

INTERSECCIONES ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LA GESTIÓN. AVANCES EN EL CAMPO DE LA ANTROPOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN¹

Dra. Gabriela Novaro
CONICET, FFyL/UBA
gabriela.novaro@gmail.com

Resumen

¿Es posible ubicarnos en el cruce entre la investigación y la gestión en el desempeño de nuestro trabajo como científicos sociales? ¿Las características de ambas prácticas plantean una polaridad de intereses, de lenguajes y de propósitos, difícil (cuando no, imposible) de transitar?

En este trabajo, intento avanzar en torno a estos interrogantes a partir de mi propia experiencia en espacios académicos y en programas educativos del Estado, vinculados a la educación de niños indígenas y migrantes y a la definición de saberes socialmente relevantes.

Sostengo que la reflexividad, que caracteriza la investigación social, puede ser desplegada en ciertas instancias del Estado y que ello posibilita instalar tensiones en torno al sentido de las políticas públicas y la duda sobre ciertas afirmaciones sostenidas, en ocasiones, como certezas incuestionables. Asimismo, el trabajo en espacios de gestión puede enriquecer la investigación al posicionarnos desde distintos ángulos en torno a las problemáticas sociales, darnos más elementos para considerar la relevancia de los problemas que investigamos y permitirnos vivenciar, cercanamente, la lógica de funcionamiento del Estado.

La multiplicación de discursos y políticas autodenominadas “de reconocimiento de la diversidad”, que caracteriza las últimas dos décadas en nuestro país, y los usos y abusos de categorías y saberes antropológicos en el Estado hacen particularmente necesaria esta reflexión, en diálogo entre nuestra disciplina y sus múltiples apropiaciones en espacios estatales.

Palabras clave: Investigación, gestión, políticas educativas, interculturalidad.

Abstract

Is it possible to situate us at the crossing of two activities, between research and employment in public office, in the development of our work as social scientists?

1 Una versión anterior de este trabajo fue expuesto en el panel “Intersecciones en el quehacer antropológico 2002-2008” durante las jornadas *50 años de Antropología en Buenos Aires*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Octubre de 2008

Fecha de realización del artículo: Abril 2009

Fecha de recepción del artículo: Mayo 2009.

Fecha de aprobación del artículo: Noviembre 2009

Do the characteristics of both practices pose an opposition of interests, languages and purposes that are difficult (when not impossible) to carry on?

In this work I try to advance towards these questions based on my own experience in academic fields and in state educational programmes related to the education of indigenous and migrant children and the definition of relevant social knowledge. I maintain that the reflexivity that characterizes social research may be uncovered in certain instances of the state institutions and this allows the introduction of tensions surrounding the meanings of public policies and the doubt about certain assertions considered incontrovertible truths. In the same way, working in public office may enrich research, as we become situated in different positions towards social problems, give us more elements to consider the relevancy of the problems we research and allow us get experience closer the logics of functioning of the state.

The multiplicity of discourses and policies referred towards the recognizing of diversity that has characterized the last decade in our country together with the use and abuse of anthropological categories and knowledge in the state make this reflection necessary, as a dialogue between our discipline and its multiple uses in state products.

Keywords: Research, employment in public office, education policies, inter culturality.

INTRODUCCIÓN

Frecuentemente, escuchamos argumentos que sostienen que, entre el trabajo de investigación y el de gestión en organismos del Estado, existen diferencias abismales. Los tiempos, los lenguajes y las prioridades serían distintos (contraponiendo, por ejemplo, los largos tiempos de la investigación con las emergencias que, supuestamente, organizan la gestión). Si bien en nuestro país esto ha comenzado a ser revisado, sigue fuertemente instalada en los ámbitos académicos la imagen de que, mientras la investigación se refiere a actividades analíticas y críticas, la gestión se asocia, más bien, a actividades de tipo propositivo y de intervención, y que ambas son, en gran medida, inconciliables. Entendemos que ese planteo tiene algunos elementos de verdad y muchos presupuestos cuestionables. Puede, por un lado, suponer una investigación ajena a las emergencias y, por otro, la imagen de que la gestión no contempla la posibilidad de reflexión y de crítica; supone visiones sesgadas y limitadas de ambas prácticas.

Pensamos, mas bien, que, en ningún caso, es posible ni deseable hacer omisión de las emergencias y que la reflexividad, en tanto permanente atención sobre los sentidos de las acciones y propuestas, debe estar presente en ambos espacios. Creemos también que es necesario y urgente, en las instancias de

gestión, propiciar la progresiva rigurosidad en el uso de los conceptos para definir políticas (y, también, la atención a los argumentos que se incluyen para legitimarlas).

En este trabajo, ilustro algunos de estos cruces e intersecciones, haciendo referencia a las posibilidades y a las limitaciones de la articulación y del diálogo entre actividades de investigación y de gestión, en el campo de la antropología y de la educación. Realizo estas reflexiones, básicamente, a partir de mi experiencia de trabajo en la universidad y en espacios de definición de la política educativa, y tomando, también, como referencia general, las experiencias de algunos colegas en áreas afines.

En cuanto a la investigación, me refiero al programa de Antropología y Educación, con sede en el Instituto de Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

El área de antropología y de educación viene desarrollándose en Argentina desde hace más de 20 años y hoy convoca una cantidad significativa de investigadores. Algunas de las líneas en las que ha venido trabajándose, con continuidad, son: diversidad y desigualdad en educación; integración y exclusión; prejuicios y discriminación en contextos escolares; procesos de definición, implementación e impugnación de políticas educativas; contextos formativos escolares y no escolares. El enfoque antropológico y etnográfico aporta cuestiones que no han terminado de ser reconocidas en el campo educativo: reflexiones que son parte constitutiva de la disciplina en torno a la relación entre educación y cultura, a la noción de producción cultural, a la necesidad de instalar una reflexión sobre los procesos formativos que supere la escolaridad. Aporta, básicamente, una perspectiva comparativa, crítica y desnaturalizadora que no es totalmente apropiada desde las líneas de investigación hegemónicas, en nuestro país, en las ciencias de la educación². Ha quedado más o menos instalado que la antropología aporta a la investigación educativa la perspectiva teórico-metodológica que introduce la etnografía educativa (si bien, constantemente, nos preguntamos sobre los usos de la etnografía en espacios no antropológicos e, incluso, no académicos), conjuntamente con la importancia de atender a la dimensión subjetiva y cotidiana de los procesos educativos, a sus manifestaciones locales³.

2 En un texto reciente, Neufeld advierte sobre la falta de visibilidad de la producción antropológica en algunas compilaciones de organismos educativos internacionales (Neufeld 2005). Con ella, sostenemos la potencialidad de nuestra disciplina para problematizar y desnaturalizar algunas categorías muy presentes en los discursos educativos actuales, tales como “educabilidad”, “integración”, “multiculturalismo”, “interculturalidad”, etc.

3 En los últimos años incluso, en diversos espacios de gestión educativa, se han incorporado y desarrollado investigaciones cualitativas de corte etnográfico (Sinisi 2008). Diversos colegas del área advierten, no obstante, en torno a la tendencia a tomar la etnografía como una herramienta metodológica y a no considerar los aspectos teórico-conceptuales asociados.

Las referencias a la gestión se nutren de reflexiones a partir del trabajo, a lo largo de más de quince años, en organismos educativos públicos, concretamente, en programas educativos del Ministerio de Educación Nacional, del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, del asesoramiento en proyectos del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires y en algunas actividades de colaboración con el gremialismo docente (la CTERA, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina). Dentro de estos espacios, haré referencias, en especial, a dos programas del Ministerio de Educación en los que trabajé, durante los últimos años: uno, donde se proponía apoyar y sistematizar experiencias en torno a la educación de grupos indígenas (Programa de Educación Intercultural y Bilingüe del Ministerio de Educación) y otro, vinculado a la definición de contenidos de enseñanza y al desarrollo de propuestas de ciencias sociales para todo el sistema (Dirección de Desarrollo Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación).

El recorrido se propone, entonces, ilustrar los alcances y las limitaciones con que ciertas reflexiones se construyeron en el cruce de actividades de investigación y gestión. Así, el trabajo en organismos del Estado nos puso ante problemáticas que se transformaron en temas de investigación, al tiempo que se intentó trasladar a los espacios de definición de políticas públicas algunos avances de la investigación en torno a la educación en contextos interculturales y al sentido de los saberes entre colectivos con distintas referencias identitarias.

Estas prácticas nos ponen también ante el debate acerca de la rigurosidad del desarrollo de un trabajo en el que ha sido indudable el involucramiento con el campo.

Mantener la distancia, cierta neutralidad en las tensiones entre distintos actores, siempre es complejo, pero es, particularmente, difícil de sostener en actividades que se desarrollan en el cruce de la investigación y la gestión. La pregunta es si es posible intervenir en torno a una problemática que se está analizando y viceversa. Se advierten las complejidades de alternar entre estar adentro y, hasta cierto punto, ser parte de la situación (al menos, en cuanto técnico del Estado) y estar, relativamente, afuera, en tanto observador. Negar a priori la posibilidad de estos cruces supone, como decíamos al principio, sostener que la intervención inhibe el análisis y que la crítica inhibe la posibilidad de intervención; supone aceptar, quizás, que el *adentro* del Estado se asocia, necesariamente, a cierto grado de ceguera y obsecuencia, y que el *afuera* (hasta donde se pueda hablar del “afuera” cuando, en realidad, nos referimos a una institución estatal dedicada a la docencia y a la investigación, como la universidad pública) implica una posición de neutralidad valorativa y asepsia; supone, en definitiva, afirmar que

es imposible ser propositivos y analíticos a la vez⁴. Estos planteos suponen, reiteramos, polaridades que deben problematizarse. Desde el cruce entre ambas, es posible aportar (en determinados contextos y con ciertos actores) a los espacios de gestión, instalando la duda sobre ciertas certezas, planteadas casi como razones de Estado, y desplegando herramientas para atender, con sistematicidad, al sentido de las demandas de distintos sectores. Asimismo, consideramos que los espacios de gestión nos dan, muchas veces, la posibilidad de mirar el problema que investigamos *desde otro lado*, atender a su relevancia social más inmediata y posicionarnos, críticamente, frente a todo lo que implica la intervención. A lo largo del texto, veremos cómo, al mismo tiempo, estas potencialidades encontraron posibilidades de desplegarse y claras limitaciones.

Si bien muchas alusiones del texto se remiten, particularmente, al campo de la antropología y de la educación, los aspectos a los que se refieren trascienden este campo e intentan aportar en torno al diálogo, al encuentro y desencuentro entre la investigación y la gestión, en distintas especialidades de nuestra disciplina y en distintos espacios del Estado. En la parte final del texto, buscando estas referencias más generales, avanzo en algunas precisiones en torno al Estado y al trabajo en el Estado, y realizo algunas reflexiones de carácter más general.

SABERES Y REPRESENTACIONES ESCOLARES SOBRE EL NACIONALISMO Y SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL. DESARROLLOS DESDE LA INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

En el año 2002, concluí mi tesis de doctorado sobre “Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares”. En este trabajo, caracterizo la propuesta de enseñanza de temas de ciencias sociales, siguiendo, particularmente, la forma en que se presentan temáticas, como “la migración”, “la discriminación” y “los pueblos indígenas”, en propuestas curriculares, editoriales y escolares. Concluyo que, hoy en día, a pesar del cambio de términos en discursos, curriculum y manuales

4 Similares debates atraviesan la práctica de investigación participativa y de la investigación acción, y, en general, las posturas a favor de la investigación “con”, más que las de la investigación “de” (Neufeld 2004). Estas preocupaciones, con matices y énfasis distintos, también se registran en los trabajos que, desde una perspectiva etnográfica, dan cuenta de experiencias de desempeño de la profesión, en el contexto de laudos periciales y conflictos jurídicos (Arruti 2005). Aunque algunas de las referencias sean también aplicables a estas propuestas, reiteramos que aquí nos vamos a referir, específicamente, a la tensión entre la investigación académica y el trabajo en organismos del Estado.

(por ejemplo, de “indios” a “aborígenes” a “pueblos originarios”), las concepciones representan una gran continuidad con las concepciones tradicionales. En la escuela, a esto se suma que, en muchos maestros, parecieran haber tenido gran efecto las interpelaciones históricas del discurso oficial, que los ubican como apóstoles y promotores de distintas “orientaciones nacionalistas” de la enseñanza, que afirman su necesario compromiso con los valores patrióticos y su misión de “formar al soberano (...) despertando en las almas de los alumnos los sentimientos incuestionables de la nacionalidad”⁵.

Hace ya muchos años que se afirma, entre funcionarios y especialistas, que las ciencias sociales deben “actualizarse”, no limitarse a la exaltación de las efemérides, de las figuras heroicas, y a la enumeración de batallas, instituciones y leyes. Se sostiene que, desde las ciencias sociales en la escuela, se deben desarrollar contenidos consecuentes con sus principales objetivos: que los alumnos comprendan más acabadamente la realidad social, las continuidades y los cambios, los intereses de los distintos actores sociales, los múltiples condicionamientos de las acciones y de las formas de pensamiento de las distintas épocas y espacios. Distintas disciplinas son mencionadas para enriquecer el tradicional monopolio de la historia y la geografía en la escuela. Entre otras, la antropología.

Desde la academia, se respalda esta inquietud, sosteniendo, por ejemplo, la potencialidad de la sociología y de la antropología para instalar, gradualmente, la reflexividad y los hábitos de cierto descentramiento, para descifrar y cuestionar los discursos de comunicadores, publicistas, marketineros y sofisticados sobre temas actuales controvertidos y polémicos (Lahire 2006).

Desde hace más de diez años, hay cierta legitimidad formal en esto, al haberse instalado, en la política educativa, entre los contenidos “básicos”, “comunes” o “prioritarios” a enseñar, junto con un eje asociado a la historia y otro, a la geografía, un tercero referido a “las actividades humanas y la organización social”⁶. A pesar del avance en las problemáticas que plantea el eje (avance relativo a la comparación con los contenidos tradicionales)

5 Aunque en mi tesis realizo un seguimiento de las propuestas educativas hasta el año 1998, estas características siguen vigentes. Se ha advertido esto tanto en actividades de capacitación docente como en los textos y en los discursos de la escuela en la que estoy realizando mi trabajo de campo desde el año 2004.

6 La inclusión en los Contenidos Básicos Comunes, definidos en la gestión menemista, de elementos conceptuales de este tipo, junto con un eje transversal de Formación Ética y Ciudadana, generó una dura crítica de la jerarquía de la iglesia católica al “enfoque sociocrítico, el relativismo moral y el constructivismo” (“Informe sobre los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Argentina”. 1995. Universidad Católica de La Plata). Estas críticas provocaron, en el año 1995, una revisión de la versión original de los Contenidos y la renuncia de algunos de los especialistas que habían trabajado en su definición. De cualquier manera, el eje mencionado (“Las actividades humanas y la organización social”) siguió presente en los contenidos definidos desde el ministerio nacional (Contenidos Básicos Comunes/ Núcleos de Aprendizaje Prioritario).

y de los desarrollos teóricos y metodológicos que propone, basta consultar los currículums de las distintas jurisdicciones y las propuestas editoriales para concluir que el mismo sigue poco desarrollado, cuando no ausente, en instancias que van desde los espacios de definición curricular a las aulas. Es sabido que el abordaje de estas cuestiones, desde las propuestas de enseñanza, suele ser, sumamente, fragmentado. En algunas propuestas curriculares y editoriales, los temas vinculados a “Las actividades humanas y la organización social” son abordados haciendo referencia, casi excluyente, a las instituciones y a las formas de organización política (donde la Constitución, las normas y el consenso son vistos como forma natural de la vida social), y a cierto discurso moralista de sanción a la discriminación y a la intolerancia.

Más allá de la falta de medios, las inoperancias en algunas instancias del sistema, las resistencias al cambio, creemos que, junto con la supervivencia de supuestos funcionalistas y de intencionalidades moralistas, el fuerte peso del nacionalismo en la escuela y su traducción en la definición de los objetivos formativos y de los saberes enseñables en ciencias sociales se transforma en uno de los aspectos de más difícil problematización.

Teniendo en cuenta las inquietudes planteadas por estas imágenes y las limitaciones en el desarrollo del eje sobre “Las actividades humanas y la organización social” antes señalado, me propuse trabajar en el Ministerio de Educación en el apoyo a la definición de contenidos de ciencias sociales, en la elaboración de textos para ser difundidos en las escuelas y en tareas de capacitación a docentes. Realicé esto, primero, a través de la elaboración de una propuesta para incluir contenidos de antropología dentro de los CBC que contó con el aval del Colegio de Graduados⁷ y, luego, en el marco de mi trabajo en la Dirección de Gestión Curricular, entre el año 2005 y el año 2008.

En esta área, mi tarea se vinculaba a la definición y a la elaboración de propuestas para la implementación del denominado “eje 3” de ciencias sociales, que, como recién mencioné, desde hace algunos años, convive o, más bien, sobrevive junto con los contenidos tradicionales de historia y de geografía, dentro de los Contenidos Básicos Comunes (actualmente, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios)⁸. Con geógrafos, filósofos, historiadores y pedagogos especializados en la enseñanza, interactúe, constantemente, en este espacio. Sentí, de parte de todos, un auténtico reconocimiento por las po-

7 La propuesta, para incluir aportes de la antropología en los Contenidos Básicos Comunes, se plasmó en el texto de Argov, D; Borton, A; Cairns, D y Novaro, G. (1997). Aportes de las Ciencias Antropológicas para la propuesta de Contenidos Básicos Comunes para la educación argentina. *Fuentes para la transformación curricular*, Vol 1. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.

8 Vale aclarar que la historia y la geografía dentro del área de ciencias sociales llevan bastante más de cien años de experiencia en la “traducción” o transposición de la historia y la geografía académica a propuestas escolares.

tencialidades de nuevos planteos para actualizar las propuestas y avanzar sobre el esclerosamiento de las ciencias sociales en la escuela. Se advirtió, no obstante, el abismo con lo dado e instalado, la inexistencia de especialistas, de docentes formados, de textos y de propuestas didácticas; en definitiva, se hizo evidente el simultáneo reconocimiento de la necesidad de estas innovaciones y la escasa viabilidad para instalar y sostener las mismas.

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS INTERCULTURALES: REPRESENTACIONES DOCENTES Y UNA NUEVA REFLEXIÓN SOBRE LAS POLÍTICAS DE ESTADO HACIA LA DIVERSIDAD. LA INVESTIGACIÓN EN LA GESTIÓN⁹

En el espacio del ministerio nacional, desarrollé también mi trabajo en el marco del programa de Educación Intercultural y Bilingüe (EIB). Voy a mencionar una de las experiencias donde gestión e investigación se desplegaron conjuntamente. Se trata de un proyecto que desarrollamos entre el año 2001 y el año 2004 denominado “Sistematización de experiencias”, consistente en la recopilación de los proyectos desarrollados por más de 100 escuelas con población indígena y en la organización de encuentros con sus responsables¹⁰.

El análisis de los relatos de estas escuelas y el contacto con sus protagonistas nos permitieron precisar ciertas áreas donde resulta imprescindible avanzar en las experiencias en EIB. Se viene advirtiendo, hace mucho, la necesidad de trabajar en torno a la formación y a la capacitación docente, en la elaboración de material didáctico, en el desarrollo de estrategias para la alfabetización inicial en contextos de bi o multilingüismo. Creemos, además, que resulta necesario avanzar, fundamentalmente, en la revisión de ciertas imágenes instaladas de *carencia* y de *privación* sobre poblaciones que se alejan del *modelo ideal* de infancia y de familia, sostenido, tradicionalmente, por la escuela; estas imágenes se corresponden, en muchos docentes, con sensaciones de resignación y afirmaciones contundentes sobre la imposi-

9 Tomo aquí algunos desarrollos trabajados en textos anteriores: Novaro, G (2006). Educación intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, Año 4, N° 6, Segundo Semestre. Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio. Universidad de Valparaíso, Chile y Novaro, G. (junio de 2005). Representaciones docentes sobre las “formas de socialización” y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas. *Campos – Revista de Antropología Social*, vol. 06, N° 1-2, pp. 79-95. Universidad Federal do Parana, Curitiba-Parana, Brasil.

10 El resultado de este trabajo se plasmó en el texto “Educación Intercultural y Bilingüe en la Argentina. Sistematización de Experiencias” (Junio 2004). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. UNICEF.

bilidad de que los alumnos indígenas asuman las propuestas socializadoras de la escuela e, incluso, puedan realizar aprendizajes complejos y sostenidos.

Junto con la necesaria problematización y el enriquecimiento de los sentidos formativos de la escuela que las situaciones de interculturalidad ponen, particularmente, en evidencia, parece necesario reconocer el desconocimiento general, dentro del sistema educativo, de las formas culturales, de los saberes y, en particular, de las formas de enseñar y de aprender de los grupos indígenas; más aún, la ignorancia de cómo estas cuestiones se manifiestan y qué sentidos adquieren en los contextos de profunda transformación y desposesión que estos grupos atraviesan en su relación con la sociedad nacional. La pregunta que sigue es cómo crear las condiciones, dentro del sistema educativo, para construir el camino hacia ese conocimiento y cómo este conocimiento resulta útil a la inclusión y no, a la marcación y a la segregación. Además de esto, creemos que, entre los docentes, es necesario reflexionar, críticamente, sobre el lugar que la escuela ha desempeñado en la historia de estos pueblos, para comprender la necesidad de recuperar la confianza necesaria con vistas a producir un nuevo encuentro.

A medida que avanzaba en esto, además de caracterizar las encrucijadas en el trabajo concreto en las escuelas, se hacían evidentes algunos aspectos cuestionables de las mismas definiciones de las que partíamos en el programa: en principio, su mismo carácter focalizado y compensatorio. En esto, también, me aportó no solo la reflexión sobre el Estado sino el contacto con otros investigadores del Programa de Antropología y Educación, centrados en la reflexión sobre las políticas. Resulta significativo (y, desde nuestro punto de vista, debe ser objeto de debate) que la Educación Intercultural y Bilingüe, en distintas gestiones de nuestro país, no forme parte de los organismos de planificación curricular o de definición de propuestas de formación de los docentes, sino de programas dirigidos a atender poblaciones en “desventaja pedagógica”, a los alumnos más pobres, entre los que se registran los índices más altos de repitencia y abandono; a las escuelas cuya población pertenece a los sectores “en mayor riesgo socioeducativo” del país (en términos de documentos del Plan Social y del Programa de Acciones Compensatorias en Educación). La inserción en un programa compensatorio es, seguramente, contradictoria con el objetivo de que el enfoque intercultural permee las distintas modalidades y niveles del sistema educativo, y con la intención de dejar de identificar la diversidad con una desventaja¹¹.

11 El reciente paso del programa de EIB del ministerio nacional a la dirección de gestión curricular, tal vez, sea un hecho auspicioso en este sentido (en tanto deja de concebirse como un programa compensatorio). Hay que señalar, sin embargo, que lo mismo corre el riesgo de haber implicado la pérdida de un espacio propio para la cuestión, desde el cual considerar las particularidades de una situación tan compleja. Desde este traspaso, además, el programa ha pasado, por largos períodos, sin dirección ni lineamientos definidos.

Si la intención es entender las particulares formas en que transcurre la escolarización de los niños indígenas, resultan preocupantes las imprecisiones conceptuales con las que se trabaja, no solo desde las escuelas, sino en los mismos programas ministeriales, en torno a algunas categorías centrales tales como “cultura”, “interculturalidad”, “diversidad” y “desigualdad”. Desde estas imprecisiones, resulta difícil avanzar con relación a un objetivo central: que la “cultura” y la “diversidad” sociocultural dejen de utilizarse como explicación del fracaso en las escuelas, concepción muy difundida en los distintos niveles del sistema educativo.

Vuelvo aquí sobre otro punto de la articulación entre investigación y gestión: las precisiones e imprecisiones en el uso de los conceptos. Las imprecisiones también nos atraviesan en la investigación, pero, permanentemente, hacemos de ello un problema. Esto, creo, hay que instalarlo y profundizarlo en la gestión.

Alternativamente, se habla de la “interculturalidad” desde un abordaje restringido y uno amplio, no precisando si la misma es un enfoque para el trabajo con población étnicamente diversa (tomando la diversidad étnica como un atributo exclusivo de indígenas y, en ocasiones, de migrantes limítrofes) o si debe caracterizar cualquier situación educativa. Advertimos, también, la dificultad de diferenciar cuándo la “interculturalidad” se usa como un concepto descriptivo que da cuenta de una situación existente y cuándo, como una utopía a construir.

Creemos que, en todos los espacios educativos, especialmente en las escuelas, la interculturalidad debería traducirse tanto en políticas de reconocimiento de los denominados “otros” (denominación que, también, debería problematizarse) como en una reflexión crítica sobre los mandatos impuestos como “comunes”, en acciones de reflexión sobre la forma en que esos “otros” fueron construidos, en parte, por la misma escuela (y, aquí, caben todas las reflexiones posibles sobre las implicancias del nacionalismo escolar y la valoración acrítica de la “cultura occidental”, por ejemplo, en los contenidos escolares). Debe, por eso, ser, al mismo tiempo, una política hacia los considerados “otros” y una política hacia nosotros mismos. Seguramente, como consecuencia de ello, advertiremos que las fronteras y los límites entre unos y otros no son tales o, al menos, son permanentemente transitadas, cruzadas y alteradas (Novaro 2006). Advertiremos, sobre todo, que el contenido de “lo común” en educación siempre debe ser una pregunta abierta. En este punto, resulta preocupante cierto énfasis discursivo de la actual gestión educativa en la uniformización, aspecto que profundizaré más adelante.

SABERES, TENSIONES IDENTITARIAS Y EXPERIENCIAS FORMATIVAS: ¿TEMAS PARA LA GESTIÓN?¹²

Desde el año 2004, dirijo, en la Facultad de Filosofía y Letras, un proyecto de investigación conjunta sobre las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes¹³. Hemos venido trabajando en la puesta en relación de las formas de escolarización con diversas experiencias educativas paralelas a la escolar. Con este objetivo, distintos integrantes del equipo trabajan sobre formas de socialización lingüística, religiosa y de juego, sobre las demandas y experiencias educativas de las familias y de organizaciones comunitarias, etc.¹⁴.

Las afirmaciones que continúan tienen un carácter, particularmente, provisorio, ya que se trata de una investigación en curso.

En el marco de este proyecto, desde el año 2004, estoy realizando mi trabajo de campo en una escuela primaria de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, con una alta proporción de niños procedentes de Bolivia.

La posición de los docentes en estos contextos fue caracterizada, a partir de identificar la alternancia de posiciones de rechazo, de valoración y de desconcierto frente al “otro” y los mandatos superpuestos y, en ocasiones, contradictorios que los atraviesan (“asistencialismo”, “normalización”, “nacionalismo”, “democratización”) y que son articulados, más o menos, creativamente.

En los últimos años, a estos mandatos se ha sumado otro, al menos desde la formulación de políticas: que las escuelas se transformen en un espacio donde el despliegue de la palabra tenga un lugar central. Numerosos documentos y directivas hablan de habilitar la palabra, dar la voz, respetar posiciones, permitir el despliegue de narraciones, desarrollar la escucha¹⁵. En las sucesivas traducciones y retraducciones de estas intenciones y reafirman-

12 Algunos puntos desarrollados aquí los presento en los textos: Novaro, G.; Borton, A.; Diez, M.L. y Hecht, C. (Enero-Mayo 2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, Vol. XIII, N°36. También, en Novaro, G. (2009). Palabras desoídas-palabras silenciadas-palabras traducidas. Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires. En *Dossiê Antropologia da Educação*. Centro de Educação. Laboratório de Pesquisa e Documentação, LAPEDOC. Universidade Federal de Santa Maria.

13 Me refiero a los proyectos Ubacyt “Cultura y educación. Representaciones sociales en contextos escolares interculturales” y “Niños indígenas y migrantes. Procesos de identificación y experiencias formativas”. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

14 Además de mi propia investigación, desarrollada en el marco del CONICET, y de las investigaciones de posdoctorado de Ana Padawer y Ana Carolina Hecht, me refiero a los proyectos de doctorado de Mariana Palacios, Noelia Enriz, María Laura Diez, Aristóbulo Borton, Douglas Cairns, Mariana Beheran, Lucia Groissman y Cecilia Balmayor y a los proyectos de investigación de las estudiantes avanzadas, Laura Martínez, Melina Varela, Lorena Verón.

15 En algunas propuestas, se habla, por ejemplo, de la necesidad de que “que el maestro...enseñe a decir más y mejor”; se afirma el carácter “necesario” de la comunicación oral en

do concepciones ya presentes, en muchas escuelas suele instalarse la imagen del alumno ideal como un niño que siempre participa e interviene, atento y rápido para preguntar y responder, que narra y está siempre interesado en escuchar.

Frente a la valorización del “niño hablante”, que, en algunos casos, parece más bien derivar en la imagen del alumno ideal como un “histriónico parlanchín” (con esto, no estamos cuestionado el valor de la palabra, sino los sentidos con que se despliega su valoración), los chicos indígenas y migrantes limítrofes suelen representarse, negativamente, como silenciosos y retraídos. No son excepcionales los adultos en las escuelas que, frente a estilos comunicativos particulares, que parecen distanciarse de los esperados, y frente al aparente silencio, apuran el diagnóstico de “chicos silenciosos” y las proyecciones negativas sobre los destinos escolares de estos niños. En las situaciones registradas en las escuelas, podríamos encontrar innumerables elementos para cuestionar estas imágenes y estos diagnósticos.

El silencio es entendido, por muchos docentes, como una barrera “cultural” surgida con independencia de la relación asimétrica que se da entre los alumnos y la institución. Esto es, pareciera que el “diagnóstico” de “chicos silenciosos” obtura la reflexión de los docentes sobre su propia responsabilidad (y la de la sociedad en general) en el silenciamiento: valorando determinadas formas de habla, haciendo de otras objeto de censura, dando selectivamente la palabra e instalando tópicos predefinidos de los que puede hablarse (Novaro y otros 2008).

Tal como decimos en un trabajo reciente (Diez-Novaro 2009), si bien podemos sostener que estas miradas y posiciones son recurrentes en la escuela, también debemos advertir que no son las únicas miradas. Hemos interactuado con innumerables docentes que no ponen el problema en los niños y sus familias, sino en la formación que han recibido, en las condiciones en que trabajan, en sus propios límites y en los del sistema. Maestros que apuestan, fuertemente, a las posibilidades de estos niños y se esfuerzan buscando producir, con ellos, un encuentro. Docentes que miden sus logros desde parámetros más inclusivos y que denuncian, a veces con sus fracasos, los límites del sistema. Las angustias y desconciertos de estos maestros advierten sobre la necesidad de revisar la imagen instalada y homogénea de una docencia siempre descalificadora de todo lo que sale de lo pautado y esperado. Debemos reconocer que, desde la investigación, en ocasiones, hemos contribuido a reforzar esta imagen y que, desde la misma, resulta imposible avanzar en el diálogo y en el intercambio con los maestros.

los intercambios humanos y, también, de respetar la lengua materna y las distintas formas dialectales (*Serie Cuadernos para el aula 1, Lengua*. 2006. Ministerio de Educación).

Intentando no hacer generalizaciones arbitrarias, nos hemos propuesto señalar las paradojas de un sistema que, en gran medida, silencia, al tiempo que valoriza y ejerce, más o menos, sutilmente una forma de compulsión por el uso de la palabra pública.

¿Quiénes son estos chicos, aparentemente, silenciosos? En los chicos pusimos particular interés, en los procesos identitarios desde los cuales son interpelados en la escuela, considerando tanto sus adscripciones étnicas y nacionales como los modelos hegemónicos de infancia. Atendiendo a los discursos desde los que son interpelados, advertimos que se ha venido instalando en el sistema y en las escuelas, con la connotación de “innovador”, un discurso aparentemente valorizador de la diversidad, funcional a las políticas de reconocimiento: se trata de un discurso adulto que, desde intenciones, aparentemente, inclusoras, procura hacer evidente las referencias identitarias de estos niños. Los sentidos finales de estas políticas suelen ser, en ocasiones, contradictorios con sus enunciados formales, al obviar el hecho de que la diversidad cultural de los grupos de referencia de los niños aparece, fuertemente, atravesada por situaciones de desigualdad.

Hemos atendido a la forma en que los niños, con la marca de pobres y migrantes en la escuela, leen los saberes escolares políticamente correctos, que, en ocasiones, los compelen a afirmarse en la distintividad¹⁶. Frente a la invocación a que afirmen y desplieguen sus pertenencias, hemos observado: o bien, el silencio, o bien, un involucramiento, más bien burocrático, limitado a expresar palabras y relatar hechos puntuales. Su posición más activa y sus cuestionamientos explícitos al discurso adulto aparecían, espontáneamente, más bien cuando daban lugar a los dramas y a hechos cotidianos de su vida en el, aparentemente, aséptico espacio del aula. Todo esto, sin embargo, no aparece objetivado como un saber, suele no ser escuchado y, en ocasiones, es traducido y resignificado por el docente, aliviándole su carga dramática e impugnadora.

Las situaciones registradas dan cuenta de relaciones que, difícilmente, pueden ser pensadas solo desde posiciones y sintonías que polarizan la dualidad discurso escolar –estilos de colectivos con distintas adscripciones étnicas y nacionales. Advertimos, en este sentido, que ni el silencio, ni la interiorización acrítica, pero tampoco la resistencia abierta y explícita a los saberes hegemónicos, explica la complejidad de lo que sucede en las aulas.

Revisar las imágenes sobre el saber social, su asociación a conocimientos incompletos e incorrectos, la jerarquización de ciertos conocimientos,

¹⁶ En la observación y registro, incluí una reflexión sistemática sobre el contexto escolar y social, y sobre las trayectorias de estos niños. Realicé un seguimiento atento a la propuesta de enseñanza y de las situaciones de aprendizaje, con vistas a caracterizar las representaciones de los niños migrantes frente a temáticas como “pueblos indígenas” o “migraciones”. En estas situaciones, busqué precisar las formas de intercambio y de disputa entre distintos saberes.

parecen imprescindibles para habilitar el diálogo entre concepciones, trayectorias y saberes distintos, en cualquier situación escolar, pero, en particular, en aquellas que involucran a niños cuyas formas de socialización escapan, claramente, a las establecidas para el alumno “tipo”.

¿Qué, de esto, pudo o esperamos que pueda, en algún momento, traducirse en reflexiones concretas en los espacios de gestión? En principio, esperamos que algunas de nuestras observaciones y nuestros registros hagan posible establecer “el beneficio de la duda”¹⁷ con relación a los diagnósticos acelerados sobre las limitadas capacidades de expresión y aprendizaje de estos niños. También, el convencimiento acerca de la necesidad de dar lugar a sus palabras y de estar atentos a los sentidos de sus silencios. Ello no implica silenciar el discurso adulto, ni las didácticas ni las disciplinas. Tal vez, sí significa poner a los curriculums, a los textos y a las planificaciones en su lugar: como uno de los aspectos que guían la tarea docente. Tras ellos, están los niños, con sus historias, con sus intereses y, a veces, también con sus dramas. Todo esto debería, también, direccionar qué y cómo enseñar, única forma de garantizar que algo se aprenda (Novaro 2009).

Las situaciones de aprendizaje que he registrado en las escuelas donde investigo me impulsan a sostener que, desde la antropología, se pueden aportar interesantes elementos a los espacios de definición curricular no solo en torno a los contenidos y las capacidades a enseñar, sino también en torno a la reflexión sobre distintos tipos de saberes y conocimientos, concretamente sobre la vinculación entre los saberes sociales y los saberes escolares. Es también evidente la urgencia de realizar esta reflexión en los llamados contextos escolares interculturales.

En principio, la perspectiva relativista y comparativa de la antropología nos posiciona favorablemente para valorar formas de conocimiento y de saber no legitimados, y para ubicarlos en un contexto histórico que, generalmente, ha sido de desposesión, desconocimiento e impugnación. La valorización de distintas formas de producción de saber, particularmente desde los espacios de gestión, debe hacerse con algunas vigilancias. Esta valoración suele afirmarse sosteniendo una imagen simplificada de los saberes escolares oficiales. Existe, en algunas propuestas de educación popular o no formal y de educación indígena (desde ya, no en todas), una imagen estereotipada y descalificadora de los conocimientos escolares, como si siempre fueran (y no pudieran dejar de ser) lejanos a la vida, descontextualizados, aburridos y absurdos, como si correspondieran a un paradigma intelectualista y de transmisión unidireccional y se contrapusieran, necesariamente, con los sa-

17 Términos con los que JM Arruti (2005) alude a una de las potencialidades de la mirada etnográfica en situaciones de disputa entre las comunidades y el Estado.

beres vitales de la experiencia directa. Obviamente, no acordamos con esta mirada.

De ninguna manera sería esperable manipular el relativismo antropológico para legitimar lo que podría ser una nueva forma de la desigualdad, en tanto quedarían descartados para los niños “pobres y diversos” los saberes prestigiados socialmente.

Sin negar el carácter simplificador que suelen tener los saberes escolares (por ejemplo, la modalidad frecuentemente fragmentada y estereotipada de los conocimientos escolares de ciencias sociales), las didácticas de las disciplinas y las ciencias de la educación sostienen que los mismos tienen, también, contenidos relevantes para que los chicos construyan visiones más complejas sobre el mundo y la sociedad, herramientas para la reflexión, informaciones novedosas para intentar acercar a los niños a relaciones e imágenes no conocidas y, en este sentido, ampliar el universo de sus experiencias. Dicen estos especialistas que el hecho de que la escuela enseñe supone que se contraste lo que saben con lo que no saben, que se reconozcan los aportes pero, también, los límites de lo que los niños traen, y que se tensionen hacia su apropiación de otros conocimientos. Es difícil imaginar que, en nuestro país, esto pueda sostenerse, particularmente, en el trabajo con los niños más pobres, sin la intervención del Estado.

Uno de los desafíos puede ser, entonces, avanzar en propuestas para el trabajo escolar, desde esta posibilidad de encuentro y diálogo, sin dejar de reconocer y cuestionar la relación jerárquica entre distintos saberes y la tendencia, casi estructural del sistema, a definir, unilateralmente, cuáles deben ser los conocimientos considerados “mínimos”, “comunes” o “prioritarios”, apoyándose en la legitimidad que, supuestamente, da el sostenerse en las disciplinas académicas. En este sentido, pensadores, reconocidos ampliamente en diversos ámbitos educativos, afirman la necesidad de restituir a los saberes de las ciencias sociales su plena dimensión política y cívica, y considerar que la elección de conocimientos y competencias a transmitir a las generaciones futuras no le corresponde solo a la escuela y no deriva, simplemente, de los saberes científicos, sino que son elecciones que corresponden a nuestra sociedad toda (Audigier, Cremieux, Guillón 1994). Pero, la consideración de todas las voces sociales suele implicar muchos silencios; creemos que la antropología puede realizar innumerables aportes para visualizar y considerar saberes silenciados e invisibilizados, que amplios sectores consideran valiosos en la formación de las nuevas generaciones, y, tal vez, puede aportar, también, para legitimarlos desde el campo educativo, cuidando, especialmente, que en esta legitimación no pierdan su contexto de significación.

La indudable relevancia de esta problemática nos hace preguntarnos por las razones de la escasa presencia de la misma en las producciones hege-

mónicas en educación, esto es, la poca producción de trabajos en torno a cuestiones como “interculturalidad” y “educación”. Ya no en el campo de la investigación educativa sino de la gestión, resulta también significativa la dificultad para terminar de ubicar el proceso de definición y legitimación de los saberes escolares en el contexto más amplio de los procesos culturales. Aunque sea difícil encontrar hoy un documento educativo que no mencione, varias veces, el término “diversidad”, dentro del sistema se ha manejado el supuesto de que “lo común”, “lo básico” o “lo prioritario” a enseñar puede definirse y establecerse como mandato en tanto exista cierto aval del mundo académico y algunas consultas de tono formal y acotado; ello da la pauta de que no termina de asumirse la complejidad del proceso de definición de lo que se considera transmisible a las nuevas generaciones y tampoco, las interpelaciones que la “interculturalidad” (discursivamente reconocida en el discurso oficial) supone en la definición de lo, supuestamente, “común”. Por otra parte, si bien las concepciones, a partir de las cuales se establecen los conocimientos escolares básicos, se sostienen en la necesidad de sumar los saberes sociales a los desarrollos de las disciplinas académicas de referencia y de sus traducciones didácticas, lo cierto es que pareciera no terminar de reconocerse la validez de estos saberes, llamados, alternativamente, “sociales”, “extraescolares”, “previos”, etc.

LOS DILEMAS ACTUALES EN EL CRUCE ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LA GESTIÓN: DE LA DIVERSIDAD EXALTADA A LA DIVERSIDAD ACUSADA

Diversas cuestiones resultan preocupantes de la situación actual del sistema educativo y abren el campo a la necesidad de reflexión y también, de posibles intervenciones en la elaboración de propuestas.

Advertimos un modelo que combina programas de una alta complejidad, desde lo disciplinar para niños-adolescentes (vaciado, en gran medida, de sentido y relevancia), el mantenimiento de un sistema evaluativo de premios y castigos (donde a las notas se suman las becas, como un premio más), la creciente compulsión por aumentar la escolaridad (universalizando la sala de 4, estableciendo la obligatoriedad del secundario), al tiempo que resulta cada vez más evidente los alarmantes niveles de abandono de la escuela (sobre todo, la caída de la matrícula entre la primaria y la secundaria)¹⁸.

¹⁸ Según datos aportados (2007) por el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación de la Nación.

Muchas evidencias hacen pensar en la alta concentración de los excluidos, entre los niños más pobres y los niños indígenas.

A esto se suman otras paradojas. Al tiempo que se hacen claras las limitaciones de la escuela para asumir la función socializadora que, tradicionalmente, se le atribuyera, en algunos discursos oficiales se descalifican otras instituciones formativas¹⁹. Algunos funcionarios, especialistas y, sobre todo, los medios de comunicación intentan crear la imagen de la escuela, como único espacio de aprendizaje posible (visión reiteradamente cuestionada por la antropología, desde innumerables investigaciones sobre los procesos de aprendizaje en contextos de socialización familiares y comunitarios). Las políticas siguen presuponiendo la escolarización como ámbito “natural” y siempre positivo de tránsito de niños y jóvenes. Frente a ello, la calle, el barrio y, para algunos, las mismas familias, en ocasiones, se presentan como espacios deprivados culturalmente y de donde los niños solo pueden extraer “malos hábitos”. En definitiva, desde una polaridad sarmientina, que muchos creíamos superada, se sigue reproduciendo la oposición “civilización” y “barbarie” para pensar la relación entre la escuela y el afuera.

En sus discursos públicos, J. C. Tedesco (figura de relativo reconocimiento en los ámbitos académicos, pero de gran prédica entre los docentes), a cargo del ministerio hasta hace pocos meses, sostuvo, en reiteradas oportunidades, que la familia debe responsabilizarse de la educación de los niños, controlarlos, interesarse en sus aprendizajes (presuponiendo, por supuesto, que no lo hace o que no lo hace con el compromiso esperado). Pero, además de ello, la familia y la calle aparecen, en algunos de sus discursos, como depositarios de la culpa por los hechos de violencia en la escuela, en tanto los adultos han perdido autoridad, no cumplen la norma e, incluso, se transforman en referentes peligrosos:

¿De dónde salen esas armas? ¿Quién le enseña a ese chico a manejar un arma? No fue la escuela. No fue el maestro. Eso lo aprendió el chico en su casa o en la calle (*La Nación*, 8 de abril de 2008).

Si, por un lado, se afirma que la familia debe “aliarse con el maestro”, por otro, se hace a las familias objeto del siguiente llamado de atención (que, más bien, parece un reto):

Y en muchos casos se ha constatado que los padres prefieren aliarse con sus hijos en contra de los docentes. Cada vez que un maestro se pone

¹⁹ Vale aclarar que esto se da, paradójicamente, junto con la continuidad de programas de inclusión y permanencia en el sistema que, al menos entre sus objetivos, se proponen acercar las escuelas a la comunidad y reconocer el potencial educativo de diversas organizaciones de la sociedad civil (Programa Nacional de Inclusión Educativa, Programa Todos a Estudiar del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación).

más exigente y trata de cumplir con su papel de un modo más estricto se produce este nuevo fenómeno, contrario a lo que ocurría en el pasado, cuando había una alianza entre la escuela y la familia (*La Nación*, 8 de abril de 2008. Subrayado nuestro).

Del “en muchos casos” al “Cada vez que”, el corrimiento es indudable: no se trata de situaciones puntuales sino de una tendencia general a tomar distancia de la escuela, a romper un pacto, en definitiva, a defraudar.

Veamos un documento que deja traslucir esta oposición y legitima la intervención, supuestamente, “redentora” del Estado:

... la familia tiene la responsabilidad fundamental en el desarrollo inicial de niños y jóvenes proveyéndoles de una serie de condiciones básicas para la progresiva participación en el ámbito educativo. En condiciones adversas se ha resentido el cumplimiento de esta función. Es entonces cuando la educación infantil, impulsada por el Estado, asume la función de prevenir las desigualdades de origen social que se traducen en falta de adaptación al ámbito educativo (*Documentos para el debate. Ley de Educación Nacional. 2007, p. 28. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.*).

Esta frase, que, según el “folklore” del Ministerio de Educación, le cabe al y representa, fielmente, el pensamiento del ex ministro, fue eliminada en la letra de la nueva ley de educación, pero su supuesto autor, desde la conducción del ministerio como recién mostramos, sostuvo sentidos similares a los que esta frase condensa.

En este punto, volvemos al inicio. Entendemos la labor del antropólogo y del cientista social asociada, entre otras cosas, a la instalación de la duda. El lugar de la duda se hace aún más necesario en un contexto donde parece buscarse la reinstalación de ciertas certezas que nunca fueron demasiado probadas, pero que acompañaron y orientaron, como si se tratara de verdades absolutas, la misión “civilizatoria” del sistema educativo.

Junto con este discurso disciplinador, ya no solo sobre los niños y jóvenes sino sobre sus mismas familias, en una serie de documentos sancionados y en otros que circulan como documentos de trabajo en el sistema, se advierte la tendencia a definir políticas de inclusión en un contexto de reforzamiento del proyecto uniformizador. Se dice que, hasta hace poco tiempo, predominó el discurso de la “diversidad” y que, hoy, hay que volver a enfatizar la idea de lo “común”. Se legitima esto, en los usos de la “diversidad”, para justificar la fragmentación. También, en la universalización de la noción de “derechos”.

En la actual Ley Nacional de Educación se habla del “Acceso a lo universal como un requisito para la integración plena, y de garantizar el acceso a

un conjunto de saberes comunes”. No objetamos, obviamente, la frase en sí sino el hecho de que la misma se presenta junto con una escasa problematización del arduo, complejo y, siempre, provisorio proceso de definición de lo “común”.

En un reciente documento para la propuesta de formación docente para el nivel inicial se sostiene:

Durante las últimas décadas se ha postulado en el terreno educativo, el discurso de la diversidad. Al mismo se lo ubica cómo superador de mandatos homogeneizadores propios de la educación argentina en todos sus niveles de enseñanza. Sin embargo, la existencia de nuevas retóricas sobre la diferencia ha visto opacado el acceso de los niños de todo lugar y condición social a una experiencia educativa más universal. . . .reconocer lo plural no descarta sostener necesidades y derechos comunes a todos los niños. El respeto por la diversidad se integra al objetivo de construir experiencias educativas escolares sostenidas en el propósito de revertir desigualdades (*Propuesta para la formación docente inicial*. Documento de Trabajo. 2008. Ministerio de Educación. Subrayado nuestro.)

Frente a la idea de una “diversidad” que aparece, en alguna medida, asociada y responsabilizada de la “desigualdad”, es necesario sostener y mostrar, en distintas instancias de definición de políticas, que la “diversidad” tiene otras potencialidades y, sobre todo, que no se reduce a su uso manipulatorio.

Algo de nuestra propia posición crítica y de las repetidas advertencias acerca de *los usos de la “diversidad”* que se hace en la escuela debe ser repensado, junto con la atención sobre la forma en que nuestros dichos son interpretados. Esto es, además del nombre de un libro²⁰, un parámetro desde el que, muchas veces, caracterizamos la presencia de la “diversidad” en la escuela, en pleno período neoliberal. ¿Sigue siendo un parámetro en el contexto actual? Tal vez, no tuvimos suficientemente en cuenta, no pudimos transmitir o, simplemente, no termina de comprenderse, fuera de la academia, *que hablar de los usos no agota los sentidos de la “diversidad”*.

La “diversidad” tiene muchos otros sentidos: es no solo un argumento de “los de arriba” sino también una demanda de “los de abajo” por el reconocimiento de su distintividad, y no tiene por qué significar la renuncia a derechos comunes.

El reconocimiento de la “diversidad” tiene distintas potencialidades en las políticas: la posibilidad tanto de que sea un argumento útil para aumen-

20 Me refiero al texto donde participé hace unos años *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela “Nacionalismo, integración y marginación. El tratamiento de la migración en los contenidos escolares”*. (En Comp. María Rosa Neufeld y Ariel Thisted (1999). *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires. Eudeba).

tar la fragmentación y la segmentación educativas, como para constituir espacios alternativos al modelo educativo tradicional, favoreciendo “incluir otras voces” en las políticas de Estado y, fundamentalmente, para interpelar el conjunto del sistema, propiciando un reposicionamiento de funcionarios, especialistas y docentes.

La “interculturalidad” y la “diversidad” en educación significa, concretamente en los contextos educativos argentinos de hoy, preguntarse por el sentido del nacionalismo escolar aún vigente, por la posibilidad de una noción amplia de “democratización” y de “ciudadanía”. Significa también preguntarse, desde una mirada histórica y comparativa, por los sentidos de infancia y por los modelos de niño, impuestos como parámetros. Tiene una potencialidad para posicionarnos frente al “otro”, reconociendo, en principio, nuestro desconocimiento; y significa, también, preguntarse por los sentidos de lo “común” y lo “universal”, y no darlos por supuestos.

ALGUNAS REFLEXIONES GENERALES SOBRE EL ESTADO Y EL TRABAJO EN EL ESTADO²¹

Luego de este recorrido, es posible realizar una breve disquisición acerca del Estado y del trabajo en el Estado (que, como ya dijimos, no es la única alternativa para trabajar en gestión), que ponga en relación algunas precisiones generales sobre el mismo con las experiencias concretas señaladas.

El recorrido muestra distintas posibilidades de estar en el Estado. Concebir estas distintas posibilidades supone, desde ya, una visión sobre el mismo que toma cierta distancia, tanto de las posiciones que lo conciben como un espacio neutro de regulación social y construcción de intereses comunes, como de aquellas que lo definen como una máquina de representación constante y unívoca de los puros intereses dominantes.

Consideramos que estar *en él* no es inocente: es un espacio de trabajo, pero, además, es un espacio de disputa, de reivindicación y de denuncia. En este sentido, en las asociaciones gremiales de los trabajadores del Estado (más bien, en algunas de estas asociaciones), la discusión sobre la direccionalidad de las políticas es tema de debate, que se aborda junto con las

21 Algunos aspectos desarrollados en este punto los he planteado, inicialmente, en textos anteriores: Bordegaray, G. y Novaro, G. (julio de 2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. y en Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, Año 4, N° 6, Segundo Semestre. Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio, Universidad de Valparaíso, Chile.

reivindicaciones salariales y por las condiciones de trabajo²². Distintos investigadores sociales han concluido que las reivindicaciones de los empleados públicos implican un grado variable, pero siempre presente, de interpelación a las políticas de Estado y que, por ello, su lucha tiene, en muchos sentidos, el carácter de una lucha política (Villarreal 1985).

Más allá de cuál sea el cargo y la pertenencia institucional (obviando situaciones, como la dirección de programas de amplio alcance que, desde mi punto de vista, sí suelen suponer el alineamiento con la política oficial), nuestras (con “nuestras” me refiero al trabajo de antropólogos como técnicos del Estado) imágenes sobre el Estado suelen colocarnos en la tensión entre el adentro y el afuera, y hacen que nunca terminemos de sentirnos parte, voceros de la política oficial (que es, en distinta medida, lo que los responsables políticos parecen esperar). Siempre está presente la idea del Estado como garante de intereses de los poderosos, como organizador y legitimador de una sociedad, estructuralmente, desigual, disimulando, con más o menos efectividad, esta funcionalidad, tras los discursos de igualdad. Pero (con grandes variaciones en las distintas coyunturas), creemos que es posible disputar en torno a otra cosa: poner en tensión los objetivos democratizadores sostenidos en el discurso y el sentido de las políticas concretas, estar atentos a las formas de legitimación e imposición de la lógica estatal, ejercer una denuncia sutil o abierta en torno a direccionalidades contrarias a la inclusión que se predica, aprovechar nuestro lugar en el Estado para difundir información sobre derechos pasibles de ser reclamados, etc. Al menos en educación, hemos visto cómo esto último es una posibilidad, directamente, asociada a las políticas de inclusión y de interculturalidad hoy en día en boga. Sabemos que esto se encuentra, permanentemente, con límites, conflictos y contradicciones, pero creemos que ellos no deben hacernos resignar los espacios públicos a los actores del poder. Nuestro tránsito por el Estado y, de alguna manera, por “distintos Estados”, a lo largo de todos estos años, hace que las reales posibilidades de esto se nos planteen más como pregunta que como certeza.

Además del lugar, por definición autolegitimador, de los organismos del Estado, se encuentran otras limitaciones que parecen más “locales” y coyunturales, pero, no por ello, menos complejas a la hora de pensar en la definición y sostenimiento de políticas alternativas: la dificultad para definir políticas consensuadas a partir de los cambios de gestión, las concepciones que identifican Estado con gobierno, la lógica burocrática, la superposición y la desarticulación de espacios multiplicados para cumplir la misma función (y que jamás dialogan entre ellos), las lealtades partidistas y faccionales,

22 La conflictividad que los agrupamientos de trabajadores del Estado encabezaron, durante la década del 90, posiblemente dé cuenta de esta situación.

el vaciamiento de tareas, los estilos obsecuentes, el frecuente desinterés o desconocimiento del saber profesional especializado²³.

En el caso de los proyectos educativos y, más concretamente, de las propuestas desarrolladas desde organismos estatales en torno a la educación de grupos que han sido, históricamente, excluidos de la escuela (como los indígenas o los migrantes limítrofes), muchas veces, se escucha decir que el Estado no ha hecho más (o no ha hecho mucho más) que homogeneizar, negar, suprimir, asimilar, integrar y, últimamente, folklorizar. Se sostiene, entonces, que el Estado debe correrse de esta situación, dejar que los sujetos construyan las alternativas desde la sociedad civil, ya que parece que cualquier cosa “tocada” por las políticas estatales es contaminada, resignificada, arruinada.

Es necesario preguntarnos de qué sociedad civil se habla y reconocer una historia (paradigmática por momentos, como la organización del sistema educativo o la última dictadura militar) donde las organizaciones populares han sido debilitadas, perseguidas, desaparecidas. No podemos perder de vista el riesgo de la devolución de la expectativa de resolución de conflictos en la sociedad civil, teniendo en cuenta la escasa participación, en ella, de los que menos tienen. En esto, se advierte, en los últimos años, un proceso de reconstrucción sumamente auspicioso y que es necesario seguir y apoyar, sin miradas ingenuas que se imaginen que las asociaciones, fundaciones de la sociedad civil son ajenas a la lógica de la fragmentación y de la competencia mercantil, y también a la lógica del Estado que nos atraviesa a todos (Novaro 2006).

En las áreas donde trabajé, es necesario considerar, como ya dijimos al principio, que el Estado nacional ha funcionado como arquetípico, modélico de las políticas de las jurisdicciones, y ha marcado un rumbo dirigido a construir una nación sobre la base de un modelo homogéneo y uniformizante. De unos años a esta parte, una cantidad importante de especialistas, docentes, familias y agrupaciones tienen clara la necesidad de replantear el sentido de este modelo, elaborar políticas que, al tiempo que apuestan por la igualdad, no dejen de dar lugar a la diversidad. En la década del 90, algunas de estas demandas se tradujeron en políticas de Estado, en un contexto de legitimación internacional de las políticas de reconocimiento, junto con propuestas de corrimiento del Estado de muchas de las funciones que, tradicionalmente, cumplía, y de responsabilización de la sociedad civil por el sostenimiento de los sujetos, en contextos de profunda desigualdad. Creemos que la antropología tiene mucho que aportar para que la política de reconocimiento sirva

23 En todos estos aspectos, además de los reposicionamientos ideológicos y políticos, es de esperar que aporten las discusiones que se han iniciado por la profesionalización del trabajo en el Estado, esto es, la creación de una carrera profesional diferenciada de la administrativa ya instalada.

para afirmar el derecho a la diferencia y no para legitimar la fragmentación. La pregunta es si seremos capaces de ello, si la lógica de funcionamiento del Estado va a permitirlo y si el contexto actual resulta favorecedor para ello.

VOLVIENDO SOBRE LA INVESTIGACIÓN Y LA GESTIÓN

El recorrido en diálogo y en tensión entre la investigación y la gestión nos deja numerosas preguntas pendientes. Las notas sobre algunos aspectos del modelo y del discurso educativo actual muestran el carácter urgente de instalar la reflexión y la duda. Luego de alternar entre la negación y la afirmación, más o menos ingenua, de la diversidad, debemos advertir sobre las consecuencias de una tendencia (no absoluta pero sí significativa y recurrente) del discurso oficial actual (incluimos, en ello, la prédica de los medios de comunicación) a reafirmar la uniformidad y a autolegitimarse como la única alternativa civilizatoria, desconociendo otras instancias formativas, al tiempo que responsabilizándolas por sus propios fracasos o limitaciones.

Frente a este panorama, refugiarse en la investigación pura, en los espacios académicos endogámicos, en el criticismo absoluto, no parece una alternativa ni deseable ni posible. Tampoco, renunciar a la academia y a la teoría. Más bien, todo lo contrario. Junto con una política de investigación que ha comenzado a valorar las actividades de gestión, de transferencia y de extensión, nos encontramos con funcionarios y especialistas del Estado que reconocen el desconcierto que les provoca un fracaso, que debe admitirse en el logro de una verdadera inclusión educativa, y que se muestran abiertos a discutir planteos que problematizan las direccionalidades instaladas.

En el campo educativo y en cualquier otro espacio de intersección entre la investigación y la gestión, es necesario que recorridos individuales, como los señalados, sean compartidos a través de la construcción de proyectos conjuntos de reflexión sobre los sentidos del trabajo antropológico en relación con el Estado y con las políticas. Sería deseable que, junto con la apertura de posibilidades de trabajo en espacios más amplios que la academia, habilitemos instancias conjuntas de discusión sobre el sentido de nuestras acciones e inacciones en los temas de la agenda pública y en la definición de políticas. La reflexividad, si bien es una de las características centrales de la investigación, en absoluto es monopolio de ella. Parece, más bien, un compromiso ético potenciarla, como una valiosa y, a la vez, pesada carga (pesada en tanto nos impide la comodidad de la ingenuidad y la obsecuencia), a los múltiples espacios donde es posible imaginar la realización de nuestra competencia profesional.

BIBLIOGRAFÍA

ARRUTI, JMPA (2005). Etnografía, historia e memoria no Mocambo: notas sobre uma situação de perícia. En Ilka Boaventura Leite. (Org.), *Laudos periciais antropológicos em debate*, 1 ed. (pp. 113-136). Florianópolis: Coedição NUER/ABA.

AUDIGIER Francois (1994). El lugar de los saberes científicos en las didácticas de la historia y de la geografía (traducción de Adriana Villa). El original en *Revue Francaise de Pedagogie*, enero-febrero-marzo, N°106, pp. 11-23. París. INRP.

BATALLAN, G. y GARCIA, F. (1992). Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, Año 1, N°1.

BORDEGARAY, D. y NOVARO, G. (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19, pp. 101-119. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

DÍAZ, Raúl (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editorial.

FRANZÉ MUNDANO, A (2002). “Las formas escolares del extrañamiento” En *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración* Cap IV. Consejo Económico y social. Comunidad de Madrid. Madrid.

GARCIA CASTAÑO, F. y GRANADOS MARTINEZ, A (1999). “Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia” En *Lecturas para educación intercultural*. (Caps. I), Garcia Castaño, F – Granados Martinez, A (comp). Madrid. Editorial Trotta.

GARCIA CASTAÑO, F; PULIDO MOYANO, R; MONTES DEL CASTILLO, Angel “La educación multicultural y el concepto de cultura”. En *Lecturas para educación intercultural*. (Caps. 2), Garcia Castaño, F – Granados Martinez, A (comp). Madrid. Editorial Trotta.

LAHIRE, Bernard (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires. Manantial.

LEVINSON, Foley y HOLLAND (1996). *The cultural production of the educated person*. State University of New York Press.

NEUFELD, M.R (2004). Antropología Social y Política: los problemas y las tradiciones. En *Antropología Social y Política. Desigualdad y acción colectiva*. Ficha de cátedra publicada por OPFFyL, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.

NEUFELD, M.R. (2005). “Investigación antropológica y problemáticas socioeducativas en América Latina. Tendencias y propuestas”. Actas del *Primer congreso Latinoamericano de Antropología*. Edgardo Garbulsky, compilador, pp. 315-326. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

NOVARO, G. (2006). Educación Intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, Año 4, N° 6, pp. 49-60. Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio, Universidad de Valparaíso, Chile.

NOVARO, G. (2005). Representaciones docentes sobre las “formas de socialización” y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas. *Campos – Revista de Antropo-*

logía Social, vol 06/N° 1-2, pp. 79-95. Universidad Federal do Parana, Curitiba-Parana, Brasil.

NOVARO, G; BORTON, A; DIEZ, ML, HECHT, C (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XIII, N°36, pp. 173-201. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

NOVARO, G. (2009). Palabras desoídas-palabras silenciadas-palabras traducidas. Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires. En *Dossiê Antropologia da Educação*. Centro de Educação. Laboratório de Pesquisa e Documentação – LAPE-DOC. Universidade Federal de Santa Maria – Brasil

ROCKWELL, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México. FCE.

ROCKWELL, E. (1985). Relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En *Memorias del Tercer Seminario de Investigación Educativa*. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, Bogotá.

SINISI, L. El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas “innovadores”. En prensa, Revista REDiparc, Pcia de Buenos Aires.

VILLARREAL, J. (1985). Los hilos sociales del poder. En *Crisis de la dictadura argentina*, Sección II: La sociedad movilizada. Buenos Aires: Siglo XXI.