatales provinciales significan universalmente tanto la noción de “mujer rural” como la de “violencia de género”.

### **Bibliografía citada:**

- Achilli, E. (1998) “Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente”, en *Revista Lote*, N° 18.
- Carreño, Guillermina, Coutinho Melo, Conceição, Flores, Hernán (2021), “Aproximaciones al proceso de escolarización desde proyectos educativos alternativos en los inicios de dos movimientos sociales: el caso del Movimiento de Trabajadores Sin Tierra (MST) y el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC), en *Ambrogio y Cragnolino.(comp) en Experiencias formativas en territorios rurales en transformación , Colecciones del CIFYH , Cordoba, Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.*
- Cragnolino, E. (2001) “Educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino del norte de Córdoba”. Tesis de Doctorado en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, mimeo.
- Mattio, E. (2012) “¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual”, en Morán Faúndes, José Manuel; Sgró Ruata, María Candelaria y Vaggione, Juan Marco (eds.) “Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos”. Córdoba, Ciencia, Derecho y Sociedad. UNC.
- Mina, R. (2021a) *Al final en la Escuela Campesina sí se aprende”: Experiencias formativas, apropiaciones y estrategias para la vida en el proceso de egreso de jóvenes rurales en El Quicho.* Trabajo Final de Licenciatura en Antropología, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, mimeo.
- Mina, R. (2021b) “Desenlaces futuros: opciones de las juventudes rurales y estrategias para la vida en una Escuela Campesina del noroeste cordobés”, en *Ambrogio y Cragnolino.(comp) en Experiencias formativas en territorios rurales en transformación , Colecciones del CIFYH , Cordoba, Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC*
- Ochoa, Aylén (2021) “Nosotrxs lxs jóvenes también marcamos las pautas: una aproximación etnográfica sobre trayectorias, experiencias formativas e identidad en la organización de la juventud en el Acampamento “Pátria Livre” del MST brasileiro (2019-2021)”, en *Ambrogio y Cragnolino.(comp) en Experiencias formativas en territorios rurales en transformación, Colecciones del CIFYH, Cordoba, Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC*

Pitch, T. (2014) "La violencia contra las mujeres y sus usos políticos" Universidad de Perugia, Italia.

## **Hacia un panorama socioeducativo de la población migrante: viejos y nuevos desafíos a partir del 2020**

Verónica Hendel  
UNLu-CONICET-UBA  
vero\_hendel@yahoo.com

Gabriela Novaro  
UBA-CONICET  
gabriela.novaro@gmail.com

Brígida Baeza  
Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco"-CONICET,  
bribaeza@gmail.com

María Laura Diez  
UBA-UNIFE- CONICET  
diez.mlaura@gmail.com

Andrea Gago  
Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco"  
andregago26@gmail.com

M. Florencia Maggi  
CONNFINES, CONICET-UNVM / Universidad Nacional de Córdoba  
florenciamaggi@ffyh.unc.edu.ar

El contexto de pandemia y aislamiento social (2020-2022) ha generado transformaciones profundas en nuestras vidas, al tiempo que ha mostrado la persistencia de problemas sociales de larga data. Entre ellos, una reconfiguración de los regímenes de movilidad y una profundización de la desigualdad. En la Argentina, uno de los grupos más afectados ha sido el de los colectivos migrantes. El objetivo de este escrito es tanto describir y analizar algunas situaciones generales de las relaciones sociales y educativas en pandemia, como identificar ciertas particularidades de las formas en que la población migrante la experimentó. Las reflexiones se refieren en particular a los territorios donde trabajamos (Provincia de Buenos Aires, Córdoba y Chubut),<sup>1</sup> pero aluden a problemáticas que suponemos atraviesan también otras localidades de características similares.

---

<sup>1</sup> Se trata de una investigación multisituada enmarcada en el Proyecto de Investigación Plurianual (PIP - CONICET) "Migración y educación en contextos de reconfiguración de la movilidad: relaciones generacionales, procesos de identificación y experiencias formativas". Para recuperar la especificidad de cada territorio y otros trabajos en los que venimos abordando la temática, véase Diez, Hendel, Martínez & Novaro, (2020); Baeza; Fuentes & Gago (2020); Hendel (2022); Diez (2023); Maggi, M. F. (2023).

## **Formas de sociabilidad, relaciones generacionales y escolaridad en contextos de pobreza en pandemia y pospandemia**

Entre las alteraciones mencionadas, las unidades domésticas adquirieron una centralidad inusitada durante los primeros meses como núcleos de la tarea formativa (incluyendo la escolar). Lo mismo tensionó imágenes que desde las instituciones se han construido y reproducen en torno a las familias y los contornos de la economía popular en los territorios donde trabajamos. En el contexto de pandemia se exacerbaron prejuicios, pero también se construyeron saberes y se ensayaron nuevas formas de relación con los hogares. Las mismas constituyeron una oportunidad (no siempre aprovechada) para comenzar a comprender las formas en que las generaciones jóvenes son incluidas en las actividades comunitarias y familiares (recreativas, productivas o vinculadas al cuidado), mientras se escolarizan. Hay que tener en cuenta el protagonismo que las y los jóvenes adquirieron en la gestión de algunas actividades cotidianas (considerando la afectación diferencial del virus en detrimento de los mayores). Una preocupación que nos atraviesa se vincula a cómo se conceptualizan esas participaciones, heterogeneidades y desigualdades en el contexto de la pospandemia.

En términos de temporalidades y espacialidades, uno de los registros que encontramos en algunos de los territorios alude a la pandemia como un antes y después para lxs estudiantes en relación a los tiempos y prácticas escolares y no escolares. A modo de ejemplo, el no poder transitar por un tiempo y espacio escolar de forma continua generó que se vean interrumpidos modos de enseñar y aprender en la escuela que estaban siendo desarrollados antes de marzo del 2020: proyectos pedagógicos institucionales que, en ciertos aspectos, tensionaban la forma escolar “tradicional” (Fattore, 2013). Esto podemos vincularlo a que, como han expuesto distintos trabajos a la largo de estos últimos dos años, la pandemia generó “alteraciones en los supuestos pedagógicos de la escolarización” (Terigi, 2021). De alguna manera, esto también contribuyó a que se profundizara el proceso por el cual la escuela dejó de tener cierta centralidad en la organización cotidiana de las prácticas de lxs jóvenes, niñeces y sus familias, lo que para muchxs significó una modificación en su relación cotidiana con las escuelas. En no pocos estudiantes esto llegó hasta el punto de discontinuar la escolaridad. Si bien reconocemos que siempre existió una heterogeneidad de situaciones en relación a esta problemática, con la pandemia se visibilizó y expuso en mayor medida esta diversidad que sabemos está atravesada por la desigualdad social.

Por otra parte, las consecuencias de estos procesos se hacen presentes en el registro de Equipos de Orientación Escolar sobrepasados de tareas y responsabilidades, así como en el

diseño e implementación de políticas públicas específicas (como el ATR y el ATR+ en Provincia de Buenos Aires). La vuelta total a la presencialidad escolar, proceso también heterogéneo y atravesado por situaciones de desigualdad (edilicia, de infraestructura, etc), parece haber ubicado la experiencia de la pandemia y el aislamiento en un pasado lejano del cual muchos y muchas jóvenes ya no quieren hablar ni recordar.

Asimismo, el formato escolar tradicional parece haber reemergido con fuerza, dejando a un lado no solo saberes y prácticas surgidas en el contexto de pandemia, sino también ciertas reconfiguraciones de las relaciones de las escuelas con las familias y los espacios comunitarios que hemos advertido en algunos territorios.

Ciertos registros dan cuenta de que en las instituciones educativas no se dieron espacios para dialogar acerca de lo sucedido y allí donde se dieron los dispositivos adoptaron forma de catarsis más que de reflexión. “Estrés”, dejar de “hacer las tareas para trabajar”, “falta de motivación” y “estar triste todo el tiempo” son solo algunos de los registros de los modos en los cuales han descrito las dificultades que atravesaron durante la pandemia y el aislamiento. Sin embargo, otros registros dan cuenta de que el tiempo de ASPO ha sido un periodo de transformaciones profundas y, también, de nuevos aprendizajes: “Aprendí a cocinar”, “a respetar mis emociones”, “a cortar el pelo”, “descubrí que me gusta leer”, “aprendí cosas que yo no conocía de mí mismo”, “escuché más géneros musicales y encontré mis favoritos” y “tocar un poco la guitarra”. Si bien los debates sobre las consecuencias del ASPO vinculados al derecho a la educación tienden a centrarse en la potencialidad, o no, de las nuevas tecnologías, en cómo recuperar lazos con la población que se desvinculó de las instituciones educativas y en los contenidos a “recuperar”, consideramos que hay un campo menos explorado que se relaciona con aquellas prácticas y saberes que tuvieron lugar “más allá de la escuela”.

### **La juventud migrante en periodo de aislamiento y quiebre de la movilidad**

En el contexto ya mencionado y atravesada por las dificultades asociadas al desigual acceso que comparte con otras poblaciones, las medidas vinculadas al aislamiento social ubicaron a la población migrante ante nuevas dificultades. Entre otros, aquellos para concretar trámites de residencia y acceder a derechos sociales y económicos, tales como la alimentación, el trabajo, la vivienda. Las restricciones a la circulación habitual implicaron la interrupción total –en algunos casos, como la venta ambulante- o parcial -como el trabajo doméstico, la construcción y el comercio en ferias y mercados- del universo de ocupaciones mayoritariamente desempeñadas por estos grupos. La interrupción de la movilidad se dio junto con nuevas formas de pensarla. En los colectivos migrantes que circulan entre distintos

territorios como condición de reproducción el cierre de fronteras fue particularmente complejo desde el punto de vista familiar, económico y social.

En cuanto a las prácticas comunitarias de los grupos migrantes, la pandemia y el aislamiento generaron situaciones de persecución (de vendedores ambulantes, por ejemplo), una profundización del control de la movilidad, una mayor visibilidad de las asociaciones como receptoras y portavoces de las condiciones de precariedad. Se advierte también el costo de la interrupción de formas de sociabilidad centrales para la conformación y consolidación de lazos entre los colectivos migrantes: las reuniones en las organizaciones, las prácticas deportivas y expresivas, etc. Ante esto registramos el surgimiento de sociabilidades “clandestinas” en prácticas tales como bailes, festejos y campeonatos de fútbol. Advertimos también la profundización de las formas de intercambio virtual con territorios de origen; nos preguntamos qué se generó en torno a las mismas y qué lugar tuvieron los y las jóvenes en estos intercambios.

Incluir la situación de aislamiento en el debate sobre el acceso al derecho a la educación de la población migrante, supone preguntarse por la jerarquía de saberes que atraviesa a las instituciones educativas, así como por las formas en que los contenidos formales se vinculan, o no, con aquellos aprendizajes que tienen lugar por fuera del tiempo escolar y que, en muchos casos, son sumamente significativos para las familias y comunidades. A su vez, enlaza los debates actuales con otros de más larga data tales como aquellos vinculados a la distinción, a veces explícita y otras no tanto, entre la naturaleza y el valor de los saberes que se adquieren en un contexto y en el otro, las posibilidades de dialogar entre sistemas de conocimientos distintos, así como el reconocimiento de la existencia de comunidades epistémicas que construyen sus propias nociones sobre el saber y el enseñar. Tal vez aquí radiquen algunas de las potencialidades de un tiempo sombrío y de profundización de las desigualdades que también ha sido, paradójicamente, un tiempo de surgimiento de nuevas prácticas y aprendizajes. De qué modos nuestras prácticas y concepciones se han visto atravesadas por la pandemia y cuánto de ello sigue latente es otra de las preguntas que nos seguimos haciendo como forma de construcción de ese panorama socioeducativo que aspiramos a esbozar en este escrito y que esperamos nos sirva como clave de lectura colectiva y provisoria de un presente complejo.

Una vez suspendidas las medidas de aislamiento la vida pareció volver a la “normalidad”. Esto nos llamó especialmente la atención en los contextos escolares. En este escrito, hemos intentado bosquejar un panorama socioeducativo del periodo de la pandemia y pospandemia de los distintos territorios donde trabajamos, fuertemente influenciado por aquello que encontramos al “volver” a los espacios donde desarrollamos nuestro trabajo de

campo. Hallazgos e impresiones que, en cierto modo, ponen en duda la supuesta “normalidad” pospandemia

## **Bibliografía**

- Baeza, B.; Fuentes, R. & Gago, A. (2020) “Aportes para pensar la educación secundaria en contextos migratorios en la Cuenca del Golfo San Jorge- Patagonia”, en: Roberto Samar, P. & Lermada, C. (Comp.) *Mirarnos desde perspectivas de derechos. Las tensiones entre el rol de la escuela y los discursos dominantes en la búsqueda de construir una sociedad más inclusiva*. Neuquén: CTERA, ATEN, CTA. Pp. 82-92.
- Diez, M. L., Hendel, V., Martínez, L., & Novaro, G. (2020) Desigualdad, migración y educación en tiempos de pandemia. *Educación en la diversidad. Boletín del Grupo de Trabajo CLACSO. Educación e interculturalidad*. 41-48.
- Diez, M. L. (2023) La educación interpelada en una radio comunitaria Encuentros y desencuentros entre las escuelas y las organizaciones de migrantes en pandemia. En: Baeza, B.; Matossian, B. & Barelli, I. (comp.) *(In)movilidades e impactos del COVID-19 en las migraciones y los territorios*. Buenos Aires: Teseo. pp 137-146.
- Fattore (2017) Apuntes sobre la forma escolar tradicional en Baquero, Diker, Frigerio (comp.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: DEl Estante.
- Hendel, V. (2022) Migración, desigualdades y aprendizajes en tiempos de pandemia y aislamiento. *Movimientos migratorios Sur-Sur: Fronteras, trayectorias y desigualdades* (4). Niñeces y adolescencias migrantes en América Latina: entre desigualdades y derechos. p. 10 – 15.
- Maggi, M. F. (2023) “Aislamiento e investigación durante la pandemia: algunas reflexiones metodológicas sobre el abordaje de juventudes escolarizadas que forman parte de familias migrantes.” En: Baeza, B.; Matossian, B. & Barelli, I. (comp.) *(In)movilidades e impactos del COVID-19 en las migraciones y los territorios*. Buenos Aires: Teseo. pp 213-229.
- Terigi (2021) "Reflexiones sobre la escolarización promediando el segundo año de pandemia". Semana UNIPE 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=wA8rMKHHfrY>.

## **Pueblos indígenas, políticas públicas y transformaciones educativas. Sobre luchas históricas y demandas recientes**

Mariel Bufarini  
CEACU, FHUMyAR, UNR  
mbufarini@gmail.com

Verónica Greca  
CEACU, FHUMyAR, UNR  
verogreca@hotmail.com

María Claudia Villarreal  
CEACU, FHUMyAR, UNR  
m\_clau\_diav@hotmail.com

El presente trabajo se inscribe en una de las líneas de investigación del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (UNR) vinculada a procesos socioétnicos y socioeducativos en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural en la provincia de Santa Fe. En ese marco, llevamos adelante un proyecto de investigación sobre políticas públicas y demandas indígenas. El trabajo que presentamos en esta oportunidad se inscribe en el proyecto colectivo mencionado y se dirige al primer eje de trabajo “Estado, cotidianeidad y sujetos. Tensiones y conflictos en las últimas décadas”.

A partir del análisis de distintas dimensiones de las luchas etnopolíticas de los pueblos indígenas de la provincia de Santa Fe, nos interesa abordar las transformaciones recientes que se están produciendo en el ámbito educativo, específicamente de las experiencias formativas interculturales inscriptas en el entramado de las políticas públicas referidas a la educación intercultural bilingüe en la jurisdicción y las co-construcciones cotidianas de interculturalidad en las escuelas (Achilli, 2010).

Como sabemos, las primeras escuelas interculturales bilingües en Santa Fe creadas en la década de 1990, son resultado de la lucha de los pueblos indígenas por el derecho a la educación y también de las legislaciones que se expanden durante la época y que los reconocen formalmente. Años más tarde, la Ley Nacional de Educación 26.206 incluye a la Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B) como una de las ocho modalidades del sistema educativo argentino. A nivel provincial, en 2016 se crea un Equipo de Educación Intercultural Bilingüe a través del cual se incorporan a la modalidad diecinueve escuelas primarias y secundarias y se lanza un programa de formación docente para los maestros idóneos indígenas (Villarreal, 2022). Desde entonces, la ampliación de escuelas de nivel primario y secundario a la modalidad ha continuado acrecentando en distintas localidades del territorio provincial. A diferencia de las

históricas, éstas no han sido desde sus inicios “escuelas indígenas” sino que han cambiado a la modalidad luego de ser escuelas "comunes", en contextos particulares y heterogéneos. Estas transformaciones provocan, por un lado tensiones y contradicciones al interior de las instituciones y en los colectivos docentes implicados. Por otro, suponen nuevos desafíos para las co- construcciones cotidianas de interculturalidad.

Es en el marco de este nuevo contexto donde hemos llevado adelante nuestras investigaciones, en las que identificamos al menos tres ejes de indagación y análisis: i) la configuración de territorialidades indígenas en contextos urbanos, ii) las luchas indígenas y la construcción de memorias e identidades étnicas y, iii) las complejidades que supone la implementación de políticas públicas en un contexto de desigualdad y discriminación.

En cuanto al tercer eje, sobre el que vamos a profundizar, entendemos que las políticas públicas no se aplican de manera unilateral sino que se desarrollan relacionamente a partir de demandas y negociaciones entre agentes del Estado (en distintos niveles) y diversos sectores de la sociedad. Además, es preciso atender a los contextos en los que se formulan y considerar los intereses a los que responden y cómo construyen categorías de individuos (Shore, 2010). De este modo, las políticas educativas interculturales del estado santafesino no pueden pensarse por fuera de las luchas históricas de las propias comunidades indígenas, como también de las acciones de otros organismos como por ejemplo los gremiales. Estas relaciones se vuelven complejas ya que, mientras por un lado posibilitan la ampliación de derechos, también generan nuevos conflictos que derivan de la necesidad de ajustarse a los requerimientos formales de las normativas (Greca y Villarreal, 2022; Villarreal y Greca, 2022). En este sentido, la transformación de las escuelas comunes en interculturales bilingües constituyó un proceso complejo y heterogéneo que se vivió en parte con entusiasmo y expectativas y, a la vez, con resistencias propias de la incertidumbre y rechazos debido a la estigmatización que supone convertirse en una “escuela indígena”. Así, vemos que la construcción de una educación intercultural se encuentra atravesada por las tensiones entre los avances en materia de reconocimiento formal de las luchas indígenas y las continuidades de los procesos de exclusión (Greca, Bufarini y Villarreal, 2022).

Finalmente, en relación a este tercer eje, comenzamos a interrogarnos sobre las articulaciones entre la educación intercultural bilingüe y los lineamientos de la educación ambiental integral que componen la Ley 27.621. Dicha norma concibe a la educación ambiental desde una perspectiva integral y transversal a partir de la cual se defiende (entre otros propósitos) “la distribución de la riqueza, la preservación de la naturaleza, la democracia participativa y el respeto por la diversidad cultural”. Respecto a ello, nos preguntamos sobre

las tensiones y apropiaciones por parte de los pueblos indígenas de esta política educativa de reciente sanción y en vías de implementación, como también respecto del reconocimiento de los saberes de dichos pueblos en la definición de contenidos.

### **Bibliografía**

- Achilli, E. 2010. Escuela, Familia y Desigualdad social. Rosario, Argentina: Laborde.
- GRECA, V., BUFARINI, M. y VILLARREAL, M.C. .2022. La Educación Intercultural Bilingüe en tiempos de pandemia. Notas sobre algunas experiencias formativas en la Provincia de Santa Fe en *Educación y Vínculos*. Año v, N° 9, enero - junio de 2022.
- Greca, V., Y Villarreal, M.C. .2022. Violencia estatal, resistencia y memoria entre los pueblos indígenas de la provincia de Santa Fe, *XIII Seminario Internacional Políticas de la Memoria, Memorias y Derechos Humanos*, Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, Buenos Aires, abril 2022.
- Villarreal, M.C. Y Greca, V. .2022. Nuevas escuelas de EIB en la provincia de Santa Fe. Procesos de reconfiguración y construcción de interculturalidad, *X Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace*, ICA, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, noviembre 2022.
- Shore, C. 2010. La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Antípoda* N°10 pp. 21-49
- Villarreal, M.C. 2022. “Interculturalidad, formación docente y políticas públicas en Argentina. Un análisis de experiencias formativas en la provincia de Santa Fe, Argentina”. En *Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad. V Congreso Internacional de Etnografía y Educación*. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana/ Editorial Universitaria Abya-Yala. pp 137- 151.

### **Documentos**

- Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina (Ley 27621 de 2021)

## **Consideraciones sobre las responsabilidades adultas para con los niños y adolescentes en tiempos de pandemia: un análisis sobre las regulaciones estatales centradas en la protección de derechos de los niños**

Agustín Barna  
ICA-FFyL-UBA/CONICET  
learco@gmail.com

Axel Levin  
ICA-FFyL-UBA e IICSAL-FLACSO/CONICET  
axellevin4@gmail.com

Ana Paula Gallardo  
ICA-FFyL-UBA  
apgallardo92@gmail.com

Ubacyt: *“Educación y cuidado infantil en el marco de las redefiniciones sobre lo público y lo privado: imbricaciones y dinámicas estatales, domésticas y colectivas analizadas desde un enfoque etnográfico”*

En el marco del abanico de acciones desplegadas por el Estado Argentino en sus diversos niveles y sectores durante el 2020 y 2021 en el contexto de la Pandemia de Covid 19 y las disposiciones estatales para combatirla, tales como el ASPO y luego el DISPO, los niños, entre otros grupos etarios, han sido foco de diversas regulaciones que se fueron modificando al calor de las demandas surgidas por las tareas del cuidado.

Esta ponencia se enmarca en un proyecto de investigación que indaga desde una perspectiva antropológica, en los procesos de producción social y política de la educación y el cuidado infantil en contextos de desigualdad social, atendiendo a los modos en que las iniciativas generadas en la pandemia de Covid-19 redefinieron campos de injerencia en torno a lo público y lo privado, y a sus implicancias en las regulaciones y sentidos puestos en juego en ámbitos diversificados de las experiencias formativas (doméstico, comunitario y estatal). Como parte de ese proceso que se encuentra en una fase inicial, esta ponencia plantea una reflexión, también inicial y exploratoria, sobre cierto subcampo del accionar estatal asociado a los ámbitos de protección de la niñez y sus derechos. En concreto, nos referimos a un conjunto de reglamentaciones estatales cuyo eje de intervención estuvo puesto en regular la circulación, la interrelación y las formas de agrupamiento entre las personas, con especial interés en las experiencias en donde las niñas y sus cuidados estaban involucradas.

Es nuestra anticipación hipotética que las acciones estatales orientadas a regular el aislamiento y la circulación de las infancias que presentamos aquí, aún ancladas en el discurso

de los derechos del niño y su interés superior, si por algo sobresalen es por poner de relieve una serie de tensiones alusivas a las responsabilidades adultas y, particularmente, al modo en que la apelación a dichas responsabilidades son posibles de ser gestionadas en realidades determinadas. Esta anticipación de sentido, parte de la hipótesis compartida en nuestro equipo de investigación<sup>1</sup> de que las medidas dispuestas a mitigar los efectos de la pandemia generaron un escenario que profundizó la demanda de la disponibilidad adulta e intensificó la apelación a su responsabilización para las tareas de cuidado, profundizando procesos de más larga data de individualización de las interpelaciones hacia el cuidado de los niños.

Asimismo, es nuestra anticipación hipotética que, en el derrotero de estos procesos, la emergencia de figuras que amplían los límites tradicionales de las responsabilidades adultas relativas al cuidado de niños -en particular, como veremos, cristalizada en la figura del *referente afectivo*,- evocan formas particulares, y no libres de tensiones, en que se gesta en escenarios concretos el imperativo de la *corresponsabilidad* tan en boga en las iniciativas destinadas a la protección integral de las infancias.

Cabe señalar que esta ponencia, al ser escrita en una instancia exploratoria del relevamiento de las acciones estatales mencionadas, no pretende, bajo ninguna circunstancia ni ser exhaustiva en su sistematización, ni acabada en las reflexiones analíticas que aquí se realicen. Pese a ello, encontramos útil comenzar a realizar un primer ordenamiento (inevitablemente arbitrario) que nos permita organizar el vasto y en cierto modo caótico (que difícilmente podría haber sido distinto, dado lo excepcional y repentino de los sucesos vividos durante la pandemia), repertorio de acciones desplegadas.

Y en lo que refiere a este primer ordenamiento, en un primer grupo, como decíamos, nos encontramos, por tanto, con aquellas acciones que focalizaban en los niños buscando producir especificidades en un campo nodal de las acciones estatales durante gran parte de la pandemia: la regulación de la circulación, la interrelación y el agrupamiento humano. En ese grupo de acciones destacan 3 relativamente tempranas:

- En marzo de 2020, se establecieron excepciones al aislamiento social para niños y adolescentes que podían trasladarse por única vez al domicilio de otro progenitor/x, referente afectivo o familiar: *Resolución 132/2020*.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Junto con el proyecto citado en la introducción, también nos referimos a PICT: “Experiencias formativas y responsabilidades respecto a la educación y el cuidado infantil. Obligaciones y prácticas sociales de y en torno a los niños y las niñas en las redefiniciones sobre lo público y lo privado”. (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, dirigido por Laura Santillán, Laura Cerletti y Agustín Barna).

<sup>2</sup> <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227094/20200321>

- En mayo de 2020, y en pos de alcanzar la corresponsabilidad, se autorizó que el/x progenitor/x o referentx afectivx podía trasladar una vez por semana al/x niño o adolescente al domicilio del/x otrx progenitor/x (en caso de progenitorxs no convivientes o de familias monoparentales): *Decisión Administrativa 703/2020*.<sup>3</sup>
- También en mayo, se autorizó a que las personas a cargo de niños de hasta 12 años, en situaciones de fuerza mayor, puedan ingresar en los comercios de cercanía con sus hijos a realizar las compras: *Resolución 262/2020*.<sup>4</sup>

Resulta ineludible contextualizar estas resoluciones en el escenario excepcional en el que, en el marco de la emergencia sanitaria del COVID-19, se establecieron una serie de acciones gubernamentales destinadas a minimizar su impacto. En esta primera etapa una medida que se destaca es la de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) mediante el *decreto 297/2020*.<sup>5</sup> A su vez, entendemos que estas resoluciones ponen de relieve el confinamiento extremo (e insostenible) que pesaba sobre los niños en un comienzo de la ASPO, individualizando las responsabilidades adultas sobre ellos (lo que expresa la necesidad de una identificación de quiénes son los responsables, y una centralización de dicha responsabilidad-cuidado en ciertos adultos).

Todas ellas, en sus considerandos, apelan al corpus internacional de derechos de niños y, en particular, al siempre lúbil interés superior del niño. En los tres casos también se trataba de morigeraciones a las restricciones circulatorias para adultos en función de prácticas de cuidado a niños. Las primeras dos, centradas en una flexibilidad en la restricción a la circulación para movilizar niños entre distintos cuidadores son particularmente interesantes de analizar, dado que al tener que regular situaciones nimias, poco antes impensadas, pero con enormes impactos concretos (quién puede o no moverse en un contexto en el que casi nadie podía) se vieron obligadas a explicitar sentidos sobre prácticas, sujetos y formas reconocidas relacionadas al cuidado y la crianza.

Así, por ejemplo, en ambas se refiere no solo a progenitores o familiares, sino también, como decíamos, a *referentes afectivos*, los cuales están habilitados a circular para garantizar una distribución en las tareas de cuidado de los niños. En la revisión realizada, es importante notar la falta de definición acerca de esta figura y, consecuentemente, el amplio criterio de interpretación que la misma habilita. Como expusimos en trabajos previos (Barna y Santillán,

<sup>3</sup> <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/228520/20200502>

<sup>4</sup> <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/228837/20200508>

<sup>5</sup> <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

2017), en los últimos años, la categoría de *referente afectivo* toma realce en normativas y programas destinados a las niñeces. En virtud de las concreciones que esta figura suele asumir en escenarios cotidianos de actuación, resulta importante no analizarla en el vacío, sino como veremos, en vinculación con el imperativo de la *corresponsabilidad*.<sup>6</sup>

En paralelo, como decíamos, si bien gran parte de las argumentaciones se centran en el interés superior del niño, en ciertas instancias puntuales, lo que se pone de relieve son las exigencias que supusieron las tareas de cuidado durante la pandemia, en particular a ciertas configuraciones familiares. Ello es identificable por ejemplo en la *Decisión Administrativa 703/2020* que explícitamente incorpora a las familias monoparentales como “beneficiarias” de la movilidad.

En sintonía con las prescripciones en torno a la *corresponsabilidad* del cuidado (las cuales ganan preponderancia, como decíamos, con la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, Niña y Adolescente, junto a las legislaciones locales asociadas), las interpelaciones que emergen de las medidas analizadas en buena medida nos hablan de las orientaciones tendientes a depositar en “la comunidad” (Rose, 2007) o escenarios de vida próximos (Barna y Santillán, 2017) la gestión de las responsabilidades relativas a los cuidados y la protección de las niñeces. En este marco, comprendemos incluso la apelación a la figura del *referente afectivo* dentro de los engranajes de formas de gobierno actuales. Estos procesos presentes en iniciativas como las que analizamos y que orientan su retórica hacia la comunalización no van a contrapelo de los procesos de individualización que aludimos en la hipótesis, sino más bien constituyen facetas de un mismo fenómeno.

## **Bibliografía**

- Barna, A. y Santillán, L. (2017). *La institución del “referente”: la construcción de la responsabilidad adulta y la minimización del riesgo en la gestión contemporánea de la infancia*. Ponencia presentada en el V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA).
- Rose, N. (2007). La muerte de lo social. 118 *Revista Argentina de Sociología*, año 5, n° 8. Pp. 111-150.

---

<sup>6</sup> En relación a escenarios de intervención sobre las infancias en donde hemos trabajado, la figura del referente afectivo suele referir a personas adultas, que por lo general forman parte de las relaciones de proximidad del niño y/o de los miembros de la “familia nuclear”, sobre los cuales recaen imperativos de asumir la responsabilidad del cuidado ya sea por la designación (siempre negociada y disputada) de diversos organismos estatales, y/o por iniciativas que provienen del mismo territorio comunal, mediadas por lealtades personales y vínculos de afinidad (Barna y Santillán, 2017).

**Prácticas y saberes docentes en las interrelaciones cotidianas entre maestras/os de apoyo a la inclusión y docentes de aula en escuelas primarias públicas de Chubut. Acerca de la construcción de referentes conceptuales y empíricos para su estudio**

Cristina Pereyra  
CIT Golfo San Jorge-CONICET-FHCS-IESYPPAT-UNPSJB  
pereyra.cristina@gmail.com

Andrea Gago  
FHCS- IESYPPAT-UNPSJB  
andregago26@gmail.com

Silvia Solís  
FHCS-UNPSJB  
silsol2303@gmail.com

Valeria Martínez  
FHCS-UNPSJB  
valeriamartinez38@yahoo.com.ar

En esta presentación compartimos avances de un proyecto de investigación que se propone indagar las prácticas y saberes docentes en torno a procesos de inclusión educativa que se construyen en las interrelaciones cotidianas entre maestras/os de apoyo a la inclusión (MAI) y docentes de educación primaria de escuelas públicas emplazadas en contextos de desigualdad social, en localidades ubicadas al sur y oeste de la provincia de Chubut. El proceso de investigación se despliega desde un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009) y relacional-dialéctico (Achilli, 2005), que supone considerar los procesos bajo estudio en el cruce de interrelaciones dialécticas, como parte de una totalidad concreta (Kosik, 1967 citado en Achilli, 2005).

Con este estudio intentamos profundizar en procesos escolares cotidianos inscriptos en las relaciones entre educación común y educación especial, en la trama de las políticas de inclusión educativa a escala nacional, provincial y local y en contextos de desigualdad social. Estos contextos asumen diversas particularidades en la zona sur y oeste de la provincia de Chubut; en particular, en las Regiones VI (sur) y III (oeste) del sistema educativo de Chubut. Por un lado, en la Región VI (que abarca Comodoro Rivadavia y Rada Tilly), las desigualdades sociales están vinculadas, principalmente, a la dinámica económica fundada en la producción hidrocarburífera y en políticas estatales basadas en modelos de desarrollo “extractivista”. Esto genera procesos de concentración productiva y condiciones estructurales desiguales que

permean la cotidianeidad de los/as sujetos/as, configurando condiciones de vida atravesadas por derechos restringidos en torno a vivienda, alimentación, trabajo, salud y educación. Por otro lado, la Región III (que incluye las localidades de Esquel, Trevelin, Lago Rosario, Gualjaina, Tecka, Gobernador Costa y José de San Martín, entre otras) se caracteriza por el desarrollo de actividades económicas ligadas a la agricultura, la ganadería y el turismo (rural y urbano) vinculado a la geografía e historia de la región. Allí hay escuelas primarias urbanas y rurales, algunas son Unidades Educativas Multinivel (UEM) o de Educación Intercultural Bilingüe.

Desde la década de los 90' en la provincia de Chubut se vienen desplegando prácticas docentes vinculadas a procesos de integración y de inclusión educativa. Las/os maestras/os de apoyo a la inclusión son quienes desarrollan estas prácticas docentes en escuelas públicas de distintos niveles educativos obligatorios e integran los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAYC). En el nivel primario las/os MAI intervienen con niñas/os en situación de discapacidad y con dificultades en el aprendizaje interrelacionándose con docentes de primaria y con otros/as agentes educativos (equipos directivos, docentes de áreas especiales, profesionales de equipos interdisciplinarios de educación especial, etc.) y de salud involucrados/as en los procesos de inclusión educativa.

Actualmente, nos encontramos construyendo y definiendo nuestros referentes conceptuales y empíricos. Respecto a los referentes conceptuales claves, distinguimos las categorías de prácticas y saberes docentes. Entendemos la práctica docente como aquella que “si bien se define fundamentalmente por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa” (Achilli, 1986, p. 6). Asimismo, consideramos que contienen un saber docente cotidiano (Mercado, 1991), dialógico, histórico y socialmente construido (Mercado, 2002). Atendiendo a la profundización de las desigualdades en la región y a cómo éstas permean las prácticas docentes de las/os MAI y de los/as docentes de aula, decidimos recuperar la categoría de trabajo docente como aporte clave para el análisis de los actuales contextos educativos. Entendemos que se constituye a partir de la combinación de multiplicidad de prácticas y de relaciones institucionales atravesadas por las condiciones socio- históricas. También por las significaciones y sentidos que esos condicionantes adquieren socialmente y en la conciencia del maestro/a (Achilli, 1986).

En relación a los referentes empíricos, reconocemos distintos/as actores escolares e instituciones con los/as cuales nos interesa desarrollar nuestra investigación. En la Región VI identificamos el CSAYC y las escuelas primarias públicas de Comodoro Rivadavia y Rada

Tilly. En particular, focalizamos en dos escuelas primarias públicas, una ubicada en Comodoro Rivadavia y otra en la ciudad de Rada Tilly. En ambas intervienen MAI del CSAYC que poseen jornadas laborales distintas ya que, por ejemplo, en una institución asiste la/el MAI dos o tres veces por semana y en otra la/el MAI concurre de lunes a viernes.

En la Región III, se encuentran cuatro CSAYC ubicados en Gobernador Costa, Esquel, Trevelin y Corcovado. Sus MAI intervienen en escuelas primarias públicas de esas localidades y se desplazan a otras alledañas. En esta región decidimos seleccionar dos CSAYC y dos escuelas en las cuales estos CSAYC tengan MAI trabajando en el nivel primario. Un criterio para seleccionar los dos CSAYC y las dos escuelas primarias públicas, es que dichas escuelas -en las cuales intervienen estos CSAYC- se inscriban en contextos rurales, que sean Unidades Educativas Multinivel y de Educación Intercultural Bilingüe.

Finalmente, nuestras estrategias de investigación serán entrevistas en profundidad con: MAI, docentes de primaria y otros/as actores del cotidiano escolar (equipos directivos, docentes de áreas especiales, etc.); observaciones de situaciones escolares cotidianas donde se interrelacionan las MAI con docentes de primaria: clases, recreos, entradas y salidas de las escuelas, jornadas institucionales y reuniones entre docentes y con otros/as agentes educativos, etc.; relevamiento y análisis de documentación sobre políticas de inclusión educativa en el ámbito provincial, nacional y organismos internacionales; y análisis de fuentes escritas: planificaciones docentes, PEI de los CSAYC y de las escuelas, notas de supervisoras/es y directoras/es, proyecto pedagógico individual (PPI), entre otros.

## **Bibliografía**

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor, Rosario.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y aprendizaje*, 55, 59-72.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

## **Acerca de los cuidados, la educación infantil y la producción de las responsabilidades parentales en pandemia y más allá**

Laura Santillán  
UBA y CONICET  
laursantillan@gmail.com

Laura Cerletti  
UBA y CONICET  
laurabcerletti@yahoo.com.ar

Julieta Calderón  
CONICET  
julietacalderonn@gmail.com

María Laura Fabrizio  
UBA  
marialaurafabrizio@gmail.com

Soledad Gallardo  
UBA  
soldelalma@hotmail.com

Ubacyt *“Educación y cuidado infantil en el marco de las redefiniciones sobre lo público y lo privado: imbricaciones y dinámicas estatales, domésticas y colectivas analizadas desde un enfoque etnográfico”*

### **Introducción**

En esta presentación nos proponemos compartir reflexiones provenientes de nuestras indagaciones individuales y colectivas relativas a los procesos sociales y políticos que se despliegan en los ámbitos de vida próximos de lxs niñxs y jóvenes, en cuanto a la atención de las nuevas generaciones en contextos de desigualdad social. Específicamente, acá nos enfocamos en las acciones cotidianas vinculadas a la educación y el cuidado de lxs niñxs y jóvenes que llevaron adelante lxs adultxs en los ámbitos domésticos durante y tras la pandemia, atendiendo a los modos en que sostuvieron (interpretaron, asumieron, etc.) sus propias responsabilidades. Los acontecimientos generados por la pandemia de COVID 19, y las medidas sanitarias asociadas a la misma, trastocaron de manera honda diversas dimensiones de la vida social. En lo que refiere a los cuidados y la educación infantil, en paralelo a la profundización de la desigualdad, la escolarización y vinculación con las instituciones destinadas al cuidado, implicó la redefinición de tiempos y espacios de la vida diaria. De tal

forma, el interrogante que nos orienta remite a las reconfiguraciones que se produjeron a partir de este fenómeno excepcional, entendiéndolas en términos de cambios y continuidades.

Nos interesa de este modo abrir –al menos- dos discusiones posibles. Por un lado, debatir algunos sentidos que fueron circulando (en publicaciones especializadas, tanto escritas como audiovisuales) que tendieron a sobredimensionar lo novedoso, soslayando de algún modo, a nuestro entender, los procesos previos que dieron sentido a mucho de lo que sucedió, y al modo en que se transitó. Y por otro lado, también identificamos en producciones similares algunos supuestos que tienden a homogeneizar la experiencia de la pandemia, dada su irrupción a escala planetaria, invisibilizando así las profundas heterogeneidades y desigualdades con las que se atravesó el período y sus implicancias posteriores.

Basándonos en las reflexiones que venimos elaborando en nuestros proyectos (tanto individuales como colectivo), es nuestra hipótesis que el contexto derivado de la pandemia por COVID19 ha impactado en distintos órdenes de la vida, implicando una significativa transformación de las condiciones para el cuidado y la educación de las infancias y adolescencias. Entre esta transformación se destaca una profundización de las regulaciones y demandas respecto a la disponibilidad parental que da continuidad y a la vez intensifica un proceso previo a la pandemia y que sobresale por la progresiva individualización de las responsabilidades adultas.

Según entendemos, los lineamientos que hegemonizaron sentidos sobre la educación y los cuidados (provenientes del estado y a nivel social) en buena medida se montaron, precisamente, sobre ese proceso de individualización previo y, en los hechos, se constituyeron en *condición necesaria* para que se pudiera sostener y concretar, entre otros, la “continuidad pedagógica” a distancia y el mantenimiento sin redes de ayuda del cuidado en el hogar.

En paralelo, es nuestra anticipación hipotética que el contexto de pandemia, si bien se constituyó en eje vertebrador de la vida cotidiana, se montó sobre otros ejes previos de la vida de las personas, dándole una importante singularidad a la experiencia de la misma. En el derrotero de trayectorias previas y apropiaciones activas, podemos advertir la capacidad de contestación e incluso impugnación de las orientaciones más generales, así como las profundas desigualdades y las grandes diversidades con las que se vivió.

A continuación, sintetizaremos algunas de nuestras discusiones y avances de investigación en torno a dos ejes, que plantearemos en respectivos apartados. Por un lado, aludiremos a las condiciones dentro de las cuales tuvieron lugar las prácticas relativas al cuidado y la educación de lxs más jóvenes, y por otro, a las tensiones y decisiones que se fueron desplegando.

## **En torno a las condiciones de existencia, la educación y los cuidados de lxs niñxs**

La pregunta por las reconfiguraciones que tuvieron lugar en cuanto al cuidado y la educación de lxs niñxs a escala de la vida cotidiana durante y tras la pandemia, en particular en lo que refiere a responsabilidades adultas, nos lleva a prestar especial atención a las condiciones de existencia que caracterizaban las vidas de lxs sujetos con lxs que trabajamos, tanto antes de la pandemia, como luego de su irrupción. Por cierto, en los contactos que sostuvimos, las diversas alusiones a estas condiciones son un denominador común al que se recurría para relatar distintas situaciones, decisiones y cursos de acción que tuvieron lugar en cuanto a la educación y el cuidado de lxs niñxs. Entendemos a las *condiciones* como la conjunción de diversas circunstancias que hacen a áreas clave de la vida (remiten, en este sentido, a necesidades cruciales como alimentación, salud, vivienda, trabajo, entre otras), circunstancias que tienen sus propias especificidades e historicidad, tanto tomadas en su particularidad como en su articulación.

Esta imbricación de dimensiones tuvo por cierto continuidad durante la pandemia, con el agregado de un muy significativo aumento de la superposición de acciones vinculadas a estas distintas dimensiones (tales como las relativas a las actividades laborales y la “continuidad pedagógica” de lxs niñxs, por mencionar una superposición que cobró particular intensidad para muchas personas). Esta superposición recayó principalmente, vale decirlo, sobre las mujeres, quienes fueron las principales encargadas de sostener las acciones cotidianas relativas a las responsabilidades adultas en cuanto a las nuevas generaciones. Y junto con las desigualdades de género, la desigualdad social que constituye a nuestra sociedad y que ya era insoslayable desde hace décadas, no solo se profundizó en términos estructurales por la pandemia, sino que también se hicieron más notorias las condiciones habitacionales, laborales, económicas, de ayudas (de distinto tipo) por personas ajenas al núcleo doméstico, entre otras, que fueron clave para entender cómo se sobrellevó esta intensificada superposición de actividades, y especialmente, para dar cuenta de los modos en los que se desplegaron las prácticas vinculadas a la educación y el cuidado de lxs niñxs.

Por cierto, las condiciones configuran un escenario complejo y cambiante, tanto en términos de un mismo curso vital, como de aquellos de personas diferentes, y más aún cuando se considera, como en nuestro caso, sujetos pertenecientes a distintas clases sociales. La pandemia, a su vez, hizo aún más visible esta desigualdad de condiciones y los ritmos a los que fueron cambiando. Algunos de estos cambios, de modo previsible, tuvieron que ver con las reconfiguraciones laborales (por caso, con el trabajo domiciliario), y en muchos casos con la merma parcial o total de los ingresos monetarios.

Así, la disponibilidad de tiempos, espacios, y recursos económicos para sostener el cuidado y la educación de lxs niñxs articuló las condiciones previas de lxs sujetxs, con las abruptas alteraciones que conllevó la pandemia. Junto con el dinamismo de estas condiciones, todxs lxs sujetos con lxs que trabajamos se relacionaron a su vez de formas activas, maniobrando -para decirlo coloquial y gráficamente- con las diversas y cambiantes demandas que recayeron en lxs adultxs con niñxs a su cargo durante el período, tal como avanzamos a continuación.

### **Entre los imperativos, la apelación a las responsabilidades y la diversidad de acciones**

El contexto atravesado por la pandemia, como vamos vislumbrando, constituyó un escenario muy singular desde el cual lxs adultxs vinculados a lxs niñxs gestaron acciones relativas a su cuidado y educación. En los intercambios con nuestrxs entrevistadxs han sido recurrentes las referencias acerca de los avances y contramarchas, y los desafíos que abrieron las medidas sanitarias en cuanto a la toma de decisiones diarias. Si administrar el espacio del hogar se tornó central, las formas de gestionar los cuidados -incluyendo el sostenimiento de la continuidad pedagógica- de lxs niñxs sin la presencia activa de redes usuales, fue un reto diario. Reto que, como dijimos, recayó mayormente sobre las mujeres.

Ahora bien, según entendemos, aun cuando la pandemia constituyó un evento global y categórico en cuanto a sus implicancias, las prácticas que llevaron adelante las personas sobresalen por su significativa heterogeneidad. Y aquí resulta ineludible volver a mencionar la incidencia que plantean las constricciones que imponen las condiciones de existencia, advirtiendo sin embargo resoluciones distintivas en una misma clase social. Porque, y este es un aspecto fundamental, en el derrotero de las vicisitudes del contexto, las decisiones diarias mucho tuvieron que ver con posicionamientos asumidos por los sujetxs frente a un sinfín de aristas (Cerletti, 2022). Así las cosas, la diversidad de prácticas y acciones refiere tanto a aquello que hicieron distintas personas entre sí, como a las variaciones que fue forjando un mismo sujeto, siempre atendiendo -como venimos planteando- al modo de posicionarse respecto a las constricciones vividas.

Desde la perspectiva relacional desde la cual fundamentamos nuestras indagaciones, insistimos en la relevancia de atender a los condicionamientos del contexto, incluyendo entre ellos al conjunto amplio de regulaciones e interpelaciones que recayeron sobre lxs adultxs entrevistadxs respecto a lo que compete a sus responsabilidades hacia lxs niñxs. En los temas que focalizamos relativos a los cuidados de las infancias, resaltan las condenas morales

asociadas al cumplimiento y la responsabilidad que circularon a nivel social, así como las disquisiciones que fueron asumiendo las instituciones en la cotidianeidad.

Ahora bien, estas regulaciones, vale decir, no cancelaron maniobras diversificadas y formas distintivas de contestación. Porque, algo que podemos afirmar es que, si bien la pandemia constituyó un eje vertebrador de la cotidianeidad de las personas, el mismo se plegó a otros ejes constitutivos de la vida de los sujetos (Santillán, 2022). Y atender estas cuestiones nos pone de lleno en una dimensión clave en nuestras indagaciones y que refieren a la historicidad. Los intercambios con nuestros entrevistados nos revelan que, lejos de darse en el vacío, las formas de posicionarse y contestar a las regulaciones relativas a la interpelación de las responsabilidades adultas, en buena medida se fundamentan en base a trayectorias previas y, fundamentalmente, de un bagaje de saberes ya constituidos, con sus continuas variaciones. Desde allí, hemos podido documentar el modo en que muchos hombres y mujeres, tutores de lxs niñxs elevaron demandas directas a las escuelas y las instituciones destinadas a los cuidados de sus hijxs, ya sea en cuanto al modo en que los mismos gestionaron la continuidad pedagógica o bien sus efectos.

Y aquí, finalmente, resaltamos un aspecto central dentro del propósito de esta presentación: no buscar describir con exhaustividad todas las acciones relevadas, sino comprender, en todo caso, desde qué lugar y condiciones han sido posibles, para abrir de ese modo los intercambios y el debate colectivo.

## **Referencias**

- Cerletti, L. (2022). Pandemia, educación y escolarización infantil: continuidades y reconfiguraciones en la producción y atribución de las responsabilidades adultas. Ponencia presentada en las X Jornadas de Antropología Social Santiago Wallace. FFyL, UBA.
- Rose, N. (2007). La muerte de lo social. 118 *Revista Argentina de Sociología*, año 5, n° 8. Pp. 111-150.
- Santillán, L. (2022). Espacios y tiempos biográficos en movimiento: "las casas" y la producción de lo escolar y educativo por parte de adultas/os a cargo de niñas/os en pandemia. Ponencia presentada en las X Jornadas de Antropología Social Santiago Wallace. FFyL, UBA.

## **Estar y hacerse juntxs. Sociabilidad y política en las experiencias de estudiantes en los años 60**

Andrés Hernández  
Centro de Investigaciones María Saleme de la Facultad de Filosofía y Humanidades.  
Universidad Nacional de Córdoba  
undher@gmail.com

Guadalupe Molina  
Centro de Investigaciones María Saleme de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Centro  
de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de  
Córdoba  
laguadamolina@gmail.com

Agostina Torriglia  
Centro de Investigaciones María Saleme de la Facultad de Filosofía y Humanidades.  
Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba  
agostinatorriglia@gmail.com

### **Presentación**

Esta presentación se inscribe en el proyecto de investigación *Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles (Córdoba, mediados del Siglo XX a la actualidad)*, bajo la dirección de la Dra. Silvia Servetto. Desde una sostenida línea de trabajo sobre estudiantes jóvenes y escuela secundaria, abordamos las experiencias escolares a partir de las vivencias relatadas sobre “el o la estudiante de secundaria que fui”. La propuesta no es hacer una historia de la escolarización secundaria, ni analizar trayectorias o historias de vida, sino reconstruir articulaciones entre procesos de escolarización y construcción de subjetividades<sup>1</sup> en distintos contextos<sup>2</sup>. En este marco, como parte del trabajo de campo, durante 2019 realizamos las primeras veinte entrevistas a quienes en aquel momento tenían entre 60 y 80 años, para indagar sobre las experiencias de haber transitado la secundaria en los años 50 y 60 en Córdoba. Ese material fue la base para generar algunas líneas de interpretación, a partir de las cuales buscamos compartir reflexiones sobre *sociabilidad*<sup>3</sup> y *política*<sup>4</sup> en las experiencias de estudiantes en los años 60 en Córdoba. A través del análisis de la entrevista con Quique (70) y José (68) nos adentramos en ciertas evocaciones que, contadas en tiempo presente y narradas desde el plano de lo personal, tejen experiencias escolares con procesos locales y grandes transformaciones de nuestro país y el mundo en aquella época.

---

<sup>1</sup> Cfr. Servetto, 2014; Gomes, 2011 y Ortner, 2016.

<sup>2</sup> Cfr. Achilli, 2013.

<sup>3</sup> Cfr. Simmel, 2003, Weiss, 2012.

<sup>4</sup> Cfr. Abélès y Badaró, 2015

## Hacerse jóvenes estudiantes en los 60

Quique y José fueron a la misma escuela secundaria, “El San Martín”<sup>5</sup>, aunque nunca fueron compañeros de curso y ni siquiera recuerdan haber tenido algún vínculo durante aquellos años. La vida los encontró muchos años después, en otras actividades ligadas a la iglesia, el barrio y los amigos. Quique cursó sus estudios entre 1961 y 1966, y José entre 1964 y 1969. Sus relatos sobre la escuela se asemejan mucho y, a la vez, refieren a modos distintos de transitar un tiempo escolar común. En cuanto al San Martín, se trata de una escuela mixta, con dos turnos (mañana y tarde), que surgió en 1959 a raíz de la inquietud de un grupo de familias movilizadas ante la falta de colegios secundarios en la zona. El hecho de que se tratara de una escuela comercial y mixta, ocupa un lugar relevante en los relatos y constituyen notas distintivas de la época<sup>6</sup>. Quique enuncia como una novedad que desde que ingresó al San Martín tenía amigas (no solo amigos varones) con quienes compartir la vida escolar y las dinámicas juveniles fuera de las horas de clases.

Quique vivía en la zona este de Córdoba, alejado de la escuela San Martín. Su papá, inmigrante italiano, trabajaba como carpintero mientras su mamá, argentina e hija de italianos, era ama de casa. Junto a ellos y sus dos hermanos, vivían en un molino harinero de ese barrio, en el que trabajaba su padre, hasta que pudieron construir una casa propia cerca de allí. En cambio, José vivía en un barrio próximo a la escuela. Junto a su padre médico, su madre ama de casa y sus seis hermanos/as compartían una casa alquilada en la zona noroeste de Córdoba.

Los entrevistados relatan un cotidiano escolar, propio de la escuela comercial, con muchas horas de clases, incluidos los sábados, y una vida juvenil muy agitada que combinaba el estudio con travesuras ligadas a la vida escolar, salidas diarias y nocturnas, un circular por la ciudad, sus espacios verdes, bares, plazas y canchas de fútbol. El proceso de escolarización y las rutinas del colegio estructuraban la vida cotidiana y la construcción de identidades juveniles dando lugar a un tiempo-espacio de exploración propio.

Quique y José llegan a contraponer experiencias de vida diferentes y encuentran también cosas en común, entre ellas la escuela. Nos referimos en particular al modo en que

---

<sup>5</sup> Se trata de una escuela secundaria ubicada en un barrio residencial de la zona noroeste de la Ciudad de Córdoba. El nombre que utilizamos aquí es ficticio.

<sup>6</sup> En sus estudios sobre cultura, política y sexualidad en la segunda mitad del siglo XX, Valeria Manzano (2017) destaca que mientras en la década del 50 las ramas de la escuela secundaria que más crecieron fueron la normal y la técnica, en los 60 explota la matrícula en la comercial que, junto con la escuela técnica, atraían a sectores medios-bajos y de obreros calificados. Dicha formación era acorde a un contexto en el que el sector servicios se expandía y la Argentina apostaba a un modelo desarrollista, en el que Córdoba ocupaba un lugar central. Estas dos notas distintivas se corresponden con el crecimiento de estudiantes en la escuela comercial y con la feminización de la matrícula (Manzano, 2017:82).

contrastan las alusiones respecto a la pobreza. José, un joven movilizado, con cierta experiencia política estudiantil, aleccionado por una hermana mayor ya en la universidad, se refiere a la pobreza como asunto social y sociológico, como realidad del entorno y problemática sobre la que estudiar e intervenir. Quique muestra el revés del asunto, la pobreza no aparece como inquietud intelectual ni política para él, sino más bien algo “natural”; él y su familia eran pobres (“económicamente hablando”) y vivían en una dinámica cotidiana que implicaba “trabajar y trabajar”. Se trata de dos formas de vivir y entender la pobreza (y la riqueza), dos formas, entre otras posibles, forjadas al unísono de los rasgos sociopolíticos e históricos de la década.

En momentos de proscripción del peronismo, vivían un tiempo presidido por un gobierno que alojó demandas populares, amplió derechos sociales y generó condiciones de un Estado de bienestar que en materia de educación pública, construyó escuelas, recuperó el salario docente e incorporó a los pobres a la escuela (Puiggrós, 2017). Los relatos entrelazan la apuesta por la transformación, el logro de mejores condiciones de vida, la superación intergeneracional, una forma nueva de ser estudiante joven en Córdoba en tiempos en los que la juventud adquiere una identidad como sujeto social en general y sujeto social politizado (muchas veces radicalizado), en particular<sup>7</sup>.

Numerosos estudios sobre estudiantes de secundaria refieren a la sociabilidad en tanto categoría que permite recuperar la vida juvenil en la escuela y, de este modo, abarcar de manera relacional la doble condición de ser estudiante y ser joven<sup>8</sup>. En esta línea, la obra de Simmel (2003) aparece como ineludible, se pregunta por las implicancias sociales del *estar juntos*; entiende la sociabilidad como forma lúdica de la sociedad que distingue de la socialización como formalización de las relaciones sociales en función de algún interés en común y cierta finalidad específica. El estar juntos refiere a una multiplicidad de sentidos de la interacción social entre iguales con repercusiones recíprocas que es preciso descubrir y analizar.

A modo de hipótesis de trabajo, sostenemos que los sentidos de la experiencia escolar de aquel entonces se conjugaron en una *nueva sociabilidad, mixta y distendida*, que buscaba zafar (y lo conseguía relativamente) de ciertos mecanismos de disciplinamiento que habían sido bastante estrictos hasta entonces. Esa experiencia iba produciendo al mismo tiempo una *subjetividad política militante*, que tuvo en las apropiaciones juveniles y en las dinámicas de sociabilidad entre pares dos componentes centrales que se conjugaron en la escuela como

---

<sup>7</sup> Particularmente en Córdoba, los años 60 fue un tiempo marcado por las tensiones con los sectores nacionalistas católicos de la provincia y por las movilizaciones obreras y estudiantiles que tuvieron en el Cordobazo un punto de inflexión a nivel local y nacional. Cfr. Tcach, 2012 y Gordillo, 2019.

<sup>8</sup> Cfr. Weiss, 2009 y 2012; Maldonado y Servetto, 2012; Paulín, 2019; Nemcovsky et al, 2020, entre otros

espacio de encuentro de sujetos variados. A su vez, algunos de estos jóvenes más movilizados se adelantaron a lo que la escuela les ofrecía en términos de espacio de reflexión deliberada sobre temas candentes de la época y los procesos políticos que se estaban dirimiendo allí.

Sobre la extensión del sistema educativo y la ampliación de las aspiraciones sociales, se configura durante la década de los 60, un *estar juntos* vivido como espontáneo, que encuentra en la escuela secundaria condiciones que la hacen posible al construir rutinas fuera del control de las familias. Una vida escolar que dio paso a una *primavera juvenil* en un sentido literal y metafórico. Los 21 de septiembre se convirtieron en un clásico en el que los y las estudiantes se abocaron a la celebración. A su vez, podemos pensar en una primavera juvenil en tanto fue una época en la que muchos/as jóvenes fueron la primera generación de sus familias en conseguir un título secundario que abría paso a la universidad y a trabajos calificados. Una primavera juvenil que en su despliegue de nuevas ideas y experiencias políticas también fue duramente reprimida y amputada por la dictadura militar del 66 y luego la del 76. José expresa en varias oportunidades en el transcurso de la conversación respecto a que *ya [venían] perfilados ideológicamente*, y con ello, da cuenta de un cúmulo de pensamientos construidos colectivamente que no solo remite a unas creencias propias de un grupo sino fundamentalmente a un “un proceso general de producción de significados e ideas” (Williams, 2009). Proceso de producción de sentidos ideológicos que encontró, en la escuela secundaria, un espacio donde formarse y, entre los jóvenes estudiantes politizados, una grupalidad en la cual profundizar un *hacerse juntos*.

### **Resonancias en nuestra historia reciente: algunas preguntas y horizontes**

Quisiéramos compartir algunas preguntas que nos sugieren o inspiran estas primeras puntas de interpretación en el marco del proyecto, y que remiten en cierto modo a una indagación que busca producir y reconstruir sentidos en medio del eco que produce arrojar preguntas en dirección al pasado, esperando que aquella evocación ilumine las propias inquietudes del presente. En este sentido, cabe preguntarnos: ¿Cómo actualmente la escuela - lo cual de algún modo equivale reafirmar o reabrir la pregunta respecto de si lo ha sido en el pasado reciente- se configura como un lugar de encuentro y construcción de lo común? ¿Con cuáles sentidos la escuela es / sigue siendo un escenario generador de posibilidades para un hacerse con otros? ¿Qué experiencias políticas se construyen a partir de compartir la escuela como espacio de sociabilidad? ¿Cómo la sociabilidad entre pares se constituye en proceso formativo? ¿Esto es gracias a la escuela o a pesar de ella? ¿Hay allí margen -y lo hubo alguna vez- para un tipo de subjetivación política que tenga a la escuela como elemento constitutivo,

en qué sentidos? ¿De qué modos? ¿Con qué implicancias?

## **Bibliografía**

- Abélès Marc y Badaró, Máximo (2015). *Los encantos del poder. Desafíos de la antropología política*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Achilli, Elena (2013). “Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto”. En Elichiry, Nora Emilce (Compiladora) *Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires: Manantial.
- Cosse, Isabella (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta. Una revolución discreta en Buenos Aires*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gomes, Ana María (2011). “La expansión de la escolarización. Una propuesta de análisis a partir de algunos casos del contexto brasileño.” En Batallán, Graciela y Neufeld, María Rosa (Coordinadoras). *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- Gordillo, Mónica (2019). La excepcionalidad del Cordobazo. En Gordillo, Mónica (Compiladora) *1969. A cincuenta años Repensando el ciclo de protestas*. Córdoba: UNC y CLACSO
- Maldonado, Mónica y Servetto, Silvia (editoras) (2021). *Etnografías en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos*. Buenos Aires: CLACSO. Córdoba: UNC.
- Manzano, Valeria (2017). *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nemcovsky, Mariana et al (2020). *Jóvenes y escuela secundaria. Un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias*. Rosario: Laborde.
- Ortner, Sherry (2016). *Antropología y teoría social. Cultura, poder y agencia*. Buenos Aires: UNSAM.
- Paulín, Horacio (2019). *Ganarse el respeto. Jóvenes y conflictos en la escuela*. Córdoba: Editorial UNC.
- Puiggrós, Adriana (2017). *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires: Colihue.
- Rockwell, Elsie (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Revista Cuadernos de Antropología Social*. N° 47, pp 21-32. Buenos Aires: FFyL- UBA.
- Servetto, Silvia (2014). *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba*. Tesis Doctoral. Córdoba: RDU-UNC.

- Simmel, George (2003). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Tcach, César (2012). *De la Revolución Libertadora al Cordobazo. Córdoba y el rostro anticipado del país*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Weiss, Eduardo (2009). “Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad”. *Revista Propuesta Educativa*. N° 32, pp 83-94. Buenos Aires: FLACSO.
- Weiss, Eduardo (2012). “Introducción. Jóvenes y Bachillerato”. En: Weiss, Eduardo (Coordinador) *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES
- Williams, Raymond (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

## **Experiencias escolares durante la pandemia: el caso de estudiantes de cuatro escuelas secundarias en la provincia de Chaco**

Carolina Galarza Valenziano  
Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC  
carolina.galarza@unc.edu.ar

Cecilia Arceluz  
Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC  
ceciarceluz@gmail.com

Mauricio Kasprzyk  
Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC  
mauricio.kasprzyk@unc.edu.ar

María Emilia Tavella  
Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC  
emilia.tavella@mi.unc.edu.ar

Silvia Servetto  
Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades  
silvia.servetto@gmail.com

Esta presentación colectiva parte del trabajo realizado por integrantes del equipo de investigación dirigido por la Dra. Silvia Servetto, en el marco de un proyecto PISAC-COVID-19 cuyo propósito general fue estudiar las desigualdades educativas en el nivel secundario en el contexto de pandemia y postpandemia y su configuración diacrónica en nueve jurisdicciones provinciales<sup>12</sup>. Para ello, se analizaron las alteraciones que las situaciones de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (DISPO) generaron en las formas de escolarización a partir del interjuego de las políticas educativas, las estrategias institucionales (materiales, político organizacionales y pedagógicas), las prácticas de los actores escolares y las articulaciones intersectoriales locales. Lo que se buscó relevar era cómo se gobernaron las instituciones educativas durante la pandemia.

El trabajo de campo se desarrolló durante el año 2021 e implicó la realización de entrevistas semi-estructuradas a distintos actores institucionales (directoras/es provinciales del

---

<sup>1</sup> Proyecto “Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles (Córdoba, mediados del Siglo XX a la actualidad)”, financiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba, radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

<sup>2</sup> Proyecto PISAC-COVID-19: “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia”, dirigido por la Dra. Renata Giovine, Investigadora Responsable; Silvia Servetto, financiado por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación.

nivel secundario, supervisoras/es de nivel secundario, directivos escolares, docentes, estudiantes y actores de la trama local). Nuestro equipo participó como Nodo en representación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, y tomó a cargo el relevamiento en la provincia de Chaco. La selección obedeció a ser la primera provincia, por fuera de Buenos Aires, que detectó casos del virus y por efecto, tuvo que cerrar las instituciones educativas de manera inmediata. Se trabajó con cuatro escuelas secundarias públicas y urbanas. Dos de ellas, ubicadas en Resistencia (departamento San Fernando), y las otras dos en Juan José Castelli (departamento General M. M. de Güemes). De las escuelas de Resistencia, una es comercial y la otra de gestión comunitaria, bilingüe, intercultural e indígena. De J. J. Castelli, ambas escuelas son de gestión estatal, una de modalidad técnica y la otra, bachiller.

La particularidad de nuestro trabajo de campo es que, a diferencia de los otros Nodos, tomamos la decisión de estar ahí, de ir al lugar, de conversar con directivos, docentes y estudiantes. Decidimos conocer de primera mano lo que sucedía en las escuelas, habida cuenta que ya a finales del 2021 la presencialidad era plena en el nivel secundario. Para esta presentación queremos compartir esa experiencia que nos permitió observar el cotidiano de las instituciones saliendo de la pandemia, especialmente lo que significó para los y las estudiantes cursar de manera virtual y luego volver de manera progresiva a ocupar las aulas.

Este trabajo propone explorar la mirada de los estudiantes en relación con los procesos de apropiación y socialización. Sostenemos el supuesto de que, a partir de su experiencia escolar en virtualidad y bimodalidad (con burbujas pedagógicas presenciales), los estudiantes, en general, elaboraron reflexiones y cuestionamientos en torno a las funciones de la escuela, la gramática escolar que la sostiene y la propuesta pedagógica que desde el Estado se ensayó. Sin desconocer las particularidades de los escenarios sociales y escolares -propios de una comprensión socio histórica y dialéctica de la cuestión social-, los discursos seleccionados fueron los más esgrimidos por el colectivo estudiantil de las escuelas chaqueñas donde se llevó a cabo el trabajo de campo.

En una primera lectura de las entrevistas a estudiantes, hemos advertido que las experiencias escolares fueron diferentes según las condiciones sociales y económicas en las que se encontraban sus familias: los problemas de conectividad y la falta de dispositivos tecnológicos en los hogares ocasionaron que muchos no pudieran mantener un vínculo pedagógico con sus escuelas. Asimismo, la soledad en que se encontraron, debido a la falta de acompañamiento familiar para realizar las actividades, condicionó en algunos casos el

abandono escolar. Relatan que con la virtualidad asumieron responsabilidades que multiplicaron sus actividades como el cuidado de los hermanos y hermanas, el cuidado de las abuelas o abuelos, las tareas domésticas o velar por el hogar mientras sus padres o madres trabajaban.

Sin embargo, existen aspectos que se recuperan de forma colectiva por parte del estudiantado. En la amplia mayoría valoran la escuela pre pandémica como espacio de contención, acompañamiento y sociabilidad con sus pares. Estos son los espacios físicos y simbólicos que se “esfuman” de la experiencia estudiantil con el aislamiento. Este actor colectivo manifiesta extrañar los momentos de compartir con sus compañeros en espacios para conversar, reírse y disfrutar de la compañía.

Las explicaciones y el acompañamiento que realizan los docentes en la cotidianeidad escolar fue valorado por los estudiantes en todas las entrevistas realizadas. En reiteradas ocasiones señalaron que las limitaciones del formato virtual, por ejemplo, cuando los y las docentes debían explicar temas curriculares específicos, tuvieron que ver con los cambios en las pautas de interacción más que con el uso de los dispositivos tecnológicos. Las experiencias de la virtualidad resultaban insuficientes para habilitar preguntas, repreguntas, comentarios, dudas y otros tipos de intercambios espontáneos característicos de la co-presencia física. Esta recursividad permite diferenciar el contenido curricular (qué), del medio de transmisión (cómo) y del tiempo en la comunicación con los y las profesoras que se demoraban dos semanas, un mes o más. En esos casos, el vínculo entre pares fue de gran ayuda.

En varias oportunidades ellos planteaban preguntas y reflexiones que resultan interesantes para pensar por dónde pasan sus preocupaciones y vivencias escolares durante la pandemia: ¿Cuál es el criterio de justicia a la hora de evaluar en este contexto tan particular? ¿la escuela se pregunta por nuestras emociones/situaciones o sólo se interesa por los aprendizajes?

Para cerrar el resumen nos quedamos con algunas preguntas a manera de dar continuidad al análisis ¿qué formas de vinculación construyeron las escuelas y familias? ¿Qué acciones delinearon las y los directivos para incluir a sus estudiantes en el contexto de virtualización de la enseñanza? ¿Cómo resignificaron los estudiantes la experiencia escolar en el contexto de aislamiento?

# **Universidad pública e inclusión educativa: transformaciones y nuevos desafíos. Experiencias de estudiantes y docentes en la Universidad Nacional de Córdoba desde un enfoque socioantropológico**

Carla H. Falavigna  
Centro de Estudios Avanzados FCS-UNC  
carla.falavigna@unc.edu.ar

Marcos J. Luna  
Centro de Estudios Avanzados FCS-UNC  
marcos.luna@unc.edu.ar

Lucía Sánchez  
Centro de Estudios Avanzados FCS-UNC  
luciasanchez902@gmail.com

Camila Insausti  
Centro de Estudios Avanzados FCS-UNC  
camilainsausti@mi.unc.edu.ar

Catalina Escudero Romano  
Centro de Estudios Avanzados FCS-UNC  
catalina.escudero.romano@mi.unc.edu.ar

## **Introducción**

El presente proyecto articula estudios colectivos e individuales que analizan, desde una perspectiva socioantropológica, diferentes dimensiones de la problemática del acceso a los estudios superiores y de las experiencias estudiantiles en el pasaje escuela de nivel medio - universidad. En su diseño actual, nuestro trabajo de investigación colectivo focaliza en los problemas, preguntas y controversias que emergen de la relación entre inclusión educativa y calidad académica.

Consideramos, en tanto punto de partida, que ambas categorías remiten a un debate académico pero también social. Es decir, a una discusión que se reedita en aulas, pasillos y reuniones; y cuyos efectos impactan en las condiciones de trabajo docente, en la implementación de políticas y dispositivos de acompañamiento en el ingreso a los estudios superiores, y en las experiencias estudiantiles que se despliegan en los primeros encuentros con el ámbito universitario. *Inclusión y calidad*, por otra parte, adquieren significación y se materializan en relación con contextos sociopolíticos específicos, y por lo tanto pueden ser un medio para explorar cómo se modifican los vínculos entre Estado, sociedad civil y universidad en cada época.

En un plano analítico y metodológico, nos apoyamos en una perspectiva etnográfica de corte relacional y procesual para explorar el funcionamiento del par inclusión-calidad de manera situada, registrando los modos singulares en los que éste se vuelve problema –o bien preocupación, apuesta, horizonte de acción, entre otras posibilidades– en el marco de carreras específicas y estilos institucionales particulares. Procuramos acompañar procesos de acción, registrar tanto lo rutinario como lo extraordinario y –fundamentalmente– establecer relaciones de interconocimiento y de confianza con nuestros interlocutores, como principales herramientas para conocer sus preguntas y sus convicciones.

### **¿Asistencialismo académico? Preguntas y preocupaciones a partir de estrategias de acompañamiento educativo orientadas a estudiantes de sectores populares.**

Una de nuestras líneas de indagación –principalmente desarrollada en la tesis de maestría de Paula Sarachú Laje (2021)– se ha focalizado en documentar cómo vivieron estudiantes de sectores populares el ingreso a la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), haciendo foco en sus procesos de formación y explorando las tensiones entre calidad académica e inclusión educativa. Interrogando además estas experiencias en el marco de un proceso de transformación de formas de gobierno y políticas educativas a nivel nacional-estatal (a partir del ingreso al Poder Ejecutivo nacional de la alianza Cambiemos), pero también a nivel local, específicamente en el ámbito de la UNC (a partir de la victoria en las elecciones de Rectorado del 2016 de Hugo Juri, afín al radicalismo nacional; y, consecuentemente, de la salida del gobierno de la UNC de un espacio afín a la entonces coalición del Frente por la Victoria).

En nuestro trabajo de campo registramos el desarrollo de múltiples y variadas estrategias de acompañamiento al ingreso de estudiantes de sectores populares. Dichas prácticas se integraban en lo que llamamos una cultura institucional *de la contención*, preocupada por alojar y dar lugar a estudiantes con trayectorias educativas discontinuas provenientes de sectores desfavorecidos en un plano socioeconómico. Ahora bien, tales prácticas para diversos actores institucionales generaba una pregunta –y, más aún, una incomodidad–: a través de esas acciones, ¿estaban haciendo *asistencialismo académico*? Tales palabras, empleadas por uno de nuestros interlocutores, hacían eco en un modelo de intervención –el asistencialista– criticado al interior de esa comunidad científica en cuanto supondría que las personas destinatarias de sus intervenciones profesionales son sujetos de caridad y –no sujetos de derechos—. Pero asistencialismo, a la vez, también remitía a debates sociales que trascienden al espacio universitario y que colocan un manto de sospecha sobre

ciertas políticas públicas y sobre sus destinatarios –generalmente sectores populares-- acusando falta de mérito o de trabajo en ellos.

Proponemos entonces pensar esta tensión –entre una *cultura de la contención* y una *cultura académica clásica*— como parte de una ficción instalada por el sistema capitalista dentro de lo que Isabelle Stengers y Philippe Pignare (2018) llaman la lógica de las alternativas infernales: falsas dicotomías que destruyen la vida política. Lógica que nos entrapa en la pregunta: ¿inclusión educativa o calidad académica? ¿acompañamiento o asistencialismo? Tal vez se trate de pensar por fuera de alternativas dicotómicas, para poder sostener el problema.

### ***Se superonen las voces. Experiencias estudiantiles en tiempos de pandemia.***

En otra línea de nuestro trabajo –llevada adelante por Camila Insausti y Lucía Sánchez (2021) — exploramos las experiencias de estudiantes de Psicología de la UNC durante el 2020, buscando mapear las transformaciones del oficio de estudiante en contextos de educación virtualizada. Partimos de las siguientes preguntas: ¿qué estrategias se desplegaron para permanecer en la carrera? ¿Cómo fue vivenciado el vínculo con el conocimiento a partir de los cambios en las prácticas de enseñanza? ¿Qué mirada tienen lxs estudiantes acerca del funcionamiento de la universidad durante la pandemia?

Nuestro trabajo nos llevó a dimensionar a la pandemia por COVID-19 como un acontecimiento desencadenante de procesos de transformación social y educativa aún en curso. Y aunque todavía no podemos dimensionar los efectos que todo esto puede acarrear, hemos podido ver algunas de las re-configuraciones que se han ido dando en el “mientras tanto” y cómo estas han impactado en las subjetividades estudiantiles.

En primer lugar, nuestras interlocutoras estudiantiles hicieron referencia a la centralidad de los vínculos en este nuevo escenario; vínculos que se vieron profundamente afectados por la pandemia, el aislamiento y la virtualización de la educación. En este marco, tanto los signos de presencia como la presencia significativa de lxs docentes fueron sumamente importantes para que se pueda generar cercanía y proximidad.

Por otra parte, en cuanto a la relación con el conocimiento, la virtualización posibilitó cursar más materias pero con consecuencias tales como: mucho cansancio, pérdida de sentido y ganas de que “se termine rápido”. Las estudiantes vivieron también “un nuevo ingreso”: un extrañamiento ante la materialidad propia del aula virtual y ante las coreografías y modalidades de comunicación en virtualidad. Todo esto exigió un gran trabajo para reconstruir el oficio de estudiante (esta vez, estudiante en virtualidad).

## **Bibliografía**

- Insausti, C. y Sánchez, L. (2021). *Se superponen las voces. Nuevas experiencias estudiantiles en tiempos de pandemia*. Tesis de grado para Lic. en Psicología (UNC). Inédita.
- Sarachú Laje, P. (2020). *Experiencias de estudiantes de sectores populares en el ingreso a la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC, en el marco de las tensiones entre inclusión educativa y calidad académica*. Tesis de Maestría en Investigación en Intervención Psicosocial (UNC). Inédita.
- Stengers, I. y Pignarre, P., (2019). *La brujería capitalista*. Buenos Aires: Hekt.

## **Dinámicas de desarrollo, estrategias de innovación y procesos de reestructuración en la Universidad Nacional de San Juan (1983-2023): las funciones de docencia e investigación**

Roberto Dacuña  
Instituto de Investigaciones Socio Económicas. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de San Juan.  
radacuna@yahoo.com.ar

Esteban Vergalito  
Instituto de Investigaciones Socio Económicas. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de San Juan.  
evergalito@yahoo.com.ar

Geraldine Conte Grand  
Facultad de Filosofía Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan.  
geraldineacontegrand@gmail.com

María Verónica Benavente  
Facultad de Ingeniería. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de San Juan.  
veronica\_benavente@yahoo.com.ar

La propuesta de investigación que se corresponde con la convocatoria anual (2023-2024) de proyectos de investigación de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), analiza las estrategias de “innovación institucional” ocurridos en la UNSJ y su relación con los procesos de transformación estructural, en el período 1983-2023. Procura dar cuenta de las dinámicas político-institucionales desplegadas en relación con las funciones docencia e investigación, en cuanto estrategias -consideradas por la propia institución- de innovación institucional, especificando su relación con los procesos de reestructuración de la UNSJ en el período señalado.

En las últimas décadas todo el sistema educativo argentino ha estado expuesto a críticas que señalan su incapacidad para adaptarse a los “nuevos tiempos”. La Universidad no ha sido ajena a dichos cuestionamientos, considerándose que la misma no ha logrado una articulación de calidad con la sociedad, debido a su incapacidad para cambiar, para actualizarse y adecuarse a las nuevas necesidades y realidades sociales y, más aún, de liderar –a partir de innovaciones– procesos de transformación social, académica y productiva.

Sin embargo, la historia reciente muestra que las universidades argentinas han encarado significativos procesos de transformación, ya sea para responder a los lineamientos fijados desde la SPU o bien como expresión de sus dinámicas internas. Muchas de estas iniciativas,

junto a otros procesos, han provocado la emergencia de nuevas formas de convivencia, organización, gobierno, docencia, investigación, extensión, creación, formación y, sobre todo han reconfigurado el campo universitario en relación a sus mecanismos de reproducción y a las propiedades que lo conforman.

Recientes trabajos sobre Educación Superior e innovación comparten un conjunto de supuestos sobre estos cambios (Fernandez Lamarra, N., 2015; Fullan 1982; Anderson y King 1993; y Cuban 1999). Al respecto, señalan que gran parte de los cambios formales en las instituciones han respondido a necesidades de éstas para cumplir con las recomendaciones de acreditaciones, de informes de evaluación externa, o del cumplimiento de objetivos de programas ligados a financiamientos específicos. Este movimiento de innovaciones –en respuesta a requerimientos externos- habría oscurecido la capacidad institucional autónoma para generar innovaciones.

Estas lecturas, al tiempo que “diagnostican” un “oscurecimiento de la capacidad institucional autónoma para generar innovaciones” (Fernandez Lamarra, N., 2015; Fullan 1982; Anderson y King 1993; y Cuban 1999), contribuyen a la construcción de un sentido eficientista y racionalizante sobre lo institucional, que niega a las Universidades eficacia para desarrollar esa autonomía, al tiempo que ignoran las continuidades y discontinuidades del campo universitario como resultado de las disputas desplegadas en el campo universitario y sus tendencias hegemónicas..

A partir de los planteos antes citados y de sus alcances, surge la inquietud y la necesidad de abordar los denominados procesos de Innovación en el campo universitario argentino, procurando evitar estas sugestivas lecturas valorativas sobre lo educativo, que abonan a su comprensión en clave de falencias o ineficiencias institucionales.

En este sentido, se plantea el desafío por dar cuenta de los procesos de estructuración de lo universitario en tanto expresión y resultado de luchas por la determinación de las propiedades, mecanismos de reproducción y posiciones que definen el campo, comprendiendo las singularidades que asume este proceso en la UNSJ, en el marco de las tendencias hegemónicas que lo comprenden.

Al respecto, se considera que tanto las concepciones antes citadas, como las políticas y dinámicas de desarrollo institucional de la UNSJ, ocurridas en las últimas décadas, resultan históricamente atravesadas por una lógica estructural -en el sentido que contiene determinada tendencia hegemónica de la época-, que Elena Achilli identifica como "neoliberalizante" y cuya tendencia economicista produce diferentes procesos que adquieren particularidad según la escala o nivel en la que la analicemos. Lógica a su vez impactada, por las huellas de diversos

procesos abiertos en el campo universitario luego del golpe militar de 1976 (Achilli, 2004, p. 59).

En relación a la determinación de los principios que guían el proceso de construcción del objeto, todos remiten a la posibilidad de inteligibilidad de las cotidianidades sociales, destacando aspectos vinculados al contexto estructural enfocado como tendencia hegemónica sobre las que se producen. En clave teórico-metodológica, se trata, de "...un intento teórico metodológico por entender ciertas conexiones profundas (como plantea Ginzburg 1983) que las transformaciones políticas, económicas, culturales, van anclando en las prácticas, significaciones y procesos que diariamente construyen los sujetos" (Achilli, 2015, p. 106).

En tal sentido, "planteamos hipotéticamente que determinadas tendencias hegemónicas de una época se configuran a modo de lógicas de conexión profunda (Guinzburg; 1983) las que van adquiriendo particulares continuidades, según las escalas contextuales que van conectando" (Achilli, 2015, p. 106).

Será en clave de inteligibilidad de las cotidianidades socio-institucionales, de su relación con los procesos estructurales y del registro las tendencias hegemónicas sobre las que ambos se inscriben, que se analizarán las dinámicas de desarrollo político institucional en las últimas cuatro décadas de la UNSJ, en razón de las disputas de sentido expresas en la definición de sus estrategias de innovación en docencia e investigación.

En los últimos años, ha sido recurrente que los "especialistas en educación" acudan al término innovación para referirse a los cambios que se dan al interior de las instituciones educativas. Sin embargo, su mención no siempre ha aludido a las mismas cuestiones, sobre todo porque este concepto ha sido utilizado por distintas tradiciones disciplinarias con connotaciones diversas, y caracterizando fenómenos cualitativamente diferentes.

La definición de la noción innovación resulta demasiado amplia y ambigua al momento de ser considerada en su potencial analítico. Esta dificultad ya fue puesta de relieve por diversos autores (Blanco y Messina, 2000; Villa Sánchez; Escotet y Goñi Zabala, 2009), quienes destacan la ausencia de un marco teórico que permita identificar qué es innovador y qué no lo es (Fernandez Lamarra, N., 2015, p. 26).

En el campo de la educación, la noción se utiliza indistintamente refiriéndose simplemente a "innovación", o agregándole "educación" para remitir a su especificidad: "innovaciones educacionales", "innovaciones en educación", "innovaciones educativas" o "innovaciones con efecto educativo", siendo el más utilizado el de innovación educativa (Barraza Macías, 2013).

El estudio de la innovación en el marco de las ciencias sociales puede rastrearse en al menos tres ámbitos. En principio puede postularse el origen del estudio de la innovación desde una perspectiva económica o empresarial, en un sentido instrumental orientado a garantizar mayor rentabilidad (Joseph Schumpeter, 1934). La sociología también se ha ocupado de la innovación en relación a temas vinculados con el cambio social. Desde el sociopsicoanálisis se ha tratado la innovación para pensar las cuestiones referidas al cambio institucional (Fernandez Lamarra 2015, p. 28).

Para la perspectiva del análisis institucional, la innovación es pensada en clave de “cambio institucional”. La escuela del sociopsicoanálisis ha brindado los fundamentos iniciales a esta perspectiva (Mendel, 1973; Paul Watzlawick, 1976; Lapassade, 1979; Lourau 1991; Etzioni, 1965; Schlemenson, 1982). Por último, Lidia Fernández (2006) siguiendo esta línea teórica, realiza un significativo aporte en el campo.

Todas estas perspectivas, si bien se diferencian en relación al modo en que conciben la innovación y las dimensiones que le atañen, poseen un mismo eje de sentido constitutivo, todas concuerdan en relación al significado otorgado a la institución y su vínculo con la innovación, en clave de orden o cambio institucional.

Los aportes teóricos y antecedentes aquí expuestos entienden a la innovación en tanto expresión de procesos de racionalización de dinámicas institucionales. En este sentido, están atrapadas por su propio propósito, en lógicas racionalizantes. Como señala Elsie Rockwell (2018, p.99), se encuentra cierta tendencia a resaltar como eje básico del concepto de institución un ordenamiento racional (explícito o implícito), normativo y generalmente determinante de la acción humana. Esta concepción parece ser tributaria del sentido jurídico de institución, vinculado al orden legal.

Es recurrente la idea de una evolución histórica de las instituciones hacia una cada vez mayor racionalización, especialización y complejización y, dado su vínculo con el Estado, hacia una mayor cohesión, unificación y homogeneidad social.

Frente a esta tradición teórica, las descripciones de instituciones en los textos de Gramsci proveen una perspectiva analítica que habilita a comprender las dinámicas institucionales de manera no prescriptiva. En ésta, las instituciones aparecen como “formas históricas bien caracterizadas y [...] casi únicas”, en la heterogénea trama de una sociedad civil considerada como escenario de luchas sociales y procesos políticos. El análisis gramsciano muestra rupturas con las definiciones tópicas, normativas y racionalistas de institución;

recupera los múltiples elementos culturales, incluyendo conocimientos y concepciones del mundo implícitos y contradictorios, en juego en la conformación institucional.

Una aproximación crítica como la acá adoptada supone reconocer una serie de elementos ineludibles para el análisis institucional. La historicidad de las instituciones es lo primero que resalta de los análisis gramscianos. Este carácter histórico contrasta con otras concepciones en que ciertas instituciones son componentes “universales” de cualquier estructura social, o bien producto de una tendencia evolutiva hacia la “racionalización” de la sociedad, constituidas y legitimadas desde el poder estatal. Las instituciones, a fuerza de cobrar su dimensión histórica, pierden su carácter tópico, es decir, no se encuentran adscriptas esencialmente a determinado “dominio”, “instancia” o “esfera” social, ni se definen en correspondencia con determinadas funciones constantes o exclusivas.

También resulta problematizado el sentido de “unidad” interna de las instituciones. La “unidad”, “coherencia” o “racionalidad” del orden social nunca está dada por el hecho de haberse constituido mediante estatutos normativos; al contrario, debe ser constantemente trabajada por capas de personas especializadas (Gramsci, 1979, p. 21, 47, 48).

En esta concepción, son los procesos generados por determinadas fuerzas en la sociedad civil los que hacen posible continuidades y discontinuidades. La actuación de sujetos concretos conserva o modifica ciertas relaciones sociales (de dirección y jerarquía, autoridad o disciplina, solidaridad o resistencia) que tienden a mantener o romper la relativa unidad del ordenamiento institucional. Estos actores inciden en la construcción de las instituciones; se dan conformaciones “únicas” como resultado de su actividad (Rockwell, 2018, p.123).

Abierto el debate, se plantea en el presente estudio dar cuenta de los procesos de innovación implementados por las UNSJ, y las continuidades y discontinuidades estructurales acontecidas en las últimas décadas, en clave política (concebida desde una perspectiva gramsciana) donde lo institucional es el resultado siempre socio- políticamente determinado del movimiento histórico tendiente a mantener o a transformar el ordenamiento social (Gramsci, 1979; Laclau, 1996 y 2000; Mouffe, 2007; Buenfil Burgos, 2019).

## **Bibliografía**

- Achilli, E. (2013). “Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de educación”. En Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias. Elichiry, Nora Emilce (compilación). Bs. As. Manantial. Pp 33-47

- Arredondo Vega, D. (2011). Los modelos clásicos de universidad pública. En *Odiseo. Revista electrónica de pedagogía*, 8(16), pp. 1870-1477. Disponible en: <https://odiseo.com.mx/articulos/los-modelos-clasicos-de-universidad-publica/>
- Bobbio, N. (1972). “Gramsci y la concepción de la sociedad civil”. En L. Gallino, A. Pizzorno, N. Bobbio, A. Gramsci y R. Debray (1972). Gramsci y las ciencias sociales. Córdoba: Pasado y Presente.
- Bourdieu, P. (2005). Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Buenfil Burgos, R. N. (2019). Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso. Buenos Aires: CLACSO.
- Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Buenos Aires: IEC-CONADU-Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández Lamarra, N. y Costa De Paula, M.de F. (2011). La democratización de la educación superior en América Latina. Buenos Aires: Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Fernández Lamarra, N. (Dir.) (2015). La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. Buenos Aires: UNTREF.
- Ginzburg, C. (2010). El hilo y las huellas. Fondo de Cultura económica. Buenos Aires 2010
- Gramsci, A. (1971). El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, A. (1999). Cuadernos de la cárcel. México: Era-BUAP (5 volúmenes).
- Gramsci, A. (2003). Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, A. (2006). Antología. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2004). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: FCE.
- Rockwell, E. (2018). Repensando la institución escolar: una lectura de Gramsci. Antología esencial / Elsie Rockwell; compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. (2012). “La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad”. En R. Ramírez (ed.). Transformar la universidad para transformar la sociedad. Quito: SENESCYT.

## **Experiencias formativas y trabajo. Notas para pensar continuidades y procesos emergentes**

Itatí Arce  
CeaCu, FHy A (UNR)- Depto. de Educación y Formación Docente, FCH (UNSL)

Marina Espoturno  
CONICET, CeaCu, FHyA(UNR)

M. Victoria Pavesio  
CONICET, CeaCu, FHyA(UNR)

Federico Trombetti  
CeaCu, FCHyA (UNR)

### **Presentación**

El presente escrito se deriva de la puesta en diálogo de cuatro estudios particulares que se inscriben, a su vez, en un proyecto de investigación más amplio cuyo objetivo es analizar las experiencias formativas intergeneracionales en los procesos familiares, escolares-universitarios y del trabajo en contextos barriales, rurales e isleños (Santa Fe, Argentina). La perspectiva teórica metodológica que orienta el proceso de investigación se inscribe en un enfoque socio-antropológico (Achilli, 2005) desde el cual se intenta articular el análisis de problemáticas a escala de la cotidianeidad social con otras escalas de estructuraciones históricas.

En esta oportunidad, interesa reflexionar sobre cómo se van configurando las experiencias formativas de los sujetos, centralmente aquellas que remiten al ámbito del trabajo y a las relaciones sociales, inherentemente conflictivas, que construyen con diversos sectores. Algunos interrogantes que orientan el escrito: ¿De qué modos se expresa la conflictividad social en los procesos que investigamos? Si partimos de reconocer que hay continuidades respecto de aquella lógica hegemónica neoliberal que permeó la vida cotidiana (Achilli, 2009; Neufeld, 2020), ¿cuáles son esas continuidades y cuáles las "nuevas expresiones" de esa conflictividad social?

### **Experiencias formativas de familias productoras y docentes en las últimas décadas. Huellas históricas y procesos emergentes**

Partimos de una concepción de la realidad social que reconoce su complejidad, sus contradicciones y su constante movimiento; el conflicto es constituyente del conjunto de relaciones sociales (Marx y Engels, 1974) y en su concreción es posible dar cuenta de procesos de transformación y continuidad. Acordamos con Neufeld en que “muchas veces es más simple

reconocer la destrucción de las conquistas o las continuidades de los problemas que el surgimiento de lo nuevo” (2020, p.36). Desde tales conceptualizaciones, a continuación aludiremos a ciertos procesos sociohistóricos de conflictividad social, a partir de abordar las experiencias formativas en el trabajo de familias productoras, por un lado, y en el trabajo docente, por otro. Nos centraremos en dos ejes: i-las condiciones materiales de trabajo; ii-las conflictividades emergentes.

En el sector agropecuario pampeano una serie de políticas de corte neoliberal, aplicadas desde la década del 90, se tradujeron en reformas estructurales que profundizaron transformaciones iniciadas en los 70 y configuraron el desarrollo del agronegocio como lógica hegemónica (Gras y Hernandez, 2013). Destacamos: la reducción o eliminación de retenciones a las exportaciones, la eliminación de organismos reguladores, la liberalización de los contratos de arrendamiento, la flexibilización laboral que se tradujo en precarización de las condiciones de trabajo y la aprobación de semillas genéticamente modificadas, las cuales estuvieron asociadas a un paquete tecnológico ampliamente difundido entre los productores. En los últimos años la promoción del actual modelo se sostuvo, entre otras, a través del Plan Estratégico Agroalimentario y Agroindustrial 2010-2020, la continuidad de funcionarios/ceos de empresas ligadas al sector y los renovados esfuerzos para el desarrollo biotecnológico aplicado a la producción agropecuaria.

Estas políticas fueron resistidas, negociadas y apropiadas de formas diversas por las familias productoras; pero en todos los casos supusieron redefiniciones en el control de la tierra y el capital, en los usos del suelo, en la organización del trabajo y las prácticas productivas, así como en los estilos de vida y relaciones sociales que configuran las experiencias formativas de las familias productoras.

Las condiciones materiales de trabajo se transformaron al calor del uso de tecnologías de insumos y capital intensivo, las cuales resultaron en una simplificación y estandarización de la actividad y la tendencia a ampliar las escalas de producción. Bajo este modelo el lugar de las familias se fue modificando; en algunos casos se dieron rupturas como el abandono de la actividad o la separación entre el espacio productivo y reproductivo. También se abrieron procesos de fragmentación, tanto a partir de la salida de la producción de algunos miembros de la familia, como a través de la especialización o cualificación necesaria para llevar a cabo algunos trabajos. En términos generales, se dió una reducción de los tiempos de trabajo, aunque un aumento del dedicado a la gestión por sobre el de trabajo en los establecimientos. Las experiencias formativas que tenían un fuerte componente intergeneracional al interior de la

familia fueron sufriendo transformaciones que supusieron la introducción, cada vez con mayor fuerza, de otros actores (agrónomos, asesores comerciales, empresas e instituciones del agro).

En torno a las conflictividades emergentes nos interesa hacer hincapié en la conflictividad ambiental, que encuentra su principal expresión en la polémica en torno a la utilización de agroquímicos y las consecuencias sobre los bienes naturales y la salud de la población. Interesa destacar que esta “nueva” expresión de la conflictividad tiene la particularidad de trascender y generar conexiones con problemáticas sectoriales clásicas.

Las controversias abiertas no solo han puesto en cuestión la forma hegemónica de llevar a cabo la producción, sino que entendemos que son configurativas de las experiencias formativas de las familias productoras. Estas se construyen a partir de un grupo heterogéneo y contradictorio de saberes, sentidos y prácticas donde confluyen el discurso de las BPA, los sistemas de certificaciones, las capacitaciones, los saberes científicos, así como los cuestionamientos sociales, la observación de los productores y la recuperación de saberes y prácticas.

En el campo educativo, las políticas neoliberales implementadas durante los 90 terminaron por consolidar un proceso de transferencia y descentralización del sistema iniciado en la década del 70. Una serie de reformas y regulaciones estatales que implicó, a nivel del trabajo docente, procesos de profundas transformaciones. Durante este período, los mecanismos y dispositivos para controlar, evaluar y regular el desempeño docente fueron adquiriendo cada vez mayor peso (Rockwell, 2015). La implementación de tales medidas, acompañada de una retórica que desvalorizó lo público, fue configurando una “racionalidad tecnocrática” que pretendió medir el “rendimiento” de las instituciones educativas, consideradas “en crisis”.

De este modo, se modificaron las condiciones estructurales de la docencia, consolidando criterios diferenciales de distribución de recursos, mecanismos de segmentación, clasificación, evaluación y jerarquización del colectivo docente. Se produjo una “burocratización creciente” del trabajo docente (Achilli, 2009; Walker, 2017), en detrimento del tiempo dedicado a la práctica pedagógica. Una burocratización que derivó en procesos de intensificación laboral, al implicar nuevos ritmos de producción y exigencias. Asimismo, se reforzaron las desigualdades de género, siendo las mujeres trabajadoras quienes asumieron, paralelamente a las tareas domésticas y de cuidado, este aumento de la productividad a partir del trabajo en varios turnos o escuelas a la vez.

Las reformas neoliberales a las que aludimos sintéticamente, desplegadas en el marco de un proceso lleno de tensiones y contradicciones, han dejado huellas en la estructuración del

trabajo docente en múltiples niveles. Por un lado, derivaron en una intensificación del trabajo cotidiano a causa de la diversificación de tareas, los incentivos docentes y por proyectos, los mecanismos de evaluación y la necesidad de trabajar turnos extra. Por otro lado, identificamos la persistencia de ciertos problemas estructurales como bajo salario docente, inestabilidad en los cargos, aumento de cargos simples y ad honorem y diversificación de la oferta no planificada (Suasnábar, 2018). Los procesos de individuación del trabajo docente (Achilli, 2009), así como el aumento de las demandas burocráticas, se fueron naturalizando de forma tal que supusieron un condicionante para las experiencias formativas entre pares docentes. A su vez, se visualiza una creciente virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconfigurando la dimensión pedagógica y laboral de la docencia actual (Walker, 2017).

A modo de cierre, identificamos la coexistencia de diversos procesos. Por un lado, ciertas continuidades del “contexto estructural hegemónico que, a modo de lógica profunda, penetra las prácticas y relaciones cotidianas” de los sujetos (Achilli, 2009:140). Una lógica neoliberal hegemónica, que si bien se ha ido transformando a lo largo de estas últimas décadas y en cada contexto particular, penetra como sustrato común en la configuración de las experiencias cotidianas de los sujetos. Sin embargo, esto no impide que se desarrollen prácticas alternativas y transformadoras de estas lógicas, de allí nuestro interés por documentar dichos procesos y su devenir histórico.

### **Referencias bibliográficas**

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor
- Achilli, E. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Gras, C. y Hernández, V. (2013). *El agro como negocio. Producción, sociedad y territorios en la globalización*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Marx K. y Engels F. (1974). *La ideología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- Neufeld, M.R (2020). “Políticas sociales y educativas entre dos épocas”, en M. R. Neufeld... [et al.], *Políticas sociales y educativas entre dos épocas: abordajes etnográfico históricos de la relación entre sujetos y Estado*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2015). “Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa”, en *Educación, Formación e Investigación*, Vol (1) N1, Pp 1-14.


- Suasnábar, C. (2018). Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa. *Propuesta Educativa*, Vol (50), Pp.39-62.
- Walker, V. (2017). “El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones”, en *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. (XIV) N°14, Pp1-35.



**EJE 2**



**Teoría, trabajo de campo y  
análisis socioantropológico.  
Acerca de cómo  
investigamos**



## **Puntos para el debate sobre el análisis en la investigación etnográfica: de la “producción del dato” a la “reconstrucción analítica”**

Graciela Batallán  
Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires  
grabatallan@gmail.com

Iara Enrique  
Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires  
iaranenrique@gmail.com

Elías Prudent  
Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires  
eprudant@gmail.com

Lucía Rodríguez Bustamante  
Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires  
luciarodriguezbustamante@gmail.com

De acuerdo con la orientación ofrecida por las preguntas que organizan el eje 2 de este encuentro, esta breve presentación trata algunos aspectos de la problemática del análisis en la investigación social de tradición etnográfica, a fin de contribuir al intercambio y discusión sobre el “cómo lo hacemos”.

A partir de fundamentos teórico-epistemológicos que se asientan en la particularidad lingüística del *objeto* de conocimiento en las ciencias sociales, entendemos que la realidad social está constituida por procesos de interacción entre agentes que son, al mismo tiempo, intérpretes contextual e históricamente situados<sup>1</sup>. Esta premisa confiere al trabajo de campo de la etnografía un lugar metodológico privilegiado, pues las fuentes de primer grado constituyen precisamente el material empírico que documenta la interpretación de los sujetos y el debate social en el que participan.

Si bien sabemos que la fuente que sostiene los “datos” del trabajo de campo son los registros textuales realizados por el etnógrafo, el análisis excede esta instancia y se entrecruza

---

<sup>1</sup> Si bien así expresada nos remitimos a la teoría de la estructuración de A Giddens, estos fundamentos son tributarios de la teoría crítica y sus variantes, tales como la teoría de la vida cotidiana, la filosofía del lenguaje y algunas corrientes de la fenomenología, que aportan a la teoría del sujeto. Entre otros: Batallán 2019; Batallán y García, 1992; Ciccourel, 1982; Gadamer, 1975; Garfinkel, 1996; Giddens, 1995; Heller, 1977; Schütz, 1972.

con la información proveniente de otras fuentes (secundarios o mixtas) reconstruidas al reconocer otros planos de análisis que constituyen la relación en estudio<sup>2</sup>. En la “reconstrucción analítica” de la investigación, las distintas fuentes que informan tanto sobre las relaciones cotidianas, como sobre las otras dimensiones del objeto, son siempre enhebradas por la tarea teórico-conceptual que alimenta y precisa el análisis.

La antropología de la educación particulariza estos fundamentos de acuerdo a las relaciones sociales que son objeto de la indagación. En nuestro caso, la investigación sobre *la primera edad de la vida y la política* se dirigió inicialmente a conocer las concepciones sobre esta edad en nuestras sociedades y documentar las prácticas y reflexiones que tienen a niños y jóvenes como protagonistas. También sondeamos la noción de *política* en el marco de las teorías de la democracia, analizando experiencias de participación política autogestionadas por niños y jóvenes o promovidas por adultos en programas oficiales o extra curriculares. De hecho, nuestro interés de conocimiento nos llevó a discutir sobre la pertinencia de los conceptos y teorías para abordar el conocimiento de las acciones y reflexiones de estos sujetos sobre la dimensión política de la vida social, dado que justamente, la particularidad de este grupo etario –que abarca la infancia y la adolescencia– es la exclusión de sus miembros de la política. Su traducción se sintetiza en la frase de sentido común: “Los menores de edad no participan de la política, ya que ésta es una actividad habilitada para sujetos *iguales* ante la ley (adultos)”.

Volviendo a la problemática del análisis en la investigación con enfoque histórico-etnográfico –y siguiendo a Elsie Rockwell– acordamos que éste es el resultado de la tensión entre las categorías conceptuales del investigador y las categorías de uso y su sentido, que expresan los agentes sobre un mundo socialmente compartido. (Rockwell, 2009).<sup>3</sup> Al desmenuzar esta afirmación, podemos agregar que en la realización de los registros de campo y a lo largo de la construcción del objeto de investigación, intervienen además: a) las modificaciones en la *reflexividad* del investigador, que transforma sus supuestos al ampliar su capacidad perceptiva en el desarrollo de la indagación<sup>4</sup>, y b) la autenticidad de los testimonios

---

<sup>2</sup> En la investigación sobre el trabajo docente, la instancia cotidiana del trabajo, la tradición histórica que lo funda, la orientación política asignada al mismo y sus cambios, la organización y actividad gremial del sector. y sus cambios, entre otras ( Batallán 2007).

<sup>3</sup> Las “categorías sociales” son producto del análisis, y su significatividad está dada por la reiteración lingüística explícita o tácita en la clasificación en uso para describir la escuela que, por lo general, realizan sus miembros adultos. Un ejemplo, registrado en los talleres de investigación, es el significado que tiene la clasificación: “turno tarde” y “turno mañana” con connotaciones comparativas casi siempre peyorativas, para el alumnado que asiste al turno tarde.

<sup>4</sup> La *centralidad del investigador* de la tradición funcionalista del trabajo de campo es reemplazada por el concepto de *reflexividad* de la etnometodología, en tanto el lenguaje del investigador refleja y plasma en la descripción del problema sus prejuicios, positivos o negativos, los que serán progresivamente modificados en contraste con las

de los protagonistas, que depende a su vez, de la calidad de *la comunicación* lograda por el investigador en el trabajo de campo propiamente dicho<sup>5</sup>.

Esto significa que los “datos” no son dados, y menos aún recogidos, sino son producidos, y se convierten en información fidedigna (o veraz), según la tarea de interpretación, y análisis, contrastada con la perspectiva de los agentes. Si bien en el proceso de análisis *la producción del dato* es un paso crucial del conocimiento etnográfico con fines descriptivos, sostenemos que dicho proceso logra su completa realización, en tanto sus dimensiones son analíticamente reconstruidas. La *reconstrucción analítica* provee a la investigación de su profundidad social-temporal (su historicidad) como dimensión explicativa de los mismos<sup>6</sup>.

La fundamentación de un nuevo conocimiento (objetivo del análisis) toma su razón de ser, sobre la base del acuerdo en torno a que la investigación empírica de la antropología busca conocer “la lógica implícita” de la acción social (Geertz 1983) la que a su vez, necesita ser reconstruida en su pluriperspectiva y conflictividad que se observa en los procesos cotidianos en los que deja huellas de su profundidad temporal.

Por último, a pesar de que parezca obvio, sostenemos que aún en los procesos de investigación participantes, la autoría responsable de una investigación es de quién o quiénes explicitan sus propósitos, así como la orientación teórico conceptual en la que ella se inscribe<sup>7</sup>. La responsabilidad del autor/as, que se plasma en formatos escritos, gráficos o virtuales, evidencia el necesario compromiso de las ciencias sociales en general y a la antropología en particular, de formar parte directa o indirectamente del debate social y público.

---

interpretaciones o explicaciones de los mismos sujetos del campo empírico, en la medida que el investigador/a amplía su capacidad perceptiva.

<sup>5</sup> La concepción de *participación* que sustentamos y hemos desarrollado en otros trabajos, supera a la pretensión de objetividad de la OP que separa al sujeto del objeto, aunque conlleva otros desafíos para lograr persuadir sobre la confiabilidad de la investigación de tradición etnográfica/*comprehensivista* en las ciencias sociales.

<sup>6</sup> La importancia dada a la temporalidad en la reconstrucción analítica de la lógica implícita en las acciones y en la sedimentación institucional en las que éstas se afianzan o diluyen, hizo pertinente para nosotros la nominación de enfoque histórico-etnográfico a la metodología utilizada. Ver su puesta en práctica en la investigación sobre el trabajo docente (Batallán, G. 2007).

<sup>7</sup> El propósito de nuestra investigación ha sido contribuir a la democratización de las instituciones, particularmente de la escuela, preguntándonos sobre la participación de sus sujetos en el gobierno escolar.

## **Síntesis del tratamiento metodológico de la línea de investigación sobre la relación entre la primera edad de la vida y la política<sup>8</sup>**

El recorrido de la línea de investigación sobre Infancia, Juventud y política (precisada como la relación entre la primera edad de la vida y la política) duró casi 17 años. Comenzó con el interés de conocimiento sobre los procesos socio-políticos orientados hacia la formación ciudadana de niños y adolescentes, tanto dentro como fuera de la escuela en el horizonte de profundización de la democracia.

En el primer tramo de la línea de investigación (2004-2007) se sondeó sobre la primera edad de la vida, y sus clasificaciones conceptuales desde un punto de vista social e histórico, como síntesis de las tradiciones académicas y la institucionalidad asignada a esta edad (Aries, 1987). En ese momento definimos a esta edad (que abarca desde la primera infancia hasta la mayoría de edad) como una *transicionalidad* entre la heteronomía y la autonomía con respecto al mundo adulto y por tanto al ejercicio de actividades y derechos político-ciudadanos.

Se consideraron las tradiciones y concepciones ligadas a este grupo etario, articulando los condicionantes socio-económicos e institucionales que intervienen de modo necesario (aunque no suficiente) en la constitución de las prácticas que se buscaban relevar. De modo simultáneo se cuestionó la noción de “socialización” del funcionalismo, enfocando dicho proceso en un “presente historizado”, en tanto los recursos y fundamentos para la acción social (su producción y reproducción) anclan en las huellas y contradicciones de múltiples procesos históricos (Batallán y Campanini, 2008).

Las fuentes de la investigación fueron series de registros de campo (documentación de primer grado), de interacciones específicas, eventos y situaciones cotidianas. Tales registros inscriben diversas formas de aproximación metodológica: dialógicas (entrevistas abiertas y focalizadas; grupos de discusión y entrevistas grupales; relatos de vida, etc.) y de observación con participación (reconstrucción de contextos de acción cotidianos). Así mismo, se analizó el material documental (leyes, normativas, decretos, disposiciones, programas oficiales o independientes) e información externa al proyecto como censos y estadísticas, informes, memorias, material periodístico y de divulgación.

---

<sup>8</sup>2004-2007: Infancia, juventud y política. La participación de un “no ciudadano” en el espacio público.

2008-2010: Niños y jóvenes en el espacio público: agencia y comunidades de pertenencia en la polémica por la democratización de las instituciones.

2011-2014: Legado y recreación política entre generaciones. El protagonismo de niños y jóvenes en el debate por la democratización de las instituciones.

2014-2017: Disputas políticas sobre la infancia y adolescencia. Procesos sociales cotidianos y luchas por la hegemonía en la Argentina contemporánea.

2018-2022 La comunidad educativa como metáfora de la Polis. Conocimiento, protagonismo y temporalidad en las disputas por la constitución de los sujetos.

El interés por describir procesos de legado y apropiación entre generaciones, combinó el registro etnográfico de la acción significativa en la vida cotidiana de los sujetos, con la reconstrucción histórica de vertientes y orientaciones teórico-ideológicas que se materializan en las propuestas bajo estudio.

Avanzando en la crítica metodológica a los enfoques observacionales de la tradición empirista de la antropología, se trabajó la noción de “presente historizado” (Rockwell, 2009; Ricoeur, 1984) a fin de indagar la contemporaneidad de las distintas generaciones en el presente (Schütz, 1972) y en los diversos procesos cotidianos en los que los sujetos -que transitan distintos tramos de edad- interactúan y/o conviven.

Dado que esta focalización se ubica en la trama de relaciones intergeneracionales en su vinculación con *lo político*, el trabajo de campo documentó tanto las prácticas identificadas como tales y su génesis en relación a influencias, modelos e identificaciones de niños y jóvenes comprendidos entre los 4 y 18 años, así como también, las de los adultos que integran los ámbitos de sociabilidad (familiares, docentes y figuras formativas). En el plano teórico se profundizó en el debate sobre la distinción de los conceptos referidos a *lo político* y *la política* tensionando esta distinción con el uso que los protagonistas le dan a sus prácticas<sup>9</sup>.

Una modificación del diseño clásico del trabajo de campo supuso sub-campos a cargo de investigadores/as del equipo quienes encontraron la singularidad de sus problemáticas a conocer reorientando los ejes de análisis en relación al contexto político-social de los últimos años<sup>10</sup>. La transversalidad del problema, localizado en campos empíricos diversos, consideró:

- a) Programas gubernamentales orientados a la enseñanza de la ciudadanía y a la participación,
- b) Organizaciones políticas en escuelas con Centros de Estudiantes,
- c) Consejos de Convivencia en escuelas secundarias,
- d) Consejos de Grado y Asambleas en escuelas primarias,
- e) Movimientos sociales y bachilleratos populares,
- f) Grupos de adolescentes (que llamamos ámbitos no-institucionalizados) que viven en barrios de pobreza urbana, etc.

En la presentación oral del escrito se reconstruirán los avances vinculados al análisis de dos de los campos mencionados.

---

<sup>9</sup> La noción de política en el uso, se vincula con la legitimidad de sus fuentes de poder, o bien a la emergencia de fuerzas que lo discuten, sobre criterios de justicia y el derecho a la igualdad. Ver Nordmann, 2010; Rosanvallon, 2003; Mouffe, 2011 entre otros. El debate académico ha implicado e implica largas discusiones, de las que rescatamos la amplitud que permite la distinción del concepto de *lo político*, como campo de acción sobre el bien común.

<sup>10</sup> Reconstruidos en la compilación de reciente publicación por parte de la investigación titulada “Batallán, G y Campanini, S.: (2023) *Niños y jóvenes en la polis. Ensayos histórico-etnográficos sobre la exclusión de los menores de la política*. Ed Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (en prensa).

## Referencias bibliográficas

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, Taurus.
- Batallán, G. (2019). “Antropología y metodología de la investigación: contribución al debate conceptual y pedagógico”. En *Revista de la Academia* Nro 30. Santiago de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Batallán G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Batallán, G.; Dente, L. y Ritta, L. (2015). Comunicación dialógica y producción de conocimiento. Abordajes de investigación participante desde la antropología crítica. En: *Avatares de la Comunicación y la cultura*. N°9.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. En: *Cuadernos de Antropología Social*. N°28., pp.85-116. Facultad de Filosofía y Letras.
- Batallán G. y García, J.F. (1992). “Antropología y participación. Contribución al debate metodológico”. En: *Revista Publicar*, N° 1, Buenos Aires, Colegio de Graduados en Antropología.
- Cicourel, A. (1982). *El método y la medida en sociología*. Madrid, Editora Nacional.
- Gadamer, H.G. (1975). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Sígueme.
- Garfinkel, H. (1996). ¿Qué es la etnometodología? En *Revista de la Academia*, N° 2, Santiago de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Geertz, C. (1983). *El conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de la cultura*. Buenos Aires, Paidós.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Nordmann, Ch. (2010). *Bourdieu// Rancière. La política entre sociología y filosofía*. Buenos Aires; Ediciones Nueva Visión.
- Ricoeur, P. (1984). *Educación y política*, Buenos Aires, Docencia.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Rosanvallon, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires, Paidós.

## **Las familias y la creación de escuelas en la zona de islas de Victoria y las colonias del norte de la provincia de Entre Ríos. Una mirada en perspectiva histórica y antropológica**

Mara Eva Petitti  
INES CONICET UNER  
marapetitti@gmail.com

María Emilia Schmuck  
INES CONICET UNER  
maria.schmuck@uner.edu.ar

Macarena Romero Acuña  
CONICET/Ceacu FHyA UNR  
macarenaromeroacuna@gmail.com

Esta presentación se enmarca en un diálogo entre nuestros trabajos individuales sobre educación y escuelas en espacios rurales, en los que hemos documentado la relevancia de las disputas familiares y la participación de las familias en las demandas y/o la efectiva creación y el sostenimiento de escuelas secundarias desde comienzos del siglo XXI (Romero Acuña, 2021; Schmuck, 2020) y en la creación y oficialización de escuelas primarias a mediados de siglo XX (Petitti, 2022). En esta comunicación, tomamos como eje el análisis de los reclamos para crear escuelas y grados en la provincia de Entre Ríos que constan en el Archivo General de Entre Ríos, que cuenta con un fondo que contiene demandas presentadas por familias y vecinos para crear instituciones en diferentes puntos de la provincia entre las décadas de 1940 y 1960. Con el propósito de iniciar una conversación sobre el vínculo entre estos reclamos y los procesos sociales contemporáneos registrados en nuestro trabajo de campo etnográfico realizado en islas de Victoria y colonias del norte de la provincia de Entre Ríos, profundizaremos particularmente en la documentación proveniente de estas zonas. Partimos de la recuperación y el diálogo con los aportes de diversos trabajos sobre la relación entre familias, educación y escuelas, que han sido realizados desde la Antropología (Neufeld, 1992; Achilli, 2010; Cragolino, 2007; Santillán y Cerletti, 2011; Padawer, 2010; Mayer, 2014, entre otras) y la Historia de la Educación (Lionetti, 2010; Ascolani, 2012; Gutiérrez, 2012, Petitti, 2013, entre otras). En esta línea, nos proponemos aportar a la reconstrucción del recorrido histórico de las tramas entre familias y escuelas en estos espacios rurales de Entre Ríos, al tiempo que formulamos nuevos interrogantes para discutir en el Eje.

## **Las familias y las escuelas: conflictos y participación a lo largo de las décadas**

El número de niños y niñas sin instrucción que motivaba los pedidos de creación de escuelas fue descendiendo con el correr del tiempo. No obstante, a fines de la década de 1960, período en el que la terminalidad de la escolaridad primaria, particularmente en las zonas rurales, fue colocada por los gobiernos latinoamericanos como objetivo central de las políticas educativas, las demandas que analizamos dan cuenta de cómo en la zona de islas de Victoria y en aquellas de reciente colonización en el norte de la provincia el acceso a la escolaridad continuaba presentando dificultades para grandes sectores de población (Petitti, 2022).

En lo que respecta a las escuelas de islas, estas contaban desde 1953 con una subinspección escolar. Sin embargo, más de 15 años después la zona continuaba con grandes dificultades en el proceso de escolarización. Un exponente de ello lo constituye la situación de los vecinos de la tercera sección islas del Departamento Victoria, quienes se dirigieron a la subinspectora escolar solicitando la urgente creación de una escuela para un grupo aproximado de 57 niñas y niños. Se presentaban como “padres de menores analfabetos y los vecinos” y explicaban, en una nota con numerosas faltas ortográficas que conservamos del original, que “esta Escuelita es de suma necesidad en esta zona dada la cantidad de chico [sic] que no reciben [sic] ninguna instrucción por falta de recurso [sic] de los padres que no pueden, mandarlos a los pueblos más cercanos [sic].”<sup>1</sup> Por otra parte, en nuestro trabajo sobre experiencias formativas de familias isleñas reconstruimos cómo en la zona de islas de este departamento desde la década de 1930 se registran demandas por la construcción de escuelas primarias, que devinieron en la participación de las familias en la construcción de las mismas junto con docentes. En los años sucesivos también surgen distintos reclamos por parte de familias y docentes, que permitieron la creación de escuelas, de nuevos años y, hacia la década de 1970, la ampliación de la escolaridad primaria hasta el 7º grado. Finalmente, los reclamos actuales abogan por escuelas secundarias en el territorio, estableciéndose las primeras experiencias de escuelas secundarias de islas en el año 2013 y teniendo en 2017 la primera generación de egresados (Romero Acuña, 2021).

En el norte de la provincia, entre 1960 y 1965 se llevó a cabo un proceso de colonización oficial con la fundación de 12 colonias agrícolas y granjeras. Con los expedientes, en los que sobresalen pedidos de creación de escuelas, podemos reconstruir cómo, a pesar de que se trataba de una planificación oficial, las familias tuvieron que gestionar los establecimientos

---

<sup>1</sup> Vecinos de la 3ª Sección Islas de Victoria solicitan creación de una escuela, 29 de abril de 1969, FE, Caja 5, expediente 17. AGER.

educativos para sus hijos, así como también las particularidades socioeconómicas de los espacios. A su vez, en nuestra etnografía que desarrollamos en una de estas colonias agrícolas del norte, documentamos el modo en que la escolarización de los jóvenes en las últimas décadas no es sólo resultado del establecimiento de la obligatoriedad ni de la acción u omisión del Estado para garantizarla, sino que se relaciona con el interés y la participación de las familias, al tiempo que identificamos conflictos entre las diferentes familias que atraviesan la cotidianidad en la escuela y presentan huellas de diferentes momentos de la historia de la colonia (Schmuck, 2020).

### **A modo de apertura de la discusión**

A partir de este trabajo con el material de archivo reflexionamos sobre la importancia de articular aportes de la antropología, la educación y la historiografía y los modos de trabajar con fuentes documentales en investigaciones sobre educación rural realizadas desde el enfoque histórico-etnográfico. En este sentido, ¿mediante qué estrategias y con qué recaudos nos aproximamos a estos documentos para integrar el “rigor del análisis documental con la agudeza de la mirada etnográfica” (Rockwell, 2009)? A su vez, a la hora de analizar la relación familias-escuelas desde una mirada de largo plazo, que busca historizar para comprender los procesos sociales y culturales identificando continuidades pero también rupturas, nos preguntamos: ¿cómo se modifica la relación familias-escuelas cuando en las agendas estatales paulatinamente se incluyen –con limitaciones y singularidades– inversiones y políticas de educación (secundaria) rural?, ¿cómo inciden, en este contexto, quienes podemos entender como los “rostros” humanos (Bohoslavsky y Soprano, 2010) del Estado en la configuración de las políticas a diferentes escalas?, ¿cómo se desarrollan las correlaciones de fuerza entre quienes habitan los territorios y las instituciones? Por otra parte: ¿cómo inciden en esta relación los cambios en el territorio, vinculados con el modelo de agronegocios que implica disminución poblacional, crecientes movilidades espaciales, conflictos territoriales y ambientales?, ¿qué nuevos conflictos y disputas se desarrollan en los espacios escolares? Finalmente, a la hora de realizar trabajo etnográfico junto con los estudiantes de las secundarias rurales, ¿qué potencialidades supone la inclusión de las miradas de las jóvenes generaciones sobre el vínculo familias-escuelas?

### **Referencias bibliográficas:**

Achilli, E. (2010). Escuela, familia y desigualdad social. Laborde.

- Ascolani, A. (2012). La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932). *Teias*, 16, (28): 309-324.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad). Prometeo.
- Cragnoilino, E. (2007). Esa escuela es nuestra: relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por parte de familias rurales. En: Cragnoilino, E. Educación en espacios rurales, Colección Estudios sobre Educación. (pp. 12-40). FFyH UNC.
- Gutiérrez, T. (2012). La familia rural pampeana durante el peronismo, 1943-1955. En: Balsa, J. y Lázaro, S. (Coords.). *Agro y política en Argentina*. CICCUS.
- Mayer, S. (2014). Educación rural, inmigración y relaciones sociales. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos. Editorial La Colmena
- Lionetti, L. (2010). Las escuelas de las primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875). *Naveg@américa*, 4: 1-21.
- Neufeld, M.R. (1992). Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales. *Etnía* 36/37.
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar. La conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, 16, 34, 349-375.
- Petitti, E.M. (2013). La educación estatal en Argentina durante el peronismo: El caso de la provincia de Buenos Aires (1946-1955). *Trabajos y Comunicaciones* (39): 1-25.
- Petitti, E. M (2022). Creación y oficialización de escuelas a mediados de siglo XX: el Fondo Educación del Archivo General de Entre Ríos. *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos*, 2, 142 - 163.
- Romero Acuña, M. (2021). Políticas públicas, instituciones y sujetos. Experiencias formativas de jóvenes en el pasaje del primario al secundario en un contexto rural-isleño en Argentina (Tesis de Doctorado). CEA-UNC.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.
- Santillán, L. y Cerletti, L (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 2, 3, 7-16.
- Schmuck, M. E (2020). "Somos jóvenes y estudiantes del campo". Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Entre Ríos.

## **¿Hermetismo institucional o recaudos por la pandemia de COVID-19? Repensando el quehacer antropológico en escenarios de investigación complejo**

Axel Levin  
IICSAL-FLACSO/CONICET y ICA-FFyL-UBA  
axellevin4@gmail.com

Ana Paula Gallardo  
ICA-FFyL-UBA  
apgallardo92@gmail.com

Este trabajo parte de nuestra experiencia de hacer investigación en antropología durante la pandemia de COVID-19 en dos áreas que se caracterizan por tener un particular hermetismo a la observación e indagación externa de sus prácticas: el hospital monovalente en salud mental infanto-juvenil C. Tobar García y el sistema de responsabilidad penal juvenil. A raíz de estos trabajos de investigación, que se desarrollan en el marco de la Maestría en Antropología Social y del Doctorado en Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA), y de los intercambios que tuvimos hacia adentro de nuestro equipo de investigación<sup>1</sup>, llegamos a algunas reflexiones en torno a una etapa clave en el quehacer antropológico: el llamado “acceso al campo” o, en otras palabras, al comienzo de la investigación empírica. En particular, cuando la investigación se debe desarrollar en contextos de gran dificultad, ya sea por las particularidades de la propia institución a ingresar y/o por diversas situaciones “de crisis”, o extraordinarias, en el escenario político nacional.

Sostenemos que estas situaciones “de crisis”, como fue la de la pandemia por COVID-19, refuerzan las reticencias ya existentes de ciertas instituciones a recibir un investigador externo. Estas reticencias, sin embargo, son presentadas como obstáculos propios del escenario político general. Los obstáculos del proceso de autorización para ingresar al campo, así, son adjudicados a circunstancias que “exceden” a la institución. A su vez, creemos que estas situaciones extraordinarias habilitan a pensar y utilizar otras estrategias metodológicas, como incorporar medios digitales en la investigación etnográfica o darle un carácter etnográfico a la realización de entrevistas frecuentes con “informantes claves” (cuando una observación

---

<sup>1</sup> Nos referimos al proyecto de programación científica UBACyT: “*Educación y cuidado infantil en el marco de las redefiniciones sobre lo público y lo privado: imbricaciones y dinámicas estatales, domésticas y colectivas analizadas desde un enfoque etnográfico*” con la dirección de Laura Santillán y la co-dirección de Laura Cerletti (FFyL, UBA. 2018-2021). Y al PICT (2017-2023) Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, FONCyT: “*Experiencias formativas y responsabilidades respecto a la educación y el cuidado infantil. Obligaciones y prácticas sociales de y en torno a los niños y las niñas en las redefiniciones sobre lo público y lo privado*”.

participante presencial, por ejemplo, está vedada).

Nos preguntamos si el hermetismo de las instituciones en donde desarrollamos nuestras investigaciones está relacionado con que la población que asiste se encuentra atravesada por diversas situaciones de vulneración de derechos. Ya que se tratan de niños, niñas, adolescentes y jóvenes “peligrosos” para sí mismos o para terceros, cuyas problemáticas personales se entrelazan con el juzgamiento legal-estatal de sus prácticas (a través del poder judicial, de organismos de protección de derechos infanto-juveniles, y de organismos veedores del quehacer institucional con dicha población). En efecto, en ambos referentes empíricos se desarrolla el último recurso estatal existente para dar una respuesta a ciertas situaciones de “peligrosidad aguda”: el encierro de una internación psiquiátrica, y el encierro de cara a una re-inserción legal-ciudadana.

Hecha esta introducción quisiéramos proceder a relatar, sintéticamente, algunos de los sucesos que conformaron nuestra experiencia de acceso al campo en estas áreas. Lo que sigue a continuación son reflexiones de nuestras respectivas investigaciones para la Tesis de Maestría donde se narra y problematiza este momento primerizo de la investigación.

El primero de ellos alude a la experiencia del trabajo de campo llevada adelante en el Hospital Tobar García:

En abril del año 2020 la posibilidad de continuar yendo al Servicio Social del hospital C. Tobar García a realizar una observación participante, y abrir otras instancias de campo presenciales, se vio totalmente anulada. El hecho de que yo dejara de ser un trabajador del hospital<sup>2</sup> y me convirtiera íntegramente en un investigador externo presentaba múltiples desafíos para la continuidad y formalización del trabajo de campo. Pero lo que primó desde ese mes como obstáculo, durante al menos un año y medio de investigación, fue la excepcionalidad de la pandemia por COVID-19. Al principio, las razones epidemiológicas por las cuales estaba vedada la posibilidad de que fuera al hospital fueron a mi juicio fuertemente consistentes. En este sentido, acordamos con la jefa de Servicio Social postergar las tratativas con la dirección del hospital o el Departamento de Docencia e Investigación dado que al estar abocados a la urgencia de los cambios protocolares, modalidades de trabajo, y desafíos que implicaba la pandemia, a todas luces no era un buen momento para que pudieran hacer lugar a la formalización de la investigación.

Sin embargo, con el tiempo, las razones epidemiológicas para postergar una

---

<sup>2</sup> Hasta ese momento, desde junio de 2019, me encontraba trabajando en el hospital como Técnico en Recreación, una disciplina a la que adscribo en paralelo a la de la antropología. En abril del 2020 renuncié al cargo que poseía en el hospital para adjudicar a una beca doctoral del CONICET.

observación participante presencial, o la formalización de una investigación que incluyese instancias virtuales, se mantuvieron en el plano discursivo cada vez con menor consistencia. En efecto, las múltiples negativas, posposiciones, y consultas entre Servicios que se sucedieron, refieren a una resistencia a la presencia de un investigador externo que desborda ampliamente el contexto de pandemia. A medida que la situación epidemiológica fue mejorando, quedó en evidencia cada vez más los reparos que tiene una institución de las características que analizamos a una observación externa.

El peso histórico de ciertos estigmas sobre los monovalentes en salud mental, o “manicomios”, como instituciones donde ocurren prácticas de vulneración de derechos humanos es un factor fundamental para entender esta resistencia. En este sentido, la resistencia del hospital se exagera por la presencia de observadores externos que pueden juzgar posibles prácticas de vulneración de derechos hacia las infancias y adolescencias<sup>3</sup>.

Por último, que el hospital se encuentre en un período excepcional, donde se modifican las modalidades de trabajo a la luz de la pandemia por COVID-19, a la par que se discuten proyectos de re-funcionalización hospitalaria, profundiza las condiciones desde las cuales se opone resistencia a una investigación.

De alguna manera, aún con lo tortuoso del proceso de acceso al campo, que haya podido avanzar progresivamente en la serie de avales que corresponden está estrechamente vinculado a cierta condición híbrida que poseo en relación a la pertenencia institucional: soy de afuera, y eso quedó claro desde el día siguiente a la renuncia del cargo laboral, pero tengo, fresca, la experiencia de ser de adentro. Esta condición fue clave en mis estrategias de acceso al campo y, más allá de las dificultades, éxito progresivo.

En este marco, tomé la estrategia de realizar entrevistas a profesionales por videollamada. En su mayoría las entrevistas fueron de primera vez, pero hay algunos/as informantes claves con los que mantuve encuentros periódicos. Lejos de pretender reemplazar una metodología de observación participante, que encontró sus límites por el contexto epidemiológico, de esta manera pretendí indagar sobre lo que los/las profesionales “dicen que hacen” más allá de lo que efectivamente hagan (Lahire, 2006). En un contexto de pandemia, donde muchas de las prácticas laborales del hospital debieron reconfigurarse en formatos virtuales, el enfoque crítico a la visión tradicional sobre que la autoridad del etnógrafo se desprende exclusivamente de su presencialidad en el territorio (Batallán, 2020) cobra un

---

<sup>3</sup> Me refiero a los organismos que crea la Ley Nacional de Salud Mental para “regular” las prácticas profesionales (como el Órgano de Revisión), y las Defensorías o Servicios Locales de protección de derechos infanto-juveniles.

particular valor analítico dada la centralidad que adopta la mediación tecnológica en el establecimiento y producción de relaciones sociales (Hine, 2000).

El segundo caso, presenta algunas reflexiones realizadas producto de la imposibilidad del acceso al campo, y la necesidad de redefinir el referente empírico:

A fines del año 2019 me pongo en contacto con la directora de un centro socio educativo cerrado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y logro acordar telefónicamente que me acercaría a la institución con la documentación solicitada para pedir la autorización para ingresar. Sin embargo, al poco tiempo esta acción se vio cercenada por dos motivos que respondieron directamente al contexto socio-histórico del momento.

El primero de ellos refiere al contexto político, ya que en ese momento, en nuestro país se llevaba adelante el cambio de autoridades a nivel nacional y provincial debido a las elecciones ejecutivas que se realizaron el mismo año. Si bien la institución con la que había establecido contacto dependía del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el hecho de que el partido político que gobierna allí (Cambiamos) había visto disminuido sus espacios de gestión, hizo que todos los lugares se encontraran en tensión hasta reacomodarse. Por este motivo, en las conversaciones que tuve posteriormente dilataron mi acercamiento al campo y me pidieron que vuelva a comunicarme en los primeros meses del año siguiente.

En el mes de marzo de 2020 cuando me encontraba tramitando nuevamente mi ingreso al campo, el gobierno nacional declara el ASPO (Aislamiento social, preventivo y obligatorio) en el contexto de la pandemia mundial por el virus de COVID-19.

Todo esto llevó a postergar mi ingreso y pensar múltiples alternativas posibles teniendo en cuenta el contexto y la complejidad de llevar adelante la investigación en instituciones tan burocratizadas, donde los procesos de negociación para ingresar suelen ser mucho más arduos que en otros espacios. Durante los meses siguientes, fueron muchos los intentos que realicé para poder acceder de diversas formas al campo de investigación, sin embargo, el acceso a la institución estaba completamente vedado, y de igual manera la posibilidad de participar en actividades o reuniones que se hicieran de forma virtual.

Frente a esta situación, a mediados del año 2021 decido cambiar de referente empírico. Debido a que el acceso a las instituciones socio educativas de régimen cerrado no estaba permitido, decidí comenzar a indagar en dispositivos territoriales para adolescentes infractores.

En ese momento tuvo un rol central el acceso a la información mediante las redes sociales, ya que fue mediante una foto que se subió en una red social que logré ponerme en contacto con una conocida, ex compañera de trabajo, la cual es supervisora en un centro socioeducativo de medidas penales alternativas a la privación de la libertad de la provincia de

Buenos Aires.

Considero de suma importancia problematizar la implicancia de dicho acceso al campo (Althabe y Hernández, 2005) para poder interpretar las relaciones que se establecen en el mismo, ya que como dice Rockwell: “La vía de entrada marca la experiencia de campo” (2009:56). En la situación de excepcionalidad que se vivía, y en el refuerzo de dichas instituciones al resguardo de la información que circula, el haber podido acceder al campo está ligado concretamente al hecho de haber conocido previamente a la supervisora de los equipos técnicos. Esto, abrió la posibilidad de ingresar a la institución, a su vez que también fue un limitante en la relación que luego se estableció con los trabajadores de la institución.

Con lo expuesto quisimos traer algunas reflexiones sobre la complejidad del acceso al campo de investigación en instituciones altamente burocráticas y en situaciones de crisis excepcionales. Entendemos que realizar trabajo de campo en instituciones formales imprime de múltiples particularidades a la investigación, en esta oportunidad quisimos reflexionar sobre las implicancias del acceso al campo o de la imposibilidad del mismo, como vimos reflejadas en las experiencias mencionadas.

Creemos que los procesos de negociación para ingresar en estos ámbitos estructurados se refuerzan en situaciones excepcionales, y el ingreso al mismo es más complejo, no sólo por el contexto de crisis en sí mismo, sino también porque se fortalecen discursos y prácticas que se orientan a la protección de la institucionalidad y permiten que la circulación de la información continúe altamente encapsulada.

Nos preguntamos, entonces, de qué manera podemos lxs antropologxs repensar nuestro método etnográfico en estas situaciones de crisis. Cómo redefinir nuestras propias prácticas en estos contextos particulares donde la complejidad nos imposibilita hacer trabajo de campo “tradicional”.

También, creemos importante debatir sobre los usos de las nuevas tecnologías, la información de la web y las redes sociales. Como expusimos previamente, frente a las dificultades que surgieron en el acceso al campo, estas plataformas permitieron continuar con la investigación desde otras perspectivas (ya sea realizando entrevistas, o participando en reuniones virtuales), así como también fueron centrales para establecer contactos y vincularnos con personas que nos permitieron acceder a nuevos espacios de investigación. En este sentido, entendemos que es necesario pensar juntxs qué rol tienen las “nuevas tecnologías”, cómo impactan en el trabajo de campo antropológico, y qué lugar le damos a esto.

## **Bibliografía**

- Althabe, G. y Hernández, V. (2005). Implicación y reflexividad en antropología. En: Hernandez Valeria (ed.), Hidalgo C. (ed.), Stagnaro A. (ed.), *Etnografías globalizadas*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología, 71-88.
- Batallán, G. (2020). Antropología y metodología de la investigación. *Revista de la Academia*, (30), 199-219.
- Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Lahire, B. (2006). Lógicas prácticas: el “hacer” y el “decir sobre el hacer”. In: Lahire, B. (comp). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial, pp. 137-155.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

## **Investigar en pandemia: entre las condiciones de posibilidad y la propia implicancia**

Laura Santillán  
UBA y CONICET  
laursantillan@gmail.com

Laura Cerletti  
UBA y CONICET  
laurabcerletti@yahoo.com.ar

Programa de Antropología y Educación - SEANSO / ICA / FFyL / UBA y CONICET

Ubacyt “Educación y cuidado infantil en el marco de las redefiniciones sobre lo público y lo privado: imbricaciones y dinámicas estatales, domésticas y colectivas analizadas desde un enfoque etnográfico”

En esta presentación buscamos abrir un diálogo en relación a los modos en que investigamos desde el enfoque histórico-etnográfico, poniendo en primer plano la reflexión sobre la propia implicancia y situacionalidad como investigadoras, cuestión que si bien cuenta con un significativo acervo en la tradición disciplinar y atraviesa usualmente los procesos de construcción de conocimientos, en nuestro caso, se dinamizó de modo muy particular a partir de la pandemia.

En la propia experiencia durante este tiempo, la pregunta por los modos de hacer etnografía que movilizó la pandemia tuvo una dimensión insoslayable: la dificultad –cuando no imposibilidad- de llevar adelante el trabajo de campo, al menos del modo en que veníamos desarrollándolo, en el cual las interacciones co-presenciales y permanencia en los lugares en donde se desenvuelven los procesos bajo estudio son centrales. De manera gradual, y como fue un común denominador dentro y fuera de la investigación social, el trabajo de indagación fue incorporando entre sus estrategias el uso de tecnologías digitales<sup>1</sup>. Así las cosas, cuando nos introducimos en la reflexión de sus implicancias, seguimos a otros autores quienes, en relación a otros contextos (ver los trabajos de Ardévol y Lanzeni, 2014; entre otros) nos ayudan a comprender que la inclusión de tecnologías digitales no fue una novedad que trajera la pandemia, aunque sí que la expandiera a un ritmo y escala novedosos. En paralelo, retomamos

---

<sup>1</sup> Y si bien el uso de recursos tecnológicos ya formaba parte de las estrategias comunicacionales en el campo (la aplicación WhatsApp de mensajería instantánea es un ejemplo de ello), no era para nada una variable que teníamos en cuenta para las entrevistas en profundidad –como sí nos sucedió tras la irrupción de la pandemia-.

el planteo de Elena Achilli en la Mesa Redonda del 12° CAAS (2021)<sup>2</sup>: los postulados teórico-metodológicos y epistemológicos con los que ya veníamos trabajando proveen un piso importante desde el que poder analizar los materiales producidos con la presencia de estos medios tecnológicos. De hecho, si centráramos el debate en el uso de las tecnologías digitales para el trabajo de campo, caeríamos –tal vez inadvertidamente- en una vieja discusión que damos mayormente por saldada: que el enfoque histórico-etnográfico podría definirse por los procedimientos y cuestiones de método. Por tanto, la incursión en el trabajo de campo a través de medios virtuales o digitales desde ya que tiene su especificidad, pero no trastoca los postulados de base del enfoque, en todo caso se retroalimenta con ellos. Es decir, el interrogante continúa siendo cómo se relaciona lo que registramos a través de diversos medios y procedimientos con lo que nos estamos preguntando, y produciendo como conocimiento.

Por tanto, en nuestra experiencia, aunque esta primera dimensión parece la más evidente, no resulta ser la más significativa. La discusión por los medios (tecnológicos, virtuales, digitales) tiene un sustrato clave: las condiciones de producción de conocimientos. Y en este sentido, el contexto gestado en la pandemia sí trastocó lo que veníamos haciendo, tanto en el plano de los tiempos, de los espacios como de los modos. ¿De qué manera lo hizo? ¿Qué reflexiones e interrogantes nos permite, ahora, en retrospectiva?

En lo que sigue avanzamos en torno a estas preguntas, organizando nuestras consideraciones en dos ejes que nos parecen centrales y que nos conducen a una reflexión nodal que adelantamos aquí: la pandemia profundizó algo que ya nos estaba sucediendo desde antes de sus inicios, a saber, el atravesamiento en las propias experiencias vitales por los mismos procesos -o, en todo caso, equivalentes- que veníamos estudiando.

### **Sobre las condiciones de producción de conocimientos: entre los imperativos, lo deseable, lo necesario y lo (im)posible**

En relación a este eje, nos parece sugerente esclarecer(nos), qué entendemos por condiciones de producción. Siguiendo a otrxs autores, partimos de comprender al conocimiento social -como a todo conocimiento- en tanto socialmente construido (Gouldner, 2001; Menéndez, 2002; Neufeld, 2010). Y al respecto, si bien las Ciencias Sociales son una reflexión acerca del mundo social, son asimismo parte de él (Gouldner, 2001). De allí, la relevancia de ahondar en el contexto en que nuestra disciplina ha ido produciendo y produce conocimientos (Neufeld, 2010) y los modos en que el/la sujeto/a que investiga va construyendo su

---

<sup>2</sup> Mesa redonda: “Debates y desafíos metodológicos”, 12° Congreso Argentino de Antropología Social, 2021.

situacionalidad (Menéndez, 2002). Y en esa tesitura, partimos de comprender que no solo varían el contexto en el cual producimos, sino nuestras circunstancias y situacionalidades, entendiendo con ello a las posiciones cambiantes que vamos transitando y construyendo en relación al objeto de estudio (Menéndez, 2002).

Al respecto, entendemos que el contexto de pandemia gestó una particular relación entre nuestras experiencias vitales (en nuestros casos con el atravesamiento de la cuestión de género: maternidades, etc.), los procesos que venimos estudiando a lo largo de dos décadas como investigadoras y en más de una década como equipo de investigación vinculados al cuidado, la educación y la escolarización infantil y las condiciones para producir. Como expusimos en un texto previo (Santillán, Cerletti, et al 2020), las medidas sanitarias implementadas para mitigar los efectos adversos de la pandemia de Covid-19 produjeron transformaciones que movilizaron distintas dimensiones vitales<sup>3</sup>, las cuales tuvieron a su vez implicancias profundas en nuestras condiciones de producción.

Así, dada nuestra situacionalidad como investigadoras mujeres y madres, no podemos dejar a un lado una relación que en ocasiones el mismo campo académico -y quienes lo integran/integramos- omite: la relativa a los procesos de cuidado y crianza y las peculiaridades que asume en nuestra contemporaneidad el mercado laboral. Para decirlo con mayor precisión -y esto es algo que forma parte de nuestras hipótesis de investigación en estos temas- los procesos que involucran los cuidados y la crianza si por algo se destacan es por la marcada individualización. En simultáneo, en cuanto a las peculiaridades de nuestro trabajo no podemos dejar de mencionar la manera en que las actividades de docencia y de investigación, atravesadas por lógicas neoliberales, vieron acrecentadas las exigencias de productividad y burocratización como bien han señalado otros escritos (Achilli, 2013). Esto nos da lugar para reflexionar acerca de qué es lo que la pandemia generó de novedoso: y, al respecto, podemos aludir a la superposición de actividades y la reconfiguración abrupta de tiempos y espacios (entre demás cuestiones mencionadas en la nota al pie 3), todas peculiaridades que fueron un común denominador para multiplicidad de hogares a partir de marzo de 2020. En paralelo, también podemos reflexionar en torno a aquello que en realidad ahora, visto en perspectiva (con

---

<sup>3</sup> Entre ellas vale mencionar las dificultades económicas dado la merma de ingresos en los grupos domésticos; la intensificación de algunas actividades laborales; la mayor dificultad para sostener las tareas de cuidado y asistencia a lxs adultxs mayores de nuestras familias; la suspensión de la posibilidad de contar con ayudas externas a los hogares para el cuidado de lxs hijxs y para el trabajo reproductivo; la “continuidad pedagógica” planteada desde el sistema educativo (y la necesidad de acompañamiento que especialmente lxs más pequeñxs requieren para poder realizarla mínimamente); las demandas infantiles (implícitas y explícitas) vinculadas con las consecuencias de la situación que se estaba viviendo; las propias angustias, ansiedades e incertidumbres con las que lxs adultxs atravesamos esta situación –junto con las cuales debíamos sostener todas las demás situaciones, entre otros.

distanciamiento temporal), no era tan novedoso: las tensiones mencionadas en cuanto a las relaciones de la vida productiva y laboral y la reproducción de la vida.

Claramente, entonces, las mayores tensiones y dificultades que atravesamos estuvieron vinculadas a las condiciones de producción, cuestión que en algunos debates públicos (en la propia disciplina y otras afines), por momentos quedó soslayado frente a la cuestión de método (vinculada a la virtualización del trabajo de campo y demás). Por su parte, en el próximo apartado nos dedicaremos a desarrollar algunas aristas significativas que, en el contexto de pandemia, abrió la propia implicancia en el trabajo de campo y los efectos sobre el proceso de investigación.

### **Sobre la propia implicancia: dilemas y construcciones abiertas en un contexto de excepcionalidad**

Teniendo en cuenta lo desarrollado en el apartado anterior, la reflexión que traemos aquí, en definitiva, refiere a la propia implicación y, centralmente, sobre aquello que acontece cuando los procesos sobre los que indagamos también nos involucran de lleno como sujetos sociales<sup>4</sup>.

Durante la realización de las entrevistas y/o situaciones de intercambio, no es inusual que emerjan de modo espontáneo comentarios relativos a nuestras experiencias como mujeres-madres, ya sea a partir de preguntas que nos hacen (en especial si tienen algún conocimiento sobre este aspecto de nuestras vidas), y/o de alusiones de nuestra parte, ante lo insoslayable de la experiencia en común. Por cierto, en nuestros trabajos de campo durante y tras la pandemia<sup>5</sup> –momentos en que, como dijimos, las tareas cotidianas relativas al cuidado y educación de lxs hijxs se intensificaron aún más- esto también se nos hizo más notorio.

En el marco de este ejercicio de reflexividad que nos planteamos, no podemos dejar de mencionar algunos desafíos. Por un lado, esta puesta en juego del propio atravesamiento por aquello sobre lo que estamos preguntando en nuestro trabajo de campo, arriesga a sobreinterpretar algunas respuestas. Es decir, pone en tensión los modos en que interpretamos

---

<sup>4</sup> Coincidimos con otrxs autorxs cuando afirman que la práctica del investigador/a está enteramente investida en el campo y, precisamente, es en ese marco que obtendremos pistas valiosas sobre cómo interpretar aquello que producimos (Althabe y Hernández, 2005). Siempre teniendo en cuenta, además, que si algo caracteriza al trabajo de campo socio antropológico es su carácter intersubjetivo y la experiencia subjetiva que implica (Achilli, 2013).

<sup>5</sup> Nos referimos a la realización de entrevistas abiertas, en profundidad, que cada una de nosotras pudo realizar, ya sea de modo presencial o virtual (a través de plataformas de videollamadas), entre 2020 y 2022 con mujeres / madres de niñxs en edad escolar, con docentes y referentes comunitarios. Vale señalar que la posibilidad de llevarlas adelante no solo tuvo que ver con lo que permitieran las condiciones de confinamiento, sino especialmente con las propias condiciones de posibilidad a las que aludimos antes.

aquello que le sucede a otros sujetos a la luz de la (intensa) experiencia propia. En un sentido relativamente similar, en paralelo, nos expone a la posibilidad de pasar por alto algunas cuestiones que pueden resultar obvias, dada la similitud de algunas de estas experiencias, y con ello, dificultar el trabajo de objetivación de aquello que justamente queremos evidenciar, desnaturalizar.

Nos preguntamos, por tanto, sin respuestas cerradas, por las condiciones para generar una dinámica entre el compromiso y el distanciamiento (retomando a Elias), donde el trabajo analítico posterior al trabajo de campo permite justamente cierto distanciamiento temporal - que nos resulta clave en la propia experiencia<sup>6</sup>-, con instancias de intercambio con otros colegas (fundamental, en este caso, la pertenencia a un equipo de investigación), a través del cual va tornándose posible analizar con creciente profundidad aquellos procesos que justamente llevan a este atravesamiento en común de experiencias vitales.

En simultáneo a estos riesgos, también nos resulta notorio que con mucha frecuencia, durante el trabajo de campo, los momentos en que se identifican experiencias en común sobre los mismos procesos que estamos estudiando, suele tener lugar una profundización de los relatos que se comparten. La relación que se va construyendo así se reconfigura de algún modo en términos de la posibilidad de ahondar en las reflexiones y los intercambios. Y la pregunta que se abre acá es por las implicancias concretas de estas particularidades transitadas en nuestro trabajo de campo en el contexto de pandemia en cuanto a aquello que producimos como conocimiento (incluyendo las preguntas de investigación que vamos formulando).

Partiendo de comprender al trabajo de campo como práctica situada y relación social (Batallán y García, 1992), las descripciones y los relatos de los acontecimientos ya no constituyen mera “fuente de datos”, sino producto de la comunicación (Althabe y Hernández, 2005). De tal forma, lo que nos fue surgiendo de las interacciones con nuestras entrevistadas - y su retroalimentación con el trabajo analítico y las idas y vueltas sobre las preguntas de investigación- en cuanto a las alusiones a una experiencia que grosso modo fue común, nos permitió encontrarnos con diferencias marcadas o de matices. Esto habilitó un proceso de revisión de los propios supuestos, junto con un registro de creciente profundidad respecto a las heterogeneidades con las que aún en condiciones similares (respecto a cuestiones de género y de tareas de cuidado), se transitó la pandemia –algo tan excepcional y expandido-, justamente, de modos sumamente particulares.

---

<sup>6</sup> Esta necesidad de distancia temporal, no obstante, no resulta fácil de resolver de cara a las exigencias de productividad que mencionamos en el apartado de “condiciones”.

Las instancias en que se retroalimentan nuestros procesos de investigación con los procesos vitales que atravesamos como sujetas sociales exceden por cierto los momentos de trabajo de campo en sí. Junto con ello, los desafíos y las dificultades involucran tanto las condiciones de producción que ya mencionamos, como los modos en que nuestras preguntas de investigación emergen en relación a lo que vivimos. Y por cierto, los modos en que vivimos la propia maternidad (con foco en la educación y el cuidado de nuestros hijos) se constituye también en interrelación con la experiencia previa –y simultánea- de investigación sobre la temática. Los riesgos que implican estos desafíos, por cierto, tienen su contracara en las potencialidades que abre para transitar la vida y la investigación, y poder decir *algo* al respecto.

### **Bibliografía**

- Achilli, E. Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En Elichiri, N. (comp), *Historia y vida cotidiana en educación*. Buenos Aires, Manantial, 2013.
- Althabe, G. y Hernández, V. Implicación y reflexividad en Antropología. En: Hernández, V.; Hidalgo, C. y Stagnaro, A (comps.), *Etnografías Globalizadas*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología, 2005, pp. 71-88.
- Ardévol, E. y Lanzeni, D. Visualidades y materialidades de lo digital: caminos desde la antropología. *Anthropologica*, Año XXXII, N.º 33, 2014, pp. 11-38.
- Batallán, G y García, J. Antropología y participación. Contribución al debate metodológico, *PUBLICAR en Antropología y Ciencias Sociales*, año 1, No 1, 1992, pp.79-89.
- Gouldner, A. *La crisis de la sociología Occidental*. Amorrortu, Buenos Aires, 2001.
- Menéndez, E. El malestar actual de la antropología o de la casi imposibilidad de pensar lo ideológico. *Revista de Antropología Social* 11, 39-87. 2002.
- Neufeld, M.R. Procesos sociales contemporáneos y el desarrollo de la Antropología Social y Política. En Neufeld y Novaro (comps), *Introducción a la Antropología Social y Política*. Relaciones sociales. Desigualdad y Poder. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 2010.
- Santillán, L.; Cerletti, L.; et. Al. Sobre las obligaciones y los compromisos en torno a la escolaridad infantil en tiempos de "continuidad pedagógica". *Boletín de Antropología y Educación* N° 12, 2020, pp.17-19.

## **Producir un programa sobre educación en la radio de una organización de migrantes. Reflexiones metodológicas desde una experiencia de investigación y colaboración**

María Laura Diez  
ICA-UBA/CONICET y UNIPE  
diez.mlaura@gmail.com

Gabriela Novaro  
ICA-UBA/CONICET  
gabriela.novaro@gmail.com

Francisco Fariña  
ICA-UBA  
franfarinia@hotmail.com

Melina Varela  
ICA-UBA/CONICET  
varelamelina@hotmail.com

Julieta Ferreiro  
ICA-UBA/CONICET  
julieta.feb@gmail.com

Todos los autores participan del proyecto PICT-2020-SERIEA-I-A-03640: Migración, identificaciones y educación: jóvenes de Bolivia y descendientes de migrantes en Argentina.

Este texto es una síntesis con algunas actualizaciones de un artículo recientemente publicado<sup>1</sup> donde describimos las actividades que como equipo de investigación desarrollamos en una radio comunitaria. Presentamos algunos extractos de este artículo con la intención de poner en debate las implicancias metodológicas de la experiencia.

Desde el año 2019 producimos y emitimos un programa sobre educación en la radio de la Colectividad Boliviana de Escobar (provincia de Buenos Aires). Esta experiencia se realizó como parte de las actividades que desde hace años desarrollamos con las familias, organizaciones de migrantes y escuelas de esta localidad. Recorremos esta experiencia desde preguntas metodológicas que nos interesa poner en debate.

---

<sup>1</sup> Diez, M. L., Novaro, G., Fariña, F., Ferreiro, J., Varela, M. (2022). Investigación y colaboración en diálogo. Migración y educación desde la experiencia en una radio comunitaria. *RUNA archivos*, dossier "Debates actuales en torno a la educación y la diversidad cultural en América Latina", *Runa /43.1* pp. 229-246.

## **La localidad y la radio**

Hace ya muchos años trabajamos en el barrio Lambertuchi de Escobar, territorio caracterizado por la alta presencia de población proveniente de la zona andina de Bolivia y que se encuentra organizada en la Colectividad Boliviana de Escobar (CBE o Colectividad). Además de lazos políticos, actividades económicas y la organización de múltiples espacios de recreación, la Colectividad sostiene un proyecto de comunicación permanente a través de una radio propia, inscripta como radio comunitaria. El mismo nombre de la radio “La voz de Bolivia en Argentina” resulta significativo para los temas que estudiamos. La radio es una de las FM más escuchadas en la zona. Ocupa un lugar destacado en la cotidianeidad de las familias, y particularmente en la de los numerosos socios de la CBE. Recrea así el lugar destacado de las radios en distintas localidades de Bolivia.

## **La experiencia**

En el 2019 el secretario de comunicación de la CBE nos planteó: “Ustedes estaban por venir a la radio con la escuela [...] porque nosotros queremos dar un lugar para lo educativo, estaría bueno que vinieran [...] Podrían tener un programa todas las semanas” (registro 15 de abril de 2019).

A lo largo de los años tuvimos múltiples formas de colaboración en actividades educativas del barrio, pero en ningún caso, como en este, a demanda de la CBE. La propuesta de que tuviéramos un programa sobre educación en la radio se planteó luego de un periodo de gran cercanía con la comisión directiva, asistencia a otros programas de la radio y sugerencia de proyectos para realizar en colaboración con las escuelas.

El pedido habilita algunas reflexiones vinculadas a los temas que estudiamos: el lugar que en esta población asumen los procesos de formación de las nuevas generaciones, sobre todo en relación con lo escolar; las discusiones entre los socios respecto de la inclusión o no en la radio de personas ajenas a esa institución.

Nos propusimos que el programa fuera una instancia para visibilizar experiencias educativas de la colectividad, aproximar esta asociación a las escuelas y propiciar que los actores escolares escucharan voces que suelen ser silenciadas u omitidas.

Los programas abordaron temas como las experiencias escolares entre Bolivia y Argentina, los recuerdos de la crianza y la escolaridad en Bolivia, las prácticas culturales definidas por el colectivo como tradicionales y su transmisión a las jóvenes generaciones, las celebraciones en Bolivia y en Argentina, las imágenes de niñez y juventud, las distintas formas del nacionalismo y la discriminación. Algunas cuestiones, como el trabajo de los jóvenes, la

lengua quechua, las festividades, los luchadores sociales y educativos fueron recurrentes. Los programas alternaron el centramiento y descentramiento en lo escolar, pero las referencias a las escuelas atravesaron a casi todas las emisiones. Abordamos asuntos que no siempre son trabajados en profundidad o resultan incómodos para las instituciones escolares y son, en ocasiones, silenciados: la doble pertenencia, la formación en espacios productivos, recreativos, deportivos; las demandas y expectativas educativas de las familias; las semejanzas y diferencias con modelos y procesos escolares en Bolivia.

No solo los temas, sino también la forma de abordarlos fue permanente objeto de reflexión. La necesidad de anticipar los tonos y estilos buscados –y no siempre logrados– para producir un diálogo entre la academia, los integrantes de la CBE y las escuelas. También tuvimos que revisar nuestras motivaciones y dudas para saber qué decir y qué callar. Emergieron cuestiones éticas en distintos momentos. Debimos aprender a trabajar la crítica (al sistema educativo, a las escuelas, a la misma CBE) para transformarla en reflexión productiva y, en ocasiones, incluso propositiva.

Los programas convocaron la presencia de jóvenes migrantes, docentes, autoridades escolares y referentes de la CBE. Tuvieron un fuerte tono biográfico y algunos, mucho de entrevista antropológica. Junto con socios y autoridades de la CBE en los programas se destacó la concurrencia y colaboración de actores del sistema educativo. Esta participación implicaba para docentes y directivos una incursión en un ámbito desconocido (como el radial) pero, también, en un espacio comunitario percibido en muchos casos como ajeno. Directivos y profesores pudieron describir detalles de actividades que realizan, hablar directamente a las familias sobre sus preocupaciones y apuestas, reconocer tensiones internas, solicitar que la radio ayudara a difundir información de las escuelas.

En 2020, la imposibilidad de dar continuidad presencial al trabajo de campo nos puso ante el desafío de imaginar nuevas formas de sostener la participación en la radio. Logramos hacerlo armando las emisiones con los recursos tecnológicos que teníamos a mano y enviándolas por WhatsApp. Junto con los costos de la suspensión de la presencialidad, la virtualidad de los intercambios favoreció algunas situaciones novedosas, por ejemplo, que los programas reunieran testimonios de distintas localidades de Argentina y de Bolivia.

### **Reflexiones metodológicas sobre una experiencia de investigación colaborativa**

La experiencia sostenida cuatro años en la radio (y que proyectamos continuar) implicó transformaciones, oportunidades y desafíos respecto de nuestras agendas previas de investigación, la divulgación de los resultados de nuestros trabajos y la construcción de las

relaciones en el campo. Desde ahí nos interesa poner en debate el modo en que las experiencias colaborativas propician reajustes en las temáticas de investigación. En este punto esperamos realizar un aporte desde un trabajo que no teníamos planificado al iniciar nuestras investigaciones y que, de alguna manera, el campo nos impuso.

El sostenimiento de esta actividad nos desafió en relación con nuestra trayectoria y proyecciones. Las alusiones reiteradas a temas como la crianza, la escolaridad entre Bolivia y Argentina, el trabajo, las fiestas, los deportes, nos hicieron repensar los temas que investigamos, el modo en que los abordamos, los describimos y analizamos. En particular el programa de radio fue escenario permanente para profundizar en la relación de la organización y las escuelas y en el modo en que las instituciones escolares dialogan con las familias migrantes.

La experiencia impuso reflexiones particulares en torno a la confianza y el involucramiento. La participación en el programa, por cierto, modificó nuestra relación con la CBE y con las escuelas. Posiblemente debido a que el ser “parte de la radio de la colectividad” resulta más cercano que ser “investigador de la universidad”, la labor radial facilitó relaciones con numerosas personas con quienes no habíamos tenido trato previo. Fuimos invitados a diversos eventos que antes parecían vedados, los contenidos y formas de los diálogos cambiaron, se naturalizó nuestra presencia en los terrenos y edificios de la CBE. El sostenimiento del programa también nos hizo objeto de demandas y consultas puntuales, como, por ejemplo, visibilizar hechos de discriminación en el barrio en 2020, brindar información sobre ofertas educativas. En un viaje reciente a localidades rurales de Bolivia, la relación con la radio de la CBE también habilitó contactos y proyectos de colaboración.

Si el tránsito por la radio desafió a docentes, familiares y referentes de la colectividad, también, como dijimos, desafió profundamente nuestro trabajo. Implicó para nosotros ensayar nuevos roles, reconsiderar nuestras agendas previas de investigación y entablar relaciones distintas en el terreno. Al mismo tiempo, resultó una instancia sumamente fructífera en términos de la problematización de los temas de indagación con los sujetos, En definitiva, y por todo esto, entendemos que la experiencia debe considerarse tanto una práctica de colaboración-involucramiento, como un dispositivo posible para avanzar en la investigación.

## **Bibliografía**

Diez, M. L., Novaro, G., Fariña, F., Ferreiro, J., Varela, M. (2022). Investigación y colaboración en diálogo. Migración y educación desde la experiencia en una radio

comunitaria. *RUNA archivos*, dossier "Debates actuales en torno a la educación y la diversidad cultural en América Latina", *Runa* /43.1 pp. 229-246.

## **Vivir y analizar la movilidad: trayectorias y proyectos de investigación de tres mujeres cruzadas por la migración**

Beatriz Alor  
Univ. de Gral Sarmiento  
beatrizalor@gmail.com

Gabriela Novaro  
ICA-UBA/CONICET  
gabriela.novaro@gmail.com

Dulce Rueda  
Univ. de Mar del Plata  
rueda.dulce.y@gmail.com

María Trino  
Univ. de Luján  
mariaktc78@hotmail.com

### **Palabras iniciales para presentar un texto a muchas voces (Gabriela)**

Desde hace años compartimos actividades con María, trabajadora social procedente de Bolivia y con Beatriz, comunicadora social de Perú; recientemente ambas se incorporaron a un equipo de investigación con sede en la UBA. El año pasado comencé a sostener intercambios regulares con Dulce, socióloga de Mar del Plata de familia boliviana. En las tres advierto el aporte de su posicionamiento a las situaciones que investigamos, su profundo compromiso con las organizaciones y familias migrantes; tengo además la certeza de que sus experiencias las ubican en un lugar propicio para formular nuevas preguntas a los procesos que intentamos comprender.

Para comenzar, una breve mención a la larga historia de acciones compartidas con María desde hace muchos años. Congresos, reuniones en organizaciones de migrantes y publicaciones fueron situaciones donde puso en evidencia su preocupación por la situación de la población andina en Buenos Aires y su apuesta por sostener proyectos educativos interculturales en las situaciones más adversas. Recuerdo también la generosidad con que me ayudó a hacer un mapa de las familias y relaciones en Escobar y las actividades en colaboración desde su lugar como trabajadora social en una escuela de esta localidad. Tengo muy presente el relato sentido de su historia entre las escuelas de Bolivia y Argentina en el primer programa de radio que hicimos en la emisora de la Colectividad Boliviana de Escobar (en otra presentación comentamos esta experiencia).

Tiempo después María me presentó a Beatriz. Destaco su experiencia sostenida en proyectos de extensión en la universidad de General Sarmiento, las reflexiones sobre lo que le aporta y le complica ser peruana en Buenos Aires, su conocimiento del sistema educativo y de las escuelas de distintos territorios bonaerenses, y también la agudeza, el entusiasmo y la alegría con que vive su compromiso con el trabajo y con la gente.

Con Dulce la relación es más reciente, sostenida desde su inserción en proyectos de investigación y extensión en interculturalidad y género de la Universidad de Mar del Plata. Una de varias sociólogas atentas y permeables a la etnografía con las que trabajo. Me sorprendió entre otras cosas su capacidad para reflexionar sobre la cercanía y la distancia con la historia de su familia tarijeña y con los quinteros organizados de General Pueyrredón.

Valorando todos estos recorridos y convencida de la potencialidad de su trabajo las invité a una escritura compartida, que al menos por ahora es más bien una suma de escrituras, a partir de las siguientes preguntas: ¿qué les parece que implica ser parte del colectivo con el que investigan?, ¿cuáles dirían que son para ustedes las potencialidades y los riesgos de la implicancia y los desafíos que sienten para sostener la reflexividad?

Las trayectorias y proyección de las tres como profesionales de las ciencias sociales nos recuerdan debates ya clásicos en la teoría social, entre otros, los planteados por los estudios coloniales y por militantes y académicas feministas. En los estudios migratorios el trabajo de Abdelmalek Sayad revela la profundidad con que un argelino en Francia puede analizar las ilusiones, los padecimientos y los sentimientos de “doble ausencia” asociados a la migración. El trabajo ya clásico de Norbert Elias, resuena en sus intentos de distanciamientos y diversas formas de involucramiento en las realidades que viven y procuran entender (Elias, 1983).

Las historias, deseos y reflexiones de María, Beatriz y Dulce, invitan a seguir pensando sobre la reflexividad y el involucramiento cuando somos (tan) parte de las situaciones que investigamos. Ellas dan testimonios de vidas cruzadas por la movilidad, registran que su condición migrante las habilita para comunicarse de otro modo y desde otro lugar, están conscientes de que ello no resuelve la complejidad de hablar de temas incómodos con los colectivos migrantes, también de que, como mujeres con una trayectoria educativa más larga que sus familiares, tampoco su lugar es sencillo. Se hacen cargo de investigaciones que se proyectan en transformaciones, encuentros y desencuentros en el diálogo con las organizaciones de migrantes y con las escuelas desde la propia condición migrante y de mujeres profesionales e investigadoras. Desde su lugar nos dicen mucho, tomando la invitación del eje, *acerca de cómo investigamos.*

### **Cómo posicionarnos recuperando y reflexionando sobre la propia historia (María)**

Con mi familia llegamos a Argentina provincia de Bs As hace más de treinta años. Provenimos de familias quechua hablantes que viven en Bolivia. Soy la 2da generación en mi familia que asistió a la escuela. El ingreso a la escuela significó para mí el inicio de un proceso de pérdida de la lengua quechua con todo lo que eso conlleva.

Realicé mi formación como Trabajadora Social en la Universidad Nacional de Lujan y luego cursé la Maestría en EIB en el PROEIB Andes en Bolivia. En el trabajo y recorrido realizado en mi formación de grado y postgrado elegí trabajar con la comunidad quechua en Bs. As. El tema de la Tesina de la Licenciatura fue la participación de las familias bolivianas en una escuela primaria del Conurbano Bonaerense. El tema de la tesis de Postgrado son las prácticas intergeneracionales de trabajo en la frutihorticultura de las familias quechuas bolivianas.

Desde el año 2009 integro los Equipos de Orientación Escolar en el Partido de Pilar, con el desafío de trabajar proyectos educativos interculturales.

Siendo parte de la comunidad quechua boliviana en Bs As reflexiono sobre cómo posicionarme como mujer indígena originaria y migrante; qué categorías elijo para mirar la realidad, como se juega mi subjetividad a la hora de realizar el trabajo de campo, así como para intervenir en el área educativa desde los Equipo de Orientación Escolar. Es mi caminar con intencionalidad y decisión de aportar a la comunidad y en especial a la comunidad quechua. Y es un desafío poder investigar para aportar en la transformación de realidades que reproducen la injusticia social, la discriminación, intentando que se escuchen las voces de nuestras comunidades a la hora de tomar decisiones políticas que afectan sus vidas.

Me provoca cierta incomodidad esto de tener que exponer mi vida cuando hago investigación, está claro que en una investigación el investigador se expone en algún grado, pero en mi caso, es desde el lente de mi historia de vida desde donde miro a la comunidad donde trabajo y eso genera mayor compromiso en todo sentido, y requiere una vigilancia permanente en lo epistemológico y en lo metodológico.

### **Comprender lo que nos pasa. El cruce de la experiencia y la militancia en los proyectos de investigación (Beatriz)**

Durante mi infancia, el fenómeno de la migración ha estado muy presente en los distintos espacios, estructuras y relaciones sociales de mi vida cotidiana (en mi familia, la escuela, el barrio, la ciudad, etc.). En los años 90, la historia de mi familia fue parte del desplazamiento de mujeres provenientes de sectores populares hacia el exterior; esto dio lugar

a la formación de nuevos hogares transnacionales e involucró una reconfiguración en las estructuras de las familias peruanas, reacomodando las relaciones de género y generacionales en esas unidades.

Una vez finalizados mis estudios secundarios en mi país de origen, la persistencia de las grandes brechas de desigualdad en relación al acceso y permanencia en el sistema universitario en el Perú fueron motivos para que mi desplazamiento, y el del resto de mi familia, fuera contemplado como parte del proyecto migratorio familiar.

La importancia de la escolaridad y la alta valoración de la educación dentro de mi familia, permitió que fuese relevante la continuidad de nuestras trayectorias educativas. Mi paso por la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde me formé como Licenciada en Comunicación, y mi experiencia como joven mujer migrante proveniente del Perú con pertenencia afroandina, permitió que me cuestionara acerca del lugar que ocupan las personas con identificaciones nacionales y étnicas en las instituciones educativas, y los alcances y límites del reconocimiento de nuestras identidades en esos espacios. Es por ello que no es casual que haya elegido trabajar, como tema de tesis de maestría, sobre las trayectorias de jóvenes universitarias provenientes de Bolivia, Perú y Paraguay, basada en mi propia experiencia. Esta indagación, la cual se complementa también con los proyectos de extensión que llevo adelante sobre interculturalidad en el ámbito educativo, me ha permitido conocer y analizar el impacto de las representaciones sociales que se tejen sobre las pertenencias de las jóvenes mujeres migrantes y las estrategias de permanencia que desarrollan durante su trayectoria educativa para sostener su proyecto migratorio.

Ciertamente, las decisiones políticas y metodológicas para el trabajo de investigación en estos contextos y para quienes tenemos una vinculación desde la práctica misma con esas problemáticas sociales, implican construir otras formas de producir o interpretar los conocimientos y realidades. Se trata de construir teorías desde la práctica misma, que si bien sigue siendo una práctica atravesada desde la academia, desarrolla una ciencia intercultural en diálogo con otras categorías que incorporan otras visiones o referencias culturales.

Como mujer joven migrante, trabajar sobre educación e interculturalidad en espacios donde suelen reproducirse constantemente prácticas homogeneizantes o excluyentes de las pertenencias y de las identificaciones del estudiantado proveniente de alguna matriz cultural no hegemónica, ha permitido que comience a adquirir un posicionamiento ya no solo desde la observación y reflexión sino además desde la propia intervención acción en esos contextos. En este marco, incluso la elección de los temas de investigación con los que suelo trabajar, giran en torno a esa experiencia previa vinculada al lugar que se le asigna y que ocupa el estudiantado

migrante en los espacios de formación, donde mi condición como migrante me interpela constantemente a reflexionar no solo desde la práctica científica, sino desde la intervención misma en diálogo con la comunidad educativa.

### **Construir el problema de investigación a partir de la proximidad (Dulce)**

Soy hija de migrantes bolivianos. Mis papás, al igual que otros migrantes, vinieron a trabajar en las quintas de cordón frutihortícola marplatense a finales de la década de los setenta. Viví toda mi vida en General Pueyrredón, provincia de Buenos Aires. Allí desarrollé todos mis estudios. Desde nivel inicial a secundario, fui alumna de una escuela rural donde la mayoría de mis compañeros eran hijos de migrantes bolivianos y que además trabajaban en la quinta. Realicé mi formación superior en la Universidad Nacional de Mar del Plata, en la cual me gradué como Licenciada en Sociología. Mi tesis de grado tuvo como objetivo indagar la construcción de la presencia y el trabajo de niños en las quintas del cordón frutihortícola marplatense como problema público entre los años 2005 a 2020.

El ser hija de migrantes bolivianos fue importante para pensar el problema de investigación y el trabajo de campo. Esto implicó desafíos epistemológicos y metodológicos durante todo el transcurso de la investigación.

En el trabajo para la tesis desarrollé una etnografía en espacios de socialización de la colectividad boliviana y en quintas del cordón. Consideré que las preguntas de investigación y el trabajo de campo con la colectividad boliviana en especial, estuvieron atravesados por mi lugar como hija. Cuando comencé a preguntarme por mi tema de tesis se estaban desarrollando un conjunto de políticas de control en las quintas, a partir de una serie de averiguaciones por supuestos casos de trata de personas con fines de explotación laboral. Diferentes integrantes de la colectividad entendían que existían ciertas malinterpretaciones de los modos de trabajar y de habitar la quinta que no eran comprendidos por los agentes estatales, en especial, los agentes judiciales. A medida que estas intervenciones sucedían también se hacía más visible en la opinión pública que el cordón era visto como un espacio de irregularidades. Del mismo modo, los trabajadores de origen boliviano eran representados como “explotadores” de sus propios compatriotas e incluso de sus propios hijos.

Desde la cercanía en el tema –tanto por mi historia familiar como mi cercanía con mis compañeros y paisanos- y por los distintos reclamos que realizaba la colectividad, entendía que las representaciones en el ámbito público resultaban poco matizadas. Lejos de intentar justificar las prácticas de desigualdad que pueden suceder en las quintas, mi primer objetivo era, entonces indagar los sentidos y experiencias de la colectividad boliviana. Según mi hipótesis—que

sostengo en la tesis—las voces de los trabajadores migrantes no estaban presentes en los discursos públicos sobre el tema. De allí, mi interés en la investigación por recuperar estas voces.

Ser investigadora y ser parte de la colectividad me colocó en lugar diferente. Me permitió tener un lugar privilegiado en el trabajo de campo, pero también implicó desafíos para distanciarme. Y, además, este doble posicionamiento implicó un compromiso “distinto” con la colectividad, en particular, implicó construir el problema de investigación atendiendo a las problematizaciones realizadas desde la colectividad.

Para las tres esta reflexividad metodológica que desarrollamos constantemente en nuestros espacios de investigación, nos ha permitido posicionarnos en otro lugar, incluso desde la militancia, a la hora de construir conocimientos o reflexionar sobre las realidades. Como jóvenes investigadoras migrantes e hija de migrantes, nos encontramos contantemente atravesadas por el acercamiento y vinculación con las problemáticas sociales que analizamos y por nuestras pertenencias de origen.

### **Bibliografía**

- Elias, N. 1983. *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*, Península, Barcelona
- Sayad, A. 2010. *La doble ausencia*. Anthropos, Barcelona.

## **Usos y desusos de la historia en investigaciones de antropología y educación. Apuestas teóricas metodológicas y desafíos contemporáneos**

Lucía Alvarez Racke  
CIFYH UNC  
luciaalvarezracke@gmail.com

Mercedes Funes  
CIFYH UNC  
mercedescatalinafunes@gmail.com

Elisa Cragolino  
CIFYH-UNC  
elisacragolino@gmail.com

Si a los integrantes de Ruralites nos preguntan sobre que trabajamos, que nos importa estudiar diríamos rápidamente que nos interesa dar cuenta de cómo las prácticas y las experiencias formativas rurales condensan relaciones sociales y que para ello recurrimos al enfoque etnográfico, Agregaremos que nuestro supuesto central es que la comprensión exhaustiva de las prácticas educativas rurales, sus continuidades , transformaciones y reconfiguraciones hace necesario vincularlas relacionalmente con los procesos históricos globales y los particulares de cada territorio, y estos no son sólo los educativos , sino que necesariamente incluyen los económicos, políticos, sociales y culturales.

Frente a visiones esencializadoras sobre lo rural, lo campesino y las formaciones educativas, la historización hace posible explicar las especificidades que asumen las variantes locales y regionales del desarrollo de las fuerzas productivas, los agentes presentes en el campo político y en el educativo, la acumulación diferencial y/ o degradación y pérdida de sus recursos y en relación a todo esto el carácter heterogéneo, cambiante y construido de las prácticas y relaciones educativas. Mencionaremos además que la reconstrucción histórica nos permite el reconocimiento de la existencia de diferentes trayectorias, objetivando recorridos disposiciones y prácticas y sentidos diversos en grupos aparentemente muy homogéneos y también que brinda evidencias para explicar cómo las trayectorias particulares y situadas, entre ellas las educativas, inciden en la configuración de determinados espacios productivos, en la cultura laboral, en la vida social y política de los territorios,.

Esta preocupación por la historia, por las relaciones presente -pasado, por los sujetos históricos concretos y sus trayectorias, no nos singulariza en la RIAE ya que es parte central de las propuestas de la Etnografía latinoamericana a la que todos los integrantes de la Red adscribimos. Lo hemos aprendido con Rockwell (1987, 2018b) y nuestras maestras Neufeld

(2010, 2015), Achilli (2005, 2013), Batallan y Neufeld (1988). Muchos de los equipos de la Red nos valemos de los aportes del marxismo en sus diferentes variantes, sobre todo las aproximaciones gramscianas (Crehan, 2004, 2018; Gramsci, 2013; Portelli, 2003; Rockwell, 2018a) en el análisis del Estado ampliado, las relaciones entre sociedad política y sociedad civil, también del marxismo cultural británico con EP Thompson (1989, 1992) y Williams (2001, 2009), la microhistoria de Ginzburg (1994, 1995) y la historia cultural de Chartier (1992) y De Certeau (1996). Y en nuestro equipo apelamos también al “historicismo radical” que proponen s Elias (2016) y Bourdieu (1989, 1990, 1997, 1998, 2002): Podríamos multiplicar las referencias pero estas, por el momento son suficientes para recuperar sobre qué fundamentos construimos nuestras investigaciones. Proponemos entonces que discutamos e intercambiamos sobre el alcance que tiene la dimensión histórica en nuestros trabajos.

¿Por qué traerlas al debate en este encuentro? Por dos razones: 1. La complejidad que supone la reconstrucción histórica y porque nos interesa que dialoguemos sobre cómo y para que historizar y que esto no se convierta en pura declaración de intenciones. 2. Porque lo que parece imponerse en nuestros ámbitos de trabajo es la reducción de la escala temporal en los estudios y esto remite a no sólo a las actuales condiciones de la producción científica, sino a ciertas definiciones teóricas y metodológicas. En algunos ámbitos formativos en Córdoba se nos dice que lo fundamental es documentar lo que ocurre en el campo, lo que se observa y lo que se dice durante nuestras estancias. Parece señalarse entonces que el “trabajo situado”, el “estar ahí” que caracteriza nuestra disciplina, sería garantía de fertilidad analítica, aunque en realidad se invisibiliza o no se de cuenta, con la profundidad requerida, de la historicidad condensada en prácticas sentidos, instituciones y relaciones sociales.

Con la intención de poner en cuestión y discutir indagaciones y narrativas centradas sólo en lo inmediato. compartiremos dos trabajos de integrantes de nuestro equipo donde la preocupación por la historia está presente, aunque se reconoce que vale la pena profundizarla, abriendo nuevos interrogantes que podrían enriquecer la comprensión de los problemas. Se trata de Trabajos finales de Licenciatura en Antropología: el defendido recientemente de Mercedes Funes y el proyecto y la investigación que inició Lucía Alvarez Racke.

Mercedes Funes (2022) estudió las trayectorias y experiencias formativas de estudiantes de agronomía de la UNC. Se buscó dar cuenta de cómo se construye consenso y legitimación social (Crehan, 2004, 2018) sobre el modelo de agronegocios (Córdoba, 2015; Gras & Hernández, 2013) en la formación universitaria en esa carrera. Si se piensa en cómo y dónde está incorporada una mirada histórica en este trabajo y cómo ello puede generar reflexiones en torno al uso y desuso de la historia en la antropología, se pueden identificar tres

dimensiones: el primero es la contextualización que propone situar a la Facultad de Ciencias Agropecuarias (FCA) de la UNC como espacio social (Bourdieu, 1990, 1997, 2002). Si bien no se preocupa exhaustivamente por historizar, al mostrarla como un nodo en los agronegocios necesariamente se hizo uso de algunos documentos como resoluciones e informes de gestión de los últimos años. Allí se muestra cómo en este periodo ha habido un crecimiento en las vinculaciones de la FCA con otros agentes e instituciones a través de la figura de convenios. También se consideró el último cambio de Plan de estudios y cómo ello impacta en la configuración actual de la carrera. El uso de una mayor cantidad de documentos y una indagación en mayor profundidad y en un periodo de tiempo más prolongado podría haber contribuido a una contextualización más explicativa, donde podrían relacionarse los cambios en currículas y política universitaria con transformaciones de mayor alcance en el sector agropecuario, lo cual contribuiría a fortalecer los argumentos desplegados. También hubiera sido valiosa la historización del entramado político universitario interno considerando por un lado el poder diferencial de ciertas cátedras, como por ejemplo el lugar que tuvo la de Extensión Rural, donde se realizó parte del trabajo empírico y el que tiene hoy, así como la historia de las agrupaciones estudiantiles de la FCA, que ayudaría a situar las trayectorias de militancia y las discusiones en torno a la política y la producción que se desarrollan en la tesis. En segundo lugar existen referencias históricas en el análisis de las trayectorias de vida de los estudiantes. Se plantea una reconstrucción de las relaciones interpersonales significativas en la formación de cada estudiante y de sus vínculos familiares. A partir del relato individual se pudo dar cuenta de trayectorias familiares atravesadas por los cambios estructurales que se han desarrollado en el sector agropecuario en las últimas décadas. Esto también se podría profundizar a través de la selección de determinados núcleos familiares y la reconstrucción de relaciones generacionales con la actividad productiva agropecuaria, la tenencia de la tierra y las elecciones respecto al manejo de las producciones. Finalmente, el tercer aspecto en el que está presente la historia es en parte de la recopilación de los antecedentes, ya que implicó el diálogo con algunos historiadores que habían abordado a “los ingenieros agrónomos” en otros momentos históricos y en otras provincias (Graciano, 1998, 2001, 2002; Martocci, 2010, 2014, 2017a, 2017b, 2018).

Por su parte, Lucía Álvarez en su tesis de grado, propone analizar las configuraciones reconfiguraciones de prácticas productivas y experiencias formativas ancladas en las trayectorias de familias rurales que participan del Refugio Libertad (RL), vinculándolas a las transformaciones de la estructura agraria y los procesos políticos ligados a la institucionalidad democrática de las últimas cuatro décadas a escala local y nacional. El RL, situado en José de la Quintana (Córdoba), es la sede de Trabajadores Unidos por la Tierra (TRAUT), un actor

político local que desde el 2018 reivindica “Tierra, Techo y Trabajo” y a nivel nacional integra la rama rural de la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEPE). En el predio del RL trabajan 50 familias de las localidades colindantes en diversos proyectos productivos, allí también se desarrollan actividades socio-culturales, de formación política y desde 2022 funciona un secundario para adultos. A partir de aproximaciones al territorio, Lucía considera que el campo impone necesariamente abordar la dimensión histórica por tres cuestiones entrelazadas que refieren a la contextualización de las trayectorias y experiencias formativas de las familias rurales. En primer lugar el predio en el que se encuentra el RL funcionó como Centro Clandestino de Detención y Tortura (CCDyT) y se encontraba en estado de total abandono desde 1993. A través de un convenio con la Agencia Administradora de Bienes del Estado, en el 2018 TRAUT accedió al permiso de uso sobre una fracción del predio. Resultó significativo que, durante un taller de memoria realizado en el RL, algunos de los participantes, pobladores locales, se referían al cuartel como una fuente de trabajo, de atención sanitaria, de recreación, de transporte hacia la escuela. Aparecen aquí entonces indicios acerca de diferentes prácticas y sentidos puestos en juego, en los procesos de apropiación cultural (Rockwell, 2005) del RL. Pudo además reconocer otros espacios e instituciones significativas que se mencionaban en las trayectorias familiares ligadas a la educación, al trabajo y procesos migratorios. En segundo lugar, durante los últimos años, distintos agentes y espacios institucionales se involucran en la elaboración de material bibliográfico y audiovisual que dan cuenta del pasado local mediante relatos de vecinos históricos, también se dan procesos de construcción de mapeos para un desarrollo territorial participativo. Lucía considera que estas prácticas se relacionan con el proceso histórico actual de la región, caracterizado por el avance del modelo de agronegocios, el desarrollo inmobiliario y las tensiones que se generan con la presencia de nuevos pobladores de origen urbano y que en determinadas circunstancias no parecen coincidir con “los nacidos y criados” en los diagnósticos y proyectos de desarrollo territorial. En tercer lugar, desde medios de comunicación y algunos espacios de participación política regional, se construyen discursos sobre la supuesta complicidad de los pobladores locales con las prácticas militares durante la última dictadura cívico militar o la aparente pasividad ante los proyectos de desarrollo urbano en la zona. Esto ocurre además mientras que en el contexto nacional circulan discursos estigmatizantes, ligado a un supuesto surgimiento espontáneo e instrumental de los sujetos que se integran a las organizaciones sociopolíticas de la economía popular. En este sentido, la intención es comprender cómo se configuran en la relación entre sus trayectorias particulares, las historias sociales regionales, entre las que se

incluyen las de organización política y los procesos sociales más globales, que es necesario reconstruir.

### Referencias Bibliográficas

- Achili, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio* (1era ed.). Laborde Libros Editor.
- Achili, E. (2013). Para pensar la noción de contexto. En *Historia y vida cotidiana en educación: Perspectivas interdisciplinarias*. Manantial.
- Batallán G. y Neufeld M.R. (1988) “Problemas de la Antropología y la investigación educacional en América Latina”, en *Cuadernos de Antropología Social*, Vol. 5, N°2, ICA, FFyL-UBA, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1989). La ilusión Biográfica. En *Historia y fuente oral*. Universidad de Barcelona.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Editorial Montessor.
- Chartier, R (1992) *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, Barcelona, Gedisa.
- Córdoba, S. (2015). *Viaje al corazón del negocio agrícola: Dispositivos de legitimación e intervención territorial del modelo de agronegocios en Argentina* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de San Martín.
- Crehan, K. (2004). *Gramsci Cultura y Antropología* (Ediciones Bellaterra).
- Crehan, K. (2018). *El sentido común en Gramsci. La desigualdad y sus narrativas* (1 era). Ediciones Morata.
- De Certeau, M (1996) *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana.
- Elías, N., & Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios* (V. Altamirano, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Funes, M. C. (2022). *¿Sembrando un futuro sustentable?: Una aproximación etnográfica sobre trayectorias formativas de estudiantes de agronomía de la Universidad Nacional de Córdoba* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Ginzburg, C (1994) *El queso y los gusanos*, Barcelona, Atajos.
- Ginzburg, C (1995) "Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella", *Entrepasados*, Año V, N° 8, Buenos Aires, p. 51-73.

- Graciano, O. (1998). Universidad y Economía Agroexportadora. El perfil profesional de los ingenieros agrónomos 1910-1930. En *Agro, universidad y enseñanza: Dos momentos de la Argentina rural (1910-1955)*. Centro de Estudios Histórico-Rurales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Graciano, O. (2001). El agro pampeano en el pensamiento universitario argentino. Las propuestas de los ingenieros agrónomos de la Universidad Nacional de la Plata, 1906-1930. *Cuadernos del P.I.E.A. Revista interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, 2(15), 33-76.
- Graciano, O. (2002). La construcción de un espacio profesional agronómico: Programa práctica de los ingenieros agrónomos argentinos 1890-1910. *Anuario IEHS Centro de Estudios Histórico Rurales, Universidad Nacional de La Plata.*, 17.
- Gramsci, A. (2013). *Antología Antonio Gramsci* (M. Sacristán, Trad.; 1era ed.). Siglo XXI editores.
- Gras, C., & Hernández, V. (2013). *El agro como negocio. Producción, sociedad y territorios en la globalización*. Biblos.
- Martocci, F. (2010). El azar y la técnica en las pampas del Sur. Agricultores, expertos y producción agrícola (1908-1940). En *Tierra adentro... Instituciones económicas y sociales en los Territorios Nacionales (1884-1951)* (pp. 89-117). Protohistoria.
- Martocci, F. (2014). Cultivar al agricultor en la pampa seca: Generación y difusión de conocimientos agrícolas en las primeras décadas del siglo XX. *Mundo agrario*, 15(29).
- Martocci, F. (2017a). ¿Cómo resolver los problemas del agro en el interior argentino? Las iniciativas estatales para la formación de técnicos y el desarrollo de investigaciones científicas en La Pampa (1952-1959). *Apuntes* 83, 5(83), 5-36.
- Martocci, F. (2017b). *La ciencia agropecuaria en La Pampa. Organización y desarrollo de un complejo científico – técnico provincial y sus estrategias de transferencia al sistema productivo (1952-1983)* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Quilmes.
- Martocci, F. (2018). Técnicos para el agro pampeano. Formación universitaria, redes profesionales y producción de saberes: Un abordaje a partir de trayectorias particulares. *Revista IRICE*, 34, 9-41.
- Neufeld M.R., Sinisi L. Y Thisted J. A (2010). *Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural* Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Neufeld, M. R. (2015). Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la

antropología de la educación. *Cuadernos Del Instituto Nacional De Antropología Y Pensamiento Latinoamericano*, 17, p. 145–158. Recuperado a partir de <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/498>.

Portelli, H. (2003). *Gramsci y el bloque histórico*. Siglo xxi editores.

Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Documento Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios del IPN.

Rockwell, E. (2005). “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Memoria, conocimiento y utopía”. En Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación 1. México, Ediciones Pomares.

Rockwell, E. (2018a). Repensando la institución escolar Una lectura de Gramsci. En N. Arata, C. Escalante, & A. Padawer (Eds.), *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Una antología esencial* (1era ed.). CLACSO.

Rockwell, E. (2018b). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias* (Nicolás Arata, A. Padawer, & C. Escalante, Eds.). CLACSO.

Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra* (E. Grau, Trad.). Editorial Crítica Grijalbo. Thompson, E.P (1992) “Folklore, Antropología e Historia Social”. *Entrepasados, Año II N° 2*, Buenos Aires: 63-86

Williams, R. (2001). *El campo y la ciudad* (A. Bixio, Trad.). Paidós.

Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Las Cuarenta.

### **Fuentes:**

La voz del interior (2022) Recuperado el 25 de noviembre de 2022, de <https://www.lavoz.com.ar/politica/cordoba-suma-otro-centro-clandestino-de-detencion-de-la-dictadura-esta-en-jose-de-la-quintana/>

Refugio Libertad. Una experiencia de Tierra, Techo, Trabajo y Conectividad (2022) Recuperado el 24 de noviembre de 2022, de <https://refugio.libre.org.ar/>

Trabajadores Unidos por la Tierra (2021) Recuperado el 24 de noviembre de 2022, de <https://www.facebook.com/TrabajadoresUnidosporlaTierra?mibextid=ZbWKwL>

## Acerca de la responsabilidad de narrar

Miriam Abate Daga  
CIFYH-FFyH/CEA-FCS/UNC  
mrabatedaga@gmail.com

Adriana Bosio  
CIFYH-FFyH/CEA-FCS/UNC  
redbosio@hotmail.com

Samuel Díaz  
CIFYH-FFyH/CEA-FCS/UNC  
hsamueldiaz91@mi.unc.edu.ar

Mariano Pussetto  
CIFYH-FFyH/CEA-FCS/UNC  
mariano.pussetto@unc.edu.ar

Silvia Servetto  
CIFYH-FFyH/CEA-FCS/UNC  
silvia.servetto@gmail.com

Con este trabajo nos interesa compartir algunos desafíos que el análisis sobre las temporalidades reclama a la investigación socio antropológica en educación. Nos referimos a una problemática teórico metodológica que se enlaza con la pregunta por el cómo describir, analizar y documentar experiencias de la temporalidad a partir de relatos de los y las protagonistas del proyecto de investigación *Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles en Córdoba desde mediados del Siglo XX a la actualidad*. En esta investigación nos propusimos incursionar sobre las experiencias escolares de estudiantes que cursaron la secundaria en distintos períodos históricos, con la intención de relacionar la construcción de subjetividades y condiciones políticas, sociales y culturales de la época. El desafío al que nos enfrentó este trabajo no solo fue articular diferentes escalas de las transformaciones, sino relacionar teórica y metodológicamente las nociones de experiencia, memoria, recuerdos y temporalidad.

Quienes realizaron la secundaria hace 30 o 40 años articulan sus relatos sobre acontecimientos distantes en el tiempo que invocan en el presente a partir de fragmentos de recuerdos o situaciones singulares que quedaron en su memoria y que logran inscribir en contextos históricos de manera vaga, general, solo a través de imágenes fugaces que vuelven como anécdotas. Estos procesos, no ocurren en sujetos aislados, como ya lo sabemos, sino insertos en tramas culturales, institucionales, de grupos y de relaciones sociales. En ese sentido,

se impone una transición de lo individual a lo social e interactivo, “es imposible recordar o recrear el pasado sin apelar a estos contextos” (Jelin; 2002).

La noción de experiencia es central en nuestro trabajo, y nos valemos de los aportes de Thompson (1963 y 1989) para analizar la relación entre procesos objetivos y las formas de conciencia que adoptan los sujetos en determinados contextos socio-históricos. Para el autor, “la clase cobra existencia cuando algunos hombres, de resultas de sus experiencias comunes – heredadas o compartidas-, sienten y articulan la identidad de sus intereses a la vez comunes a ellos mismos y frente a otros hombres cuyos intereses son distintos – y habitualmente opuestos – a los suyos” (p. 27). Dirá Thompson (1989) que no es la clase lo que cambia cuando el modo de producción y las relaciones de producción cambian, sino “lo que cambia es la experiencia de los hombres y mujeres vivos. Y esta experiencia se plasma en términos de clase, en la vida social y en la conciencia, en el asentimiento, la resistencia y las elecciones de hombres y mujeres” (p. 100).

Abordar las experiencias también supone hacer un fuerte anclaje en el sentir de las y los sujetos<sup>1</sup>, en ese sentido, nos apoyamos en el tratamiento que Thompson (1963) da a los sentidos para pensar las experiencias. Entendiendo que las particularidades del sentir no lo explican todo, pero que son una parte fundamental para poner en relación con procesos “objetivables”. Asimismo, hacer eje en los sentidos de los sujetos tiene como referencia la noción de «estructuras del sentir» de William (2009), interesándonos en “los significados y valores tal como son vividos y sentidos activamente” (p. 155). Sentidos y prácticas, entonces, constituyen el campo de las experiencias y, de esta forma, abordar las experiencias educativas de las personas entrevistadas nos permite comprender parte de un proceso histórico en donde se disputan diversos sentidos.

A partir de estas nociones, tenemos en cuenta que “las prácticas y representaciones que generan los sujetos son heterogéneas. En ellas se pueden detectar experiencias sociales e históricas diferenciadas, huellas del pasado, intentos de transformarlas, construcción de sentido en relación con lo vivido y con aquello que supone el porvenir” (Achilli, 2005, p. 25). Sin embargo, el desafío se encuentra en pensar la experiencia o la memoria en su dimensión

---

<sup>1</sup> En *La Formación de la Clase Obrera en Inglaterra*, Thompson ([1963] 2012) indaga sobre numerosas narraciones de sujetos miembros de la clase obrera. Estos relatos cobran interés porque son las manifestaciones explícitas de cómo las personas exteriorizaban sus experiencias concretas. Luego del relato de una declaración firmada por un Oficial Hilandero del Algodón en 1818 dirigida al público de Manchester, que estaba al borde de una huelga, Thomson dice: “Lo que hace esta declaración es especificar, una detrás de otra, las injusticias que los obreros sentían como cambios en el carácter de la explotación capitalista [...] El hecho que los obreros sintiesen esas injusticias de alguna manera – y que las sintiesen de forma apasionada – es suficiente en sí misma para merecer nuestra atención” (p. 228).

intersubjetiva. Como señala Passerini (citado en Jelin, 2002), “las memorias se encadenan unas a otras” (p.434). Por ende, los sujetos reconstruyen su memoria narrativa porque otros lo hicieron primero, logrando compartirlas, transmitir las y dialogar sobre las mismas. Como plantea Rockwell (2018)

Sus experiencias subjetivas del tiempo transcurrido son distintas y contribuyen a la heterogeneidad inherente a cualquier grupo escolar. Estudiar el cruce de las trayectorias y los itinerarios permite ver las interacciones entre sujetos y la formación de solidaridades y de identidades colectivas. Reconstruir las tensiones y luchas que se dan en estos cruces muestra lo que verdaderamente está en juego en ciertas dinámicas institucionales (p. 24).

Así, los encuentros, las conversaciones y sus posibles análisis oscilan entre diversas temporalidades -un presente que remite al pasado y un pasado que es revisitado desde la memoria-, entre lo subjetivo y lo objetivo, entre distintas escalas de análisis -lo local y lo regional-, entre lo individual y lo colectivo, y entre la implicancia y el distanciamiento. De esta forma, al igual que la perspectiva biográfica, tal como lo plantea Desmarais (2010), “el hilo conductor de estos movimientos es la búsqueda de significaciones de las experiencias vividas” (p. 34), significaciones que también son construidas en ese devenir del relato, “ya no se trata de lidiar con los hechos sociales como cosas sino de analizar cómo los hechos sociales se hacen cosas, cómo y por quién son solidificados y dotados de duración y estabilidad” (Pollak, 2006:18). Los relatos de vida que se originan en nuestros intercambios “plantean el desafío de volver a insertar lo sentidos individuales atribuidos a la experiencia en el contexto social en el que ellos surgen, única vía de trascender lo particular y construir un saber más denso sobre lo social” (Kornblit 2004:15). Esto no supone escindir el relato de vida del contexto en el que se inscribe, sino, por el contrario, se nos impone a los y las investigadoras poner en tensión esos dos planos analíticos y entender cómo, las propias representaciones de los sujetos y las disputas por el mundo social, construyen esa misma realidad.

En nuestra investigación, entonces, nos proponemos, siguiendo a Geertz (1973), realizar una «descripción densa» o, en la reformulación del término que hace Burke (1993), una «narración densa», en la que dialoguen los acontecimientos y la manera en que son vividos (surgidos, principalmente, de los relatos orales) y sus contextos socio-históricos, para narrar las experiencias educativas que nos ocupan. Así, a la medida de Paul Ricoeur (1984), contar es un acto configurante que torna inteligible algo.

## **Bibliografía**

- Achilli, E. (2005). Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Desmarais, D. (2010) El enfoque biográfico; En: Cuestiones Pedagógicas, Nro 20, Univ de Sevilla, 2009/2010, pp.27-54.
- Geertz, C. [1973](2006) La interpretación de las culturas. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Jelin, E. (2001). ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias? Los trabajos de la memoria, 17-38.
- Kornblit, A. (2004) Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis. Buenos Aires: Biblos, 2004.
- Pollak, M. (2006). Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Thompson, E. P. (1989) Folklore, antropología e historia social. Historia Social, No. 3 (Winter, 1989), pp. 81-102 Published by: Fundación Instituto de Historia Social.
- Thompson, E. P. ([1963] 2012) La formación de la clase obrera en Inglaterra. Madrid, España: Ed. Capitán Swing. 2012.
- Ricoeur, P. (1984) La vida: un relato en busca de un narrador. En: Educación y Política, Buenos Aires, Docencia, 1984.
- Rockwell, E. (2018) Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. Cuadernos de Antropología Social N°47.
- Williams, R. (2009) Marxismo y literatura. Buenos Aires: Las cuarenta.

## **Sujeto e investigación socioantropológica. Un ejercicio colectivo de reflexividad**

Florencia Debonis  
CEACU, FHyA, UNR. CONICET  
flodebonis@gmail.com

Marilín López Fittipaldi  
CEACU, FHyA, UNR. CONICET  
marilinlopez@gmail.com

Eliana Mailén Maiolino  
CEACU, FHyA, UNR. CONICET  
elianammaiolino@hotmail.com

Mercedes Saccone  
CEACU, FHyA, UNR. CONICET. Centro de Estudios del Sur Andino, UNJu  
sacconemercedes@gmail.com

### **Presentación**

En esta ponencia nos proponemos iniciar un ejercicio de reflexividad acerca del modo en que concebimos al sujeto en el análisis etnográfico. Es decir, buscaremos precisar cómo entendemos dicha noción a partir de reflexionar sobre ciertas resoluciones teórico-metodológicas, así como ciertos interrogantes, que atraviesan nuestros propios recorridos de investigación.

Esta preocupación se desprende del trabajo que venimos compartiendo en el marco del PID “Procesos estructurales, espacio socio-urbano y vida cotidiana. Un análisis de experiencias y memorias en la ciudad de Rosario” (2020-2023), proyecto que es continuidad de uno anterior: “Jóvenes y experiencias socio-educativas. Un estudio antropológico de los sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana” (2016-2019). A la vez, se vincula con distintos procesos de investigación individuales -tesis doctorales e instancias posdoctorales- que venimos desarrollando cada una de las autoras, en articulación con los espacios colectivos antes mencionados.<sup>1</sup> Todos éstos comparten el interés por describir las experiencias que construyen en torno a la vida escolar jóvenes estudiantes que pertenecen a sectores populares y transitan

---

<sup>1</sup> Proyectos doctorales: Debonis, F.: “Jóvenes con discapacidad y educación especial. Un análisis socio-antropológico de experiencias de escolarización en la ciudad de Venado Tuerto (Santa Fe)”; Maiolino, M.: “Jóvenes, escuela y relaciones socio-afectivas: un estudio antropológico en escuelas secundarias de turno vespertino en la ciudad de Rosario”. Proyectos posdoctorales: López Fittipaldi, M.: “Educación y movimientos sociales. Experiencias formativas y recorridos biográficos de jóvenes y adultos que egresaron de una escuela de “gestión social” (Rosario, Santa Fe)”; Saccone, M.: “Sentidos sobre la escolarización secundaria técnica y usos de recursos tecnológicos en el contexto de la reforma educativa. Un estudio socio-antropológico con estudiantes de San Salvador de Jujuy (Jujuy, Argentina)”.

la escolaridad en condiciones de desigualdad social, aunque concurren a establecimientos disímiles -una escuela secundaria técnico-profesional, una escuela secundaria común nocturna, una escuela especial de formación integral y una escuela de “gestión social” creada por un movimiento sociopolítico-. El conjunto de estas indagaciones, si bien con focalizaciones particulares, se fundamentan en el enfoque teórico-metodológico socioantropológico relacional (Achilli, 2009) y en el trabajo de campo de tipo etnográfico.

### **Investigación socioantropológica y *sujeto*. Una reflexión acerca de las concepciones con las que trabajamos**

En el marco de los procesos de investigación que llevamos adelante compartimos una preocupación sostenida por describir en profundidad quiénes son los sujetos con los que trabajamos. Tal inquietud se relaciona con la direccionalidad que ofrecen las categorías teóricas con las que nos acercamos a la realidad estudiada.

Siguiendo la orientación del enfoque teórico-metodológico adoptado, partimos de una concepción de *sujeto social* en sentido gramsciano, esto es, como “síntesis de las relaciones sociales existentes” (activas, históricas), relaciones que “no son simples. En tanto algunas son necesarias, otras son voluntarias” (Gramsci, 1975, p. 37). De allí que una primera cuestión que nos interesa conocer respecto a los sujetos particulares en los que focalizamos nuestras investigaciones refiere a las relaciones sociales y condiciones materiales determinantes en las que éstos desenvuelven sus vidas.

Cabe señalar que esta concepción no implica una relación mecánica de determinación con el medio, sino que supone, por el contrario, un sujeto con capacidad de reflexión y agencia. Dice Gramsci: “crearse una propia personalidad significa adquirir conciencia de estas relaciones, y modificar la personalidad significa modificar el conjunto de estas relaciones”. Entonces, “se puede decir que cada cual se cambia a sí mismo, se modifica, en la medida en que cambia y modifica todo el conjunto de relaciones de las cuales es el centro de anudamiento” (1975, p. 37). Desde esta mirada, en nuestras indagaciones reconocemos a los sujetos como activos constructores de sí y de su mundo, pero en constante tensión con los límites y posibilidades contextuales que les vienen dados. Los enfocamos como protagonistas de acciones que tienden tanto a la confirmación y reproducción del orden como a la resistencia y contestación, a la apropiación y a la producción creativa de sentidos y prácticas. Acciones que, al menos potencialmente, pueden engarzarse en procesos de transformación social trascendentes.

Por último, nos interesa remarcar que esta noción implica entender a los sujetos en la trama de diferentes procesos históricos-sociales de amplio alcance. Según Gramsci, no alcanza con conocer el conjunto de relaciones tal como existen en un momento dado, sino que “importa conocerlas genéticamente, en su movimiento de formación” (1975, p. 37). Es, en consecuencia, una mirada que permite poner de relieve la historicidad y, por tanto, desnaturalizar cualquier situación contemporánea (Rockwell, 2018). De manera tal que en nuestros trabajos procuramos comprender el devenir de procesos que han ido conformando las relaciones que observamos en el presente, prestando atención a los ritmos y temporalidades en juego (Cerletti y Santillán, 2015; Rockwell, 2018), así como a las acciones de sujetos diferentes que pugnan por mantener o reorientar las tendencias que se imprimen en la actualidad.

Ahora bien, esta orientación teórica es la que da coherencia al abordaje que realizamos en/del trabajo de campo en nuestras investigaciones y se traduce en determinadas estrategias con las que pretendemos conocer *las distintas dimensiones de la experiencia escolar de sujetos concretos*. De manera que, a lo largo del mismo, aspiramos a observar las prácticas que los sujetos desarrollan en el espacio escolar, a la vez que formulamos interrogantes sobre cómo eligieron la escuela y por qué motivos; si a esta asisten familiares, personas conocidas o que viven en sus mismos barrios; qué les gusta y qué no, cómo se piensan, se sienten y qué emociones les despierta la misma; cómo se vinculan con sus docentes y compañeros/as, atendiendo a las *dimensiones que hacen a las experiencias afectivas* de estos sujetos. También preguntamos sobre las escuelas a las que fueron antes y los proyectos futuros, con el fin de inscribir estas experiencias en una secuencia temporal.

Asimismo, nos interesa *describir las prácticas* que los sujetos desarrollan fuera de la escuela, a las cuales generalmente podemos acceder mediante los sentidos que ellos expresan sobre las mismas. Les preguntamos a los y las jóvenes qué actividades realizan cuando no asisten a la escuela, en qué ocupan su tiempo, por qué lugares circulan. También les consultamos sobre *los grupos familiares y las condiciones materiales de existencia en el ámbito doméstico*, es decir dónde viven, con quienes comparten la vivienda, si tienen hijos/as. En paralelo, registramos sobre aquellas tareas que hacen a la *reproducción*, nos referimos a cuestiones del trabajo, tanto de ellos/as como de sus grupos familiares, las tareas de cuidado que realizan los y las jóvenes como también distintos miembros de la familia. Todas estas descripciones se inscriben en las *relaciones que construyen con el espacio en que habitan* estos/as jóvenes, cómo se sitúan espacialmente, cómo es la vida en la ciudad, cómo se mueven dentro de la misma y cómo es que llegan al espacio escolar. Vale la pena aclarar que todas estas dimensiones resultan distinguibles pero que a la vez están interrelacionadas.

## **Reflexiones en el cruce: desafíos e interrogantes para pensar el trabajo colectivo**

Dada la extensión de este escrito, no podemos detenernos aquí en describir el modo en que procuramos que la respuesta a la pregunta “quiénes son los sujetos con quienes trabajamos” hilvane la construcción del análisis y se articule en las diversas escrituraciones que resultan de la actividad de investigar. Este será, en cambio, el foco de futuros trabajos.

Sin embargo, sí nos interesa terminar con una última reflexión, vinculada al desafío que supone construir conocimientos en el cruce de nuestras investigaciones particulares. Al ponerlas en diálogo e intentar trazar ejes transversales que articulen las diversas focalizaciones, nos preguntamos: ¿cómo dar cuenta de la heterogeneidad y, a la vez, nos perdemos en ella?, ¿es posible inscribir las particularidades observadas dentro de procesos socio-históricos más generales sin caer en determinismos simplistas?, ¿cómo articular los procesos que derivan de la información empírica con procesos de diferente generalidad teórica? Inscriptas en cierta tradición de etnografía educativa latinoamericana (Rockwell, 2001), nuestras indagaciones ponen la mirada sobre la desigualdad social y educativa, cobrando relevancia inquietudes en torno a cómo se configuran esos procesos, cómo se relacionan con las políticas socio-educativas pertenecientes a distintas escalas y cómo podemos documentarlos en toda su complejidad.

Estos interrogantes, orientadores del proceso de reflexividad iniciado en esta presentación, serán retomados para ser profundizados y reelaborados en futuras instancias.

## **Bibliografía**

- Achilli, E. (2009). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Cerletti, L., & Santillán, L. (2015). Lo “histórico” en la investigación etnográfica: las presencias de múltiples temporalidades, dificultades y desafíos. *Boletín de Antropología y Educación*, 9(9), 115–120.
- Gramsci, A. (1975). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Juan Pablos Editor. México
- Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de antropología Social*, 13, 53–64.
- Rockwell, E. (2018). Repensando la institución escolar. Una relectura de Gramsci. En: *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 97–137). CLACSO.
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 21–32.

## **Dilemas y reflexiones a partir de dos experiencias etnográficas: entre la docencia y la investigación**

Gabriela Cabral  
UBA, FFyL, ICA, PAE, Equipo de Investigación de Maria Rosa Neufeld y Maximiliano Rúa  
antropogabicabral@gmail.com

María Eugenia Gómez  
UBA, FFyL, ICA, PAE, Equipo de Investigación de Maria Rosa Neufeld y Maximiliano Rúa  
eugeniagomez\_79@hotmail.com

### **Resumen ampliado**

El contexto de pandemia por covid 19 atravesado desde el 2020 actualizó viejas preguntas, y propició la reformulación de nuestros interrogantes de investigación. En este trabajo queremos compartir ciertas reflexiones en torno a los desafíos y dilemas que encontramos vinculados a la articulación entre la docencia y la investigación al llevar adelante nuestros respectivos procesos de investigación. Entonces comenzar a describir y analizar cómo nuestras propias trayectorias laborales se entrelazan, combinan y conviven con nuestros procesos de investigación. En este sentido, nos preguntamos cómo ello propició oportunidades y condicionamientos en el acceso al campo y durante la experiencia etnográfica. También como ser parte de alguna manera del campo que estudiamos propone dilemas teórico-metodológicos y epistemológicos.

A continuación presentaremos brevemente dos investigaciones etnográficas que nos permitirán desplegar los procesos y prácticas concretas que suscitaron nuestros interrogantes.

En primer lugar nos referiremos a una investigación etnográfica en curso llevada a cabo desde el 2016 en un programa socioeducativo que funciona dentro de edificios escolares los días sábados en la ciudad de Buenos Aires. Se trata de un programa socioeducativo orientado a niños cursando el nivel primario, de 6 a 12 años. Los niños entran sin mochila ni guardapolvo blanco, las actividades incluyen servicio de comedor (desayuno y almuerzo). Se presenta oficialmente como “propuestas pedagógicas, socioculturales y comunitarias desde diferentes tipos de lenguajes y áreas como herramientas para promover el acceso y sostenimiento de la escuela y mejorar las trayectorias educativas de niños y adolescentes” que “impulsan nuevas formas de estar y de aprender en la escuela”<sup>1</sup>. La trayectoria laboral de la investigadora a lo largo de este período marcó notablemente los vínculos que se fueron estableciendo e imprimió particularidades en la dinámica cotidiana del trabajo de campo. El primer acercamiento al

---

<sup>1</sup> Club de Jóvenes y Chicos | Buenos Aires Ciudad - Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

programa socioeducativo fue como parte de un proyecto llevado a cabo por una ONG (organismo no gubernamental, luego en 2017 participar como tallerista en otro programa orientado al acompañamiento social y pedagógico de niñas entre 6 y 12 años<sup>2</sup>, propició espacios de capacitación en común con les docentes, y dejar progresivamente esa aparente extranjería. En 2019 los vínculos se fortalecieron con la incorporación a un grupo de trabajo centrado en la promoción de los derechos de niñas, niños y adolescentes, fundamentalmente el derecho a participar y de jugar<sup>3</sup>. Dado que uno de los espacios en los cuales funciona este equipo de trabajo es precisamente el mismo programa socioeducativo en el cual estaba llevando a cabo la experiencia etnográfica. De alguna manera ello contribuyó y enriqueció a este proceso gradual que implicó ir ocupando un lugar en ese engranaje de prácticas y relaciones desplegadas cada sábado, como tomar parte en las reuniones de profesores, y poco a poco ser percibida no sólo como investigadora sino como compañera, compartir las discusiones y reflexiones constantes acerca de la práctica docente, los sentidos puestos en juego en el quehacer cotidiano de los sábados, en torno a sus condiciones laborales y el lugar de los programas socioeducativos dentro del sistema educativo.

La otra investigación en curso<sup>4</sup> que presentaremos en el presente trabajo fue iniciada a fines del año 2015 en un Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado (CRC), ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA, Argentina). Los centros de la ciudad dependen del Consejo de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (CDNNyA) de la CABA<sup>5</sup> y en la actualidad existen tres centros. En el centro en el cual desarrollamos la investigación se encuentran detenidos jóvenes –varones y mujeres– que tienen 16 o 17 años, menores de edad, por ser considerados por la justicia “infractores o presuntos infractores” de la ley penal vigente en nuestro país. El objetivo central de la investigación etnográfica consiste en analizar cómo se configuran las prácticas cotidianas educativas, y los sentidos particulares que la educación allí adquiere.

---

<sup>2</sup> CAI - Centro de actividades infantiles en sede CIDAC, FFyL, UBA

<sup>3</sup> Proyecto ciudad de niños y niñas de Francesco Tonucci, dentro del Ministerio de Educación, Escuela Abierta, CABA

<sup>4</sup> Se trata de una investigación doctoral que se ancla en el campo de la antropología y educación y es dirigida por María Rosa Neufeld

<sup>5</sup> Al momento de iniciar la investigación, los centros dependían de la Dirección Nacional de Adolescentes Infractores de la Ley Penal (DINAI), Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF), Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. El traspaso de estas instituciones de la órbita de la nación a la ciudad se realizó a fines del año 2016, no sin conflictos y resistencias. Estos procesos merecen un análisis detenido y particular que excede los objetivos de este escrito.

La posibilidad de iniciar el trabajo de campo fue facilitada por el hecho de que en la actualidad la investigadora se desempeña como docente de la escuela secundaria de otro centro. Anteriormente (en el año 2009-2010) también trabajó en la misma institución como operadora socioeducativa, y en el año 2011, como docente de otro centro. Dado que en dos de ellos tiene o tuvo una inserción laboral, en la elección del campo empírico fue priorizada la institución en la cual -en principio- no hubiera una doble vinculación con los docentes, operadores, empleados de seguridad, etc. Es decir, que los interlocutores del proceso de investigación no fuesen compañeros de trabajo.

Creemos muy significativo mencionar que la problemática de conocimiento que aquí nos propusimos compartir, se encuentran profundamente vinculados a la trayectoria del equipo en el cual nos formamos<sup>6</sup> y realizamos nuestras investigaciones. Dado que los antecedentes históricos del equipo de investigación, contamos con experiencias que combinaron prácticas de intervención/ extensión, docencia e investigación.

Para nutrir y ayudarnos a desarmar las problemáticas de orden teórico-metodológicas que aquí traemos, retomaremos los aportes de Norbert Elías (1990), Trentini, F. y Wolanski, S. (2018), Fernández Alvarez, M.I. (2017) y Carenzo (2012) para problematizar desde categorías como compromiso, extrañamiento, distanciamiento, implicancia y afectación. También nos serviremos de trabajos de miembros del equipo de investigación del cual participamos, como también integrantes del Programa Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires para dejar abiertas algunas pistas para repensar cómo desarrollarnos como docentes nos posiciona de un manera singular frente a nuestros interlocutores, ya sea si compartimos el mismo espacio laboral o similar, muchos de estos trabajos desarrollados en el marco de proyectos de extensión (UBANEX)<sup>7</sup> como el de Paoletta et al (2016), Barna (2015), Cerletti (2014), Neufeld et al (2019). Y cómo ello delinea nuestro abordaje histórico etnográfico de nuestros respectivos problemas de investigación.

---

<sup>6</sup> Proyecto UBACYT 2014-2017: “Prácticas cotidianas y políticas socioeducativas: nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad” dirigido por María Rosa Neufeld, Proyecto UBACYT 2018-2022 “Nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad: trayectorias y experiencias educativas en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar” dirigido por María Rosa Neufeld y codirigido por Maximiliano Rúa

<sup>7</sup> Proyecto UBANEX “Experiencias escolares, prácticas cotidianas y trayectorias educativas de niños y jóvenes en el Sur de la CABA”(2017/2018) “Experiencias formativas, prácticas cotidianas y trayectorias de vida de niños, jóvenes y adultos en el Sur de la CABA” (2016/2017). Dirigido por Maximiliano Rúa.

## Referencias bibliográficas

- Barna, A. (2015). La gestión de la infancia entre lo local y lo global. Una etnografía sobre intervenciones destinadas a —restituir derechos de niñosl en dispositivos estatales en el marco de la Leyes de Protección Integral. Tesis de Doctorado en Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Carenzo, S. Y Fernández Álvarez, M.I. (2012) “Ellos son los compañeros del CONICET”: el vínculo con organizaciones sociales como desafío etnográfico. PUBLICAR - En Antropología y Ciencias Sociales. Revista del Colegio de Graduados en Antropología de la República Argentina. ISSN impreso 0327-6627 - ISSN en línea 2250-7671. N 12 pp 9-34
- Cerletti L. B. (2014) Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja. Editorial Biblos, Buenos Aires
- Elias, N. (1990) *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona. Ediciones Península.
- Fernández Alvarez, M.I. (2017). *La política afectada. Experiencia, trabajo y vida cotidiana en Brukman recuperada*. Ed. Prohistoria: Rosario. Introducción y conclusiones, pp. 21-58 y 221-236.RUA,
- M., Paoletta, H., Juanolo, F., Yabor, J. Y Rodriguez Bustamante, L. (2016). Las negociaciones del “Club”: Construyendo prácticas “compartidas” en dos instituciones del Sur de la Ciudad de Buenos Aires. En: Redes de Extensión / 2, ISSN 2451-7348
- trentini, f. y wolanski, s. (2018) Repensar el compromiso desde el quehacer etnográfico: incomodidades y potencialidades de la producción de conocimiento con organizaciones sociales. Revista colombiana de antropología Vol 54 (1) pp. 151.

## **Entre la antropología y la educación y la Antropología de la técnica: crónica de un recorrido de ida y vuelta<sup>1</sup>**

Ana Padawer  
Conicet/PAE-ICA-FFyL-UBA  
apadawer66@gmail.com

Mercedes Hirsch  
(PAE-ICA-FFyL-UBA  
m.mercedes.hirsch@gmail.com

Camila Pérez  
Conicet/PAE-ICA-FFyL-UBA  
camilaperez8@yahoo.com.ar

Macarena Romero Acuña  
Conicet/Ceacu-FHyA-UNR  
macarenaromeroacuna@gmail.com

### **Comenzando un recorrido**

En este trabajo presentamos un devenir teórico-metodológico en tránsito – por algunas desde hace más de 10 años, otras más recientemente-, a partir del cual ponemos en diálogo discusiones en torno a los procesos de conocimiento en el campo de la Antropología y la Educación y en el campo de la Antropología de la técnica.

Partimos de los trabajos pioneros de Elena Achilli (2010), Graciela Batallán y María Rosa Neufeld (1988) en el campo de la Antropología y la Educación en Argentina, quienes estudiaban prioritariamente la desigualdad social en los espacios escolares urbanos. Esta última junto con Elisa Cragolino (2001) abordaron estos procesos en contextos rurales.

El recorrido parte del concepto de experiencias formativas de Elsie Rockwell (1997), que permitió describir cómo las identificaciones étnicas se conforman desde procesos educativos que se producen fuera de las escuelas, aunque penetrando frecuentemente en las aulas de manera folklorizada. Desde esta orientación que Rockwell propuso en México, ampliamos nuestras lecturas sobre el aprendizaje en contextos indígenas en Latinoamérica, llevándonos a Ruth Paradise (1991), Barbara Rogoff (2003), y finalmente a una referencia clave en el viraje al estudio de comunidades de práctica: Jean Lave. *Situated Learning* (1991) fue el texto que nos abrió a sus conceptos principales, con una mirada retrospectiva y analítica

---

<sup>1</sup> Una versión preliminar de este trabajo fue presentada por A. Padawer en la Conferencia anual de la International Union of Anthropology and Ethnology Sciences (IUAES), en Noviembre de 2021, en *Learning and living nowadays: a round table in honor of Jean Lave*.

que permitió afinar conceptualmente nuestro trabajo de campo, planteándonos estudiar la participación de las y los niñas/os en la producción familiar doméstica como una experiencia formativa, discutiendo las ideas abolicionistas del trabajo infantil. Este carácter formativo solo podía reconocerse asumiendo que el aprendizaje es un proceso situado, donde niños/as están insertos/as en comunidades de práctica y su participación periférica en las actividades rurales puede ser entendida en términos de la producción de conocimiento.

Conocimos más sobre el enfoque de Lave acerca del conocimiento situado a través de Ana Gomes, quien desde Brasil propició varios intercambios académicos centrados en formas de aprender no escolares; así comenzamos a trabajar sobre comunidades de práctica articuladas en torno a la recolección en el monte y la manufactura de artesanías, la agricultura y la cría de animales, las relaciones entre las generaciones, las “transferencias de conocimiento” entre espacios institucionales de prácticas.

Comenzamos a encontrar cruces con la noción de habilidades de Ingold (2010), el hacer-conocimiento de Marchand (2010), la noción de conocimiento práctico de Bourdieu (2007). Distintas tradiciones que, en diálogo con colegas del equipo de investigación más amplio, nos provocaron interrogantes sobre las diferencias entre la noción de saberes (*savoir-faire*) en la tradición francesa, la noción de conocimientos (*making knowledge*) en la anglosajona y cómo traducir al español conceptos como *apprenticeship* (adiestramiento /entrenamiento): debates conceptuales que aún hoy continúan.

En esta búsqueda de traducciones adecuadas trabajamos con la compilación *Understanding practice*. En uno de los capítulos, Lucy Suchman (1999) realiza una articulación de los aportes de Lave con los estudios sobre Antropología de la técnica, la ciencia y la tecnología. Esos aportes nos hicieron sentido unos años más tarde, hacia 2016, cuando comenzamos a trabajar con técnicos agrícolas que interaccionaban con productores criollos e indígenas: fue allí cuando comenzó un proceso de articulación sistemático entre los subcampos propuestos en este trabajo. Nos preocupamos por sus coincidencias y deslindes, entendiendo que, aunque no habían tenido mucho diálogo, aún tenían en común la problematización de las dicotomías entre espacios formales e informales de instrucción, conocimiento abstracto y concreto, saberes tradicionales y modernos, ciencia y sentido común.

### **El conocimiento situado: cruces entre Antropología y Educación y Antropología de la técnica**

Creemos que el enfoque de Lave sobre el conocimiento situado (2015) tiene una enorme potencialidad para cuestionar que el conocimiento abstracto y escolarizado es privilegiado

respecto a otras formas de vinculación y entendimiento del mundo, lo que actualmente se propone desde la antropología a partir del giro ontológico, el antropoceno, la discusión sobre la colonialidad del saber, conceptos que tienen una presencia importante en la academia Latinoamericana.

Estos debates, asociados frecuentemente con propuestas ontológicas, epistemológicas y/o políticas que buscan debatir asimetrías y desigualdades en la relación entre saber y poder, producen en muchos casos, y especialmente en el campo de la educación, un sentido común académico que renueva las miradas dicotómicas simplificadoras: saberes ancestrales que se reifican para reivindicarse y como contracara la demonización de la ciencia moderna. De esa manera vuelven a tener presencia, como un péndulo, las dicotomías ciencia/sentido común; abstracción/práctica; tradicional/moderno que fueron presupuestas en los modelos top-down de desarrollo, donde se esperaba que la ciencia desplegada en los países centrales se transfiriera a los contextos atrasados, entre ellos nuestros países latinoamericanos.

Lave, por el contrario, nos permitió ver en sus etnografías cómo las formalizaciones que se producen en espacios científicos y académicos son siempre situadas, mientras que el hacer práctico en espacios no académicos implica conceptualizaciones para su concreción. Creemos que la producción permanente del conocimiento a través del hacer -la forma en que la gente recontextualiza el conocimiento desde un espacio institucional de prácticas a otro- es un aspecto fructífero para pensar en este mundo actual estrechamente interconectado y a la vez profundamente diferenciado y desigual. Esa indicación de seguir el quehacer de la gente, los conocimientos que ponen en juego, pero también los que les interesan desarrollar, nos han hecho acompañar a nuestros interlocutores por distintos caminos de su saber-hacer.

### **¿En qué lugar nos encontramos hoy para pensar la producción situada de conocimientos en comunidades de práctica?**

Pensar las traducciones en comunidades de práctica nos ha permitido analizar cómo los objetos se definen y transforman mediante las acciones de múltiples actores, vinculados a lo largo del tiempo y en distintos espacios institucionales. En relación con esto, a través del concepto de confianza, podemos pensar cómo las redes de relaciones articuladas desde las técnicas se apoyan en reconocimientos mutuos de habilidades, mediante un colapso temporal que permite anticipar las acciones del otro a futuro, lo que permite consensuar de manera práctica intereses políticos y económicos contrapuestos.

Las traducciones y la confianza dentro de las redes sociotécnicas (Padawer y Ramirez, 2021; Mura y Padawer 2022) permiten dar cuenta de la interlocución entre actores relacionados

entre sí - ingenieros y mecánicos que trabajan conjuntamente en el diseño de una máquina, o físicas y laboratoristas que modifican almidones-. Estas tareas de co-diseño son posibles por un reconocimiento implícito de códigos comunes que estructuran mundos particulares, implicando lógicas de acción, conocimientos y valores compartidos, pero a la vez ciertas diferencias, que se corresponden en alguna medida con jerarquías y desigualdades sociales. En casos ya analizados relevamos cómo los universitarios interpretan demandas realizadas por cooperativas mediante ensayos, cálculos y diseños gráficos; los mecánicos interpretan los planos de los universitarios y éstos, a su vez, rediseñan sus proyectos a partir de adaptaciones realizadas en el ensamblado local. Esa idea de ver actores atravesando distintas situaciones resulta promisoria para explorar las traducciones implicadas en actividades tan diversas como hacer crecer las plantas o ensamblar máquinas. Entendemos entonces que las traducciones implican explicaciones que se hace una persona a sí misma o a otras, buscando equivalencias en formas de entender lo que pasa en el propio hacer (explicarse/entenderse en el hacer): el problema surge en el hacer, no antes. O como dice la Antropología de la técnica, el diseño es permanente.

### **Bibliografía:**

- Achilli, E. (1986). «La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro». Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (2010). Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Rosario: Laborde Editor.
- Batallán, G. & Neufeld, M. R. (1988). Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina. Cuadernos de Antropología Social, 2,1-6.
- Bourdieu, P. (2007) [1980] El sentido práctico - la ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Chartier, R. (1991) The Cultural Origins of the French Revolution. Durham: Duke University Press.
- Cragolino, E. (2001). Educación y Estrategias de Reproducción Social en familias de origen campesino del norte de Córdoba (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ingold, T. (2010) Da transmissão de representações à educação da atenção. In Educação, v. 33, n. 1, p. 6-25.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991) Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press.

- Lave, J. (2015) Aprendizagem como/na prática. Horizontes Antropológicos, ano 21, n. 44, p.37- 47.
- Marchand, T. (2010). Making knowledge. RAI-Wiley-Blackwell.
- Mura, F. y Padawer, A. (2022) Procesos técnicos y tradiciones de conocimiento locales. Miradas desde/hacia Brasil y Argentina. Espaço Amerindio; vol. 16 p. 1 - 30.
- Padawer, A. y Ramirez, M. (2021) Redes sociotécnicas para la agricultura familiar en Misiones (Argentina). Análisis de un proceso de co-diseño de objetos térmicos en ingeniería. Revista Ucronias; vol. 4 p. 139 - 154.
- Paradise, R (1991) El conocimiento cultural en el salón de clases. Niños indígenas y su orientación hacia la observación. Journal for the Study of Education and Development. ISSN 0210-3702 pp 73 a 86.
- Rockwell, E. (1997). La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rogoff, B.; Paradise, R. Mejia Arauz,R.; Correa-Chavez, M. y Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. Annual Rev. Psychol. 2003. 54:175–203.
- Suchman, L.; Blomberg, J.; Orr, J. E.; Trigg, R. (1999) Reconstructing technologies as social practice The American Behavioral Scientist; Nov/Dec; 43, 3; ABI/INFORM Global pg. 392.



**EJE 3**



**Hacer Antropología y  
Educación en nuestro  
presente histórico. Su  
dimensión política y ética**



## Memorias Docentes. ¿Qué preguntas para qué historia?

María de los Angeles Menna  
FHAYCS. UADER. Ministerio de Educación Santa Fe. ISPI 4005  
marita\_menna@hotmail.com

María Eugenia Martínez  
Facultad de Humanidades y Ciencias. CAI+D “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión” Directora: Cudanes, Mariela  
emartinezgrieco@gmail.com

Es necesario volver a retomar sin miedos ni prejuicios el tema de la revolución.  
Una revolución que necesariamente tiene que partir de esta realidad,  
aceptando que vivimos en el sistema capitalista,  
debemos pensar, actuar y animarnos a vivir desde otros paradigmas.  
No sólo diciendo sino haciendo, buscando coherencia entre la palabra y el gesto.  
Poniendo la paciencia impaciente en esta construcción.  
Tato Iglesias.

En este escrito compartiremos algunos recorridos de trabajo propios que tuvieron como intención recuperar memorias docentes de referentes educativos en los ámbitos en los que desarrollamos nuestra tarea. Producimos en el campo de la Antropología y la Educación en las ciudades de Santa Fe, Rosario y Paraná.

Posicionadas en el enfoque Socioantropológico, propuesto por Elena Achilli (2005; 2010) recuperar, documentar y traer al presente las memorias docentes de distintos momentos históricos nos ha permitido poner en relación distintas formas del trabajo docente y de producción de conocimiento alrededor del mismo. Abriéndonos así la posibilidad de pensar relacionamente distintas “cotidaneidades” escolares, en tiempos y espacios diferentes; introduciéndonos en los modos vinculares y construcciones de sentido del “sujeto docente” en momentos epocales y contextos sociales diversos, a partir del diálogo entre “trabajo de campo” y el “trabajo conceptual”. Esto último, para nosotras, con fuerte anclaje en nuestras propias prácticas docentes y antropológicas, y desde las lecturas y producciones que las mismas nos convocan.

La selección del eje se vincula con ciertas preocupaciones que compartimos como compañeras de equipo de trabajo y de investigación vinculadas al deterioro de los vínculos sociales en el marco del modo de producción capitalista. Proceso histórico de largo plazo consolidado en la denominada etapa neoliberal<sup>1</sup>, con continuidades que se acentuaron a partir

---

<sup>1</sup> “...El capitalismo se comporta como una fuerza acéfala, que se expande ilimitadamente hasta el último confin de la vida. Esta es precisamente la novedad del neoliberalismo: la capacidad de producir subjetividades que se configuran según un paradigma empresarial, competitivo y gerencial de la propia existencia...” (Alemán, J. 2016:15)

de la expansión de la pandemia por COVID-19<sup>2</sup>, y que percibimos, han llevado a una exaltación de los individualismos, la competitividad y el sufrimiento subjetivo en soledad apoyados en las formas de producción de conocimiento contemporáneas.

Entendemos que estos procesos no han sido lineales ni “totales”, aunque sí hegemónicos. En búsquedas, que no han sido sin tensiones, como una apuesta a otras construcciones posibles, hemos trabajado en documentar prácticas docentes construidas en cotidianos sociales de diferentes momentos históricos donde dos educadoras; a saber y en orden cronológico, Dolores Dabat, Docente y Directora “normalista” de principios del Siglo XX en las provincias de Entre Ríos y Santa Fe y Ma. Rita Monzón, psicóloga social y profesora de Historia en nivel secundario y terciario, entre fines del siglo XX y principios del S XXI, en la provincia de Santa Fe; apostaron a la construcción colectiva del conocimiento y al sostenimiento de lazos sociales, permitiéndonos así destacar formas alternativas desde lo ético-político.

Nuestra tarea se centró, en el caso de Dolores, en el trabajo en archivos y documentos digitalizados, a través de los cuales pudimos aproximarnos a las memorias docentes de una de las instituciones a su cargo, como a publicaciones que promovió a partir de las cuáles pudimos acceder a modos de entender la tarea docente, formas del oficio magisterial y demandas del colectivo a las autoridades del momento, así como posicionamientos ético políticos respecto de la realidad educativa epocal. Respecto de Ma. Rita, trabajamos a partir de entrevistas a familiares y amigxs, recuperando algunos emergentes comunitarios abordados desde la cotidianeidad escolar, haciendo foco en los lazos escuela-comunidad y en las formas colectivas de desplegar el oficio.

### **Construir conocimientos en, desde y para los cotidianos escolares**

---

“...La política económica considerada neoliberal tiene rasgos marcados por la apertura comercial, privatización, desregulación, liberalización de mercados de capital, ajuste fiscal y políticas sociales focalizada (...) (...)Neoliberalismo, se refiere también a la configuración sociocultural que hace posible, y que resulta de, esa forma de la economía política(...) Como configuración cultural que excede un tipo de gobierno o de política económica, el neoliberalismo incidió (e incide) en los modos en que el mundo es narrado, en los sentidos adjudicados al pasado y al futuro, en las características de los proyectos intelectuales, las prácticas de la vida cotidiana, la percepción y el uso del espacio, los modos de identificación y acción político...”.( Grimson, A. 2007, p.13).

<sup>2</sup>“...Esta radical catástrofe provocada por la expansión del COVID-19, permite la posibilidad de pensar la política más allá de su solución sanitaria y de los terribles estragos que está padeciendo parte de la población mundial. Resulta interesante conectar la pandemia con el modo de producción capitalista, pues, el COVID-19 ha causado una gran crisis con la que, en principio, no se contaba desde el 2008(...) que ha producido una nueva realidad...”( Alemán, J. 2020: 15)

Nos interesa en este punto, destacar las preocupaciones de ambas educadoras, en contextos temporoespaciales diferentes, en fortalecer el trabajo de la docencia con la que llevaban adelante su tarea, partiendo de la puesta en valor de las experiencias que se desarrollaban en los propios cotidianos escolares y sociales<sup>3</sup> permitiéndose así cuestionar aquello que era pensado como dado en la existencia, y por tanto inmodificable, a partir del involucramiento del sujeto cognoscente y el objeto que se va conociendo, en una dialéctica, que desde lo que nosotras entendemos hoy, se inscribiría en una perspectiva crítica de la práctica y el trabajo docente.<sup>4</sup>

En los “casos” estudiados, estas dinámicas estaban dadas, en la tarea que Dolores llevó adelante como directora de lo que es hoy la “Escuela Normal Número 2 de Rosario” cargo que desempeñó en las primeras décadas del siglo XX y en el que desarrolló una profusa actividad social e intelectual. Promovió la escritura de memorias docentes, a partir de las cuáles era posible la reflexión sobre el quehacer de quienes producían esos textos, llegando a la publicación de la Revista “QUID NOVI” (Qué hay de nuevo?) como síntesis de ese proceso. Creó el teatro infantil, los cursos vespertinos y la Escuela al Aire Libre. Impulsó organismos conformados por estudiantes, exalumnos y padres, que acompañaron a Dolores como una *comunidad educativa organizada* en la defensa de la institución como formadora de docentes, frente a los intentos de convertirla en un liceo durante los años 1921 y 1922. El espíritu convocante de esta lucha se asentaba en la certeza de que “*si sobraban maestros era porque faltaban escuelas*”, todo un posicionamiento ético político, que no sólo habla de lo que en Las Memorias se reconoce como *el compromiso social de Dolores en su tarea*, sino también de la ponderación del *espíritu crítico* de ese grupo de docentes, reconocidas en los documentos de la época como “maestras intelectuales”. Entre los reclamos a las autoridades, se destaca uno que perdura hasta el día de hoy entre los educadores, a saber, que las realidades con las que trabajan sean la base sobre la que se asientan las políticas públicas: “*Los que estamos en contacto con los niños pedimos se tenga en cuenta nuestras observaciones encontramos que es esta la*

---

<sup>3</sup> Entendiendo esta cotidianeidad “...como el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean las posibilidades de reproducción social (...). La vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano es la escuela preparatoria de ella (...) (A. Heller 1982 en Achilli, 2005: 21)

(...) Es en el mismo proceso de investigación de un campo social en concreto donde se construye lo cotidiano como categoría analítica que permite captar, con la construcción de otras categorías, las redes y conexiones mediatizadoras de aquello que trasciende lo cotidiano...” (Achilli E., 2005: 23)

<sup>4</sup> Alonso, 2011 “El nudo del materialismo histórico. Método científico y teoría de la historia en Karl Marx”, ficha de la cátedra Estructura Psicológica Social del Sujeto I, Rosario, Argentina: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. 2011 pp 1-9.

*realidad (...) a los maestros no nos interesan hoy propiamente los métodos sistematizados, nos interesan las observaciones que nos conducen a respetar al niño en sus modalidades personales y en este sentido todo lo que se aproxime a lo real y favorecer la manera espontánea de vivir de la infancia”(Dabat, Dolores. Dirección. “Escuela Normal N° 2 de Rosario. De 1910 a 1935”. Publicaciones Quid Novi?)<sup>5</sup>*

Por su parte María Rita tuvo una militancia activa en la vida sindical y en el movimiento feminista<sup>6</sup>; las mismas signaron formas de pensar e interrogar sus prácticas educativas; se propuso la construcción de materiales áulicos, como “manuales”, a partir de los cuáles intentó develar aristas ocultas que intervenían en la configuración de problemáticas sociales de las comunidades con las que trabajó. En su tarea docente logró detectar asuntos potentes para ser recuperados y trabajados en las aulas, sobre todo por la importancia que los mismos tenían en el sostenimiento de lazos sociales y comunitarios. Fue promotora de transformaciones culturales propias de la vida social contemporánea como, por ejemplo, la incorporación de la Educación Sexual Integral en la formación docente. Fomentó la conformación de espacios educativos que privilegiaban la construcción colectiva de saberes, el trabajo colaborativo entre lxs maestrxs, involucradxs en la cotidianeidad comunitaria.

El intento de reconstruir los cotidianos escolares en que estas dos educadoras llevaron adelante su tarea, a partir de sus memorias y los registros orales y escritos de quienes con ellas trabajaron, se asienta en la fuerza que el enfoque etnográfico en educación le otorga a los sentidos que construyen los propios sujetos acerca de las realidades en las que viven y trabajan, y a la potencia que emerge en la cotidianeidad de la vida social y por ende en la escolar y que la antropología puede documentar, visibilizar y poner en valor.

En el diálogo entre esos “testimonios”, los aportes teóricos y nuestras actuales preocupaciones dejamos caer nuestras preguntas, en el intento de “pesquisar” algo de entre “lo viejo, lo nuevo y lo que perdura” que nos permita reconocer formas de construcción de lo colectivo que nos ayuden, quizás, a superar la honda fragmentación social de nuestra época que no deja de “afectar/nos” en el campo de la Antropología y la Educación. Entendemos esta

---

<sup>5</sup> Menna, María de los Angeles. Dolores Dabat. Qué hay de nuevo? En Maestras Argentinas. Entre Mandatos y trasgresiones. (Mancini-Caballero comps) Tomo 1. Año 2020.

<sup>6</sup> “...Es por esto que la nueva ola feminista tiene el potencial para superar la necia y contraproducente oposición entre políticas de la identidad y políticas de clase. Al exponer la unidad entre el ámbito laboral y la vida privada, ella se niega a limitar la lucha de clases a solo uno de esos espacios; y, al redefinir qué cuenta como trabajo y quién cuenta como trabajador, rechaza la subvaloración estructural del trabajo de las mujeres, tanto pago como no, en el capitalismo. En suma, el feminismo de las huelgas de mujeres anticipa la posibilidad de una fase de la lucha de clases del todo nueva y sin precedentes: feminista, internacionalista, ambientalista y antirracista...” (Arruza, Bhattacharya y Fraser, 2019:21)

preocupación como una de las cuestiones centrales respecto de la dimensión ético política de nuestra tarea.

Reconociendo los límites que ha planteado el modo de producción capitalista en distintos momentos históricos, nos preguntamos desde esta época que nos toca transitar ¿Cómo construir lo colectivo y sostener lazos sociales que trasciendan las lógicas hegemónicas de fragmentación social? ¿Podemos separar el modo de producción capitalista en términos generales y el modo de producción capitalista en los ámbitos de trabajo con los conocimientos? ¿Es posible fortalecer el campo de intersección de la Antropología y la educación y sus afectaciones histórico contextuales? ¿Qué caminos nos antecedieron en esto de producir conocimiento con compromiso social? ¿Qué decimos cuándo decimos esto? ¿Cómo seguimos?

### **Bibliografía**

- Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*, Laborde Editor; Rosario.
- Alemán, J. (2020) *Pandemonium*. NED, ediciones.
- Alonso, (2011) “El nudo del materialismo histórico. Método científico y teoría de la historia en Karl Marx”, ficha de la cátedra Estructura Psicológica Social del Sujeto I, Rosario, Argentina: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. 2011 pp 1-9.
- Arruza, Bhattacharya Y Fraser, (2019) *Manifiesto de un feminismo para el 99%*, Herder, España.
- Bernardi, G., Nemcovsky, M., Saccone, M. (2012). “*Apuntes de una historización en el campo de la Antropología y Educación en Rosario. De líneas trabajadas y desafíos por-venir*”. En: Segundo Seminario Taller de Antropología y Educación en Argentina. Tendencias y desafíos actuales; CEACU, Facultad de Humanidades y Artes; UNR. ¿Lo ponemos?
- Garbulsky, E. (2014). *Antropología Crítica*. En: Sánchez, S. (compiladora). Laborde Editor. Rosario.
- Grimson, A. (2007) *Cultura y Neoliberalismo*, CLACSO, Buenos Aires.
- Martínez, M. E. (2022) “Huellas de una profesora memorable de Historia. Aproximaciones a las memorias de su vida cotidiana”. IX Congreso Regional de Historia e Historiografía. Septiembre 2022, FHUC, UNL, Santa Fe.
- Menna, M. (2010). *Educación y Trabajo, el proceso de creación de una escuela de Arte y Oficios a principios del S. XX en la Región Pampeana*. Tesis de Grado. Escuela de Antropología. Facultad de Humanidades y Artes. UNR (Inédita).

- Menna, M. (2020) Dolores Dabat. Qué hay de nuevo? En Maestras Argentinas. Entre Mandatos y transgresiones. (Mancini-Caballero comps) Tomo 1.
- Neufeld, M.R. (2010). *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras; Universidad de Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2000). “*Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina*”. IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación; México.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós: Buenos Aires. Argentina.

## ¿Compromiso y distanciamiento? Derivas de la intersubjetividad en el trabajo de campo

Miriam Abate Daga  
CIFFyH UNC  
miriam.abate@unc.edu.ar

Facundo Fernandez Catinot  
CIFFyH UNC  
facu.catinot@mi.unc.edu.ar

María Emilia Tavella  
CIFFyH UNC  
emilia.tavella@mi.unc.edu.ar

Cecilia Arceluz  
CIFFyH UNC  
ceciarcruz@gmail.com

El trabajo propone reflexionar sobre las dimensiones políticas y éticas de nuestras prácticas en un contexto de transformaciones en los modos de hacer trabajo de campo antropológico. Nos interesa focalizar en los desafíos que se gestan en “nuestro estar-sentir-saber ahí” (Rockwell, 2009: 201) que implica negociaciones, tensiones, así como dilemas éticos y políticos. Como toda práctica socialmente comprometida, el *hacer* de los y las antropólogos supone estar expuestos a emociones y dilemas éticos que Elsie Rockwell (2009) relata con claridad y en primera persona:

En algunos encuentros en el campo, he sentido que estoy en el borde entre lo sincero y lo estratégico; por ejemplo, cuando me presente como ignorante de ciertos temas, esperando que las personas con quienes converso den su propia versión antes de conocer la mía. Las conversaciones en el campo, a veces, se acercan a esta situación, cuando el afán de conocer sobrepasa los límites de lo que es correcto preguntar. He sentido cierta inquietud, incluso, al participar en conversaciones en las que mantengo una doble atención. la continua reflexión etnográfica se manifiesta como una voz interior que acompaña el desenvolvimiento del diálogo, que recuerda, relaciones y luego busca maneras de ligar lo platicado con otros temas sin ser demasiado inquisitivo. Las culpas tienden a diluirse, sin embargo cuando comprendo que los interlocutores también usan estrategias, con todo derecho, para proteger su intimidad y para indagar acerca de mi identidad y mi sinceridad. La confianza se va construyendo de a poco, con el respeto hacia el conocimiento y los intereses de las personas y el acto de compartir

nuestros propios saberes y posiciones con ellas. (op cit.: 190)

Proponemos reflexionar en torno a dichos desafíos, explorando cómo se conjugan diferentes planos de la afectación en relación con la dimensión ética y política del trabajo de campo en antropología y educación.

Para ello, recuperamos materiales producidos en el marco del equipo “Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles (Córdoba, mediados del Siglo XX a la actualidad)”, dirigido por la Dra. Silvia Servetto, radicado en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, financiado por SECyT (2018-2021).

La particularidad de los trabajos radica en que abordan experiencias educativas recientes. El primero<sup>1</sup> realiza un abordaje socioantropológico en torno a las configuraciones de las trayectorias escolares reales de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (de ahora en más NNAyJ) que transitan la escolaridad secundaria, en un contexto de progresiva ampliación de la obligatoriedad de la escuela media. El segundo es una etnografía realizada en una escuela secundaria pública, ubicada en un margen del ejido urbano de Córdoba, durante la pandemia en 2021, con foco en las experiencias escolares de estudiantes del primer año<sup>2</sup>.

La ampliación de la obligatoriedad de la escolaridad en Argentina por medio de la sanción en el año 2006 de la Ley Nacional de Educación, extendiéndose hacia la educación secundaria, ha expuesto urgentes desafíos vinculados con la incorporación y retención en este nivel de todos los y las jóvenes y adolescentes, producto de la diversificación y ampliación social y cultural que acontece hacia el interior de las instituciones escolares, siendo todavía la obligatoriedad “un proceso en marcha e inconcluso” (Paoletta, 2017). Numerosos estudios han sido realizados intentando abarcar las trayectorias escolares de NNAyJ en relación a los sentidos de la obligatoriedad y de la experiencia escolar secundaria (Fogolino et. Al, 2008; Montesino, Sinisi y Schoo, 2009; Briscioli, 2011; Paoletta, 2017), y a debates acerca de la terminalidad, dificultades en el sostenimiento y los desacoples de los NNAyJ de las escuelas desde la perspectiva de los sujetos (Kessler, 2002; Llinás, 2009; Nemcovsky et. Al, 2020) como desde enfoques cuantitativos vinculados a políticas educativas (Perazza, 2012; ENDEMS, 2012; SITEAL 2013).

El trabajo de Facundo Fernandez Catinot y el interés y preocupación acerca de estas

---

<sup>1</sup> Proyecto presentado para postular a beca de Iniciación a la Investigación por Facundo Fernandez Catinot, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Directores Dra. Miriam Abate Daga y Mgtr. Mariano Pussetto.

<sup>2</sup> Trabajo Final de Licenciatura en Antropología de María Emilia Tavella. FFyH, UNC. Directora Dra. Miriam Abate Daga

problemáticas se relaciona con el trabajo territorial que viene realizando en un centro de apoyo pedagógico destinado a estudiantes de primaria en la organización no gubernamental “Servicio Habitacional y de Acción Social” [SEHAS] ubicada en el barrio Villa Siburu, en la ciudad de Córdoba. El involucramiento en el territorio desde una posición dual de educador popular/estudiante universitario de antropología, ha construido una trama de relaciones sociales diversas, con múltiples actores vinculados al mundo educativo y comunitario. En una conversación que mantuvo con una maestra de primaria, ella le contó que su grado favorito para enseñar era “sexto, porque va a ser el último grado de escolaridad de la mayoría de ellos”. Este diálogo despertó algunos interrogantes: ¿Cómo son las trayectorias escolares de los NNAyJ de Villa Siburu? ¿Cómo viven este pasaje entre la escuela primaria a la secundaria? ¿Piensan acaso ellos que ese será su último año de escolaridad? ¿Cómo se configuran estas trayectorias en un contexto pospandémico y de progresiva extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria?

A partir de estas preguntas y del compromiso que implica la inserción en el campo, nuevos desafíos respecto de la construcción de conocimientos sobre la cotidianidad escolar derivaron en preocupaciones de orden ético y político a la hora de “construir categorías de análisis en diálogo con los significados locales y a modificar en el camino los parámetros del discurso oficial” (Rockwell, 2009: 186). Estos primeros diálogos en el campo advirtieron al estudiante/investigador sobre las tensiones entre la dimensión educativa y la dimensión emocional que confluyen en su propia experiencia en el centro de apoyo donde trabaja como educador.

La experiencia de campo de María Emilia Tavella estuvo atravesada por las sucesivas modificaciones en las modalidades de la actividad escolar implementadas durante la pandemia en el año 2021. El ingreso a campo fue presencial, a inicios de año, con una sola burbuja de una sola división de 1° año. Luego, la llamada “bimodalidad” dio paso nuevamente a la “no presencialidad”, y tuvo la oportunidad de ingresar al grupo de WhatsApp donde estudiantes de toda la división, adultos/as familiares, docentes, preceptor y coordinadora de cursos, intercambiaban tareas, explicaciones, consultas y conversaciones. Tras el receso de invierno, con la mejora del escenario epidemiológico y la progresiva flexibilización de los protocolos sanitarios, retomó la observación participante en el edificio escolar con las distintas burbujas, hasta reunirse con la división completa. El modo de estar-sentir-saber ahí (Rockwell, 2009), en cada una de estas formas del espacio-tiempo escolar, fue particular y despertó desafíos éticos y teórico-metodológicos específicos.

Para problematizar estos procesos etnográficos, a la par de los respectivos problemas

de investigación, es central considerar la “condición de edad” (Margulis y Urresti, 1996; Paulin, 2011; Molina, 2013) de los/as jóvenes con quienes interactuamos. Asimismo, en contrapunto, ambos estudiantes universitarios se encuentran ejercitando el “oficio” de antropólogos/as, por primera vez de manera tan intensa y prolongada, para llegar a serlo (Coulon, 2017).

## **Bibliografía**

- Achilli, E. (2005) Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor.
- Briscioli, B. (2011). Dificultades y arbitrariedades que obstaculizan el tránsito por la escolaridad de los estudiantes. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA.
- Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire [El oficio del estudiante: el ingreso a la vida universitaria]. *Educação e Pesquisa*, 43(44), pp. 1239-1250. Recuperado el 28/02/2023 de <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?format=pdf&lang=fr>.
- ENDEMS (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior.
- Fogolino, A.; Falconi, O. y López, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 6(6).
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Llinás, P. (2009). Imágenes y sentidos sobre la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Revista Propuesta Educativa*. Margulis M. y Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. En Margulis. M et al. La juventud es más que una palabra (pp. 13-30). Biblos.
- Montesinos M. P.; Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria. Buenos Aires: DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- Molina, G. (2013). Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas. Miño y Dávila.
- Nemcovsky, M. et al (2020) Jóvenes y escuela secundaria. Un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias. Rosario: Laborde. Paoletta, H. (2017) ¿Es obligatoria la educación secundaria para los jóvenes y adultos?: sentidos

- acerca de la obligatoriedad escolar presentes en Centros Educativos de Nivel Secundario. Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol. XIV N° 14. Paulín, H. (2011). Escenarios escolares y condiciones juveniles: reflexiones para abordar una oportunidad intergeneracional. En Rotondi, G. et al. Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la universidad pública (pp. 71-89). Espartaco.
- Perazza, R. (2012). Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria. Análisis de la política nacional.
- Rockwell, E. (2009) La experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos, Paidós.
- Santillán, L. (2012) Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Servetto, S. (10 de Mayo de 2019). Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles (Córdoba, mediados del Siglo XX a la actualidad). Sitio web de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. <https://ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/wp-content/uploads/sites/10/2019/05/Proyecto-Servetto>
- Secyt-2018-21.pdf
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2013). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Buenos Aires/Madrid: IPE-NESCO
- .

## **Intersecciones entre investigación e intervención en ámbitos educativos: reflexiones y dilemas sobre la participación**

Beatriz Alor  
UNGS/UNTREF  
beatrizalor@gmail.com

María Trino  
UNLU  
mariaktc78@hotmail.com

María Laura Diez  
UBA/UNIFE/CONICET  
diez.mlaura@gmail.com

Laura Victoria Martinez  
UNIFE/CONICET  
laura.martinez@unife.edu.ar

Melina Varela  
UBA/CONICET  
varelamelina@hotmail.com

### **Introducción**

En esta ponencia reflexionamos en torno a la participación como tema de debate colectivo, a partir del intercambio en torno a distintas experiencias que articulan la investigación y la intervención. Las reflexiones se construyen a partir de nuestra inserción en distintos ámbitos profesionales del campo educativo y su confluencia como parte de actividades conjuntas de investigación. Consideramos el trabajo en ámbitos de reflexión y práctica educativa de la provincia de Buenos Aires, en escuelas y espacios de interlocución con familias y organizaciones sociocomunitarias, en experiencias desarrolladas en equipos de orientación escolar y en actividades de extensión universitaria en formación docente.

Como en otras jurisdicciones del país, la provincia de Buenos Aires da cuenta de avances en materia normativa y de derecho a la educación, junto con deudas que se registran tanto en el acceso como en las trayectorias educativas de vastas poblaciones. Se trata de un problema que atraviesa el debate sobre la educación común y el tratamiento de la diversidad en contextos de desigualdad, cuestiones que tanto la red como los equipos que integramos vienen problematizando desde hace años. La falta de adecuación del marco de la *educación intercultural* en esta provincia, permite definirla como un ejemplo paradigmático de la dificultad de pensarla en perspectiva urbana y periurbana del AMBA. El trabajo de campo pone en evidencia la vigencia de asociaciones/representaciones que recortan la modalidad y en

muchos casos invisibilizan el peso que las identificaciones socioétnicas y nacionales, la diversidad lingüística, la condición migratoria y socioeconómica de las poblaciones tienen en escenarios educativos como los que transitamos en la investigación.

Considerando el eje propuesto (Hacer antropología y educación en nuestro presente histórico. Su dimensión política y ética), buscamos poner en relación contextos y experiencias de trabajo de las autoras como integrantes de distintos equipos de investigación<sup>1</sup>, con la intención de retomar aspectos de la discusión: la pertinencia del conocimiento etnográfico que producimos en los debates coyunturales, la conceptualización de la participación como docentes en los territorios locales, la intervención como imperativo ético y como parte de la misma labor de investigación.

### **Espacios y experiencias**

Por un lado, partimos de considerar dilemas construidos en el marco del trabajo docente en espacios de formación sobre la perspectiva intercultural. La articulación entre investigación y extensión universitaria constituye un marco que propicia el avance en deudas curriculares y de formación en el nivel de la formación docente, a través de experiencias de intervención en actividades de formación y de producción de materiales sobre la temática. En este sentido nos interesa plantear reflexiones desde las intersecciones entre la producción teórica y los modos de involucramiento en las experiencias educativas donde participamos como investigadoras y como docentes. A su vez, estas reflexiones nos imponen preguntas sobre los distintos formatos/modalidades de participación y la forma que cobran las instancias de diálogo entre ámbitos educativos de distintos niveles. A este respecto, aludimos a experiencias compartidas en escuelas (talleres, acompañamiento en proyectos institucionales o programas como Jóvenes y Memoria), así como a experiencias que buscan poner en relación las escuelas con espacios educativos sociocomunitarias (programa radial).

En cierta forma, las prácticas extensionistas de intervención social y reflexión reflejan la distancia del vínculo universidad- escuela cuando estas prácticas sociocomunitarias se realizan, y se mantienen, desde el lugar de extensión y no como una política transversal a los espacios formativos. La convergencia entre la docencia, investigación y el trabajo de

---

<sup>1</sup> Proyecto PICT-2020-SERIEA-I-A-03640: Migración, identificaciones y educación: jóvenes de Bolivia y descendientes de migrantes en Argentina; Proyecto PI UNIPE 22-23/01 “Interculturalidad y Educación ¿un problema de los otros o interpelación a lo común? Identificaciones y experiencias formativas en el norte de la provincia de Buenos Aires”; y Proyecto UBACYT 20020190200449BA, Programación 2020 Mod. II. “El paradigma de la diversidad en el campo pedagógico: sujetos, discursos y prácticas desde la intersección entre la antropología y la educación”.

transferencia pierde fuerza cuando se siguen incorporando y reproduciendo relaciones de poder dentro de las instituciones educativas en torno a las experiencias y los saberes comunitarios.

Por otro lado, en el trabajo en los equipos de orientación escolar se construyen diversas estrategias de intervención educativa. Si bien hay una actualización permanente en la formación docente que motiva a realizar investigación y sistematizar la intervención, son escasos los espacios de reflexividad sobre las intervenciones realizadas. En este punto nos interesa pensar el lugar de las trabajadoras de la educación en las instancias de definiciones claves de la política curricular y educativa en general. Partiendo de preguntas como ¿para qué investigamos? ¿desde qué lugares se investiga? Proponemos sistematizar reflexiones elaboradas en el marco de la intervención en orientación escolar, dentro de una conceptualización que pondera el conocimiento construido en el trabajo docente y su aporte al campo de antropología y educación.


De conjunto, nos interesa pensar los múltiples sentidos que adquiere la participación desde las diferentes posiciones y trayectos profesionales que se reúnen en la práctica de investigación.



**PANEL DE CIERRE**



**Antropología y Educación en  
Argentina. Testimonios de  
una experiencia de  
compromisos compartidos**



## **La investigación en Antropología y Educación. De algunos testimonios y apuntes para el debate<sup>1</sup>. Exposición de la maestra Elena Achilli**

### **Presentación**

En primer lugar, quisiera agradecer a las compañeras del CeaCu por el trabajo que han realizado para organizar estas Jornadas. Además, muchas gracias por este convite que me brinda la posibilidad de compartir con mis queridas compañeras María Rosa Neufeld y Graciela Batallán. Con ellas he transitado muchas situaciones de la vida. Ellas me han ayudado a pensar y a admirarlas. Me han brindado tantísimos gestos de solidaridad que hacen que les esté profundamente agradecida. Han estimulado toda esta carga de amistad y ternura que me provocan.

Como en esta instancia tenemos que referirnos a “testimonios de una experiencia de compromisos compartidos”, desde luego, no sólo nos incluye a nosotras sino también a todas las personas que componemos esta Red. No hubiese sido posible avanzar en nuestros trabajos sin lo que implica pensar en conjunto. De ahí, nuestra profunda gratitud ya que el premio que hemos recibido (George y Lousie Splindler del Consejo de Antropología y Educación; del American Anthropological Association 2022) también les corresponde a todes.

Ahora bien, cuando recibimos desde la organización de este Seminario/Taller la invitación para dar cuenta de estos testimonios hemos intercambiado varias veces con María Rosa y Graciela acerca de cómo hacerlo. Finalmente, consideramos que podíamos revisar cómo cada una fue circulando por ciertas experiencias para luego expresar algunas consideraciones para profundizar o continuar pensando y debatiendo colectivamente.

Por lo tanto, trataré brevemente de recorrer algunos hitos que hacen a una experiencia *de compromisos compartidos* desde Rosario para luego, marcar ciertos núcleos en los que he trabajado a fin de desprender algunos interrogantes o desafíos que privilegio para compartir y debatir en esta oportunidad.

### **De una experiencia de compromisos compartidos desde Rosario**

Una primera situación que me interesaría destacar es que nosotras tres comenzamos a circular por problemáticas vinculadas a la Antropología y Educación con anterioridad a 1983,

---

<sup>1</sup> Participación en el Panel. *ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA. TESTIMONIOS DE UNA EXPERIENCIA DE COMPROMISOS COMPARTIDOS*; cierre del V Seminario/Taller de la Red de Investigación y Antropología; 29 de abril de 2023.

inicio de la democracia en el país. Tanto María Rosa como Graciela y personalmente hemos recorrido caminos antropológicos durante los años 60 y la década de los 70 del siglo pasado.

De hecho, la democracia potenció nuestro quehacer y la continuidad de los intercambios entre distintas generaciones posibilitó avances extraordinarios en este campo. Avances en cantidad, calidad y apertura de diferentes líneas de investigación. A su vez, también diversas modalidades de articulación de los conocimientos generados con situaciones externas al ámbito académico. Por ejemplo, el trabajo con maestras/os en actividad, con escuelas, con los Institutos de Formación Docente, con poblaciones indígenas, con migrantes, con las familias, con niños y jóvenes, con el acompañamiento a distintos sujetos en su saber-hacer, entre otras tantas vinculaciones participativas de nuestro hacer antropológico.

Para pensar estas experiencias de compromisos compartidos desde Rosario me resulta potente la noción de “*temporalidades entrecruzadas*” que alguna vez utilizó E.Rockwell<sup>2</sup>. Ello me permite dar cuenta de algunos movimientos en los que nos fuimos mezclando de manera imprevisible con tantísimas compañeras/ros de distintas disciplinas en una diversidad de proyectos colectivos. *Temporalidades* que, aunque podamos ubicarlas en cierta cronología del pasado, suponen situaciones vividas con mezclas de apropiaciones, debates, intercambios muchos de los cuales, pueden convivir en las tramas cotidianas actuales.

En Rosario, durante esas décadas de los 60 y 70, me mezclé (o tuve mis “enredos temporales”) a partir de algunos movimientos nodales que me fueron acercando de un modo particular a las problemáticas de la Antropología y Educación.

En principio, destaco un *movimiento de enredos formativos* del cual diría que ha sido un sustrato importante en mi quehacer antropológico. El mismo se ha expresado, por lo menos, de dos modos. Por un lado, como *experiencia formativa* en el trabajo de campo antropológico. Una *temporalidad cruzada* que se relaciona con el estudio de trayectorias migratorias de las poblaciones que habitaban en una “villa miseria” de las más antiguas de Rosario, coordinado por Susana Petruzzi<sup>3</sup>. Fue realizado en 1966, siendo aún estudiante de los primeros años de la

---

<sup>2</sup> Rockwell (orig.2007 y publicado por CLACSO en 2018) “Metáforas para encontrar historias inesperadas” en *Vivir entre escuelas*; Buenos Aires, CLACSO. Elsie plantea que con tal metáfora de “temporalidades entrelazadas” intenta romper con la idea de la linealidad del movimiento temporal en tanto admite vaivenes, regresiones, y reciclajes múltiples. Supera la noción de “sedimentación” en tanto no son “capas” de diferentes períodos y de “ritmos” (lentos para las sociedades tradicionales y “rápidos” para las sociedades occidentales o globalizadas). No como simple superposición de tiempos diferentes sino integración de elementos diferenciales. Tampoco son tiempos que corren “paralelos”; sino que se entrelazan y conviven en el plano cotidiano de manera inimaginable.

<sup>3</sup> Una línea de trabajo que se desarrolla con fuerza en América Latina, desde fines del década de 1950 y durante los 60 y parte de los 70, alrededor de las problemáticas de las migraciones rural -urbana; los procesos de urbanización; problemas de vivienda; surgimiento de las “*villas miserias*” (Argentina), las “*callampas*” (Chile); las “*favelas*” (Brasil), los “*candegrillos*” (Uruguay); “*ciudades perdidas*” (México); “*casas brujas*” (Panamá).

carrera de Antropología. Mezclas que derivan tanto de la fuerza de las enseñanzas de Susana como de los intercambios con compañeras/os estudiantes. Por otro lado, parte de este *movimiento formativo* se vincula con diversas experiencias de *formación en grupo*, coordinadas por psicólogos de distintas orientaciones teóricas metodológicas. No obstante, la más cercana a mis preocupaciones fueron los aportes de Pichón Riviere desde una psicología social como crítica de la vida cotidiana, retomando a H. Lefebvre. También recupera aportes de la antropología, por ejemplo, para los grupos familiares. Propone la idea de “grupo operativo” como un laboratorio social.

Un segundo movimiento de enredos interdisciplinarios (1970 hasta 1975) será el trabajo de campo intenso desplegado en una experiencia denominada “*comunidad terapéutica*” que realicé junto a Marta Shapira. Con ella fuimos nombradas como “antropólogas concurrentes” en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario. La noción de “comunidad terapéutica” fue desarrollada por Maxwell Jones<sup>4</sup>, un psiquiatra social británico, en la década de los 50s del siglo XX. Se trata de centrar la atención en los núcleos sanos de pacientes agudos –no crónicos- como sujeto activo de su propia recuperación. Además, supone la transformación del ámbito hospitalario en un espacio de múltiples actividades e interacciones no jerárquicas entre pacientes, personal de enfermería, psiquiatras, psicólogos/os, antropólogas/os u otros integrantes del equipo terapéutico. A través de la coordinación de distintas actividades -asambleas comunitarias, lectura de diarios, dramatizaciones, entre otras- se abre un espacio de aprendizajes sociales y potenciación de modalidades de comunicación tendientes a desplazar las estructuras jerárquicas. En ello, los “pacientes” en colaboración con el personal se “vuelven activos participantes de su propia terapia” (Jones, 1970: 90) Como antropólogas participábamos de varias de las actividades. Así, documentábamos la cotidianeidad hospitalaria, las relaciones y prácticas que se generaban con/entre pacientes, personal de enfermería, terapeutas (psiquiatra/psicoanalistas, psicólogos), las conflictividades que surgían, las biografías familiares de las pacientes y coordinábamos las instancias grupales hospitalarias. Luego, socializábamos el análisis de la documentación realizada con el equipo terapéutico al que estábamos integradas. El interés de incorporar antropólogas al equipo suponía la relevancia

---

En Chile se desarrollará -en 1959- el “*Seminario sobre problemas de urbanización en América Latina*” organizada por CEPAL y UNESCO. Se destacan diversos trabajos por ese entonces. Así, en Argentina, G. Germani; M. Margulis (1968) S. Bagú; F. Forni; J. Hardoy; H. Ratier; en Perú Matos Mar. Debate antropológico *continuum folk-urbano* (R. Redfield; luego O. Lewis) . En relación a las problemáticas de migraciones y educación se trata de una línea que ha tenido una relativa continuidad durante décadas con las particularidades de cada contexto. Actualmente, podemos mencionar los trabajos de G. Novaro, M.L Diez, A. Padawer con migraciones bolivianas y de poblaciones indígenas. Con anterioridad, L. Sinisi también trabajó el tema.

<sup>4</sup> Maxwell Jones (1970; orig.1968) *La Psiquiatría social en la práctica. La idea de comunidad terapéutica*; Edit. Américalée, Buenos Aires.

que se le otorgaba a lo “cultural” en los procesos de salud y enfermedad. Recuerdo, el esfuerzo crítico a una concepción culturalista que realizamos. Incluso, tratábamos de incorporar la noción de “clase social” para entender diversos procesos familiares de las pacientes. Una incorporación en la que, muchas veces, cargamos con tintes reduccionistas y fuera de “escala”. A su vez, por ese entonces, conocimos el trabajo de Caudill, antropólogo social norteamericano, que estudió la vida de una sala psiquiátrica –la “cultura terapéutica”- desde el punto de vista de los pacientes. Discutimos el modo de su ingreso al hospital ya que fue admitido como paciente. Esta *temporalidad entrecruzada* -o “territorios etnográficos”, como diría Bourgois: 2009<sup>5</sup>- implicó un intercambio interdisciplinario de muchos aprendizajes que debemos a psicoanalistas como Perrone, Scioli, Melgratti, interesados en llevar adelante la experiencia. Más tarde, compartimos con Cristina De Bernardi, también antropóloga, que se incorporó a una experiencia similar en otro Hospital Psiquiátrico que coordinó D’Angelo como psiquiatra.

Un tercer movimiento de entrecruces temporales y disciplinares durante esa fuerte década del 70 estará marcada por experiencias en observación de clases universitarias en Arquitectura y análisis -en acto- de las interacciones profesor/estudiantes. De alguna manera suponía una prolongación de lo que realizábamos en el Hospital. Una experiencia que también realizamos con Marta Shapira. Suponía la observación de las clases y, al final de la misma, la socialización de los procesos identificados in situ para su comentario y debate con los estudiantes y el profesor. Ello se realizó en el contexto de transformaciones importantes en las carreras de Arquitectura. En 1971 en la Facultad de Arquitectura de Rosario se acuerda una “Propuesta Provisoria de Funcionamiento” elaborada por docentes y estudiantes que revisan la estructura pedagógica y los contenidos para la enseñanza. Un movimiento en el contexto de una mirada latinoamericana acerca de la función social de la arquitectura. Pedagógicamente suponía romper jerarquías docentes incuestionables y evaluación conjunta de docentes y estudiantes. En la Universidad Nacional de Córdoba, se llevó a cabo una experiencia más desarrollada como la de “Taller Total” (1971) en la que participó María Saleme. Un movimiento de relaciones de co-gestión entre docentes y estudiantes. Nuevamente, un quehacer interdisciplinario- que desplegamos con arquitectos tales como Caballero, Hernández Larguía, Gorodicher entre otros con los que nos vinculamos y aprendimos.

---

<sup>5</sup> Bourgois (2009): “Apertura. Treinta años de retrospectiva etnográfica sobre la violencia en las Américas” en J.López García; S.Bastos, M.Camus (editores) Servicio Publicaciones de la Universidad de Córdoba; Córdoba

En cuarto lugar, identifico otro movimiento de *temporalidades entrecruzadas* de la década de los 70 como trabajadora de la educación dando clases en Institutos de Formación Docente y en escuelas secundarias. Nos orientamos tratando de generar climas de creatividad y democratización educativa. Particularmente, de esta *temporalidad* destaco una experiencia singular que desplegamos con muchas/os compañeras/os -también de distintas disciplinas- en la organización de una Escuela secundaria considerando las modalidades del trabajo docentes a partir de la influencia del trabajo grupal de Pichon Riviere (observación de clases entre docentes, procesos de autoevaluación y aprendizajes entre les estudiantes; autodisciplina; registro de procesos y situaciones regionales, teatralización de diferentes situaciones, entre algunas de las prácticas desarrolladas) Por ello, más allá del autoritarismo que impuso a posteriori la dictadura, en muchos espacios escolares continuaron circulando subterráneamente prácticas de enseñanzas diversas, incluso material bibliográfico prohibido. Este es uno de los aprendizajes de este tiempo entrecruzado que me ayudó, más tarde, a entender la heterogeneidad en que se expresan los procesos escolares. A su vez, como trabajadora de la educación, se suma la experiencia como ayudante en la cátedra de Antropología Cultural a cargo de Edgardo Garbulsky, luego de haber ganado un concurso en 1973. Corta experiencia ya que no me renovaron el nombramiento a partir de las políticas que se impusieron en 1975, antes del golpe militar.

En síntesis, destacaría algunos núcleos fuertes de los 60 y 70 que han sido relevantes en mi experiencia formativa que, de algún modo, resignificados/retrabajados poseen una relativa continuidad hasta la actualidad como parte de una concepción general. Entre estos núcleos, puedo mencionar: i) una perspectiva de sujeto activo (pacientes participantes de su propia terapia; cogestión estudiantes y profesores universitarios; estudiantes autoevaluándose y en situaciones de autodisciplina); ii) la importancia del punto de vista de esos sujetos; iii) el uso de *estrategias grupales* en investigación orientadas a movilizar estructuras estereotipadas; iv) los *cruces interdisciplinarios* en tanto abren a múltiples y notables aprendizajes/conocimientos y, simultáneamente, obligan a pensar y repensar el quehacer antropológico; v) el trabajo docente desde esas concepciones de rupturas jerárquicas y creación de modalidades creativas y democráticas con les estudiantes .

Esas experiencias se sumaron, a la creación de la Asociación de Antropología y de CRICSO -Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales- todavía en tiempos de dictadura.

Ahora bien, ya en la década de los 80 y hasta la actualidad, desplegaré un largo e importante movimiento de *enredos temporales* y cruces disciplinares en torno a un trabajo

continuo y sistemático en el campo de la antropología, especialmente referida a la educación. Un extenso camino de enredos marcado por significativos hitos. En primer lugar, la participación en la *Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar*, coordinada por Rodrigo Vera, fue un proceso de inflexión por varias razones. Por un lado, por el desarrollo de proyectos de investigación que implementamos junto a Raúl Ageno (psicoanalista) y Edgardo Ossanna (historiador de la educación) desde principios de los 80 hasta 1988. Un primer proyecto vinculado al trabajo docente en escuelas primarias públicas y otro vinculado al análisis de los procesos escolares post dictadura -en escuelas secundarias- a partir de las propuestas estatales de “democratización” y “participación”. Por el otro, la pertenencia a la Red significó un intercambio permanente con los equipos de Buenos Aires (G. Batallán y J. García), de Chile, Uruguay, Colombia, Bolivia, Venezuela, así como la organización de seminarios que nos conectó con investigadoras/res referentes del campo de las ciencias sociales del momento. Entre estos encuentros, el seminario con Elsie Rockwell fue el aporte más relevante y estructurante de una perspectiva etnográfica en educación.

En segundo lugar, la apertura democrática y el inicio de la vida universitaria supuso un profundo gran movimiento de aprendizajes y consolidación intergeneracional de la antropología y educación en Rosario hasta la actualidad. En este sentido, el trabajo docente, el intercambio con diferentes profesores, la generación de múltiples procesos de tesis de grado y posgrado, la coordinación de Proyectos de investigación colectivos, la creación del CeaCu en 1991 y el Programa de Antropología y Educación en 1999 permitieron ampliar y potenciar nuestro quehacer. Como parte de este importante movimiento de enredos temporales, se destaca el proceso intergeneracional generado. Las múltiples tesis de grado y postgrado y el permanente trabajo de las nuevas generaciones abrieron y continúan abriendo diversos caminos. Lamento que, por los límites de este artículo, no pueda poner de manifiesto la riqueza de esos recorridos. Una tarea pendiente.

En fin, un conjunto de movimientos de diversos “tiempos entrecruzados”-desde los lejanos años 60 hasta hoy- en los que reconozco como un hilo conductor la inquietud teórica metodológica por afinar una concepción crítica de la vida en sociedad.

### **Del quehacer antropológico contemporáneo. Algunas reflexiones para debatir**

Finalmente, quisiera compartir algunas preocupaciones y/o reflexiones sobre nuestra contemporaneidad. Hipotéticamente diría que se nos presentan nuevos desafíos a partir de una mayor complejidad témporo espacial de determinados procesos que he percibido con mayor claridad desde el contexto pandémico. A partir del trabajo de campo que realizamos durante la

pandemia<sup>6</sup> podría afirmar que tal complejidad remite, por un lado, a la puesta en escena de una multiplicidad de dimensiones analíticas que confluyen -dinámica y simultáneamente- en la configuración de las relaciones y procesos cotidianos. Por otro lado, a nivel de procesos contextuales más generales la pandemia desnudó la continuidad y profundización tanto de la pobreza estructural y, por ende, de las *desigualdades sociales* como de la continuidad y profundización *del uso de distintas tecnologías* en una diversidad de situaciones y ámbitos sociales.

Desde luego, no son dimensiones ni procesos nuevos, sólo que cobraron mayor visibilidad en los procesos escolares de pandemia. Por ejemplo, podría mencionar, además de los procesos de entrecruzamientos institucionales -escuelas/familias; Institutos de Formación Docente/escuelas asociadas/familias y sus *inter-cotidaneidades* contextuales de diferentes procesos educativos- algunas dimensiones que cobraron mayor fuerza durante ese período. Se evidenciaron con claridad dimensiones como las de *género* (obviamente, el lugar de las mujeres fue relevante); las *emocionales* (registramos conflictividades varias entre escuelas y familias; soledad de niños y madres; alegrías, dolores y percepciones de temor, sentidos y prácticas en los niños frente a la idea de la muerte) y dimensiones *comunicacionales* (diferentes modalidades comunicacionales, tiempos de conexión; escuelas y/o grados que no se conectaban, modos y contenidos que se comunicaban, sentido de las comunicaciones remotas en niños y madres). Además de estas u otras dimensiones que se entranan en sus variadas manifestaciones en los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje, destaco la continuidad y profundización de la pobreza estructural/ las *desigualdades sociales* así como la continuidad y profundización *del uso de distintas tecnologías* en tanto vuelve la mirada hacia nuestro quehacer. Como he planteado en otro trabajo, el recorte de estos procesos puede parecer obvio y arbitrario<sup>7</sup>. Sin embargo, pueden complejizar las relaciones que nos interese conocer si los entendemos -tal como recomienda Kosik (1963)- ni de modo autónomo o entendibles en sí mismos sino en sus múltiples interacciones y mutaciones.

En síntesis, dimensiones y procesos que impregnan cualquier problemática a explorar. Por lo tanto, dejaría flotando lo que considero algunos desafíos para continuar pensando el campo de la antropología y educación. Por supuesto, no son los únicos. Sólo algunas

---

<sup>6</sup> María Victoria Pavesio continuó en contacto remoto con maestra/os con las que veníamos trabajando, en algunos casos desde 2016. Personalmente, documenté charlas con madres, niñas, niños y adolescentes de familias de/en distintas situaciones socioeconómica.

<sup>7</sup> Achilli, E: "Hacer antropología y contexto pandémico" en Gil et al. (comp) *Reflexividad sobre los procesos de investigación en pandemia*; CeaCu Ediciones y UNR Editora; Rosario; 2022.

preocupaciones para debatir que remiten a ciertos núcleos perturbadores de esta contemporaneidad.

En principio, si bien siempre hablamos de las *desigualdades sociales*, entiendo que hay una necesidad de volver a mirar e historizar una multiplicidad de procesos escasamente explorados durante las últimas décadas. Las problemáticas de las violencias del narcomenudeo, las sociabilidades barriales, el trabajo docente y dinámicas escolares en esos contextos, requieren ser profundizadas. Ahora bien, ¿cómo conocer las *transformaciones* que se generan/generaron? Destaco la obviedad de no obturar la dimensión histórica/temporal frente al reto de vislumbrar continuidades y mutaciones que van más allá de los cambios coyunturales de gobierno. Desafíos que se abren frente a cierta neutralización para dar cuenta de ello en estas dos décadas.

En segundo lugar, comparto otro núcleo perturbador que me atraviesa desde hace años ¿Cómo superar las tensiones que emergen entre las precarizaciones que implican los tiempos de investigación actuales y el logro de análisis de mayor abstracción explicativas? En otras palabras ¿cómo densificar descripciones de núcleos teóricos empíricos particulares que posibilite contrastar y visibilizar *lógicas comunes* que subyacen a los mismos? Lógicas comunes que *hegemonizan* y, por ello, pueden ser entendidas a modo de *nexos explicativos* de un tiempo histórico/político. Ello me recuerda lo que alguna vez ha planteado Marc Bloch acerca de la necesidad de años de análisis de cualquier proceso histórico para lograr una síntesis. Una necesidad que abre desafíos difíciles de alcanzar en tiempos de investigación precarizadas y de productividad rápida.

En tercer lugar, considero que los *entornos digitales* se configuran en otro de mis núcleos perturbadores actuales en tanto transponen la cotidianeidad social y mutan las experiencias de los sujetos ¿Qué desafíos plantea al conocimiento antropológico los adelantos técnicos, la inteligencia artificial en la vida social en general y específicamente a nivel de los procesos escolares? Avances tecnológicos acelerados. Digitalización de la cotidianeidad social: Procesos escolares y trabajo docente. Entorno digital, vida familiar y escolar. Chat GPT e inteligencia artificial ¿Cómo se reconfiguran procesos y relaciones sociales a partir de estas transformaciones aceleradas?

En cuarto lugar, ¿Cómo articular las tensiones entre la explosión o magnitud de investigaciones cada vez más especializadas/ pormenorizadas y una perspectiva de mayor integración? Otro desafío que nos obliga volver la mirada a la concepción teórica desde la que se piensa cada problemática si pretendemos no atomizar y fragmentar situaciones y procesos

que nos interese. A su vez, los cruces interdisciplinarios se nos presentan como un camino potenciador para conocer procesos sociales con mayores complejidades.

Por último, entiendo que resulta de suma importancia fortalecer la RED. Cuidar cada espacio particular, local y colectivo en general. Las huellas que ha dejado el contexto pandémico y muchas de las condiciones actuales nos suele colocar en situaciones vinculares delicadas. De ahí la relevancia, más que nunca, por afianzar y potenciar el trabajo conjunto con toda la sensibilidad del cuidado grupal.

## **Exposición de las maestras Graciela Batallán y Ma. Rosa Neufeld (desgrabación con revisión de las autoras)**

**Graciela Batallán:** ¡No! Voy a tratar de acotarme al tiempo. Pensamos mucho entre las tres, sobre cómo hacer esta presentación. En más, conversando con tres o cuatro compañeros del encuentro les preguntamos sobre qué era lo que les gustaría escuchar, y luego de conversar sobre las respuestas, concluimos que la experiencia personal de cada una, de cómo llegamos acá, parecía ser lo que concitaría mayor interés para este cierre de la RIAE. Los trabajos que hicimos conjuntamente van a ser publicados, porque los escribimos para la presentación del premio George y Louise Spindler. Allí, narramos la trayectoria en común, que pensamos puede ser difundida en el primer Boletín de Antropología y Educación que vamos a reeditar como producto de esta reunión.

Elegimos referirnos a situaciones que no tuvieron propósitos buscados, si no que estuvieron ligados a nuestra biografía algunas preguntas compartidas y que marcaron nuestro camino. Algunas que tomo para organizar estas palabras fueron ¿Desde cuándo nos interesa la antropología y la educación?, ¿Qué entendíamos por educación?, ¿Por qué nos metimos en este campo? Elena destaca como hito la primera dictadura de 1966, que nos afectó diferencialmente. Por ejemplo en mi caso, el exilio a Chile, cuando todavía era estudiante y me faltaban cuatro materias y la tesis para recibirme en la entonces Universidad Nacional del Litoral en Rosario, y en Chile, una importante formación política que converge con la necesidad de entregar mi tesis de licenciatura. Esto sucedió en el año 1972 en pleno gobierno de Salvador Allende (1970-1973).

Cuando llegué a Chile, en 1966, nació mi hijo mayor y en ese mismo año entré, por reconocimiento de mi carrera de Antropología, a cuarto año de Sociología de la Universidad de Chile, compartiendo el agitado mundo estudiantil previo al triunfo de la Unidad Popular. Esa experiencia como estudiante y ayudante de cátedra de intelectuales, políticos y académicos, fue una marca muy importante para mi formación. Lo nombro acá, no para contar mi vida personal, sino porque mi tesis de licenciatura en Historia con orientación antropología, la realicé en Chile y la presenté en la Facultad de Filosofía y Letras de Rosario en 1972.

Cuando llegué a Chile, con una beca que gané en la Universidad, hice trabajo de campo en una comunidad agrícola del Norte Chico chileno, en la localidad de Punitaqui en 1968. Y sobre esa experiencia luego, en 1969/70 -trabajando ya en Instituto de Investigación y Capacitación para la Reforma Agraria (ICIRA), muy influenciada por las ideas de Paulo Freire -que trabajaba en ese Instituto- me interesé en hacer mi tesis de licenciatura sobre el tema de

encontrar “nudos ideológicos” en los pobladores, vinculados a la estructura de la tierra, con el fin de orientar la capacitación campesina en la aplicación de la reforma agraria impulsada por ese gobierno. Con esto quiero decir, que mi preocupación por la educación comenzó más bien, con temas de la educación de adultos y no en la educación escolar, que es en lo que me ocupó como antropóloga de la educación desde 1980, y que tiene que ver con la problemática social de la infancia y la adolescencia.

En aquel momento mi intención fue contribuir, con las herramientas teórico y metodológicas de la antropología, al proceso de reforma agraria que se impulsaba y a la capacitación campesina (según la particularidad de la tenencia de la tierra y del trabajo), la cual era un objetivo central de la política en la Unidad Popular. La complejidad de estas comunidades era que la propiedad de la tierra combinaba formas de propiedad comunitaria, semi colectivas e individuales regidas por el derecho consuetudinario, con una larga tradición española e indígena, empobrecidas por el desgaste de la tierra y los recursos. Si bien no habría allí, reforma agraria, en el sentido de expropiar las tierras improductivas, la capacitación se refería a la intención de mantener su identidad y recuperar su productividad. En mi primer acercamiento al interés por conocer la dimensión simbólica de los procesos políticos, estas comunidades tomaban interés principal porque la educación para la reforma agraria no era lo mismo en la zona central de Chile, que en el norte chico chileno. La estructura agraria era muy distinta a la del campesinado donde la propiedad de la tierra era de un patrón y los campesinos eran sólo asalariados. Entonces ¿Quiénes eran estos sujetos? ¿Propietarios Empobrecidos? ¿Cómo debería intervenir allí la política agraria? Esta relación metodológica empezó a calar entre la formación marxista incipiente que teníamos y la que fuimos adquiriendo en ese proceso colectivo de orientación socialista.

En cuanto regresé Argentina, después del golpe en Chile, el interés por la educación, también fue por la educación de adultos, vinculando la crítica a la escuela autoritaria sobre la hipótesis de que el cambio en la escuela dependía o iba depender de la formación de los maestros. Esa era la hipótesis en torno a la posibilidad del cambio de la escuela, y que en el sistema de capacitación y formación de los docentes, estaba “el corte” con la escuela autoritaria, vertical, agudizada por la dictadura. Fue allí que la propuesta de los Talleres de Educadores, gestados por un proyecto de Rodrigo Vera y Argumedo, con quienes trabajé en esos años, era una propuesta de capacitación problematizadora, que pretendía poner fin a la función naturalizada, transmisora de contenidos de la educación formal.

Este interés nos llevó a vincularnos con las teorías de la educación y la pedagogía que discutían y se entrelazaban con Pablo Freire y otras corrientes. Es interesante destacar que había

vuelto de Chile en 1973, expulsada por el golpe de Pinochet y que por asuntos vinculados a las amenazas de la Triple A, en la Universidad de Rosario, en 1974 hice un exilio interno de mi ciudad a Buenos Aires. El golpe de 1976 me encuentra trabajando en el Centro de Investigaciones Educativas (CIE) y en distintas investigaciones como las Escuelas de la Familia Agrícola y luego, en 1979 en un proyecto conjunto comparativo entre Talleres de Argentina y Chile con Rodrigo Vera. Destaco en esos años la participación de la Red de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar (RINCUIARE), donde se difundió esta modalidad y también tomó fuerza la antropología de la educación como enfoque que encabezaba Elsie Rockwell. La Red reunía a distintos grupos de investigación de distintos países de América Latina y Argentina. Con el apoyo solidario del Centro de Investigación CIID de Canadá, se realizaban reuniones en distintos países, intercambiando nuestros avances de investigación. La Red estuvo activa entre 1983 y 1986 y fue fundamental, como cuenta Elena, que en cada país se promovían distintos tipos de investigaciones, pero que todas estaban vinculadas al estudio sobre el trabajo docente.

En 1980 viví otro hito muy importante en mi formación, porque hasta ese momento yo había claudicado de la Antropología, debido a la teoría funcionalista que permeaba casi todas las orientaciones de la disciplina. Tampoco adhería al marxismo estructuralista que hegemonizaba los debates en la educación. En ese año, también con el apoyo del CIID de Canadá, tuve la suerte de participar de un seminario dirigido por Elsie Rockwell y un equipo de profesionales en el DIE de la Universidad Politécnica Nacional en México. Allí logré apropiarme de la convergencia que ella puso en práctica entre un marxismo revisionista y la Antropología “neofuncionalista” de Geertz, quien se atrevió a debatir con el funcionalismo en el campo de la etnografía de los Estados Unidos. La conjunción realizada por Rockwell en el sentido crítico de sus ideas vinculadas con la historia, fue una primera base en la orientación teórico-metodológica de mis investigaciones, que luego se fue complejizando con el acercamiento a la filosofía de tradición comprensivista, que me permitió sumar y posicionarme en la antropología, principalmente en los aportes de su metodología a las ciencias sociales no positivistas. Elsie dirigió mi tesis de doctorado y le agradezco eternamente todo lo que aprendí con ella. La Antropología tiene en su abordaje etnográfico una riqueza muy importante para, con otros fundamentos epistemológicos y teórico conceptuales, poder trascender la descripción testimonial ingenua, y ser un sustento de la investigación empírica, incorporando la perspectiva de los agentes en su contexto.

La revisión metodológica de la antropología a partir de la producción de documentos que nosotros mismos hacemos es una tarea que recién empieza y qué hacemos con una cantidad

de recaudos, discusiones y debates. Porque si bien la metodología de investigación siempre se relaciona con las técnicas de investigación y no con, justamente, con los fundamentos del conocer Ciencias Sociales, el oficio del trabajo de campo permite, una reflexión metodológica que no es simplemente hacer un registro, traer un registro, si no, lo que quiere decir un registro.

No quiero desarrollar más estos puntos que sobrepasan este cierre, sino que quiero agradecer, a partir de eso que fui, que tuve la suerte de sobrevivir de un golpe y de otro en Argentina, a toda la gente, compañeros y compañeras que quedaron el camino y agradecer ya en Buenos Aires mi incorporación primero, al Museo Etnográfico. Esto fue fantástico, porque la verdad que hoy nos acordábamos (no sé por qué cosa aleatoria) hablando con un compañero de acá (esta mañana), que mi trabajo en el museo etnográfico fue otro hito, a pesar de que académicamente yo no lo reivindicaba mucho, porque si bien dirigía el Área de Difusión en Investigación del Museo, hice grandes problematizaciones sobre lo que el Museo enseñaba, como usina de memoria y usina de difusión sobre todo para los chicos que lo visitaban y las narraciones edulcoradas que les contaban tradicionalmente sobre los pueblos originarios. Recuerdo que en 1986 iniciamos un movimiento (de esos que me gustaba hacer) en contra de la exposición de las momias, que fue apoyado por su director y amigo José Antonio Pérez Gollán. Le hago acá un homenaje porque me dejo hacer y esa acción ha continuado y continúa como reparación del exterminio y la deshumanización de los pueblos originarios. Con él y su política de extensión, el Museo dejó de ser esta cosa cristalizada, para ser un lugar crítico también sobre la memoria, la historia y los procesos históricos que constituyen a nuestro país. También recuerdo que en esos años yo no tenía lugar en el Instituto de Ciencias Antropológicas, porque recién volvía y no era originaria de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), y fui acogida por colegas del Instituto de Ciencias de la Educación, en el que hicimos un equipo interdisciplinario, que fue muy enriquecedor para la antropología. Trabajamos, como contaba también Elena, con psicólogos, filósofos, psicólogos sociales, historiadores y científicos de la educación, y eso fue muy enriquecedor porque realmente no sabíamos mucho del sistema educativo concreto. Nuestro conocimiento se focalizaba en las concepciones de educación, en el significado de la educación autoritaria y la inculcación que significan los contenidos curriculares de la educación. Y en mi caso personal, la entrada al conocimiento del sistema era principalmente a partir del conocimiento de la cotidianeidad escolar, más precisamente a partir de la vida cotidiana de los maestros quienes ponían en cuestión su trabajo, en los Talleres de Investigación de la Práctica. Y entrábamos mediados por sus interpretaciones, en el entendido de que ellxs eran parte del sujeto clave de una eventual transformación de la escuela. Entonces, si bien siempre hubo alguna necesidad de transformación de la escuela, eso lo llevaba como

propósito de la investigación, lo que realmente se necesitaba para lograrlo es conocer y hacer conocer el trabajo, quienes eventualmente lo iban a llevar adelante. Inicialmente pensábamos que eran los maestros por una serie de características que todos conocen, luego vimos que la complejidad de la institución haría imposible que ellos, si bien necesariamente tendrían que encabezar las transformaciones, lo pudieran hacer solos. Decíamos, son “intelectuales interferidos”, son “sujetos subalternos poderosos”, toda una preocupación por el estudio del poder, hasta que llegamos después de quince años de investigación sobre el trabajo de los docentes de infancia a justamente -y ahí incorporo a mi colega y compañera querida Silvana ya en la Facultad- a trabajar sobre “Infancias, Juventud y Política”. Porque nos dimos cuenta que este gran supuesto de que los maestros iban a ser el eje de la transformación de la escuela era imposible de llevar a la práctica, por el tipo de trabajo burocrático, por toda la traba que tiene, porque son realmente subalternos, porque se intercambia o se converge la burocracia con esta “fusión intelectual”. Porque la función docente está infantilizada, porque es para niños, entonces toda la preocupación sobre el conocimiento, el conocimiento escolar, la infancia, la adolescencia, y las limitaciones que la sociedad imprime a esta edad, también hace como que nuevas pedagogías, innovaciones y demás tuvieran un techo, entonces la investigación para mí siempre tuvo la intencionalidad de entregar elementos, de fundir elementos para esa eventual transformación.

Y en este momento, desde que empezamos las investigaciones siempre sospechamos, y esta última investigación, sobre todo, que preguntan el tema ¿es la escuela una Comunidad Escolar? ¿Que constituye una Comunidad? Primero, hay un nivel de participación se supone equivalente entre los miembros, pero en la comunidad escolar la medida que prevalece es el disciplinamiento y la subordinación. Los niños, estos sujetos visibilizados, que son los sujetos y actores de la educación, no participan, entonces la propuesta es: si nosotros trabajamos hacia la democratización de la escuela, intentar realizarla. ¿Qué tenemos que conocer?, por ejemplo, el trabajo docente es un trabajo específico, no es igual al trabajo de otro, ni el textil, ni el doméstico, ni el religioso. El trabajo del maestro es específico porque trabaja con un sujeto que se desconoce, que es solo niño; entonces hay una serie de vinculaciones acerca de qué manera se constituiría una comunidad y las investigaciones. Entonces fuimos haciendo campo en los Centros de Estudiantes, Centros de Convivencia, y en la primaria en las experiencias de participación como las escuelas con asambleas de grado, de escuela y recoger en la historia todas las experiencias de participación que han existido para fundamentar una eventual democratización de la institución. Entonces claro, nos dicen, es como democratizar la familia, no se puede, los que mandan son los adultos. Entonces toda la noción de *participación* también

se pone en cuestión. Entonces la investigación, para mí tiene ese sentido, que es quebrar las nociones cristalizadas, ponerlas en cuestión y al ponerlas en cuestión sucede siempre algo.

Bueno no quiero seguir más porque me parece que esto termina siendo una conferencia, adelante compañera (risas).

**María Rosa Neufeld:** bueno, (aplausos), tomo la idea de Graciela que es, ella cortó antes de lo que pensaba y yo voy a empezar después de lo que empezaba. Dado que mi participación en el panel de cierre sucede en el tercer lugar y venimos extendiéndonos, resumiré lo que pensaba decir.

Mi entrada al campo de la Antropología y Educación se diferencia del modo en que lo hicieron mis compañeras de recorrido, y antecesoras en el panel. Al tiempo que me iniciaba en la antropología, conservaba intereses definidos que me orientaban hacia el campo educativo y había dado algunos pasos iniciales, solitarios. Recordaré algunos que me resultan significativos.

En mi adolescencia me había formado como maestra normal. Ya recibida, mis primeras experiencias como docente de grado me llevaron de un primer grado de una escuela pública, en el que cursaban un par de niños chinos recién llegados, al 3er. grado de la escuela que Extensión Universitaria tenía en Maciel, para desertores de la escuela común. Además, como estudiante de antropología, en el curso de mi trabajo de tesis en Quitilipi había conocido a los maestros que formaban la Asociación de Amigos del Aborigen. Ya como antropóloga y antes de la dictadura del 76, mi participación como docente en la carrera de Mar del Plata me formó y me marcó teórica y políticamente para siempre. Luego, cuando la dictadura del 76 llegaba a su fin, cursé la Maestría en Educación y Sociedad en la FLACSO, lo cual me acercó primero a la producción escrita de Graciela Batallán y Elena Achilli que han sido luego mis compañeras y referentes “de la vida” y a los textos de la mexicana, centralísima en mi formación, Elsie Rockwell.

De modo que el camino que Graciela y Elena hicieron juntas, y conociendo personalmente a Elsie, yo lo hice a través de la lectura, y recién más adelante, frecuentándolas personalmente. Mi acceso a la producción escrita de Elsie Rockwell, que constituyó la influencia decisiva que orientó mi regreso a la antropología después de la dictadura, fue posible por la biblioteca de la FLACSO. De esta manera, mi historia se fue entrelazando en distintos aspectos, en general vinculados con mi involucramiento en Antropología y Educación, con los recorridos de ellas.

Ubiquémonos ahora en los años post-dictatoriales: mi historia personal a partir de 1984 se anudó a la refundación de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, dado que junto con Carlos Herrán y a lo largo de los años iniciales, o sea desde 1984, integramos el equipo directivo del Departamento de Ciencias Antropológicas. Dentro del Instituto de Ciencias Antropológicas, se creó la Sección Antropología Social y éste fue el marco en el que en 1987, constituimos, ya incorporada Graciela al plantel de investigadores y docentes de FILO, el Programa de Antropología y Educación. En esos años los Programas eran un invento burocrático de la Universidad de Buenos Aires, según el cual los proyectos de temáticas afines que iban surgiendo, un tanto anárquicamente, debían integrarse en “programas”. Creo que nosotras, y quienes se fueron incorporando, aprovechamos este invento burocrático, hasta hoy, para utilizarlo como espacio de integración y de identidad.

Paulatinamente, estos agrupamientos iniciales de investigación y docencia fueron creciendo: a los integrantes del inicio, Ariel Thisted (psicólogo y codirector), Liliana Sinisi (también codirectora), Sara Palma, María Paula Montesinos, Silvana Campanini, se sumaron muchxs alumnx de la carrera de antropología, la mayoría como cursantes del Seminario de Antropología y Educación y/o tesistas de grado o posgrado, con lxs que hemos recorrido este camino de casi cuarenta años.

Llegamos, pues, a la actualidad trabajando con un grupo de compañeras y compañeros del Programa de Antropología y Educación, Gabriela Novaro, Ana Padawer, Laura Santillán, Laura Cerletti, Ana Carolina Hecht, María Noelia Enriz, María Laura Diez, Sofía Thisted, que al tiempo que registran sus inicios en lo que fueron nuestros primeros grupos de trabajo, han demostrado una capacidad notable de diversificar sus recursos de investigación y sus temáticas, y se convirtieron en directoras de nuevos proyectos.

Actualmente, Graciela y yo seguimos siendo las coordinadoras del programa de Antropología y Educación, que inicialmente incluía sólo nuestros dos proyectos “UBACyT”. A este programa se fueron incorporando los proyectos UBACyT y otros de Gabriela Novaro, Laura Santillán, Ana Carolina Hecht y Noelia Enriz.

**Graciela:** quiero agradecer algo, es un pequeñísimo pero no quiero que pase esta oportunidad. Cuando yo vine exiliada interna de Rosario a Buenos Aires, no tenía nada y María Rosa me acogió en su proyecto junto con Ariel, y yo desarrollé una pequeña línea ahí. ¿Te acordas? En 1984, 1986. Los gestos de generosidad esos no me los olvido nunca.

**María Rosa:** En los años más cercanos, nuestro propio “UBACyT” estuvo integrado por Maximiliano Rúa, Javier García, Horacio Paoletta, Mercedes Hirsch, Cecilia Diez, Paula Montesinos, Fer Juanolo, Laura López, Ana Ziliani y otros, y conservamos, de los primeros tiempos, modalidades de trabajo reconocibles aún hoy, así como algunas preocupaciones que nos caracterizaron siempre.

Con este grupo de compañeras, venimos trabajando junto con un colectivo de docentes que se desempeña en las escuelas de zona sur de la ciudad (los “Maestros Villeros”), en torno de una problemática acordada con ellos, poniendo en práctica colectivamente formas colaborativas, formas participativas de trabajo. Nuestro último problema de investigación, fue el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria, en barrios del sur de la ciudad de Buenos Aires y en los nuevos contextos que plantea la obligatoriedad de la escuela secundaria, establecida por la ley del 2006.

Cuando recién entramos a estudiar Antropología, suponíamos que en este vínculo que se establece “desaparecíamos” ante los sujetos con los que trabajábamos, “al dar voz a los sin voz”. Hoy ya no pensamos esto así, esto es más complejo porque nosotros como antropólogas o antropólogos también tenemos voz, dialogamos, eventualmente debatimos y nuestra presencia, antes que negada, debe ser objeto de nuestra reflexión.

No quiero dejar de agregar algo a lo que narraron las compañeras acerca de la formación de la Red, que es la historia compartida con ustedes: si bien esta historia comienza para nosotras tres en Rosario y luego en Buenos Aires, el vínculo con las y los compañeros de la universidad de Córdoba fue fundamental. Cuando pensamos en cómo se constituye la Red, sin Córdoba no se podría haber hecho: en los 90, cada una de nosotras fue invitada por Cacho Ortega y Mónica Maldonado, a dictar unos seminarios en lxs que conocimos a Elisa Cragolino, Silvia Servetto, Alicia Gutiérrez, tantxs otrxs. Estos seminarios tenían un toque bizarro, en tanto que los dictábamos en un hotel, supongo que alguna de las que están aquí lo tienen que haber cursado.

**Graciela:** Hotel Windsor

**María Rosa:** Exacto; ¡y esperamos para empezar a dictarlo que terminara un curso sobre estética o moda o algo por el estilo que ocupaba el salón previamente!

El otro aporte valiosísimo de las compañeras cordobesas, fue la idea de la “encerrona”, o sea, agruparnos en algún lugar serrano, habitualmente hoteles fuera de temporada, que permitiera el trabajo sin las dispersiones de áreas urbanas. Aquí, en Entre Ríos, estamos

desarrollando esta variante 2023 de la “encerrona”, y ésta fue una de las particularidades que diferenciaba a los encuentros de la Red.

El dar clase en la Especialización y luego Maestría de Córdoba y fundamentalmente el haber trabajado colectivamente en 1998, en esa notable experiencia que fue el postítulo que encabezó Cacho Ortega y en el que en distintos “puestos” trabajamos tantas y tantos que hoy están aquí, fue un momento formativo y de creación de un vínculo fortísimo.

Digamos entonces que el entramado que hoy llamamos RIAE se hizo de acercamientos que tomaron la forma del dictado de cursos y de estos encuentros, las maravillosas encerronas y todo lo que en ellas se ha producido. Pero también otros encuentros, los Simposios Interamericanos de Investigación Educativa en Antropología que Gary Anderson, Elsie Rockwell y todo un grupo integrado inicialmente por mexicanos y norteamericanos, venían realizando.

Uno de estos Simposios se realizó en Argentina, en el año 2006. En él se planteó una gran cantidad de cosas: ahí se convoca al primer “Seminario-Taller”, este se realiza en un lugar caro para las y los militantes de los distintos espacios de la Antropología, y más que nada de las luchas obreras de la Argentina, que es Huerta Grande. En un hotel de Huerta Grande nos reunimos y experimentamos vívidamente la importancia de reunirnos en espacios como ése, más propicios a la charla.

Ahí se formula, entre otras cosas, la posibilidad de establecer esta Red de Antropología y Educación que surgía. En ese primer Seminario Taller en donde se crea esta Red, se plantean unos objetivos, que pese a que son del 2010, yo les pido que los escuchen. ¡Esto va a ser lo único que voy a leer, me gustaría imaginar que compartimos la sensación de que estuvieron muy bien planteados! El texto que menciono, del 2010, decía así:

“Son objetivos de este primer encuentro:

- Generar un espacio para el diálogo, el análisis y la discusión de problemáticas de investigación comunes en antropología de la educación.

-Poner en discusión categorías analíticas utilizadas en las investigaciones de los diferentes equipos para el abordaje antropológico de los problemas educativos.

-Compartir e intercambiar estrategias metodológicas empleadas y discutir nuevos diseños de abordaje empírico puestos en juego en las investigaciones.

-Debatir acerca de las actuales regulaciones políticas que estructuran y condicionan la producción de conocimiento en este campo.

-Propiciar una red de trabajo que fortalezca a los equipos de investigación, en vías a constituir un programa de investigación conjunto”.

Otro aspecto que debo destacar de la Red es la forma en que ha pervivido en publicaciones diversas, pese a que aún carece de un órgano de expresión propio. Retomo que mencioné que a fines de los 80, en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, reorganizada después de la dictadura, y en el contexto de su Instituto y Carrera de Antropología recreados, se crea también es la primera Revista de Antropología Social de la Universidad de Buenos Aires, *Cuadernos de Antropología Social*. Esta revista que abarca toda la antropología social, nos brindó permanentemente la posibilidad de la publicación de artículos sueltos, pero fundamentalmente la oportunidad de articular y organizar números o dossiers específicos para la especialidad. Lo que permitía presentar una propia y novedosa producción, del número creciente de universidades presentes en la Red, y los resultados de los sucesivos encuentros internacionales que íbamos teniendo.

Otro espacio que lo hizo posible fue el Boletín de Antropología y Educación, boletín que laboriosamente viene publicando el PAE, el Programa de Antropología y Educación de FILO.

Hasta ahora no hemos tenido el coraje o el nivel de organización para plantearnos una revista. Algo que conversamos con Graciela y Elena bastante. Si hubiera acuerdo podría ser un Boletín Colectivo que comenzará a producir “ya”, mientras que tomamos coraje para lo otro, que suena más laborioso, que sería organizar colectivamente una revista especializada. Esto lo hemos ido charlando estos días con las distintas personas con las que las tres nos hemos estado encontrando, tratando de aportar a nuestra construcción futura.

Creo, por último, que tenemos que seguir atesorando como nuestro mayor bien colectivo la calidez que ha caracterizado a estos encuentros, nuestro escuchar sin destruir al otro, y fundamentalmente, una batalla que emprendimos con mayor o menor éxito, en cada momento, con lo que podemos llamar la “forma académica”. Esto no es fácil, vamos incorporando esa “forma académica” en el mismo momento en que pisamos la Universidad formatea, uniformiza el cómo exponemos, cómo no nos exponemos o si nos exponemos. Cómo intercambiamos, si por medio de ponencias preferentemente individuales, de tiempos estipulados ritualmente, o con trabajos producidos colectivamente que sirven de libreto para la conversación con otros grupos que caracterizaron históricamente a los encuentros de la Red. Y así, como de intercambiar se trata, ¡me callo y con todo el afecto les pasamos la posta!



# **RIAE: Proyectos de investigación en curso (2023). Resúmenes**



## **RIAE: Proyectos de investigación en curso (2023) - Resúmenes**

En este apartado presentamos un listado de los proyectos de investigación<sup>1</sup> de los equipos que componen la RIAE vigentes en el año 2023. Los proyectos que se mencionan se encuentran radicados en la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de San Juan; sus integrantes<sup>2</sup> desenvuelven sus actividades en esas y otras Universidades Nacionales (UNICEN, UNLu, UNSL, UNPSJB, UNER, UNNE, UNRaf, UNCH, UNTREF; UNIPE, UNVM, UNLP, UNSAM, UNGS, UNT) y así como en el CONICET. Las investigaciones reunidas se desarrollan en diferentes contextos, incluyendo distintas regiones de nuestro país y países limítrofes. Gran parte de las presentaciones que se expusieron y discutieron en este V encuentro de la RIAE derivan de estos proyectos de investigación y los potencian. Se trata de estudios que tienen entre sus signos distintivos una concepción teórica de los procesos educativos, en sentido amplio (Heller, 1977; Achilli, 2010; Levinson, 2014), que incluye y excede la escolarización, así como un abordaje teórico-metodológico desde perspectivas que guardan entre sí continuidades a partir de aspectos configurativos de la investigación<sup>3</sup> y algunos matices.

En esta oportunidad, la compilación de los Proyectos en curso, al menos sintéticamente, tiene como propósito socializar los estudios que se encuentran en desarrollo, para contribuir a estimular los intercambios entre los distintos equipos que conforman la RIAE.

En ese sentido, la actividad de “mapeo” de la Red de Investigación en Antropología y Educación que dio inicio al V Seminario-Taller, y en la cual cada uno de los equipos presentó el Proyecto en curso, tuvo por objetivos: dar un puntapié a esa socialización; generar intercambios y discusiones en acto en torno a los aspectos centrales de tales proyectos entre los distintos equipos; visibilizar la expansión de la Red, y propiciar la incorporación de nuevos nodos e integrantes que contribuyan a robustecer su presencia.

A continuación, se presentan los Proyectos vigentes a 2023.<sup>4</sup>

Gabriela Bernardi

---

<sup>1</sup> Se trata de los proyectos de investigación recepcionados previa solicitud a los miembros de la red.

<sup>2</sup> Estudiantes, Becarios y Becarias de Posgrado, Docentes e Investigadores e Investigadoras.

<sup>3</sup> Nos referimos a diversos aspectos. Entre ellos: al lugar de los sujetos de la investigación en los procesos bajo estudio, a la concepción de vida cotidiana y al lugar de la teoría en los procesos de construcción de conocimiento.

<sup>4</sup> En relación con las marcas de género, hemos decidido conservar las expuestas en cada una de las presentaciones.

## **Universidad pública e inclusión educativa: transformaciones y nuevos desafíos. Experiencias de estudiantes y docentes en la Universidad Nacional de Córdoba desde un enfoque socioantropológico**

Proyecto Consolidar SECyT (UNC), radicado en el Centro de Estudios Avanzados (FCS-UNC). Integrantes: Carla H. Falavigna (Directora); Marcos Luna (Co-Director); Docente- Daniela Marini (Investigadora Responsable); Facundo Ortega (Consultor Académico); Paula Sarachú Laje; Tatiana Rodríguez Castagno; Florencia Bergliaffa; Ornella Sofía Re; Gloria Nieve, Julieta Eluani; Catalina Berlaffa.

El presente proyecto articula estudios colectivos e individuales que analizan, desde una perspectiva socioantropológica, diferentes dimensiones de la problemática del acceso a los estudios superiores y de las experiencias estudiantiles en el pasaje escuela de nivel medio - universidad. En su diseño actual, nuestro trabajo de investigación colectivo focaliza en los problemas, preguntas y controversias que emergen de la relación entre inclusión educativa y calidad académica.

Consideramos, en tanto punto de partida, que ambas categorías remiten a un debate académico, pero también social. Es decir, a una discusión que se reedita en aulas, pasillos y reuniones; y cuyos efectos impactan en las condiciones de trabajo docente, en la implementación de políticas y dispositivos de acompañamiento en el ingreso a los estudios superiores, y en las experiencias estudiantiles que se despliegan en los primeros encuentros con el ámbito universitario. Inclusión y calidad, por otra parte, adquieren significación y se materializan en relación con contextos sociopolíticos específicos, y por lo tanto pueden ser un medio para explorar cómo se modifican los vínculos entre Estado, sociedad civil y universidad en cada época.

En un plano analítico y metodológico, nos apoyamos en una perspectiva etnográfica de corte relacional y procesual para explorar el funcionamiento del par inclusión-calidad de manera situada, registrando los modos singulares en los que éste se vuelve problema –o bien preocupación, apuesta, horizonte de acción, entre otras posibilidades– en el marco de carreras específicas y estilos institucionales particulares. Procuramos acompañar procesos de acción, registrar tanto lo rutinario como lo extraordinario y –fundamentalmente– establecer relaciones de interconocimiento y de confianza con nuestros interlocutores, como principales herramientas para conocer sus preguntas y sus convicciones.

--

## **Pueblos indígenas, territorios e interculturalidad. Un análisis sobre políticas públicas, configuraciones identitarias y luchas etnopolíticas en la provincia de Santa Fe**

PID SeCyT (2020-2023) Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, UNR. Radicado en el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos-CEACU-FHyA

Integrantes: Mariel Bufarini (Directora); Verónica Greca (Co-Directora); María Claudia Villarreal (Co-Directora); Ivan Torres; Raquel Vera; Juan Peláez; Nahuel Idroggino; Grace Flores; Andrés Espinoza Cara; Anahí González Cendra; Máximo Echaniz.

Este proyecto se enfoca en la problemática de los pueblos indígenas de la Provincia de Santa Fe, procurando articular políticas públicas, configuraciones identitarias y luchas etnopolíticas de los pueblos qom y mocoví.

Precisamente, consideramos dimensiones que remiten a los sentidos y disputas sobre el territorio en diversos contextos, a la construcción de memorias en relación con los procesos actuales de reivindicación de derechos respecto de procesos del pasado indígena. Además, focalizamos en una dimensión que remite a las problemáticas socioeducativas, concretamente a las experiencias formativas interculturales de niños, jóvenes y maestros

La investigación está orientada por un enfoque socio antropológico tendiente a vincular las distintas dimensiones planteadas y a analizar los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales (Achilli, 2005). El proyecto se constituye a su vez como un espacio de intercambio y formación de sus miembros, entre los que se cuentan docentes y estudiantes que vienen trabajando en espacios como el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos y la Cátedra de Sistemas Socioculturales Latinoamericanos (Lic y Prof. en Antropología, UNR). A partir de esta propuesta de investigación se pretende también fortalecer las distintas trayectorias en curso que giran en torno a diversas problemáticas socioétnicas en nuestra provincia.

--

## **Estado, transformaciones sociales y cotidianeidad. Análisis de experiencias formativas intergeneracionales en la relación escuela, familia y trabajo durante las últimas décadas (provincia de Santa Fe; Argentina)**

PID SeCyT (2020-2023) Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, UNR. Radicado en el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos-CEACU-FHyA

Integrantes: Achilli, Elena (Dirección); Espoturno, Marina (Co-dirección); Romero Acuña, Macarena; Pavesio; María Victoria; Arce, Itatí; Biagetti, Lucas; Trombetti, Federico; Malod; Galie; Campagno, Daina.

Se trata de un proyecto configurado a modo de un programa de formación en la investigación social dado la participación en el equipo de becarias Conicet, graduadas/os y tesistas de grado y posgrado. Se intenta profundizar una línea de investigación que se viene desarrollando en relación a las transformaciones sociales de las últimas décadas desde un núcleo teórico metodológico general que articula procesos a escalas de la cotidianeidad social y otros referidos a escalas generales (Achilli et al; 2006, 2000). Específicamente, este PID se estructura alrededor del análisis de experiencias formativas (Achilli, 1993; Rockwell, 1995) que se despliegan entre distintas generaciones en los procesos familiares, escolares y del trabajo desde la década de los 90 a la actualidad en relación a los cambios sociopolíticos y económicos que se fueron generando. Se ha argumentado que la interrelación familia, escuela y trabajo resulta paradigmática de las mutaciones de las últimas décadas en tanto condensa un conjunto de procesos que permiten visibilizar tendencias de un tiempo histórico, así como la emergencia de otras situaciones (Achilli, 2010). Se parte del supuesto que indagar experiencias formativas entre diferentes generaciones -en tanto enlazan continuidades o no en los modos de reproducción social- permite conocer relaciones sociales, prácticas, saberes, concepciones y sociabilidades que se desenvuelven en dinámica con procesos estructurales. A modo de anticipación hipotética se sostiene que las experiencias formativas intergeneracionales adquieren particularidades en un doble sentido. Por un lado, a nivel de cada configuración según sea familiar, escolar o del trabajo, así como en la relación entre ellas. Por el otro, según las condiciones de vida de los conjuntos sociales en sus contextos en relación a cómo van mutando las prácticas cotidianas para “ganarse la vida” al interior de las “economías ordinarias” (Narotzky, 2015). Las lógicas de transformación de las experiencias formativas intergeneracionales se explican prioritaria, aunque no únicamente, en aquellos procesos

vinculados a las mutaciones del mundo del trabajo según las necesidades de expansión del capital de cada época. La reconstrucción de dichas experiencias entre diferentes generaciones se realizará analizando procesos familiares, escolares y del trabajo en contextos barriales de la ciudad de Rosario y espacios rurales e isleños de la Provincia de Santa Fe (Argentina). La orientación teórica metodológica en la que se sustenta el Proyecto se realiza desde un enfoque socioantropológico que se viene consolidando en diferentes investigaciones.

--

### **Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles. (Córdoba, mediados del siglo XX a la actualidad)**

Integrantes: Silvia Servetto (Directora); Miriam Abate Daga; Cecilia Arceluz; Franco Balaguer; Adriana Bosio; Carolina Galarza Valenziano; Andrés Hernández; Mauricio Kasprzyk; Guadalupe Molina; Mariano Pussetto; Emilia Tavella; Adriana Tessio Conca; Agostina Torriglia.

En ese proyecto nos propusimos reconstruir prácticas y procesos de escolarización desde mediados del siglo XX hasta nuestros días para recuperar sus principales características en relación con las experiencias estudiantiles de jóvenes que asistieron a la escuela secundaria en diferentes períodos históricos. Nos interesa trabajar sobre las nociones de transformaciones educativas y procesos escolares para analizar las relaciones entre los contextos sociopolíticos, las políticas educativas, prácticas institucionales y subjetividades estudiantiles, bajo la hipótesis de acomodamientos o permeabilidades mutuos, unos en otros.

Para llevar adelante esta investigación definimos cinco dimensiones que a nuestro entender definían las escalas de indagación y análisis: 1) La progresiva obligatoriedad de la escolarización; 2) Reconfiguraciones de las relaciones entre familia y escuela; 3) Transformaciones en las jerarquías, relaciones y vínculos entre docentes y estudiantes; 4) La participación estudiantil en sus diferentes expresiones culturales, políticas, sociales, etc.; y 5) Los sentidos y prácticas relativas a género y sexualidades.

Dimos inicio del trabajo de campo a fines del año 2018, continuamos durante el 2019, efectuando entrevistas a cordobeses y cordobesas que cursaron la escuela secundaria durante las décadas de los años 50, 60 y 70. Actualmente contamos con un importante acervo de información que nos permiten realizar lecturas analíticas de las experiencias escolares desde los hechos sociales y políticos relevantes en cada una de las décadas: creación de escuelas

estatales en varias localidades de la provincia, el proceso de industrialización cordobesa con una fuerte demanda de educación, la relación peronismo antiperonismo, las apuestas familiares e individuales en la educación, las relaciones amorosas entre compañeros y compañeras, etc.

En términos teóricos el proyecto de investigación nos obligó a incluir como categoría conceptual la noción de memoria y su relación con las nociones de experiencia y temporalidad. Temas estos que estamos trabajando en un papers y seminarios internos.

--

### **Relaciones generacionales, conocimientos e identificaciones étnico-nacionales. Experiencias formativas en contextos familiares, comunitarios y escolares**

Proyecto UBACyT (20020190100351BA) Sede: ICA-FFyL-UBA. Programación 2020/2023.

Integrantes: Gabriela Novaro (Directora); Ana Padawer (Co-directora); María Laura Diez; Laura Martínez; Verónica Hendel; Mercedes Hirsch; Laureano Borton; Lucía Groisman; Francisco Fariña; Melina Varela; Lucila Rodríguez Celín; Carla Golé; Alejandra Soto; Julieta Ferreiro; Maximiliano Gebert; Mauro Oliveri; Ramiro de Uribe.

En este proyecto proponemos focalizar en dos de las localizaciones en las que venimos trabajando, asociadas a población con auto y hetero adscripciones étnico – nacionales particulares: el municipio de San Ignacio en la provincia de Misiones, y el municipio de Escobar en la provincia de Buenos Aires.

San Ignacio es un municipio predominantemente rural cuya población se identifica contrastivamente como indígena, criolla y colona; allí trabajamos desde el año 2008 en algunas aldeas mbya-guaraní que representan las comunidades más antiguas establecidas en un espacio “de colonia”; así como en otras más recientes ubicadas en las proximidades del centro urbano. Escobar es un contexto periurbano de múltiples identificaciones étnico-nacionales, allí trabajamos desde el año 2010 en uno de sus barrios habitado en una alta proporción por población procedente de la zona andina de Bolivia y sus descendientes.

El foco de este nuevo proyecto está puesto en el análisis de las relaciones entre generaciones para abordar los procesos de conocimiento e identificaciones étnico-nacionales. En los últimos años de trabajo con los colectivos mbyà-guaraní y migrantes bolivianos registramos distintas áreas de conocimiento y práctica que resultan claramente asociadas a la

pertenencia comunitaria: la producción-reproducción doméstica, la movilidad, la participación en organizaciones comunitarias, los juegos y las festividades. Hipotetizamos que estos ámbitos institucionales de prácticas mencionados constituyen instancias de formación fundamentales en las que los adultos proyectan la continuidad generacional de la pertenencia a los colectivos: en los adultos esta pertenencia remite a un tiempo y lugar de origen que están presentes, como marco general de significación, en el modo que se despliegan las relaciones generacionales, las prácticas y conocimientos relevados.

A partir de estas conceptualizaciones, que ponen el eje en la relación dialéctica entre conocimiento y membrecía, proponemos abordar los contrapuntos entre la forma de relación con el saber en contextos familiares y comunitarios recién mencionada, y lo acontecido en espacios formales de instrucción tales como las escuelas. Consideramos en cambio que la integración conflictiva de distintos modos de conocimiento e identificación permite entender la forma escolar de aprender como una más entre otras posibles y efectivamente accesibles a los sujetos en los distintos contextos socio-históricos. El intento de superar la polaridad mediante las nociones de imbricación/articulación conflictiva parece oportuna para avanzar en la caracterización de las situaciones formativas familiares, comunitarias y escolares que estamos relevando, considerando la dimensión temporal de los procesos, leídos en este caso en términos generacionales.

--

### **Educación y cuidado infantil en el marco de las redefiniciones sobre lo público y lo privado: imbricaciones y dinámicas estatales, domésticas y colectivas analizadas desde un enfoque etnográfico**

Proyecto UBACYT (SECYT. UBA) (PICT) “Experiencias formativas y responsabilidades respecto a la educación y el cuidado infantil. Obligaciones y prácticas sociales de y en torno a los niños y las niñas en las redefiniciones sobre lo público y lo privado”. (FONCyT. Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Grupo Responsable: Laura Santillán; Laura Cerletti y Agustín Barna).

Integrantes: Laura Cerletti (Directora); Laura Santillán (Directora); Agustín Barna; Marcela Bilinkis; Julieta Calderón; Laura Cerletti; María Laura Fabrizio; Soledad Gallardo; Ana Paula Gallardo, Axel Levin; Florencia Soto.

La investigación en curso, la cual continúa y profundiza una línea de indagación comenzada en 2010, se propone de manera central comprender los procesos sociales y políticos involucrados en la escolarización, la educación y los cuidados de niñas y niños en los contextos contemporáneos de desigualdad social. Es interés del equipo analizar, desde la perspectiva antropológica, el campo de intervenciones y prácticas en torno a las niñas y la vida familiar, considerando para ello tanto a las producciones estatales, como las gestadas desde la acción colectiva por parte de las organizaciones políticas y comunitarias y los propios ámbitos domésticos de lxs niñxs. En nuestra indagación, el análisis de la educación y las experiencias formativas infantiles, es inescindible de la pregunta por las construcciones sociopolíticas, dinámicas y siempre en disputa de los cuidados y la protección de derechos. En ese marco, el campo problemático que orienta la propuesta del proyecto y que refiere a los modos en que son interpretadas las necesidades y requerimientos de las niñas, como así también las regulaciones sobre las responsabilidades que dichos requerimientos suponen, incluye un conjunto amplio de sujetos pertenecientes al mundo adulto (docentes, agentes y efectores de programas estatales en territorio, referentes comunitarios y del ámbito doméstico), como a lxs propixs niñxs. Entre nuestros interrogantes de investigación, se encuentra la pregunta por las construcciones hegemónicas en torno a la educación, la crianza y la interpelación que conllevan a las responsabilidades adultas, así como también respecto a los sentidos que asumen estas dimensiones en sus concreciones cotidianas, no exentas de contestación activa y construcción de demandas.

En los últimos años, la irrupción de la pandemia por COVID 19 se tornó central en el atravesamiento que implicó como equipo y en cuanto a las preguntas que nos veníamos planteando. Las medidas asociadas a la pandemia, como sabemos, implicaron una inesperada transformación en la vida, la cual movilizó dimensiones que resultan cruciales vinculadas a las infancias y sus procesos formativos, la vida familiar, los cuidados y la protección de derechos, con consecuencias cuyos alcances resta aún conocer. En ese marco, nos encontramos enfocadxs en el interés por analizar los procesos involucrados en los cuidados y las experiencias formativas de niñas, niños y jóvenes -y sus concreciones en los ámbitos domésticos/familiares, estatales y/o comunitarios-, atendiendo a las implicancias que dichas redefiniciones tienen, tanto en el contexto de la pandemia como en las continuidades y/o rupturas en el devenir temporal. A la luz de ese interés, nos encontramos llevando adelante trabajo de campo en escenarios diversificados de la experiencia infantil: escuelas públicas, en iniciativas vinculadas a Programas socioeducativos y de la salud infanto juvenil, organismos vinculados al sistema de protección de derechos en el Área Metropolitana de Buenos Aires, así como Centros de

desarrollo infantil, organizaciones sociocomunitarias y ámbitos familiares en el Área Metropolitana de Buenos Aires y en la región de los Valles Bajos, Provincia de Jujuy.

--

## **La comunidad educativa como metáfora de la polis. Conocimiento, protagonismo y temporalidad en la disputa por la constitución de los sujetos**

Proyecto UBACyT (2018-2023)

Integrantes: Graciela Batallán (Directora); Silvana Campanini (Co-directora); Iara Enriquez; Elías Prudent Leiva; Lucía Rodríguez Bustamante; Gabriela Scarfó; Mónica Córdoba; Lourdes Arnoten; Loreley Ritta.

El proyecto en curso de nuestro UBACYT (2018-2023) es el tramo final de una línea de investigación iniciada en 2004, sobre la relación entre la primera edad de la vida y la política. En este proyecto, el objetivo principal ha sido conocer las posibilidades de la democratización de la escuela, como comunidad sustantiva y, por extensión, como metáfora social. El eje analítico son las formas de participación de sus protagonistas centrales (aunque invisibilizados): los niños y jóvenes adolescentes. La disputa social sobre esta problemática permite identificar un conjunto de antagonismos en torno al reconocimiento del estatuto político de estos sujetos como ciudadanos, los que orientan el análisis sobre los siguientes ejes: a) la relevancia de la participación de los jóvenes desde la perspectiva de la promesa republicana de profundización democrática, versus su deslegitimación en función de argumentos pre-liberales de raíz naturalista; (b) el papel del conocimiento y su habilitación en términos de prácticas de conocimiento situado y/u organización, versus los programas de formación ciudadana de orden propedéutico y (c) el tratamiento de la temporalidad según la legitimidad de la acción de los jóvenes en el presente versus su traslado al futuro. La identificación de estos antagonismos se muestra fecunda para problematizar las políticas de reestructuración del campo educativo por la orientación neoliberal de la educación, expresadas en objetivos de reorganización y redefinición restrictiva acerca de los sujetos habilitados para participar y constituir una comunidad (en su doble acepción: escolar/política). Esos intentos, vigentes en la administración nacional del gobierno 2015-2019, y contemporáneamente en el gobierno de la CABA, se complementan con un nuevo alcance dado al concepto de comunidad para hacerla coincidente con lo próximo e inmediato, al tiempo que se desvalorizan las

entidades de representación general (gremios, federaciones y centros de estudiantes), que construyen lazos de solidaridad y consensos en espacios colectivos de organización. De esta manera, la naturaleza política de la institución escolar se explicita públicamente y se ubica en el centro de la disputa entre tradiciones democráticas y conservadoras. Metodológicamente el proyecto se orienta por el enfoque histórico-etnográfico que articula los abordajes comprensivistas para la producción de la información empírica y la explicación del nuevo conocimiento, mediante la reconstrucción genética de los procesos en estudio. Se considera también una instancia co-participante de investigación, que junto a trasponer herramientas analíticas críticas a los agentes involucrados, permite reflexionar sobre la legitimidad del tratamiento dialógico de investigación.

--

### **Experiencias formativas en territorios rurales en transformación. Estudios en casos en regiones seleccionadas de Argentina**

CIFFYH-UNC- (2018-2023) Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón (CIFFYH)-Facultad de Filosofía y Humanidades (FFYH). Universidad Nacional de Córdoba (UNC) (2018-2023).

Integrantes: Elisa Cragnolino (Directora 2018-2020), Verónica Ligorria ( Directora 2021-2023) Alvarez Racke Lucia (CIFFYH); Ambrogi, Kest (CIFFYH-SECYT CONICET); Caisso Lucía: (CIFFYH-CONICET - Desde 2021- CIT Rafaela UNRaf); Carreno, Guillermina : CIFFYH-CONICET - Desde 2021- CIT Rafaela UNRaf); Cragnolino, Elisa: CIFFYH- (integrante desde 2021); Dacuña, ROBERTO (CIFFYH y UNSJ); Espoturno, Marina (CIFFYH-CONICET- PAE-CEACU UNR); Figueroa, Catalina (CIFFYH); Flores, Hernan: (CIFFYH); Funes, Mercedes (CIFFYH); Gili Diez, Valeria (CIFFYH y UNSJ); Gomez, Cesar (CIFFYH y UNNE); Ligorria, Verónica: CIFFYH- UNCH y UPPC (Integrante hasta 2020); Melo Coutinho, Concepcao (CIFFYH); Mina Roberta (CIFFYH-CONICET); Ochoa Aylen (CIFFYH ); Ominetti, Laura (CIFFYH y SECYT) Petitti, Eva Mara (CIFFYH-INES-CONICET y UNER) Romero Acuña, Macarena (CIFFYH; CONICET-PAE-CEACU UNR) Schmuck, Emilia: (CIFFYH , INES , CONICET y UNER); Velez Funes, Carolina (CIFFYH)

Este proyecto es resultado de la convergencia de estudios colectivos desarrollados durante las últimas dos décadas desde el CIFFYH- (FFYH-UNC), de las investigaciones

finalizadas y actuales de grado y posgrado de los distintos integrantes y de las experiencias de extensión vinculadas a éstos. Se destaca el carácter interdisciplinario en la conformación del Equipo, tanto en relación a las procedencias de grado como la de los posgrados y el esfuerzo formativo sistemático en las perspectivas etnográficas que nos reúnen en la RIAE. En los últimos años se ha ampliado el horizonte temático y territorial que incluye regiones seleccionadas de Córdoba, Santa Fe, Entre Ríos, Chaco, San Juan y Mendoza y de Brasil (Minas Gerais y Rio Grande Do Sul).

Nos proponemos relevar y documentar a través de “estudios en caso”, diversas experiencias formativas que cotidianamente se configuran en estos territorios. Estas implican la traducción de las condiciones materiales en experiencia social que configuran temporalidades y simbolizaciones particulares. Reconstruirla desde los procesos socio históricos supone desprendernos de una tradición que las reduce a vivencias individuales y acercarnos a la perspectiva de Thompson cuando reconoce no sólo las relaciones estructurales, sino también los procesos de configuración de prácticas, sentido, identidades e instituciones (Soul 2013). De este modo nuestro supuesto central es que la comprensión exhaustiva de experiencias formativas rurales hace necesario vincularlas relacionadamente con los procesos económicos, políticos, sociales y culturales en los que se desarrollan. Al mismo tiempo entendemos que ciertas prácticas, trayectorias educativas y las relaciones sociales vinculadas a estas, inciden en la configuración de determinados espacios de trabajo y sociabilidad local, la cultura laboral-productiva y organizativa y en el desarrollo de experiencias particulares en las regiones abordadas.

Ubicar las prácticas educativas en estos contextos supone prestar especial atención a los agentes históricos y a los modos en que se disputan sentidos sobre el espacio social y los sujetos rurales. Abordar la estructura de relaciones en la que se definen qué conocimientos son necesarios; qué actores están involucrados en su producción, transmisión, reformulación y apropiación, y cómo se organizan las instituciones y formas educativas; teniendo también en cuenta las diferentes escalas de análisis (locales, provinciales, regionales) de los procesos situados.

Nuestras investigaciones demuestran que hay que prestar atención especial a las especificidades que asumen las variantes locales y regionales del desarrollo de las fuerzas productivas, los agentes presentes y sus recursos, no sólo económicos, sino políticos, culturales y sociales. En este sentido, adscribimos a una postura que apunta a entender y analizar la trama de relaciones de poder como configuraciones cotidianas, complejas y productos de la historia.

Para estos análisis trabajamos “en casos” que incluyen experiencias en a) distintos niveles educativos (primarias, secundarias y universitarias); b. diferentes espacios no escolares que involucran distintas instituciones y agentes: familias-unidades domésticas, organizaciones sociales y sectoriales del campo, movimientos campesinos, asociaciones y agencias socio técnicas.

Sumariamente mencionamos que las experiencias formativas abordadas están vinculadas a: 1) Formas de organización institucional y pedagógica propuestas para la ruralidad: escuelas ubicadas en zonas rurales y de islas, escuelas secundarias agrotécnicas; escuelas públicas de gestión estatal, escuelas públicas de gestión social y escuelas privadas de gestión social; modalidades con jornada simple, con albergue y con alternancia. 2) Jóvenes rurales y acceso a la obligatoriedad de la educación secundaria: trayectorias educativas previas, pasajes y transiciones entre niveles primario, secundario y nivel superior, arraigo/desarraigo y desplazamiento espacial. Las escuelas como espacios de sociabilidad. 3) Familias rurales y estrategias laborales, migratorias y educativas en contextos rurales en transformación. Relaciones generacionales e intergeneracionales. Continuidades y rupturas en las trayectorias, intersecciones entre las generaciones, género, momento del ciclo doméstico y posición en la estructura de relaciones familiares. 4) Organizaciones sociales, técnico-productivas del campo y redes del agronegocio. Conflictividad y actores sociales en resistencia contra los efectos sanitarios y ambientales del agronegocio. Procesos de defensa del territorio. 5) Educación superior y experiencias formativas rurales: Sujetos e instituciones. Trayectorias de estudiantes de Agronomía y adhesiones al modelo hegemónico. Jóvenes campesinos, primera generación de estudiantes en la educación superior y territorialidades. Instituciones universitarias y proyectos de expansión a través de nuevas sedes y extensiones áulicas. Alumnos rurales en la educación superior emergentes.

--

## **Migración, identificaciones y educación: jóvenes de Bolivia y descendientes de migrantes en Argentina**

ICA-FFYL-UBA. Programación 2020/2023.

Integrantes: Gabriela Novaro (Universidad de Buenos Aires – CONICET) (Directora); María Laura Diez, (Investigadora responsable) (Universidad de Buenos Aires - Universidad Pedagógica Nacional – CONICET); Verónica Hendel (Investigadora responsable)

(Universidad Nacional de Luján – CONICET); Laura Martínez (Investigadora responsable) (Universidad Pedagógica Nacional – CONICET); Beatriz Alor (Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Tres de Febrero); Laureano Borton (Universidad de Buenos Aires); Francisco Fariña (Universidad de Buenos Aires); Julieta Ferreiro (Universidad de Buenos Aires – CONICET) Adela Franze (Universidad Complutense de Madrid); Andrea Gago (Universidad Nacional San Juan Bosco – CONICET); Lucía Groisman (CONICET); Florencia Maggi (Universidad Nacional de Villa María, Universidad Nacional de Córdoba – CONICET); Maria Trino (Universidad Nacional de Luján); Melina Varela (CONICET); Sofía Thisted (Universidad Nacional de Buenos Aires)

El proyecto se propone contribuir al análisis de los procesos de identificación y las experiencias formativas de los jóvenes procedentes de Bolivia en Argentina y de las llamadas segundas generaciones. Procura abordar esta temática desde una perspectiva socioantropológica sumando la mirada de distintas disciplinas sociales.

Busca integrar investigadores de diversos centros académicos del país, y profundizar el intercambio con una especialista española en la problemática que se incluye como parte del grupo colaborador. Se organiza a partir de los siguientes objetivos específicos

1- Actualizar el panorama general de la situación social y educativa de los jóvenes procedentes de Bolivia y de los descendientes de migrantes en las distintas localidades de Argentina donde trabajan los integrantes de este equipo. Considerar en esta sistematización el efecto de la pandemia, el aislamiento y la pospandemia en la regulación de la movilidad y las formas de sociabilidad.

2-. Caracterizar y poner en relación los procesos de identificación étnica y nacional que se despliegan en experiencias de los jóvenes vinculadas a la movilidad, el trabajo, la acción política y las actividades festivas-recreativas en espacios familiares y en organizaciones de migrantes bolivianos de distintas localidades de Argentina en el contexto del 2020 y años sucesivos.

3- Caracterizar y poner en relación las experiencias formativas vinculadas la movilidad, el trabajo, la acción política y las actividades festivas-recreativas en las escuelas secundarias de las localidades donde trabajamos.

4- Poner en relación los procesos de identificación y las experiencias formativas que se desarrollan en espacios familiares y comunitarios y en espacios escolares.

5- Comparar las experiencias formativas familiares, comunitarias y escolares en distintas localidades de Argentina considerando la reconfiguración de las formas de movilidad y sociabilidad a partir del 2020.

6- Sostener intercambios regulares con Adela Franzé que nos permitan enriquecer nuestro marco analítico.

--

### **Dinámicas de desarrollo, estrategias de innovación y procesos de reestructuración en la Universidad Nacional de San Juan (1983-2003): las funciones de docencia e investigación**

IISE-Universidad Nacional de San Juan

Integrantes: Dacuña, Roberto (Director); Vergalito, Esteban (Co-director); Conte Grand, Geraldine; Benavente, María Verónica; Vila, María José; Motaño, Victor Hugo; Carabajal, Gabriela Carolina; Chacoma, Sonia Mónica; Jacky Rosell, Emiliano; Diana Bunge, Paula; Gaillez, Estefania Andrea.

La propuesta de investigación que se corresponde con la convocatoria anual (2023-2024) de proyectos de investigación de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), analiza las estrategias de “innovación institucional” ocurridos en la UNSJ y su relación con los procesos de transformación estructural en el período 1983-2023.

En las últimas décadas todo el sistema educativo argentino ha estado expuesto a críticas que subrayan su incapacidad para adaptarse a los “nuevos tiempos”. La Universidad no ha sido ajena a dichos cuestionamientos, debido a su incapacidad para cambiar y liderar –a partir de innovaciones– procesos de transformación social, académica y productiva.

Sin embargo, la historia reciente muestra que las universidades argentinas han encarado significativos procesos de cambio. Muchos de ellos han significado la emergencia de nuevas formas de convivencia, organización, gobierno, docencia, investigación, extensión, creación, formación y, reconfigurando el campo universitario en relación a sus mecanismos de reproducción y a las propiedades que lo conforman.

Recientes trabajos sobre Educación Superior e innovación (Fernandez Lamarra, N., 2015; Fullan 1982; Anderson y King 1993; y Cuban 1999), señalan que en gran parte estos cambios han respondido a requerimientos externos y no a auténticos procesos institucionales, oscureciendo la capacidad institucional autónoma para generar innovaciones.

Estas lecturas, al tiempo que “diagnostican” un “oscurecimiento de la capacidad institucional autónoma para generar innovaciones”, contribuyen a la construcción de un sentido eficientista y racionalizante sobre lo institucional, que niega a las Universidades su capacidad para desarrollar esa autonomía.

A partir de los planteos antes citados y de sus alcances, surge la inquietud y la necesidad de abordar los denominados procesos de innovación procurando evitar estas sugestivas lecturas valorativas sobre lo educativo.

En este sentido, se plantea el desafío por dar cuenta de los procesos de estructuración de lo universitario en tanto expresión y resultado de luchas por la determinación de las propiedades, mecanismos de reproducción y posiciones que definen el campo, comprendiendo las singularidades que asume este proceso en la UNSJ en el marco de las tendencias hegemónicas “neoliberalizantes” que las comprende.

En relación a la determinación de los principios que guían el proceso de construcción del objeto, todos remiten a la posibilidad de intelegibilidad de las cotidaneidades sociales, destacando aspectos vinculados al contexto estructural enfocado como tendencia hegemónica sobre las que se producen. En clave teórico-metodológica, se trata, de “...un intento teórico metodológico por entender ciertas conexiones profundas que las transformaciones políticas, económicas, culturales, van anclando en las prácticas, significaciones y procesos que diariamente construyen los sujetos.” (Achilli, E. 2015, p. 106)

Será en clave de intelegibilidad de las cotidaneidades socio-institucionales, de su relación con los procesos estructurales y del registro las tendencias hegemónicas sobre las que ambos se inscriben, que se analizarán las dinámicas de desarrollo político institucional en las últimas cuatro décadas de la UNSJ, en razón de las disputas de sentido expresas en la definición de sus estrategias de innovación en docencia e investigación.

--

### **Saber hacer: debates sobre la producción de conocimiento y las prácticas sociales a partir de la confluencia de la antropología de la educación y la antropología de la técnica**

Seminario Permanente de Formación con sede en el ICA-FFyL-UBA.

Integrantes: Ana Padawer (Coordinadora); Mercedes Hirsch (Coordinadora); Camila Pérez (Coordinadora); Lucila Rodríguez Celín (marialucilarc@hotmail.com); Carla Golé (carlagole@gmail.com); Laura López (lauraelopez.003@gmail.com), Mauro Oliveri

(olimaubjav@gmail.com); Alejandra Soto (ale\_soto03@hotmail.com); Ramiro De Uribe (ramiro.deuribe@gmail.com); Nicolás Basso (milo1490@gmail.com); Candela Palacios (candu\_97\_2009@hotmail.com) (UBA); Alicia Lezcano (alicialezcano55@gmail.com) (UNLAM); Ornella Moretto (orne.moretto@gmail.com); Soledad Lemmi (lemmisoledad@gmail.com) (UNLP); Macarena Romero Acuña (macarenaromeroa@gmail.com) (UNR); Soledad Almirón (sol\_almiron@live.com.ar) (UNNE); Marcela Cousillas (marcelacousillas23@gmail.com) (UNSAM); Laura Taddei Salinas (laurataddei@csnat.unt.edu.ar) y Pablo Concha Merlo (pacm85@hotmail.com) (UNT); Sofía Ambrogio (sofi.kest@gmail.com); Camila Pereira (camiapereyra@gmail.com); Guadalupe Montenegro (aguadamontenegro@hotmail.com); Roberta Mina (mariarobertamina@gmail.com) y Hernán Flores (floreshernanariel1980@gmail.com) (UNC); Hernán Perriere (hernanperriere@hotmail.com) (UNS).

Este Seminario Permanente de Formación se orienta a profundizar la articulación de dos subcampos disciplinarios de la antropología que han tenido poca conexión entre sí hasta el momento, situación paradójica ya que ambos se interesan por la producción de conocimiento y las prácticas en distintos espacios socioculturales e históricos: la antropología de la educación y la antropología de la técnica.

En los últimos cuarenta años, la antropología de las técnicas ha cuestionado los determinismos materiales y los sesgos utilitaristas recurriendo a los dos primeros términos de la “fórmula de Mauss”: las técnicas entendidas como actos tradicionales eficaces son ahora analizadas con el foco en la acción y la configuración de las relaciones sociales a lo largo del tiempo (Schlanger 1991; Sigaut 2013). Esto ha permitido tender puentes con los estudios antropológicos sobre los procesos de transmisión de conocimientos, el aprendizaje y el saber-hacer, que parecían circular por caminos conceptuales separados dentro de la etnología (Chevallier y Chiva 1996).

De esta manera, los abordajes praxeológicos de las técnicas resultan convergentes con los estudios que, desde la antropología de la educación, se han interesado por el aprendizaje definido como comunidades de práctica inherentemente conflictivas (Lave y Wenger 2007); así como aquellos que abordaron las actividades colectivas e institucionalmente organizadas que derivan en un trabajo experto (Engestrom 1987; Hutchins 2001), y la apropiación de recursos culturales objetivados en el ambiente (Rockwell, 1997). Conjuntamente, estos aportes permiten analizar la enseñanza y el aprendizaje de las técnicas en distintos contextos

socioculturales e históricos, mediante relaciones de controversia, acuerdo y conflicto articulados en el quehacer técnico mismo.

--

## **Nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad: trayectorias y experiencias educativas en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar**

Proyecto UBACyT (2018-2022)

Integrantes: María Rosa Neufeld (Directora); Maximiliano Rúa (Co-director); Cabral, Gabriela; Cerón Trujillo, Ingrid Vanessa; Del Valle, Gonzalo; Diez, Adriana Cecilia; García, Javier Alejandro; Gessaghi, Maria Victoria; Gómez, María Eugenia; Guastavino, Florencia; Hirsch, María Mercedes; Juanolo, Fernando; Lopez, Laura; Lozano, Natalia; Montesinos, María Paula; Paoletta, Horacio; Petrelli, Lucía; Ruggiero, María Laura; Scaglia, Maria Cecilia; Thisted, Jens Ariel; Vassallo, Vanesa; Yabor, Josefina y Ziliani, Ana Eva.

La universalización de la educación ha sido una de las orientaciones centrales de la política educativa en las últimas décadas en los países de América Latina; la heterogeneidad cultural y la desigualdad que caracteriza a sus poblaciones complejizan las estrategias que se desarrollan para ampliar y universalizar la obligatoriedad escolar. A más de 10 años de sancionada la Ley de educación Nacional, de 15 años de sancionada la Ley N° 898 de 2002, y a 3 años de la Ley 27.045 que declara obligatoria la Educación Inicial para niños y niñas de 4 años, nos preguntamos por los cambios y continuidades desarrollados a partir de estas medidas en la cotidianeidad escolar, en particular en donde venimos realizando nuestro trabajo de campo -Sur de la CABA-.

Nos preguntamos por los cambios y continuidades desarrollados en la cotidianeidad escolar y familiar a partir de las medidas que dispusieron la obligatoriedad de la escuela secundaria, en particular en la comuna 4 -Sur de la CABA- donde venimos realizando trabajo de campo histórico-etnográfico, talleres y seminarios con niños, jóvenes y docentes.

Sostenemos hipotéticamente que en la zona en que venimos trabajando existen complejos procesos de relación entre la normativa vinculada a la obligatoriedad, la disponibilidad, accesibilidad y variedad de ofertas ofrecidas por el Gobierno de la CABA, y las exigencias que supone su cumplimiento para los sectores populares. Los sentidos y prácticas que se despliegan actualmente en la cotidianeidad escolar, específicamente los relacionados al

“pasaje” de la escolarización primaria a la secundaria están enmarcados en dos procesos: por un lado las transformaciones producidas a partir de la implementación de un marco normativo y legal en relación a la “obligatoriedad” en el contexto nacional; y por el otro las transformaciones “locales” de la trama urbana, que en el Sur de la CABA viene desarrollando el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

--

## **Aprendizaje, escolarización y edades de la vida: los usos del tiempo en situaciones de enseñanza en el sur de la ciudad de Buenos Aires**

Proyecto UBACyT (2023-2025)

Integrantes: Maximiliano Rúa (Director); María Mercedes Hirsch (Co-directora); García, Javier Alejandro; Guastavino, Florencia; López, Laura; Neufeld, María Rosa; Paoletta, Horacio; Pequeño, Lucila y Ziliani, Ana Eva

Nos preguntamos cómo aprenden los sujetos a usar el tiempo en las situaciones enseñanza y cómo varía este aprendizaje en la niñez, la juventud y la adultez. Nos proponemos indagar cómo se relacionan estas prácticas respecto al uso del tiempo con aquellos saberes asociados al “uso debido del tiempo” vinculados a la reproducción social de los sujetos, considerando las relaciones sociales de desigualdad que constituye la cotidianeidad en el Sur de la CABA. Esto supone, analizar el aprendizaje de la temporalidad en un entramado que excede la experiencia individual y se construye en diálogo con una trama social local que sienta las condiciones de posibilidad a partir de las cuales se construye dicha experiencia. En este sentido, analizar el aprendizaje de la temporalidad implica poner el foco en las prácticas de aprendizaje del uso del tiempo. en los intersticios que se producen entre el proceso de educación y escolarización en la vida cotidiana. Identificamos tres aspectos con fines analíticos: a- prácticas de aprendizaje asociadas a la organización temporal de las edades de la vida vinculadas a la participación en distintos espacios institucionales (escuelas, trabajos, etc.); b- prácticas relacionadas con el aprendizaje del uso del tiempo asociado a las distintas edades de la vida en las situaciones de enseñanza. Entre ellas podemos mencionar la preocupación de los niños por comprender las rutinas escolares. El interés de los jóvenes por el futuro y la organización del tiempo de estudiar y de trabajar. La inquietud que los adultos, que están cursando sus estudios primarios o secundarios, tienen por terminar su educación y mejorar sus condiciones de vida.

Sostenemos que en las escuelas niños, jóvenes y adultos aprenden a usar el tiempo a partir de prácticas que condensan valoraciones diferenciales respecto a la temporalidad. El proceso de escolarización está constituido por hitos (inicio y finalización de distintos niveles) que construyen la temporalidad y las rutinas que estructuran las prácticas cotidianas respecto al uso del tiempo. Sin embargo, en la vida cotidiana aprendemos a usar el tiempo en tramas heterogéneas de relaciones de poder y desigualdad social (intergeneracionales, étnicas, de género, políticas, culturales, económicas locales) que tensionan estos hitos, rutinas y su valor social. Así, en los espacios escolares los niños, jóvenes y adultos aprenden a usar el tiempo atendiendo a la existencia de una pluralidad de repertorios temporales que no se ciñen a una sucesión de etapas definidas por un patrón biológico de las edades de la vida, sino por un “deber ser” en torno a los “usos adecuados del tiempo”.

--

### **Procesos estructurales, espacio socio-urbano y vida cotidiana. Un análisis de experiencias y memorias en la ciudad de Rosario**

PID SeCyT (2020-2023) Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, UNR. Radicado en el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos-CEACU-FHyA, UNR.

Integrantes: Mariana Nemcovsky (Directora), Gabriela Bernardi (Co-Directora), Mercedes Saccone (Co-Directora); Mirna Calamari, Florencia Debonis, Mara Dobry, Mariano Gil, Marilín López Fittipaldi, Eliana Maiolino, Eva Routier.

El presente proyecto de investigación deriva de una línea de investigación centrada en procesos a escala de los cotidianos sociales y transformaciones urbanas en contextos de desigualdad social en la ciudad de Rosario (provincia de Santa Fe, Argentina) que venimos desarrollando en el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos. Reúne un conjunto de investigaciones -radicadas en: la Facultad de Humanidades y Artes, UNR (BECAS CONICET acreditadas en el Doctorado FHyA, BECA EVE-CIN y Tesinas de grado), y en el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA (BECAS CONICET)- que la mayoría de sus integrantes están desarrollando como tesis de grado, posgrado y en instancias de formación post-doctoral. Esos estudios se articulan en la problemática que nos proponemos abordar, centrada en generar conocimientos respecto de las experiencias y memorias escolares, familiares y laborales vividas por conjuntos sociales en contextos de desigualdad social en la

ciudad de Rosario. Experiencias y memorias que nos interesa considerar en relación con los procesos de configuración del espacio sociourbano, inscriptos en procesos estructurales. Así, el foco de nuestra problemática será abordado desde la construcción de las mutuas interrelaciones entre distintos niveles analíticos: los cotidianos sociales, las políticas públicas formuladas desde distintas escalas (organismos internacionales, nacionales, provinciales, municipales) y procesos socio-históricos más generales.

El proceso de investigación se lleva adelante desde un enfoque relacional-dialéctico. Ello supone considerar los procesos bajo estudio en el cruce de interrelaciones dialécticas, como parte de una totalidad concreta (Kosik,1967). Se trata de un estudio intensivo y por tanto se nutre de distintas estrategias de construcción de la información que posibilitan el acceso en profundidad a los sentidos, y prácticas que construyen los sujetos (observaciones, entrevistas, entrevistas grupales) en consonancia con los objetivos de la investigación. El referente empírico lo constituye el espacio socio-urbano bajo estudio en las focalizaciones empíricas consideradas, a escala de la ciudad de Rosario. Hemos definido trabajar con conjuntos sociales que residen, se escolarizan y/o trabajan en espacios socio-urbanos de pobreza en las zonas oeste, norte y sur de la ciudad. Los criterios de zonificación exceden los límites político-administrativos de los distritos de la ciudad, de ahí que lo mencionemos en esos términos. Se trata de población con la que hemos construido previamente una relación intersubjetiva en el campo, en la continuidad del proceso de investigación iniciado con el PID SeCyT HUM 520(2016-2019). Más precisamente concebimos como sujetos de esta investigación a: grupos familiares que habitan en espacios socio-urbanos de pobreza en las zonas oeste, norte y sur de la ciudad (contactados a partir de su relación con población estudiantil que asiste o asistió a establecimientos educativos de nivel secundario ubicados en dichas zonas de la ciudad); sujetos que transitan experiencias en torno a la vida escolar en la zona oeste, norte y sur de la ciudad (jóvenes que transitan experiencias educativas; docentes, directivos, tutores que viven sus experiencias laborales); trabajadoras y trabajadores de diferentes niveles del estado que viven experiencias laborales en estos espacios socio-urbanos de la ciudad de Rosario.



María Rosa Neufeld,  
Graciela Batallán y  
Elena Achilli  
celebrando la  
entrega del Premio  
George and Louise  
Spindler, otorgado  
por el Comité de  
Antropología y  
Educación de la  
American  
Anthropology  
Association



---

## Integrantes de la RIAE en el cierre del V Seminario Taller 2023

---



---

Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos

---

FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES  
ENTRE RIOS 758 (2000 ROSARIO)  
REPUBLICA ARGENTINA

ISBN 978-987-702-675-7



9 789877 026757