Julio-Diciembre, 2024 / Año 7, N° 14
Artículos recibidos y evaluados en el año 2025, revista publicada en 2026
ISSN: 2393-7483
ISSN en línea: 2393-7491

Plural
Antropologías desde América Latina y del Caribe

Editorial

Presentación del Dossier

Procesos y experiencias educativas de y con jóvenes en contextos de desigualdad social. Debates y reflexiones desde (y en diálogo con) la antropología
Marilín López Fittipaldi , Mercedes Saccone y Weslei Lopes da Silva

Artículos

- **Estudiantes de escuelas técnicas en Salta: entre desigualdades, condicionantes y elecciones**
  Gonzalo Víctor Humberto Soriano y María Macarena Ossola
- **Experiencia escolar y proyección de futuro en el último año de la educación secundaria. Aportes de la investigación educativa**
  Marcelo David Krichesky y Patricia Maddonni
- **Elecciones de carrera y desigualdad social: el tránsito de jóvenes indígenas y afrodescendientes a la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca en México**
  Juan Carlos Gómez Palacios y Christian Ivan Cortes Velasco
- **Trajetórias escolares em imagens: narrativas juvenis na e com a EJA**
  Katiuci Pavei
- **"Eu sou negro e sou favelado": recortes biográficos de um estudante de cursinho popular**
  Gilbert Daniel da Silva y Sandra Pereira Tosta
- **Antes de hacer calle. La trayectoria escolar de un habitante en contexto de calle**
  Mayra González de la Cruz
- **"Dejar de lado": proyectos de vida, elecciones y vínculos construidos en la escuela secundaria**
  Marili Elizabeth Saucod y Analía Elizabeth Leite-Méndez
- **Registrar e punir: vigilância, exclusão e moralidade na administração dos conflitos escolares**
  Bóris Maia
- **Prácticas de cuidado entre mujeres adolescentes escolarizadas en contextos del crimen organizado en Medellín, Colombia**
  Mónica Lizbeth Chávez González y Selen Arango Rodríguez
- **¡Educar para transformar!: impactos y desafíos de la educación menstrual en Brasil y México**
  Janaina de Araujo Morais
- **Experiencias educativas situadas con niñeces y juventudes. Un abordaje desde las prácticas integrales y la etnografía**
  María Gabriela Morgante, Ana Silvia Valero y Fernanda Castro
- **O cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto e o aprendizado da relação com a Sociedade e o Estado**
  Marcos Verissimo y Yuri Motta
- **Experiencias educativas de infancias en una escuela albergue rural (Pampa de Olaen, Córdoba). Entre el hacer extensionista y el conocimiento local**
  María Bergero y Mariano Pussetto
- **Roubando a cena: juventude e cultura hip hop em contextos rurais**
  Eduarda Regina Dorneles y José Luís Abalos Júnior
- **Educação, territorialidade e relações interétnicas no Rio Negro: escola, comunidade e regime de aviamento**
  Sidnei Peres
- **Educação quilombola como enfrentamento ao racismo no Alto Sertão paraibano, Brasil**
  Patrícia dos Santos Pinheiro y Fernando Henrique Pires Mamédio
- **De la educación de élites a la educación para las masas: la creación del sistema de Telesecundarias en México. Un estudio de caso**
  Martha Areli Ramírez Sánchez
- **Tecnologias Assistivas: Interfaces Entre Inclusão, Educação E Autonomia**
  Vinicius Oliveira Seabra Guimarães, Vitor Vinicius Gomes Cerqueira y Maila Aguiar Souza

Entrevista

Caminos recorridos, aportes y desafíos por venir en Antropología y Educación. Entrevista a Elena Achilli, Graciela Batallán y María Rosa Neufeld
Marilín López Fittipaldi y Mercedes Saccone

Clásicos

- **La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares**
  Elsie Rockwell

Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional


Plural
Antropologías desde
América Latina y del Caribe

Revista Plural. Antropologías desde América Latina y del Caribe

Julio-Diciembre, 2024 / Año 7, N° 14
Artículos recibidos y evaluados en el año 2025, revista publicada en 2026

ISSN: 2393-7483
ISSN en línea: 2393-7491

Plural. Antropologías desde América Latina y El Caribe
Revista semestral de la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA)
Montevideo, Uruguay

Directora
Laura Valladares de la Cruz (ALA, CEAS, Universidad Autónoma Metropolitana, México)

Directora adjunta
Verónica López Tessore (ALA, AAR, Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Comité editorial
Danielle Araujo (Universidad Federal de Integración Latinoamericana, Brasil)
Cristina Oehmichen (Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, CEAS, México)
Annel Mejías Guiza (Red de Antropologías del Sur, Venezuela)
Gonzalo Díaz Crovetto (Colegio de Antropólogos de Chile)
Gemma Rojas (Colegio de Antropólogos de Chile)
Pablo Gatti (Asociación Uruguaya de Antropología Social, Uruguay)
Marilin López Fittipaldi (Asociación de Antropología de Rosario, Argentina)
Adriana Aguayo Ayala (Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, CEAS, México)

Comité de asesores/as
Arturo Escobar (Universidad de Carolina del Norte, Estados Unidos)
Carlos Garma Navarro (Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana, México)
Claudia Briones (Investigadora independiente / Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina)
Esteban Emilio Mosonyi (Universidad Central de Venezuela, Venezuela)
Francisca de la Maza (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile)
Giselle Chang (Universidad de Costa Rica, Costa Rica)
Gustavo Lins-Ribeiro (Universidad Autónoma Metropolitana-Lerma, México)
María Teresa Sierra (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-CIESAS, México)
Marie France Labrecque (Université Laval, Québec, Canadá)
Myriam Jimeno (Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia, Colombia)
Rebecca Igreja (Universidad de Brasilia, Brasil)
Rosana Guber (Instituto de Desarrollo Económico y Social-IDES, Argentina)

Editor: Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA)

Diseño: Julián Graziottin

Corrección: Leticia Rovira

Hecho el depósito de ley
ISSN: 2393-7483 / ISSN en línea: 2393-7491

Correo electrónico: revistaala.plural@gmail.com
Twiter: @RevPluralALA



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Contenido

Editorial.....7

Presentación del Dossier

Procesos y experiencias educativas de y con jóvenes en contextos de desigualdad social. Debates y reflexiones desde (y en diálogo con) la antropología
Marilín López Fittipaldi, Mercedes Saccone y Weslei Lopes da Silva 9

Artículos

Estudiantes de escuelas técnicas en Salta: entre desigualdades, condicionantes y elecciones
Gonzalo Víctor Humberto Soriano y María Macarena Ossola.....15

Experiencia escolar y proyección de futuro en el último año de la educación secundaria. Aportes de la investigación educativa
Marcelo David Krichesky y Patricia Maddonni 38

Elecciones de carrera y desigualdad social: el tránsito de jóvenes indígenas y afrodescendientes a la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca en México
Juan Carlos Gómez Palacios y Christian Ivan Cortes Velasco.....58

Trajetórias escolares em imagens: narrativas juvenis na e com a EJA
Katiuci Pavei 77

"Eu sou negro e sou favelado": recortes biográficos de um estudante de cursinho popular
Gilbert Daniel da Silva y Sandra Pereira Tosta 99

Antes de hacer calle. La trayectoria escolar de un habitante en contexto de calle
Mayra González de la Cruz 118

"Dejar de lado": proyectos de vida, elecciones y vínculos construidos en la escuela secundaria
Marili Elizabeth Saucod y Analía Elizabeth Leite-Méndez 139

Registrar e punir: vigilância, exclusão e moralidade na administração dos conflitos escolares
Bóris Maia 157

Prácticas de cuidado entre mujeres adolescentes escolarizadas en contextos del crimen organizado en Medellín, Colombia
Mónica Lizbeth Chávez González y Selen Arango Rodríguez 176

¡Educar para transformar!: impactos y desafíos de la educación menstrual en Brasil y México
Janaina de Araujo Morais.....197

Experiencias educativas situadas con niñeces y juventudes. Un abordaje desde las prácticas integrales y la etnografía
María Gabriela Morgante, Ana Silvia Valero y Fernanda Castro 221

O cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto e o aprendizado da relação com a Sociedade e o Estado
Marcos Verissimo y Yuri Motta 241

Experiencias educativas de infancias en una escuela albergue rural (Pampa de Olaen, Córdoba). Entre el hacer extensionista y el conocimiento local
María Bergero y Mariano Pussetto 259

Roubando a cena: juventude e cultura hip hop em contextos rurais
Eduarda Regina Dorneles y José Luís Abalos Júnior 275

Educação, territorialidade e relações interétnicas no Rio Negro: escola, comunidade e regime de aviamento
Sidnei Peres 289

Educação quilombola como enfrentamento ao racismo no Alto Sertão paraibano, Brasil
Patrícia dos Santos Pinheiro y Fernando Henrique Pires Mamédio 310

De la educación de élites a la educación para las masas: la creación del sistema de Telesecundarias en México. Un estudio de caso
Martha Areli Ramírez Sánchez 330

Tecnologias Assistivas: Interfaces Entre Inclusão, Educação E Autonomia
Vinicius Oliveira Seabra Guimarães, Vitor Vinicius Gomes Cerqueira y Maila Aguiar Souza 353

Museo Virtual en la escuela: los pibes hacen patrimonio barrial
Camila Cerra y Vanesa Jorge 364

Entrevista

Caminos recorridos, aportes y desafíos por venir en Antropología y Educación. Entrevista a Elena Achilli, Graciela Batallán y María Rosa Neufeld
Marilín López Fittipaldi y Mercedes Saccone.....386

Textos clásicos

La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares
Elsie Rockwell.....398

Editorial
“Las antropologías latinoamericanas en el territorio: pensando la educación y las juventudes en contextos de desigualdad”

En la edición de la revista Plural N° 14, la centralidad del profuso Dossier coordinado por Marilín López Fittipaldi, Mercedes Saccone y Weslei Lopes da Silva, del Grupo de Trabajo de ALA “Procesos y experiencias educativas con jóvenes en contextos de desigualdad social”. Así como en este caso, los próximos números con Dossiers temáticos encuentran su motor y centralidad en la labor colectiva y sostenida de los Grupos de Trabajo (GT) de la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA). Los GT son un espacio de intercambio y articulación académica, y desde Plural nos propusimos dar visibilidad a las discusiones que los grupos de trabajo mantienen más allá de los congresos. La estructura de los GT permite que las convocatorias de Plural trasciendan la mera recepción de artículos individuales, fomentando reflexiones colectivas que abordan problemáticas estructurales comunes en América Latina y el Caribe.

A lo largo del Dossier, nos sumergimos en los complejos procesos educativos que involucran a jóvenes en contextos marcados por profundas desigualdades sociales en América Latina. Se reúnen aportes desde la antropología y otras disciplinas, dialogando para ofrecer una visión amplia y rica sobre las experiencias educativas, tanto dentro como fuera de las instituciones escolares.

Los trabajos aquí compilados revelan las tensiones que existen entre las aspiraciones y los condicionamientos estructurales, poniendo en diálogo experiencias escolares, familiares y comunitarias. Se destaca una diversidad de voces jóvenes en distintos países y regiones (México, Argentina, Brasil y Colombia), subrayando que la experiencia de ser joven en Latinoamérica no es homogénea sino profundamente marcada por el territorio, la etnicidad, el género y otras categorías sociales.

Asimismo, este número reflexiona sobre el papel de las políticas públicas y las iniciativas de la sociedad civil que buscan acompañar y promover la inclusión educativa, y pone en evidencia los desafíos y potencialidades de la educación mediada por tecnologías. Los relatos

de trayectorias personales y colectivas, así como la atención a las prácticas de cuidado y gestión de conflictos, amplían la comprensión de la educación como espacio de transformación social.

La entrevista a Elena Achilli, Graciela Batallán y María Rosa Neufeld, maestras recientemente galardonadas con el Premio George and Louise Spindler,[1] se propone como una forma de configurar una genealogía del campo en Latinoamérica.

Finalmente, se recupera un texto clásico de Elsie Rockwell que nos invita a reconocer tanto los avances como las tareas pendientes en la antropología de la educación, renovando el compromiso con la reflexión crítica y el diálogo interdisciplinario.

Con esta edición, la revista *Plural* reafirma su compromiso con una antropología situada que no sólo documenta la desigualdad, sino que pone en valor las resistencias y apropiaciones cotidianas de las juventudes latinoamericanas.

Laura R. Valladares de la Cruz y Verónica López Tessore

1 Un prestigioso reconocimiento otorgado por el Comité de Antropología y Educación de la American Anthropology Association.

Presentación del Dossier Procesos y experiencias educativas de y con jóvenes en contextos de desigualdad social. Debates y reflexiones desde (y en diálogo con) la antropología

Marilín López Fittipaldi[1]
Mercedes Saccone[2]
Weslei Lopes da Silva[3]

En nuestra contemporaneidad, los procesos y experiencias educativas que tienen como protagonistas o destinatarios a los y las jóvenes vienen demandando creciente atención de las ciencias sociales, siendo sumamente valiosos los aportes que pueden realizarse desde el campo antropológico. Parte de este interés se vincula con las problemáticas emergentes en un contexto marcado por la expansión de los sistemas educativos en los países de América Latina y el Caribe, aunque las brechas de desigualdad en el acceso, permanencia y egreso escolar continúan siendo pronunciadas. A su vez, las huellas de la pandemia causada por el Covid-19 y de las respectivas medidas adoptadas por los gobiernos de la región, siguen planteando determinadas condiciones que habilitan a la profundización de las desigualdades preexistentes (Santillán y Cerletti, 2024).

Ante estos desafíos, algunos estados han buscado apuntalar y generar medidas orientadas a garantizar el acceso a la escolaridad, a la par que impulsar propuestas institucionales complementarias a la educación común. A éstas se suman, también, una variedad de iniciativas surgidas desde distintos sectores de la sociedad civil que aspiran tanto a fortalecer la inclusión de jóvenes dentro de los circuitos educativos formales, como a ofrecer espacios educativos diversos, por fuera de la escuela. Cabe señalar, no obstante, que lo antedicho no agota la

1 CONICET-UNR, Argentina.
2 CONICET-UNJu, Argentina.
3 Famart / Rede Argonautas, Brasil.

diversidad de problemáticas socioeducativas que se despliegan en y con los y las jóvenes permeando diversos ámbitos de la vida social.

En la trama de los procesos mencionados, este dossier recupera un ámbito de intercambio que iniciamos a modo de Simposio en el marco del último congreso ALA (Rosario 2024) y continuamos, actualmente, a partir de los diálogos que se suscitan entre integrantes del GT "Procesos y experiencias educativas de y con jóvenes en contextos de desigualdad social". De allí que en este dossier focalizamos el interés en las experiencias socioeducativas y/o escolares que tienen como protagonistas y/o destinatarios a jóvenes en contextos de desigualdad social.

Desde una concepción de "educación" en sentido antropológico amplio, entendemos que se trata de procesos y relaciones de enseñar y aprender que no sólo circulan en las instituciones educativas o escolares, sino que también están presentes de diversos modos en las prácticas y relaciones sociales en su conjunto (Achilli, 2018; Díaz de Rada, 2014; Gramsci, 1983; Levinson y Holland, 1996). De este modo, esta publicación reúne una amplitud[4] de trabajos que, desde diferentes disciplinas y enfoques, abordan experiencias cotidianas que desenvuelven los sujetos -con especial atención en las y los jóvenes- en distintos ámbitos, en las que se entraman complejos procesos de apropiaciones y resistencias. Cotidianos sociales que entendemos en su historicidad, atravesados por múltiples determinaciones contextuales que dan cuenta tanto de su especificidad, como del nexo con distintos procesos y movimientos hegemónicos (Achilli, 2015; Heller, 1977).

A modo de sintetizar la amplitud y diversidad de artículos, reescribimos el título que originalmente pensamos para la convocatoria, reemplazándolo por el siguiente: Procesos y experiencias de y con jóvenes en contextos de desigualdad social. Debates y reflexiones desde *(y en diálogo con)* la antropología. La propuesta de incorporar la frase "y en diálogo con" remite a la diversidad de disciplinas desde las cuales se han realizado las investigaciones y reflexiones plasmadas en el conjunto de artículos que componen el dossier. De este diálogo surge la invitación a seguir reflexionando en torno a los diferentes usos y significaciones que se le atribuyen a la etnografía, tanto al interior de la Antropología como desde otros campos disciplinares. También abre interrogantes acerca de los desafíos y potencialidades que supone el diálogo entre disciplinas e, inclusive, la presencia -inter o intra disciplinas- de tradiciones epistemológicas, teóricas y metodológicas divergentes. Por otra parte, destacamos la multiplicidad de reflexiones y análisis de procesos, experiencias y propuestas educativas que tienen como protagonistas y/o destinatarios/as a jóvenes en distintos países de América Latina (como México, Argentina, Brasil, Colombia) y que habitan diferentes regiones al interior de esas configuraciones nacionales, dando cuenta de procesos estructurales comunes y, al mismo tiempo, de los modos diversos y desiguales de ser joven en estos territorios. Al recuperar experiencias ancladas en espacios socioeducativos (en sentido amplio) diversos, nos invitan, también, a problematizar la dicotomía dentro/fuera de la escuela y situarnos en las intersecciones y atravesamientos que configuran las experiencias formativas en los diferentes ámbitos por los que transitan.

4 No queremos dejar de expresar nuestra satisfacción por la PLURAL(idad) de trabajos que se recibieron y serán publicados en este dossier. A su vez, aprovechamos la oportunidad para agradecer la paciencia y el trabajo del equipo editorial de la revista, y de quienes participaron como evaluadores y autores.

Una de las dimensiones clave que atraviesa las preocupaciones de las y los autores es la dimensión temporal. Así, un conjunto de trabajos se pregunta por la configuración de las trayectorias escolares/educativas de jóvenes en Argentina, México y Brasil, atendiendo particularmente a las elecciones, expectativas y proyecciones a futuro que los sujetos construyen en contextos atravesados por la desigualdad social. Dentro de este conjunto, cabe mencionar el artículo "Estudiantes de escuelas técnicas en Salta: entre desigualdades, condicionantes y elecciones" de Gonzalo Soriano y María Macarena Ossola que analiza las valoraciones sobre su formación educativa de estudiantes que asisten a escuelas secundarias técnicas de la provincia de Salta (Argentina). Destacan que la elección de la escuela de modalidad técnica está influenciada tanto por factores estructurales como por motivaciones personales y que los/as estudiantes asignan un valor significativo a su escolaridad, aunque las proyecciones que construyen se encuentran atravesadas por las condiciones estructurales de desigualdad. En la misma línea, el escrito "Experiencia escolar y proyección de futuro en el último año de la educación secundaria. Aportes de la investigación educativa" de Marcelo Krichesky y Patricia Maddonni analiza la experiencia escolar y la proyección de futuro de estudiantes del último año del nivel secundario de escuelas del Conurbano Bonaerense. Mencionan que entre las y los jóvenes que participaron del estudio se percibe el deseo de proyectarse hacia el futuro a través de la educación superior, aunque, según afirman, la incertidumbre, la preocupación por el contexto socioeconómico y cierta percepción de falta de acompañamiento institucional tensionan dicho deseo.

El trabajo de Juan Carlos Gómez Palacios y Christian Cortes Velasco titulado "Elecciones de carrera y desigualdad social: el tránsito de jóvenes indígenas y afrodescendientes a la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca en México" y el documento elaborado por Katiuci Pavei que lleva por título "Trajetórias escolares em imagens: narrativas juvenis na e com a EJA" documentan procesos similares en México y Brasil. El primero de ellos, analiza el proceso de vinculación con la educación superior de personas provenientes de comunidades oaxaqueñas, dando cuenta de los diversos obstáculos que presenta el tránsito hacia la educación superior para estos/as jóvenes debido a las condiciones estructurales que lo permean. El segundo escrito, por su parte, presenta una reconstrucción de las trayectorias de los/as estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), a través de talleres de fotografía, iniciativa que permitió narrar las historias, motivaciones y desafíos estudiantiles. Con un énfasis particular en lo biográfico, Gilbert Daniel da Silva junto a Sandra Pereira Tosta en su artículo "'Eu sou Negro e sou favelado': recortes biográficos de um estudante de cursinho popular" y Mayra González de la Cruz en "Antes de hacer calle. La trayectoria escolar de un habitante en contexto de calle" documentan, también, los recorridos educativos y/o escolares desiguales y diversos, recuperando especialmente las voces de los protagonistas y dando cuentas de las tensiones y desafíos que los configuran.

Con la mirada puesta en los vínculos que se construyen cotidianamente en las instituciones y espacios socioeducativos, Marili Elizabeth Saucod y Analía Elizabeth Leite-Méndez presentan una descripción sobre las interrelaciones entre pares en una escuela de Argentina en su texto "'Dejar de lado': proyectos de vida, elecciones y vínculos construidos en la escuela secundaria" y Bóris Maia, por su parte, brinda un análisis sobre los modos institucionales de gestión de los conflictos escolares en una escuela pública de Brasil en "Registrar e punir: vigilância, exclusão e moralidade na administração dos conflitos escolares". Atendiendo específicamente a las

prácticas de cuidado de mujeres adolescentes en contextos de violencia en Medellín (Colombia), Mónica Chávez González y Selen Arango Rodríguez presentan "Prácticas de cuidado entre mujeres adolescentes escolarizadas en contextos del crimen organizado en Medellín, Colombia". También desde una perspectiva feminista, el trabajo "¡Educar para transformar!: impactos y desafíos de la educación menstrual en Brasil y México" de Janaina de Araujo Morais nos invita a reflexionar en torno a las experiencias educativas que se construyen en la interrelación entre edad, género y condiciones de desigualdad social.

Ese último trabajo abre la discusión respecto de los vínculos entre extensión e investigación y/o etnografía, articulación que es retomada también en "Experiencias educativas situadas con niñeces y juventudes. Un abordaje desde las prácticas integrales y la Etnografía" por María Gabriela Morgante, Ana Silvia Valero y Fernanda Castro. Las autoras nos proponen pensar las trayectorias educativas más allá de lo escolar, dando cuenta de los múltiples ámbitos por los cuales transitan los sujetos en esos recorridos, anclando sus reflexiones en dos barrios populares del Gran La Plata (Argentina). También en el cruce entre investigación y extensión, Marcos Verissimo y Yuri Motta -en "O cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto e o aprendizado da relação com a Sociedade e o Estado"- analizan las acciones desplegadas en relación con jóvenes procesados por la justicia en el marco del cumplimiento de medidas socioeducativas en medio abierto (Río de Janeiro, Brasil) y María Bergero y Mariano Pussetto presentan el trabajo titulado "Experiencias educativas de infancias en una escuela albergue rural (Pampa de Olaen, Córdoba). Entre el hacer extensionista y el conocimiento local". Estos trabajos recuperan la agencia de los sujetos y, como indicamos, señalan la necesidad de considerar en el análisis los múltiples actores y espacios que se imbrican en la configuración de las trayectorias y experiencias educativas, en el marco de procesos socio-históricos específicos y atravesadas por condiciones estructurales.

Otra de las dimensiones a partir de la cual los trabajos reunidos en este dossier se proponen analizar la configuración de las experiencias juveniles es la dimensión territorial. Así, parte de los trabajos se anclan en los espacios sociales rurales y, desde allí, reflexionan sobre la configuración de las experiencias educativas juveniles, atravesadas, en ocasiones, por procesos de exclusión. El trabajo de Eduarda Regina Dorneles y José Luís Abalos Júnior "Roubando a cena: juventude e cultura hip hop em contextos rurais" expresa la crítica de la matriz urbanocéntrica presente históricamente en los estudios sobre juventudes (Hirsch, Barés y Roa, 2023); por su parte, Sidnei Peres -en "Educação, territorialidade e relações interétnicas no Rio Negro: escola, comunidade e regime de aviamento"- analiza la implementación de la educación escolar con los pueblos indígenas del Medio Río Negro, Amazonas, considerando la historicidad de las relaciones interétnicas y los procesos de formación comunitaria que allí se despliegan; y, por último, destacamos el trabajo de Patrícia dos Santos Pinheiro y Fernando Henrique Pires Mamédio con su texto "Educação quilombola como enfrentamento ao racismo no Alto Sertão paraibano, Brasil", que documenta los procesos educativos de "reterritorialización", de lucha contra el racismo estructural y contra el borramiento histórico promovidos por las comunidades quilombolas.

Por último, una serie de artículos que focalizan la indagación en experiencias educativas mediadas por las tecnologías. Martha Areli Ramírez Sánchez -en "De la educación de élites a la educación para las masas: la creación del sistema de Telesecundarias en México. Un estudio de

caso"- documentan la historia de creación y desarrollo de una "telesecundaria", que favoreció el acceso a este nivel educativo a poblaciones marginadas, aunque no sin tensiones. Por su parte, Vinicius Oliveira Seabra Guimarães, Vitor Vinicius Gomes Cerqueira y Maila Aguiar Souza -en "Tecnologias Assistivas: Interfaces Entre Inclusão, Educação E Autonomia"- profundizan en el análisis del papel que las Tecnologías de Asistencia (TA) desempeñan en la promoción de la inclusión educativa de personas con discapacidad en Brasil y concluyen que la consolidación de dicha propuesta en las escuelas requiere de mayor inversión y escucha activa de los sujetos. El escrito titulado "Museo Virtual en la escuela: los pibes hacen patrimonio barrial" de Camila Cerra y Vanesa Jorge, presenta la reflexión en torno a una experiencia educativa desplegada con estudiantes de una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, documentando los saberes, vivencias y experiencias que intervinieron en la construcción de conocimientos para la elaboración de su museo virtual.

Finalmente, este número se enriquece con la inclusión de dos textos sumamente significativos. El primero, "Caminos recorridos, aportes y desafíos por venir en Antropología y Educación. Entrevista a Elena Achilli, Graciela Batallán y María Rosa Neufeld", resulta de un intercambio en el que recuperamos algunos hitos significativos de sus trayectorias, sus contribuciones más importantes y sus perspectivas respecto al desarrollo de este campo en el presente. Es, a la vez, una oportunidad para rendir homenaje a las tres maestras, quienes recientemente obtuvieron el Premio George and Louise Spindler, otorgado por el Comité de Antropología y Educación de la American Anthropology Association. El segundo, "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares" de Elsie Rockwell, es una republicación de un texto clásico del campo de la Antropología y Educación latinoamericana y caribeña. La autora propone el concepto de "apropiación" para abordar la relación compleja entre prácticas culturales y procesos sociales, considerando los contextos históricos particulares en que se desenvuelven. Esta noción permite así destacar la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, al mismo tiempo, el carácter coactivo, pero también instrumental, de la cultura heredada. Al anclarse en una concepción de la cultura como compleja, múltiple, situada e histórica, su aporte trasciende la especificidad del campo de la Antropología y Educación para irradiarse al conjunto de la disciplina.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2015). Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas. *Boletín de Antropología y Educación*, 6(9), 103-107. https://n9.cl/wfunxr

Díaz de Rada, A. (Comp.) (2014). *Etnografías de la educación y conceptos de educación*. Traficantes de sueños.

Gramsci, A. (1983). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Premia Editora.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.

Hirsch, M. M.; Barés, A. y Roa, M. L (2023). Juventudes en la ruralidad. En: M.M. Hirsch; A. Barés y M. L. Roa (Comps.) *Juventudes y ruralidades en Argentina. Tomo I* (pp. 25-98). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Levinson, B. y Holland, D. (1996). The cultural production of the educated person: an introduction. En B. Levinson, D. Foley y D. Holland (Eds.), *The cultural production of*

the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice (pp. 1-56). State University of New York Press.

Santillán y L. Cerletti (Comps.) (2024). *Pandemia, educación y cuidados. Aportes desde la Antropología*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: TeseoPress. https://www.teseopress.com/pandemiaeducacionycuidados

Estudiantes de escuelas técnicas en Salta: entre desigualdades, condicionantes y elecciones

Students from technical schools in the province of Salta: school assessments and youth projections in contexts of inequality

Estudantes de escolas técnicas da província de Salta: avaliações escolares e projeções juvenis em contextos de desigualdade

Gonzalo Víctor Humberto Soriano[1]
María Macarena Ossola[2]

Resumen

Este artículo analiza las valoraciones que estudiantes de tres escuelas secundarias técnicas de la provincia de Salta (Argentina) realizan sobre su formación educativa. El estudio se enmarca en una investigación antropológica en curso, orientada a comprender los sentidos que adquiere la escolaridad técnica en contextos atravesados por desigualdades sociales y territoriales. A partir de la aplicación de una encuesta como herramienta metodológica, el análisis se organiza en torno a las motivaciones que orientan la elección de la modalidad técnica y las valoraciones que los/as jóvenes elaboran sobre su experiencia formativa. Los resultados permiten visibilizar la coexistencia de condicionantes estructurales -como la cercanía geográfica, la escasa oferta educativa local y las limitaciones materiales- junto a

1 Profesor en Ciencias de la Educación y Especialista en Derechos Humanos por la Universidad Nacional de Salta. Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Becario Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (ICSOH- CONICET-UNSa).
E-mail: gvhsoriano@gmail.com
2 Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de Salta. Doctora en Ciencias Antropológicas con mención Sociocultural por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (ICSOH- CONICET-UNSa). E-mail: macossola@gmail.com

decisiones motivadas por el interés personal, el deseo de formación técnica y las expectativas de inserción laboral o continuidad académica. Los/as estudiantes expresan trayectorias marcadas por tensiones, negociaciones y estrategias situadas. Aun en contextos de desigualdad, la educación técnica aparece como un espacio de reconocimiento, pertenencia y proyección. Comprender estas experiencias exige abordar críticamente las condiciones de posibilidad que habilitan, o restringen, el derecho a decidir y a construir un proyecto educativo propio.

Palabras clave: escuela técnica, jóvenes, desigualdad, elección, condicionantes

Abstract

This article analyzes the assessments made by students from three technical secondary schools in the province of Salta (Argentina) about their educational training. The study is part of an ongoing anthropological investigation aimed at understanding the meanings of technical schooling in contexts marked by social and territorial inequalities. Using a survey as a methodological tool, the analysis is organized around the motivations that guide the choice of technical schooling and the assessments that young people make about their educational experience. The results reveal the coexistence of structural factors—such as geographic proximity, limited local educational offerings, and material limitations—along with decisions motivated by personal interest, the desire for technical training, and expectations of job placement or continued academic success. Students express trajectories marked by tensions, negotiations, and situated strategies. Even in contexts of inequality, technical education emerges as a space for recognition, belonging, and advancement. Understanding these experiences requires a critical approach to the conditions of possibility that enable, or restrict, the right to decide and build one's own educational project.

Keywords: technical school, youth, inequality, choice, conditions

Resumo

Este artigo analisa as avaliações feitas por estudantes de três escolas técnicas secundárias da província de Salta (Argentina) sobre sua formação educacional. O estudo faz parte de uma investigação antropológica em andamento que visa compreender os significados da educação técnica em contextos marcados por desigualdades sociais e territoriais. Utilizando uma enquete como ferramenta metodológica, a análise se organiza em torno das motivações que orientam a escolha pela educação técnica e das avaliações que os jovens fazem sobre sua experiência educacional. Os resultados revelam a coexistência de fatores estruturais — como proximidade geográfica, oferta educacional local limitada e limitações materiais — juntamente com decisões motivadas por interesse pessoal, desejo de formação técnica e expectativas de inserção profissional ou sucesso acadêmico contínuo. Os estudantes expressam trajetórias marcadas por tensões, negociações e estratégias situadas. Mesmo em contextos de desigualdade, a educação técnica emerge como um espaço de reconhecimento, pertencimento e ascensão. Compreender essas experiências requer uma abordagem crítica das condições de possibilidade que possibilitam, ou restringem, o direito de decidir e construir o próprio projeto educacional.

Palavras–chave: escola técnica, juventude, desigualdade, escolha, condições

Introducción

En los últimos años, las juventudes latinoamericanas se han constituido como actores estratégicos en diversos procesos de transformación, resistencia y disputa de sentidos, particularmente en contextos atravesados por desigualdades estructurales persistentes y nuevas formas de exclusión social (Saraví, 2015). Este fenómeno adquiere características singulares en los escenarios urbanos y periurbanos de América Latina, donde confluyen condiciones históricas de marginalidad territorial, diversidad étnico-lingüística y una marcada fragilidad en la presencia y eficacia de las políticas públicas (Barés, et al., 2020). En la provincia de Salta (Argentina), esta trama se complejiza aún más por la coexistencia de poblaciones indígenas, comunidades migrantes y contextos de pobreza multidimensional, configurando así territorios complejos, dinámicas y profundamente desiguales.

En ese marco, los/as jóvenes que transitan por las Escuelas de Modalidad Técnica en estos territorios enfrentan múltiples desafíos: no solo vinculados al acceso, permanencia y egreso en el sistema educativo, sino que también al modo en que experimentan sus trayectorias formativas en la intersección entre saberes escolares y comunitarios, expectativas familiares y condicionamientos estructurales. A partir de estas tensiones, emerge una pregunta central que atraviesa este trabajo: ¿qué sentidos construyen estos/as jóvenes en relación con su paso por la escuela técnica en territorios atravesados por desigualdades sociales, culturales y territoriales?

El presente artículo expone avances de una investigación en curso, en el marco del Proyecto de Investigación Plurianual (PIP) “Juventudes indígenas y migrantes en la provincia de Salta. Estudio de sus experiencias formativas interculturales”, centrado en las localidades de Cerrillos, San Carlos y Pichanal. El proyecto busca reconstruir las trayectorias educativas de los/as jóvenes que habitan en estos escenarios, entendidas como discursos escolares, prácticas comunitarias, memorias familiares y narrativas juveniles sobre el futuro.

El enfoque teórico-metodológico que guía este trabajo se inscribe en la perspectiva antropológica de las edades, que permite desnaturalizar la categoría “juventud” para comprenderla como una construcción cultural, situada y relacional. Es así como se busca reconocer la multiplicidad de condiciones sociales, culturales, como así también las disímiles expectativas que se generan. En las concepciones antropológicas contemporáneas, dichas categorías analíticas son comprendidas como construcciones sociales y dan cuenta de un entramado complejo y heterogéneo de experiencias (Beiras del Carril, et al., 2019). Desde esta óptica, no es posible reducir la experiencia juvenil a una categoría universal. Muy por el contrario, lo que se visibiliza son “múltiples juventudes” que transitan lo rural y lo indígena desde posiciones heterogéneas, disputando sentidos sobre lo que implica “ser joven”, “educarse” o “proyectar un futuro”.

En ese marco, las prácticas escolares y las decisiones educativas de estos/as jóvenes expresan, y a la vez configuran, sentidos diversos sobre su paso por el nivel medio, en estrecha relación con la geografía, la historia local y las condiciones materiales de existencia. Esta pluralidad de experiencias motivó el diseño del presente estudio, impulsado también por la lectura crítica de indicadores educativos referidos a repitencia y abandono escolar, particularmente notorios en las tres instituciones involucradas.

La inserción en el campo estuvo mediada por la trayectoria previa del equipo de investigación, compuesto por profesionales de la filosofía, las ciencias de la educación, la comunicación y la antropología. Las vinculaciones con docentes locales, así como las investigaciones anteriores centradas en el ingreso de jóvenes rurales e indígenas a la educación superior, nos condujeron a revisar una dimensión muchas veces omitida en ese tipo de estudios: la educación media como antesala de esas trayectorias. Nos propusimos, entonces, indagar en los recorridos previos, las decisiones y los sentidos que los/as jóvenes rurales de escuelas técnicas construyen en torno a su trayecto formativo.

Desde este punto de vista, decidimos hacer uso de una herramienta metodológica tradicionalmente utilizada en investigaciones cuantitativas y de gran escala, pero resignificada desde nuestra perspectiva crítica y situada: la encuesta. Si bien la etnografía y la entrevista en profundidad constituyen pilares de nuestra estrategia metodológica, la encuesta nos permitió acceder a una imagen panorámica y localizada de las valoraciones que los/as estudiantes de escuelas técnicas hacen sobre su experiencia educativa. Entendemos que estos datos no agotan el análisis, pero ofrecen una suerte de "radiografía" situada, en tanto permiten delinear tendencias y significaciones compartidas en un momento específico.

Los resultados presentados en este artículo se focalizan en los sentidos que los/as jóvenes otorgan a la elección de estudiar en instituciones de educación técnica y a las implicancias que ello conlleva en sus trayectorias personales, familiares y comunitarias. Reconocemos que estas significaciones no se producen en un vacío, sino que están atravesadas por tensiones históricas entre la inclusión educativa y la reproducción de desigualdades. Así, mientras que las escuelas técnicas pueden funcionar como espacios de innovación, arraigo y movilidad social, también corren el riesgo de convertirse en dispositivos de disciplinamiento y reproducción cultural si no reconocen las trayectorias, saberes, lenguas y horizontes vitales de los sujetos que las habitan.

Jóvenes en la educación técnico profesional en Argentina

En Argentina, la educación media técnica tiene una larga tradición vinculada a las políticas de industrialización, desarrollo productivo y movilidad social. Surgió en 1899 con la creación de la primera escuela técnica del país, dirigida por el ingeniero Otto Krause. Durante las primeras décadas del siglo XX, y frente a la necesidad de mano de obra calificada, se promovió la expansión de estas instituciones como respuesta a las exigencias del mercado industrial emergente. Como parte de este proceso, en 1959 se fundó el Consejo Nacional de Educación Técnica (CoNET), con el objetivo de coordinar y unificar criterios de enseñanza a nivel federal (Ministerio de Capital Humano, 2020).

Sin embargo, la historia de la Educación Técnico Profesional (ETP) no ha sido lineal ni exenta de tensiones. Las reformas implementadas en los años noventa -en particular, la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993)- transformaron profundamente el sistema educativo. Muchas escuelas técnicas perdieron gran parte de sus especificidades al ser convertidas en instituciones polimodales de orientación general. Esta modificación fue crítica, en tanto debilitó el carácter profesionalizante que históricamente había distinguido a la ETP y que le confería un valor simbólico fuerte entre sectores populares por su promesa de una salida

laboral concreta.

Este proceso comenzó a revertirse a partir de 2005 con la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, durante el gobierno de Néstor Kirchner, que la reconoció como una parte integral del sistema educativo nacional. Un año más tarde, siendo ministro de Educación, Ciencia y Tecnología Daniel Filmus, se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), reforzando este estatus, reconocimiento a la ETP como una de las modalidades del sistema educativo nacional, subrayando la necesidad de articular educación y trabajo en clave federal e inclusiva.

Hoy, la ETP es valorada por combinar formación académica con capacitación para el mundo laboral. No obstante, y a pesar de estos avances normativos, las trayectorias educativas de los/as jóvenes que cursan este tipo de instituciones siguen estando fuertemente condicionadas por factores sociales, económicos y territoriales. Como señalan Roberti, et al. (2022), los capitales sociales, económicos, culturales y de género, junto con las condiciones del territorio, siguen siendo determinantes en los recorridos formativos y laborales. En otras palabras, el acceso a oportunidades no depende únicamente de las capacidades individuales ni del tipo de escuela, sino del entramado complejo en el que esas trayectorias se insertan (Corica et al, 2023).

En las investigaciones de Debonis, et al. (2021), por ejemplo, se muestra que los sentidos que los/as estudiantes otorgan a su paso por la escuela técnica son múltiples y cambiantes. Aunque muchas veces la elección de esta modalidad no responde a un interés específico, los/as jóvenes van resignificando su experiencia escolar a medida que transitan la institución. Estas valoraciones están atravesadas por la expectativa de mejorar sus posibilidades laborales, pero también por la búsqueda de pertenencia, autonomía y reconocimiento (Debonis, et al., 2021).

En el caso de la provincia de Salta, las desigualdades se intensifican. Las juventudes que viven en zonas rurales y periurbanas de la provincia enfrentan una serie de obstáculos adicionales, relacionados con la diversidad geográfica, social y cultural del territorio. Aquí, los desafíos materiales se entrelazan con barreras simbólicas: las distancias a los centros educativos, la escasez de transporte, la falta de conectividad y la poca adecuación entre los contenidos escolares y los saberes territoriales, dificultan no sólo el acceso a la educación técnica, sino también su apropiación significativa.

En este sentido, Corica et al. (2023) advierten que, en provincias como Salta, los/as egresados/as de escuelas técnicas suelen encontrarse con un mercado laboral restringido, donde las especialidades aprendidas difícilmente se traducen en oportunidades de empleo real. Esto obliga a muchos/as jóvenes a redirigir sus trayectorias hacia otros rubros como la docencia u otro tipo de labores. Es decir, la realidad circundante restringe considerablemente la posibilidad de ejercer tareas vinculadas netamente a los oficios aprendidos.

Es precisamente en estos contextos donde se vuelve necesario recuperar las voces y las experiencias de los/as propios/as jóvenes. Lejos de ser sujetos pasivos, ellos/as construyen sentidos, negocian expectativas y desarrollan estrategias para proyectarse hacia el futuro, aún en condiciones de incertidumbre (Soriano y Ossola, 2022). En este aspecto, pensar a las juventudes como actores políticos implica reconocer su capacidad de agencia, de imaginar futuros posibles y de desafiar los límites que les imponen las condiciones estructurales (Reguillo, 2000).

Desde esta perspectiva, las escuelas técnicas pueden ser comprendidas desde dos lugares: dispositivos de inclusión, pero, al mismo tiempo, de reproducción de desigualdades. Ofrecen oportunidades formativas y habilitan trayectorias de movilidad, pero también enfrentan enormes desafíos para articularse de manera efectiva con el territorio y con los sectores productivos locales (Rodrigo, 2017). En este sentido, cuando estas articulaciones "fallan", son los/as jóvenes quienes deben "hacer puente", reconfigurar sus proyectos, o simplemente resistir al margen de un sistema que no siempre los/as incluyen.

Metodología

Este estudio se inscribe en el campo de la antropología de la educación, entendida no solo como una especialidad disciplinar, sino como una mirada situada y crítica sobre las relaciones entre cultura, conocimiento y poder. Desde esta perspectiva, nuestra intención ha sido generar conocimientos significativos que permitan visibilizar las realidades, demandas y resistencias de las juventudes que transitan escenarios de desigualdad, en particular aquellas que habitan en zonas rurales e interiorizadas de la provincia de Salta. La elección metodológica no puede pensarse, en este marco, como una cuestión puramente técnica o neutral. Por el contrario, se trata de decisiones situadas, éticas y políticas, que se entretejen con las disputas propias del campo de las Ciencias Sociales, sus tradiciones críticas y sus interpelaciones desde los márgenes (Grimson et al., 2011).

Retomando a Marradi et al. (2012), reconocemos que las opciones metodológicas son expresión de concepciones epistemológicas y teóricas más profundas acerca del conocimiento de lo social, su producción y las relaciones entre quienes lo generan. Esta reflexión nos permite asumir la metodología no como un conjunto de pasos procedimentales, sino como una toma de posición frente a la complejidad del mundo social, en nuestro caso, frente a las condiciones estructurales y simbólicas que configuran la experiencia educativa de jóvenes rurales e indígenas en escuelas técnicas del interior salteño. Por ello, entendemos que los sentidos que los/as jóvenes asignan a su paso por la educación técnica no pueden abordarse exclusivamente desde una mirada individual, sino que deben ser comprendidos en relación con las estructuras históricas, territoriales, económicas y culturales que los/as atraviesan, y al mismo tiempo, con los procesos mediante los cuales esos sentidos se resignifican desde prácticas y afectos situados (Achilli, 2023).

En términos empíricos, el estudio se desarrolló entre los años 2023 y 2024 en tres localidades seleccionadas por su relevancia en cuanto a diversidad geográfica y sociocultural: Pichanal, Cerrillos y San Carlos. En Pichanal, departamento de Orán, se encuentra la Escuela de Educación Técnica (EET) N° 3121, ubicada en el norte de la provincia, cerca de la frontera con Bolivia. Este territorio se caracteriza por intensos flujos migratorios y una notable diversidad cultural e histórica. Su población incluye comunidades indígenas -wichí, guaraní y kolla- así como migrantes de países vecinos (Flores, 2020). La economía local está centrada en la horticultura y la industria azucarera, marcada por la presencia del ingenio El Tabacal. Esta configuración económica ha derivado en la temprana incorporación de jóvenes al mercado laboral en condiciones precarias. Las trayectorias educativas en la zona están atravesadas por este contexto de racismo estructural, ingreso temprano al mercado laboral

y exclusión estructural, lo que se traduce en elevados índices de deserción, sobreedad y discontinuidad escolar.

Cerrillos, situado a 16 km al sur de la ciudad de Salta, incluye las localidades de San José de los Cerrillos y La Merced. En San José de los Cerrillos, se ubica la EET N° 3150. Esta región presenta un crecimiento poblacional significativo, con un sector urbano en expansión sobre la Ruta Nacional N.º 68 y una extensa zona rural dedicada a la agricultura (Ataide, 2020). Predominan cultivos como el tabaco, poroto, maíz, soja, frutas y hortalizas, junto con la producción lechera. Estas actividades son sostenidas históricamente por trabajadores/as campesinos e indígenas, muchos de ellos/as migrantes de otras regiones de Salta o de Bolivia (Ataide, 2020). La agroindustria tabacalera, eje económico del área, se apoya en un mercado laboral estacional, precario y mal remunerado, que condiciona la continuidad educativa de una población juvenil especialmente vulnerable (Cabrera, et al., 2022). Muchos/as jóvenes, provenientes de familias migrantes asentadas en viviendas precarias dentro de fincas, enfrentan tensiones entre la necesidad de trabajar y la posibilidad de continuar sus estudios.

Por su parte, San Carlos, ubicado en el sur de la provincia dentro de los Valles Calchaquíes, alberga la EET N° 3157. Se trata de un territorio rural, con una economía basada en actividades agroganaderas, turísticas y artesanales. La dispersión poblacional y la limitada infraestructura afectan el acceso a servicios básicos como los de salud, transporte y educación. Muchos/as jóvenes deben desplazarse desde parajes alejados y alojarse en las instituciones para poder cursar el nivel secundario. En este entorno emergen juventudes con adscripciones identitarias diversas -como la indígena Diaguita Calchaquí, “vallista” o “del pueblo”- que expresan formas propias de habitar el territorio, mantener tradiciones y cultivar la tierra. Sin embargo, sus trayectorias escolares y laborales están condicionadas por desigualdades estructurales que restringen sus posibilidades de desarrollo futuro (Soriano, 2023). A pesar de ello, las prácticas culturales e identidades locales se erigen como formas de resistencia y construcción de sentido frente a las limitaciones del entorno.

Si bien las instituciones educativas están formalmente ubicadas en los pueblos cabecera de estas localidades, a partir de las conversaciones mantenidas con diversos actores comunitarios, pudimos aproximarnos a las formas en que las escuelas son percibidas socialmente en relación con su localización territorial. En los tres casos, las escuelas se encuentran situadas en zonas alejadas del centro urbano, lo que conlleva significados sociales particulares asociados a esas localizaciones. Estas instituciones educativas están emplazadas en áreas cercanas a rutas o en barrios. En Pichanal, por ejemplo, la escuela técnica se ubica en un barrio donde residen comunidades indígenas y donde los relatos locales dan cuenta de situaciones frecuentes de delincuencia. En San Carlos, la EET se localiza a la entrada de un barrio que es estigmatizado por su asociación con jóvenes judicializados y problemáticas vinculadas al consumo de alcohol y drogas. En el caso de Cerrillos, aunque no se encuentra tan alejada de la plaza central, la zona remite directamente a una población específica. Persiste una percepción de inseguridad y racismo asociada a la comunidad migrante boliviana que reside allí, lo que refuerza su inscripción simbólica como un sector estigmatizado socialmente. Estas significaciones, si bien no serán abordadas en profundidad en este escrito, resultan fundamentales para comprender las condiciones bajo las cuales los/as jóvenes construyen sentido sobre su experiencia escolar.

Imagen N° 1: Mapa de la provincia de Salta con la ubicación de las Escuelas de Educación Técnica



Fuente: Elaboración propia

En este aspecto, la elección de estas escuelas no fue aleatoria. Por un lado, se basó en la lectura crítica de indicadores educativos que revelan niveles preocupantes de repitencia y abandono escolar; por otro, en la potencia política de estas juventudes, muchas de ellas vinculadas a procesos de construcción identitaria, organización comunitaria y disputa de sentidos frente a la desigualdad.

En el año 2023, el Informe General Estadístico del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta señalaba la existencia de 70 establecimientos de modalidad técnica de gestión estatal, de los cuales solo 9 se ubican en zonas rurales (8 en áreas de "Rural Aglomerado" y 1 en "Rural Disperso"), mientras que 61 se encuentran en zonas urbanas. Estas cifras reflejan la distribución territorial desigual de la oferta educativa técnica, y con ello, el acceso diferencial a propuestas formativas orientadas a la inserción laboral y tecnológica.

Según ese mismo informe, el 21% de los/as estudiantes del nivel secundario estatal en Salta cursan en instituciones de modalidad técnica, lo que equivale a 28.493 jóvenes. No obstante, cuando se analiza la continuidad de las trayectorias escolares, el panorama se complejiza: la promoción efectiva entre los ciclos lectivos 2022-2023 fue del 72,80%, mientras que la repitencia alcanzó el 9,78% y el abandono escolar el 17,72%, lo que significa que casi una quinta parte del estudiantado no se reinscribió al año siguiente.

Si bien estas cifras permiten un diagnóstico a nivel provincial, fue la lectura de datos históricos de las tres escuelas seleccionadas lo que motivó en gran medida nuestro trabajo. En

el período 2017-2018, los niveles de repitencia y abandono escolar ya resultaban alarmantes: En la EET N° 3157, la repitencia alcanzaba el 26,22% y el abandono el 9,15%; En la EET N° 3150, la repitencia era del 12,99% y el abandono del 11,17%; En la EET N° 3121, la repitencia se ubicaba en 27% y el abandono en 17,66%.

Estos indicadores, fueron el punto de partida para interrogar las trayectorias educativas de jóvenes que no siempre logran sostener la escolarización en contextos de profundas desigualdades. A ello se suma el impacto de las políticas nacionales recientes que han afectado el financiamiento educativo, agudizando la fragilidad institucional y reduciendo el margen de acción de las escuelas.

A partir de este diagnóstico, diseñamos una estrategia metodológica que combina herramientas cuantitativas y cualitativas, en una clave etnográfica crítica. En esta fase del estudio, optamos por aplicar una encuesta estructurada, entendida no como una herramienta neutral, sino como un dispositivo relacional, que adquiere sentido en función del contexto donde se implementa y de la mirada con la que se interpreta (Marradi, et al., 2012). Aunque muchas veces excluida de los repertorios etnográficos más convencionales, la encuesta nos permitió recolectar datos relevantes desde la voz de los/as propios/as estudiantes, en relación a sus experiencias, valoraciones y expectativas respecto a la educación técnica.

Esta decisión metodológica, el uso de la encuesta, fue producto de una reflexión colectiva dentro del equipo de investigación, conformado por profesionales con trayectorias diversas en filosofía, ciencias de la educación, comunicación y antropología. Desde allí, asumimos que toda técnica debe ser resignificada desde el enfoque teórico y ético-político que se adopta. En nuestro caso, no se trató de medir actitudes o conductas, sino de habilitar una lectura situada de las trayectorias juveniles, entendidas como procesos tensionados por múltiples dimensiones: lo escolar y lo comunitario, lo familiar y lo estructural, lo subjetivo y lo territorial.

Como planteamos anteriormente, este trabajo no busca hablar por los/as jóvenes rurales, indígenas y migrantes, sino más bien habilitar las condiciones para que sus voces, silencios y estrategias cobren legibilidad y potencia dentro del campo educativo, no como objeto de intervención, sino como sujetos históricos y políticos, portadores de saberes, afectos y aspiraciones. En este sentido, los datos obtenidos a través de la encuesta no deben leerse como "evidencia dura" o neutra, sino como insumos relacionales, producidos en un entramado metodológico y ético que reconoce los condicionamientos, pero también las resistencias y resignificaciones que habitan los márgenes (Marradi et al., 2012).

La encuesta fue respondida por 48 jóvenes de entre 16 y 19 años, pertenecientes a los últimos años del nivel secundario en las Escuelas de Educación Técnica de Cerrillos, Pichanal y San Carlos. Del total, un 56% se identificaron como varones y un 44% como mujeres. La gran mayoría reside en la misma localidad donde se encuentra la institución, aunque algunos/as provienen de zonas rurales aledañas, con trayectos escolares que incluyen traslados cotidianos que muchas veces implican tiempos y costos significativos, y que inciden en la permanencia. Tres estudiantes, dos varones y una mujer, señalaron tener hijos/as a cargo, mientras que un 20% indicó asumir responsabilidades de cuidado sobre otros miembros de su familia, principalmente hermanos/as o personas mayores. En términos convivenciales, predominan los hogares multigeneracionales (Vazzano, 2020), donde los/as jóvenes conviven

con madres, abuelos/as y hermanos/as, lo cual complejiza la experiencia educativa desde dimensiones afectivas, materiales y simbólicas que exceden la escolaridad.

Estos primeros datos permiten configurar un mapa situado de las condiciones de vida de los/as estudiantes, lejos de las imágenes homogéneas que muchas veces circulan sobre las juventudes rurales. Se trata, más bien, de un entramado heterogéneo de experiencias, responsabilidades y vínculos que modelan los sentidos de la educación y las posibilidades de proyectar un futuro.

La encuesta fue diseñada a partir de seis ejes analíticos: Datos personales y familiares; Educación; Vínculos con el mercado laboral; Presencia del Estado; Adscripciones identitarias; y Sociabilidades juveniles. Esta estructura buscó abarcar de forma integral las múltiples dimensiones que configuran la vida de los/as jóvenes en contextos atravesados por la desigualdad, la ruralidad y la interculturalidad, sin reducir su experiencia educativa a indicadores formales de rendimiento o permanencia.

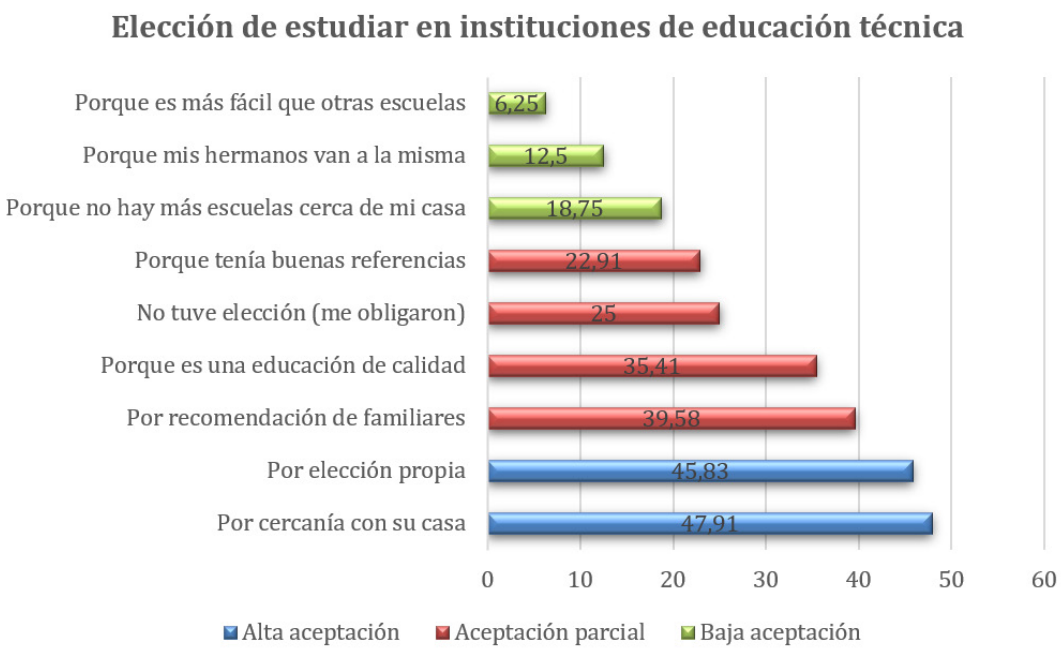
Este artículo se enfoca particularmente en el eje "Educación", a partir del cual se exploraron dos aspectos centrales: Por un lado, las decisiones y motivaciones que incidieron en la elección de una escuela técnica como espacio de formación; Por otro, los sentidos que los/as estudiantes construyen sobre su trayecto formativo, tanto desde lo pedagógico como desde lo afectivo y relacional. La intención no fue solo relevar datos cuantitativos, sino propiciar una lectura más profunda sobre las vivencias escolares como escenarios de negociación, deseo y resistencia. Si bien, se trata de una primera aproximación, los datos relevados permiten construir un panorama contextualizado, sensible y políticamente relevante sobre las trayectorias formativas en escuelas técnicas rurales, un campo aún escasamente investigado en la provincia de Salta. Esta información no solo aporta al conocimiento académico, sino que también constituye una herramienta para repensar las políticas educativas desde una lógica situada, capaz de escuchar, acompañar y reconocer las trayectorias juveniles como procesos complejos, históricos y relacionales.

Resultados y discusiones

La elección de estudiar en instituciones de educación técnica

Una primera línea de análisis se desprende de las valoraciones que los/as estudiantes realizan sobre su trayectoria escolar, particularmente sobre la decisión de cursar en una escuela técnica. Para ello, recuperamos los resultados de una pregunta incluida en la encuesta en la que se solicitaba a los/as jóvenes seleccionar tres afirmaciones con las que estuvieran de acuerdo. De las respuestas emergen tres núcleos de sentido (ver gráfico N° 1): afirmaciones con alta adhesión (superior al 50%), respuestas intermedias (entre el 20% y el 40%) y opciones con baja frecuencia de elección (por debajo del 20%).

Gráfico N° 1: Elección de estudiar en instituciones de educación técnica



Fuente: Elaboración propia

En el primer grupo, el de mayor porcentaje, se destacan dos factores: la "cercanía del establecimiento educativo al hogar" y la "elección personal". Ambas respuestas condensan el dilema central que atraviesa este apartado: el modo en que la agencia individual se entrelaza, y muchas veces se tensiona, con los condicionamientos estructurales al momento de construir una trayectoria escolar.

En primer lugar, 23 estudiantes (47,91%) afirmaron haber elegido la escuela técnica por su cercanía al domicilio. Este dato adquiere centralidad si se lo enmarca en contextos rurales o periurbanas donde la oferta educativa es escasa, el transporte público deficiente o inexistente, y los costos de traslado implican no solo una inversión económica sino también un desgaste corporal, organizacional y emocional. En estos escenarios, la accesibilidad territorial se vuelve una condición de posibilidad o de imposibilidad educativa, y, por ende, un elemento que organiza el derecho efectivo a la educación secundaria. La cercanía, en este sentido, no responde necesariamente a una valoración pedagógica o institucional de la escuela técnica, sino que aparece como una estrategia de adaptación frente a las restricciones del entorno. En otras palabras, se elige lo que está disponible. Sin embargo, incluso en esos márgenes de posibilidad reducida, la decisión implica sentidos. No se trata de una pura pasividad ante la oferta: hay agencia, hay negociación, aunque ésta esté mediada por condiciones desiguales de origen.

Este punto adquiere aún mayor espesor si comprendemos que, aun dentro de una misma localidad, el hecho de trasladarse a otra institución puede implicar más que un cambio físico. En estos escenarios, el territorio no es neutro: es vivido, narrado, habitado diferencialmente.

Así, aunque el desplazamiento sea mínimo en kilómetros, puede ser profundo en términos simbólicos, en tanto obliga a los/as jóvenes a circular por espacios que portan otros códigos, otras marcas de identidad y otras formas de vigilancia o estigmatización. Lo que se pone en juego, entonces, no es solamente la ubicación de las escuelas, sino su inscripción en una cartografía social de lo legítimo y lo marginal, de lo visible y lo relegado.

Desde esta perspectiva, la ubicación de las escuelas técnicas, como describimos en apartados anteriores, no puede analizarse aisladamente. Ella se inscribe en una lógica de organización social del espacio, donde ciertos sectores, particularmente aquellos vinculados a juventudes empobrecidas, racializadas o precarizadas, son sistemáticamente desplazados hacia los márgenes, tanto físicos como simbólicos, de la vida comunitaria. En ese marco, los/as jóvenes no sólo eligen "una escuela", sino que también ocupan un lugar en el tejido social de sus pueblos, lugar que muchas veces ya está previamente configurado por tramas históricas de exclusión (Debonis, et al., 2021).

En paralelo, 22 estudiantes (45,83%) señalaron haber elegido la escuela técnica por decisión propia. Esta respuesta sugiere un ejercicio de autonomía relativa y motivación intrínseca, que merece ser interpretado con cuidado. Si bien podría asociarse a un interés genuino por la formación técnica, por sus posibles salidas laborales, o incluso por experiencias escolares previas que resultaron positivas, es necesario advertir que la "elección propia" nunca ocurre en el vacío. Como advierten Bourdieu y Passeron (2019), los *habitus* no eliminan la capacidad de elección, pero sí condicionan profundamente las opciones disponibles y las probabilidades de éxito. En este sentido, las decisiones personales se inscriben en un campo de posibilidades delimitado por la estructura social: la disponibilidad real de ofertas educativas en la zona, las expectativas familiares, las recomendaciones de pares o adultos significativos, e incluso las representaciones locales sobre la escuela técnica como vía de movilidad o de estancamiento. Elegir, incluso cuando parece un acto de libertad plena, es también situarse frente a un horizonte de sentido modelado por desigualdades persistentes.

Este punto abre una tensión que se vuelve visible en los relatos: la disyuntiva entre el deseo de realización personal (asociado a la movilidad social, el acceso a estudios superiores, o la salida al mundo urbano) y, por otro lado, las expectativas familiares o comunitarias que privilegian el arraigo, la continuidad de formas productivas locales, o la disponibilidad para las tareas del hogar y del cuidado. Esta tensión se agudiza en contextos periurbanos, donde las políticas públicas oscilan entre promover el desarrollo local y preparar a las juventudes para un mundo del trabajo que sigue centralizándose en los núcleos urbanos.

En este marco, las trayectorias educativas no se configuran de forma lineal ni individualizada, sino como campos de negociación permanente, donde múltiples dispositivos institucionales (escuelas, programas estatales, discursos mediáticos y familiares) inciden sin eliminar la agencia de los sujetos. Así, lo educativo se vuelve un terreno de disputa: por los sentidos del futuro, por el valor del conocimiento, por las formas de vida posibles.

En el grupo de respuestas intermedias, también se vislumbran dos grandes dimensiones: valoraciones sobre la propuesta pedagógica y la influencia de vínculos familiares. En el primer caso, 17 estudiantes (35,41%) valoraron la educación técnica como una "formación de calidad" y 11 (22,91%) señalaron que la eligieron por buenas referencias. Aquí aparece una representación positiva de la escuela técnica, que puede leerse como una apuesta a su

prestigio simbólico, a su potencial de inserción laboral o a la posibilidad de continuidad académica. Esta mirada contrasta con ciertos discursos que desvalorizan la modalidad técnica como segunda opción o vía residual. No obstante, su emergencia en las voces juveniles sugiere que, en estos contextos, la escuela técnica puede funcionar como un horizonte deseable, y no como un destino impuesto.

En el segundo caso, 19 jóvenes (39,58%) indicaron que su decisión estuvo influida por recomendaciones familiares. Esta respuesta revela el peso de las redes afectivas y sociales en la orientación educativa. Las trayectorias no se definen en soledad: son procesos relacionales, en los que intervienen saberes previos, memorias familiares, y experiencias compartidas (Corica, et al., 2023). En muchos casos, estas influencias operan como guía, apoyo y legitimación. En otros, pueden volverse prescriptivas, generando tensiones con los propios deseos o expectativas de los/as jóvenes.

Un dato particularmente revelador es que 12 estudiantes (25%) manifestaron no haber tenido opción: fueron obligados/as a asistir a la escuela técnica. Este dato, aunque minoritario en términos estadísticos, interpela de manera directa los supuestos meritocráticos sobre la educación como elección libre. En estos casos, la trayectoria escolar aparece como una imposición del entorno adulto, del contexto institucional o de las condiciones materiales. Este tipo de experiencias suele impactar negativamente en la motivación, el sentido de pertenencia y la continuidad escolar. A su vez, nos obliga a revisar críticamente las configuraciones culturales de estas comunidades, donde la transición de la niñez a la juventud muchas veces se da sin etapas intermedias. En estas configuraciones, la juventud puede quedar invisibilizada como etapa, sin agencia plena, sin derecho a elegir ni a soñar.

Por último, las respuestas de menor frecuencia revelan elecciones condicionadas, resignadas o estratégicamente instrumentales. 9 estudiantes (18,75%) eligieron la escuela técnica por ser la única opción cercana. 6 (12,5%) lo hicieron por continuidad familiar. Y 3 (6,25%) mencionaron que la consideraban más fácil. Todas estas respuestas deben ser leídas no como falta de interés, sino como formas de respuesta subjetiva a contextos de alta restricción estructural. En este escenario, las proyecciones de los/as jóvenes están permanentemente negociando con lo posible, con lo permitido, con lo que se espera de ellos/as. Como plantea Corica (2012), las decisiones en contextos de desigualdad no emergen en un vacío, sino que se gestan en territorios cargados de mandatos, carencias, representaciones sociales e historias familiares. La elección educativa, en estos casos, se encuentra vinculada a una forma situada de respuesta subjetiva a condiciones estructurales restrictivas.

En el caso de quienes eligieron la escuela técnica porque era la única opción cercana. Esta afirmación, da cuenta de un problema estructural profundo: la escasa infraestructura educativa en ciertas zonas de las localidades. La inexistencia de alternativas convierte la escuela técnica no en una preferencia, sino en la única posibilidad de continuar con los estudios secundarios. Es decir, la “elección” se transforma en una decisión forzada, donde el margen de autonomía queda severamente restringido. Algo similar ocurre con quienes asocian su elección a una lógica de continuidad familiar. Cuando los/as jóvenes responden que asisten a esa escuela porque sus hermanos/as también lo hacen, emerge una dinámica relacional que, si bien puede generar cierto acompañamiento inicial, también puede reproducir trayectorias educativas sin espacio para la exploración de alternativas propias.

En esos casos, la decisión se encuentra entrelazada con afectos, presiones y expectativas familiares que moldean, y a veces limitan, los recorridos posibles.

En cuanto a quienes consideran que la escuela técnica "es más fácil", aparece una valoración que no puede leerse livianamente. Esta percepción podría estar relacionada con experiencias previas de fracaso escolar, con el deseo de evitar la sobrecarga académica o, incluso, con una desvalorización social de la educación técnica. Esta última posibilidad nos obliga a interrogarnos sobre los sentidos simbólicos que circulan en torno a las distintas ofertas educativas y cómo esos sentidos inciden en la motivación, el compromiso y la autopercepción de los/as estudiantes.

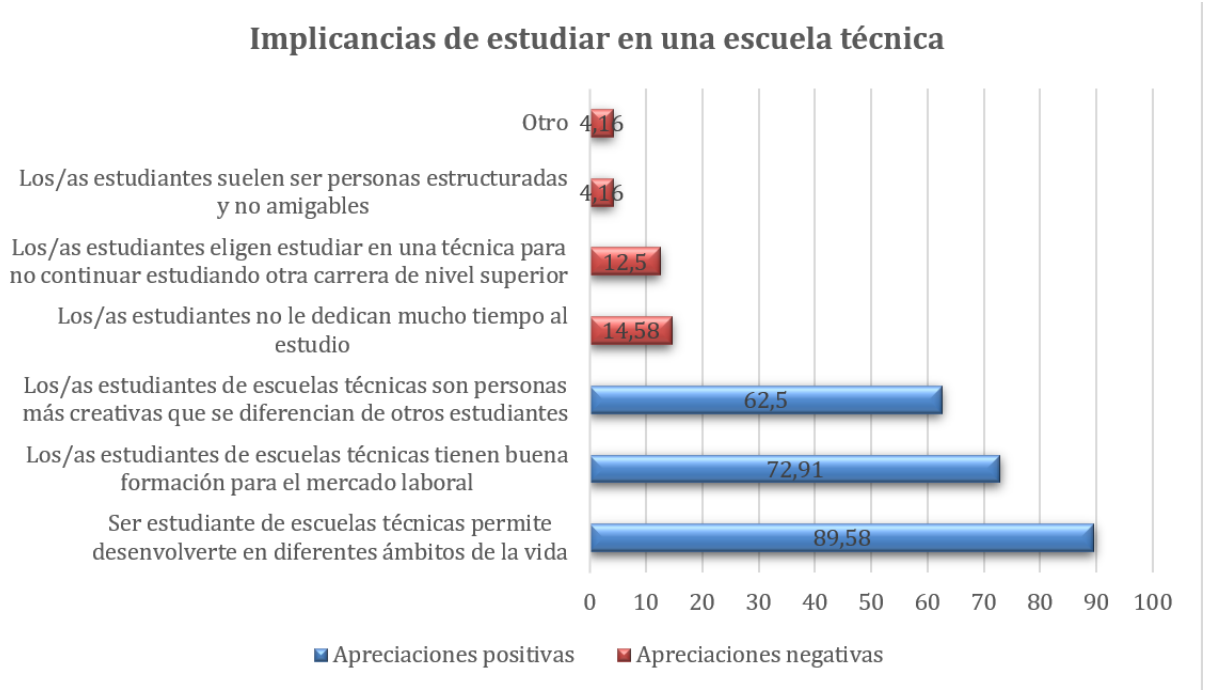
Todas estas respuestas, en conjunto, deben ser interpretadas como expresiones legítimas, y profundamente políticas, de jóvenes que toman decisiones dentro de un marco estructural que los/as condiciona severamente. La desigualdad no solo actúa a través de la falta de recursos, sino también mediante la producción de horizontes de posibilidad limitados (Bourdieu y Passeron, 2019). Elegir, en contextos como estos, es intentar construir un camino posible entre lo que hay y lo que falta. Por eso, al leer las valoraciones de los/as estudiantes, consideramos la necesidad de adentrarnos en una lectura crítica, situada y comprometida con las condiciones de vida de estos/as jóvenes.

Lo descrito hasta aquí nos invita a pensar que, lo que se pone en juego aquí no es solamente la elección de una escuela, sino el derecho mismo a imaginar y construir un proyecto de vida que no esté determinado por la escasez de opciones, por el mandato familiar o por el miedo al fracaso. En última instancia, lo que aparece en estas respuestas es la huella viva de un sistema que, al reproducir la desigualdad territorial y simbólica, niega a muchos/as jóvenes el derecho a elegir con libertad. Y, como señala Corica (2012), cuando las decisiones se toman en condiciones tan profundamente condicionadas, hablar de "elección" puede ser una forma encubierta de legitimar la injusticia estructural.

Implicancias de estudiar en una escuela técnica

Una segunda línea de análisis se centra en las representaciones que construyen los/as jóvenes en torno a su experiencia en la escuela secundaria técnica. Para explorar esta dimensión, se les solicitó que seleccionarán hasta tres afirmaciones con las que se sintieran identificados/as. A partir de las respuestas obtenidas, emergen dos núcleos interpretativos principales: por un lado, valoraciones positivas vinculadas a la formación técnica, y por otro, percepciones negativas asociadas a ciertas exigencias o limitaciones de la modalidad (ver Gráfico N° 2).

Gráfico N° 2: Implicancias de estudiar en una escuela técnica



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las primeras, los/as jóvenes expresan una valoración positiva de la educación técnica, percibiéndola como un espacio formativo que impacta en múltiples dimensiones de su vida personal, social y emocional. En este sentido, se configura una representación de la escuela técnica como una experiencia integral, que articula saberes, identidades y proyecciones de futuro.

En primer lugar, 43 estudiantes (89,58%) sostienen que ser parte de una escuela técnica les permite desenvolverse en distintos ámbitos de la vida. Esta afirmación excede la expectativa de empleabilidad y da cuenta de una percepción ampliada del valor de la educación técnica. Este dato pone en juego una dimensión clave: la de la formación para la vida, en términos no únicamente instrumentales, sino también relacionales, éticos y subjetivos. Esta idea se puede leer recuperando los aportes de Dubet y Martuccelli (1996), cuando proponen, pensar la escuela no sólo como un dispositivo de socialización funcional, sino también como un espacio de experiencia, donde los sujetos construyen sentidos, se reconocen en sus prácticas y negocian su lugar en el mundo. En ese marco, la educación técnica no es vivida simplemente como una "preparación para el trabajo", sino como un escenario formativo complejo, donde se adquieren herramientas para resolver problemas, tomar decisiones y habitar el presente con mayor autonomía.

En contextos como Cerrillos, Pichanal o San Carlos, atravesados por desigualdades estructurales, desempleo juvenil y escasas oportunidades de proyección, esta dimensión cobra un valor aún más profundo. Porque lo que está en juego no es solo el acceso a un oficio, sino

la posibilidad de afirmarse como sujeto social, de intervenir en lo común, de sostener una identidad juvenil digna en territorios donde, muchas veces, los/as jóvenes son definidos más por su peligrosidad que por su potencial.

A esto se suma que 35 jóvenes (72,91%) valoraron positivamente la formación recibida para insertarse en el mercado laboral. Este dato reafirma la centralidad del vínculo entre escuela y trabajo en las representaciones juveniles, pero también permite matizar ciertas críticas habituales a la formación técnica. No se trata de una búsqueda inocente del empleo, sino de una estrategia de posicionamiento en un mercado laboral crecientemente hostil. En efecto, la expectativa de acceder a un trabajo mediante la escuela técnica no puede separarse de las condiciones estructurales que atraviesan estos territorios: informalidad, subempleo, migraciones forzadas y, en muchos casos, la imposibilidad de proyectar un futuro profesional sin mediar por el abandono del lugar de origen. Aquí la escuela técnica adquiere un doble carácter: por un lado, aparece como espacio de refugio ante la desocupación; por otro, como trampolín para aspirar a algo más allá de lo local. Como plantea Corica (2012), los/as jóvenes no ingresan a la escuela solo para aprender contenidos, sino para imaginar un futuro posible, aun cuando ese futuro esté tensionado por contradicciones y limitaciones materiales.

En tercer lugar, 30 estudiantes (62,5%) afirmaron que los/as jóvenes que estudian en escuelas técnicas son “más creativos” o se diferencian de otros/as estudiantes. Esta respuesta resulta especialmente interesante, ya que introduce una dimensión identitaria en la percepción de la experiencia escolar. La creatividad aquí no solo remite a la capacidad de innovación o resolución de problemas, sino también a un sentimiento de singularidad, de distinción positiva, que permite a los/as jóvenes construir una autoimagen más valorada.

Este punto se vuelve clave si lo leemos desde los aportes de Bourdieu y Passeron (2019) sobre las múltiples disposiciones que conviven en un mismo sujeto. En el marco de trayectorias educativas desiguales, la escuela técnica puede ser vivida como un espacio donde se activa un conjunto de disposiciones objetivas y subjetivas que otros espacios sociales, incluidas otras escuelas, no siempre permiten desplegar. Así, la identidad técnica se vuelve un recurso para diferenciarse de estigmas asociados a la juventud rural o empobrecida, resignificando su lugar en el entramado social.

Este proceso de resignificación no es menor. En territorios donde, muchas veces, se asocia a los/as jóvenes con la desocupación, el desinterés o la conflictividad social, poder afirmarse como estudiantes técnicos (creativos, trabajadores, resolutivos) funciona también como un acto político de recuperación del valor propio. En este punto, la escuela no solo educa, también produce imágenes del mundo, del otro y de uno mismo (Dubet y Martuccelli, 1996). Y esas imágenes pueden ser herramientas para la emancipación o para la reproducción del orden.

La lectura de estas tres dimensiones: formación para la vida, inserción laboral y creatividad, permite pensar que la escuela técnica no es vivida simplemente como un mecanismo de ascenso o de disciplinamiento, sino como un espacio de experiencia formativa situada, donde los/as jóvenes se piensan, se sienten y se narran a sí mismos como sujetos capaces. Desde esta perspectiva, las escuelas técnicas emergen como un conjunto de saberes experienciales, valoraciones simbólicas y vínculos sociales que los/as jóvenes construyen dentro de ella. Estos circulan en los pasillos, en los talleres, en las decisiones cotidianas que los/as estudiantes deben tomar para sostener su escolaridad. Y es en esos espacios menos visibilizados donde también se juega el

valor profundo de esta modalidad. Estas valoraciones positivas, deben ser interpretadas en el marco de las trayectorias diversas y fragmentadas que los/as jóvenes experimentan. Bourdieu y Passeron (2019) señalan que las disposiciones escolares no son naturales ni universales, sino resultado de una historia social y familiar que moldea las formas de estar y habitar la escuela. En ese sentido, las afirmaciones que aquí recuperamos nos permiten comprender que la escuela técnica no es solo un espacio educativo: es, muchas veces, el lugar donde se anuda lo posible con lo deseado, lo cotidiano con el futuro, la precariedad con la esperanza.

Si bien la mayoría de las respuestas obtenidas en las encuestas reflejan valoraciones positivas respecto de la escuela técnica, consideramos fundamental detenernos en las apreciaciones negativas o críticas expresadas por un sector minoritario de los/as estudiantes. En su condición de disonancia, estas expresiones nos permiten acceder a las tensiones internas que conviven en la experiencia escolar los/as jóvenes, tensiones que suelen ser silenciadas o desestimadas en los relatos dominantes.

En primer lugar, 7 estudiantes (14,58%) afirmaron que quienes asisten a escuelas técnicas "no le dedican mucho tiempo al estudio". Esta percepción podría ser leída, en un primer nivel, como una crítica a la supuesta baja exigencia académica de la modalidad, o a la desmotivación que atraviesa a ciertos grupos estudiantiles. Sin embargo, consideramos que es necesario no tomar esta afirmación como un juicio aislado, sino contextualizarla en el entramado institucional y pedagógico que organiza la vida escolar en las EET. En estas instituciones, la carga horaria está dividida entre materias teóricas y talleres prácticos, lo cual genera formas diferenciadas de habitar el estudio, que no siempre se ajustan a los modelos tradicionales de dedicación académica. En ese sentido, el carácter más operativo y aplicado de la formación técnica puede dar lugar a una percepción de "menor esfuerzo", sobre todo cuando se la compara con la educación común, donde predomina la abstracción y la evaluación escrita.

Sin embargo, esta percepción también puede estar reflejando una tensión más profunda: la que existe entre el trabajo manual y el saber intelectual en la jerarquía cultural de los saberes escolares. Para Bourdieu y Passeron (2019), el capital cultural dominante tiende a valorar más aquellos saberes abstractos, descontextualizados y académicamente prestigiosos, deslegitimando los aprendizajes prácticos o corporales. Desde esta perspectiva, la crítica a la "falta de estudio" podría no estar dirigida tanto a una supuesta pereza, sino a una desvalorización de la especificidad del trabajo técnico como forma válida de conocimiento.

Otro grupo de estudiantes (6 casos, 12,5%) expresó que quienes eligen la escuela técnica lo hacen para "no seguir estudiando una carrera superior". Esta afirmación introduce una segunda capa de sentido, vinculada a las representaciones sobre el carácter terminal o "limitado" de esta modalidad. En ella se evidencia una tensión entre los discursos institucionales, que promueven la articulación con niveles superiores, y las expectativas realistas que circulan entre los/as jóvenes, especialmente en contextos de precariedad estructural.

Desde nuestra mirada, este dato no puede ser leído simplemente como una "falta de aspiración". Más bien, lo interpretamos como una expresión de estrategias de adecuación al contexto. La necesidad de incorporarse rápidamente al mercado laboral, el peso de las responsabilidades familiares o la falta de recursos para sostener una carrera universitaria en otro territorio, configuran condiciones que limitan la posibilidad de imaginar una trayectoria educativa extendida (Corica, 2012). En este sentido, lo que aparece en esta crítica es la marca

de una estructura de oportunidades profundamente desigual, que convierte en decisión lo que muchas veces es renuncia obligada. Y allí, otra vez, se hace presente la tensión entre elección y condición, entre proyecto y posibilidad. Como plantea Corica (2012), la elección escolar en contextos de vulnerabilidad es muchas veces una estrategia de resistencia, más que una expresión de libertad.

Finalmente, queremos detenernos en una respuesta minoritaria pero sugerente: 2 estudiantes (4,16%) señalaron que quienes asisten a escuelas técnicas son "personas estructuradas y no amigables". Esta afirmación introduce una dimensión subjetiva e identitaria poco explorada en los estudios sobre educación técnica. Aquí no se está juzgando la modalidad desde su funcionalidad, sino desde los modos de vinculación interpersonal que produce o habilita. Esta percepción nos invita a pensar hasta qué punto las dinámicas institucionales, centradas muchas veces en la eficacia, la resolución de problemas o el cumplimiento de normas, configuran estilos vinculares más verticales o normativos, que podrían ser percibidos como poco abiertos a la emocionalidad, la espontaneidad o la expresión subjetiva. En otras palabras, ¿qué tipo de subjetividad produce la escuela técnica? ¿Qué lugar tiene lo afectivo, lo lúdico, lo creativo no-instrumental en su cultura institucional?

Estas preguntas resultan fundamentales porque nos obligan a ver también sus bordes, sus tensiones internas, sus zonas de incomodidad. Y, sobre todo, nos permiten reconocer que incluso en contextos donde la valoración es mayoritaria, la experiencia educativa sigue siendo un campo de disputa, de ambivalencia y de negociación subjetiva. Entonces, las críticas expresadas por este pequeño grupo de estudiantes no deben ser desestimadas por su baja frecuencia. Por el contrario, creemos que en ellas se juega una lectura imprescindible para una educación crítica: la que reconoce que toda institución educativa es también un espacio de conflicto, de exclusión posible y de sentidos en disputa. Escuchar estas voces es, en última instancia, una forma de ampliar el derecho a la palabra y de construir una mirada más compleja y comprometida sobre la escuela técnica en contextos de desigualdad.

Reflexiones finales

A lo largo de este escrito, las respuestas de los/as estudiantes de EET de Cerrillos, Pichanal y San Carlos han permitido reconstruir una mirada compleja sobre la experiencia educativa en contextos de ruralidad y desigualdad estructural. El análisis de los datos, a partir de la encuesta como herramienta metodológica, que habilitó la identificación de tendencias y disensos en las representaciones estudiantiles, se organizó en torno a dos ejes centrales: por un lado, las valoraciones sobre la educación técnica; por otro, los procesos de decisión en torno a la elección de esta modalidad.

Desde el primer eje, emergieron con fuerza valoraciones positivas de la escuela técnica como un espacio de formación integral, que no solo brinda herramientas para el trabajo, sino que también habilita formas de autonomía, creatividad y proyección. El alto porcentaje de jóvenes que afirmó que esta educación los/as prepara para "desenvolverse en distintos aspectos de la vida" da cuenta de una experiencia formativa que trasciende lo instrumental y deja huellas más allá del aula. No se trata solo de una preparación para el empleo, aunque esta dimensión está presente, sino de un espacio donde se construye pertenencia, reconocimiento y sentido subjetivo.

Desde el segundo eje, centrado en los procesos de elección, se puso en evidencia que, si bien muchos/as jóvenes expresan haber elegido la escuela técnica por motivación personal, esta decisión se configura en un campo de posibilidades profundamente condicionado. La cercanía geográfica, la limitada oferta educativa en sus localidades, las exigencias del trabajo familiar, los costos de movilidad o la escasez de transporte público, entre otros factores, intervienen de manera decisiva en la configuración de sus trayectorias. Como hemos planteado a lo largo del análisis, estas elecciones deben ser comprendidas no como decisiones aisladas o plenamente libres, sino como estrategias situadas, que combinan agencia juvenil, condicionamientos estructurales y mandatos familiares o comunitarios.

De allí que, lejos de una narrativa de victimización, las respuestas analizadas nos invitan a reconocer que incluso en contextos adversos, las juventudes rurales despliegan deseos, formulan expectativas y proyectan futuros posibles. La escuela técnica aparece, entonces, como un lugar donde esas búsquedas se condensan: para algunos/as, representa una herramienta concreta para insertarse en mercados laborales precarios; para otros/as, una formación valorada que puede ser punto de partida hacia estudios superiores. En todos los casos, se trata de una experiencia donde se disputan sentidos, se configuran subjetividades y se re-imaginan posibilidades vitales.

En este marco, nos resulta imprescindible subrayar que la educación técnica no debe ser reducida a su dimensión funcionalista como "formadora de mano de obra". Los espacios escolares pueden operar como escenarios de reafirmación identitaria y revalorización del sujeto, especialmente cuando logran generar vínculos significativos y reconocer la historia, la cultura y las condiciones de vida de quienes los habitan (Saraví, 2015). En este sentido, los/as jóvenes no solo habitan la escuela, también la significan, la transforman, la discuten.

Las elecciones educativas, por lo tanto, están atravesadas por marcos de representación social que no se limitan a la escuela como institución, sino que se extienden al territorio en el que estas se insertan. Como enunciamos en apartados anteriores, la ubicación de las EET, tanto física como simbólica, incide en las formas en que los/as estudiantes narran sus experiencias. La "distancia" no es solo geográfica: está cargada de sentidos, de estigmas, de peligros percibidos, que tensionan las condiciones de acceso, pertenencia y continuidad. En este punto, nos parece importante comprender cómo los espacios educativos están marcados por desigualdades históricas y al mismo tiempo configuran jerarquías entre centros y márgenes (Saraví, 2015).

De allí que, como señala Corica (2012), hablar de "elección educativa" en contextos de desigualdad exige un desplazamiento conceptual: se trata menos de optar entre alternativas equivalentes, y más de buscar lo posible dentro de lo disponible, de construir estrategias de movilidad y sentido en medio de un campo acotado. Este es uno de los principales aportes que intentamos recuperar a partir de las respuestas de los/as estudiantes, sin caer en la idealización ni en la homogeneización.

En paralelo, es clave visibilizar que estas juventudes son actores políticos que interpelan, resignifican y negocian con las estructuras (Debonis, et al., 2021). Sus proyectos no son meramente adaptativos, sino que expresan una forma activa de habitar el mundo. En las opciones señaladas por los/as estudiantes aparece la aspiración de seguir estudiando, de tener un empleo digno, de poder quedarse en su comunidad sin resignar posibilidades. Este gesto, que se expresa en los sueños narrados por muchos/as de ellos/as, nos interpela también como investigadores/as: ¿qué políticas públicas acompañan esas proyecciones? ¿Qué sistemas de apoyo, recursos y

oportunidades les ofrecemos para que esas trayectorias posibles no se frustren por el peso de lo estructural?

En esta línea, adherimos a las perspectivas que proponen un giro epistemológico en los estudios sobre juventud rural. Como señalan Pérez Ruiz y Valladares (2014), es necesario desplazar las miradas adultocéntricas, homogéneas y urbanocéntricas que han dominado históricamente este campo, para dar lugar a una comprensión relacional, contextualizada y comprometida con la diversidad de formas de ser joven en los territorios. Desde esta perspectiva, la juventud no es una etapa ni un estado natural, sino una categoría social y política, marcada por disputas de poder, representaciones sociales y estructuras desiguales.

Por último, quisiéramos enfatizar que los/as estudiantes de las escuelas técnicas de Cerrillos, Pichanal y San Carlos no solo expresan valoraciones sobre su educación, sino que también formulan posicionamientos respecto de su lugar en el mundo. En territorios históricamente relegados, signados por la desigualdad y el abandono estatal, sus respuestas trazan horizontes, ensayan futuros, se piensan a sí mismos/as como sujetos con agencia. Reconocer y acompañar estos procesos implica asumir una ética de la escucha, una pedagogía sensible y una política educativa que no solo brinde acceso, sino que fortalezca las condiciones reales para habitar la educación como derecho y como posibilidad transformadora.

La educación técnica ubicadas en Cerrillos, Pichanal y San Carlos, aparece como una elección que, en muchos casos, se presenta como una aspiración. Para algunos/as representa una posibilidad de trabajo, en contextos donde las oportunidades laborales suelen ser precarias o intermitentes. Para otro/as, implica una formación valorada, creativa, que habilita a pensar en continuar estudios superiores. En todos los casos, se trata de una experiencia formativa y práctica que deja huella más allá del aula.

Asimismo, las proyecciones familiares y las referencias sociales sobre las escuelas secundarias técnicas definen rumbos en los/as jóvenes que no siempre responden a sus propios deseos. Sin embargo, esto da cuenta de una trama colectiva de sentido y de expectativas que giran en estas instituciones. Esto evidencia que hablar de elección de estudios en contextos de desigualdad exige prestar atención en las condiciones que hacen posible o restringen verdaderamente el derecho a decidir.

Al mismo tiempo, es importante subrayar que la escuela secundaria técnica no es sólo una institución que forma para el empleo. Para muchos/as los/as estudiantes involucrados/as en este estudio, representa un espacio de socialización, de pertenencia y de reconocimiento. En este escenario circulan formas de habitar la educación configurando experiencias de oportunidad de reafirmación y revalorización del sujeto (Saraví, 2015).

Este giro epistemológico implica no solo un cambio en la mirada sobre la juventud rural, sino también en las formas de producir conocimiento sobre ella. Se comienza a privilegiar el enfoque situado, que reconoce la diversidad de condiciones estructurales y culturales que atraviesan a los/as jóvenes en contextos de ruralidad, y se visibiliza su capacidad de intervención, apropiación y transformación de los territorios que habitan. En este escenario se consolidaron investigaciones más sensibles y comprometidas con los contextos particulares, con la especificidad cultural, política y territorial de las juventudes rurales. En estos enfoques, se reconoce que estos/as jóvenes no solo habitan, sino que también transforman sus entornos, intervienen en las dinámicas comunitarias, y participan activamente en la resignificación de

prácticas, discursos y estructuras. Como bien señalan Pérez Ruiz y Valladares (2014), estos sujetos "se mueven, viven, conocen, interiorizan, producen, reproducen, deciden y actúan" (p. 11), disputando sentidos y ejerciendo agencia en espacios que por mucho tiempo se consideraron estáticos.

Autores/as como Reguillo (2000) y Rosales (2021) amplían esta mirada al enfatizar la importancia de situar a los/as jóvenes en sus entornos concretos, reconociendo su capacidad para negociar con las estructuras de poder, reinterpretar las tradiciones y construir nuevas formas de habitar lo rural. En esta línea, González Cangas (2003) propone entender a la juventud no como una etapa biológica ni como una condición esencialmente urbana occidental, sino como una alteridad, es decir, como una categoría relacional que se configura en diálogo con contextos específicos. Su planteo es clave para mi investigación, ya que permite desarmar las nociones hegemónicas sobre cómo se "debe" estudiar la juventud rural, y abrir el análisis a las múltiples formas de ser joven en distintos territorios.

Por ello, a lo largo de esta investigación, enfatizo en significaciones locales, que solo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contextos, considerando las trayectorias históricas, territoriales y políticas que las sustentan

La decisión de asistir a una escuela técnica no se reduce a una elección educativa individual, sino que está mediada por representaciones sociales del espacio, trayectorias de vida, imaginarios de futuro y valoraciones sociales sobre el tipo de formación que estas instituciones ofrecen. La geografía simbólica en la que se insertan las escuelas —marcada por estigmas, distancias y peligros percibidos— influye directamente en los modos en que los/as jóvenes enuncian sus vivencias, expectativas y tensiones en torno a su paso por la escuela técnica.

Estas percepciones no son meramente descripciones objetivas del espacio, sino construcciones sociales cargadas de sentidos que se inscriben en tramas históricas, políticas y culturales específicas.

También, resulta interesante exponer, que los/as estudiantes de Cerrillos, Pichanal y San Carlos, señalan sueños y búsquedas a futuro. En territorios históricamente invisibilizados, signados por tramas de la desigualdad, los/as jóvenes ponen en juego deseos para configurar sus proyectos. Ensayan respuestas propias, interpelan lo dado, reconfiguran sentidos y se piensan a sí mismos en clave de futuro. En ese gesto, resulta menester acompañar estas trayectorias con políticas públicas que reconozcan las potencialidades juveniles, fortalezcan el acceso a la educación superior y promuevan alternativas de desarrollo local sustentable.

Referencias bibliográficas

Achilli, Elena. 2023. *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Libros Editor.

Ataide, Soraya. 2020. Escuela y vida cotidiana. Un análisis sobre las representaciones que circulan en contextos escolares, rurales y migratorios de la provincia de Salta (Argentina): *Revista Periplos Revista de Investigación sobre Migraciones* 4 (1): 200-223. Disponible en: https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/30716/27722

Barés, Aymará; Hirsch, María Mercedes y Roa, María Luz. 2020. Juventudes y ruralidades en

Latinoamérica Hacia un nuevo estado de la cuestión. *Millcayac* 7 (13): 13-26. Disponible en: https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/3823

Beiras del Carril, Victoria; Ossola, María Macarena; Taruselli, Eugenia y Hecht, Ana Carolina. 2019. Un mapeo de las juventudes indígenas en Argentina. En: Ana Carolina Hecht; Mariana García Palacios y Noelia Enriz (comps.), *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina*. Pp. 11 – 20. Buenos Aires: Clacso-Grupo Editor Universitario.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. 2019. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cabrera Carla., Ossola María Macarena y Ataide, Soraya. 2022. "Experiencias formativas en contextos rurales y migratorios: las jóvenes generaciones de familias bolivianas en una escuela rural de Cerrillos (Salta)". En: *XI Jornadas de Jóvenes Investigadorxs.* Instituto de investigaciones Gino Germani. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Corica, Agustina. 2012. Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última década* 20(36): 71-95. Disponible en: https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v20n36/art04.pdf

Corica, Agustina., Arancibia Milena y Miranda Ana. 2023. La integralidad en la formación de las trayectorias laborales de egresados de la escuela secundaria técnica. *Revista Pro-Posições*, 34: e20230001. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2023-0001

Debonis, Florencia., López Fittipaldi, Marilín y Saccone, Mercedes. 2021. Jóvenes, escuela técnica y trabajo: experiencias de escolarización en contextos de pobreza urbana (Rosario, Santa Fe). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* 17(2): 47-56. DOI: https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.664

Dubet, François y Martuccelli, Danilo. 1996. *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Flores, María Eugenia. 2020. El territorio como espacio educativo: etnografías con maestros bilingües y médicos tradicionales guaraní y chané. *Revista Intersticios de la Política y la Cultura 9* (17): 101-122. Disponible en: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/28089

Grimson, Alejandro; Merenson, Silvina. y Noel, Gabriel. 2011. Descentramientos teóricos. Introducción. En Alejandro Grimson; Silvina Merenson y Gabriel Noel (Comp.) *Antropología ahora. Debates sobre la alteridad* (pp. 9-31). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Maidana, Carolina; Colangelo, María y Tamagno, Liliana. 2013. Ser indígena y ser joven. Entre la etnicidad y la clase. *Desacatos* 42: 131-144. Disponible en: https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/73

Marradi, Alberto; Archenti, Nélida y Piovani, Juan Ignacio. 2012. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Boston: Cengage Learning.

Ministerio de Capital Humano. 2020. A 15 años de la sanción de la ley de Educación Técnico Profesional: Es tiempo de tomar responsabilidades. Gobierno de la República Argentina. 7 de septiembre de 2020. https://www.argentina.gob.ar/noticias/15-anos-de-la-sancion-de-la-ley-de-educacion-tecnico-profesional-es-tiempo-de-tomar

Pérez Ruiz, Maya y Valladares, Laura. 2014. Introducción. Historicidad y Actualidad de las juventudes indígenas en América Latina. En: Maya Pérez Ruiz y Laura Valladares

(coords.), *Jóvenes indígenas. De hip hop y protesta social en América Latina*. Pp. 9-33. México: Instituto Nacional de Antropologías e Historia.

Reguillo, Rossana. 2000. *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Cali: Grupo Editorial Norma.

Robeti, Eugenia., Jacinto Claudia. y Martínez, Silvia. 2022. Desigualdades multidimensionales en las trayectorias de jóvenes, que egresaron de la educación técnica. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 26(3): 102-124. DOI: 10.30827/profesorado.v26i3.22832

Rodrigo, Lucrecia. 2017. *La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas*. VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Ciudad de Buenos Aires.

Saraví, Gonzalo. 2015. *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: CIESAS.

Soriano, Gonzalo Víctor Humberto. 2023. "Ser del interior" y estudiar en la educación superior urbana: Resignificaciones identitarias en jóvenes indígenas y/o rurales de Salta, Argentina. *Perfiles Educativos* 45(182): 8–26. DOI: https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61009

Soriano, Gonzalo Víctor Humberto y Ossola, María Macarena. 2022. Tramas de las desigualdades: Mujeres rurales en la educación superior universitaria, Salta Argentina. *Revista Brasileira de Educação do Campo* 7: 1-29. DOI: https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e14613

Vazzano, Florencia. 2021. El lugar de abuelos/as personas mayores en el seno de las familias multigeneracionales. *Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas* 11(2): 33-44. DOI: https://doi.org/10.19137/perspectivas-2021-v11n2a03

Experiencia escolar y proyección de futuro en el último año de la educación secundaria. Aportes de la investigación educativa

School experience and future projection in the final year of secondary education. Contributions from educational research

Experiência escolar e projeção de futuro no último ano do ensino médio. Contribuições da pesquisa educacional

Marcelo David Krichesky[1]
Patricia Maddonni[2]

Resumen

Este artículo se basa en una investigación desarrollada en tres escuelas secundarias del Conurbano Bonaerense entre 2023 y 2024. Su objetivo fue analizar, desde distintas perspectivas y escalas desde análisis (provincial e institucional); la gestión de la educación secundaria así como las trayectorias y experiencias educativas de estudiantes del último año del nivel en instituciones situadas en diferentes contextos sociales. El enfoque de la investigación fue multi actoral, considerando fuentes secundarias de los últimos años, proporcionadas por el relevamiento anual de información estadística y las representaciones de autoridades gubernamentales, directivos, docentes, equipos de orientación y estudiantes. En el marco de este proyecto de investigación, este artículo se enfoca en la experiencia escolar y la proyección de futuro de los estudiantes

1 Universidad Pedagógica Nacional de Buenos Aires (UNIPE), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) E-mail: marcelo.krichesky@gmail.com, https://marcelokrichesky.com.ar/
2 Universidad Pedagógica Nacional de Buenos Aires (UNIPE), Universidad de Buenos Aires. E-mail: patmaddonni@gmail.com

del último año del nivel secundario, incluyendo reflexiones teóricas y el análisis de sus voces mediante cuestionarios autoadministrados y grupos focales. También se incorpora la perspectiva de los equipos de orientación, con un papel clave en el acompañamiento de trayectorias escolares y el abordaje de problemáticas emergentes en la vida cotidiana.

Palabras clave: Educación secundaria, Jóvenes Experiencia, Proyección de futuro

Summary

This article is based on research conducted in three secondary schools in Greater Buenos Aires between 2023 and 2024. Its objective is to analyze, from different perspectives and scales of analysis (provincial and institutional), the management of secondary education at the provincial and institutional levels, as well as the educational trajectories and experiences of students in their final year of secondary school in institutions located in different social contexts. The research approach is multi-actoral, considering secondary sources from recent years, provided by the annual survey of statistical information and the representations of government authorities, principals, teachers, guidance teams, and students. Within the framework of this research Project, this article focuses on the school experience and future projections of students in their final year of secondary school, including theoretical reflections and the analysis of their voices through self-administered questionnaires and focus groups. The perspective of guidance teams is also incorporated, with a key role in supporting school trajectories and addressing emerging problems in daily life.

Keywords: Secondary education, Youth, Experience, Future projection

Resumo

Este artigo é baseado em uma pesquisa realizada em três escolas de ensino médio da Grande Buenos Aires entre 2023 e 2024. Seu objetivo é analisar, a partir de diferentes perspectivas, e escalas de análise (provincial e institucional) a gestão da educação secundária bem como as trajetórias e experiências educacionais de alunos do último ano do ensino médio em instituições localizadas em diferentes contextos sociais. A abordagem da pesquisa é multiator, considerando fontes secundárias dos últimos anos, fornecidas pelo levantamento anual de informações estatísticas e pelas representações de autoridades governamentais, diretores, professores, equipes de orientação e alunos. No âmbito deste projeto de investigação, este artigo foca na experiência escolar e na projeção futura de alunos no último ano do ensino médio, incluindo reflexões teóricas e a análise de suas vozes por meio de questionários autoadministrados e grupos focais. A perspectiva das equipes de orientação também é incorporada, desempenhando um papel fundamental no apoio às carreiras acadêmicas e no enfrentamento de questões emergentes na vida cotidiana.

Palavras-chave: Educação secundária, Jovens, Experiência, Projeção de futuro

1- Introducción

Este trabajo se inspira en un proyecto de investigación que se desarrolló en escuelas secundarias del Conurbano Bonaerense (2023 2024), en el Partido de Pilar (situado en la zona noroeste de la Región Metropolitana de Buenos Aires); focalizado en el ciclo superior de este nivel bajo el intento de analizar en diferentes escalas (macro, meso y micro institucional) la gestión del gobierno de la educación secundaria (a nivel provincial e institucional); las trayectorias y

la experiencia educativa de los y las estudiantes, en tres instituciones del nivel, localizadas en territorios con diferenciados entramados sociales.

Con el propósito de incorporar una perspectiva institucional y en base a diferentes contextos sociales, se consideró en este proyecto, la distribución de las escuelas secundarias del distrito de Pilar según su localización en diferentes territorios sociales. A partir de lo estipulado en el Registro Nacional de Barrios Populares (RENABAP)[3], se distinguieron tres zonas: contextos urbanos no incorporados al RENABAP (CU), barrios populares (BP) y zonas rurales (ZR). Una de las escuelas, está localizada en una zona céntrico /urbana de Pilar, alcanza una matrícula de 1500 estudiantes, con 4 orientaciones: Economía y Administración, Lengua extranjera, Cs Sociales y Cs Naturales, con turnos mañana, tarde y noche. Otra de las instituciones, localizada en una zona rural, resulta más pequeña con un universo de 300 estudiantes y localizada en una zona de quintas, alejada del centro urbano, con orientación en Comunicación y Artes Visuales. Una tercera escuela localizada en un barrio popular, con una matrícula de 450 estudiantes con orientación en Cs Sociales, Turismo y Educación Física. Al 2022 el ciclo superior funcionaba en ciclo vespertino.

Bajo un enfoque metodológico multi actoral, en el proyecto de investigación se abordaron las representaciones de diferentes actores del gobierno provincial de la educación secundaria, junto con la de directivos, docentes, equipos de orientación y estudiantes del último año del nivel secundario. Dichas representaciones resultan una modalidad particular de conocimiento, como "una manera particular de comprender y comunicar —una manera que al mismo tiempo crea la realidad y el sentido común" (Moscovici, 2000: 33), por lo cual se reconoce, simultáneamente la dimensión cognitiva y simbólica del sujeto. Al mismo tiempo estas representaciones, no son universales ni inmutables y sufren modificaciones o rupturas, pero otorgan a los individuos marcos de referencia, para orientar sus acciones e interpretar los fenómenos que los rodean, condicionando la percepción y experiencias sociales de los individuos (Castorina, 2005).

Esta perspectiva de corte cualitativo, supone la opción de captar los diferentes significados atribuidos por los actores (Denzin y Lincoln, 2011; Vasilachis de Gialdino, 2006), a los procesos de escolarización en el ciclo superior del nivel secundario y la relación existente entre dichos sentidos y los elementos que forman parte del contexto institucional. Bajo este enfoque de investigación se desarrollaron una variedad de instrumentos de recolección de información, integrados por entrevistas abiertas y focalizadas, cuestionarios autoadministrados (a directivos y estudiantes) y focus groups..De modo complementario para esta investigación se apela a fuentes secundarias provistas por el Relevamiento anual de matrícula (2015-2020) que permiten identificar el derrotero complejo y persistente, que presentan las trayectorias educativas en los últimos años de este nivel[4], marcadas por los fenómenos de la no promoción del año de estudio y en menor

3 El ReNaBaP es el Registro Nacional de Barrios Populares en Argentina. Es un registro que identifica y caracteriza los barrios populares del país, como villas, asentamientos y urbanizaciones informales, para facilitar el acceso a servicios básicos y la regularización dominial de sus habitantes.

4 En base al Relevamiento Anual de información estadística la Provincia de Bs As al 2020 la repitencia en este nivel se agudiza en el 2do (11.2%) y 4to año (10.1%). Del mismo modo, respecto del abandono en el 4to año alcanza valores cercanos al 2,5%, agudizando el último año (12, 5%) de estudiantes que no logran finalizar y acreditar sus estudios. Entre el 2015 al 2022 el egreso experimentó una curva ascendente del 72,6 al 80,7%. Para el periodo 2023 2023, las tasas de no promovidos en el sector estatal se incrementó del 9% en el primer año, al 14, 5 y 15.27 en el 2do y 3er año respectivamente, alcanzando un pico del 17,7 en el 4to año. Respecto del abandono,

proporción por el abandono escolar.

El propósito de este artículo es centrarse en aspectos ligados con la experiencia escolar y la proyección de futuro considerando las narrativas (Guzmán y Saucedo, 2015). de estudiantes y de los equipos de orientación de las instituciones educativas. En una primera parte, se recuperan aportes de la investigación social y educativa respecto de la experiencia escolar de los/as adolescentes y jóvenes en el nivel secundario y proyecciones de futuro. Posteriormente se aborda las voces de los/as estudiantes del último año del nivel. Para ello, se recuperan los resultados de dos estrategias metodológicas utilizadas como ser los cuestionarios autoadministrados y grupos focales. De modo complementario se incluye la perspectiva de los equipos de orientación, relevadas a partir de entrevistas semi estructuradas, que cumplen una función relevante ligadas al acompañamiento de las trayectorias escolares y el trabajo en base a problemáticas (individuales y grupales) que emergen en diferentes esferas de la vida cotidiana.

2. Aportes del campo de la investigación educativa en torno a la experiencia escolar y la proyección de futuro

Investigaciones que se desarrollaron dese mediados de los 80, con el foco en la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de contextos desaventajados destacaron, entre una diversidad de aspectos, mecanismos de oposición, estigmatización, y conflicto escolar, propios de tensiones entre la cultura escolar, el capital cultural y los procesos de socialización que trascienden la esfera familiar y escolar (Willis, 1988; McLaren, 1989; Dubet y Martuccelli, 1998). En Argentina y países de la región, otros estudios dieron cuenta, por una parte, de la centralidad que asume en la experiencia escolar, el sentido afectivo, y el respeto que habilitaría un reconocimiento recíproco entre estudiantes y docentes. (Dussel et al., 2007; Núñez, 2015; Weiss, 2015; Paoleta; 2024); En este marco el concepto de soporte resulta significativo en tanto como nos señala Martucelli (2024) puede ser una actividad laboral o ciertos vínculos sociales –alguna persona significativa, una pareja, amigos–y entramados. Como experiencia social (por ejemplo, el trabajo, el alcohol, drogas, vínculos familiares, etc.), los soportes suponen vínculos intersubjetivos en tanto "le transmiten al actor un sentimiento eficaz de suspensión social y movilizan una forma particular de conocimiento sobre sí mismo" (Martucelli, 2024: 37).

Desde este enfoque dada la singularidad individual, un objeto, actividad o relación, puede o no jugar el papel de soporte. Un trabajo de Núñez, Litichever y Fridman (2019), entre otros estudios, dan cuenta de la complejidad que asume la experiencia escolar, a partir de abordar las relaciones pedagógicas, las dinámicas de convivencia y de participación estudiantil, cuestión que luego fue abordado por dichos autores durante el escenario de pandemia y el COVID 19, en el plano vincular y la profundización de las desigualdades educativas (Nuñez, Fuentes, 2022)

Por otra parte, en diferentes estudios realizados en contextos de vulnerabilidad social se registraron trayectorias y experiencias de baja intensidad y desenganche (Kessler, 2004, Vecino y Buratovich 2025), en los modos de cursada de los estudiantes. Esta tendencia se presenta en otros

los índices a nivel provincial alcanzan sus picos máximos al 0,5% en el 4to y 5to año, resultando en el ciclo básico promedios que no superan el 0.3%. La tasa de egreso, de acuerdo a dicho relevamiento es menor al 2022 y alcanza el 76,3%.

estudios en torno a la experiencia escolar en contextos de pobreza urbana atravesados por múltiples violencias; (Nemcovsky Bernardi, Saccone, López Fittipaldi,; Calamari, Debonis ; Maiolino, Martínez, 2022). dinámicas de itinerancia, propios de una trama social, de las que se derivan en estos contextos sociales discontinuidades en los procesos de escolarización marcadas por las ausencias, interrupciones y o reingresos a la vida escolar (Saccone, 2019).

El desenganche también se expresa en el desinterés, propio de las brechas vigentes entre la cultura escolar y culturas juveniles, de un alejamiento de los ritmos y procesos de aprendizaje previstos para los/as estudiantes. Junto a dicho desenganche, cabe considerar la dimensión temporal que interviene en ciertos desacoples entre las culturas juveniles y el dispositivo escolar (Nuñez, 2023) Asimismo, en otros estudios, se identificaron dinámicas de conflicto entre estudiantes y docentes, asociadas a lógicas discriminatorias, resultado de experiencias escolares entre pares de desprecio, o abusos propios de relaciones de poder a las que subyace la búsqueda del respeto (Paulin, 2015). Subyace a dichos fenómenos de conflicto con las regulaciones institucionales (y entre sus diferentes actores), la emergencia de códigos culturales que los adolescentes construyen en escenarios de múltiples violencias y cadenas punitivas de judicialización (Brener, Galli y Martínez. (2019) En dichos contextos, la experiencia escolar del reingreso al nivel secundario, fue abordada considerando en contextos institucionales con un cambio del formato escolar; [5], la centralidad del reconocimiento y la confianza en las relaciones pedagógicas, en tanto habilitan la posibilidad de configurar el oficio de estudiantes y restituir por lo menos transitoriamente el lazo social (Krichesky; 2021).

En la experiencia escolar y particularmente en los últimos años del nivel secundario se juegan en los/as estudiantes, una serie de decisiones respecto del futuro educativo y laboral. La cuestión de dichas proyecciones resulta un problema muy frondoso en términos de continuidades y transiciones educativas (interniveles) al mismo tiempo que posibilidades de rupturas sociales. Los estudios de Guichard (1995), acerca de proyectos de futuro educativo recogen una tradición propia del campo de la psicología social y la orientación vocacional, que no solo integra aspectos cognitivos, afectivo-emocionales y subjetivos. Hay en su trabajo, una valoración significativa de la experiencia escolar, que condiciona la producción de proyectos, en este caso, en relación con la continuidad de estudios superiores. En este sentido, la función de las clasificaciones experimentadas en la experiencia escolar, con el interjuego de su condición de clase y género, configuraría un mapa cognoscitivo diverso de profesiones, que los estudiantes elegirían en el mediano y largo plazo.

Por otra parte, junto con enfoques cuyo foco estuvo puesto en el campo de los individuos y la psicología vocacional, en estudios de las sociologías de la transición (Bendit, y Miranda, 2008, Blanco 2011) se abordan las trayectorias sociales de los individuos, como un proceso cambiante en una variedad de ámbitos entrelazados (Por ej hogar, escuela, trabajo, parejas y o matrimonios, etc) y las transiciones a la vida adulta —no necesariamente predeterminados, absolutamente

5 Dicho estudio como parte de una tesis doctoral estuvo focalizado en instituciones que asisten a adolescentes y jóvenes que reingresan a la educación secundaria en instituciones con un formato escolar que altera el canon tradicional del nivel, como los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes de Bs As (CESAJ), las Escuelas de Reingreso (ER) de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) y Bachilleratos Populares (BP) de dicha Ciudad.

previsibles.

Las transiciones a la vida adulta, marcadas tradicionalmente por la finalización de los estudios secundarios y el ingreso al mundo del trabajo, o la continuidad de estudios superiores junto a una mayor autonomía social y económica, hoy se encuentran reconsideradas por perspectivas culturalistas (Reguillo, 2000) y sociologías de la transición en los estudios de juventud centradas en la heterogeneidad de las trayectorias biográficas en un escenario de desigualdades educativas (Bendit, y Miranda, 2008, Saravi 2015). Ambos enfoques señalan una ruptura de las transiciones tradicionalmente demarcadas, por corrientes funcionalistas de los ciclos vitales y la emergencia de una etapa de desinstitucionalización del curso de vida, y una menor estandarización en dichas biografías En este marco, se considera la vigencia de trayectorias laberínticas o reversibles (Machado País, 1993; 2007), que saltean tradicionales coordenadas del tiempo y espacio, en contraposición a secuencias lineales de una trayectoria biográfica.

En el campo de investigaciones realizadas en Argentina en torno a las relaciones entre subjetividad de jóvenes egresados y mercado de trabajo, se señaló tradicionalmente un determinismo de las condiciones sociales de vida en las trayectorias educativas y laborales, alineadas a la segmentación del sistema y a circuitos diferenciados que determinan la continuidad en los estudios, en una diversidad de ofertas (por sector de gestión, titulación y prestigio) o la inserción laboral, dadas las múltiples desigualdades y condicionamientos económicos sociales. geográficos, de género (Corica, 2012), que se ratifica en estudios internacionales (Sepúlveda, 2013), y otros más recientes en nuestro país, como Hiirsh, 2016; De Piero y Massigoge (2023) y Da benigno (coord., 2024) .

Ciertamente, las visiones de futuros, en los relatos de los estudiantes de sectores pobres y vulnerables, se entrelazan sin una lógica lineal, en tanto los futuros pasados y futuros presentes se enredan en dinámicas circulares, con lo cual el presente relatado por jóvenes y adultos se superpone con la experiencia social acumulada. (Kornblit 2010, Capriati 2013. No obstante, estudios realizados en Argentina acerca de los proyectos educativo de jóvenes que egresan del nivel secundario, revelan desajustes entre las condiciones sociales y la subjetividad de los mismos produciéndose un cambio en las aspiraciones de los/las estudiantes de contextos críticos. (Saccone, 2019). Esta tendencia se ratificó en otro estudio realizado en en instituciones cuyo propósito central se orienta a promover el reingreso al sistema educativo en instituciones que alteran el formato escolar (Krichesky 2021) ya mencionada anteriormente, se observó que en aquellos/as estudiantes próximos al egreso del nivel, emerge a partir del diálogo con docentes y los mismos jóvenes una restitución del lazo social. El mismo se expresa a partir de los procesos de sociabilidad que acontecen en dichas instituciones a partir de dinámicas de reconocimiento y hospitalidad, inherentes a las relaciones pedagógicas Al mismo tiempo se expresa en un imaginario de movilidad social, una proyección de futuros educativos y laborales, cuestión de por si compleja por las limitaciones propias de sus condiciones críticas de vida. En muchos casos, la idea de salir del círculo social de desventajas propio de lo que denomina Lahire (2004) como, tránsfugas de clases, ciertos saltos o rupturas a las lógicas de reproducción, que trasciende las determinaciones sociales de clase y del círculo de acumulación de desventajas sociales.

3- La visión de los jóvenes acerca de su experiencia y proyección de futuro.

Un aspecto central de la investigación descrita en la introducción, estuvo enfocado en recuperar las miradas y voces de los estudiantes del último año del nivel, en en torno a su experiencia escolar y la perspectiva de futuro al final de la escuela. Asimismo, nos propusimos junto a ellos/as efectuar un análisis sobre los diferentes dispositivos y soportes que les permitieron a lo largo de su trayectoria escolar tomar decisiones en relación al armado de un proyecto futuro. Por una parte, se desarrolló un cuestionario autoadministrado a estudiantes del último año de las tres escuelas secundarias incluidas en el proyecto. A través del mismo se relevó una serie de variables como ser: edad, país de origen, género, trayectorias educativas[6], tareas y actividades realizadas fuera del ámbito escolar, estrategias de soporte y acompañamiento frente a dificultades, proyección de futuro. Por otra parte, se organizaron grupos focales, con dinámicas específicas diseñadas para establecer una conversación fluida que permitiera la conjunción de experiencias, percepciones, opiniones y significados organizados con diferentes dimensiones de análisis[7]. El propósito de dichos grupos fue recuperar los sentidos con que los/as estudiantes dan cuenta de sus experiencias y proyecciones de futuro, lo cual requiere cierta dosis de confianza y empatía para explorar e interpretar, sus propios relatos. (Hamui Sutton y Varela Ruiz, 2013).

3.1 Acerca de las actividades realizadas fuera del ámbito escolar

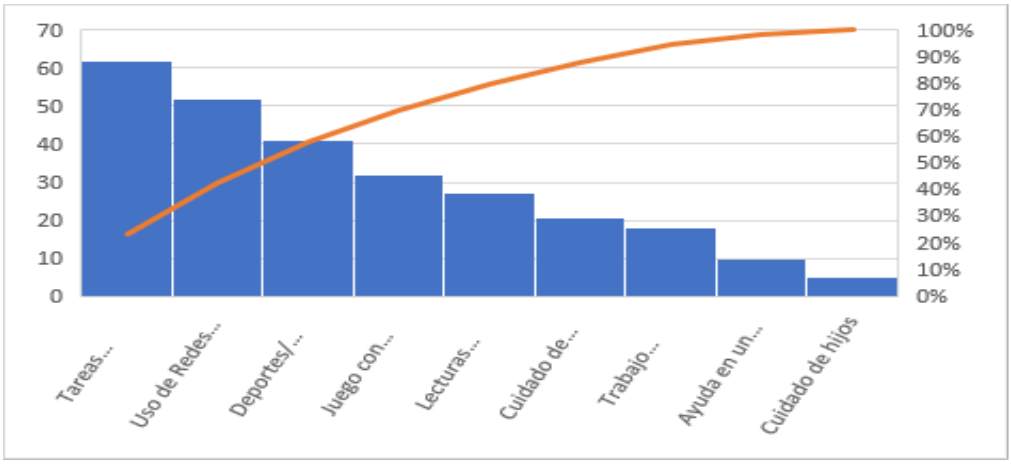
En los últimos años de este nivel educativo por los que transitan los/as estudiantes, la acumulación de desventajas, escalan en magnitud propios de la condición social, como, la inserción laboral y una multiplicidad de problemáticas por las que atraviesan adolescentes y jóvenes en su cotidiano (entre otros, embarazos y maternidades/paternidades tempranas, violencias de diferente índole, cuidados y asistencia familiar), que pueden obturar su continuidad y finalización de los estudios (UNICEF/ OEI, 2023). En el cuestionario autoadministrado, se observó (Grafico 1); un 60% de las respuestas se concentran en el tiempo dedicado a tareas doméstica o al cuidado de sus hijos u otros familiares y junto a ello casi un 30 % al trabajo remunerado o ayudas en negocios familiares, No obstante, resulta bien significativo el papel que cumplen las redes sociales y los videojuegos en el tiempo extraescolar, como dispositivos que resultan nodales en la cultura de los jóvenes.

---

6 El cuestionario auto administrativo tuvo un total de 141 respuestas de los estudiantes del último año de las tres instituciones. Las edades de los/as estudiantes oscilan entre 17 (58,9%) y 18 (32,6%) años. El 55,3% se identifica con el género femenino y el 41,8% con el masculino., y no binario un 2.1% o prefiere no dar información al respecto (0.7%). Cerca del 51% trabajó alguna vez y casi la mitad de los/as estudiantes (40%) indica que el familiar que alcanzó el nivel educativo más alto terminó la secundaria y un 21% no concluyó dichos estudios, y en una proporción muy baja el nivel primario. Respecto de las trayectorias educativas, el 83% nunca repitió y el 13,5% repitió una sola vez., un 3,5% restante repitió 2 veces o más, y un 93,6% nunca abandonó la escuela secundaria. Las tendencias más críticas se presentan en el ausentismo escolar: un 46% señalan ausentarse entre 16 y 24 veces en el año escolar.

7 Entre las dimensiones de los grupos focales se consideró a) la construcción de la trayectoria educativa y su proyecto b) La experiencia escolar, los soportes institucionales en relación al Régimen académico c) los vínculos con los docentes; apoyos, acompañamientos que registran en esa relación; d) Sociabilidad y convivencia intra y extraescolar

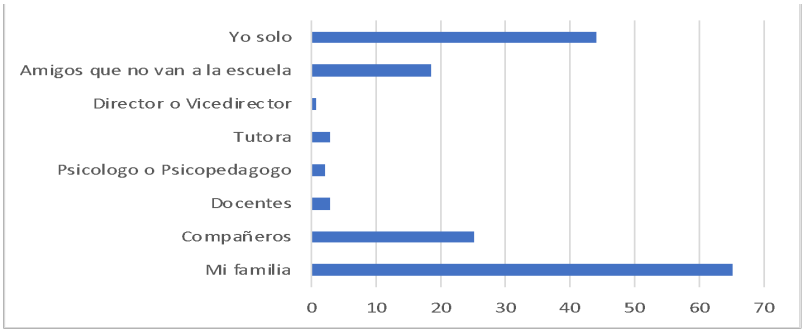
Gráfico 1
Actividades realizadas fuera del ámbito escolar



Fuente. Encuesta a estudiantes del último año. Proyecto Trayectorias educativas y Transiciones de adolescentes del ciclo superior del nivel secundario al mundo del trabajo y estudios superiores (universitarios y no universitarios) (Krichesky, coord., UNIPE 2024- 2025)

Del mismo modo la actividad deportiva y artística cobró un lugar significativo (40%), lo cual da cuenta de una multiplicidad de experiencias que los jóvenes despliegan fuera del ámbito escolar, y que en ciertos casos pueden constituirse en obstáculos para la finalización del nivel. Una segunda dimensión a destacar de la experiencia escolar, es con quienes los /as estudiantes interactúan ante situaciones problemáticas u obstáculos que se les presenta en la vida cotidiana escolar; casi en un 40% es con referentes de sus grupos familiares o parientes cercanos, en segundo término (26) de modo individual, en menor proporción (11%) sus compañeros/as y sus docentes (Gráfico 2)

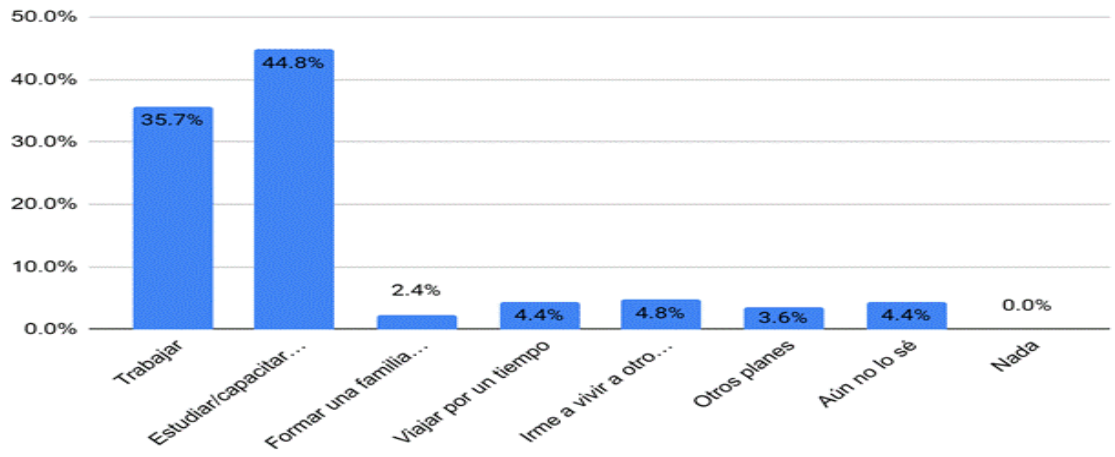
Gráfico 2
Soportes para atravesar momentos críticos en la escolarización



Fuente. Encuesta a estudiantes del último año. Proyecto Trayectorias educativas y Transiciones de adolescentes del ciclo superior del nivel secundario al mundo del trabajo y estudios superiores (universitarios y no universitarios) (Krichesky, coord., UNIPE 2024- 2025)

Por otra parte, la mayor parte de los/as estudiantes indica que pretende continuar estudiando en el sistema educativo (Gráfico 3), en segundo término, trabajar, y en menor proporción otras opciones ligadas con viajar, formar una familia. En muy pocos casos se enuncia la incertidumbre en cuanto a una cierta desorientación respecto de las elecciones próximas al egreso del nivel. Cabe señalar que en los casos que consideran la continuidad de los estudios en el sistema educativo, cerca del 50% identifican a la universidad pública como un escenario posible, mientras que solo el 5% lo haría en una Universidad privada, en tanto, mientras una proporción muy menor en profesorados de nivel superior mayoritariamente estatales (6%)

Gráfico 3
Proyecciones de futuro en jóvenes del último año del nivel secundario



Fuente. Encuesta a estudiantes del último año. Proyecto Trayectorias educativas y Transiciones de adolescentes del ciclo superior del nivel secundario al mundo del trabajo y estudios superiores (universitarios y no universitarios) (Krichesky, coord., UNIPE 2024- 2025)

4. Aproximaciones a las voces de los estudiantes: entre diálogos y relatos

El trabajo de investigación con grupos focales de estudiantes de las tres instituciones[8], se enmarcan, tal como se señaló anteriormente en la investigación cualitativa, la cual implica un diálogo constructivo entre diversas voces conscientes y relevantes en términos de poder. De esta manera el conocimiento emerge de esta interacción, donde se negocian significados y se construyen interpretaciones compartidas. (Clifford, 1999) Es preciso subrayar que las escuelas colaboraron no solo en la convocatoria a los/as estudiantes, sino también en generar las mejores condiciones para que durante dos horas se llevarán a cabo esos diálogos e interacciones. El respeto del espacio y el tiempo establecido posibilitaron que la palabra de los/as jóvenes fluyera y se produjera un ámbito de confianza entre ellos/as, y con el equipo de investigación que

8 En cada escuela se constituyeron grupos de entre 10 y 12 estudiantes. Se tuvo en cuenta que lo formarán alumnos/as de diferente género.

moderó la conversación.

En este apartado se presentan algunas tendencias respecto a: las dificultades y estrategias en el tránsito por la escolaridad; los soportes institucionales, los vínculos con los/as docentes y las proyecciones de futuro.

4.1 Dificultades y Estrategias en el tránsito por la escolaridad: Entre el estar y la desconexión del mundo escolar

Más allá del desinterés y el desenganche de la experiencia escolar y que agudizaría en el último año del nivel, los/as estudiantes manifiestan preocupación por una crisis en la enseñanza y perciben que aprenden más fuera de la escuela, especialmente a través de internet y redes sociales En una de las instituciones se critica la falta de claridad en las explicaciones de algunos/as docentes y la desconexión entre la teoría y la práctica en sus métodos de enseñanza. A esto se suma un sentimiento de escaso desafío académico. Esta crítica al enfoque pedagógico y al trabajo docente evidenciaría, una creciente desconexión y desencuentro con el ámbito escolar, propio de las tensiones entre la cultura juvenil y la escolar, que se agudiza en el tránsito por el último año del nivel. Por otra parte, las estrategias personales para superar los obstáculos académicos, se despliegan a partir de la búsqueda y el apoyo de ciertos profesores/as. No obstante, la colaboración entre pares se revela como un recurso valioso para enfrentar dificultades para aprender. "*cuando tengo dudas lo mejor es escuchar a mis compañeros" "Si no entendí, algún compañero me lo va a explicar mejor*" Frases que circularon en los tres grupos y que ponen de manifiesto la importancia que le otorgan al trabajo entre compañeros/as. Es significativo que aparezca el miedo al fracaso y la presión familiar como dificultades adicionales que impactan en el proceso de formación.

Una parte preocupante de la experiencia escolar se vincula con la percepción de los/as estudiantes que pocos docentes demuestran preocupación a las problemáticas de índole emocional y o afectiva que ellos/as tienen. Esa aparente desatención, podría interpretarse, en línea con los hallazgos de los cuestionarios autoadministrados, como un reflejo de las crecientes exigencias y la escasez de recursos y tiempos; que experimentan los/as educadores. No obstante, algunos/as estudiantes resaltan la crucial importancia del vínculo afectivo y el reconocimiento por parte de ciertos profesores/as y preceptores/as, elementos que consideran esenciales para su compromiso con la escuela. Sin duda, la escasez de este soporte afectivo intensifica en ciertos casos, sentimientos de aislamiento o la percepción de que, al ser su último año, ya no encuentran un espacio de pertenencia más profundo

Frases como *"los profesores te dan más apoyo de onda, algunos te escuchan, pero no una ayuda concreta para pensar en lo que quiero hacer, te ayuda más hablar con tus amigos o compañeros.",* dan cuenta de dichas tendencias

Una dificultad y experiencia común que manifestaron los tres grupos, resultó la ausencia o precariedad de la conformación de los centros de estudiantes o las pocas iniciativas colectivas. En uno de los grupos, esta situación se agrava por divisiones internas y una falta de compromiso o desconocimiento de los espacios institucionales de sociabilidad, como el centro de estudiantes y el consejo de convivencia. Se hace evidente una brecha entre lo que la institución ofrece y la participación activa de los/as estudiantes, siendo la debilidad o ausencia del centro de estudiantes

y el desconocimiento del consejo de convivencia ejemplos claros de esta desconexión. Es significativo cómo los/as estudiantes orientan sus búsquedas de socialización hacia ámbitos externos a la escuela, como actividades deportivas, creativas, el trabajo, o el consumo de información en entornos virtuales.

4.2 Los Soportes Institucionales y los Vínculos con Docentes: Entre un acompañamiento sostenido y uno intermitente

Los/as estudiantes perciben que la escuela contribuye de algún modo en la definición de sus proyectos futuros educativos y/o laborales, dadas las relaciones con ciertos docentes que les permite avanzar en sus decisiones cuando se aproxima el egreso del nivel. Sin embargo, existe una crítica generalizada hacia la falta de una estrategia institucional sólida para brindar acompañamiento y apoyo específico en la transición al nivel superior. Este acompañamiento parece depender en gran medida de la iniciativa y las cualidades individuales de cada profesor o profesora. Esta tendencia también se presentó en el cuestionario autoadministrado a estudiantes.

-¿Algunos profes te apoyan, te preguntan por ejemplo que estás pensando hacer o vas a estudiar? pero otros ***no*** *les interesa y otros s*í.

- Hay una profesora que se tomó el tiempo de enseñarles a armar un cv pero que en el colegio no siempre hace eso, que lo hacen sólo algunos profesores"

En este marco, la familia emerge como un soporte crucial, (en similitud a los resultados de los cuestionarios autoadministrados); en la toma de decisiones sobre la continuidad de los estudios. Asimismo, los intercambios con pares o la participación en otros espacios creativos, artísticos, deportivos o en la valoración que hacen de los Centros Socioeducativos (CSE)[9] de la Provincia de Bs As donde algunos/as estudiantes encuentran espacios de escucha y apoyo o; para revincularse con la escuela. Si bien algunos/as estudiantes reconocen que la escuela ofrece oportunidades para seguir estudiando, también critican un enfoque pedagógico centrado en la memorización y una ausencia de estrategias para la preparación al mundo social y laboral.

El desconocimiento de los soportes o estrategias institucionales resulta una evidencia de cómo la escuela no logra comunicar y hacer accesibles los recursos que podrían ayudar a los estudiantes a superar las dificultades y a construir un proyecto de futuro. Esto perpetúa la sensación de estar solos frente a los desafíos del corto y mediano plazo que se avecinan al egreso del nivel, como se aborda en el próximo punto de este artículo.

4.3. En Relación al Proyecto de Futuro: *Entre el deseo y la Incertidumbre*

9 A partir del 2022 se creó, en la Provincia de Bs As. Por Resolución 1743/22- el Programa para la Promoción y el Fortalecimiento de Centros Socioeducativos y Comunitarios (CSC) en Barrios Populares. Sus líneas prioritarias son la alfabetización; la revinculación de quienes por diferentes motivos se han desvinculado de la escuela o presentan trayectorias escolares discontinuas; Al 2023 se desarrollaba en 25 distritos de la Provincia y en 250 Centros. El Partido de Pilar tiene al 2025, 7 Centros Socioeducativos con una matrícula activa de 731 niños, adolescentes y jóvenes.

Un hallazgo generalizado en los tres grupos, en consonancia con lo que surgió de los cuestionarios autoadministrados, ratificando los estudios previos mencionados en el punto 2, fue el deseo de la mayoría de los/as estudiantes de continuar sus estudios al finalizar la escuela secundaria, ya sea en el ámbito universitario o terciario.

> *De acá a cinco años me veo, recibiéndome en una carrera universitaria, no sé en cual, estoy pensando en varias, pero, y después pensando para seguir otra carrera o algo más corto también*

> *A mí siempre me gustaron las matemáticas y se me ocurrió ser profesora de matemáticas, pero la entendí más cuando la tuve a M siento que eso también me determinó.*

> *Yo elegí hacer profesorado porque yo veía que los profesores no solo eran para enseñar, sino que también eran una ayuda, individual para cada alumno. Es como que uno a veces viene con problemas y los profesores te dan ese espacio, te ayuda, a mí me ayudaron los profesores a ver qué es lo que quería ser. Yo sabía que era el profesorado*

Sin embargo, esta expectativa se matiza al considerar que las generaciones anteriores gozaron de mejores oportunidades por atravesar un contexto de país más favorable para estudiar y trabajar. Esta observación resuena con las ideas de Benasayag y Shmit (2010) sobre un cambio de paradigma, donde la promesa de progreso y estabilidad que primaba en otras épocas hoy se ha transformado en una sensación de amenaza e inseguridad ante un panorama económico y social muy complejo.

En la mayoría de los grupos, emergió una sensación de inseguridad y temor ante lo que depara el futuro. Muchos/as estudiantes expresaron dudas y analizaron diversas opciones sin una certeza clara sobre la carrera a elegir. Esta incertidumbre parece intensificarse por la presión que sienten ante la necesidad de tomar decisiones trascendentales en el último año de la escuela secundaria, una etapa marcada por la exigencia de adaptación constante a los rápidos cambios tecnológicos, laborales y sociales, lo que genera una sensación de incapacidad para controlar su propio destino, tal como se reflejó en la frase de un estudiante "Mi camino es mi destino".

Un punto de divergencia interesante surgió en relación a cómo se proyectan algunas estudiantes, en lo que respecta a una simultaneidad entre aspiraciones profesionales, proyectos familiares (como la maternidad) y la intención de emprender o mantener otras actividades por fuera de las profesionales. Esta multifacética visión del futuro contrasta con narrativas más lineales y centradas exclusivamente en la trayectoria profesional o laboral. La simultaneidad de actividades o proyecciones en las mujeres (estudios, trabajo, familia, emprendimientos) podría reflejar por un lado una mayor conciencia de la necesidad de autonomía económica y personal como también una sobrecarga de expectativas sociales que las impulsa a abarcar múltiples roles o funciones simultáneamente. Esto podría dialogar con estudios de género que analizan las complejas intersecciones entre la vida profesional, familiar y personal de las mujeres jóvenes.

Otro aspecto a destacar es el desconocimiento o ausencia de acciones institucionales sistemáticas para acompañar este proceso de reflexión, decisiones y elecciones de un proyecto a futuro, más allá de nombrar algunas visitas puntuales a universidades o charlas informales

sobre las elecciones de carreras. No obstante, los/as estudiantes que tuvieron la oportunidad de realizar pasantías valoraron enormemente esta experiencia como un factor que contribuyó a clarificar sus intereses y facilitar la toma de decisiones. Suponemos que la valoración de las pasantías como experiencias significativas subraya la importancia del aprendizaje situado y la conexión entre la escuela y el mundo laboral o académico.

Finalmente, la preocupación por la situación del país y su impacto en sus perspectivas futuras fue un tema recurrente, así como la necesidad de encontrar o preguntarse por una estabilidad económica. La preocupación por la falta de oportunidades en comparación con generaciones anteriores, expresada por los estudiantes, puede interpretarse a la luz de los cambios estructurales en el mercado laboral y el sistema educativo. La creciente flexibilización laboral, la incerteza económica y la inflación percibida como un obstáculo para la movilidad social pueden generar una desilusión y menor confianza en el futuro.

> Nuestro país está marcado por muchas diferencias, muchos temas políticos bastante fuertes. Actualmente tenemos otro presidente, otro estatus político. Y la verdad que, de acá a cinco años, no sé qué puede pasar, yo la verdad no veo que algo bueno puede llegar a pasar

> Siempre me dicen la idea de que en mi país lamentablemente no se puede llegar a prosperar. Y es una idea que tienen muchas personas y muchos jóvenes ahora que capaz que en nuestro país no se puede prosperar por el tema económico, político, social que estamos viviendo."

> Somos el futuro del país pero que si no hay trabajo y estabilidad tampoco vamos a poder hacer mucho.

En definitiva, la sensación generalizada de inseguridad y temor ante el futuro, exacerbada por la presión de tomar decisiones en un contexto de cambio constante, junto a la inquietud de no estar aprovechando el presente y sentir que están "quemando etapas" en su proceso vital. remite a la fluidez y la incertidumbre que se convierten en características definitorias de la vida social, generando sujetos con menor capacidad de planificación a largo plazo. La dificultad para controlar el propio destino, expresada por los/as estudiantes, es un reflejo de esta condición en la sociedad, lo que aparecería exacerbado con la debilidad de los dispositivos institucionales, de apoyo y o acompañamiento en el último año del nivel para procesar este tránsito del egreso y la proyección de futuros

5- Los equipos de Orientación (EOE) y sus visiones sobre los estudiantes

Este apartado explora las intervenciones y los acompañamientos específicos que los Equipos de Orientación Escolar (EOE), conformados por un equipo interdisciplinario de profesionales (pedagogos/as, trabajadores/as sociales, fonoaudiólogos/as, psicólogos/as), despliegan en las escuelas. La función de estos equipos es crucial para el acompañamiento integral de los/as estudiantes, ya que abordan una amplia gama de necesidades que exceden lo estrictamente académico, buscando garantizar la inclusión, compromiso y participación de los/

as estudiantes en la vida institucional.

En el marco de la política educativa vigente y los lineamientos de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires existe una comunicación N°2/22 donde se detallan las responsabilidades y funciones de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) en todos los niveles y modalidades del sistema educativo bonaerense. Fundamentalmente se explicita el lugar de los Equipos de Orientación Escolar como actores clave para la inclusión y el acompañamiento integral de las trayectorias educativas. Específicamente en el artículo 8 de dicha resolución se establece como objetivo central: Diseñar y realizar proyectos de orientación para la educación y el trabajo, que generen espacios de participación de adolescentes, jóvenes y personas adultas, y promuevan la articulación con otras instituciones y organismos.

En otros documentos (Resolución 1723/06, más específicos para el nivel secundario se describen algunas acciones referidas a la revinculacion de estudiantes, dando lugar a la articulación con otras organizaciones o instituciones, al apoyo académico, instancias de trabajo sobre convivencia escolar, al tratamiento de la ESI y en lo que nos interesa más específicamente sobre la orientación en el armado de proyecto de futuro. Esto aparece en clave de promover: el autoconocimiento y ayuda a identificar intereses y aptitudes, explorar el mundo educativo y laboral, desarrollar habilidades para la toma de decisiones, así como apoyar a los estudiantes en la elaboración de un proyecto personal que integre sus aspiraciones, posibilidades y el contexto socio-económico.

Atendiendo a estas consideraciones que aparecen en las resoluciones, sostenemos que el acompañamiento cercano y la atención a la producción subjetiva de los/as estudiantes generan un efecto revelador para docentes, profesionales psicoeducativos y para la escuela en su conjunto.

Este proceso reflexivo que llevamos adelante en la investigación permite visibilizar las prácticas implementadas, así como las debilidades o ausencias en las estrategias destinadas a facilitar experiencias formativas significativas para estos y estas jóvenes. Una debilidad que tiene un condicionamiento estructural en términos del tamaño de los equipos (de dos a tres integrantes) en instituciones cuyas escalas de matrícula, van, por la diversidad de escuelas abordadas en esta investigación, entre doscientos cincuenta y mil quinientos estudiantes aproximadamente. Reconociendo esta condición objetiva del trabajo institucional de dichos equipos, nos adentraremos en el análisis de las entrevistas realizadas, en base a diferentes dimensiones de análisis[10], a profesionales que integran los EOE de las escuelas participantes en esta investigación.,

5.1. Representaciones sobre los/as estudiantes y problemáticas emergentes Entre la desorientación, los padecimientos y los desafíos de la convivencia.

10 Para las entrevistas a los equipos de orientación escolar se consideraron una serie de dimensiones de análisis como ser: la formación académica; acciones y estrategias de intervención institucional, percepción sobre los/as estudiantes, demandas y problemas que reciben con mayor frecuencia; articulaciones con instituciones Solo algunas de estas dimensiones son recuperadas en este artículo.

En las entrevistas realizadas con miembros de los equipos de orientación (EOE) se observa una representación generalizada de que los/as estudiantes albergan el deseo de continuar sus estudios en el nivel superior. No obstante, esta aspiración coexiste con incertidumbres respecto al futuro laboral y, particularmente, la preocupación por la falta de oportunidades de trabajo. En una de las escuelas, se destaca una mayor propensión de las mujeres a expresar sus deseos de seguir estudiando, aunque se reconoce una carencia de trabajo institucional específico para abordar esta temática con los/as alumnos/as del último año. La desmotivación y el desgano en los/as estudiantes de sexto año constituyen una preocupación constante que manifiestan los equipos en las tres instituciones.

> *Necesitan mucho ser escuchados y contenidos, hay que abrir un lugar y esperándolos a que vengan a hablar*
>
> *Y te dicen cosas como por ejemplo yo tengo que trabajar porque a mi vieja no le alcanza la guita porque estamos solas, son solos o en todo caso dicen no tengo ganas de estudiar porque la verdad no veo futuro"*

Un denominador común que enuncian los profesionales de los equipos es la evidencia de un significativo padecimiento subjetivo en los estudiantes, especialmente en los primeros años del ciclo secundario. Las autolesiones emergen como una problemática alarmante en el ciclo básico de una de las escuelas lo que denota una profunda necesidad de atención en la salud mental de los jóvenes. Los problemas de convivencia, aunque con matices (con mayor incidencia entre mujeres en una de las escuelas), también son recurrentes, señalando la complejidad de las dinámicas interpersonales en la adolescencia.

> *Algunos no quieren estudiar, yo que soy la que hace las visitas, la que recorre todos los barrios, la que se mete en los barrios cuando llegas, le decís ¿Qué pasa chicos? ¿Por qué no quieren venir a la escuela? ¿Qué está pasando?" Algunos la están pasando realmente mal*
>
> *El primer problema son las autolesiones, en nuestro caso acá en la escuela. Autolesiones, padecimiento obstructivo.*
>
> *Observamos también muchos chicos que están solos, muy metidos en las redes, pero con poca participación*

Resulta recurrente en el discurso de estos actores institucionales, la visión de los/as estudiantes respecto de la desmotivación y el desinterés por la escuela, particularmente en los estudiantes del último año, lo cual representan un obstáculo para la culminación exitosa de la trayectoria escolar y la proyección hacia el futuro. Asimismo, en dos de las escuelas se plantea la desorganización y la sensación de soledad en el hogar como factores que se suman a un panorama de vulnerabilidad. Es notable que frente a estas manifestaciones exista una debilidad o inexistencia del centro de estudiantes en las tres escuelas, lo que podría interpretarse como una

carencia de espacios de participación y representación estudiantil para canalizar sus inquietudes y fortalecer el sentido de pertenencia a la comunidad educativa.

5.2. - Intervenciones que Realizan: Entre una Mirada Individual y una Perspectiva Institucional

Las intervenciones de los EOE se caracterizan por una perspectiva que tiende a equilibrar momentos individuales y otros más grupales. En las entrevistas se manifiesta una tendencia hacia la individualización, brindando apoyos adaptados a las demandas específicas de los estudiantes y a las observaciones de los docentes en relación con el aprendizaje. Se destaca un trabajo más organizado y sostenido con aquellos estudiantes que presentan problemáticas de discapacidad, estableciendo articulaciones con docentes de educación especial. Por otra parte, dichas profesionales desempeñan un papel crucial en el seguimiento de casos de ausentismo reiterado, con visitas domiciliarias para favorecer una revinculación con la escuela. El trabajo sostenido y articulado con los CSE, ocupa un lugar central, para abordar el ausentismo y la intensificación de los aprendizajes. Como mencionamos en otro apartado estos centros son una línea de acción de la política provincial que tienen el propósito de acompañar las trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes, y se ofrecen como puente y espacio de sostén para acompañar a retomar la escolaridad. En las entrevistas también se mencionan colaboraciones con Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS) y otras instituciones (SEDRONAR, CECAM, polideportivos, bibliotecas) para abordar problemáticas específicas como consumos problemáticos, violencia de género y salud mental.

> *En algunas ocasiones hemos trabajado situaciones de abuso, lo cual nos llevó a trabajar y hacer las denuncias en la comisaría, y articular también con salud.*

> *Trabajamos la revinculación con los centros socioeducativos ..volvemos a recuperar al estudiante y le damos otra alternativa en el espacio socioeducativo de que pueda trabajar el contenido que dicta el profesor en el aula.*

> *Cuando los chicos faltan llamamos, el cuarto día llamo yo a la casa, pero muchas veces no hay compromiso. Voy a hacer la visita y tratamos de ver cómo podemos hacer con la familia que el chico se vuelva a vincular con la escuela.*

Asimismo, las intervenciones frente a problemas de convivencia son mencionadas por los equipos de las escuelas, aunque las formas y los dispositivos no siempre se explicitan, predominando la referencia a la creación de vínculos, la escucha y el apoyo. En una de las escuelas se enuncia la construcción de acuerdos de convivencia, pero se subraya la necesidad de revisarlos y retomarlos ante cada conflicto. En otras de las escuelas se destaca que los EOE abordan la ESI a través de talleres, aunque estos no alcanzan para profundizar en las temáticas que presentan los /as jóvenes. En otra institución se menciona un programa específico para trabajar el padecimiento subjetivo en articulación con el centro de salud local.

No obstante, cabe destacar que existiría una brecha entre el ideario de las políticas educativas, las demandas de apoyo y acompañamiento y las posibilidades reales que tienen

estos equipos que limitan sus capacidades de intervención (por sus cargas horarias, tamaño de los equipos, y alta matrícula etc.) Sin duda es una tarea que desborda sus posibilidades reales, necesaria de ser abordada por la gestión institucional y el colectivo docente de las mismas.. Por esta razón, el trabajo de articulación con otras figuras e instituciones externas se ha convertido en una estrategia indispensable para poder abordar la complejidad de las necesidades educativas actuales Una de las llaves quizá esté puesta en las condiciones organizativas, propias del formato escolar y los proyectos institucionales que prioricen, en tanto comunidades de aprendizaje, dichas acciones y habiliten mayores oportunidades para que los /as estudiantes construyan sus mejores elecciones en torno a sus futuros educativos y laborales

A modo de cierre.

La investigación educativa en las últimas dos décadas viene produciendo diferentes estudios en torno a la experiencia escolar y la complejidad que asume en los/as estudiantes del nivel secundario la proyección de futuros, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. La investigación realizada en el ciclo superior de este nivel, da cuenta que dicho tramo de la escolarización constituye un escenario complejo en las trayectorias educativas y al mismo tiempo se configuran experiencia escolares debilitadas con crisis de soportes y cierta ausencia de espacios y dispositivos de acompañamiento, lo cual profundiza la crisis del lazo social A través del cuestionario autoadministrado suministrado a los/as estudiantes se observó cómo los mismos dan cuenta de su desenganche en sus trayectorias en este último año, a partir de expresar un caudal significativo de ausentismo en su escolarización. Al mismo tiempo las actividades que realizan por fuera de la vida escolar, nos alerta como las tareas de cuidado familiar, la inserción laboral y su involucramiento con el mundo de las redes sociales, forman parte un cotidiano que los interpela como jóvenes con mayor potencia que el día a día que transitan en la escuela.

Cuando se menciona en este artículo la crisis de soportes institucionales, esto se evidencia, particularmente en los grupos focales, que ante obstáculos que experimentan en el cotidiano escolar mayormente los estudiantes se refugian en sus espacios familiares o con sus compañeros y en menor medida mencionan el vínculo con los/as docentes. De ahí que los vínculos familiares o la relación entre pares juegan un espacio crucial como soporte para sus definiciones a futuro, mientras que la escuela enfrenta desafíos en términos de conexión o comunicación con los estudiantes en relación con los acompañamientos recibido. Por otro lado, la investigación arroja que en su mayoría en los/as jóvenes se percibe un deseo de proyectarse hacia el futuro a través de la educación superior, aunque matizado por la incertidumbre, la preocupación por el contexto socioeconómico y una percepción de falta de acompañamiento institucional efectivo.

Como se sostiene en otros trabajos (Dubrovsky y Maddonni, 2024) los/as estudiantes destacan la necesidad de encontrar en ese vínculo con los/as profesores/as una transmisión/ enseñanza potente que despierte el deseo de conocer, pero también la construcción de una relación dinámica, basada en el respeto, la escucha, y el acompañamiento a participar más activamente de su proceso formativo. Parafraseando a Recalcati (2016) los/as docentes tienen la función de ser testigo del despertar del deseo en los /las estudiantes. No se trata de moldearlos según un ideal preestablecido, sino de acompañarlos/as en sus búsquedas y validar su singularidad.

Los equipos de orientación junto con otros actores de las instituciones como equipos directivos o el propio plantel docentes realizan una labor central en el acompañamiento, pero se ven limitados por incesantes demandas que surgen en el cotidiano escolar y la ausencia de una estrategia institucional clara y transversal para el acompañamiento de los /as estudiantes en el nivel superior, con lo cual las acciones quedan relegadas a iniciativas aisladas de algunos docentes o a la buena voluntad de los EOE. Los profesionales de dichos equipos reconocen la limitación de recursos como factores que dificultan una planificación estratégica y un acompañamiento sostenido, en los últimos años de la secundaria. No obstante, se identifican acciones de articulación con los CSE para la revinculación y el apoyo pedagógico al igual que la conexión con centros de salud cercanos, como respuesta a situaciones de padecimiento subjetivo, consumos problemáticos, violencia de género, entre otras necesidades de los/as estudiantes y sus familias.

Cabe señalar que si bien en estas instituciones se desarrolló con un alto impacto el Programa para el Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas (FORTE[11])(Manzo y Haller: 2024), dichas intervenciones en el marco de un contexto nacional de desfinanciamiento de las políticas educativas, se discontinuaron, lo que ocasionó la pérdida de un dispositivo valioso para el acompañamiento y apoyo a las trayectorias de los estudiantes. Finalmente, resta pensar en qué medida la implementación del nuevo régimen académico para el nivel secundario en la Provincia de Bs As, RESOC-2024-1650) amplifica los esquemas de intervención, particularmente en el ciclo superior, en tanto un actor central lo constituyen los equipos de definición de las trayectorias escolares (EDTE), junto con los espacios institucionales que se organicen para la intensificación de aquellos espacios curriculares en los que los/as estudiantes presentan mayores dificultades. Sin duda es una oportunidad para el campo de las políticas y las instituciones del nivel secundario. Al mismo tiempo, junto a los desafíos que implican los procesos de gestión y reorganización institucional, la cuestión nodal esta puesta en el involucramiento de los diferentes actores institucionales, en este tramo del último año, en relaciones pedagógicas que apelen a la construcción de vínculos de confianza, reciprocidad y confianza que habiliten la escucha, el acompañamiento y el deseo Recalcati. (2016), por habitar la escuela, que permitan desactivar dinámicas de declive, tal como lo señala en otro registro del campo de la sociología, Dubet, (2022) que habiliten mejores transiciones entre la finalización de sus estudios y la definición, por parte de los/as estudiantes de opciones de futuro, en contextos de alta incertidumbre como se presentan en estos tiempos

BIBLIOGRAFÍA

Benasayag, Miguel y Schmit, Gérard. 2010. *Las pasiones tristes: Sufrimiento psíquico y crisis social*. Siglo XXI.

11 FORTE fue un programa, creado por RESOC-2023-2389. Tuvo como objetivo crear un espacio de actividad tendiente a la intensificación presencial de la enseñanza para los y las estudiantes que adeudaban la acreditación de materias o áreas de años anteriores

Bendit, René, y Miranda, Ana. 2017. La gramática de la juventud: Un nuevo concepto en construcción. *Última Década*, 46, 4-43.

Blanco, Mercedes. 2011. El enfoque del curso de vida: Orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población* 5(8):5-31

Brener, Gabriel, Galli, Gustavo y Martínez, María. 2019. *Judicialización de las relaciones escolares: Conversaciones con Philippe Meirieu*. Buenos Aires: Noveduc.

Capriati, Alejandra. 2013. "Cómo salir del barrio sin morir en el intento: Trayectorias juveniles y proyectos de vida". En: Di Leo, Pablo y Camarotti, Ana (eds.), *Quiero escribir mi historia: Vidas de jóvenes en barrios populares* (pp. XX-XX). Buenos Aires: Biblos.

Castorina, José Antonio (comp.). 2005. "Construcción conceptual y representaciones sociales". En: Castorina, José Antonio (coord..) *El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 205-238

Clifford, James. 1999. *Itinerarios transculturales*. Barcelona: Gedisa.

Corica, Agustina. 2012. Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: Entre lo posible y lo deseable. *Última Década* 36: 71-95.

Dabegnino, Valeria (dir.). 2024. *Terminar la secundaria*. Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

Denzin, Norman K., y Lincoln, Yvonna S. (comps.). 2011. *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, François. 2002. *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, François, y Martuccelli, Danilo. 1998. *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Dubrovsky, Silvia, Maddonni, Patricia. 2024. *Un recorrido por los sentidos de los acompañamientos.* (En prensa). Buenos Aires: El Lugar Editorial.

Fraser, Nancy, & Honneth, Axel. 2006. *Redistribución o reconocimiento*. Madrid: Morata.

Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia. 2015. Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20(67): 1019-1054.

Hirsch, María Mercedes 2016. *Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Jodelet, Denise. 1986. *La representación social: Fenómenos, concepto y teoría*. En: Moscovici, Serge (comp.), *Psicología social II*. Buenos Aires: Paidós, pp. 469-494

Krichesky, Marcelo. 2021. Experiencias de reingreso a la educación secundaria y lazo social: Un estudio de las representaciones de docentes y estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y cambios del formato escolar. [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires].

Lahire, Bernard. 2004. El hombre plural: Los resortes de la acción. Barcelona: Bellaterra.

Manzo, Ana y Haller, Valeria .2025. Trayectorias y transiciones en educación secundaria a través de la perspectiva de los directivos. En: Krichesky, Marcelo y Giovine, Mónica (comps.), *Derecho a la educación y la finalización del nivel secundario* (En prensa). Buenos Aires: UNIPE.

McLaren, Peter. 1989. *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI Editores.

Nemcovsky, Mariana; Bernardi, Gabriela; Saccone, Mariana; López Fittipaldi, Marilin; Calamari, Mirna; Debonis, Florencia; Maiolino, Eliana; Martínez, Noelia y Santos, Marina. 2020. *Jóvenes y escuela secundaria: Un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias*. Rosario: Editorial Laborde.

Núñez, Pedro y Litichever, Lucía (Comps.). 2025. Educar en tiempos incómodos: Apuntes sobre jóvenes, escuela y universidad. Buenos Aires: El Colectivo.

Paoleta, Horacio. 2024. Los "rápidos", los que "les cuesta" y la experiencia de asistir a la educación secundaria para jóvenes y adultos. Revista de la Escuela de Antropología, XXXV, pp. 1-20.

Recalcati, Massimo. 2016. *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.

Saccone, Mercedes. 2019. Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza. Un estudio socio-antropológico en una escuela secundaria en la ciudad de Rosario. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

UNICEF-OEI. 2023. *Adolescentes, jóvenes y educación secundaria*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Willis, Paul .1988. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Normativas

Dirección provincial de educación primaria Dirección provincial de educación secundaria Dirección provincial de educación técnico profesional; Dirección de educación artística dirección de psicología comunitaria y pedagogía social (2022) Comunicación conjunta N° 2/2022 Programa de fortalecimiento de las trayectorias educativas de psicología comunitaria y pedagogía social

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (19 de junio de 2018). Resolución 1736

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. RESOC-2024-1650-GDEBA-DGCYE. Régimen académico de la educación secundaria

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2023) Resolución 2389 Intensificación de la Enseñanza.

Elecciones de carrera y desigualdad social: el tránsito de jóvenes indígenas y afrodescendientes a la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca en México

Career Choices and Social Inequality: The Transition of Indigenous and Afro-descendant Youth to the Benito Juárez Autonomous University of Oaxaca in Mexico

Escolhas de carreira e desigualdade social: a trajetória de jovens indígenas e afrodescendentes até a Universidade Autônoma Benito Juárez de Oaxaca, no México

Juan Carlos Gómez Palacios[1]
Christian Iván Cortes Velasco[2]

Resumen

Este artículo analiza la elección de carrera y universidad de jóvenes indígenas y afrodescendientes matriculados en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). El estudio se centra en el proceso de vinculación con la educación superior de personas provenientes de comunidades oaxaqueñas en situación de desventaja social, cuyas trayectorias

1 Profesor de Cátedra en los Departamentos de Estudios Internacionales y Psicología de la Universidad Iberoamericana (UIA), Ciudad de México, juan.gomez@cinvestav.mx
2 Doctorante en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV del IPN), christian.cortes@cinvestav.mx

educativas están marcadas por la intersección de limitaciones estructurales asociadas a su condición socioeconómica, así como por la escasa oferta educativa relevante en sus lugares de origen. Para el conjunto de participantes, estudiar en la UABJO implicó un esfuerzo adicional, pues debieron desplazarse desde sus comunidades hacia una institución estatal ubicada en una zona urbana alejada. La investigación adopta una metodología cualitativa, con orientación etnográfica y enfoque constructivista, y se sustenta en entrevistas en profundidad realizadas a 14 personas. Las nociones teóricas de "aspiraciones", "limitaciones estructurales", y "agencia" guiaron el análisis de la información empírica. Entre los principales hallazgos, se observa que las decisiones vocacionales se orientan hacia carreras que les permitan responder a las necesidades de sus comunidades. Dentro de sus motivos de elección de carrera el grupo de participantes manifestaron un fuerte deseo de contribuir a sus contextos de origen, ya sea mediante el impulso a negocios familiares de artesanías; aportando en problemáticas sociales como la violencia de género, infantil o intrafamiliar; o para ofrecer servicios de salud ausentes en sus pueblos. Sin embargo, su tránsito hacia la educación superior se ve obstaculizado por diversas condiciones estructurales: la falta de recursos económicos para financiar determinadas carreras, los filtros restrictivos de acceso, las expectativas familiares, y la escasa pertinencia de la formación previa recibida. Finalmente, se subraya la necesidad de revisar críticamente los mecanismos de ingreso a ciertas carreras y universidades, ya que estos pueden reproducir desigualdades sociales al restringir el acceso de estudiantes provenientes de contextos de marginación.

Palabras clave: elección de carrera, educación superior, desigualdad social, aspiraciones educativas.

Abstract

This article analyzes the career and university choices of indigenous and Afro-descendant young people enrolled at the Benito Juárez Autonomous University of Oaxaca (UABJO). The study focuses on the process of connecting with higher education for people from Oaxacan communities in situations of social disadvantage, whose educational trajectories are marked by the intersection of structural limitations associated with their socioeconomic condition, as well as the scarce relevant educational offer in their places of origin. For the group of participants, studying at UABJO implied an additional effort, as they had to move from their communities to an institution located in a distant urban area. The research adopts a qualitative methodology, with an ethnographic orientation and a constructivist approach, and is based on in-depth interviews conducted with 14 people. Theoretical notions of "aspirations," "structural limitations," and "agency" guided the analysis of empirical information. Among the main findings, it is observed that vocational decisions are oriented toward careers that allow them to respond to the needs of their communities. Among the reasons for choosing a career, the group of participants expressed a strong desire to contribute to their contexts of origin, either through the promotion of family artisan traditions; addressing social issues such as gender, child, or intrafamily violence; or providing health services absent in their towns. However, access to higher education was hindered by various structural conditions: lack of economic resources to finance certain careers, restrictive filters of access, family expectations, and the limited relevance of prior education received. Finally, the need to critically review the mechanisms of admission to certain careers and universities is emphasized, as these may reproduce social inequalities by restricting access

for students from marginalized contexts.

Keywords: career choice, higher education, social inequality, educational aspirations.

Resumo

Este artigo analisa a trajetória escolar e universitária de jovens indígenas e afrodescendentes matriculados na Universidade Autônoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). O estudo foca no processo de vinculação com o ensino superior de pessoas provenientes de comunidades oaxaqueñas em situação de desvantagem social, cujas trajetórias educacionais são marcadas pela interseção de limitações estruturais associadas à sua condição socioeconômica, bem como pela escassa oferta educativa relevante em seus locais de origem. Para o conjunto de participantes, estudar na UABJO implicou um esforço adicional, pois tiveram que se deslocar de suas comunidades para uma instituição situada em uma zona urbana distante. A pesquisa adota uma metodologia qualitativa, com orientação etnográfica e enfoque construtivista, sustentando-se em entrevistas aprofundadas realizadas com 14 pessoas. As noções teóricas de "aspirações", "limitações estruturais" e "agência" guiaram a análise da informação empírica. Entre os principais achados, observa-se que as decisões vocacionais se orientam para cursos que permitam responder às necessidades de suas comunidades. Entre os motivos para a escolha do curso, o grupo de participantes manifestou um forte desejo de contribuir para seus contextos de origem, seja por meio do impulso às tradições familiares de artesanato; abordando problemáticas sociais como violência de gênero, infantil ou intrafamiliar; ou oferecendo serviços de saúde ausentes em suas localidades. Contudo, o acesso ao ensino superior foi obstruído por diversas condições estruturais: falta de recursos econômicos para financiar determinados cursos, filtros restritivos de acesso, expectativas familiares e a escassa pertinência da formação prévia recebida. Finalmente, ressalta-se a necessidade de revisar criticamente os mecanismos de ingresso em certos cursos e universidades, pois estes podem reproduzir desigualdades sociais ao restringir o acesso de estudantes provenientes de contextos marginalizados.

Palavras-chave: escolha de curso, ensino superior, desigualdade social, aspirações educacionais.

Introducción

La transición de la educación media a la superior constituye un paso crucial en la trayectoria escolar. La elección de carrera y universidad está circunscrita a los recursos económicos, culturales y sociales de cada estudiante, ya que estos influyen directamente en sus posibilidades de ingresar a la carrera y universidad de su preferencia. Esta relación es especialmente evidente en contextos como el de México, donde las desigualdades sociales son profundas y tienen un gran peso como factores condicionantes en el ingreso a la educación superior. En particular, los mecanismos meritocráticos de ingreso a la educación superior pública constituyen uno de los principales obstáculos para quienes provienen de sectores socialmente marginados; a ello se suman la escasez de opciones educativas cercanas y las deficiencias en la formación básica previa a la licenciatura.

Dentro de los grupos mayormente marginados, y quienes suelen tener menos probabilidades de ingresar a la educación superior o a la carrera de su elección, se encuentran las poblaciones

indígenas y afrodescendientes. Se trata de grupos sociales que en mayor medida recienten los efectos de la desigualdad social no solamente en el acceso, sino también en la permanencia y egreso de la educación superior; lo que tiende a ser un resultado de la intersección de diversas desigualdades estructurales como la pobreza, barreras lingüísticas, género y la falta de políticas incluyentes. Por ejemplo, se estima que entre el 1 y 2% de los jóvenes indígenas estuvieron matriculados en las instituciones de educación superior mexicanas (Villa-Lever, 2018). Eso equivale aproximadamente a que 4 de cada 100 jóvenes indígenas acceden a educación superior, mientras que en la población general son 28 de cada 100 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020). En el caso de la población afrodescendiente no existen datos en educación superior; sin embargo, la información disponible de niveles educativos previos sugiere una tendencia similar al de la población indígena (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017). Las barreras estructurales son un eje central en este estudio, ya que sobresalieron en las narrativas de las y los entrevistados al reflexionar sobre su ingreso a la educación superior.

Formar parte de comunidades indígenas suele conllevar una profunda identificación con su cultura y tradiciones, las cuales suelen influir en las decisiones sobre el futuro profesional, educativo o laboral. La pertenencia a una comunidad –como las consideradas en este estudio– implica participar activamente en prácticas culturales que se expresan en ámbitos como las festividades, la religión, el comercio y otras manifestaciones simbólicas. Estos grupos suelen promover una cosmovisión interna a través de valores y tradiciones compartidas, los cuales se expresan en diversas formas de identidad colectiva y en un discurso en el que se prioriza la noción del “nosotros”.

Ser parte de una comunidad indígena o afrodescendiente suele implicar cierta consciencia de las necesidades grupales, por lo que el bienestar comunitario eventualmente se establece como una aspiración que influye en las decisiones vocacionales. La pertenencia a comunidades indígenas o afrodescendientes resulta especialmente relevante en este estudio, pues constituye uno de los factores con mayor peso en la elección de carrera. Esto aporta un matiz distinto respecto a otros estudios, en los que la noción de comunidad está presente en las aspiraciones de personas indígenas, pero no ocupa un lugar central (Villa-Lever, 2022). En cambio, en ese estudio se destacan con mayor fuerza aspiraciones vinculadas a desempeñarse en empleos dignos –ingreso justo y suficiente, seguridad social, desarrollo y que promueve la igualdad de trato– o emprender un negocio propio.

Este artículo pretende contribuir al estudio de la desigualdad social en personas pertenecientes a comunidades indígenas y afrodescendientes, al analizar su transición a la educación superior en el caso específico de estudiantes de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). Se enfoca especialmente en comprender los significados asociados a la elección de carrera y universidad, así como en las barreras que enfrentan al intentar acceder a sus opciones de educación superior. Por tanto, este estudio busca responder a dos interrogantes centrales: ¿cómo incide la desigualdad social en la elección de carrera de personas pertenecientes a comunidades indígenas y afrodescendientes?, y ¿cuáles son las principales barreras que enfrentan personas indígenas y afrodescendientes para acceder a la carrera y universidad?

El resto de este artículo presenta la metodología empleada, que es etnográfica; seguido de las principales nociones conceptuales empleadas a lo largo del estudio. Se continua con la

presentación de los resultados, lo que se divide en dos secciones: una sobre la comunidad como eje central en la elección de carrera y otra que presenta las principales barreras estructurales que condicionan la elección de carrera y universidad de personas indígenas y afrodescendientes. Al final, se presentan las conclusiones del estudio.

Metodología

La investigación es cualitativa y se basa en las justificaciones, percepciones y sentidos atribuidos a la experiencia por parte de las personas que participaron en este estudio (Flick, 2007). La metodología se fundamentó en la corriente fenomenológica del constructivismo social (Berger y Luckmann, 2015), que prioriza la comprensión de los significados subjetivos atribuidos a la realidad y del lenguaje como un medio de objetivación. Para ello, se empleó la entrevista en profundidad como herramienta central para recuperar las narrativas de los participantes. Esta técnica de investigación se consideró idónea porque permitió indagar con mayor profundidad sobre las interpretaciones de las y los entrevistados, además de que habilitó la indagación de temas que no estaban previstos en la investigación.

La construcción del grupo de estudio enfrentó el desafío de definir conceptualmente a las identidades étnicas y afrodescendientes. La manera de resolverlo fue adoptar un enfoque crítico hacia las categorías prescriptivas, reconociendo que estas identidades trascienden las expresiones folclóricas o lingüísticas, ya que son heterogéneas y contradictorias (Bartolomé, 1997). Por ello, se optó por la autoadscripción étnica y el paisanaje (Bartolomé, 1997; Weber, 2014). La primera noción alude al sentimiento de pertenencia y adscripción comunitaria, donde la subjetividad individual se articula con la identidad colectiva. El segundo concepto se refiere al reconocimiento que los miembros de un grupo otorgan a una persona como parte de su comunidad.

Los datos que se presentan corresponden solo a una sección de una investigación más amplia que constituyó una tesis doctoral. Las entrevistas fueron hechas entre junio de 2020 y agosto de 2022, en el periodo de la pandemia por COVID-19. Para elegir a los participantes se consideró, en primer lugar, la autoadscripción étnica, es decir, que los participantes se reconocieran a sí mismos como indígenas o afrodescendientes. En segundo lugar, que estuviesen matriculados en alguno de los programas de licenciatura que ofrece la UABJO. Finalmente, que la participación en el estudio fuese bajo su consentimiento informado.

Los participantes provienen, en su mayoría, de familias con ingresos económicos bajos o medios. Predominan trayectorias educativas familiares restringidas, ya que la mayoría de los padres y madres solo alcanzaron niveles de primaria o secundaria y empleos informales. Las carreras elegidas por los jóvenes indígenas y afrodescendientes suelen estar vinculadas a servicios sociales, educación y cultura.

Destaca una significativa presencia femenina, aunque sus trayectorias siguen marcadas por condiciones socioeconómicas adversas y, en muchos casos, por la ausencia o baja escolaridad de los miembros del núcleo familiar. Los participantes provienen de diversas regiones de Oaxaca y representan una compleja diversidad étnica, lo que subraya la transversalidad de la desigualdad social en el estado de Oaxaca. Además, la frecuente ausencia o baja participación del padre que describen los participantes agrava la vulnerabilidad de los hogares, especialmente cuando la

madre asume el rol principal con recursos educativos y económicos limitados:

Tabla 1. Perfil de los participantes

Código	Sexo	Edad	Carrera	Adscripción étnica	Región	Formación/ actividad laboral del padre	Formación/ actividad laboral de la madre	Perfil económico
EMOEA 1	M	22	Contaduría	Zapoteca	Sierra	Secundaria, plomero.	Preparatoria, administrativo.	Medios.
EMOEA 2	M	26	Enseñanza de idiomas	Zapoteca	Istmo de Tehuantepec	Ausente	Preparatoria, administrativo.	Medios
EMOEA 3	M	20	Administración	Zapoteca	Istmo de Tehuantepec	Primaria, carpintero.	Primaria, artesana.	Bajos
EMOEA 4	M	23	Artes visuales	Afrodescendiente	Costa	Primaria, agricultor.	Licenciatura, docente.	Bajos
EMOEA 5	M	23	Enseñanza de idiomas	Zapoteca	Istmo de Tehuantepec	Ausente	Primaria, comerciante.	Medios
EMOEA 6	M	23	Enseñanza de idiomas	Zapoteca	Valles Centrales	Primaria, artesano.	Primaria, artesano.	Bajos
EMOEA 7	M	22	Psicología	Mazateca	Cañada	Secundaria, agricultor	Secundaria, cuidado del hogar.	Bajos
EMOEA 8	M	25	Derecho	Afrodescendiente	Costa	Primaria, maestro albañil.	Primaria, labores domésticas	Medios
EMOEA 9	M	29	Psicología	Zapoteca	Valles Centrales	Ausente	Primaria, comerciante.	Medios
EVOEA 1	H	22	Enseñanza de idiomas	Afroindígena	Valles Centrales	Ausente	Licenciatura, administrativo.	Medios
EVOEA 2	H	20	Terapia ocupacional	Costeño	Costa	Ausente	Primaria, estilista.	Bajos
EVOEA 3	H	31	Antropología Social	Afrodescendiente	Costa	Primaria, agricultor	Primaria, cuidado del hogar.	Bajos
EVOEA 4	H	20	Antropología Social	Zapoteca	Sierra	Licenciatura, movimientos sociales.	Licenciatura, docente.	Medios
EVOEA 5	H	36	Contaduría	Zapoteca	Valles Centrales	Primaria, artesano.	Primaria, artesano.	Bajos

Fuente: elaboración propia.

Las regiones de origen de los estudiantes que participaron son los Valles Centrales, la Mixteca, Istmo, Cañada, Sierra Sur y Costa. La relevancia de este estudio radica en que Oaxaca presenta una alta concentración de población indígena (38.16%) y afrodescendiente (4.7%) (INEGI, 2020), cuyas comunidades de origen están atravesadas por desigualdades estructurales que se manifiestan en barreras económicas y académicas. Estas dificultades afectan particularmente la conclusión de estudios profesionales, condicionando la participación

y el éxito de los jóvenes universitarios según las características de su lugar de origen.

El trabajo analítico en la investigación se desarrolló a partir de una sistematización *etic-emic*, lo que permitió articular perspectivas externas y locales para comprender de manera integral la elección de carrera de los jóvenes. Desde el enfoque *etic* se emplearon categorías analíticas universales y teorías previamente contempladas para interpretar los datos recopilados. Paralelamente, el enfoque *emic* se centró en las percepciones, significados y prácticas propias de los jóvenes participantes con respecto a las motivaciones que influyen cuando eligen qué estudiar. Esta combinación metodológica facilitó la comprensión del corpus empírico, integrando la mirada externa de los investigadores con las experiencias narradas por los participantes.

Las entrevistas fueron transcritas para su análisis mediante codificación. El amplio corpus empírico se agrupó en dos categorías analíticas. La primera se integra por el significado que tiene la elección de carrera y universidad en relación con la comunidad de origen de las y los entrevistados, lo que eventualmente se asocia con formas de agencia colectiva. La segunda de estas categorías presenta las barreras estructurales que las y los entrevistados experimentaron en su transición a la educación superior, para lo cual resaltaron los costos asociados a ciertas carreras, las expectativas familiares y las deficiencias asociadas al tipo de formación recibida antes del ingreso a la educación superior.

Aproximación conceptual

La elección universitaria se refiere al proceso mediante el cual los egresados de educación media superior buscan relacionar su vocación o intereses con las opciones educativas disponibles. Este proceso implica varias etapas, cada una de las cuales requiere decisiones específicas como: la identificación de las características personales o la vocación, la visualización de opciones de carrera o elección profesional, la inclinación por las universidades que las ofrecen o elección institucional, la participación en el proceso de selección de ingreso, y la concreción o aceptación de un aspirante por parte de la institución de educación superior. El proceso puede ser más amplio cuando las personas no son aceptadas en sus primeras opciones universitarias, por lo que suelen desplegar una serie de acciones con la intención de encontrar otra opción en la que sus posibilidades de acceso sean mayores, aunque hay quienes desisten en su intento por ingresar a la educación superior.

La elección de carrera puede ser una vía para encaminarse hacia el tipo de futuro que se desea alcanzar, por lo que suelen representar un espacio conformado por aspiraciones. Como concepto, “las aspiraciones se refieren al proceso de construir activamente el futuro” (Villa-Lever, 2022, p.948) y funcionan como una guía de navegación que orienta las acciones (Appadurai, 2004; Hart, 2016). Dichas acciones se instrumentan en función de aquello que se considera posible de lograr y aquello que es valorado. La relevancia de las aspiraciones radica en que reflejan aquello que tiene valor para los individuos, los grupos o la sociedad (Hart, 2016). Se trata de un concepto dinámico que, a lo largo del tiempo, se ajusta según las posibilidades y limitaciones contextuales (Crockett, 2002; Hart, 2016).

La relación entre aquello que se considera posible de lograr y la distancia impuesta por las condiciones conforma lo que Ray (2003) denomina ventana aspiracional. Las relaciones sociales o la cultura ejercen una influencia notable en la configuración de las aspiraciones, siendo

el factor socioeconómico uno de los más significativos (Appadurai, 2004). Quienes provienen de contextos privilegiados disponen de recursos que les permiten explorar con mayor claridad y coherencia sus trayectorias hacia el futuro; en contraste, la pobreza restringe la capacidad de aspirar al limitar las posibilidades de proyectar y encaminar acciones en congruencia con imaginarios deseados.

Por otro lado, las aspiraciones representan una forma de agencia que motiva a las personas a enfrentar y superar las barreras estructurales que afectan sus condiciones de vida (Hart, 2016; Villa-Lever et al., 2024). Al tratar de concretar una aspiración los individuos ejercen su capacidad de elegir, toman decisiones y actúan aún con las limitantes dadas en un contexto social determinado. La socialización en espacios educativos es un medio para construir, resignificar o modificar lo que se espera lograr a futuro. En cualquiera de los casos, la capacidad de imaginarse en un futuro específico es parte de un ejercicio cultural en el que la pertenencia a ciertos grupos sociales establece los límites de lo que es posible o deseable.

Cuando la elección de carrera y universidad tienen como base la comunidad se generan procesos de agencia dirigidas al bienestar de grupos colectivos (Guzmán, 2018). En ese sentido, hay intenciones dirigidas a la modificación de las condiciones grupales propias del pueblo de origen (Gehring y Marx, 2023). Una comunidad puede entenderse como un espacio dinámico de construcción social donde se reproducen y transforman las identidades étnicas y culturales, manteniendo la continuidad de sus formas sociopolíticas y cosmovisiones, especialmente en procesos migratorios que desafían la estabilidad territorial y cultura tradicional (Bartolomé, 1997)

Las desigualdades sociales generan obstáculos que limitan las posibilidades de acceder a la carrera deseada (Miller et al., 2024; Rodríguez, 2022). Estas se manifiestan en las transiciones escolares a través de carencias económicas, trayectorias educativas discontinuas en escuelas de baja calidad, en el escaso capital cultural de la familia, así como en barreras asociadas al género o a la pertenencia étnica. Tales desigualdades operan dentro de relaciones sociales que configuran estructuras, las cuales "[…] significan básicamente contexto y se refieren al marco dentro del cual ocurren y adquieren significado los eventos sociales, políticos y económicos […], se refieren a la naturaleza ordenada de las relaciones sociales […]" (Hay, 2002, p.94). Por su naturaleza, dichas estructuras otorgan ventajas a ciertas posiciones sociales, mientras que imponen límites a quienes carecen de los recursos sociales, culturales o económicos necesarios para desenvolverse dentro de ellas.

En un sistema educativo como el mexicano, en el que existe una alta segmentación y las universidades se distinguen por distintos niveles de prestigio (Miller et al., 2024), las personas con menores recursos económicos, sociales y culturales suelen experimentar más problemas para vincularse con la opción educativa que más les atrae, estas dificultades se intensifican al tratarse de carreras o universidades de alta demanda (Miller et al., 2024). A ello se le debe sumar que la mayor parte de las universidades integran mecanismos meritocráticos de acceso (Guzmán y Serrano; 2009; Miller et al., 2024), los cuales indirectamente producen mayores probabilidades de éxito para quienes provienen de contextos de mayores ventajas sociales.

En este estudio se identificaron tres factores clave que actuaron como principales limitantes en la transición hacia la educación superior y que han sido también reportadas en otros estudios: 1) el costo económico vinculado a determinadas carreras (Guzmán y Serrano, 2009; Portocarrero y Zavaleta, 2022); 2) las deficiencias derivadas de trayectorias educativas previas (Guzmán y

Serrano, 2009; Ramírez, 2012) y 3) las expectativas familiares (Avendaño et al., 2020).

Hallazgos

La comunidad al centro de la elección de carrera

Históricamente, Oaxaca ha sido uno de los estados más afectados en México por la desigualdad social y la falta de acceso a servicios fundamentales como la salud, el trabajo y la escolarización (INEGI 2017 y 2019). En términos generales, la experiencia de vida en poblaciones indígenas y afrodescendientes, atravesados por desigualdades socioeconómicas, fomenta el desarrollo de perspectivas críticas sobre las condiciones estructurales que requieren transformarse. Así, las personas, al ser conscientes de estas necesidades, suelen asumir en lo individual el deseo de mejorar su comunidad.

En las narrativas recolectadas se asume como principal justificación elegir una carrera en función de su aporte al entorno social o familiar. Esto es particularmente importante si se considera que otros estudios han analizado factores mayormente relacionados con lo individual (Rodríguez-Muñiz et al., 2019), como el disfrute por la carrera elegida o por la vinculación con aquello en lo que se consideran con habilidades (Alarcón, 2019). En algunos casos hubo participantes que antepusieron las necesidades de su comunidad por encima de sus intereses profesionales y personales. Las y los entrevistados señalaron que uno de los factores más influyentes en su proceso de elección e ingreso a la universidad estuvo vinculado con problemáticas sociales presentes en sus contextos de origen, como la violencia, la falta de empleo, la atención a necesidades especiales o las protestas sociales. Estos casos se ilustran a continuación mediante narrativas que representan la experiencia del conjunto de participantes.

Para una de las entrevistadas, la violencia ha afectado a su comunidad de origen. Desde su perspectiva, se trata de una cuestión poco atendida que ha generado problemáticas notorias. En su narrativa, sobresale la importancia que conlleva la violencia intrafamiliar, el maltrato infantil y la falta de apoyo a personas con discapacidad, lo que expresa una forma de reflexividad centrada en el grupo social al que pertenece. La entrevistada eligió estudiar psicología no solo por su interés personal en dicha carrera, sino también por la relevancia que esta área tiene para su comunidad, donde constituye un servicio poco disponible. Por lo que su intención es poder ayudar a las personas que sufren algún tipo de violencia. Como se puede apreciar en su relato, la entrevistada no tiene claro si en el lugar donde vive aceptarían la ayuda que ella podría brindar como futura egresada de psicología; sin embargo, la intencionalidad de su elección pone en evidencia la importancia de su comunidad. En este caso se resalta que su vocación es congruente con su deseo de contribuir a su comunidad; pues como ella misma relata, siente gusto por trabajar en actividades profesionales de la psicología. En sus palabras:

> Me incliné por psicología por lo […] que he visto en mi comunidad, por ejemplo: violencia intrafamiliar, contra las mujeres, maltrato infantil, condiciones de discapacidad no atendidas y así, problemas de este tipo. Entonces, fue más que nada por eso que yo decidí estudiar psicología, además me gusta mucho el ámbito educativo y me incliné por esa área porque es lo que me gustaría trabajar con niños o con este tipo de situaciones en el pueblo. No sé si en el

> pueblo acepten la ayuda, pero la verdad es que nadie más se preocupa de estos problemas de la comunidad. Entonces yo siento que para este tiempo en el pueblo ya reconocen la importancia de que los niños, de que los jóvenes reciban talleres, de que las mujeres reciban tratamiento o ayuda o ese tipo de cosas, porque aquí siento que no es común esa parte (EMOEA7).

Dentro de algunas entrevistas emergió como uno de los retos prioritarios lo laboral. Muchas de las familias dependen de la producción de artesanías o prendas de vestir que simbolizan aspectos culturales que trabajan a través de la producción de productos regionales. Este tipo de producción representa uno de los principales medios de subsistencia, que se sostiene a nivel familiar, pero que también implica formas de organización grupal de tipo económicas y culturales. Se han observado ejemplos de esta organización en la comercialización de productos artesanales, tanto en la búsqueda de espacios como en la defensa de técnicas culturales que la industria textil ha tratado de replicar masivamente y que atentan contra el medio de subsistencia de las comunidades.

La producción artesanal requiere ciertos conocimientos especializados a las que las familias del conjunto de participantes no tienen acceso, debido a las limitadas oportunidades de cursar educación superior dentro de sus entornos familiares. Si bien la producción artesanal no depende estrictamente de conocimientos administrativos, su expansión y comercialización sí se encuentran condicionadas por actividades profesionales, como la gestión contable y el pago de impuestos. Según señalaron algunos entrevistados, la incorporación de saberes especializados en administración contribuye a mejorar los ingresos derivados de la artesanía, ampliar su distribución y aumentar los márgenes de beneficio. En contextos donde solo algunos hijos o hijas logran acceder a la educación superior, las decisiones de carrera suelen responder a lógicas colectivas: se privilegia aquello que puede generar un beneficio para la familia o la comunidad, incluso por encima de las aspiraciones individuales.

Lo anterior es el caso del siguiente participante, quien deseaba una carrera relacionada con lo social, la cual decidió dejar de lado para elegir aquello en lo que podría ayudar a su familia. Una de las consecuencias no esperadas de este caso ha sido la participación social por los derechos de las personas que viven de la producción y comercialización de sus artesanías. En su discurso, la construcción de un "nosotros" representa la justificación en la elección de carrera, más allá de sus intereses personales de formación profesional:

> Yo quería estudiar antropología, arqueología, sociología o alguna carrera que tuviera que ver más con las ciencias humanas, las humanidades. Pero, por otro lado, nosotros [refiriéndose a su familia y a él] desde siempre hemos tenido actividades de comercio y artesanía. Entonces, para que puedas hacer comercio y vender artesanías necesitas saber de números. Entonces eso tuvo mucho peso. Si quieres vender y hacer dinero tienes que saber de números. Esa fue la opción más acertada. ¿Cómo le haces para poder sacar adelante producción y mejorar tus ingresos? Pues tienes que saber cómo se mueven los números para hacer eso. Así fue como decidí estudiar contaduría. No me gusta, pero sabía que estudiando eso podía mejorar mi situación y la de mi familia (EVOEA5).

Las diversas desigualdades e injusticias sociales a los que se enfrentan las personas originarias de Oaxaca han dado lugar a múltiples protestas sociales. Podría afirmarse que en

algún punto todas las comunidades del Estado de Oaxaca han sufrido la falta de derechos básicos, lo que evidencia el peso de las desigualdades sociales. Por sí solas, las protestas sociales representan una forma de participación social debido a la unión de personas pertenecientes a una comunidad que luchan por acceder a sus derechos básicos como ciudadanos, lo que implica una suerte de consciencia reflexiva y de acciones llevadas a cabo para modificar el contexto social.

El activismo social fue lo que principalmente orientó la elección vocacional de un entrevistado. Se trata de un estudiante de antropología que se decidió por esta carrera por la amplia participación política de su padre como defensor de los derechos comunitarios y por la experiencia de su madre al impartir clases de ciencias sociales. Si bien se trata de uno de los pocos casos en los que la madre tuvo la oportunidad de estudiar educación superior, la persona entrevistada considera que las desigualdades sociales siguen teniendo una función condicionante en su comunidad de origen. Las actividades del padre modificaron la reflexividad del participante al hacerlo consciente de las necesidades del pueblo, por lo que desde una edad temprana supo que quería estudiar algo relacionado con ciencias sociales. En ese sentido, la elección de carrera tiene como aspiración modificar las relaciones de poder que promueven desigualdades sociales, además de promover condiciones más justas que permitan una vida digna a las y los oaxaqueños. En la narrativa de la persona entrevistada se observa lo siguiente:

> Creo que elegí mi carrera porque vengo de una familia como… por ejemplo, mi papá y mi mamá siempre… mi mamá estudió administración de empresas, pero daba clases de ciencias sociales en bachillerato, entonces ella me dio clases; mi papá viene de un origen disidente, revolucionario; él siempre participa en protestas, en grupos sociales, está comprometido con el bienestar de los derechos de los pueblos. Entonces mi gusto por la antropología viene de todo eso que vi desde que estaba morro (EVOEA4).

En el siguiente caso se exponen las necesidades especiales del hijo de la persona entrevistada como la base para elegir carrera. En su narrativa se resalta la ausencia de atención especializada en Oaxaca y particularmente en ciertas comunidades. En específico, la entrevistada resalta las necesidades de su hijo, quien ha requerido de psicólogos y neurólogos para poder tener una buena salud. Ella señala que el acceso a estos servicios especializados es muy difícil debido a la baja disponibilidad que existe en el Estado, además de la lejanía que puede haber entre el contexto de origen de las personas y los pocos lugares en los que se ofrece el servicio.

Frente a este panorama, la entrevistada decidió estudiar psicología para atender las necesidades de su hijo con la intención de que tenga una mejor calidad de vida. Desde la perspectiva de la participante, más allá de ayudar solamente a su hijo, la formación que adquiere en psicología es útil para atender otros casos similares en su comunidad. Lo que representa otro ejemplo en el que la elección de carrera se circunscribe a las necesidades familiares y comunitarias y que es especialmente orientada por la falta de servicios especializados dentro de su pueblo. De acuerdo con la entrevistada:

> Con la situación de mi hijo me empecé a meter mucho en lo de psicología porque lo llevé con psicólogos y neurólogos y le recetaron medicamentos que, ahora que estoy estudiando

> la carrera, considero que no son necesarios. Entonces, con lo que me dijeron ellos y lo que yo iba leyendo, me di cuenta de que mi hijo iba a necesitar atenciones especiales que no podía darle siendo solo su mamá y que acá en Oaxaca tampoco hay muchos lugares donde nos ayuden. Así que me decidí a estudiar psicología para saber cómo poder apoyarlo en todas sus necesidades hasta que sea mayor y logre ser autónomo y tenga una vida de calidad por su propia cuenta (EMOEA9).

Los diversos fragmentos presentados aluden a una elección de carrera consciente de las necesidades familiares y comunitarias, las cuales han sido afectadas por la marginación social del contexto en que viven. La atención de las necesidades de la comunidad actúa como una forma de aspiración (Villa-Lever et al., 2024) en el que visualizan un futuro distinto en términos colectivos e intentan concretarlo a través de su elección de carrera. Elegir carrera con base en la comunidad es una forma de agencia proyectiva colectiva (Emirbayer y Mische, 1998), pues en las narrativas, el discurso se estructura en función de un "nosotros" que se proyecta; además de que se busca influir en las condiciones sociales dadas en un determinado contexto con miras a un futuro distinto.

Cabe resaltar que la elección de carrera no representa la concreción de un cambio en la comunidad por sí mismo, pero sí es una fase inicial en un proceso en el que las personas reflexionan sobre las posibilidades que tienen de ayudar a sus familias y a su comunidad. Elegir carrera con base en la comunidad representa cierta intencionalidad, lo que eventualmente genera acciones concretas que representan agencia colectiva (Guzmán, 2018; Guzmán y Legorreta, 2017). Como parte del proceso las y los entrevistados señalan que en un futuro planeaban regresar a sus comunidades para ayudar desde su área de profesionalización. Sin embargo, hay casos en que las y los entrevistados, aún como estudiantes, intentan apoyar en las problemáticas de su comunidad:

> Mi idea siempre ha sido trabajar en la comunidad, trabajar con las comunidades, porque creo que se lo debemos a la comunidad. Muchas veces nosotros estudiamos, nos vamos y nos quedamos fuera porque una realidad es que nuestra comunidad no nos ofrece los servicios para trabajar en ella. Trabajar en la comunidad es algo que siempre he dicho que voy a hacer, que quiero hacer y que en mis posibilidades estoy haciendo. Pero, una realidad es aceptar que voy a trabajar en mi comunidad y no voy a tener dinero. Es como esta parte difícil, pero mi idea es que cuando termine de estudiar, volver a la comunidad. Y se lo había dicho a mi mamá y era el roce que tenía con ella porque ella siempre me decía ¡yo te pagué una carrera para que estudiaras en una ciudad, para que estuvieras bien! Pero al final de cuentas mi idea es regresar a la comunidad y trabajar con la comunidad, y también en los trabajos que se dieran fuera, pero siempre manteniendo mi arraigo con la comunidad. […] cuando estoy en casa porque es periodo vacacional o porque hay algún paro en la universidad, regreso a mi pueblo y participo en actividades para apoyar a otras chicas afros. Intento hacer útil lo que sé sobre derecho ayudando a otras chicas afros que quieren separarse de sus esposos y necesitan orientación, a que denuncien cuando son víctimas de violencia, a que sepan cómo meter una demanda de pensión; el otro día asesoré a un paisano a recuperar un terreno que le querían quitar (EMOEA8).

El fragmento de entrevista expuesto muestra una gran disyuntiva para las y los

participantes. Por una parte, la falta de empleo y las condiciones económicas pueden provocar que las personas emigren de sus comunidades de origen para acceder a oportunidades laborales dignas u opciones académicas que no podrían tener en sus comunidades. Por otro lado, está el interés por colaborar en las comunidades, aunque esto no necesariamente signifique el acceso a un empleo digno, aunque sí podría vincularse a un mayor reconocimiento por parte de la comunidad. Esta disyuntiva, entre quedarse o emigrar de sus comunidades, es una muestra de cómo las aspiraciones son dinámicas y se reconfiguran mediante procesos de ajuste a lo largo del tiempo (Crockett, 2002).

La paradoja entre emigrar o quedarse en la comunidad demuestra el carácter multidimensional de las aspiraciones (Hart, 2016). En algunos casos, como el del último fragmento, las y los participantes buscan la forma de combinar ambos intereses, lo que muestra parte de su agencia; es decir, intentan ayudar a la comunidad, pero también conseguir un empleo digno. Por ello, aun cuando migran a otras ciudades, buscan ayudar a su comunidad de diversas maneras, ya sea ofreciendo asesoría a distancia, brindando orientación en determinados procesos o prestando servicios durante sus visitas a familiares.

Es necesario acotar que también se obtuvieron narrativas en las que las decisiones se orientaron por factores individuales, en ocasiones congruentes con las necesidades de la comunidad y en otras no. No obstante, estas perspectivas aparecieron con una menor frecuencia. En cualquiera de los casos analizados –ya sea una elección con base en el beneficio comunitario o en el éxito personal–, las decisiones de carrera y universidad ocurrieron en un contexto estructuralmente limitado en el que las personas enfrentaron múltiples obstáculos debido a su origen social en desventaja. Esto se presenta a continuación.

Barreras en la elección de carrera

Para algunos jóvenes considerar la educación superior como un proyecto de vida implica gestionar diversas barreras estructurales debido a su origen social (Bourdieu y Passeron, 2003). En este estudio, se identificó que la percepción que tienen de sus aspiraciones actúa como un proceso psicológico que influye tanto negativa como positivamente en la motivación y confianza de los jóvenes, lo que a su vez tiene efectos significativos en su capacidad para visualizar y consolidar un futuro académico exitoso. Según Ray (2003), la ventana aspiracional se basa en gran medida en la percepción de las configuraciones materiales y sociales de los individuos en el presente y de que tan propicias son para concretar un ideal de futuro. En este sentido, cuando una persona percibe que tiene las condiciones adecuadas para construir un futuro profesional, sus acciones están encaminadas en pro de conseguirlo; por el contrario, cuando las condiciones marcan una distancia irreconciliable con las metas, las personas desestiman sus aspiraciones. El siguiente relato expone las barreras que rodean la vida de una joven, no solo en su intento por acceder a estudios superiores, sino desde el momento en que tomó conciencia de que cursar la carrera de medicina en la Escuela Médico Naval sería inviable debido a su condición de estudiante de educación media superior. Esta condición, según su propia percepción, no le proporcionaba las herramientas suficientes para competir por un lugar en dicha carrera:

> […] mi opción era entrar como médico cirujano naval, entonces postulé para entrar

> a estudiar medicina a la Marina, pero para ello me enviaron la guía de estudio, y había bastantes temas que yo en mi vida había visto y que tampoco sabía que existían. Recuerdo que me acerqué a algunos docentes del bachillerato, y una de ellas que me enseñó biología se quedó viendo la guía y me dijo ¡deja lo investigo y a ver si te puedo explicar porque yo tampoco sé! Yo recuerdo que llegué decepcionada a la casa y le dije a mi mamá, ¡no voy a pasar! Si la maestra no sabe, yo menos. Al final presenté el examen y no lo pasé. Cuando terminé de hacerlo dije que no checaría los resultados porque hubo bastantes cosas que yo desconocí, a pesar de tratar de prepararme como un año antes. Confirmé que no era capaz de quedarme (EMOEA8).

La falta de conocimiento y dominio que presenta la joven en relación con ciertos aprendizajes, junto con la incapacidad de una de sus profesoras para responder a sus necesidades de andamiaje escolar, refuerzan su percepción de imposibilidad respecto a su futuro educativo. Esta situación devela que las aspiraciones están condicionadas por las condiciones materiales y sociales circundantes a la cotidianeidad de los aspirantes. Es lo que también Appadurai (2004) llama capacidad de aspiración, imaginar un futuro deseable en función de lo que una persona está convencida que puede o no lograr considerando las condiciones sociales y materiales que tiene disponibles. En ese sentido, tanto las limitaciones no financieras como la formación académica previa de baja relevancia y la falta de orientación institucional pueden ser tan significativas como las barreras económicas en la capacidad de imaginar un futuro profesional asociado a cierta carrera. Esto sugiere que la desigualdad en el tipo de sistema y en la calidad de la educación ofrecida a jóvenes de determinados sectores sociales influye de manera considerable en sus itinerarios universitarios (Bourdieu y Passeron, 2003).

Otro aspecto identificado en las entrevistas fue el conflicto entre los deseos y aspiraciones profesionales de los jóvenes y su condición económica. El costo asociado a ciertas carreras en las que se tiene interés puede ser un factor que obstaculiza en buena medida la decisión (Guzmán y Serrano, 2009; Portocarrero y Zavaleta, 2022). Las limitaciones financieras obligan a los chicos a buscar alternativas que hagan compatibles sus aspiraciones con las restricciones económicas de su cotidianeidad. De esta forma, diversos entrevistados no necesariamente eligen aquello en lo que consideran que se localiza su vocación o que al menos sienten más interés, sino aquello que sus familias pueden pagar, lo que disminuye en buena medida su libertad de elección. En consecuencia, las limitaciones económicas pueden generar desmotivación vocacional y una elección forzada de carrera (Ramírez, 2012), que eventualmente se puede transformar en formas de desafiliación escolar. Las elecciones vocacionales forzadas no necesariamente son una elección errónea; aunque en muchos de los casos los estudiantes deben encontrar el sentido a una elección con la que no necesariamente se sienten identificados o que perciben como distante de sus intereses (Delabra-Ríos y Pérez-Campos, 2018). Adicionalmente, los padres suelen tener una concepción sobre el éxito financiero asociado a ciertas carreras, lo que se asocia a las expectativas que los padres y madres depositan en sus hijos (Fernández-García et al.,2016). Tales expectativas surgen de la necesidad de los padres de proteger a sus hijos de las mismas situaciones de vulnerabilidad social que ellos vivieron. No obstante, ese entramado de situaciones personales y familiares que restringen la elección de carrera advierte en los jóvenes una sensación de insatisfacción general con su bienestar a largo plazo: “Opciones como tal no

hubo, porque desde el primer momento mis papás me dijeron 'gastronomía es muy costosa, no te la podemos solventar. Definitivamente, no. Además, quién sabe si en el futuro esa carrera te dé para vivir, mejor elige otra cosa'" (EMOEA3).

La experiencia de esta joven revela cómo las circunstancias y las condiciones materiales de existencia pueden influir en las elecciones universitarias y profesionales, y en ocasiones, orillar a los aspirantes a transitar por otros derroteros. El problema subyacente no es que los estudiantes transiten por estos caminos, sino que se legitiman como destinos infalibles para determinado tipo de jóvenes (Bourdieu y Passseron, 2003). Nos referimos a que la sociedad tiende a normalizar o justificar que personas provenientes de determinados contextos socioeconómicos, como comunidades indígenas o de bajos recursos, solo puedan aspirar a trayectorias profesionales limitadas, en lugar de tener acceso equitativo a todas las oportunidades.

Según Butler (1990), las expectativas profesionales y educativas para ciertos grupos sociales pueden ser vistas como una forma de *"performatividad social"*, pues se construyen socialmente a través de normas, roles y expectativas sociales y culturales. Es decir, las personas internalizan y reproducen estas normas al elegir sus carreras, lo que refuerza ciertas identidades profesionales y limita otras. Así, la elección de carrera no es una decisión absolutamente individual, sino que está influenciada por la repetición de patrones socioculturales que configuran lo que se considera aceptable o deseable en diferentes campos profesionales. Esto limita las posibilidades de elección y movilidad social para ciertos grupos, ya que se les asignan expectativas educativas y profesionales basadas en su origen socioeconómico.

Sin embargo, en estos casos también se observa una notable respuesta agencial de los jóvenes. Se resalta su capacidad para resignificar las limitadas posibilidades de elección en sus itinerarios profesionales y de resignificar dichas decisiones para ingresar y permanecer en la educación superior. No se trata necesariamente de que las personas acepten cualquier opción, sino que buscan una carrera que esté a su alcance y que esté dentro de sus intereses. Así, ante los dilemas sociales y económicos de origen, los aspirantes eligen carreras que son financieramente accesibles y sobre las que tienen conocimiento y habilidades previas, lo que les permite amortiguar el impacto económico de la educación sobre sus recursos limitados. Esta elección se convierte en una estrategia en la que sus aspiraciones son ajustadas para asegurar su subsistencia diaria sin poner en riesgo su lugar en el sistema educativo, desde el ingreso hasta la permanencia y conclusión de sus estudios. En esencia, los jóvenes optan por el plan que consideran de menor riesgo para superar los desafíos económicos y educativos que enfrentan en su esfuerzo por sacar adelante un proyecto universitario. La misma joven que mencionamos arriba es ejemplo de este proceso de agenciamiento en la elección de carrera: "La primera opción fue estudiar gastronomía, pero la carrera es muy costosa y mis padres no la podían solventar completamente, entonces me incliné por administración, porque dije: bueno, ya tengo un poco de conocimientos, ya sé lo que quiero, ¿por qué no elegir administración?" (EMOEA3).

La narrativa de la joven pone sobre la palestra la importancia de que las instituciones de educación superior consideren mecanismos para cambios de carrera, así como facilitar las transiciones entre carreras de manera efectiva. Por otro lado, las expectativas familiares también fueron identificadas como una limitación significativa en la elección de carrera. La inclinación hacia disciplinas del campo de las artes, en algunos casos, puede enfrentar resistencia de parte de otros integrantes de las familias de los jóvenes, quienes perciben escasas oportunidades

de empleo y estabilidad laboral en estas áreas. El siguiente relato ilustra la experiencia de una joven que, a pesar de las expectativas familiares, decide perseguir su interés por las artes visuales, enfrentando desafíos dentro del núcleo familiar:

> Cuando era una niña recuerdo que había señores que pasaban en mi pueblo a vender sus artesanías, cosas que hacían con palma o tallado en madera. Eso me llamaba mucho la atención, las cosas que hacían con sus manos. Cuando crecí me di cuenta de que era arte y que yo podía estudiar para aprender a hacer algo como ellos, pero más sofisticado. Mi mamá por supuesto no estaba de acuerdo. Ella quería mandarme a Iguala a aplicar examen, precisamente a una Escuela Normal para ser maestra como ella, y a mí la verdad no me interesaba nada relacionado con la docencia [se carcajea], entonces cuando decidí estudiar artes visuales mi mamá se enojó mucho y me dejó de hablar por un tiempo. Yo no sabía si estaba en lo correcto, pero sabía que quería estudiar eso (EMOEA8).

La admiración inicial de esta joven por el arte local y su deseo de sofisticarlo mediante aprendizajes especializados en artes visuales, generalmente adquiridos a través de la educación formal universitaria, revela una conexión profunda con la cultura y la tradición, así como una aspiración a la innovación y el desarrollo personal. Sin embargo, este interés enfrenta resistencia familiar, reflejando las expectativas tradicionales sobre carreras consideradas "seguras" –como la docencia– que suelen percibirse como más estables y respetables. La reacción negativa de su madre, que incluye el distanciamiento emocional, subraya las tensiones generacionales y culturales que pueden surgir cuando los jóvenes buscan priorizar sus intereses sobre las expectativas familiares, especialmente en comunidades donde las oportunidades educativas son limitadas. Adicionalmente, el obstáculo que puede representar las expectativas familiares como un factor determinante en la elección de carrera permiten problematizar el tipo de influencia que los hijos e hijas reciben de sus familias, y que no necesariamente se traduce en un buen acompañamiento, sino en la imposición de nociones que limitan la capacidad de vincular sus destinos profesionales con la carrera de su preferencia.

Conclusiones

En este estudio se observó que las desigualdades sociales actúan en doble sentido. Por una parte, las problemáticas estructurales asociadas a una comunidad indígena o afrodescendiente son consideradas en la narrativa de entrevistados como uno de los motivos principales en su elección de carrera y de universidad. En general, las y los participantes sostienen un proceso reflexivo en el que se articulan las necesidades de su entorno de origen con su deseo de mejorar dichas condiciones, por lo que la aspiración de un mejor futuro para sus comunidades es notoria frente a otras justificaciones. Las desigualdades sociales actúan como barreras estructurales que limitan la libertad con la que las personas indígenas eligen una carrera o universidad; siendo lo económico, la formación previa y las expectativas familiares las principales limitantes.

En un sistema educativo público mayoritariamente meritocrático, con pocas oportunidades educativas relevantes cercanas y recursos económicos escasos, las personas indígenas y afrodescendientes deben actuar agencialmente frente a las dificultades que enfrentan al tratar de

vincularse a la opción educativa de su interés. En algunos casos logran ingresar a la educación superior, aunque por lo común no cuentan con recursos económicos suficientes o con el apoyo en cuanto a la formación para estudiar una carrera y el sistema educativo no les ofrece alternativas efectivas para compensar dichas carencias.

En este estudio llamó la atención que una de las aspiraciones que más sobresalió fue mejorar las condiciones de vida de las comunidades de origen de las y los participantes, aspecto que consideramos ha sido poco documentado por otras investigaciones y que manifiesta la relevancia del estudio. Así, el deseo de contribuir en la comunidad fundamenta las decisiones sobre la carrera y universidad, particularmente en aquellas áreas en las que el grupo de entrevistados consideró que podría tener mayor influencia en relación con las problemáticas propias de sus pueblos.

La limitación de recursos económicos representa una barrera significativa para los jóvenes indígenas y afrodescendientes en México al momento de elegir una carrera universitaria, reflejada en la dificultad para cubrir costos educativos y el sacrificio que representa para familias de escasos recursos permitir que un miembro se dedique a actividades educativas sin rendimientos a corto plazo, perpetuando desigualdades estructurales y limitando sus opciones profesionales. Además, las expectativas familiares basadas en sus cosmovisiones culturales influyen significativamente en sus decisiones educativas, priorizando carreras con estabilidad laboral inmediata, como la docencia, reforzando elecciones limitadas a través de estereotipos sobre ciertas disciplinas, mientras que el choque cultural entre valores tradicionales y urbanos puede generar tensiones internas que afectan sus trayectorias educativas.

Esto significa que la calidad y accesibilidad de la educación media superior en comunidades indígenas y afrodescendientes influye directamente en la elección de carrera. Los estudiantes provenientes de estas comunidades suelen enfrentar una formación escasa o limitada que dificultan su ingreso a universidades públicas consideradas por su prestigio y formación, lo que los orienta hacia instituciones de educación superior con menor exigencia académica o hacia carreras que perciben con menor dificultad pero que no son de su interés.

Los testimonios de los jóvenes participantes de este estudio colocan entre las interrogantes actuales en la educación media y superior la efectividad de las políticas educativas y el reto actual de lograr una mayor equidad. De no ser así, la percepción negativa que los estudiantes indígenas y afrodescendientes tienen sobre su futuro escolar persistirá, limitando su potencial debido a su origen social y económico. En última instancia, mejorar las condiciones en que los jóvenes estudian es uno de los elementos clave para cambiar su destino.

Referencias

Alarcón, Esmeralda. 2019. Elección de carrera: motivos, procesos e influencias y sus efectos en la experiencia estudiantil de jóvenes universitarios de alto rendimiento académico. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* 30 (77): 53-74.

Appadurai, Arjun. 2004. The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. En:Vijayendra Rao y Michael Walton (eds). *Culture and Public Action.* Pp. 59-84. Stanford: Stanford University Press.

Avendaño, Karla; Magaña, Deneb y Flores-Crespo, Pedro. 2020. Influencia familiar en la elección de carreras STEM (Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) en estudiantes de bachillerato. *Revista de Investigación Educativa* 38 (2): 515-531.

Bartolomé, Miguel. 1997. *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las identidades étnicas en México*. Ciudad de México: Siglo XXI

Berger, Peter y Luckmann, Thomas. 2015. *La construcción social de la realidad: Un tratado en la sociología del conocimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. 2003. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Butler, Judith. 1990. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Chapman: Routledge.

Crokket, Lisa. 2002. Agency in the Life Course: Concepts and Processes. *Faculty Publications, Department of Psychology*.361.

Delabra-Ríos, Bernardo y Pérez-Campos, Gilberto. 2018. Construcción de vinculación significativa con la carrera tras una elección forzada: experiencias de estudiantes de Psicología. *Revista de Educación y Desarrollo* 47: 7-16.

Emirbayer, Mustafa y Mische, Ann. 1998. What is agency? *American Journal of Sociology*. 103(4): 962–1023.

Fernández-García, Carmen; García-Pérez, Omar y Rodríguez-Pérez, Sara. 2016. Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria. Un estudio cualitativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21 (71): 1111-1133.

Flick, Uwe. 2007. *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Gehring, Thomas y Marx, Johannes. 2023. Group Actors: Why Social Science Should Care About Collective Agency. *Historical Social Research* 48 (3): 7-39.

Guzmán, Carlota y Serrano, Olga. 2009. El paso por el bachillerato y los avatares por ingresar a la licenciatura de la UNAM. *Eutopía* 10: 60-66.

Guzmán, Mauricio. 2018. Agencia constructiva: acción social para el bienestar colectivo Iberoforum. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana* 13 (26): 1-27.

Guzmán, Mauricio y Legorreta, M. 2017. Agencia constructiva: acción reflexiva para el bienestar colectivo. XXXI Congreso Alas Uruguay 2017.

Hart, Caroline. 2016. How Do Aspirations Matter? *Journal of Human Development and Capabilities* 17 (3): 324–341.

Hay, Colin. 2002. *Political Analysis*. New York: Palgrave MacMillan.

INEGI. 2017. Encuesta Nacional sobre Discriminación. Principales resultados. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2017/doc/enadis2017_resultados.pdf (10/04/2025).

INEGI. 2019. *Diversidad. Oaxaca*. Disponible en Cuentame.inegi.org.mx: https://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oaxpoblacion/diversidad.aspx Recuperado 06/04/2025.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. Datos específicos de población indígena y afrodescendiente en Oaxaca. Gobierno

de México.

INEE. 2017. *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017.* UNISEF.

INEE/UNICEF. 2017. *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente.* Ciudad de México: INEE/UNICEF. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B109.pdf Recuperado 9/04/2025

Miller, Dinorah; de Garay, Adrián; Blanco, Emilio; Guzmán, Carlota y Silva, Marisol. 2024. "Desigualdad e ingreso a la educación superior". En: Ivan Montoya y Gustavo Mejía (Coords.). *Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI: 30 años de Investigación del Área de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco*. Pp. 15-30. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Portocarrero, César y Zavaleta, Nila. 2022. Incidencia del factor socioeconómico en la elección de las carreras universitarias. *Summa* 4 (2): 1-17.

Ramírez, Rosalba. 2012. *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica.* (2ª ed.). Ciudad de México: ANUIES, Biblioteca de la educación superior.

Ray, Debraj. 2003. Aspirations, poverty and economic change. New York University and Instituto de Análisis Económico (CSIC).

Rodríguez-Muñiz, Luis; Areces, Débora; Suárez-Álvarez, Javier; Cueli, Marisol, y Muñiz, José. 2019. ¿Qué motivos tienen los estudiantes de Bachillerato para elegir una carrera universitaria? *Revista de Psicología y Educación* 14 (1): 1-15.

Rodríguez, Santiago. 2022. Desigualdad de oportunidades en el ingreso a la licenciatura de la UNAM por concurso de selección: reconfiguraciones y persistencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 13 (37): 18-41.

Villa-Lever, Lorenza. 2018. Indígenas, sólo 1% de la matrícula universitaria. Recuperado de http://www.foroconsultivo.org.mx/FCCyT/boletines-de-prensa/ind%C3%ADgenas-solo-1-de-la-matr%C3%ADcula-universitaria Recuperado 14/04/2025.

Villa-Lever, Lorenza. 2022. Sin sueños no hay futuro: aspiraciones de indígenas universitarios. *Revista Mexicana de Sociología* 84 (4): 941-978.

Villa Lever Lorenza; Valencia, Guadalupe; Canales, Aleandro; García, Patricia; Hamui, Mery; Mata, Luis; Camacho, Karla; Roqueñí, María del Carmen; Sánchez, Alejandro y Loyo, Aurora. 2024. *El caleidoscopio de las aspiraciones: estudiantes universitarios en condiciones desiguales*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.

Weber, Max. 2014. *Economía y sociedad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Trajetórias escolares em imagens: narrativas juvenis na e com a EJA[1]

School trajectories in images: youth narratives in and with EJA

Trayectorias escolares en imágenes: narrativas juveniles en y con la EJA

Katiuci Pavei[2]

Resumo

O projeto "Imagens e Retratos da EJA", realizado no Colégio de Aplicação da UFRGS, tem como objetivo destacar a trajetória de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) através de oficinas de fotografia. Com uma abordagem etnográfica e colaborativa, a iniciativa possibilitou a criação de diversas representações visuais que narram as histórias, sonhos, motivações e desafios estudantis, incentivando a autorrepresentação e a reflexão crítica acerca do direito à educação. Por meio da leitura e produção de imagens, participantes aprenderam a contar suas experiências, resultando em um impacto significativo nas dimensões estética, política e pedagógica. As criações foram apresentadas em exposições e eventos, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e representativo, e reafirmando a escola como um espaço de resistência e reconhecimento. Além disso, o projeto enfatiza a importância de políticas educacionais que considerem as particularidades e vivências das alunas e dos alunos, destacando a EJA como uma iniciativa fundamental para a inclusão social no Brasil.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Fotografia, Narrativa, Antropologia Visual

Abstract

The project "Images and Portraits of EJA," conducted at the College of Application

1 Data de conclusão do artigo 21/05/2025. Data de envio do artigo 21/05/2025

2 Docente de Educação Básica no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Socail, pesquisadora associada ao Núcleo de Antropologia Visual (NAVISUAL), Mestre em Educação, Licenciada e Bacharela em Ciências Sociais pela mesma instit. Email: katiuci.pavei@ufrgs.br

of UFRGS, aims to highlight the trajectories of students in the Education of Young Adults (EJA) through photography workshops. With an ethnographic and collaborative approach, the initiative enabled the creation of diverse visual representations that narrate the stories, dreams, motivations, and challenges faced by students, encouraging self-representation and critical reflection on the right to education. Through the reading and production of images, participants learned to tell their experiences, resulting in a significant impact on aesthetic, political, and pedagogical dimensions. The creations were presented in exhibitions and events, promoting a more inclusive and representative school environment, and reaffirming the school as a space of resistance and recognition. Furthermore, the project emphasizes the importance of educational policies that consider the particularities and experiences of students, highlighting EJA as a fundamental initiative for social inclusion in Brazil.

Keywords: Education of Young Adults, Photography, Narrative, Visual Anthropology.

Resumen

El proyecto "Imágenes y Retratos de la EJA", realizado en el Colegio de Aplicación de la UFRGS, tiene como objetivo destacar la trayectoria de los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) a través de talleres de fotografía. Con un enfoque etnográfico y colaborativo, la iniciativa permitió la creación de diversas representaciones visuales que narran las historias, sueños, motivaciones y desafíos estudiantiles, fomentando la autorrepresentación y la reflexión crítica sobre el derecho a la educación. A través de la lectura y producción de imágenes, los participantes aprendieron a contar sus experiencias, resultando en un impacto significativo en las dimensiones estética, política y pedagógica. Las creaciones fueron presentadas en exposiciones y eventos, promoviendo un ambiente escolar más inclusivo y representativo, y reafirmando la escuela como un espacio de resistencia y reconocimiento. Además, el proyecto enfatiza la importancia de políticas educativas que consideren las particularidades y vivencias de las alumnas y alumnos, destacando la EJA como una iniciativa fundamental para la inclusión social en Brasil.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos, Fotografía, Narrativa, Antropología Visual.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um lugar de reencontro e ressignificação para muitas pessoas que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas. Este relato apresenta o *Projeto Imagens e Retratos da EJA*, que visa destacar a visibilidade e as narrativas de estudantes dessa modalidade de ensino. A iniciativa surgiu da necessidade de construção de um currículo que respeite e valorize as experiências e identidades discentes, potencializando a criação de visualidades e destacando importância da escola como um espaço de resistência, reconhecimento e agenciamento de sonhos.

Resumidamente a EJA se constituí como um tipo de educação popular, que surgiu nas décadas de 1960 e 1970, em resposta aos contextos de opressão, desigualdade social e exclusão. Influenciada, principalmente por pensadores-educadores como o brasileiro Paulo Freire, tal

proposta pedagógica se desenvolveu como uma abordagem crítica e transformadora, buscando empoderar os indivíduos e comunidades, visando promover o processo de alfabetização, seja de letramentos diversos, seja de leitura de mundo. A educação nesses moldes está frequentemente ligada a ações da sociedade civil, realizada por movimentos sociais como os de trabalhadores, sem-teto, camponês, bem como, comunidades periféricas urbanas, indígenas e quilombolas. Sendo ofertada em espaços escolares urbanos e rurais formais como também fora da institucionalidade do Estado, como em projetos comunitários, cooperativas, sedes de organizações não-governamentais (ONGs), prisões, centros culturais, entre outros, tanto na forma presencial, à distância ou híbrida.

Vale destacar que tal modalidade de ensino não é exclusiva do sistema educacional brasileiro, tendo modelos e abordagens pedagógicas diversificados em países da América Latina e dos demais continentes. As legislações e políticas refletem o compromisso de diversos países em promover a educação popular e estabelecer a educação como um direito, incluindo a educação de jovens e adultos e promovendo a inclusão de populações marginalizadas. Entre as ações promovidas, ainda a maioria dos países se concentra na tentativa de eliminar o analfabetismo e promover ações cidadãs. A implementação dessas leis, no entanto, pode variar em cada contexto, dependendo de fatores sociais, políticos e econômicos.

Segundo Bär e Strieder (2024), o documento mais recente acerca de educação de adultos é 4.º Relatório sobre Aprendizagem e a Educação de Adultos (UNESCO, 2020), envolvendo os dados sobre políticas e práticas da equidade e inclusão adotadas por 159 países. Especificamente quanto à América Latina e Caribe, observou-se que 92% das nações indicaram ações para tal modalidade de ensino, contudo, somente foram implementadas cerca de 60%, "resultando em um nível elevado de interesse, porém com baixa implantação prática" (Bär e Strieder, 2024: 5).

Tal Relatório evidência "o impacto alarmante das desigualdades sociais e econômicas, o modelo predominante de desenvolvimento nos países da ALC, a cultura política na região e os processos históricos mais amplos" (UNESCO, 2020: 165). Tal contexto desigual, conforme as referidas autoras, incide "diretamente na esfera educacional" (Bär e Strieder, 2024: 6).

Ademais, esse estudo assegura que, nos últimos anos, a EJA na América Latina vem alcançando poucos indivíduos, apenas "3% das pessoas na faixa etária de 15 anos ou mais sem instrução ou com educação primária incompleta participaram de um programa de educação primária" (UNESCO, 2020: 130). Ao passo que, para a educação secundária, "a taxa de matrícula foi de cerca de 5% das pessoas na faixa etária de 20 anos ou mais sem a educação secundária completa" (UNESCO, 2020: 130).

Ao direcionar a nossa reflexão para pensar a EJA no Brasil, observa-se quadro semelhante, uma vez que o atual quantitativo de matrículas alcança tão-somente 5% de sua demanda potencial, dado que, consoante ao Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024)[3], em 2024 o número total de pessoas matriculadas na EJA formal era de aproximadamente 2,4 milhões de brasileiros/as, dos/as quais, 2,2 milhões, na rede pública e cerca de 200 mil, na rede privada. Apesar da demanda latente é altíssima, pois, segundo dados mais recentes do Ministério da Educação (MEC), a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-c/IBGE, 2023), 53.205.171 milhões de brasileiros com a idade entre 19 anos e 65 anos não concluíram a educação básica.

3 Infelizmente não se tem dados sobre matrículas na EJA em espaços não formais e comunitários brasileiros.

De mais a mais, conforme o Ministério da Educação:

> O Brasil ainda carrega a marca de uma dívida histórica: mais de 11 milhões de pessoas não alfabetizadas. Jovens, adultos e idosos seguem privados do direito de ler e escrever — um direito básico que, quando negado, amplia desigualdades e perpetua exclusões (MEC, 2025).

A EJA precisa ser vista como uma política educacional essencial para a inclusão social. A educação é um direito fundamental, conforme afirmado pela Constituição Brasileira e demarca o dever do Estado de "garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida" (Brasil, 1988, artigo 206, IX), sendo crucial que sejam implementadas políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

Portanto, ao tentar refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil precisamos de uma abordagem complexa e multifacetada, que leve em conta os contextos sociais e políticos que, ao longo de sua história, marcou essa proposta educacional. Momentos esses, ora de apoio, como a criação de programas governamentais, ora de revés, com cortes de financiamento e de políticas públicas, remetendo para a iniciativa privada e para a filantropia a responsabilidade de atendimento. Além disso, houve mudanças na própria concepção de embasamento, envolvendo a ideia de formação com ênfase na humanística, na técnica ou na profissionalizante, de educação popular, de foco mercadológico, entre outros (Gadotti e Romão, 2011).

Atualmente no país, a EJA é uma política educacional pública, enquanto modalidade de ensino específica, voltada para a formação de sujeitos que não iniciaram seu processo educativo escolar ou tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, geralmente durante a infância e a adolescência e, por isso, não concluíram a escolarização na idade "apropriada". O sistema educacional brasileiro é seriado, que utiliza uma adequação teórica entre a série e a idade do aluno. Nesse sentido, são mobilizados indicadores educacionais pelos órgãos de pesquisa oficiais como é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação , entre os quais os Indicadores de eficiência e rendimento, envolvendo a Taxa de distorção idade-série, que "expressa o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada" (MEC/INEP, 2004: 17), "envolvendo todos os alunos que tinham idade superior à recomendada para a série frequentada ao longo de todo o ano letivo, ou seja, todos os que completaram idade superior à recomendada antes do início do ano letivo avaliado. No país, a idade de 6 anos é considerada ideal para o ingresso no 1º ano do ensino fundamental, segundo o Censo Escolar (Brasil, 2025: 18). Nesse sentido, é considerado como idade "certa e ideal" concluir a educação básica aos 17 anos ou 18 anos recém completos (após cursar 12 anos nas etapas escolares, sendo 9 anos na educação fundamental e 3 anos no ensino médio).

Essa modalidade de ensino é regulamentada por um conjunto de leis e diretrizes. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo o acesso à educação básica gratuita também para jovens e adultos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, Lei nº 9.394/1996) define a EJA como modalidade destinada a quem não teve acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada, permitindo a organização de cursos e exames supletivos para o ensino fundamental e médio. O Plano Nacional de Educação (Brasil, Lei nº 13.005/2014) estabelece metas específicas para a alfabetização e expansão da EJA. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, Resolução CNE/

CEB nº 1/2000) orientam sua organização pedagógica, valorizando os saberes dos alunos e a flexibilização curricular. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) permite a certificação de conclusão dos ensinos fundamental e médio. Em 2025, o Conselho Nacional de Educação instituiu novas Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA (Brasil, Resolução CNE/CEB nº 3/2025), que priorizam a oferta presencial, limitam a educação a distância e promovem a articulação com a educação profissional. Essa resolução também estabelece a idade mínima de 15 anos para ingresso no ensino fundamental da EJA e 18 anos para o ensino médio, respeitando as especificidades e a diversidade sociocultural do público atendido, com o objetivo de garantir acesso, permanência e aprendizagem de forma adequada.

Entretanto, a EJA frequentemente enfrenta a falta de recursos e de apoio institucional, sendo que especialistas apontam que a descontinuidade de políticas públicas e a falta de financiamento adequado têm deixado milhões de brasileiros sem acesso à educação básica, reforçando desigualdades sociais e regionais. É a modalidade de ensino que recebe o menor investimento público, enfrentou uma significativa redução no financiamento ao longo da última década, impactando diretamente sua oferta e qualidade. Em 2012, os recursos federais destinados somavam quase R$ 1,5 bilhão; contudo, em 2022, esse valor caiu para cerca de R$ 40 milhões, representando apenas 3% do montante de dez anos antes (D'Maschio e Lopes, 2022).

Em 2023, o novo governo federal lançou o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo, articulando esforços para erradicar o analfabetismo no país. Entre as ações estão: ampliar os investimentos para R$ 4 bilhões, ofertar 3,3 milhões de novas matrículas da EJA, retomar Programa Brasil Alfabetizado (PBA) com 900 mil vagas e distribuir 60 mil bolsas para educadores populares (MEC, 2024). O Ministério da Educação (MEC) disponibilizou em maio de 2025 o *Panorama da EJA no Brasil, "*uma ferramenta pública que reúne os principais dados da oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em todos os estados e municípios brasileiro (...) A ferramenta é, portanto, mais que um retrato estatístico: é um instrumento de gestão pública qualificada e de justiça social. Com base nos dados que ela apresenta é possível diagnosticar gargalos, planejar ações e mobilizar esforços para garantir o direito à educação a quem foi historicamente excluído" (MEC, 2025)

Para refletir um pouco sobre as e os sujeitos da EJA é importante observar a sua composição a partir dos dados disponibilizados por órgãos oficiais de pesquisa e que mobilizam algumas categorizações de marcadores sociais da diferença[4]. Irei apresentar os dados nacionais colhidos no Censo escolar 2024 (Brasil, 2025), fazendo o recorte específico de juventudes quando as informações fornecidas possam mobilizar essa categoria, uma vez que a proposta dessa publicação é pensar estratégias pedagógicas voltadas para jovens.

Assim, do total de inscritos e inscritas observa-se que 77,2% registraram em suas

4 Entretanto, há de se levar em conta que tais marcadores das diferenças e categorias sociais são constructos humanos com recortes temporais, espaciais e culturais, vinculados a processos sociais. Tais construções categóricas mobilizam a elaboração de quadros de referência analítica nos estudos. Como destaca Overing (1994), quadros de referência são mobilizados para auxiliar a um sistema de descrição, não se resumindo ao que é descrito. Assim, o que nós antropólogas podemos saber são versões de mundos que se encontram continuamente ligadas a quadros de referência, uma vez que, não é possível dizer/escrever o que é algo sem que se tenha um quadro de referência prévio.

matrículas a informação de cor/raça declarada e, por outro lado, cerca de 22,8% não se declaram quanto a essa categorização. Em relação às pessoas identificadas como pretas/pardas representam 79% da EJA em nível ensino fundamental (EF) e 73,6% da EJA em nível de ensino médio (EM). Os alunos declarados como brancos representam 18,9% do EF e 24,9% do EM, e declarados/as indígenas 2,1% no EF e 1,5% no EM. Sendo assim, podemos observar que, a cada 4 estudantes, 3 são negros/as. Isso faz nos inferir que a EJA tem uma cor predominante e ela é preta, consequência da História brasileira calcada em práticas racistas diversas.

Essa realidade também é encontrada nos países próximos. O racismo nas escolas equatorianas, segundo a autora Andrés (2022), também está ligado à relação entre etnia e pobreza, onde as populações indígenas e afrodescendentes frequentemente têm acesso limitado a instituições de ensino de qualidade, como as escolas de elite. Isso se deve à dificuldade econômica que essas populações enfrentam. A existência de escolas de elite e instituições de ensino que atendem predominantemente alunos de classes mais altas e brancas reforça a discriminação. As escolas de elite, portanto, atraem alunos de famílias privilegiadas, enquanto os alunos de grupos marginalizados enfrentam barreiras significativas para o acesso à educação de qualidade. Esses pontos refletem como o racismo é institucionalizado dentro do sistema educacional, afetando tanto o acesso à educação, quanto o conteúdo e as práticas pedagógicas, bem como, reflete que o sistema educacional é estratificado. Tal situação também ocorre no Brasil e atinge diretamente o público estudantil da EJA. Isso é ainda mais profundo e complexo quando tratamos do apagamento de pessoas racializadas, em um processo de epistemicídio, "negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro, como portador e produtor de conhecimento" (Carneiro, 2005: 97).

Com efeito, no nosso país, quanto ao gênero reduzido as categorias sexo feminino e sexo masculino, um pouco mais da metade é composta por pessoas declaradas sexo feminino 52,45%. Sobre a questão de gênero, Pavei e Dionísio (2018) fazem referência a um estudo a realizado na disciplina de Sociologia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul:

> Observamos durante o acompanhamento dos semestres que compõem o ensino médio que mais alunos homens ingressam e se mantém até a conclusão do curso. Percebemos que, a múltipla jornada diária (marcada pelos afazeres domésticos, as responsabilidades com os familiares, o trabalho externo e os estudos) é a principal razão para a evasão escolar das alunas mulheres. Por ser da EJA, novamente essa estudante é retirada da escola, mantida na condição de "trabalhar para alguém", "cuidar de alguém", "organizar e limpar por/para alguém", entre outros (Pavei e Dionísio, 2018: 8)

E nesse movimento de retorno – permanência – conclusão, percebe-se distinções entre as trajetórias de homens e mulheres, assim como entre mulheres brancas e mulheres negras. A segunda camada de recorte analítica é a que relacionada gênero feminino e cor/raça. Isso porque, apesar da maioria das alunas terem histórias de maternidade precoce, necessidade de trabalho e de cuidados com terceiros, as narrativas de violências sexuais graves, serem mães solo, estarem fugindo de parceiros agressores, exercerem atividades laborais menos remuneradas ou que

tiverem violências obstétricas recaiam mais sobre as mulheres negras, sendo elas autodeclaradas pretas ou pardas ou, ainda não conseguirem se autodeclarar (assunto esse trabalhado em sala de aula como necessário). Tal situação pode ser tensionada pela reflexão de Carneiro (2019) acerca da condição histórica colonial e ainda mantida (pelo colonialismo) da mulher negra na sociedade brasileira e latino-americana, que a coloca no lugar de maior inferioridade social, sendo assim, o racismo age em complementaridade com o sistema opressor do machismo/sexismo. A mesma autora critica o feminismo que tem pretensão de ser universal, pois na prática acaba por ignorar as particularidades da experiência de vida das mulheres negras, sendo menos inclusivo e representativo, silenciando as desigualdades raciais, consequentemente, potencializa a reprodução da dominação.

No contexto da Política Nacional de Juventude e de acordo com o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), a idade considerada jovem no Brasil é entre 15 e 29 anos. O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) também utiliza essa faixa etária para seus estudos e dados estatísticos sobre a população jovem. Quanto à faixa etária, os dados nacionais de pessoas matriculadas indicam que estudantes jovens, com idade até 29 anos, compõem 48% (1.148,1 pessoas), quase a metade do público dessa modalidade de ensino. Tal grupo etário vem aumentando nessa modalidade de ensino. Esse processo de ampliação crescente do público juvenil, entendido como juvenilização da EJA vem se intensificando nos últimos anos, em decorrência de fatores como dificuldades de conciliar estudo e trabalho (horários nos turnos matutino e/ou vespertino) e o próprio movimento de expulsão do ensino regular por questões que envolvem o baixo desempenho, desfasagem idade-série ou práticas e políticas de evasão escolar (Soares, Santos, Santos, 2021; Cédro Vilas Bôas De Oliveira-Costa, 2020). Conversando com estudantes e suas trajetórias escolares, alguns contam que se afastaram ou foram afastados/as da escola há pouco tempo (um ou dois anos), geralmente como resíduo do ensino médio regular.

Algo que chama atenção nos dados (ou na falta deles) é a ferramenta analítica da interseccionalidade, uma vez que apenas as categorias faixa etária e sexo são relacionadas. No recorte específico de pessoas jovens com faixa etária até 29 anos, 55% são alunos do sexo masculino. Ademais é possível fazer um segundo recorte na faixa etária abaixo dos 20 anos, na qual os alunos do sexo masculino são maioria: 60,3%. Diferentemente da configuração entre 20 e 29 anos, onde a maioria são alunas do sexo feminino, 50,8%, e segue sendo a maioria a partir dos 30 anos, correspondendo a 59,4% do total. A maioria das mulheres adultas que voltaram aos estudos conseguiram fazer isso depois que seus filhos tinham idades suficientes para terem mais autonomia, seja para ficar em casa sem acompanhamento no horário das aulas ou, ainda já estavam "encaminhados na vida".

Nesse sentido, a reflexão de Crenshaw (2002) sobre o conceito de interseccionalidade na modalidade de ensino EJA é interessante no movimento de compreensão sobre as complexas dinâmicas de poder que afetam as e os estudantes da EJA e envolve diversidades que estão presentes no público estudantil tais como: pessoas de diferentes idades, de orientações sexuais e identidades de gênero diversas, muitas com algum tipo de deficiência ou público de atendimento educacional especializado, estando migrantes, que estão com restrição de liberdades (aprisionadas em instituições penais), quilombolas, indígenas, pessoas em situação de rua, assentados rurais, entre outros grupos que sofrem diversas formas de discriminação. Mobilizar tal ferramenta

analítica ajuda na compreensão de como essas diferentes formas de opressão se interligam e afetam as vidas dessas e desses estudantes e auxilia na compreensão de como essas dimensões se entrelaçam e afetam as oportunidades de educação e inclusão social. Além disso, abordagem interseccional é fundamental para compreender as complexidades das identidades diversas e heterogêneas das e dos estudantes jovens, com suas percepções e modos de vida muitas vezes conflitantes, e relacioná-las às desigualdades que enfrentam cotidianamente.

Muitas são as barreiras que essas e esses estudantes enfrentam para acessar a educação, como a necessidade de trabalho, situações de violência, discriminação e a falta de políticas públicas eficazes que garantam o direito à educação. A pesquisa de De Oliveira Lima (2018) aponta que muitos alunos da EJA abandonaram a escola por questões econômicas e sociais, refletindo a fragilidade das condições de vida que impactam diretamente suas trajetórias educacionais.

Nesse sentido, trazer para a esfera pública e para o debate escolar essas questões, que estruturam a nossa sociedade é uma forma de contribuir no processo de reflexão sobre a culpabilização individual dessas pessoas mais vulneráveis, que são vitimizadas por tais circunstâncias históricas e políticas e que, mesmo assim, muitas vezes se sentem envergonhadas e trazem para si a evasão escolar anterior: “eu desisti de estudar” ou eu “escolhi sair da escola”. Perspectiva essa reforçada pela naturalização do fracasso escolar do discurso social mais amplo, que entende o estudante como o único agente responsável por sua trajetória escolar. O discurso individualizante reaparece na figura do estudante da EJA como um/a herói/heroína, enquanto pessoa resiliente, que tem sua jornada de retorno dependente de sua vontade própria.

Nega-se assim, às demais condições que garantem a permanência com qualidade de estudantes nas escolas e amplia-se os desafios cotidianos de pessoas na dupla condição de estudante e trabalhador/a, tais como: horário de trabalho (muitas vezes não fixo e estendido pelos/as patrões e patroas, geralmente sem remuneração extra); falta de dinheiro para o deslocamento até o colégio, para a aquisição de materiais escolares ou ainda, para vestuário apropriado às condições climáticas); diminuição de transporte público; atos violentos nos arredores da escola ou nos bairros de residência; adoecimentos (muitas vezes causados por falta de acesso à condições de saúde, de alimentação adequada ou por exposições à riscos, como no trabalho sem Equipamentos de Proteção Individual); procura por trabalho para quem está em condição de desemprego; exaustão física e mental, entre outros. Para essas pessoas, o risco é cotidiano, sendo que, na modalidade de ensino EJA a rotatividade e a evasão são altas, percebidas no número de pessoas matriculadas ao comparar com as que conseguem concluir essa etapa de estudos.

A EJA, portanto, não é apenas um espaço de ensino, mas também um campo de luta por reconhecimento e direitos. Novamente a ideia de interseccionalidade pode ser aplicada para pensar as áreas de educação, políticas públicas e direitos, assim como destacam Collins e Bilge (2020). Na educação, por exemplo, para analisar as desigualdades raciais, de gênero e de classe no acesso à educação e na experiência escolar; vincular à formulação de políticas públicas mais eficazes e inclusivas, que considerem as necessidades específicas de grupos vulneráveis e avaliar o impacto de tais políticas públicas e leis em grupos diversos, levando em conta as suas experiências interseccionais.

No que tange às questões relacionadas à cidadania, vinculada à construção e efetivação de

políticas públicas que garantam que pessoas da Educação de Jovens e Adultos possam regressar ao processo de educação formal, manter-se com qualidade (não sofrer nova evasão) e assim, conseguir concluir os estudos e receber a certificação. Leal e Anjos (1999) ressaltam que a cidadania, entendida como um projeto de inclusão, precisa ser construída e alcançada, pois não é parte da realidade concreta e prática da vida de grupos de comunidades populares. Isso porque cidadania é algo relativo e contingente, profundamente marcado pelas desigualdades sociais e econômicas, tão presentes no nosso país, que, por um lado, é uma ferramenta política de participação e, por outro, um projeto para os grupos mais desfavorecidos. Dessa forma, pode-se pensar como expostos a desafios os/as estudantes da EJA, cuja cidadania é um potencial a ser reivindicado, sendo que tal caminho envolve a luta por mais inclusão social e por direitos, entre os quais a oferta de vagas em espaços educativos diversos e condições favoráveis, tais como: segurança, transporte, alimentação, saúde, renda, redes de apoio de cuidados de familiares e de autoproteção.

Também há de se levar em conta que a relação entre desigualdade social, o espaço escolar e as populações vulneráveis no Brasil é algo intrínseco e complexo. A maioria dos cursos de Educação de Jovens e Adultos no nosso país são ofertados no turno noturno. Semelhante a reflexão de Andrés (2022) no Equador, de que as escolas noturnas são instituições educacionais que operam durante o período da noite e atendem principalmente aos setores de baixa renda da população, que precisam trabalhar durante o dia, permitindo que possam conciliar suas obrigações laborais com as estudantis. A autora destaca que a existência de escolas noturnas reflete as desigualdades sociais e econômicas presentes na sociedade, onde os alunos de classes mais baixas têm acesso à educação apenas em horários que se ajustam à sua disponibilidade, em vez de serem integrados ao sistema educacional diurno, diferentemente de alunas/os de escolas de elite que possuem recursos financeiros suficientes, não necessitando trabalhar e com aulas ofertadas nos turnos da manhã e da tarde.

Diante disso, mobilizamos a obra de Bourdieu e Passeron (2014) sobre a reprodução social por destacar como o sistema educacional pode perpetuar desigualdades. Uma vez que a sociedade é estratificada, os significados culturais e simbólicos dos grupos dominantes acabam sendo valorizados socialmente e utilizados para mediar as relações de poder na sociedade.

Segundo Santomé (1995), arbitrariamente se decide o que é considerado importante para ser ensinado, sendo que as culturas e vozes de determinados grupos sociais minoritários - como os jovens, trabalhadores, pobres - costumam ficar ausentes, ser silenciadas ou pior, quando presentes, esses grupos são apresentados de forma estereotipada e deformada, para que, dessa forma, sejam anuladas as possíveis reações e contestações. De outro modo, podem ser representados de forma homogênea, sem singularidades, sem identidades, sem subjetividades.

Conforme destaca Andrés (2022), no Equador a população indígena e afrodescendente é frequentemente desumanizada ou mostrada de forma distorcida nos conteúdos educacionais, o que perpetua atitudes discriminatórias. Isso é evidenciado em estudos que mostram como a percepção dos não indígenas sobre os povos indígenas é negativa, especialmente nas escolas de elite. A escola é apresentada como uma instituição que transmite a cultura dominante, perpetuando estereótipos racistas. A educação formal, ao ensinar categorias sociais, também ensina discriminação, pois as categorias étnicas e raciais são muitas vezes preconceituosas.

Nessa esteira de representações, Hernández (2022) apresenta a conceitualização:

> cada representação contém em si não apenas "significados" dinâmicos, mas também relações de poder que entram em jogo e que servem, entre outras coisas, para significar o "outro" em oposição ao "ego" e em função dos interesses de ego (no caso, os setores hegemônicos do país) (Hernández, 2022: 280 – tradução minha).

Na construção dessa premissa, a autora adiciona e correlaciona o pensamento de Hall (1997) no que tange o entendimento de que toda representação, enquanto imaginário sobre o mundo, nós mesmos e sobre os determinados "outros", constitui-se de uma elaboração histórico e socioculturalmente situada, consequentemente, é múltipla, móvel e mutável, de acordo com o período histórico e o contexto cultural no qual se desenvolve.

Ao se problematizar a situação experenciada pelos/as estudantes brasileiros/as, percebe-se que as representações sociais sobre o público estudantil da EJA são construídas a partir de uma combinação de experiências pessoais, contextos sociais e culturais, e percepções da sociedade em geral. Essas representações podem variar amplamente, sendo que Arroyo (2017) destaca alguns estereótipos que distorcem a realidade desses/as estudantes, e que em muitos casos são reforçados por docentes, familiares, vizinhos ou colegas de trabalho dessas pessoas. Exemplos de estereótipos: baixa capacidade intelectual, falta de comprometimento, desinteresse pela educação, falta de habilidades básicas como a leitura e a escrita, pessoas atrasadas e sem futuro, entre outros.

Conforme Schenatto da Rosa e Ferreira da Silva, as políticas públicas de EJA refletem movimentos globais e demandas locais, articulando direitos humanos, trabalho e novas formas de convivência social e comunitária. "Esse hibridismo é compreendido como um entrelaçamento, uma justaposição de tensões entre medidas conservadoras e libertadoras na construção das políticas" (2019: 23).

Para as referidas autoras a Educação de Jovens e Adultos,

> esteve marcada pela colonização e pela colonialidade (...) tanto no cenário nacional como no internacional, com ênfase para a região latino-americana (...) a necessidade da EJA é reflexo de um processo histórico pautado tanto na naturalização das explorações e da pobreza quanto na perspectiva eurocêntrica do conhecimento (Schenatto da Rosa e Ferreira da Silva, 2019: 1)

Por outro lado, concluem que "a modalidade se caracteriza como um laboratório para a de(s)colonialidade na medida em que se constitui como uma ação social coletiva genuinamente latino-americana" (Schenatto da Rosa e Ferreira da Silva, 2019: 1). Nesse sentido, as autoras pontuam que os processos de descolonização e de(s)colonialidade vão além da ruptura política com as colônias: buscam transformar o imaginário colonizado e romper com a lógica moderna que sustenta a dominação política, econômica, social e cultural; propõem novas formas de ver e viver o mundo. Nesse contexto, a educação de adultos na América Latina surge como resistência ao modelo tradicional, voltada para grupos historicamente excluídos por raça, gênero, condição social ou analfabetismo.

Na sequência deste texto apresentaremos uma proposta que envolve a prática que articula

ensino-extensão e pesquisa, desenvolvida com estudantes da EJA em uma escola brasileira e que se trata de um convite para pensar e para o expressar sobre o direito visual de grupos à construção da própria imagem, à representação, à memória, à resistência, à existência e à socialização dessas imagens e narrativas de vidas. Provocar experiências que priorizem a participação estudantil, enquanto agentes de ação e criação, através do desenvolvimento de atividades diversas que envolvam debates acerca da Educação de Jovens e Adultos e, que incentivem reflexões que convoquem imagens. Bem como, utilizar as imagens, estáticas como fotografias, produzidas com envolvidos/as no processo como catalisadoras de possíveis problematizações sobre os sujeitos estudantis da EJA, seus lugares na educação e nas políticas públicas, os espaços educativos que acolhem tal modalidade de ensino. Assim como destaca Hernandez,

> Perceber que a escola continua sendo um lugar para transmitir informação em massa, que pode gerar submissão, mas também resistência e possibilidade de ser, pode ser o primeiro passo para ensaiar outras posições e começar a escrever novas narrativas (Hernandez, 2013: 91-92).

A Antropologia Visual na escola e para além dela

Acredito, assim como Paulo Freire que a educação deve ser um ato de liberdade e conscientização, onde os/as alunos/as são vistos/as como agentes ativos em suas próprias histórias, em que uma "permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais" (Freire, 1981: 108). Assim como Arroyo aponta para a radicalidade pedagógica freireana, "Coloca-nos como ponto de partida aproximar-nos de como os educandos pensam-se, sabem-se, inquietam-se por saber mais de si, de seu lugar no mundo, nas relações sociais" (Arroyo, 2017: 8).

É a partir dessa perspectiva que surge o *Projeto Imagens e Retratos da EJA*[5], que vem sendo realizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS)[6], instituição onde leciono a quinze anos. Neste relato apresento um recorte da atividade

---

5 Projeto de Ensino-Pesquisa-Extensão *Imagens e Retratos da EJA,* que se alicerçou nas conexões triangulares estabelecidas nos atravessamentos entre atividades pedagógicas na educação básica (realizadas junto com estudantes da modalidade de ensino), de pesquisa etnográfica (sobre as imagens e trajetórias estudantis) e de ações de extensão (que extrapolam os muros escolares e acadêmicos). Publicações: PAVEI (2024a, 2024b, 2021, 2019a, 2019b, 2025). Algumas participações em Exposições e Mostras: *Mãos que estudam – Mãos que trabalham.* 48 Encontro anual ANPOCS (2024) _ Prêmio Ana Maria Galano. *O que me arrancou da escola*, Pinacoteca da AJURIS (2023); *O que me arrancou da escola*. *Instalación e Muestra de Fotografia Etnográfica Documental* VII ALA (2024) *Condição estudantil e trabalhadora: desafios e motivações,* UFCSPA **(**2024) *Mesas estudantis-trabalhadoras* - 4ª Mostra digital de ensaios visuais NAVIS/UFRN (2024) e XIII VISUALIDADES _ Universidade Estadual Vale do Acaraú (2025). *EJA: Lugar de Retorno, Resgate, Recomeço e reconhecimento,* 7o Festival e Mostra de Audiovisual do NUPEPA/ImaRgens, _ Universidade de São Paulo (LAPS), Universidade Nova de Lisboa (ICNOVA) (2024), sendo obra finalista do prêmio do júri especial. *Retratos da EJA,* IFCH/UFRGS.. *Estudantes da EJA: sujeitos/as/es de direitos,* MARS - Museu Antropológico do Rio Grande do Sul (2025).

6 Esse é um colégio público da rede federal, que atende estudantes do ensino fundamental e do ensino médio do município de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, situado no extremo sul do Brasil. O ingresso ocorre na modalidade EJA como fluxo contínuo (em qualquer momento do ano), com vagas universais e

e que foi desenvolvida no ano de 2023, trazendo fragmentos do trabalho realizado com cinco jovens estudantes.

A iniciativa se aproximou de uma proposta antropológica de câmera compartilhada (Copque, 2003; Caiuby Novaes, 2012), na tentativa de revisitar a prática curricular e fomentar ações formativas colaborativas, buscando maior aproximação e conhecimento do grupo estudantil juvenil. Encontrei na antropologia visual uma abordagem complexa e diversa para estudar situações e processos através da imagem, oferecendo neste caso uma lente poderosa para explorar as vivências e percepções de estudantes da EJA.

de Moraes Vasconcelos Gama (2006) argumenta que a prática fotográfica deve ser avaliada considerando seus usos sociais e contexto político, social e econômico, pois não é possível dissociá-la de suas especificações históricas. Assim como, Rechenberg (2014) destaca que as fotografias e as práticas de fotografar são valiosas para o pensamento antropológico, pois revelam valores e motivações culturais, além de serem um campo privilegiado para o estudo da memória e das aspirações futuras. As imagens também permitem analisar a relação entre classe social, raça, poder econômico e político, e o controle que os sujeitos têm sobre a produção e circulação de suas imagens.

A opção pelo uso da imagem, especificamente da fotografia, como registros de experiências, comunicação e conhecimento, serve como mais uma linguagem pela qual os sujeitos estudantis podem se expressar e simultaneamente um dispositivo que pode ampliar a visibilidade do mundo escolar e das relações estabelecidas sob o foco dos atores sociais envolvidos. Em sua obra, Pink (2007) discute a etnografia visual como uma forma de investigar as experiências humanas, permitindo que os participantes expressem suas vozes e olhares sobre o mundo. A etnografia visual é abordada pela autora como uma abordagem metodológica como uma ferramenta poderosa para explorar a interseção entre imagem, experiência e significado, que integra a visualidade na pesquisa antropológica e social, enfatizando a importância das imagens na compreensão de contextos culturais.

Guran (2002), por sua vez, considera a fotografia uma expansão da capacidade de ver, destacando que a imagem permite desenvolver uma reflexão objetiva sobre como indivíduos ou grupos sociais representam, organizam e classificam suas experiências, expressam suas identidades, experiências e perspectivas, influenciando, assim, a forma como essas realidades são percebidas por outros, bem como, mantêm relações entre si. O poder narrativo da imagem fotográfica, não apenas documenta momentos, mas conta histórias, evoca emoções e gera significados que vão além da representação visual simples, construindo a memória coletiva e a afirmação identitária das comunidades.

No entanto, o autor também aborda as implicações éticas da prática fotográfica, questionando quem tem o poder de representar determinadas realidades e como essas representações impactam a vida das pessoas retratadas. Essa análise crítica ressalta a importância de uma prática fotográfica responsável e ética, que considere o contexto social e cultural em que as imagens são produzidas e consumidas Guran (2002).

Ademais, Caiuby Novaes (2012) argumenta que as fotografias são importantes para incitar discursos, analisar representações e provocar narrativas pessoais, além de permitir registrar

de políticas afirmativas.

aspectos visuais e emocionais que são difíceis de descrever em palavras. Para a autora, as fotografias também podem contribuir sobremaneira com o desenvolvimento de uma pesquisa antropológica, pois "o tema "não cai do céu", ele é motivado pelas fotos, que permitem ao pesquisador introduzir questões, esclarecer dúvidas, colher ricos depoimentos, acompanhar as discussões que as fotos suscitam entre as pessoas" (Caiuby Novaes, 2012: 17).

Com as estratégias de produção e de potencialidades do uso das imagens, busca-se pensar as trajetórias escolares dos estudantes da EJA, na tentativa de articular as temporalidades: passado, o presente e o futuro dessas pessoas (Pink, 2007). As questões que evocavam a produção de imagens estavam relacionadas às reminiscências sobre trajetórias escolares interrompidas, o que a escola estava representando em suas vidas naquele momento, como transformar em imagem seus sonhos e projetos futuros, bem como quais eram as forças que estão agenciando a retomada aos estudos.

Portanto, um os aspectos é dar a devida importância de pensar as percepções sobre o futuro, em parte mobilizado pela própria EJA. Nesse sentido, destacamos as reflexões de Bryant e Knight (2019) de entender como as pessoas concebem, planejam e temem o futuro em suas vidas cotidianas, assim como, imaginam e moldam suas expectativas e ações em relação ao que está por vir, considerando temas como desejo, esperança, incerteza e risco e suas implicações nas ações e decisões dos indivíduos e coletivos.

Para tanto, é acionada a antropologia da imaginação de Crapanzano (2005), que preenche lacunas em situações liminares ao apresentar o ausente. Segundo o autor, a imaginação desempenha um papel fundamental na formação da identidade cultural ao possibilitar a construção e a recriação de narrativas que conectam o passado, o presente e o futuro. Através da imaginação, indivíduos e grupos elaboram histórias (como trajetórias na EJA) e rituais (como de formatura escolar) que ajudam a consolidar um senso de pertencimento e coesão. Nesse sentido, a imaginação não é apenas uma capacidade individual, mas uma prática social que se manifesta nas interações culturais e cotidianas, a qual permite que as pessoas interpretem suas experiências e as de outros, criando significados que refletem a complexidade da vida social, bem como projetar-se em diferentes realidades, contribuindo para a formação de identidades híbridas e multifacetadas. Além disso, oferece um espaço para que as pessoas desafiem estereótipos e preconceitos e, dessa forma, fortaleça as relações interculturais, permitindo o diálogo e a convivência entre diferentes pessoas, algo que é percebido e marcante no público estudantil da Educação de Jovens e Adultos.

Essa perspectiva de trabalho também de fortalece na pedagogia da esperança do ideário freireano (1992), que entende o esperançar como ação e agência dos sujeitos. Tal proposta se encontra com a noção de esperança organizada politicamente que engendrada da mediação entre emergência e paciência torna a espera ativa de um futuro melhor, defendida por Appadurai (2013). Nesse sentido, o autor conceitua a esperança não apenas como um sentimento ou emoção, mas como uma prática cultural e política que molda o futuro e a ação humana, que orienta as ações e a percepção da realidade, funcionando como uma força impulsionadora que motiva a mobilização e a luta por um futuro melhor, mesmo nas mais adversas circunstâncias.

Ao permitir que os estudantes escolham quais aspectos de suas vidas e experiências desejam retratar, a intenção é incentivar um debate sobre a legitimidade da representação (Da Silva Catela, 2020), bem como, dar a ver as narrativas que muitas vezes são ignoradas

ou marginalizadas nas narrativas dominantes, promovendo a emersão dessas "memórias subterrâneas" (Pollak, 2006). Isto é, referem-se a histórias e experiências que não são oficialmente reconhecidas, mas que são fundamentais para a identidade de grupos e indivíduos. Por isso entendemos que estender o conceito de "memória subterrânea" é essencial para compreender as experiências dos estudantes da EJA, enquanto estudantes da Educação Básica. Uma vez que, no imaginário social, ao se perguntar quem são os/as sujeitos escolares ou público estudantil de ensino fundamental (primário) ou médio (secundário), as imagens que surgem são de crianças e adolescentes. Compreender jovens, adultos e idosos como cidadãos e cidadãs, sujeitos de direitos sociais como o direito subjetivo, constitucional e humano à educação fundamental é agir contra a invisibilização social dessas pessoas. Invisibilizar, "é uma ação, um ato contínuo, uma aprendizagem" (Eggert, 2009: 22), enquanto processo social que induz a noção da não existência, portanto sem memória e esquecíveis.

No contexto da EJA, acredito que a sala de aula pode ser vista como um território/lugar de memória com um duplo temporal: acionando o tempo vivido, onde se pode resgatar reminiscências ao compartilhar suas experiências e assim promover um entendimento mais complexo do passado e, ao mesmo tempo, mobilizar o tempo presente, onde pode-se criar novas vivências que serão memoráveis em suas trajetórias estudantis. Assim, promovesse a oportunidade de conectar suas experiências pessoais a narrativas mais amplas, contribuindo para a formação de uma memória coletiva e essa interação não apenas enriquece o aprendizado, mas também empodera os alunos a se tornarem agentes ativos na construção de suas histórias e na transformação de suas comunidades escolares e extraescolares. Ademais, a valorização dessas memórias permite que a escola crie um ambiente inclusivo, no qual os/as alunos/as se sintam encorajados/as a expressar suas histórias e articular suas vivências a questões sociais mais amplas, como desigualdades sociais, direitos humanos e em especial o direito fundamental à educação, gerando a reflexividade sobre a própria modalidade de ensino EJA.

A metodologia utilizada no projeto foi baseada em oficinas de leitura e de produção de imagens, por meio de uma disciplina curricular considerada eletiva, pois a escolha de participação é dos/as próprios/as estudantes e composta de turma mista com alunos/as do ensino fundamental e do médio. Os encontros eram semanais de noventa minutos, totalizando15 durante o primeiro semestre de 2023 e mais 15 encontros no segundo semestre do mesmo ano, sendo que alguns estudantes participaram das duas fases e outras/os de um semestre.

As atividades pedagógicas foram estruturadas de forma a promover a interação e a reflexão sobre a identidade e o papel do estudante da EJA, utilizando a câmera como ferramenta de autorrepresentação. A escolha metodológica de desenvolver oficinas justifica-se pela dupla interface: pedagógica e de estratégia de pesquisa. Spink, Menegon e Medrado (2014) argumentam que as oficinas são espaços de negociação de sentidos, com potencial crítico de produção coletiva de significados. Partimos desse entendimento desses encontros enquanto promoção de "exercício ético e político, pois, ao mesmo tempo em que geramos material para análises, criamos um espaço de trocas simbólicas que potencializam a discussão em grupo em relação à temática proposta" (Spink; Menegon; Medrado, 2014: 33).

As oficinas sensibilizam os participantes para a temática abordada, permitindo a negociação de diversos sentidos, abrindo espaço para controvérsias e promovendo mudanças. Durante o desenvolvimento do projeto, abordamos questões relacionadas à invisibilidade social

dos estudantes da EJA, por meio de reflexões críticas sobre dados nacionais, políticas públicas e público estudantil, bem como discutimos as condições sociais e culturais que levaram muitas pessoas a interromper seus estudos.

Nas aulas, que contou com a colaboração de convidados/as de diversas áreas do conhecimento, foram desenvolvidas atividades de introdução à análise de imagens (Kossoy, 2020) e Barthes (2012), tais como elementos de denotação (o que é mostrado na imagem) e elementos de conotação (o que a imagem evoca quanto ao caráter cultural, histórico e subjetivo à leitura imagem, relacionada às percepções imediatas e interiores a quem está vendo/lendo; cognitiva de bagagem cultural e ética quanto a valores e razões). Ademais, realizamos exercícios de sensibilização do olhar, construção da linguagem e da prática fotográfica, utilizando como equipamentos principalmente seus celulares (como meio mais democrático de acesso à tecnologia de geração de imagens) e máquinas fotográficas dos/as oficineiros/as. Os/as alunos/as aprenderam não apenas os aspectos técnicos, como luz, enquadramento e composição, mas também como essas técnicas podem ser utilizadas para contar suas histórias.

Vale destacar que todos os registros fotográficos foram realizados no nosso principal lugar etnográfico, físico-vivido-aberto-emaranhado e em movimento (Ingold, 2008; Pink, 2007): o colégio.

Com o propósito de promoção de autoria, os/as estudantes projetaram, dirigiram, produziram, colaboraram, fizeram curadoria, escreveram textos explicativos, gravaram depoimentos, registraram cenas escolares e participaram de eventos e exposições (em espaços culturais diversos na cidade) sobre suas próprias narrativas visuais.

Nesse movimento, foi constante o cuidado ético para a construção das fotos (intenção e composição) das e dos estudantes que fotografavam ou que dirigiam as imagens nas quais eram retratadas e retratados. Os encontros foram pautados em negociações contínuas, do que era para ser retratado, como seria feito o registro, quem faria o registro e onde tais criações iriam posteriormente circular, tudo com as devidas autorizações de produção e de uso de imagens.

Devido ao tamanho deste texto, optei por apresentar imagens da exposição realizada no colégio, que teve a curadoria e expografia (com fotos e textos manuscritos narrando suas trajetórias escolares, motivações e sonhos) organizada pelos próprios estudantes. [7]

Os títulos das narrativas foram criados pelos/as participantes e são as respostas às seguintes perguntas: o que o (retorno) aos estudos e a escola representa para você. As produções resgatam trajetórias, motivações e sonhos, colhidas de forma escrita e oral. Os locais, poses e objetos simbólicos foram escolhas próprias, pensadas nos planos de imagens e dirigidas pelos/ as estudantes. Os registros fotográficos foram feitos pelos alunos Gabriel Ribeiro Nunes e Matias Macedo Silva, pela antropóloga colaboradora no projeto Débora Wobeto e por mim, no Colégio

7 Essa exposição ampliada, composta por fotografias, desenhos, textos manuscritos e os áudios de entrevistas desses/as estudantes e dos/das demais colegas que tinham idade superior a 28 anos foi promovida pelo NAVISUAL (Núcleo de Antropologia Visual) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizada na Galeria Olho Nu do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, com o título: *Sobre o (ser) estar sendo estudante,* durante os meses de agosto a novembro de 2024.

de Aplicação (UFRGS), durante o ano de 2023.

As narrativas visuais apresentadas foram reflexo de suas vivências e falam sobre assuntos e enfrentamentos diversos, demonstrando que as trajetórias escolares juvenis são complexas e marcadas por atravessamentos.

Tais pessoas (as quais irei identificar pelo próprio nome) estão performando ações que podem ser lidas como experiências relacionadas a situações e/ou condição de estar sendo estudante. Relacionar o sujeito estudante com os verbos ser e estar remete a uma ideia de um processo que envolve a construção da identidade estudantil, pois a condição estudante é temporária (encerra-se na formatura ou na conclusão do curso) e é construída a partir de questões individuais, mas também no coletivo em que essas pessoas se encontram e exercem o papel social e compartilham as vivências de estar sendo estudante.

Nas construções de seus planos de narrativas visuais os/as estudantes escolheram espaços marcados pelo afeto (como a entrada da escola, a biblioteca, o jardim), mobilizaram objetos simbólicos (canudo de formatura vermelho, livros, a bíblia, o cordão com o crachá do colégio nas cores do arco-íris), apresentaram imagens de pessoas importantes em suas vidas (familiares), desenharam autorretratos e planos futuros, assim como posaram com representações de sonhos e conquistas (sendo uma professora de línguas estrangeiras, sendo um fotógrafo, sendo um universitário, conquistando o diploma de conclusão da escola).

As imagens podem ser compreendidas como textos visuais que representam a cultura escolar[8], uma vez que elementos como poses, cenários, vestimentas e objetos revelam normas, valores e percepções da instituição e de seus sujeitos. A imagem da escola pode afetar como os estudantes se identificam com ela e como eles se veem em relação à sociedade mais ampla.

Ao serem analisadas como narrativas visuais, essas fotografias evidenciam como a escola se constitui e se representa, bem como a forma como os estudantes são posicionados nesse contexto. Além de documentarem experiências, eventos e práticas escolares, elas contribuem para a construção de memórias institucionais e influenciam a percepção da escola e de seus alunos, demonstrando que a instituição não se limita à função de espaço de aprendizagem, mas constitui também um espaço de formação de identidades, valores, pertencimentos e relações sociais.

8 Faz-se necessário salientar que não há um tipo único e universal de cultura escolar, mas, culturas escolares que são construídas em contextos, lugares, tempos e condições diferentes e diversas, com contradições internas e complexidades.



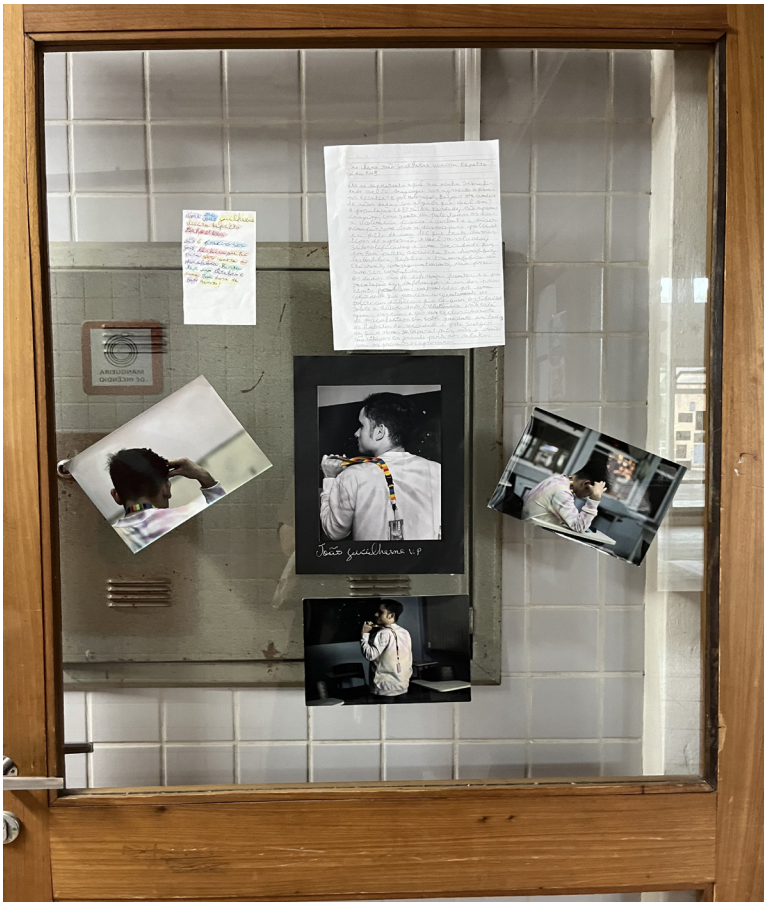
GABRIEL

Meu nome é Gabriel, tenho 22 anos e moro em Viamão. Sou estudante do colégio de aplicação UFRGS e estou no terceiro ano do ensino médio. Tive que parar de estudar por causa da minha vó. Ela teve algumas complicações médicas e tive que ficar com ela em casa. Dois anos depois, voltei com tudo para conseguir meu diploma do ensino médio.

Título “Frente da escola e lugar preferido”.
Autoria: Katiuci Pavei, Débora Wobeto, Matias M. Silva, Gabriel Ribeiro Nunes. Porto Alegre, Colégio de Aplicação, 2023.

JOÃO

Bom, eu interrompi por conta da pandemia, que desanimou a voltar a estudar, por isso que não voltei. O que está me motivando a terminar o ensino médio é fazer uma faculdade para dar uma vida boa para minha família. O estudo pode aumentar a capacidade de memória, ativar o poder de concentração e, com o hábito, aumentar a capacidade de aprendizado. Além disso, fazer um curso superior ou especialização pode proporcionar um aumento no salário. Meus planos são terminar o ensino médio, fazer uma faculdade, arranjar um emprego, me formar na área da saúde e dar uma vida boa para os meus pais. A foto que me representa é o que sou, minha sexualidade. Você já imaginou ser agredido apenas por existir? E por abraçar, beijar ou andar de mãos dadas com alguém que você ama? A população LGBT já! Na verdade, não apenas imagina como sente na pele todos os dias a violência física e verbal e a discriminação. Some isso ao despreparo policial e à falta de uma lei que trate desse tipo de agressão numa sociedade que, em boa parte, acredita que a homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia não existem e, consequentemente, não precisam ser combatidas.



Título "Alegria – futuro - realizar"
Autoria: Katiuci Pavei, Débora Wobeto, Matias M. Silva. Porto Alegre, Colégio de Aplicação, 2023.

MATIAS

Meu nome é Matias Macedo da Silva. A minha trajetória escolar começou na escola. Tive desafios, onde tive muita dificuldade no aprendizado, como dificuldade para enxergar, assim como para ler e escrever. Falas de professores dessa época me traumatizaram até hoje: era chamado de "burro" e isso continuou até o ensino médio. Em casa não era diferente, escutava o mesmo de meu pai. E por não ter ajuda, acabei abandonando a escola. Mas não me vejo dessa forma, por isso voltei a estudar para recomeçar esse caminho. Fui até a central de vagas de Viamão e me encaminharam para um colégio municipal com EJA próximo da minha casa. Ao chegar lá, me negaram a vaga, pois não possuíam profissionais capacitados para me ajudar nas aulas. Então, me aconselharam a procurar o colégio de aplicação da UFRGS, no qual tive pessoas para me ajudar com minhas dificuldades. Decidi voltar a estudar por incentivo de um amigo, dos meus sonhos, persistência e minha fé. Voltar a estudar representa mudança e tem me ajudado a superar minhas dificuldades. Meu sonho é ser fotógrafo. Sou evangélico e adoro tirar fotos.



Título "Felicidade– minha fé em Deus"
Autoria: Katiuci Pavei, Débora Wobeto, Matias M. Silva. Porto Alegre, Colégio de Aplicação, 2023.



Título "Sonhos - alegria - realizar"
Autoria: Katiuci Pavei. Porto Alegre, Colégio de Aplicação, 2023.

JOSEANE

Vou falar um pouco sobre o que essas imagens representam para mim: minha família. É eles que me dão forças para correr atrás dos meus sonhos. Tudo que eu mais quero é dar uma vida boa para mim e para eles. Desde criança, sempre sonhei em me formar, mas com os empecilhos que surgiram, tive que largar a escola aos 15 anos para trabalhar e ajudar em casa. Mas decidi que nunca é tarde e que aqui estou no ensino médio. Em 2024, me formarei com a graça de Deus. Quero conseguir abrir uma miniempresa (padaria) ou continuar fazendo um curso superior em biomedicina. Esse salmo 91 me fortalece e eu descanso nas asas do onipotente. Vou conquistar meu sonho de ter minha empresa. Ouvi ele quando eu tinha seis anos de idade e ele me marcou. Até hoje carrego comigo e é o que faz minha fé crescer cada dia mais.



Título " Recomeço_realizar_investir”
Autoria: Katiuci Pavei, Matias M. Silva. Porto Alegre, Colégio de Aplicação, 2023.

PAULA

A história por trás dessas fotos é que eu sonho viajar pelo mundo, aprender o máximo de idiomas que eu puder e, quem sabe, ajudar pessoas a falar em outros idiomas também. Não estou disposta a desistir desses meus sonhos e vontades. Posso passar o que for, ter que enfrentar obstáculos que for, mas prometi a mim mesma que não vou desistir. Leve o tempo que for, vou me tornar bilíngue ou até mais do que isso. Por trás desse olhar que carrega a esperança e sonhos, forças, sentimentos e muitas coisas, carrega o meu peito um coração bom e, na mente, um cérebro que está sempre procurando evoluir. Essa sou eu. Posso mudar a aparência e o estilo, mas por dentro sempre serei essa menina mulher sonhadora. O que eu quero para o meu amanhã é viver, não mais sobreviver, ter paz na minha mente, voltar a ter alegria nos meus olhos, o coração mais leve. Quero realizar os meus sonhos, deixar de me sentir um fardo para quem eu amo. Quero ser uma versão melhor do que sou hoje, uma versão mais forte, mais inteligente, mais aberta em relação aos meus sentimentos. Quero concluir minhas metas, aproveitar um pouco da vida, ser importante e mais bondosa comigo mesma, me manter viva e forte.

Nas nossas conversas as e os participantes indicaram que a experiência fotográfica não apenas as/os ajudou a se verem de forma diferente, mas também os encorajou a se posicionar ativamente em relação às suas vidas e desafios, evidenciando como a fotografia atuou como um catalisador para a autoconfiança e o reconhecimento, bem como ao contarem suas histórias, estão também moldando suas visões de futuro.

Já quanto a avaliação discente sobre a proposta pedagógica, destaco as considerações compartilhadas em grupo:

> Gostei da dinâmica das aulas da eletiva com novos conteúdos que deveriam ser mais falados em sala de aula e aprendi várias formas diferentes de tirar uma foto (Gabriel).

> Gostei muito de tirar muitas fotos e aprendi a tirar foto (Matias).

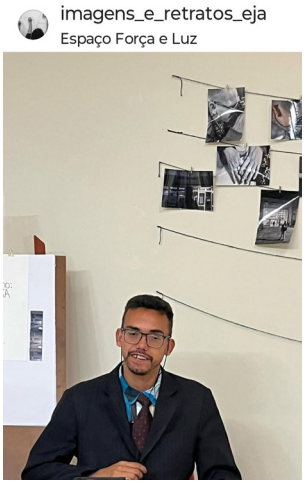
> A fotografia é uma das maiores invenções da humanidade, pois ela tem o poder de transformar o momento em uma memória inesquecível, além disso em questão de segundos a fotografia consegue compartilhar o seu olhar com o mundo através de uma foto (João).

As experiências relatadas pelos/as estudantes destacam a necessidade de continuidade em projetos que promovam a autorrepresentação e o diálogo, essenciais para a transformação social. Projetos voltados para a reflexividade acerca da sua posição no ambiente educacional, no sentido reposicionam como sujeitos ativos e pensantes de sua própria condição discente.

Como desdobramentos das atividades de ensino, nos lançamos a apresentar as produções imagéticas e as reflexões para além dos muros escolares. Através da em eventos culturais e acadêmicos, os/as estudantes puderam compartilhar suas produções com um público mais amplo, promovendo um diálogo entre a escola e a comunidade em geral.



Título “Gabriel”.
Autoria: Katiuci Pavei.
Porto Alegre. Centro Cultural UFRGS, 2023.



Título “Matias”.
Autoria: Katiuci Pavei.
Porto Alegre. Espaço Força e Luz, 2023

As exposições realizadas mostraram-se como um espaço de acolhimento e reconhecimento. Os/as estudantes expressaram um forte desejo de compartilhar suas histórias com a comunidade, e as reações do público foram majoritariamente positivas. O retorno expresso em suas escritas avaliativas, falas (muitas vezes emocionadas) e na participação ativa confirma o impacto positivo do projeto em suas vidas.

As demais exposições e eventos nos quais as/os estudantes apresentaram suas produções, bem como, as criações que a autora do texto vem desenvolvendo podem ser acessados na rede social Instagram do Projeto (@imagens_e_retratos_eja).

Considerações finais

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a experiência do *Projeto Imagens e Retratos da EJA*, que articula ensino-pesquisa e extensão, enfatizando a importância da EJA como um espaço de reinvenção e resgate de histórias de vida. A iniciativa demonstrou a importância da fotografia como ferramenta de inclusão e visibilidade.

As implicações práticas do projeto para a educação de jovens e adultos são significativas. Primeiramente a utilização de métodos visuais e que engendram a criatividade pode ser uma forma eficaz de engajar alunos/as que, de outra forma, poderiam se sentir desconectados da experiência educacional. A fotografia, como forma de arte e expressão, oferece um meio poderoso para que as pessoas se conectem com suas histórias e com os outros. As imagens capturadas não apenas refletiram as suas vivências estudantis, mas também desafiaram estereótipos e preconceitos, promovendo um diálogo sobre a EJA e suas complexidades. Nesse sentido, foi um meio dos/as educandos/as (re)pensar e (re)significar a escola a partir da pluralidade de suas vivências, fazendo assim com que o ambiente escolar ganhe uma multiplicidade de sentidos.

Além disso, a experiência prática proporcionou um espaço para que os/as estudantes desenvolvessem habilidades técnicas e artísticas, sendo que através do uso de imagens não apenas aprenderam sobre fotografia, mas também sobre como contar suas próprias histórias, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e representativo. Ademais, a noção de agenciamento é central para entender como os alunos se apropriam da fotografia como uma forma de reivindicar espaço e reconhecimento dentro da comunidade escolar.

Ao permitir que essas pessoas se vejam e se reconheçam como estudantes da educação básica, o projeto reafirma a importância da EJA na construção de identidades e na luta por direitos sociais, entre os quais à educação e demais correlatos para sua efetivação.

A relação entre educação e desigualdade social é um tema central, que requer atenção contínua e ações concretas para promover a inclusão e a equidade no acesso à educação para todos. Porém, os alunos e alunas são reconhecidos não apenas como vítimas de processos de evasão e desigualdades sociais, nem apenas como sujeitos marcados por opressões interseccionais, mas como protagonistas ativos na construção de seus percursos e sonhos.

Por fim, é fundamental que as políticas educacionais considerem as especificidades dos alunos da EJA, proporcionando um currículo que não apenas respeite, mas que também valorize suas experiências de vida. O currículo deve ser adaptável e sensível às realidades dos alunos, promovendo uma educação que seja relevante e significativa.

Referências Bibliográficas

Anadrés, Lídia. 2022. "Racismo nas escolas de elite". Em: Juncosa B., José E., García S, Fernando, Campo I., Catalina, González R., Tania (eds), *Antropologías hechas en Ecuador. Antología-volumen I*. Ecuador: Asociación Latinoamericana de Antropología; editorial Abya-Yala; Universidad Politécnica Salesiana (UPS) – FLACSO, pp.

Appaduraio, Arjun. 2013. *The future as cultural fact: essays on the global condition*. London: Verso.

Araújo, Marta Maria de; Alcoforado, Luís. 2018. "Campanhas de educação de adultos no Brasil, em Portugal e no Rio Grande do Norte e os seus princípios educativos (Século XX)". Em:Alcoforado, Luís; Barbosa, Márcia Regina; Aparecida Brito Barreto, Denise (eds.), *Diálogos Freireanos: a educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil*. Recife: Editora UFPE; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 683-699.

Arroyo, Miguel G. 2017. *Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida mais justa*. Petrópolis. RJ: Vozes.

Bär, Maira Vanessa y Strieder, Dulce Maria. 2024. "El escenario educativo de joven y adultos de la EJA: una mirada a Brasil y los países de América Latina y el Caribe", *Cadernos de História da Educação* 23: 1-12. DOI: https://doi.org/10.14393/che-v23-e2024-07

Barthes, Roland. 2012 (1984). *A câmara clara*. 2a. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude. 2014. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 ago. 2018

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 ago. 2018.

Brasil. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Dicionário de Indicadores Educacionais: fórmulas de cálculo.* Brasília, DF: Inep, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/dicionario_de_indicadores_educacionais_formulas_de_calculo.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

Brasil. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jun. 2005. Seção 1, p. 4.

Brasil. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Seção 1, p. 7.

Brasil. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm. Acesso em: 1 ago. 2018.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf. Acesso em: 1 ago. 2018.

Brasil. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

Brasil. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 1 ago. 2018.

Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1 (Edição extra).

Brasil. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 1 fev. 2023.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2018.* Brasília, DF: Inep, 2018. Acesso em: 5 jun. 2023.

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação.* Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 5 jun. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jan. 2021. Seção 1, p. 19.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022.* Brasília, DF: Inep, 2022.

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Análise das condições de vida, educação e trabalho (2016–2023).* Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 5 jun. 2023.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar: microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2013–2023).* Brasília, DF: Inep, 2024a. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/. Acesso em: 5 dez. 2024.

Brasil. Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024. Dispõe sobre a pesquisa em seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14874.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2024.* Brasília, DF: Inep, 2025.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-3-de-8-de-abril-de-2025-622879826. Acesso em: 1 maio 2025.

Bryant, Rebecca; Knight, Daniel M. 2019. *The Anthropology of the Future*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carneiro, Aparecida Sueli. 2005. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.* 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 08 jul. 2023.

Caiuby Novaes, Sylvia. 2012. A construção de imagens na pesquisa de campo em antropologia. *Iluminuras* 13(31): 11-29.

Collins, Patricia Hill e Bilge, Sirma. 2020. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo.

Copque, Barbara. 2003. "Família é bom para passar o final de semana", *Cadernos de Antropologia e Imagem* 17: 265-279.

Crapanzano, Vincent. 2005. "Horizontes imaginativos e o aquém e o além", *Revista de Antropologia* 48 (1): 363-384. DOI: https://www.doi.org/10.1590/S0034-77012005000100009.

Crenshaw, Kimberlé. 2002. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas* 10(1): 171–188.

Cédro Vilas Bôas De Oliveira, Maria da Conceição e dos Santos Costa, Graça. 2020. "A juvenilização da educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades curriculares", *Práxis Educacional,* Vitória da Conquista 16(42): 48–77. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i42.7336.

Da Silva Catela, Ludmila. 2020. Lo que merece ser recordado… Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria . Em: Guber, Rosana y Ferrero, Lía (eds.) *Antropologías hechas en la Argentina*. Volumen II. Montevideo: Asociación Latinoamericana de Antropología, pp.643-662

De Moraes Vasconcelos Gama, Fabiene. 2006. *A auto-representação fotográfica em favelas: Olhares do Morro*. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Pós-Graduação em Ciências Sociais.

De Oliveira Lima, Alef. 2018. "Onde há vontade, há um caminho": uma etnografia da escolarização tardia da EJA do Colégio de Aplicação/UFRGS. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

D'Maschio, Ana Luísa e Lopes, Marina. 2022. "No país de Paulo Freire, EJA tem corte de investimento e pouca visibilidade", *Instituto Porvir*. *Inovações em Educação*. Disponível em: https://porvir.org/no-pais-de-paulo-freire-eja-tem-corte-de-investimento-e-pouca-visibilidade.

Eggert, Edla. 2009. *Narrar processo: tramas da violência doméstica e possibilidades para educação*. Florianópolis: Mulheres

Freire, Paulo. 1992. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. 1981. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, Moacir e Romão, José E. (orgs). 2011. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez.

Hernández, Fernando. 2013. Pesquisar com imagens, pesquisa sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. Em: Raimundo Martins; Irene Tourinho (Org.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, pp. 77-95.

Hernández, Kattya. 2022. "Etiquetajes sobre el cuerpo de las mujeres afroecuatorianas y autorepresentaciones". Em: Hernández, K. *Discursos hegemónicos y tradición oral sobre los cuerpos de las mujeres afroecuatorianas*. Quito: Ediciones Abya-Yala-FLACSO, pp. 67-111. Disponível em: https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/server/api/core/bitstreams/2f8d5d69-f092-4c5e-8d65-63551289ea2f/content

Ingold, Tim. 2008. "Pare, Olhe, Escute! Visão, Audição e Movimento Humano", *Ponto Urbe* 3. DOI: https://doi.org/10.4000/pontourbe.1925

Kossoy, Boris. 2020. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. Cotia, São Paulo: Editora Ateliê Editorial.

Leal, Ondina e Dos Anjos, José Carlos Gomes. 1999. Cidadania de quem? Possibilidades e limites da Antropologia. *Revista Horizontes Antropológicos* 10: 81-118.

MEC. Ministério da Educação. 2024. MEC lança pacto nacional para valorização da EJA. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/mec-lanca-pacto-nacional-para-valorizacao-da-eja. Publicado em: 06 jun. 2024. Acesso em: 07 jun. 2024.

Overing, Joanna. 1994. O xamã como construtor de mundos: Nelson Goodman na Amazônia. *Idéias: revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas* 1(2): 81-118.

Pavei, Katiuci e De Mello, Pedro Dionizio. 2018. Discutindo desigualdades de gênero no mercado de trabalho em uma turma de EJA. *Revista Café com Sociologia* 7(3): 10-16.

PaveI, Katiuci. 2019a. 2024. Visualidade e visibilidade da EJA do CAp/UFRGS. *Cadernos do Aplicação* 32(2): 101-110. DOI: https://doi.org/10.22456/2595-4377.95459

Pavei, Katiuci. 2019b. Visualidades da EJA do CAp/UFRGS: registros de um processo criativo. *Revista Perspectivas em Educação Básica* 3: 220-227. Acesso em: 22 set. 2024.

Pavei, Katiuci. 2021. *Na EJA, professora realiza trabalho com fotos para demonstrar o papel da escola.* Instituto Porvir, São Paulo. Disponível em: https://porvir.org/na-eja-professora-realiza-trabalho-com-fotos-para-demonstrar-o-papel-da-escola/. Acesso em: 22 set. 2024.

Pavei, Katiuci. 2024a. EJA do CAp/UFRGS: lugar de retorno, resgate, recomeço e reconhecimento. *Cadernos do Aplicação* 37(1). DOI: https://doi.org/10.22456/2595-4377.139741 .

Pavei, Katiuci. 2024b. Entre trajetos e trajetórias estudantis da educação de jovens e adultos. *Fotocronografias* 10(24).,. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fotocronografias/article/view/142249. Acesso em: 04 maio 2025.

Pavei, Katiuci e Schmidt, Laura A. 2025. *Vivenciar-Sentir-Narrar a EJA: uma proposta antropo-artística* 26(71): 337-360.

Pink, Sarah. 2007. *Doing Visual Ethnography*. London: Sage.

Pollak, Michael. 2006. *Memoria, olvido y silencio: la producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Ediciones Al Margen.

Schenatto da Rosa, Carolina e Ferreira da Silva, Gilberto. 2019. Educação de Jovens e Adultos: Um sul teórico descolonial para compreender o contexto latino-americano. *Revista COCAR* 13(25):214-239.

Rechenberg, Fernanda. 2014. Notas etnográficas sobre o retrato: repensando as práticas de documentação fotográfica em uma experiência de produção compartilhada das imagens. *Cadernos de Arte e Antropologia* 3(2): 9-22.

Santomé, Jurjo Torres. 2001. As culturas negadas e silenciadas no currículo. Em: da Silva, Tomaz Tadeu (org.), *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, pp. 159-177.

Senado Federal. 2023. Siga Brasil: Orçamento. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/orcamentosigabrasil. Acesso em: 01 maio 2023.

Soares, Deivid de Souza; Santos, Raquel Amélia dos e Santos, Guilherme Mendes Tomaz dos. 2021. O desafio da juvenilização em classes de alfabetização de jovens e adultos. *Cadernos do Aplicação* 34(1): 497-512. DOI: https://doi.org/10.22456/2595-4377.111264 . Acesso em: 19 out. 2025.

Spink, Mary Jane; Menegon, Vera e Medrado, Benedito. 2014. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. *Psicologia & Sociedade* 1(26): 32-43.

UNESCO. Quarto *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO, 2020.

"Eu sou negro e sou favelado": recortes biográficos de um estudante de cursinho popular

"I am Black and I am from the favela": biographical excerpts of a student from a community preparatory course

"Soy negro y soy de la favela": recortes biográficos de un estudiante de un curso preparatorio popular

Minha descoberta. Minha criação. Meu pequeno tesouro secreto.
Nathalie Sarraute

Gilbert Daniel da Silva[1]
Sandra Pereira Tosta[2]

Resumo

Neste artigo, interessa-nos compreender como jovens negros e favelados buscam alternativas para realizar seus sonhos e projetos mesmo em condições objetivas desfavoráveis. Partindo de uma análise micro, ou seja, o estudo de um relato de vida de um ex-estudante de cursinho popular, esboçamos apontamentos interdisciplinares tendo como referências principais a educação e a antropologia. Nosso diálogo se inspira, dentre outros autores, em estudos do antropólogo Alexandre Barbosa Pereira e suas pesquisas sobre as sociabilidades de jovens em escolas públicas nas periferias da cidade de São Paulo. Freire é nosso aliado para refletir sobre a condição de *expulsão* escolar. É bem verdade que o citado autor nos oferece

1 Doutor em Educação- PUC-MG
"Argonautas" - Rede de Pesquisadores em Antropologia e Educação. UFF
Professor da Rede Municipal de Belo Horizonte- MG/Brasil. Email: gilbertdanielsilva@gmail.com
2 Doutora em Antropologia- USP
"Argonautas" - Rede de Pesquisadores em Antropologia e Educação. UFF. Email: sandratostaeduc@gmail.com

breves considerações sobre esse tema, entretanto, o que Freire argumenta se alinha com o seu pensamento como um todo e nos possibilita contextualizar a vida do nosso sujeito de pesquisa, o jovem Marco Aurélio. É um caso bastante expressivo, capaz de nos ajudar a desenvolver o quadro apontado pelo grande pedagogo brasileiro. Trata-se de uma pesquisa que teve como foco as práticas pedagógicas desenvolvidas em um cursinho popular, denominado Práxis, na capital de Minas Gerais, Belo Horizonte. Marco Aurélio foi aluno deste cursinho entre os anos de 2018 e 2019 e sua trajetória escolar foi marcada pela evasão; e a causa dessa evasão, na maioria das vezes, foi devido a necessidade de ajudar a pagar as despesas familiares. Na pesquisa, utilizamos observação participante, registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Os resultados alcançados problematizam temas como a evasão ou *expulsão* escolar e apresentam reflexões sobre como esses contextos constituem a vida de um estudante preto e pobre.

Palavras-chave: Educação popular, cursinho Práxis, jovens pobres, etnografia, evasão escolar.

Abstract:

In this article, we aim to understand how young Black people from "favelas" (low-income neighborhoods) seek alternatives to realize their dreams and projects, even amidst unfavorable objective conditions. Starting from a micro-level analysis—specifically, the study of the life story of a former student from a community-based college preparatory course—we outline interdisciplinary insights drawing primarily on education and anthropology. Our dialogue is inspired by, among others, the work of anthropologist Alexandre Barbosa Pereira and his research on the social lives of young people in public schools on the outskirts of São Paulo. We look to Freire to reflect on the experience of school expulsion. While the aforementioned author offers only brief remarks on this topic, his arguments align with his broader body of thought, enabling us to contextualize the life of our research subject, the young Marco Aurélio. His is a highly illustrative case that helps us flesh out the framework proposed by the renowned Brazilian educator. This research focused on the pedagogical practices of a community-based college prep course named "Praxis", located in Belo Horizonte, the capital of Minas Gerais, in Brasil.

Key-words: Popular education, Práxis course, poor youth, ethnography, school dropout

Resumen

En este artículo, nos interesa comprender cómo los jóvenes negros de las barriadas buscan alternativas para realizar sus sueños y proyectos, incluso en condiciones objetivas desfavorables. Partiendo de un microanálisis, es decir, el estudio de la historia de vida de un exalumno de un curso preparatorio popular, delineamos puntos interdisciplinarios, con la educación y la antropología como principales referencias.

Nuestro diálogo se inspira, entre otros autores, en los estudios del antropólogo Alexandre Barbosa Pereira y su investigación sobre las sociabilidades de los jóvenes en escuelas públicas de la periferia de la ciudad de São Paulo. Freire es nuestro aliado al reflexionar sobre la condición de expulsión escolar. Si bien el mencionado autor nos ofrece breves consideraciones sobre este tema, lo que Freire argumenta se alinea con su pensamiento en su conjunto y nos permite contextualizar la vida de nuestro sujeto de investigación, el joven Marco Aurélio. Se trata de un

caso muy expresivo, capaz de ayudarnos a desarrollar el marco señalado por el gran pedagogo brasileño. Esta investigación se centró en las prácticas pedagógicas desarrolladas en un curso preparatorio popular llamado Práxis, en Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, en Brasil. Marco Aurélio fue alumno de este curso entre 2018 y 2019, y su trayectoria académica estuvo marcada por el abandono escolar; la razón de este abandono fue, en la mayoría de los casos, la necesidad de ayudar a cubrir los gastos familiares. La investigación empleó observación participante, notas de campo y entrevistas semiestructuradas. Los resultados problematizan temas como el abandono escolar o la expulsión y presentan reflexiones sobre cómo estos contextos configuran la vida de un estudiante negro y pobre.

Palabras clave: Educación popular, curso preparatorio Práxis, jóvenes pobres, etnografía, abandono escolar.

Neste artigo, interessa-nos compreender como jovens pretos e favelados buscam alternativas para realizar seus sonhos e projetos mesmo em condições econômicas, culturais e escolares objetivas desfavoráveis. Partindo de uma análise micro, ou seja, no estudo de um relato de vida de um ex-estudante de cursinho popular, esboçamos apontamentos interdisciplinares, especialmente colocando a educação e a antropologia em diálogo.

Freire (1975, 1978, 1997, 2001) é nosso autor para refletir sobre as condições em que ocorrem a *expulsão* escolar, conceito por ele criado. Não obstante Paulo Freire ter feito breves considerações acerca da evasão e abandono escolar, no conjunto, sua extensa obra nos oferece argumentos suficientes para cotejar essa problemática. Assim, conhecer o pensamento do filósofo Freire nos possibilita contextualizar a vida do nosso sujeito de pesquisa, em termos de sua condição de classe, a relação com a escola e o percurso de escolarização. O caso do jovem pobre e preto, Marco Aurélio, é bastante expressivo e potente para nos ajudar a desenvolver uma compreensão consistente dos processos educacionais e da escolarização num país estruturalmente desigual desde os tempos coloniais. Condição esta denunciada em várias obras de Paulo Freire, que é um dos referentes de base nas teorias de descolonização na América Latina e em África, incluindo debates europeus.

Trata-se de uma pesquisa que teve como foco as práticas pedagógicas desenvolvidas em um cursinho popular chamado de Práxis, na capital Belo Horizonte- MG[3]. Esse cursinho é um projeto desenvolvido em uma ocupação cultural - aqui denominada Ocupação X[4] , fundada em 2013. Vários coletivos usavam e usam o espaço, entre eles o de teatro, o de estudo sobre pedagogia libertária e educação popular, um grupo de sarau, um de inclusão de saúde mental e tantos outros que por lá passam e passaram.

Marco Aurélio foi aluno do cursinho popular Práxis, entre os anos de 2018 e 2019. Na época, ele tinha 46 anos e havia completado o ensino médio por meio do Encceja[5]. Sua trajetória

3 Este trabalho parte, dentre outras investigações, da tese de doutorado (Silva, 2021) defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Minas. O trabalho de campo foi realizado entre os anos de 2018 e 2019, com as entrevistas gravadas remotamente, em 2020, durante a pandemia de Covid-19. Utilizamos a observação participante, o registro em diário de campo e as entrevistas semiestruturadas. Em 2025, retomamos as entrevistas com Marco Aurélio com o objetivo de atualizar algumas informações.

4 Os nomes de pessoas e lugares estão preservados por meio de pseudônimos.

5 O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos é organizado pelo INEP. É uma prova

escolar foi marcada pela evasão causada, na maioria das vezes, pela necessidade premente de trabalhar para ajudar a pagar as despesas familiares como aluguel, alimentação, transporte etc. Essa realidade vivenciada por Marco Aurélio denuncia o retrato de uma condição bastante comum na vida dos jovens brasileiros, pobres, pretos e moradores de periferia e que passaram pela escola pública com trajetórias interrompidas uma ou mais vezes. Sua trajetória passou por uma transformação depois de frequentar o cursinho Práxis, e lhe possibilitou realizar o sonho de ingressar na UFMG no ano de 2023, no curso de Direito.

São numerosos os grupos familiares historicamente marcados por problemas como o desemprego, a violência, o alcoolismo e o consumo de entorpecentes. Como ele mesmo costumava dizer nas conversas que tivemos no ano de 2020, o "imediatismo" empurra esses jovens para qualquer tipo de trabalho, normalmente aqueles menos valorizados, justamente pela falta de qualificação de quem abandonou os estudos desde cedo para ir em busca de alguma renda. A urgência em conseguir um emprego, nem sempre formal, é evidenciada quando o nosso sujeito de pesquisa diz de modo bastante assertivo "eu precisava trabalhar hoje para comer amanhã".

Frente a essa realidade o que se buscou foram as características que melhor dialogassem com problematizações observadas em contextos sociais que tivessem relevância para o nosso enfoque neste artigo. Nessas condições, a incerteza do que ter algo para comer no dia seguinte contesta a permanência na escola e, por conseguinte, a continuidade dos estudos acabam sempre adiados, assim como os projetos e sonhos que deveriam alimentar a vida de todo jovem brasileiro. Essa triste realidade se repetiu durante anos na sua vida e marcou sua jornada de evasões ou *expulsões* pelas escolas por onde passou.

Deste modo, acreditamos que os traços biográficos de Marco Aurélio, como método adotado neste texto, a exemplo de outro artigo de nossa autoria (Pereira Tosta e Silva, 2021), podem servir de análise para contextos mais abrangentes, não apenas no Brasil, mas em regiões inclusive externas, não estando restritos a um caso isolado. A metodologia da pesquisa biográfica, neste artigo optou-se por adotar um recorte - traços biográficos -, tendo o cuidado de não apagar as peculiaridades de Marco, "nas neblinas do contexto histórico e escapar do risco de estabelecer uma cronologia absoluta e linear" (Marco 2013: 381). Em síntese, como ressalta Rodrigues (2013: 381), impôs-se a necessidade de "fazer uma descrição minuciosa da vida do biografado, constituída por pequenos fatos, aparentemente insignificantes, mas que, uma vez densamente entrelaçados, emprestam ao todo um significado mais amplo"

Apesar da jornada cotidiana conturbada, nas atividades do cursinho Marco Aurélio sempre demonstrou desenvoltura para falar e interagir com colegas e professores, tanto nas aulas quanto nos intervalos. Havia nele essa permeabilidade ao diálogo acompanhada de forte capacidade de expressar suas ideias, o que o tornava sempre uma fonte de informações sobre o cursinho e sobre a comunidade atendida pelo projeto. Esse foi um dos motivos para ser escolhido e convidado por nós para ser entrevistado, tornando-se, assim, um dos sujeitos de pesquisa, juntamente com outros dois: Bak[6] e Lina. O primeiro um personagem bastante ativo dentro da Ocupação X; e a segunda, professora de sociologia do cursinho Práxis.

anual que certifica estudantes nos níveis de ensino fundamental e médio.
6 Sobre Bak, consultar: Pereira Tosta e Silva, 2021.

A experiência com o cursinho Práxis contribuiu para que Marco Aurélio elaborasse uma nova imagem de si mesmo do que desejava estudar em um curso superior. Ao trocar Direito, sua preferência inicial, pela graduação em Letras, ele assumiu uma perspectiva segundo a qual, sua formação poderia contribuir e retribuir com outras pessoas, aquilo que havia recebido no cursinho. Em seu relato, ele manifesta que a escolha pelo curso de Letras estava em sintonia com suas motivações, não mais apenas por uma questão de posição social, mas como um modo de participar e contribuir com a vida de futuros estudantes em condições similares à sua. Entretanto, ao retornar ao curso de Direito, foi possível realizar seu sonho, mas o Marco Aurélio não era mais o mesmo, tendo alterado a sua visão sobre o significado de sua formação superior naquela área.

Pois bem, este texto está assim estruturado: num primeiro tópico, desenvolvemos uma argumentação sobre os sentidos que a educação pensada na perspectiva da antropologia nos estimula a refletir a partir das observações produzidas dentro e fora das escolas. Em seguida, analisamos alguns aspectos da desigualdade social e sua complexidade. Trazemos no terceiro tópico algumas leituras sobre Freire e como este autor contribui e se aproxima do tema aqui proposto sobre as desigualdades. Por último, nas considerações finais, retomamos os objetivos deste trabalho e encaminhamos nossas últimas palavras.

Antropologia e Educação e estudos sobre juventudes: olhares transversais

Quando falamos em olhares transversais nos referimos aos campos científicos postos em diálogos e como eles se entrecruzam de modo a enriquecer a temática dos jovens e escolas. Para falar de juventudes, não podemos deixar de citar pesquisadores como Vianna (1997), Pereira Tosta (2005), Dayrell (2005), Cantor Magnani (2007) e Barbosa Pereira (2010). Ao mesmo tempo, o debate, também já reconhecido e consolidado sobre a interface da antropologia e educação, encontra-se no caso brasileiro, um terreno fértil que reúne autores como Rodrigues Brandão (2002), Dauster (1989), Mendes de Gusmão (1999), Rocha e Pereira Tosta (2013),[7] entre outros latino-americanos como Rokwell (1997), Neufeldt (2015), Figueroa (2023) e Vieira et al (2020), este último de Portugal. Vale citar igualmente o trabalho do espanhol Feixa (2008).

Buscamos demonstrar as articulações entre o saber da disciplina na interface com a educação, tendo como referências algumas pesquisas desse campo de estudo. É preciso ter consciência e responsabilidade sobre investigações dessa natureza, para não cair em fórmulas milagrosas que não respondem satisfatoriamente aos pressupostos da teoria. Trata-se do desafio de compreender a lógica interna daqueles que observamos, uma vez que ela "funda-se na captação do ponto de vista dos atores investigados através de suas representações ou categorias de pensamento, de seus comportamentos, atitudes, valores e regras sociais". (Dauster, 1989: 12).

Esse painel teórico não compõe exatamente um bloco, mas fundamenta uma área de estudos que alinha perspectivas diversas e produz seus próprios movimentos. A antropologia

7 Dauster (1989: 11), por sua vez, elucida que "a apropriação de métodos e técnicas de observação participante não deveria ser articulada ao campo educativo de forma reducionista e empirista, ou seja, sem relacioná-los a problemáticas teóricas próprias do conhecimento antropológico."

na educação e os estudos sobre as juventudes talvez encontrem seu ponto de intersecção nas pesquisas entre estes autores. Assim é que destacamos Alexandre Barbosa Pereira (2010) que, ao produzir seu trabalho de campo em duas escolas em bairros periféricos da cidade de São Paulo nos forneceu observações e análises contundentes para compreender as variadas formas que as juventudes engendram para se apropriarem dos espaços escolares, mesmo nas situações menos promissoras. Apropriação essa que não ocorre de modo previsível, ela se constitui segundo a categoria do *causar*, a qual denota um conjunto de práticas que buscam subverter certa ordem por meio de piadas e zoeiras que beiram o escândalo ou a humilhação entre os pares - mas que também podem incluir a figura dos professores.

A jocosidade é ativada também por meio de dispositivos, como explica Barbosa Pereira (2010: 153): "Esses últimos podem acontecer pelo acionamento de dispositivos sonoros de aparelhos de telefone celular, por exemplo, com sons de animais ou de personagens de desenhos animados ou da TV para provocar o professor." Contextualizar essas formas de apropriação do espaço da sala de aula pode suscitar muitas interpretações diferentes. Uma delas, pode ser aquela que sinaliza o quanto o espaço da escola passa a ser ajustado às dinâmicas dos jovens e não mais a submissão desses às regras disciplinares que lhes possam - ou poderiam - ser impostas. Essas dinâmicas estão integradas às vidas desses jovens e a sala de aula não é percebida por eles como um lugar que deveria estar excluída desses processos, mas conectada com suas vivências e sociabilidades. É nesse sentido que afirmamos a apropriação, quando os risos, brincadeiras e dispositivos invertem as lógicas pré-estabelecidas por uma ordem ou poder instituídos a priori.

Mendes de Gusmão e Souza (2012) em seus estudos sobre a educação quilombola nos ajudam a refletir sobre como a escola se torna um mecanismo de reprodução do racismo. Na contextualização das autoras, a instituição escolar é percebida como um espaço de naturalização das diferenças. Em ouros termos, a escola silencia as diferenças e nega a cultura dos negros, sobretudo, ao fazer uso de uma de suas principais funções na sociedade, uma vez que ela foi

> criada como mecanismo de controle social, sempre coube a ela a tarefa de reforçar estigmas, partindo de um ponto de vista que despreza qualquer manifestação que não conste no "roteiro" elaborado a partir de uma realidade ideologicamente produzida: a do aluno branco, urbano, cristão e de classe média. (Mendes de Gusmão, 1999: 64).

Obviamente, não se trata de uma reprodução sem mediações, que também depende de cada contexto histórico e da realidade de cada escola. Ocorre que os processos de homogeneização tendem a se tornar hegemônicos, o que, obviamente, influencia diretamente nas relações entre os diversos grupos sociais que frequentam as escolas. O "roteiro" prevalece e, até certo ponto, condiciona a maneira como esses diferentes grupos serão tratados, inclusive aquilo que se espera dos seus integrantes está previamente codificado. Um determinismo social, por fim, indicará aos que estão fora do "roteiro" a perpetuação da sua condição de excluídos. Conforme Nogueira (1998, p. 2000): "Na vida social, em geral, os caracteres negroides implicam preterição de seu portador quando em competição, em igualdade de outras condições, com indivíduos brancos ou de aparência menos negroide". Disso, assimilamos que os negros estão em desvantagem simbólica quando entram na escola e sobre eles pesa de forma opressiva o julgamento que lhes desfavorece.

O relato de Marco Aurélio quando ele começou a frequentar as aulas no cursinho Práxis, evidencia a posição de Nogueira:

> Então, quando você se depara com o novo, ele meio que te assusta, assim, sabe? As pessoas fazendo o que querem, e não quer nem saber, enquanto o outro tá incomodado, assim, porque… porque é um desejo dele, é uma vontade dele. Então, o que me fez passar por qualquer preconceito que eu tivesse quando eu comecei a participar foi a vontade de estudar, né? Porque, a proposta era simples, né?, era assim: "Ah! Vai lá, entra e estuda!", né? Então, quer dizer, é isso o que me chamou lá, isso que eu fiz, né? E eu não conhecia, mas eu fui para conferir. Mas se não fosse do jeito que eu percebi, do que jeito que eu vi, eu não teria continuado. Quer dizer, se não fosse uma coisa que eu achasse que ia acrescentar pra mim, eu não teria continuado, né? Mas só que é aquele negócio: é da porta pra fora o preconceito, porque da porta pra dentro é tudo maravilhoso, cara. As pessoas são muito dispostas, as pessoas têm muita vontade de te ajudar, sabe? É como se você entrasse na casa daquele vizinho que você ama muito, assim, porque você vai ser muito bem respeitado, muito bem recebido, assim. Então, lá foi instantaneamente, assim... assim eu deixei de imaginar qualquer coisa a respeito do pessoal, assim, sabe? Pra começar são pessoas dispostas a fazer a diferença, são pessoas, é… com seriedade no que tá fazendo, assim. Porque eles gostam do que estão fazendo, por isso que eles estão lá fazendo, né?. Mas aí eu fui surpreendido, fui surpreendido pela maneira de ensinar, né? Que eu tinha esse preconceito, mas eu fico olhando hoje, que o preconceito nem era tanto com eles, era um preconceito muito mais comigo do que com eles, assim, de achar que aquilo lá não era o meu lugar, que me cabia, que aquilo lá talvez, lá não me caiba, sabe?, assim. Porque a galera lá, porque a gente olha por fora, assim, a Ocupação X, pela galera que frequenta, é uma galera… um lugar branco, assim. Não é, não é assim… meio que afasta um pouco, assim. Aí, é… mas quando você entra você vê que não, que é um preconceito muito meu, sabe?, muito meu de… comigo. Não sei, assim: "Será que eu caibo ali?" Sabe? Quer dizer, é um preconceito meu comigo mesmo, assim. Também, né? Mas, é uma coisa, como eu disse, foi me imposta durante a minha vida inteira, ou seja: ali me cabe, ali não me cabe. O lugar me cabe, mas eu fui educado de que ali talvez me caiba, ali talvez não me caiba, né? É assim que você… não é que eu fui educado, é assim que eu vivi, porque eu sou negro e sou favelado (...).

Ao se perguntar sobre o espaço no qual será bem acolhido, e não terá que se contentar com as migalhas dadas aos cães, Marco Aurelio em um primeiro momento observa que o lugar branco, representado pela Ocupação X, não receberia bem um homem negro e favelado. Entretanto, a vontade de aprender e retomar os estudos falou mais alto e o motivou a conferir se aquele espaço lhe "cabia". A dominação opera por vários meios, um deles é quando se introjeta os preconceitos, em um processo de submissão a eles, como diz Paulo Freire argumentando sobre o mutismo do homem brasileiro (2008). Sem resistência ou pensamento crítico, a persuasão do opressor alcança o seu objetivo, qual seja, imobiliza os oprimidos no determinismo de um país que "sempre foi assim". Homens sem história ou sem a percepção do devir que a história engendra com os homens e para os homens, deles não há muito o que esperar.

Marco Aurélio descreve como foi persuadido a não frequentar os lugares onde ele não cabia. Trata-se de um relato expressivo porque evidencia uma vivência cerceada em seu trânsito

pela cidade. Os olhares, os comentários e outros signos pronunciados por pessoas brancas em lugares brancos o induziram a não voltar. Quantos restam para um negro e favelado nas grandes cidades brasileiras? Em outra passagem, ele relata que tinha um preconceito relacionado a galera da Ocupação X: "era um preconceito muito mais comigo do que com eles, assim, de achar que aquilo lá não era o meu lugar, que me cabia (...)". Com esse fragmento, Marco Aurélio desvela um mecanismo de reprodução dos preconceitos. Eles atuam de dentro para fora, introjetados na consciência, a nos dizer onde é permitido ir ou não; uma espécie de autocensura que faz do acesso aos lugares ter um código previamente definido. A exclusão ou *expulsão* está dada, e parece que confrontá-la não é uma escolha simples.

Não foi por acaso que escolhemos o enunciado: *Eu sou negro e sou favelado* como título deste trabalho. Não se trata de uma frase qualquer, pois há nela uma consciência aguda da própria condição e, ao mesmo tempo, uma afirmação da identidade. Ao assumir essa condição, Marco Aurélio escancara os preconceitos que sofreu - e ainda sofre - desde criança, muitos dos quais o empurraram para fora da escola. A *expulsão* escolar não é fácil de ser elaborada por uma criança de oito anos frente a urgência em abandonar os estudos para conseguir uma ocupação que gerasse renda. Fato que pode ser, em parte, um pretexto para uma realidade cruel: a dos meninos e meninas negros e negras, favelados e faveladas, que todos os dias sofrem discriminações. De tanto repetir a sensação de que não se cabe em um determinado lugar, um dia passa a ser o último na escola.

As expectativas a eles atribuídas estão muitas vezes condicionando-os às variadas formas de dominação e *invasão cultural*.[8] Corroborando essas problematizações, Pereira Tosta e Alves (2013: 8) afirmam que: "As representações sociais em relação aos negros são carregadas de estereótipos negativos, sobretudo no que se refere à sua corporeidade. Disso, podemos sugerir que o corpo negro por si só, constitui uma marca sobre a qual o racismo opera".

Essas argumentações nos ajudam a compreender os muitos obstáculos que um jovem negro e favelado pode encontrar em sua jornada, na busca por educação e melhores condições de vida, para ele e seus familiares. Marco Aurélio evidenciou em seus relatos um duro ensinamento em torno da cor de sua pele, característica que o limitava a frequentar certos espaços, onde precisava observar se aquele lugar "o caberia" ou não, determinando e limitando sua circulação pela cidade.

Vale notar que o gesto de Marco Aurélio repensar o curso de Direito encontra analogia com o sentido que a reciprocidade estabelece dentro dos grupos sociais. Ele foi aprovado no vestibular para o curso de Direito, em uma faculdade privada no ano de 2020. No entanto, duas situações fizeram com que ele não continuasse: primeiro, o valor da mensalidade e, segundo, sua visão do curso que não era a mesma da época anterior às aulas no cursinho Práxis.

> Então, eu mudei de curso, de Direito para Letras porque surgiu em mim essa vontade de dar aula mesmo, de tá fazendo a diferença lá. E de uma questão prática de que eu não quero mais perder tempo. Eu poderia tentar Direito de novo, eu nem sei se eu iria gostar de Direito porque era muito mais uma coisa assim, de querer, né? Direito! Ser advogado, "doutor Marco Aurélio!" Acho que era um pouco essa questão, assim, dessa minha questão pessoal de inferioridade (...). Assim, mas eu também não tava interessado mais em Direito, assim, mas não tava mesmo. Eu meio que perdi o interesse, assim, pelo Direito. Aliás, perdi muito o interesse por Direito.

8 Abordaremos esse conceito nas próximas seções.

Ocorre que a visão que Marco Aurélio tinha do curso de Direito também passou por transformações. Ele não se adaptou ao curso à distância em Letras, sentia falta da interação com os professores e demais alunos. Naquele ano de 2021, foi aprovado em uma faculdade privada para cursar o bacharelado. O futuro doutor Marco Aurélio enxerga nessa formação a oportunidade para se reinventar e atuar junto às pessoas que normalmente estão excluídas dos direitos básicos. Em suas próprias palavras: "A revolta continua a mesma", ou seja, a semente plantada nas aulas do cursinho Práxis continuam dando seus frutos e o espaço que antes não lhe cabia agora podia ser reelaborado.

Desigualdade social

O 1% mais rico no Brasil detém 28,3% da renda total, evidenciando a alta concentração de renda no Brasil e a desigualdade social no Brasil como um problema persistente, com a renda dos 10% mais ricos sendo significativamente maior do que a dos 40% mais pobres, mesmo com a redução da pobreza em alguns anos. A renda dos 10% mais ricos é, em média, 13,4 vezes maior do que a dos 40% mais pobres, sendo esta a menor diferença registrada desde 2012, segundo dados do IBGE.

A pobreza no Brasil caiu para 31,6% da população em 2022, após alcançar 36,7% em 2021. A extrema pobreza também diminuiu, com 7,7% da população vivendo em extrema pobreza em 2022. A desigualdade racial é evidente, com a taxa de pobreza entre pessoas pretas ou pardas sendo duas vezes maior do que a taxa entre brancos.

O Coeficiente de Gini, que mede a desigualdade de renda, coloca o Brasil como um dos países mais desiguais do mundo. Em 2023, o rendimento médio mensal real domiciliar per capita do 1% mais rico foi de R$ 20.664, enquanto o dos 40% mais pobres foi de R$ 527, segundo dados do IBGE.[9] Essa persistente desigualdade reverbera em outros indicadores como, por exemplo, o caso da violência contra pessoas pretas e pardas é mais alta, com taxas de homicídio quase três vezes maiores do que entre brancos; Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, saúde e saneamento; A representação de pessoas pretas e pardas na política ainda é baixa e pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego.

Em meio a este contexto generalizado pelos traços da desigualdade, há que se notar que Inclusão Socioeconômica em 2024, renda do trabalho faz Brasil ter queda histórica da desigualdade social. Estudo da FGV aponta que os mais pobres do Brasil tiveram incremento de 10,7% dos ganhos com o trabalho no ano de 2024. Ritmo 50% maior do que o verificado entre os mais ricos. [10] [11]

9 Em 2024, o índice de Gini do Brasil, que mede a desigualdade de renda, caiu para 0,488, o que representa o menor nível da série histórica da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), que começou em 2012.

10 Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/em-2024-renda-do-trabalho-faz-brasil-ter-queda-historica-da-desigualdade-social Acesso em: 14 de maio de 2025.

11 Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13909-estudos-revelam-impacto-da-redistribuicao-de-renda-no-brasil#:~:text=O%20Brasil%20%C3%A9%20conhecido%20

Fato é que ao expor a desigualdade social no país, ela deve ser contextualizada em meio a relação de poder e de dominação que estrutura nossa sociedade: de um lado, as posições do oprimido e, de outro, as do opressor. Se existe o oprimido tem-se, de certa maneira, a percepção de que as variadas formas de desigualdades sociais estão estabelecidas e cristalizadas pelas relações também, desiguais, de poder no Brasil. Justamente por isso só ser passível de explicação, emoldurado no seu processo histórico, a condição do oprimido não pode ser concebida como marcada pelo fatalismo ou por dada predeterminação. Ao contrário, o que a história nos demonstra é o quanto podemos transformar a realidade e o quanto ela também pode ser manipulada para favorecer a alguns e desfavorecer a tantos outros. Entretanto, é no sentido determinista que a dominação se cristaliza nas mentalidades dos oprimidos que são influenciados por certo discurso no qual o protagonismo dos grupos sociais é sempre reduzido diante da realidade que os oprime e dos poderes hegemônicos.

Para além desse debate, vale perguntar: falar de desigualdade é o mesmo que falar de exclusão social? Será que se trata de termos sinônimos? Em uma primeira mirada, a expressão desigualdade parece sinalizar um sentido neutro, como se ela não fosse resultado de um sistema econômico e seus efeitos devastadores na vida da maioria dos brasileiros. Por sua vez, quando falamos em exclusão social o sentido de neutralidade se anula, tendo em vista o que a palavra "exclusão" evidencia, ou seja, processos violentos que dificultam ou mesmo impedem o acesso a determinados espaços ou oportunidades de formação, trabalho e cultura.

Mas será que é isso mesmo?

Ainda que haja essas distinções aparentes entre as expressões desigualdade social e exclusão social, não vemos motivos para não usar uma ou outra, de modo que neste trabalho vamos alternar entre ambas, visto que outros autores também usam variações desses termos quando abordam o assunto.

> O entendimento é de que o sistema de produção capitalista, centrado na expropriação e na exploração para garantir a mais valia, e a repartição injusta e desigual da renda nacional entre as classes sociais são responsáveis pela instituição de um processo excludente, gerador e reprodutor da pobreza, entendida enquanto fenômeno estrutural, complexo, de natureza multidimensional, relativo, não podendo ser considerada como mera insuficiência de renda. É também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida; é não acesso a serviços básicos; à informação; ao trabalho e a uma renda digna; é não participação social e política. Esse entendimento permite desvelar valores e concepções inspiradoras das políticas públicas de intervenção nas situações de pobreza e as possibilidades de sua redução, superação ou apenas regulação. (Silva e Silva, 2010: 157).

Essa perspectiva expõe o sistema e a produção da desigualdade como uma estrutura. A reprodução desse sistema perpetua a desigualdade, entendida não apenas como "insuficiência de renda", mas como um conjunto de deficiências que afetam parte da população brasileira. Isto posto, quando falamos de desigualdade ou exclusão, estamos englobando essa conceituação mais abrangente.

Desse modo é possível articular a desigualdade com traços biográficos do nosso sujeito de

por,desigualdade%2C%20especialmente%20nos%20anos%202000. Acesso em 14 de maio de 2025.

pesquisa. Marco Aurélio em seus relatos nos ajuda a compor um quadro complexo do problema em questão neste artigo, ou seja, educação escolar e abandono. Não é difícil ler nas entrevistas que a dificuldade para permanecer na escola não era apenas por causa da necessidade de gerar renda para a família, pois, havia um contexto maior no qual frequentar as aulas não era valorizado, sobretudo porque Marco Aurélio vinha de um núcleo familiar marcado pelo processo da *expulsão* escolar, por vários motivos.

> Eu nasci aqui em Beagá, sempre morei nesse bairro, onde eu moro hoje, que é o bairro ****. Estudei nas escolas da região, a escola que eu estudei mais tempo, foi do primeiro ao quarto ano, assim, né?, que… foi quando eu estudei mais, na época de infância, que foi o primeiro grau, que foi que eu concluí, comecei quando criança. Porque eu não concluí o segundo grau, na verdade, eu não concluí nem o primeiro grau completo. Eu estudei, eu parei na sexta série que antigamente a gente chamava de sexta série, que era: primeira, segunda, terceira, quarta, quinta e sexta série. Não tinha esse negócio de nono ano e eu parei na sexta série, de estudar. Eu parei ainda criança porque naquela época os pais, os avós da gente, não tinha essa percepção de ter que estudar. Eu lembro muito bem, assim que eu comecei a trabalhar com um cara lá…Até engraçado, porque a gente chamava ele de rola-bosta porque a gente desentupia, caixa de gordura, caixa de esgoto com esse cara, né? Eu comecei a trabalhar com ele fazendo pequenos trabalhos. Eu comecei a trabalhar mesmo bem novinho com sete, oito anos, eu comecei a lavar quintal dos outros, passear com cachorros, e aquele dinheirinho que entrava dentro de casa fazia diferença. Hoje, não faria tanta, mas naquela época fazia diferença. Eu fui criado pela minha avó, a minha mãe tava lá, mas quem me criou foi a minha avó, assim. A relação deles com a escola era diferente da relação que a gente tem hoje. Por exemplo, a minha filha, na época que ela tava em idade escolar, se ela falasse para mim, "Pai, eu vou parar de estudar pra trabalhar…", ela tomava um tapa! Então, quer dizer, já os meus avós, aquele negócio, quando eu resolvi parar de estudar, eu simplesmente parei de estudar, fui trabalhar, nunca mais voltei e nunca, não teve ninguém para falar "volta pra escola, menino!", sabe? Então, quer dizer, a relação deles com a escola era diferente. Desde que você parasse de estudar e começasse a trabalhar, a levar algum dinheirinho para casa, assim, fazia diferença. Porque, naquela época, e eu fui descobrir isso agora, eu era criança, eu não entendia, não percebia bem. Mas agora eu estudei um pouco sobre a história de Belo Horizonte, aí eu fui ver que essa época toda, aí, era uma época de crise, mesmo…, assim. Saindo da Ditadura, inflação a um milhão, assim, inflação muito alta, inflação galopante, que em um mês tava de um jeito, depois tava de outro. E a gente comia, cara!, pé-de-galinha achando que era carne. Então, quer dizer, era uma vida bem doída, né? Eu lembro que eu cuidava de uns cachorros para um cara e ele comprava pros cachorros dele, pé e pescoço. E aí sobravam uns dois pacotinhos e ele me dava, eu pegava os pacotes e ia para casa todo feliz achando que tava levando carne pra casa. Então, quer dizer, uma outra realidade…

Alguns pontos merecem destaque nessa passagem: primeiro, o fato de Marco Aurélio não ter concluído o ensino fundamental na idade certa. Essa interrupção aconteceu com naturalidade, ou seja, da forma como está relatada, sugere-se que isso era comum entre os meninos e suas famílias, pelo menos no bairro onde moravam. Abandonar a escola não era visto como um problema, mas uma alternativa para gerar renda, e os avós de Marco Aurélio - cujas trajetórias escolares também foram marcadas por evasões - não se viram com a responsabilidade de

convencer o neto do contrário, ou seja, de afirmar a importância de seguir com os estudos ao invés de abandoná-los.

Segundo ponto, diz respeito às formas que Marco Aurélio tinha para gerar renda para si e para sua família. Lavando quintais ou passeando com os cachorros dos vizinhos ganhava-se um pequeno valor que "naquela época fazia diferença", mas atualmente não faria. Parece que esse caso sinaliza que, mesmo gerando uma renda bastante modesta, ainda assim, na concepção da família do Marco Aurélio - e de muitas outras -, abandonar os estudos para assumir qualquer trabalho era visto como uma troca razoável. Nem tanto pelo valor que ele conseguia com essas ocupações precárias, mas pelo desvalor que era atribuído à formação escolar. Ou seja, a questão do ensino tem muita relação com a forma como as famílias e as comunidades percebem o contexto no qual elas estão inseridas e em certa medida elas reproduzem.

No "imediatismo" de garantir o almoço e a janta do dia seguinte, qualquer valor que fosse trazido para dentro de casa era um ganho maior que do horas sentado em um banco escolar. Isso emerge claramente quando Marco Aurélio se ressente de nunca ter sido orientado pelos avós sobre o equívoco que representava sua decisão de sair da escola. Em suas próprias palavras: "não teve ninguém para falar 'volta pra escola, menino!', sabe?".

Um terceiro ponto é a ênfase que Marco Aurélio coloca ao fato de ganhar porções de pé e pescoço de galinha, destinadas aos cães, de um dos homens para quem ele trabalhava. É bastante evidente o nível de dominação e opressão que essa cena representa ao equiparar cães e crianças sobre resolver o problema da fome. Uma triste imagem que parece ser bastante marcante nas memórias do nosso sujeito de pesquisa. Mas, afinal seriam marcantes nas memórias de qualquer um, trata-se de um gesto que abusa da ingenuidade do Marco Aurélio ainda criança, feliz por levar as sobras da comida dos cães para sua família.

Freire é um pensador atento a essas dinâmicas e injustiças sociais, sobretudo quando assume o cargo de Secretário Municipal de Educação, entre os anos de 1989 e 1991, na gestão da prefeita de São Paulo, Luiza Erundina, pelo Partido dos Trabalhadores. Ao enfrentar os problemas concretos da educação de uma grande metrópole, Freire (2001) destacou em muitas de suas falas a preocupação com a condição de como as crianças populares chegavam nas escolas. Outro problema denunciado se refere ao estado calamitoso de muitos edifícios escolares, os quais na época se apresentavam com "tetos caindo, poças d'água enormes nas salas, fiação desnuda, fossas entupidas, ratos ameaçadores (...)." (Freire 2001: 54-55). Um quadro de horror e abandono que escancarou o sucateamento do ensino público, da Administração municipal que antecedeu a da prefeita petista. Freire em vários momentos assinalou que, enquanto secretário, não aceitava de forma passiva a tese da *evasão* escolar, preferindo chamá-la de *expulsão* escolar.

Ora, é fácil perceber que esse posicionamento é crítico quando desvela as estruturas que expulsam crianças e jovens populares, impedindo que eles permaneçam na escola. Além desse fato, Freire desvelou outros problemas presentes na educação municipal: escolas que foram fechadas porque não tinham condições de receber os estudantes por riscos de acidentes; e até mesmo a falta de mobiliário para as aulas: "Encontrei ainda na rede um déficit de 30.000 carteiras, o que fazia com que os meninos e as meninas tivessem que assistir às aulas em pé ou sentadas no chão." (Freire 2001, p. 97). Esses breves exemplos demonstram o quanto o problema que a educação se torna, encontra raízes na omissão do poder público, o que parece uma operação de sabotagem da escola pública.

Paulo Freire: evasão ou *expulsão*?

É recorrente nos espaços de escolas públicas os relatos sobre estudantes que "saíram da escola", "abandonaram" ou ainda "evadiram", quando nos referimos àqueles que deixaram de frequentar a instituição e se tornaram mais um nome riscado na lista do diário de aula. O que não sabemos é o *como* esses casos ocorrem, quando começam e quando, finalmente, se tornam parte das estatísticas.

O cursinho Práxis passou pelo problema da evasão/ *expulsão* escolar. Não era raro ter três, dois ou até mesmo apenas um aluno nas aulas. Essa situação foi motivo de debates entre os professores para entender o que estava acontecendo. O que nos intrigava era o fato dos alunos do bairro vizinho terem abandonado o cursinho, isto é, a localização favorece aquela comunidade por ser um espaço cuja distância era de aproximadamente 500 metros da escola, não havia, nesse caso, necessidade de pagar ônibus para chegar nas aulas e o tempo gasto no percurso era muito pouco. Perguntamos ao Marco Aurélio o que ele sabia a esse respeito.

> São vários, foram várias coisas que aconteceram. Teve uma pessoa que era a Daniela que saiu porque não concordava mesmo com as ideias. Porque, quer queira quer não, o lugar que você tem liberdade pra falar, você fala, você dá a sua opinião. E se o outro não tá preparado pra ouvir a sua opinião, é… e se incomoda tanto, ele acaba saindo, mesmo. (...). A Mirella, ela parou porque?, por desânimo, mesmo. Ela acabou indo trabalhar no supermercado. Até hoje não voltou a estudar. Eu encontro com ela, porque vou no supermercado. Ela trabalha aqui perto: "E aí, Mirella? Vamo lá!". "Nossa eu quero voltar", "Mas tem que voltar!", "É mesmo!", assim. Mas eu acho que muito, também, aqui… a pessoa aqui dentro da comunidade, porque a maioria eram pessoas daqui de dentro da comunidade, e de outras comunidades, assim, as pessoas também… adiam muito as coisas, assim. Sabe? Como se elas tivessem tempo. E eu, por exemplo, adiei quantos anos, né? Agora, eu tô com 48 anos, agora que eu entrei pra uma faculdade, quer dizer, a gente vai adiando porque tem aquele imediatismo, sabe? (...). Tem essa questão do "eu tenho que trabalhar". E aí: "será que eu vou conseguir conciliar o meu horário de trabalho com o meu horário de estudo?" "Será que eu vou conseguir estudar e trabalhar porque, sabe, o meu patrão quer tudo de mim"; porque, porra! Pra você vê: a Mirella trabalha num supermercado. No supermercado você trabalha todo dia, cara! Sabe? Aquele lugar te exaure, sabe? Você sai de lá exaurido, mesmo. Suas energias vão todas lá, sabe? É gente te enchendo o saco, sabe? Gente te tratando com desrespeito. Isso pra dentro da sua cabeça! E depois ir estudar, eu não sei se a pessoa consegue, mesmo. (...). E se você não trabalha, amanhã você não vai comer, porque dentro da periferia, é assim. O seu pai não vai te sustentar, ele vai até uma certa idade, ali, depois, se você desistiu, não conseguiu naquela idade, ali. Se você não teve maturidade para seguir ali ou não teve apoio, porque tem essa questão, também, dentro da comunidade tem muito a questão familiar, assim, de família. Que não são aquele modelo de família com papai e mamãe, a mãe fica cuidando de casa, papai ajudando na compra, mamãe ajuda naquilo. E o filho vai pra escola. Aqui, não tem muito disso. Pelo contrário, tem muita mãe que cuida dos filhos sozinha, aí o filho fica sozinho, o filho acaba fazendo as escolhas dele e não tem maturidade pra escolher. Escolhe errado, sabe? O tempo todo o pai e a mãe dentro de casa e o pai alcoólatra. Quer dizer, tem muitas histórias, infinitas histórias, assim, que fazem as pessoas de dentro das comunidades não chegar. Não dá pra esperar, não vai acontecer de

> novo, você passou de uma certa idade, você vai correr atrás do que é seu e pronto. Sabe? Eu, por exemplo mesmo, parei de estudar, comecei a trabalhar, trabalhei, casei, tive filho e aí vou estudar? E aí a minha filha, ela vai estar em primeiro lugar e foi o que aconteceu. Eu a coloquei em primeiro lugar. Enquanto ela estudou, depois que tava tudo bem, a minha mulher fez isso. Ela, minha filha, ela terminou o ensino médio dela, depois que a minha filha já tava grandinha, já, já tava com seus treze anos. Que ela conseguia segurar mais sozinha em casa, né? Isso acontece, ela adiou o sonho dela durante um tempão porque virou mãe, sabe? Eu trabalhava e era a pessoa que mantinha a minha casa, quer dizer, a gente, de pobre, tem essa questão financeira muito forte, sabe? De trabalhar hoje para comer amanhã.

O caso da aluna Mirella, tão bem descrito por Marco Aurélio, está alinhado com nuanças produzidas pelas desigualdades sociais, ou seja, são estruturas que produzem e reproduzem a pobreza. E nessas condições precárias nas quais o trabalho se impõe como condição para que se tenha como sobreviver, os estudos ficaram sempre em segundo lugar. O que, por sua vez, agrava a situação, com "imediatismos" e "adiamentos" a engessar os sonhos de uma vida mais digna e justa. A realidade descrita por Marco Aurélio e reproduzida nas pessoas com as quais ele convive, reforça as limitações impostas a eles, sobre as quais poucas alternativas lhes restam. Ainda assim, eles não desistem.

Sobre o tema da evasão escolar, Freire (2001: 35) nos alerta que:

> Em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de evasão. As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola - não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal expulse estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito. Há razões, portanto, internas e externas à escola, que explicam a "expulsão" e a reprovação dos meninos populares.

Freire ilumina uma questão que precisa ser repetida e refletida, e parece-nos relevante para abordar o caso do cursinho Práxis. Essas considerações nos ajudam a visualizar o quanto a expressão "evasão" esconde em seu significado, as lutas e desafios impostos aos estudantes negros e favelados, ainda mais que por décadas foi naturalizada como algo próprio da vida escolar, como também ocorre com a reprovação. Falar em *expulsão* nos termos de Freire é desnudar uma dimensão real do que sofrem boa parte de crianças e jovens. Chegar na escola é difícil, porém, mais difícil ainda é permanecer dentro da instituição.

A *expulsão* faz parte de uma estrutura excludente que opera como a barreira difícil de atravessar na vida dos negros e favelados. Os obstáculos estão lá, e a criança negra e favelada cresce tendo que se adaptar nesses contextos opressivos. Freire (1975) nos alerta quando ele considera que a desigualdade social opera por dentro das relações de poder na sociedade. A dominação se consolida para muito além das formas ostensivas de violência de quem empunha armas ou articula golpes de Estado. A dominação acontece todo dia, seja na escola, no trabalho, na rua ou nas relações familiares. Ela está dentro de cada um de nós, mas como exatamente opera

esse tipo de dominação? Ela se processa por meio da *invasão cultural*, ou seja, uma dominação que atua de forma subterrânea, na reprodução de códigos hegemônicos, que se impõe sobre as culturas produzidas pelos oprimidos. Esse conceito pode ser mais bem exemplificado quando pensamos nos contextos escolares e na reprodução dos estereótipos que a escola engendra. Com isso, queremos dizer que o sentido da *invasão cultural* demanda uma relação desigual, quando uma das partes silencia a outra, fazendo valer sua posição social, sua hegemonia. Pensando a escola, é fácil identificar que por ela passam milhares de crianças e jovens, uma multiplicidade de formas de viver a cultura, mas toda a diversidade é anulada em favor de uma homogeneização: da fala, dos costumes, dos gostos, das posturas, dos comportamentos e dos modos de aprender, entre outros. Quando esse processo ocorre na escola, os estudantes são silenciados em nome de uma idealização, qual seja, aquela em conformidade com uma padrão de cultura: do branco, do cristão, da classe média. A *invasão cultural* exige dos estudantes a adaptação ao modelo e lhes tira a capacidade crítica, ou pelo menos, atua nesse sentido com bastante vigor. Quem fala por eles são aqueles que, simbolicamente, os podem dominar. Eles são objetos da fala de quem exerce essa dominância, nunca sujeitos da própria história. (Freire, 1975).

O caso de Marco Aurélio pode ser aproximado a esse quadro. Desde criança, passou por várias escolas, e nunca se sentiu acolhido, tanto que abandonou os estudos - em seu processo de *expulsão*-escolar - obviamente porque ali não se sentia pertencendo ao espaço. Sair da escola para ir trabalhar não nos parece uma escolha lógica, mas uma resposta diante da total falta de alternativas. Para uma criança de oito anos passar por essa *expulsão*, somente introjetando-se um conjunto de valores capazes de empurrá-la para o trabalho a qualquer preço. É nesse ponto que surge uma questão: o que ensina a escola que faz com que tantas crianças decidam deixá-la, deliberadamente?

Não podemos esquecer o que disse Marco Aurélio quando afirmou que: "Eu sou negro e sou favelado". Como desconsiderar essas duas características quando pensamos nas relações autoritárias que sofrem as crianças e jovens com esse perfil? Um aluno negro e favelado estudando no Brasil - seja nos anos oitenta ou atualmente - vai ter motivos para enfrentar os preconceitos e seguir com os estudos?

Nas palavras de Freire (1975: 41): "O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetos de sua ação. As relações entre invasor e invadido, que são relações autoritárias, situam seus pólos em situações antagônicas." Disso, deduz-se que a escola opera nessa estrutura - mas não somente nela. Mais uma vez, perguntamos: o que faz uma criança de oito anos sair da escola para trabalhar? Afirmar que se trata apenas de gerar renda para a família, seria uma resposta satisfatória?

Ainda que não tenhamos uma resposta conclusiva, uma alternativa seria perguntar: mas como se combate a *invasão cultural*? Ela se sustenta nas entranhas da manipulação alienante. A persuasão desconsidera a vontade do povo, ao guiá-lo segundo princípios que lhe são estranhos. Invadir culturalmente um determinado grupo social é torná-lo escravo dos poderes hegemônicos, uma escravização que deliberadamente atua na negação da cultura local e diversa. A amputação dessas culturas tem um objetivo específico: lobotomizar as forças críticas do povo, enfraquecendo-o por meio do determinismo de um tempo sem história. Assim é que "toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade." (Freire, 1975: 42).

No sentido contrário ao que acabamos de expor, impõe-se a seguinte reflexão: "O

movimento dialético proposto por Freire (1978) viabiliza pensar e agir segundo uma terceira via: para além de oprimir ou de ser oprimido, libertar-se coletivamente, cooperativamente, em transformação constante. Eis o desafio!" (Silva, 2021: 18). Essas configurações pautam-se pelo encontro entre as consciências de educadores e educandos, tendo como problematização a realidade que comungam e desvelam; e essa comunhão também é problematizada, porque ambas as consciências percorrem o mesmo caminho. A dialética é o movimento que dá forma a esse processo, na sua dinâmica transformadora: os homens transformam a realidade que é transformada por eles, isto é, uma "transformação que deve ser feita por todos, e não para todos" (Costa Zanardi, 2009: 194). Os meandros desse percurso de conhecimento não se dão apenas porque assim eles desejam, mas porque a vida se configura para ambos como uma urgência inadiável. Esse encontro não acontece todo dia, mas ansiamos por ele uma vida inteira.

Esse quadro teórico e prático - porque mobilização a partir da ação-reflexão - articula de modo bastante orgânico a apropriação dos saberes em jogo. O confronto com a realidade evidencia aquilo que aprendemos e apreendemos, e por isso nos humaniza nas relações entre os homens e a natureza, na concretude do que vivemos. "Para isto, é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer. A nada disto nos leva a pensar o conceito de extensão." (Freire, 1975: 27-28).

O diálogo é um caminho que abre possibilidades para o conhecimento, e este é passado de mão em mão, uma dádiva à serviço de todos os homens e mulheres. Já a *invasão cultural* nega esse caminho, ao desconsiderar os homens como pessoas com desejos e sonhos. No lugar do conhecimento que pode libertar, a *invasão cultural* se encarrega de saturar as coisas alienantes preenchendo-os deliberadamente, ou, nas palavras precisas de Freire (1975: 27); "aquele que é 'enchido' por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende". O gesto de estender o conhecimento a alguém, sem que ele seja aprendido e apreendido, é um gesto que está mais próximo da *invasão cultural* do que da consciência sobre o que se conhece e o que se aprende. "O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo." (Freire, 1975: 27).

Considerações finais

Lançamos um olhar mais detalhado sobre os dados da entrevista com o Marco Aurélio, afinal, encontrar um bom informante é o primeiro passo para seguir com a pesquisa e apostar nos seus resultados. Essa retomada nos transportou de volta aos lugares e rostos que encontramos quando estivemos no trabalho de campo. A memória tem seus meandros e, mesmo guardando todos os diários em manuscritos - no fundo de uma gaveta um tanto empoeirada - algo se passou que foi além do ato de observar e interpretar. O que estamos querendo dizer é exatamente isso: o que antes estava adormecido, revelou-se agora um *jogo absorvente*, na melhor expressão do termo.

A interface da antropologia e educação é um campo de estudo consolidado e neste trabalho buscamos pontuar algumas questões pertinentes, dialogando com pesquisas recentes nessa área. Pensar escola e educação como culturas é um modo de reafirmá-las como espaço marcado por

contradições, disputas e conhecimentos. Espaço permeável produtor e reprodutor dos contextos que se localizam dentro e fora dos seus muros - mesmo quando ela, a escola, tenta se fechar dentro do seu próprio microuniverso.

Freire foi nosso aliado nas reflexões aqui postas, fonte de inspiração interminável para seguir no caminho da ação que se pensa e do pensamento que atua na realidade. Os movimentos dialéticos do pensador pernambucano iluminam pontos relevantes, sobretudo quando ele desvela o caráter da evasão - *exclusão* escolar, dando-lhe - ainda que em breves pinceladas - tonalidades mais próximas dos desafios nos quais parte da população brasileira, negra, favelada e excluída, tem que enfrentar em suas trajetórias.

Por último, o nosso grande personagem, Marco Aurélio, ofereceu-nos um relato contundente, assumindo a condição de negro e favelado, sempre a refletir e calcular seus passos, tendo em mente os espaços e como deles se apropriar. É nesse sentido que guardamos para o final sua fala, quando afirma que, depois da experiência como estudante do cursinho Práxis, compreendeu que, ao invés de se perguntar se "tal lugar vai me caber", fez-se necessário reverter essa lógica e atuar de forma positiva para ocupar esses mesmos espaços. Com sua fala, encerramos este trabalho:

> E essa questão também de… da oportunidade de tá no lugar, de achar que aquele lugar é pra você. Sabe?, tomar posse daquilo ali. Eu… eu quero muito. Eu só aprendi isso la dentro do cursinho. Que a UFMG é pra mim. Antes, não, eu achava não porque pra estar naquele lugar lá, você tem que ser muito pica pra entrar, sacou? Tem essas questões.

Referências

Barbosa Pereira, Alexandre 2010. *"A maior zoeira": experiências juvenis na periferia de São Paulo.* Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo.

Cantor Magnani, José Guilherme. 2007. Introdução – circuito de jovens. em: Cantor Magnani, José Guilherme e Mantese Souza, Bruna (Org.). *Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade*. São Paulo: Editora Terceiro Nome, pp.15-22

Costa Zanardi, Teodoro A. 2009. *A propriedade cultivada na escola do MST: a pedagogia do oprimido na promoção da dignidade humana*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação Em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Dauster, Tânia. 1989. Relativizaçao e educação: usos da antropologia na educação. *Anais do Encontro Anual da ANPOCS* 13: 1-15. Disponível em: https://biblioteca.sophia.com.br/terminal/9666/acervo/detalhe/11523?guid=1742219944346&returnUrl=%2fterminal%2f9666%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1742219944346%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d11523%2311523&i=2 .

Dayrell, Juarez. 2005. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Feixa, Carles. 2008. *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.

Freire, Paulo. 2001. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo. 1975. *Extensão ou comunicação*? Rio de Janeiro: Paz & Terra.
Freire, Paulo. 1978. *A pedagogia do oprimido*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
Freire, Paulo. 1997. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água.
Freire, Paulo. 2008. *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
Geertz, Clifford. 2010.*A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
Figueroa, Laura Luna et al. 2023. Pesquisando o conhecimento familiar: uma proposta pedagógica de reconhecimento e convivência. *Revista Brasileira de Educação* 28: e280093. DOI: https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280093
Mendes de Gusmão, Neusa M. 1999. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de pesquisa* 107: 41-78.
Mendes de Gusmão, Neusa M. e Souza, Marcia L. A. 2012.Educação quilombola: entre saberes e lutas. em: Dauster, Tânia; Pereira Tosta, Sandra e Rocha, Gilmar (Orgs.). *Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis*. Rio de Janeiro: Lamparina, pp. 222-245.
Neufeld. Maria R. et al. 2015. Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação e Pesquisa* 41: 1137-1151. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144876
Nogueira, Oracy. 1998. *Preconceito de marca – As relações raciais em Itapetinga*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP).
Pereira Tosta, Sandra 2005. Jovens em escolas- socialidades contemporâneas. em: Casassanta Peixoto, Ana Maria e Passos, Mauro (org.). *A escola em seus atores*. Belo Horizonte: Autêntica.
Pereira Tosta, Sandra e Alves, Pollyanna N. 2013. Identidade negra e condição de classe: construções identitárias de adolescentes negros em uma escola privada de Belo Horizonte-MG. *Ponto Urbe* 13: 1-24. DOI: https://doi.org/10.4000/pontourbe.792
Pereira Tosta, Sandra e Silva, Gilbert D. 2021. Traços biográficos e militância anarquista em uma ocupação em Belo Horizonte: cultura, arte e educação. *Revista Educação Online* 16(38): Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1085 .
Rockwell, Elsie (coord.) 1997. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
Rocha, Gilmar e Pereira Tosta, Sandra 2013. *Antropologia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
Rodrigues, Rogério Rosa. 2013. Traços biográficos de João Ribeiro ou as muitas faces de João: Viva a São João. *História* 32(1): 377-400. Disponível em: https://www.scielo.br/j/his/a/tH94v4LkRYwPk9xdGPMnBXv/?lang=pt
Rodrigues Brandão, Carlos. 2002. *A educação como cultura*. Campinas/SP: Mercado das Letras.
Silva, Gilbert D. 2021. *Cursinho popular pré-ENEM: entre a educação libertária, a libertadora e a não-autoritária*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, PUC-Minas.
Silva, Gilbert D. 2022. A educação não-autoritária: esboço de uma alternativa pedagógica. em: Costa Zanardi, Teodoro A. e Rezende Eliezer, Cristina (Orgs.). *Currículo crítico,*

educação transformadora, políticas e práticas. São Paulo: Dialética, pp.65-85.

Silva e Silva, Maria Ozanira da. 2010. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. *Revista Katálysis* 13 (2):155-163.

Vianna, Hermano (Org.). 1997. *Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Vieira, Ricardo. et al. 2020. *Etnocurrículo e Etnoaprendizagem: Diálogos, Investigação e (Trans)Formação*. Santa Maria da Feria: Edições Afrontamento.

Antes de hacer calle La trayectoria escolar de un habitante en contexto de calle[1]

Before to do Street the scholar career of a street context person

Antes de facer Rúa A trajetória escolar de um morador de rua

Mayra González de la Cruz[2]

Resumen

El presente artículo pretende aproximar al lector a la trayectoria escolar de un varón que habitó gran parte de su infancia y juventud en contexto de calle. La experiencia de José dentro del sistema escolar forma parte de una investigación más extensa basada en la propuesta teórico-metodológica Curso de vida. En dicha metodología, las trayectorias son pensadas como patrones estructurados por las instituciones sociales, recreadas a partir de identidades y roles sociales por los que transitan los sujetos y alteradas por el sentido de agencia o por factores no planeados que intervienen en la vida. Asimismo, tienen la cualidad de posibilitar el nacimiento u orientación de otras trayectorias. En esa lógica, se hace un recorrido por la trayectoria familiar y la trayectoria escolar de José, considerando todo aquello que se implicó en su expulsión del sistema; así como también, por la trayectoria laboral resultante de las trayectorias previas y los detonadores que lo llevaron a vivir a la calle. Finalmente, se esbozan algunas reflexiones a manera de cierre.

Palabras clave: Contexto de calle, trayectoria escolar, curso de vida, violencias

1 Normas editoriales propuesto por la ALA.

2 Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), 21 de mayo, 2025.

Abstract

This article aims to introduce the reader to the school trajectory of a man who spent a part of his childhood and youth living on the streets. José's experience within the school system is part of a larger investigation based on the theoretical and methodological approach of the Life Course. In this methodology, trajectories are conceived as patterns structured by social institutions; recreated from the identities and social roles, through which individuals navigate and altered by the sense of agency or by unplanned factors that intervene in life. They also have the quality of enabling the birth or orientation of other trajectories. Following this logic, the article reviews his family trajectory; his school trajectory, considering everything that was involved in his expulsion from the system; his work trajectory resulting from previous trajectories; and the triggers that led José to live on the streets. Finally, some closing reflections are offered.

Keywords: Street context, school career, life course, violence

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar ao leitor a trajetória educacional de um um homem que passou grande parte de sua infância e juventude morando nas ruas. A experiência do José dentro do sistema escolar faz parte de uma pesquisa maior fundamentada na abordagem teórica-metodológica de Curso de Vida. Nessa metodologia, as trajetórias são concebidas como padrões estruturados pelas instituições sociais, recriados a partir de identidades e papéis sociais alterados pelo senso de agência ou por fatores não planejados que intervêm na vida. As trajetórias também têm a qualidade de possibilitar o nascimento e orientação de outras trajetórias. Nessa lógica, o artigo revisita sua trajetória familiar; a trajetória educacional, considerando tudo o que sua expulsão do sistema implicou; sua trajetória de trabalho derivada de trajetórias anteriores, incluindo os fatos que levaram a José viver nas ruas. Afinal, são delineadas algumas reflexões a título de conclusão.

Palavras-chave: Contexto de rua, trajetória escolar, Curso de vida, violências

Introducción

José es un varón de 46 años que habitó parte de su infancia, juventud y adultez en contexto de calle, siendo su trayectoria escolar un suceso estructurado por otras trayectorias que fueron anudándose de manera simultánea dentro del hogar, en el barrio y con sus amigos que, asimismo, detonaron prematuramente otras trayectorias y dieron forma a estas. Es el caso del proceso de callejerización, el inicio de una trayectoria de adicciones y la trayectoria laboral.

Las trayectorias de vida se comprenden a partir de los tres principios desarrollados por Glen Elder (2003), que consolidan la orientación teórico-metodológica Curso de Vida: Trayectorias, transiciones y *turning point* o punto de inflexión. Para el autor, las trayectorias son patrones estructurados por instituciones sociales y pueden ser alteradas por intervenciones planeadas, como iniciar una carrera profesional, y no planeadas, como un terremoto o una crisis económica. Las trayectorias o secuencias de roles y experiencias se recrean a partir de transiciones o cambios de rol, identidad o estatus. Por ejemplo: el momento en que una persona deja la casa de sus padres y comienza el tránsito a ser habitante de calle. O el momento en que una mujer en contexto de calle es madre. El tiempo transcurrido entre una transición y otra se conoce como duración.

El segundo principio, las transiciones, son reflexionadas por Elder (2003) como el involucramiento de cambios en el estatus o en la identidad y tienen impacto tanto a nivel individual como social. En el caso de las transiciones tempranas, estas pueden tener implicaciones de por vida para nuevas trayectorias, como es el caso de la maternidad en la adolescencia. El tercer principio desarrollado por el autor es el denominado *Turning points*, que son aquellos sucesos cardinales reflexionados por el individuo como un cambio contundente en la dirección de su vida.

La trayectoria escolar fue reconstruida gracias a métodos que han hecho tradición en la investigación antropológica: la observación participante y diversas entrevistas a profundidad, cuya diferencia temporal entre una y otra fue de seis meses a tres años, encontrando su orden lógico en la complejidad constante que atraviesa a quienes habitan las calles. Por su parte, el curso de vida de José se vio intersecado por diversas circunstancias en el transcurso de la pesquisa etnográfica, como: la pandemia por COVID-19, obligándolo a dejar su trabajo como limpiaparabrisas[3] y buscar otro tipo de ingresos económicos pues, al quedar desoladas las calles y avenidas de la Ciudad de México, no lograba juntar el arriendo del cuarto que comenzaba a habitar.[4] En ese intervalo de tiempo, se enamoró de una mujer que conoció años atrás en uno de los albergues donde vivó parte de su juventud. Ella es usuaria de piedra[5] (crack) y vuelve frecuentemente a un contexto de calle, llevando a José a experimentar emociones de dolor o derrota que asimila volviendo a la calle y fumando piedra.[6] Otro suceso importante fue la institucionalización de su hija por parte del Sistema de Nacional de Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), que aseguraba regresarle a la niña con la condición de mantener un trabajo estable. Dicha situación lo orilló a emplearse en trabajos riesgosos que se anunciaban en *Facebook* con la ilusión de recuperarla algún día.[7]

Los encuentros de interlocución, que sucedieron en momentos diferentes, condujeron hacia la reflexión sobre el peso que José da a los diferentes acontecimientos experimentados a lo largo de su vida, según el contexto en que él se encontraba. No se negará que, entre uno y otro, las actitudes fueron diferentes, influyendo diversos factores como: el tiempo que él tenía de conocerme, de tal forma que le fue más fácil abrirse emocionalmente en las últimas interacciones. En ese caso, los vínculos creados fueron la antesala donde fluyó la palabra. La hora del día en que se realizaron las entrevistas también modificó considerablemente la disposición. José, que trabaja limpiando los parabrisas de los automóviles que circulan por "el crucero",[8] tenía mayor disposición para charlar antes de las nueve de la mañana porque, al no haber un flujo de carros considerable, podía sentarse tranquilamente sin sentir que estaba dejando pasar

3 En el trascurso de pandemia por COVID-19, José rentó un cuarto para dejar de dormir en la calle, aunque seguía realizando sus actividades económicas y sociales en la calle.
4 Diario de campo 2020, 2021.
5 Al final se incluyó un glosario que reúne las palabras y modismos populares mexicanos.
6 Diario de campo 08 de octubre, 2022.
7 Diario de campo abril, mayo y junio, 2024.
8 En respeto al anonimato de quienes participan en esa investigación, se empleará "el crucero" para situar al lector en la intersección de dos avenidas principales de la Ciudad de México, reguladas por un semáforo que, entre altos y sigas, posibilita a José y a otros compañeros que conviven en ese sitio limpiar los parabrisas de los automóviles que circulan.

el tiempo desocupado. Y eso no es decir poco en un trabajo donde cada carro que se limpia implica una moneda más o menos. Por otro lado, a esa hora, difícilmente había alguien más en el semáforo en donde se reúne diariamente con otros compañeros, permitiéndole profundizar en la emocionalidad de la narrativa sin ser juzgado por sus pares.

Cabe agregar que, muchos de los habitantes en contextos de calle han comenzado a introducirse a las redes sociales *Facebook* y *WhatsApp*, como es el caso de José, facilitando el diálogo continuo aun en pandemia. La observación a partir del *social media* ha posibilitado, además, distinguir redes virtuales que habitantes en diversos contextos de calle han consolidado y contactar a personas de quienes no tenía noticia hace muchos años. Entre ellos se buscan empleando como conexión los hogares de paso o albergues en los que han estado, incluso, se han vuelto a reunir después de muchos años, como es el caso de José con su reciente pareja. También han hecho contacto con familiares y educadores de calle o antropólogas, posibilitando replantear la idea establecida de que son sujetos que han roto los lazos familiares y afectivos. En el caso de José, la entrada a las redes sociales le ha posibilitado hablar de su madre, de su hija, de su reciente relación sexo afectiva y de su trabajo.

Al final del proceso de la transcripción de entrevistas y construcción de su curso de vida, José intervino complementando o corrigiendo la información obtenida. Este acto poco revolucionario, no tuvo menor intención que dejar un nimio resquicio a la posibilidad de producir un conocimiento menos vertical entre las múltiples subjetividades (Biglia y Bonet-Martí, 2009). Asumida en las relaciones de poder que se generan cuando se investiga, se intentó incidir sobre la idea inequívoca de Rodríguez (2020) quien considera que, es el investigador social quien finalmente construye: “pasa a ser lector, intérprete y escritor al narrar la realidad que interpreta” (Rodríguez, 2020: 187). En ese sentido, es conveniente aclarar que el orden cronológico del Curso de Vida de José ha sido organizado de manera intencional para atender los objetivos analíticos de la investigación. No obstante, en la vida y en la narrativa, los acontecimientos no se presentaron siguiendo este orden. Los sucesos vitales difícilmente se manifiestan de manera lineal y ordenada. Respecto al tratamiento de las entrevistas, por otro lado, se procura dar mayor relevancia a la forma original de la narrativa de José antes que a la construcción discursiva propia, considerando que el lenguaje es el vehículo de los símbolos, sentido de pertenencia, clase social, territorialidad, género y edad que establece, por medio de la lengua, relaciones de poder que definen quién habla y cómo habla (Valiñas, 2015).

Las entrevistas se realizaron bajo consentimiento informado y rubricado.

Trayectoria familiar

José nació en Querétaro, en el Municipio de Pedro Escobedo, México, en donde fue criado junto con dos hermanas por su tía paterna. Recuerda que su papá trabajaba de albañil en la Ciudad de México y algunos domingos viajaba para visitarlo. Respecto a su mamá, no la conoció.[9]

9 En marzo de 2025, José pudo reencontrarse con sus hermanas a través de *Facebook* y enterarse que su mamá vivía. Al restablecer comunicación, ambos se encontraban incrédulos y emocionados, sobre todo José quien, según la versión de su madre, fue llevado lejos por su padre a escasos meses de nacido. Diario de campo 18 de marzo, 2025.

Cómo te diré, ora sí que yo en mi pueblo me volví la oveja negra del pueblo, yo era su dolor de cabeza de todos, por qué, porque ahí en mi pueblo trabajan la cantera labrada, te hacen virgencitas, te hacen puentes, todo tipo de cantera, todo tipo de dibujo te lo hacen. *Ton's* yo robaba, yo empecé a robar a los once años ahí en mi pueblo.

– ¿Pero, sabían que eras tú?

José: No me decían nada porque yo era un niño, me robaba el dinero, les robaba la herramienta, les robaba todo.

– ¿Pero, por qué lo hacías? Más allá del desmadre, más allá de hacer la maldad ¿Lo necesitabas? ¿necesitabas robar?

José: A la vez sí, por qué, porque te voy a decir una cosa, a mis primos los tenían mejor vestidos que a nosotros. A uno de mis primos, a Lalo le compraban cada semana zapatos, le compraban ropa, todo lo que Lalo pedía a él se lo daban. A mí me compraban tenis de vez en cuando, me compraban ropa de vez en cuando, a mi hermana le compraban ropa de vez en cuando. Ora sí que, era más que nada, siempre me hice menos, no, me hice menos te voy a decir porqué, por mi papá y por mi mamá, no, qué decía[n]: "si a su papá le[s] valen, no le interesa[n]".

– ¿A tu papá no le interesabas?

José: Ora sí que a mi papá iba cada ocho días o cada mes a vernos.

– ¿Dónde estaba?

José: Aquí en México, trabajaba de albañil, ora sí que era maestro.

– ¿Se quedaban con la hermana de tu papá?

José: Sí, en paz descanse. Era hermana de mi papá. Entonces agarré y yo empecé a robar, me iba a los bailes con todos mis amigos: "Vamos a comprar esto…" "Va, yo les pongo cien pesos" (5 dólares), en ese tiempo cien pesos era muchísimo dinero, o les decía: "yo les pongo cincuenta pesos". También era muchísimo dinero. "¡No manches chino!", "¡sí, tengan!" y comprábamos que las cervezas, las *Coronas*, no. Y llegó el momento en que yo al pueblo ya lo tenía harto, ya estaban cansados.[10]

– ¿Qué sabes de tu mamá?

José: Nada, no sabía quién era. Y eso porque tengo una foto que subí al feis (*Facebook*), que supuestamente, entre comillas, ya falleció. Esa foto me la mandaron de Querétaro, por el feis, una de mis hermanas, la más chica, por el feis. En sí, en sí con mi mamá nunca tuve contacto. Esa era mi misión de buscarla, saber por qué se había separado de mi papá, por qué motivo, circunstancia, todo. Pero lástima, no se pudo, no.

– ¿Qué pensabas?

José: A la vez yo pensaba que, yo decía: "el día que vea mi mamá le voy a decir que por qué nos dejaste". Hacérsela de tos, no. Ahora me doy cuenta de que, si ya falleció chido, pero si sigue viva, que Dios la bendiga y que Diosito de mí no se olvide. Porque, fíjate, si es cierto que ya falleció mi mamá, Dios la bendiga, pero si no, que mala onda ¿no? de no acordarse de sus hijos. De sus mujeres y un hombre. Yo tan siquiera vería la posibilidad de buscar, ir con sus cuñados y sabes qué "¿dónde están mis hijos?" Nunca, nuca ha ido a preguntar por nosotros, nunca preguntó si nosotros estábamos bien, si teníamos zapatos, teníamos ropa, íbamos a la escuela. Nunca. Mi papá luego sí iba a vernos, no, iba a vernos cada ocho días. Llegaba allá el sábado o el viernes, llegaba en la noche y de Querétaro se iba el domingo en la tarde, porque el lunes tenía que trabajar. Era albañil. Y hasta la fecha, no, quién sabe qué habrá pasado. Que Dios los bendiga, porque la neta, sabes que el amor

10 Entrevista realizada a José el día 22 de agosto, 2018.

> de unos hijos, a la mejor… A la mejor, vas a tener más hijos, pero no vas a tener el mismo amor que a los primeros. O quien sabe, esa es mi forma de pensar. O quien sabe, los vas a querer más o no sé.
> – Pero de que no los olvidas, no los olvidas. No creo que se te olvide que tuviste hijos.
> José: Nunca me voy a olvidar de ellos, nunca me he olvidado de ellos. Cada día de madres y de padres me acuerdo de mi mamá y de mi papá. En persona, nunca la conocí. A mi abuelita sí la conocí.
> – ¿Por parte de tu papá?
> José: Sí
> – ¿Por parte de tu mamá conociste a alguien?
> José: [ni] mis tíos, ni su mamá, a nadie. Y por parte de mi papá conocí a mis tíos, a mi abuelita. Mi abuelita, no manches, me defendía un chingo. Se llamaba Lucía, me defendía un chingo. Cada vez que mi papá me regañaba mi abuelita me defendía.[11]

Las interpretaciones de la problemática de calle a menudo nos conducen al análisis de los ambientes familiares de donde emana la mayoría de los niños y jóvenes que habitan las grandes ciudades de América Latina y el Caribe.[12] Esto, con la intención de encontrar en los hechos sociales, una casuística estructurante de la habitanza en el espacio público. No obstante, considero necesario mencionar que las hipótesis que suponen el ambiente familiar como la causa de los males que aquejan a la infancia y juventud que experimentan la pobreza extrema, encuentran origen en la eugenesia posrevolucionaria basada en la teoría de la degeneración de Morel, que establecía que los ambientes pobres eran la causa de una "moral inaceptable" (Caponi, 2009). Entrado el siglo XX, los jóvenes que ingresaban al Tribunal de Menores seguían siendo analizados desde lo privado. Aspectos individuales y familiares fenotípicos, psicológicos, sexuales, económicos, hasta morales, como si los padres eran casados por la iglesia o no, se tomaban en consideración para establecer un cinturón que ceñía los acontecimientos criminales del joven con la familia.[13]

Tomando conciencia de dichos antecedentes, la alusión a los ambientes familiares pretende ahondar en los factores macro y meso sociales que se intersecan y se afectan mutuamente, impactando en las relaciones sociales dentro de los que debieran ser los núcleos primarios de sobrevivencia social y biológica. No a la inversa. El estudio que Pérez López (2012) realiza con niños de la calle de México, entre los años 2003 y 2005, analiza los hogares de salida con la intención de contextualizar el fenómeno, aclarando que, si bien, las características de pobreza coinciden en la toma muestra para su investigación, existe evidencia suficiente para decir que las motivaciones de salida no necesariamente se explican con la pobreza, la precariedad o las dinámicas familiares. De ser este el caso –diserta la autora– la mayoría de los niños en el mundo

11 Entrevista realizada a José el día 19 de mayo, 2021.
12 Acerca de violencia física y sexual como factor expulsor de los hogares de los niños y jóvenes en contexto de calle, ver González (2018) (2019), Leyra (2009), Makowski, Sara y Julia Flores (2010), Shaw (2014), Secretaria de Desarrollo Social, Instituto de Asistencia e Integración Social (2018), Valverde (1993) Vincenti (2002).
13 Archivo General de la Nación (AGN). Secretaría de gobernación siglo XX/Consejo Tutelar Para Menores Infractores del Distrito Federal/Expedientes de menores infractores (a), caja 1000/ 96429/expedientes: 109532, 109539, 109548, 109549, 109551, 109557, 109558, 109575, 109576, 109585.

que viven en condiciones similares estarían en la calle. No obstante, tal aseveración, vista desde otra óptica, resulta insuficiente para negar el facto que solo un número muy bajo de quienes habitan las calles procede de las clases sociales medias y altas.

Trayectoria escolar

De acuerdo con Martínez (2007), quien analiza desde los estudios críticos el poder dentro del espacio escolar, la escuela es un aparato ideológico del Estado y tiene como uno de sus propósitos enseñar a las nuevas generaciones la sumisión a través de mecanismos disciplinarios de control. No obstante, a diferencia de las instancias disciplinarias, como la cárcel, los aparatos represivos de la escuela actúan primero sobre la ideología y en un segundo momento por la fuerza (Hirsch y Rio, 2015). A través de mecanismos de aislamiento, reglas, jerarquías, horarios, control en la distribución espacial, empleo riguroso del tiempo y castigos es que se busca, en términos foucaultianos, convertir a los individuos en cuerpos dóciles. Sin embargo, el poder no es un acto al que los sujetos se sometan pasivamente, todo lo contrario (Hernández-Rosete y Maya, 2016; Hirsch y Rio, 2015; Martínez, 2007). Partiendo de las teorías de las resistencias pedagógicas, Hernández-Rosete y Maya (2016), quienes abordan el tema de discriminación lingüística y contracultura escolar en un contexto indígena en la Ciudad de México, proponen que: "la forma violenta –en que se lleva a cabo la acción pedagógica– puede generar mecanismos de resistencias que no siempre se inscriben en la lógica de lo abiertamente contestatario, es decir, no siempre implica una confrontación absoluta" (Hernández-Rosete y Maya, 2016: 1163). Es el caso de José, cuyos comportamientos por los cuales fue expulsado de la escuela se pueden leer a partir de los actos de oposición o bien a partir del principio de agencia, al no haberse sometido pasivamente a la autoridad pedagógica.

En su infancia, José prefería las actividades lúdicas, nadar y jugar con sus amigos antes que ir a la escuela.

> – Quien te crio fue tu papá.
> José: Mi papá y mis tíos. Me salí, porque, uno conoce el desmadre. Te estoy hablando cuando yo iba a la escuela. Íbamos a la escuela y como en mi pueblo hay una alberca, unos manantiales donde sale el agua y hay albercas para nadar, siempre de la escuela, cuando terminábamos de la escuela, me decían vamos a nadar a los mentados Sabinos Escolásticas Pedro Escobedo. Es [son] unos árboles como de 16 o 17 metros. Y nos íbamos a nadar ahí, nos metíamos así sin ropa a la alberca y la gente siempre nos decía: "Vístanse chamacos", ora sí que a nosotros nos valía queso. Nos enlodábamos y nos metíamos a la alberca. Había veces que nos la pasábamos desde la una de la tarde hasta las siete de la noche, nos la pasábamos en la alberca nade y nade. Yo llegaba a mi casa y nos regañaban, me encerraban en un cuarto y yo me salía por una ventanita chiquita, parecía lagartija y por ahí me salía. Más me encerraban cuando eran los fines de semana, viernes, sábado, no, porque los viernes, sábado nos íbamos a los bailes.
> – ¿Tan chiquitos?
> José: ¡Tan chiquitos! Sabes que, en los ranchos, en los pueblos así es, no. Ahí fue que empecé a, más que nada, empecé a tomar. Una vez, mi primera borrachera fue cuando un domingo, en un partido de ahí de mi pueblo, fuimos a acompañar unos cuates que iban a

jugar, tons´ mi familia vendía vino, todo tipo de vino, y agarra y dice uno de los jugadores: "Qué güey, qué onda, chino, allá en mi pueblo me dicen el chino, ve por una botella a tu casa", le digo: "va". En ese momento de esas botellas *Cuervo* de esas de a litro, va, ya voy por la de a litro, voy por los refrescos, no, ya llego al campo, empiezan a tomar, empiezan a jugar baraja, no, y agarro y le digo a uno de los señores: "regálame un cigarro". Dice: no porque se va a enojar tu tío Manuel. Le digo: no cómo crees. Dice: sí… Entonces agarré y empecé a fumar y empecé a fumar.

– ¿Cuántos años tenías?

José: Yo tenía como doce años cuando probé el alcohol, me metí una borrachera de esas que no quieres… Esa vez pensé: "nunca más voy a volver a tomar". Llegué a la casa de mis tíos, no sé ni como llegué. Llegué, cuando me llevan ahí con mi tía, le dicen:

–Ahí le traigo al chino

–Que camine solo

–No puede caminar

–¿Por qué?

–Viene bien borracho señora lolita –en paz descanse–

–A ver pásenlo

No me dijeron nada, como a las tres de la mañana me dio una sed, pero mi cuarto estaba cerrado con candado.

– ¿Te encerraron?

José: Y agarro y empiezo a tocar [la puerta] a Ana Laura, a mis tíos: Toño, Manuel… Y este, nadie me abría. Y grito: "Mamá lolita, ábreme", y va y me abre: "¿Qué tal está la cruda? Métete a bañar con agua fría", esa vez me metió una "chinga", una cueriza con unas varas de membrillo grandotas, ese día hasta me hizo revolcarme dos, tres días del dolor. Bueno, iba a la escuela y no me podía ni sentar, tenía que estar parado y me decía la maestra: –"¿Qué tienes?" –"nada maestra" –"siéntate" –"no puedo" –"¿por qué?" Y mi hermana sabía, íbamos en el mismo salón y cuando yo decía: "no es que no me pudo sentar" mi hermana se las curaba.[14]

– ¿Qué es lo que más recuerdas de la escuela?

José: Recuerdos de mis compañeros, no. Cuando jugábamos fútbol en el recreo, cuando cantaban el himno nacional, nos ponían a marchar, bailables.

– ¿Qué recuerdas de tus maestros?

José: Era bien maldoso con mi maestra, le escondía su desayuno.

– ¿Y ella qué hacía?

José: Pues, primero no sabía quién le hacía las cosas. No sabía quién era. Cuando se enteró le mandó llamar a mi tía. Yo le decía a mi tía que yo no era, hasta que un día, mi hermana, la más chica, una vez le dijo: "él esconde las cosas a la maestra, hace esto, hace lo otro". Yo le decía a mi hermana: "No seas mentirosa". Hasta que me dieron de baja en la escuela, porque les robaba a mis compañeros.

– ¿Por qué lo hacías?

José: Porque yo quería llamar la atención, quería tener dinero, por llamar la atención, porque quería que me respetaran, entonces yo quería ser el mejor en el salón.

– ¿Eras bueno en la escuela?

José: Era bueno para todas las materias, menos para matemáticas. Siempre matemáticas yo la reprobaba. En ese tiempo era: historia, geografía, civismo, biología, español,

14 Entrevista realizada a José el día 22 de agosto, 2018.

computación. Ya cuando me hacían examen de matemáticas, reprobaba. Yo tenía un primo que me ayudaba en el examen de matemáticas.
– ¿Cuántos años tenías cuando te dieron de baja en la escuela?
José: Como a los doce años, dije ya, porque me llamó la atención la calle. Allá anduve en la Central,[15] trabajaba en la Central de Querétaro, acarreando mochilas, equipaje. Acá en La Central del Norte también estuve trabajando. En ese tiempo había un chingo de chavos acarreando maletas de los taxis, de los autobuses.[16]

En una entrevista posterior José apuntó su poco rendimiento escolar a otro factor que no recaía, necesariamente, en lo individual, sino en un factor social que apunta hacia la carga de trabajo que le era asignada.

José: Empecé a robarle a mis tíos, a los vecinos. Así les robaba su herramienta, sus máquinas, todo. Las vendía para irme a bailar, irme a fumar cigarro. Todavía no me drogaba.
– Pero ahí empezaste a tomar alcohol y a fumar tabaco.
José: Fue que empecé a tomar, me salía y me iba a los bailes, a los jaripeos. Íbamos con la bandita de los chavos de mi época, íbamos, ya nos íbamos, echábamos desmadre, nos íbamos a nadar, de faltosos. Luego había veces que ahí a donde nos íbamos a nadar, había chavas que luego se iban a nadar, se desvestían y nosotros arriba de los sabinos ¡qué pex!, lo que es. Fue una infancia a la vez chida y a la vez mala, no ¿por qué? porque por parte de mis primos a ellos sí les daban ropa, zapatos, les daban todo, lo que es…
– ¿Ustedes se daban cuenta de esa diferencia? Si a nadie les compraban porque no había, pues bueno…
José: No, pero a ellos, a mis primos, sí les compraban. Lo que era el sábado y el domingo a ellos se los llevaban a pasear y, ora sí que, el viernes cuando yo llegaba de la escuela que luego me decían: "Sabes qué, vete al cerro con tu tío a cuidar los animales, a sembrar". Yo el viernes me iba y regresaba hasta el domingo. Dime…
– ¿Todos los fines de semana te la pasabas allá?
José: Con mi tío, era esposo de mi tía con la que yo vivía. Entons, él sembraba, cuidaba los animales. To'ns yo el viernes, así como salía de la escuela, me decían: "vete al cerro". Ya me iba allá al cerro y me quedaba con mi tío. Viernes en la noche, sábado y domingo. Todo el día sembrando, cosechando. Dime, qué estudiabas y así como llegabas el domingo en la tarde a la casa, "orale, ponte a estudiar"
– Cansado
José: Ya cansado, "órale, vete a bañar" me iba a bañar a los sabinos y "órale, vete a estudiar". Quería irme a cotorrear y me tenía que ir yo [sic] irme a escondidas. Por eso me llevó a que yo empezara a robar. Empecé a robar a mis tíos, a mis primos…
– ¿No te daban nada por tu trabajo?
José: ¡Me daban un peso (0.054 dólares), me daban un peso! Y ropa casi no me compraban ¿estás de acuerdo?
– Entre los once años empezaste a robar ahí en donde vivías ¿Y tus hermanas?
José: Están en Querétaro
– ¿Y cómo era el trato, era igual?

15 Estación Central de Autobuses.
16 Entrevista realizada a José el día 19 de mayo, 2021.

José: Sí
– ¿Por qué crees que a ellas no les afectó como a ti?
José: Porque ellas se la pasaban haciendo mandados en la casa, lavando los trastes, haciendo mandados con los tíos, una de mis hermanas trabajaba en la tienda, a ella sí le daban dinero. Yo por más pendejo. Había veces que mis hermanas se las cobraban, porque los domingos siempre se iban a misa –mis tíos– y, este, de ahí, mi hermana me daba que dos pesos, cinco pesos ¡En ese tiempo cinco pesos, no ma, era un dineral! y me decía mi hermana, ten ira.
– ¿Ellas son más grandes o más chicas?
José: Una –su nombre– debe tener como 39 y la otra cincuenta y tantos.
– ¿Pero ellas también son hermanas de papá y mamá?
José: Madrastra. Ya me daban mis cinco pesos y, yo, me desaparecía todo el domingo. Había veces que yo me iba al cerro y regresaba los domingos, me iba a los sabinos a bañar y esperaba a que se levantaran mis hermanas, ya cuando se levantaban ya "a ver, ten", ya me daban tres pesos. Ya me desaparecía y regresaba hasta las doce, una de la mañana. A otro día, ya me tocaban, órale chino, me levantaba y decía ahhh… Llegaba a la escuela todo desvelado y luego me quedaba dormido en las clases, no, me quedaba dormido. Luego la maestra nos ponía a leer y me quedaba dormido.
– los maestros ¿te regañaban?
José: ¡Sí! Luego me paraba al lado del escritorio y ahí me dejaban, ya a la hora del recreo no me dejaban salir. Pero yo me salía, esperaba a que la maestra se fuera y yo me salía a jugar.
– De ahí te expulsan de la escuela
José: Me expulsaron
– Y empiezas a trabajar en la terminal de Querétaro o ¿desde antes de que te expulsaran ya trabajabas?
José: De ahí empecé a trabajar.[17]

Ya en la Ciudad de México, cuando José vivía en la calle intentó retomar sus estudios dentro del albergue en donde estaba. No obstante, asegura que no era bueno para la escuela, por lo cual, nunca logró graduarse de la primaria, correspondiente a la educación básica obligatoria.

José: De ahí ya me quedé con el padre Chinchachoma, estuve yendo a la escuela, nos llevaron a las vacaciones a excursiones. Ya yo me sentía chido, me sentía a gusto. Me trataba bien, hasta que falleció, de ahí me salí a la calle, me seguí drogando. Todavía cuando llegabas con el padre Chichachoma, te mandaban a la escuela, aquí había primaria, secundaria, preparatoria. Nunca la terminé, yo de tercero no pasaba con el padre Chinchachoma, nunca pasaba porque todos no la pasábamos jugando, en el desmadre, nos salíamos a jugar. Nunca terminé mi primaria con el padre tampoco, nunca terminé mi primaria.
– Nunca le entendiste a la escuela.
José: Nunca, por eso soy un burro.
– No es que seas burro, lo que pasa es que debería de haber métodos distintos para diferentes formas de aprender. No todos aprendemos de la misma forma.
José: No siempre, sí. Pero hay gente que sí aprende ¿no? Antes a mí me pegaban, mis tíos me pegaban unas chingas, me castigaban: "hasta que no termines tu tarea, no duermes". Se

17 Entrevista realizada a José el día 10 de marzo, 2022.

> paraba uno de mis primos y me ayudaba a hacer la tarea y al otro día me revisan la tarea en la escuela, que ocho y nueve. Me la hacía mi primo.[18]

Paralelamente a la trayectoria escolar de José, vislumbra la socialización con sus pares definida por Parsons (1976) como grupo de coetáneos; los camaradas con quienes José iba a jugar, a bailar, a nadar y su primo que le ayudaba por las noches, quizá clandestinamente, a hacer la tarea escolar. Siguiendo al autor, este tipo de socialización se caracteriza por jugar en la dependencia-independencia de la familia; sin supervisión adulta pero dependiente económicamente. Aquí se pone en práctica la socialización informal voluntaria, algo que no ocurre con la escuela ni con la familia. Se permiten conductas reprobables por la norma social que pueden ser resignificadas en aceptación, estima y cohesionadores dentro del grupo de pares. Por ejemplo, José se volvió un elemento destacado dentro de su grupo de amigos cuando robaba las herramientas de los vecinos o el alcohol de la tienda de su tío, porque compartía con el resto del grupo las ganancias obtenidas. Es muy claro en la narrativa que, al robar, lo que buscaba era respeto –admiración y reconocimiento– entre sus pares, "yo quería ser el mejor en el salón": asevera. Esta conducta, sin embargo, conllevó la expulsión del sistema escolar.

De acuerdo con el curso de vida de José, se estima que su trayectoria escolar es interrumpida a principios de la década de los 90. Una etapa en México que vio nacer una reforma educativa enmarcada por: a) el crecimiento acelerado en la tasa de natalidad y la concentración en las megalópolis, que derivó en una agenda de control de las pulsiones sexuales a través del libro de texto gratuito.[19] b) Un proyecto de expansión acelerada de la educación básica bajo en salinismo,[20] que representó una disminución considerable en la calidad. c) Y un sistema educativo añejo que en la práctica y en las mentalidades de algunos docentes continuaba vigente, basado en una identidad del mexicano, la familia y la nación, a partir de la formación de subjetividades, prácticas, habilidades y valores morales (González, 2018; Vázquez, 1996). Por otro lado, José experimentó su etapa escolar en la ruralidad, que resulta ser un marco importante en términos del rezago educativo situado en el gran marco de complejidad que caracteriza a México, donde emergen contrastes y desigualdades sociales y geográficas importantes resultantes de procesos históricos, crisis económicas y contextos políticos locales.[21]

A José le fue impuesto el castigo más grande del sistema escolarizado, que expone públicamente al educando por resistirse a adoptar las normas impuestas que, aún bajo el sopor de

18 Entrevista realizada a José el 19 de mayo, 2021.

19 El libro de Texto Gratuito (LTG), como su nombre lo indica, son los libros que ha proporcionado el Estado a los estudiantes del nivel primario (de 6 a 12 años) para la enseñanza pedagógica, desde la década de los 60. Los cuales, siguiendo a Ixba (2018), tienen el objetivo de mantener la gratuidad a la vez que mantener el control de la educación en México.

20 Con salinismo me refiero al periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994).

21 En la actualidad, la Ley General de Educación en México está enfocada a garantizar la educación gratuita y laica del nivel preescolar, primaria, secundaria hasta media superior, de todas las infancias a través de programas y políticas públicas que aseguren el beneficio a todos los sectores sociales, culturales, económicos y étnicos del país. Lo que impide que la infancia y juventud sea expulsada del sistema deliberadamente. No obstante, deja a la subjetividad de las autoridades escolares locales la posibilidad de resolver situaciones definidas como problemáticas concretas de su realidad en autonomía, aunque basadas en las relaciones culturales, democráticos y comunitarios (Ley General de Educación, 2019 vigente al 2024).

los discursos nacionalistas, eugenésicos, higienistas y moralistas, predican la importancia no tanto de sacar de la miseria a las clases bajas como de aquello que, según la cultura dominante, implica la pobreza: pereza, delincuencia, vicios (Vasconcelos, 1925). Pensando la expulsión escolar desde el suplicio expuesto del pensamiento foucaultiano, tiene la función de "purgar" la falta grave de manera indeleble en quien la comete y resonar en todo aquel que es testigo de esta, como triunfo de la justicia impartida por quien tiene derecho y la fuerza de castigar (Foucault, 2009: 44-45). Para Parsons (1976), por su parte, la expulsión es la muestra fehaciente de que el sistema escolar no funcionó para José; falló y como consecuencia no pudo integrarse al sistema laboral, léase entre líneas, no fue integrado socialmente.

Llegando a la calle

José recuerda haber salido a los doce años de la casa de sus tíos, que fungían como sus tutores legales.

> – ¿Por qué empezaste a trabajar en la central? ¿Le dijiste a tu tía que ya te habían expulsado de la escuela?
> José: No, yo me empezaba a esconder, me subía a los camiones de pasaje que iban a la central y ahí llegaba a la central y ahí me la pasaba todos los días, trabajando. Llegaba yo a mi casa, había veces que ya no llegaba y me empezaba a quedar en la central. Luego iban y me buscaban y luego me les echaba yo a correr. Me agarraban bien dormido y "súbete a la camioneta" iban en una camioneta Datsun de redilas. Siempre, cuando me agarraban, me agarraban durmiendo. Ya agarraban "súbete" ya iba bien regañado, llegaba a la casa y órale.[22]
> José: Yo me queda en La Central del Norte. Allá en Querétaro estuve un rato, también, quedándome. Mi familia iba a buscarme y yo me les echaba a correr. Corría, yo me les iba.
> – ¿Por qué?
> José: A mí me gustaba andar en la calle.
> – ¿Qué te gustaba de estar en la calle?
> José: Ya me había aburrido de estar con mis tíos, no, yo siempre les decía: "yo quiero estar con mi mamá, quiero estar con mi papá" […] De allá de la Terminal del Norte fueron por mí y me trajeron a Casa Alianza.[23] Ya estuve aquí hasta los dieciséis, diecisiete. Luego de aquí me corrieron, fue cuando le hablaron al padre Chinchachoma, ¡en paz descanse!
> – Cuando empezaste a vivir en la calle ¿llegaste a vivir en las coladeras?
> José: Sí, en las coladeras, nos dormíamos ahí en Portales donde está el puente del *Microbús*, donde está la línea azul [del Metro], ahí nos metíamos. Supón, aquí pasa el Metro y aquí nos dormíamos al lado del Metro.
> – ¿Qué sentías?
> José: ¿Qué sentía quedarme en las coladeras? Sentía, cómo te diré, pues me sentía a la vez a gusto, me sentía feliz, me sentía solo. A la vez es ganas de sobrevivir, no sé, me tiré más al vicio.
> – ¿Nunca pensaste en regresar a tu casa?
> José: Nunca, nunca.

22 Entrevista realizada a José el día 10 de marzo, 2022.
23 Casa Alianza I.A.P. Es un albergue enfocado a menores de edad que habitaban en contexto de calle en la Ciudad de México.

– Luego, estuviste con el padre Chinchachoma
José: Estuve con padre Chinchachoma, nos empezó a meter a la escuela.[24]

Si bien José no identifica la violencia como *turning point*, como una anticipación de sentido se propone que tuvo un impacto en el proceso de callejerización cuando encontramos en su narrativa elementos que facilitan pensarlo.

La ruta de movilidad de José puede ser trazada de la Central Camionera de Querétaro a la Central de Autobuses del Norte de la Ciudad de México, donde conoció a otros sujetos con quienes socializó sus vivencias articuladas de manera narrativa, encontrándose que había más como él, y juntos evocaron la rememoración y resignificaron el aquí y ahora. El momento sucesor al periodo de tensión vivido por cada uno de los sujetos dentro de contextos particulares, al ser compartido, adquiere la característica de colectivo, dotando a la memoria de colectividad, la cual, siguiendo a Halbwachs (2004), permite la consolidación de grupos afines con capacidades identitarias. Así, cuando José compartió al resto del grupo el motivo por el cual salió de su hogar y encontró su relato en las voces de otros, pudo reafirmarse como parte del colectivo callejero, cuyos saberes de sobrevivencia transmitieron, como ser faquir para obtener dinero; los lugares de resguardo, como los túneles de la estación del Metro Portales y el lenguaje callejero, que le permitió compartir nuevas narrativas generadoras de identidad.

El padre Chinchachoma

La religión se interrelaciona con los habitantes en contexto de calle de formas diversas y en momentos espaciotemporales diferentes desde que comienzan sus trayectorias de callejerización, fungiendo, en la mayoría de las veces, como un dispositivo de disciplina. Muchos albergues y asociaciones civiles que trabajan con dicho grupo son de corte religioso y emplean el adoctrinamiento como un coaccionador corporal que, al igual que la escuela y la cárcel, no tiene menor pretensión que "educar técnica y anímicamente a los individuos" (Parsons , 1976:64). Esto, bien puede ilustrarse con el momento en que los voluntarios religiosos o sacerdotes recurren al binomio simbólico cielo/infierno para que los jóvenes en contexto de calle dejen de usar drogas o para que tengan un comportamiento acorde a las normas sociales establecidas.

Un gran ejemplo de las formas complejas en que se interrelacionan las vidas de los habitantes en contexto de calle con la religión, donde se entrecruzan: la disciplina, la resistencia, la fe, los afectos y proyecciones futuras, es cuando se escucha hablar del escolapio Alejandro García Durán de Lara conocido como el padre Chinchachoma. Un apodo dado, según relatos populares, por los mismos *niños de la calle* que significa hombre sin cabello. Para José, como para otros habitantes en contexto de calle que transitaron por el albergue Hogares Providencia I.A.P, el padre Chinchachoma, fundador de dicho albergue, es considerado como un referente de vida, una guía o un recuerdo que retoma sentido en el día a día.

– Entonces, conoces al Padre Chinchachoma ¿qué fue para ti?
José: Más que un padre ¿no? A él sí, yo con todo orgullo y todo respeto, digo que es mi

24 Entrevista realizada a José el día 19 de mayo, 2021.

papá, es mi padre, a la mejor mi padre adoptivo, pero yo lo considero mi papá ¿por qué? Porque él me ofreció escuela, me ofreció viajes, vacaciones, casa, ropa, sustento, comida, todo, no.
– ¿Les enseñaba religión?
José: Sí, pero nosotros nunca quisimos entender.
– ¿Tú crees en dios?
José: Sí, pero te digo una cosa, yo no voy a las iglesias. Yo cuando estaba con el padre Chinchachoma él nos decía: "sabes qué, el domingo yo los quiero ahí en "la Cande", íbamos a "La Cande". Te digo una cosa, para mí sí es mi padre.
– ¿Hasta qué año estuviste con el Padre Chinchachoma?
José: Hasta que él falleció, en 1997 fue cuando él falleció, creo en España (el dato correcto es en Bogotá, Colombia en 1999) de un paro cardiaco y de España lo trajeron para acá.
– Cuando has estado triste ¿has llegado a pensar en el padre como si fuera un santo?
José: No como un santo, pero sí como mi padre, como yo lo considero, como mi padre, hay veces que, cuando peleo con mi pareja, siempre le digo a mi padre: ¡ayúdame![25]

El vínculo filial en que José se relaciona con el padre Chinchachoma, a través de la figura de un hijo, corresponde a una relación vertical bidireccional donde los planos profano y sagrado comparten uno del otro (Valenzuela, 2011), de tal forma que, cuando José se enfrenta a problemas con su pareja actual y le pide ayuda –como si fuera su padre– se echan a andar asociaciones nada ajenas al plano de lo social conocido (Durkheim, 2019). No sobra decir para este apartado que, la presencia del padre Chinchachoma en las narrativas de los habitantes en contexto de calle que lo conocieron; así como, la celebración anual de su aniversario luctuoso son un hallazgo reciente en el trabajo etnográfico. Cada ocho de julio se dan cita ex integrantes de la Fundación Hogares Providencia I.A.P., en la Iglesia de San Jeronimito, Barrio de la Candelaria de los Patos, donde se resguardan los restos del escolapio. Se efectúa una misa conmemorativa, cuya evocación de sus dichos y regaños desencadena llantos y risas apoteósicas; cantan la canción que más le gustaba, se leen algunas citas de libros que escribió como: *El Cristo de Chinchachoma* y concluyen con una comilona organizada por trabajadores de la fundación, muchos de los cuales, fueron "niños de la calle" ayudados por el padre.

Respecto a esta celebración, si bien, no hay plena certeza de considerarla un culto, la mística que envuelve al acto, siguiendo a Valenzuela (2011), ciertamente puede anclarse a los rituales donde un antepasado común, en este caso Chinchachoma, se convierte en el origen y es productor y reproductor de cierto orden social y conformador de "una conciencia de permanencia y de reconocimiento grupal" (Valenzuela, 2011: 202). Las conexiones que se establecen con seres supraterrenales de características filiales, sobre todo, generan movilidad en los colectivos en contexto de calle con la misma fuerza que pueden actuar vínculos sexoafectivos, paternos y fraternos.

Pronta inserción en la vida laboral

Las trayectorias de empleo, desempleo y de capacitación para el trabajo de los sujetos que

25 Entrevista realizada a José el día 10 de marzo, 2022.

experimentan su vida en el contexto de calle, se encuentran suscritas a una temporalidad. Mucho depende de la edad en que la persona comenzó su tránsito a la calle. Con ello nos referimos a que, si un sujeto indefinido emprendió la callejerización en su infancia, muy probablemente tendrá un nivel escolar bajo y, aunque no necesariamente, ninguna capacitación para el trabajo. En un caso como este, el niño se irá insertando en actividades económicas liminales entre lo legal y lo paralegal, colocándolo en situaciones de riesgo. En su contra parte, que un sujeto haya salido a la calle por factores como: desempleo, problemas de adicción o depresión, nos habla de alguien de más edad que puede contar con un grado mayor de escolaridad, o, en su defecto, tuvo la posibilidad de aprender un oficio. La narrativa de José es una clara ilustración de ello.

> – Ya estando en la terminal del norte, empiezas a trabajar como faquir, pero ¿es luego, luego?
> José: Luego, luego me empecé a acostar en los vidrios. En ese tiempo era en Línea dos –y– Línea verde.[26]
> – De la Central ¿cómo fue que llegaste a la Línea azul –del Metro–?
> José: Porque yo veía a los chavos que llegaban con dinero. Agarraba y empezaba a acá. Y un día les digo "Oyes" y esa vez me fui y me pisaron[27]…
> – Pero ¿te estaban enseñando? ¿Cortaban los vidrios?
> José: Ajá, y así nos acostábamos, en ese tiempo a la gente le gustaba ver sangre, no, y yo agarré la maña y empecé a echarme marometas y acá. Terminaba, pero bien cortado, ya llegaba yo y no manches, sacaba que mis trescientos, mis cuatrocientos pesos (entre 15 y 20 dólares), una lana. Y así me la aventé faquiriando como unos cuatro años, cinco años.[28]
> – Cuándo estás faquiriando, implica…
> José: cortarte, cortarte, yo me hacía unas cortadotas en la espalda, pero es unas cortadotas. Yo no era de los que ay, no… Hubo un tiempo que, en la Línea que yo faquiriaba era en la Línea dos, cuatro caminos-taxqueña, esa era mi Línea y la tres.
> – ¿Qué hacías con las heridas?
> José: Así seguía trabajando, yo rompía las botellas, las rompía, me echaba marometas, me acostaba, brincaba arriba de las botellas… Hacía lo que otros no hacían, no ma… yo me salía del Metro, en una hora con cuatrocientos, quinientos pesos.
> – ¿Te daban más dinero?
> José: Me daban más, entonces pasara lo que pasara, llegaba yo a la central del norte, "cámara vete por unas piedras", me la pasaba fumando, todo el día drogándome.[29]
> José: Me aventé unos años faquiriando. Luego, de ahí, fue que comencé a aprender lo de parabrisas. Y ahorita limpiando llevo, mi hija tiene seis. Cuando yo anduve con la mamá de mi hija yo ya tenía como diez años, con la mamá de mi hija yo duré año y medio. En ese tiempo fue cuando salió embarazada, luego de ese año y medio ella se separó, anduvo con otro cábula y fue cuando yo le quité a mi'hija recién nacida, en el 2016, el 20 de agosto, haz la cuenta, fue en domingo, a las 12:46 con seis segundos cuando nació mi'ja. En el hospital

26 Se refiere a los colores que distinguen las diversas líneas del Metro de la Ciudad de México.

27 Cuando dice: "me pisaron", José se refiere a que, sus compañeros del EC le ayudaron a romper vidrios, le dijeron que se recostara sobre ellos y se pararon sobre su espalda, enseñándole un acto circense que suelen hacer cuando "faquirean".

28 Entrevista realizada a José el día 10 de marzo, 2022.

29 Entrevista realizada a José el día 22 de agosto, 2018.

que está por el rastro (Hospital del Inguarán).[30]

Es relevante señalar que, dentro de los hogares de paso o albergues suelen impartirse diferentes tipos de capacitación para el empleo dirigida a la infancia y jóvenes menores a dieciocho años que viven en la calle. Cuando se entabla una charla con las mujeres y hombres que han pasado por alguna institución, descubres que saben realizar actividades, como: carpintería, pintura, cartonería, repostería, secretariado. Sin embargo, en un mundo en donde la competencia pareciera ser lo indispensable para la inclusión laboral, estas actividades resultan ser, en definitiva, insuficientes o poco atractivas para ellos. Los procesos apocados de especialización se tornan, más bien, en terapias ocupacionales que poco resuelven la problemática. Por otro lado, cuando la niña, niño o joven entra a un albergue, muy probablemente ya ha constatado que puede sobrevivir sin la tutela de un adulto o bien comenzado una trayectoria de uso de psicotrópicos, complejizando, aún más, la posibilidad de integrarlo en actividades escolares o laborales que exigen cierto disciplinamiento corporal (Foucault, 2009) y que, implícitamente, significa la inserción social (Bauman, 2005; Parsons, 1976). Ya siendo adultos, existen otros esfuerzos de los habitantes en contextos de calle por integrarse en actividades económicas formales que interpelan a la agencia, consideradas así más por aquel imaginario social que exalta la maximización de esfuerzos que por ser actividades que rompan con el sometimiento infame, con la precarización laboral y posibiliten la inclusión social. José, en su intento por obtener un trabajo que lo desligara de la calle –más no por ello un trabajo mejor– se empleó como ayudante de albañilería en una obra que se estaba llevando a cabo cerca de la estación del Metro Portales. Entraba a las siete de la mañana y salía a las siete de la noche por un sueldo de $1700 semanales (93 dólares), de los cuales, debía destinar más del 40 por ciento para pagar su renta y el resto lo gastaba en alimentación y transporte. En su necesidad por hacer rendir el dinero que le pagaban, José prefería salir de su casa a las 5:00 am y viajar en bicicleta, posibilitando reservar un poco más para la alimentación. La situación precaria, compartida por el resto de los trabajadores de la obra, la resolvía tomando cerveza desde muy temprano para resistir el duro trabajo físico del día. Comentaba José en una charla informal que, desde temprano "ya andaba bien borracho y luego tengo que regresarme en la noche en bicicleta", por ello que decidiera abandonar ese trabajo.

A lo largo del trabajo en campo, se han podido registrar diversos esfuerzos por parte de los organismos civiles para gestionar empleos o bien para capacitar a integrantes de la población en contexto de calle, con el objetivo final de que abandonen las actividades económicas callejeras que los ponen en riesgo. A través de talleres les hacen reconocer que: riesgos de salud, exposición a accidentes y dificultad para acceder a una atención médica son la resulta de no tener un empleo formal, como si la precarización laboral fuera exclusiva del trabajo no regulado por la Ley laboral actual en México. Garabito (2021) asegura que, "Tener un trabajo –en México– no asegura bienestar económico, ni profesional, ni personal. Tampoco garantiza una incorporación adecuada" (p. 61). El historial de trabajo breve y la poca experiencia laboral expone a los jóvenes ante empresas que ofrecen contratos temporales, con nulas prestaciones sociales y con bajos salarios. Es el caso de los subcontratos desde el *outsourcing* como limpiadores del

30 Entrevista realizada a José el 10 de marzo, 2022.

Transporte Colectivo Metro, que suele ser, después de la albañilería, otro de los empleos más socorridos por quienes están intentando hacer el tránsito de la calle al espacio privado. Trabajo que, si bien les ofrece Seguridad Social, los salarios de $1200 pesos (66 dólares) semanales son irrisoriamente bajos en relación con el tiempo/esfuerzo. Y, con todo, solo algunos de quienes habitan las calles pueden acceder a este tipo de empleos por el entorpecimiento burocrático y la falta de programas sociales que les facilite el trámite de documentación de identidad personal, de la cual carecen.

La salida del hogar trae consigo cambios sustanciales que redireccionan la vida de los sujetos, dando lugar a transiciones que involucran cambios en la identidad, como cuando comienzan a auto adscribirse como habitantes de calle, y que determinan la experimentación de trayectorias de maternidad y paternidad, salud o adicciones y la vejez misma.

Reflexiones finales

En las narrativas de las personas que habitan en contexto de calle, se destaca la procedencia de barrios o pueblo marginados carentes de servicios y opciones de desarrollo humano. Fueron miembros de familias, en su mayoría, pobres que, en algunos casos, ejercieron violencias simbólicas y directas sobre ellos. La institución educativa no dio soporte a esta problemática. De hecho, para el curso de vida de José, la expulsión del sistema educativo, al que le ha sido dada la función de principal socializador de los sujetos fuera del hogar, se sumó al *turning point* que le exigió volverse adulto (Halbwachs, 2004), detonando una trayectoria laboral prematura que limitó su integración al sistema y le imposibilitó escalar en la estructura social. Ni el barrio, ni la familia, ni la escuela fueron instituciones capaces de cuidar de José, cuya única oportunidad de vivir la encontró en las calles.

Tanto en las relaciones halladas dentro del vínculo familiar, como en la calidad de socialización en el barrio o pueblo de pertenencia, así como dentro de la escuela: con sus pares y con el sistema escolar en tanto institución disciplinadora, se destaca un ejercicio continuo de las violencias estructurales, simbólicas y directas. Estas, hacen intersección en el sujeto, quien se vuelve consciente de ser individuo (Venebra, 2018) a partir de carencias, golpes, humillaciones, trabajo arduo, racialización, segregación y expulsión de la sociedad normada. Ya en calle, la conciencia del yo individual cobra sentido al encontrar a otros iguales, con quienes socializa la experiencia de violencia, posibilitando la reflexión colectiva y originando una narrativa compartida que dota de sentido a la experiencia individual y colectiva en un ejercicio complejo; es decir, a la identidad, o lo que Ahmed (2015) llama la piel del colectivo. A las violencias experimentadas antes del *turning point* de salida se suman otras más determinantes cuando llegan a la calle, que, asimismo, son compartidas en forma de narrativa y asimiladas colectivamente.

Bibliografía

Ahmed, Sara. 2015. *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG).

Bauman, Zigmunt. 2005. *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. España: Paidós.

Biglia Bárbara y Bonet-Martí, Jordi. 2009. La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research.* 10 (1): 1-25 Recuperado de https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1225/2665?inline=1

Bourdieu, Pierre. 1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamara.

Caponi, Sandra. 2009. Para una genealogía de la anormalidad: la teoría de la degeneración de Morel, *Scientia Studia* 3: 425- 445.

Durkheim, Emile. 2019. *Las formas elementales de la vida religiosa*. México: Colofón.

Elder, Glen H.; Johnson, Monica Kirkpatrick; Crosnoe, Robert. 2003. The Emergence and Development of Life Course Theory. En: Jeylan T. Mortimer and Michael J. Shanahan. (eds.) *Handbook of the Life Course*. Pp. 3-19. New York, Boston, Dordrecht, Londos, Moscow: Klumer Academis Publisher.

Foucault, Michel. 2009. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Garabito Ballesteros, Gustavo. 2021. "Escuela y precariedad laboral: opciones para los jóvenes". En: Alfredo Nateras (coord.), *Territorios juveniles y afectividades divergentes*. Pp. 53-78. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-I).

González de la Cruz, Mayra. 2018. "Maternidades de tolueno. Las prácticas corporales maternales de las mujeres de/en calle ante un contexto de violencia". En: Francisco Escobedo Martínez; Martha Méndez y Raúl Arriaga (coord.) *Trayectos encarnados. Exclusión, vigilancia y violencias corporales.* Pp. 166-178. Ciudad de México: La Cifra Editorial.

González de la Cruz, Mayra. 2019. "Los niños de humo: Muerte infantil en contexto de calle en la Ciudad de México". Tesis de Maestría. Posgrado en Antropología. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ciudad de México.

González Villarreal, Roberto. 2018. La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, tiempo y Educación* 1: 95-118

Halbwachs, Maurice. 2004. *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Hernández-Rosete, Daniel y Maya, Olivia. 2016. Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud* 2: 1161-1176.

Hirsch, Dana; Río, Victoria. 2015. Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista, *Foro de Educación* 18: 69- 91.

Ixba Alejos, Elizer. 2018. El origen del libro de texto gratuito en México: entre la gratuidad educativa y los desafíos del mundo editorial en los cincuenta. *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 11: 105-123.

Ley General de Educación. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre del 2019. 07 de junio del 2024. DOF 07-06-2024.

Leyra Fatou, Begoña. 2009. "Trabajo infantil femenino: niñas trabajadoras en la ciudad de México". Tesis de doctorado. Facultad de ciencias políticas y sociología. Universidad

Complutense de Madrid. Madrid.
Makowski, Sara y Julia Flores. 2010. *Niños, niñas y jóvenes en situación de calle: elementos para repensar las formas de intervención*. México, D.F.: Editorial Lenguaraz.
Martínez Escárcega, Rigoberto. 2007. *Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar*. México: Doble Hélice Ediciones-Universidad Pedagógica Nacional.
Mauss, Marcel. 2009. *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas.* Buenos Aires: Katz
Parsons, Talcott. 1976. La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Revista de educación* 242: 64-86.
Pérez López, Ruth. 2012. *Vivir y Sobrevivir en la Ciudad de México*. México: Plaza y Valdez.
Secretaria de Desarrollo Social, Instituto de Asistencia e Integración Social.
Pérez López, Ruth. 2018. *Diagnóstico situacional de las poblaciones callejeras 2017- 2018*. Ciudad de México: Secretaría de Desarrollo Social, Instituto de Asistencia e Integración Social.
Rodríguez Ortíz, Angélica María. (2020). La narrativa como un método para la construcción y la expresión del conocimiento en la investigación didáctica. *Sophia* 2: 183-195.
Shaw, Kurt. (2014). Par*a uma teoría geral da rúa*, (Kindle ed.). Santa Fe de Nuevo México: Shine a light.
Valenzuela Arce, José Manuel. 2011. Religiosidad, mística y cultura popular. En: Alberto Hernández (coord.) *Nuevos caminos de la Fe: Prácticas y creencias al margen institucional*. Pp. 193-217. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), El Colegio de Michoacán.
Valiñas, Leopoldo. 2015. Comunidad social: concreta e imaginaria. En: Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño. *Historia sociolingüística de México*. Vol. 1. México: El Colegio de México.
Valverde Obando, Luis A. 1993. La sociedad y los niños de la calle, *Ciencias sociales* 59: 9-17.
Vasconcelos, José. 1925. *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana*. Madrid: Agencia Mundial de Librería.
Vázquez, Zoraida Josefina. 1996. La modernización educativa (1988-1994). *HMex* 4: 927- 952.
Venebra Muñoz Marcela. 2018. Alteración e intoxicación: fenomenología del cuerpo adicto, *Ideas, revista de filosofía moderna y contemporánea* 8: 158-183.
Vincenti, Serge. 2002. *Nosotros chicos de la calle ¡Un futuro posible!* Bolivia: Asociación de las obras sociales (AOS) Instituto de investigación para el desarrollo (IRD).

Archivo General de la Nación (AGN)

Secretaría de gobernación siglo XX/Consejo Tutelar Para Menores Infractores del Distrito Federal/Expedientes de menores infractores (a), caja 1000/ 96429/expedientes:
109532, 109539, 109548, 109549, 109551, 109557, 109558, 109575, 109576, 109585.

Glosario de palabras y modismos populares y callejeros

Acá: (Adjetivo) Palabra que describe una situación, actitud o característica de un objeto en

términos negativos. Sinónimos: feo, grosero, difícil.

Bandita: (Sustantivo) Conjunto de amigos o colegas pertenecientes a un colectivo, particularmente de corte identitario. También puede emplearse como adjetivo dado a una persona que es amable, solidaria y empática, siempre antecedida del artículo la. "Él es la bandita"

Cábula: (Adjetivo) Una persona que se mofa de otros o que actúa engañosamente.

¡Cámara!: Una expresión de confirmación.

Cana: En la jerga de calle, es una forma de nombrar la cárcel.

Chavo: (Adjetivo) sinónimo de joven.

Chido: Expresión dada a algo bueno, bonito o alguien apreciable.

Chinga: Nombre dado a una golpiza.

Chingo: Sinónimo de abundancia o gran cantidad de objetos, personas, animales.

Chino: Adjetivo dado a persona con cabello crespo o rizado.

Coladera: Nombre dado al sistema de alcantarillado o de drenaje subterráneo de la ciudad.

Coronas: (En el contexto del artículo) Marca de una cerveza popular mexicana.

Crucero: El cruce de avenidas o calles regulado por un semáforo donde suelen acampar habitantes en contexto de calle o personas para limpiar parabrisas de automóviles, vender caramelos o periódicos.

Cueriza: Nombre dado a una golpiza, usualmente con un cinturón, aunque puede ser con otro objeto.

Desmadre: Sinónimo de desastre, lío o desorden.

Echar desmadre: Acción de hacer desmadre, desastre, desorden, lío; aunque también puede ser en aspecto positivo, ser muy alegre.

Faquiriar: Es una actividad económica que realizan los varones en contexto de calle de las más riesgosas, pero de las que también obtienen más dinero. Consiste en recostarse sobre una camiseta llena con vidrios que consiguen de quebrar envases de refresco vacíos. Se suben a los vagones del Metro, se quitan la camiseta que visten y en un acto violento se lanzan de espalda o boca abajo sobre los vidrios.

Güey: Dicho a una persona que carece de cierta inteligencia. Forma de referirse a un varón reconociéndolo como inferior.

Hacerla de tos: Acción de protestar por un desacuerdo. No estar a favor de alguna situación y hacerlo evidente verbalmente. Discutir.

Lana: Dinero

Le valen, te vale, les vale: Desinterés absoluto de algo, alguien o una situación particular.

Lo que es: Una expresión que deja evidente que aquello que se está diciendo es verdad.

Luego, luego: Expresión que refiere inmediatez.

¡No manches!: Expresión para demostrar sorpresa.

Mala onda: Una persona con mala intención, mala actitud o que su actuar puede dañar, conscientemente, a una tercera persona.

¡Orale!: Expresión

Pendejo: Una persona que no parece ser inteligente a la vista de un colectivo o grupos social.

Piedra: Crack o cocaína base.

Qué onda: Expresión para una sensación de sorpresa en términos negativos o de cierto

desconcierto frente a una situación dada. "Él me dijo la verdad y yo me quedé como: ¡Qué onda!". También puede emplearse en forma de saludo "¡Qué onda! ¿Cómo has estado?".

Qué pex: Contracción lingüística de ¡Qué pedo!; una frase considerada vulgar o grosera que expresa una sensación de sorpresa en términos negativos o de desconcierto frente a una situación dada. También puede emplearse en forma de saludo.

Refresco: Bebida dulce carbonatada. Soda.

Se las curaba; curársela: Acción de burlarse o mofarse del algo o alguien más.

¡No ma!: Es una contracción lingüística de ¡No mames!; una frase considerada vulgar o grosera que expresa una sensación de sorpresa en términos negativos o de desconcierto frente a una situación dada.

Nos valía queso, valer queso: Que no importa o tiene ínfimo valor.

Qué pex: Contracción lingüística de ¡Qué pedo!; una frase considerada vulgar o grosera que expresa una sensación de sorpresa en términos negativos o de desconcierto frente a una situación dada. También puede emplearse en forma de saludo.

Refresco: Bebida dulce carbonatada. Soda.

Se las curaba; curársela: Acción de burlarse o mofarse del algo o alguien más.

¡No ma!: Es una contracción lingüística de ¡No mames!; una frase considerada vulgar o grosera que expresa una sensación de sorpresa en términos negativos o de desconcierto frente a una situación dada.

Nos valía queso, valer queso: Que no importa o tiene ínfimo valor.

"Dejar de lado": proyectos de vida, elecciones y vínculos construidos en la escuela secundaria

"Letting Go": Life Projects, Choices, and Connections Built in High School

"Deixar ir": projetos de vida, escolhas e conexões construídas no ensino médio

Marili Elizabeth Saucod[1]
Analía Elizabeth Leite-Méndez[2]

Resumen

El artículo presenta un escenario de trabajo en el marco del Proyecto de Tesis Doctoral: Proyectos de vida de adolescencias y juventudes. Experiencias y construcciones en una escuela secundaria en la ciudad de Formosa. La experiencia de trabajo etnográfico y co-participativo en la que se inserta la investigación focaliza la mirada y agudiza la escucha, en una expresión: "Dejar de lado", que se repite y resuena en el grupo de alumnes de secundaria con el que se trabaja. Esta expresión se convierte en un hilo argumental por el sentido que asume para les co-investigadores y las investigadoras como brecha de reflexión y comprensión de las propias vidas dentro y fuera del grupo escolar.

El dejar de lado, por la repetición y resonancias que genera en el grupo se convierte en un

1 Doctoranda en Educación por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Chaco, Argentina. Integrante de grupos de investigación sobre formación docente en la Universidad Nacional de Formosa (UNaF), Argentina. Docente en carrera de posgrado de Especialización en Docencia Universitaria (UNaF). Actual Becaria "Move la América" por la Coordinación de la Formación del Personal de Educación Superior, en la UNISINOS, Brasil. Email: saucodmarili@gmail.com

2 Doctora en Educación (Universidad de Málaga). Profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en asignaturas del grado y del postgrado. Coordinadora del Grupo de Investigación PROCIE (Profesorado, comunicación e investigación educativa) de la Universidad de Málaga. Grupo Consolidado de la Junta de Andalucía. Integrante de la Subred Profesora en la UNNE, Argentina hasta el año 2004. Email: aleite@uma.es

núcleo importante para indagar sobre el sentido, las relaciones y vínculos con los proyectos de vida de les jóvenes. De allí que establecemos un diálogo y reflexión a varias voces para avanzar en la comprensión de cómo este dejar de lado conecta con su construcción de proyectos de vida. Así nos preguntamos ¿dejar de lado es un modo de elección en la vida de les jóvenes? ¿es un modo/práctica/acción que construye sentido y significados en los proyectos de vida de les jóvenes? Estos interrogantes orientan la línea del artículo para avanzar en procesos de comprensión, profundización y re-construcción de sentido en el largo proceso de pensar, sentir, hablar, problematizar las posibilidades de los proyectos de vida del estudiantado. El registro etnográfico es la base de la reflexión que nos lleva a nuevas preguntas y nuevas aperturas.

Palabras clave: proyecto de vida. Elecciones. Vínculos. Co-investigación. Jóvenes.

Abstract

The article presents a work scenario framed within the Doctoral Thesis Project *Life Projects of Adolescents and Youths: Experiences and Constructions in a Secondary School in the City of Formosa*. The ethnographic and co-participatory research experience in which this study is situated sharpens both observation and listening, centering on one recurring expression: *"to set aside"*. This phrase, repeatedly used and resonating among the group of secondary school students involved in the research, becomes an analytical thread for reflection and understanding of their own lives within and beyond the school setting.

The expression *"to set aside"*, through its repetition and the meanings it evokes within the group, becomes a key axis to explore the sense, relationships, and connections that young people establish with their life projects. From this, a dialogue and multi-voiced reflection emerges, aimed at understanding how this *setting aside* relates to their construction of life projects.

We therefore ask: Is *setting aside* a mode of choice in young people's lives? Is it a practice or action that generates meaning within their life projects? These questions guide the direction of the article, seeking to advance processes of understanding, deepening, and re-construction of meaning throughout the long journey of thinking, feeling, speaking, and problematizing the possibilities within students' life projects. The ethnographic record serves as the foundation for reflection, leading to new questions and new openings.

Keywords: life projects. Choices. Connections. Co-research. Youths.

Resumo

O artigo apresenta um cenário de trabalho no âmbito do Projeto de Tese de Doutorado *Projetos de vida de adolescentes e juventudes: experiências e construções em uma escola secundária na cidade de Formosa*. A experiência de pesquisa etnográfica e co-participativa na qual se insere o estudo aguça o olhar e a escuta, centrando-se em uma expressão recorrente: *"deixar de lado"*. Essa expressão, repetida e ressoada entre o grupo de estudantes do ensino médio com quem se trabalha, torna-se um fio condutor para a reflexão e a compreensão das próprias vidas dentro e fora do grupo escolar.

O *deixar de lado*, pela repetição e pelas ressonâncias que gera no grupo, transforma-se em um núcleo importante para investigar o sentido, as relações e os vínculos com os projetos

de vida das juventudes. A partir disso, estabelecemos um diálogo e uma reflexão em múltiplas vozes para avançar na compreensão de como esse *deixar de lado* se conecta com a construção dos projetos de vida.

Assim, nos perguntamos: *deixar de lado* é um modo de escolha na vida das juventudes? É um modo/prática/ação que constrói sentido e significados nos projetos de vida das e dos jovens? Esses questionamentos orientam a linha do artigo, buscando avançar em processos de compreensão, aprofundamento e reconstrução de sentido no longo percurso de pensar, sentir, falar e problematizar as possibilidades dos projetos de vida do corpo estudantil. O registro etnográfico constitui a base da reflexão, conduzindo a novas perguntas e novas aberturas.

Plavras-chave: Projetos de vida. Escolhas. Vinculos. Co- investigaçao. Jovens.

Introducción

En el marco de la situación de campo del proyecto de tesis del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional del Nordeste titulado "Proyectos de vida de adolescencias y juventudes: experiencias y construcciones en una escuela secundaria en la ciudad de Formosa", hemos desarrollado una experiencia de investigación etnográfica co-participativa. Desde diversos encuentros con el estudiantado como co-investigadores, durante los años 2023 y 2024, se han desarrollado un total de 30 encuentros, de los cuales 28 han sido con estudiantes de diferentes cursos de la escuela. Para su análisis, en este escrito, retomamos lo acontecido en uno de ellos desarrollado el día 25 de septiembre del año 2023, donde un grupo de co-investigadoras mantuvo una conversación con especial énfasis en el dejar de lado como expresión significativa de sus experiencias en la escuela secundaria. El análisis de esta expresión comenzó aquel día y, con este escrito, tesista y tutora de tesis, pretendemos darle continuidad pensando en el diálogo como herramienta fundamental para generar tramas entre los discursos y experiencias. Se torna relevante la indagación de dicho enunciado, ahora pensado como núcleo de sentido a investigar, ya que puede colaborar en la comprensión de los modos en que se construyen los vínculos en la escuela y, a su vez, genera herramientas para comprender la construcción de proyectos de vida atravesados por dimensiones sociales y políticas. Esto último, en la medida que *dejar de lado,* también podría constituir una grieta que deja ver mecanismos de exclusión social hacia las juventudes en el proceso de elección de proyectos futuros.

En este sentido, para Rascovan (2018) elegir qué hacer en la construcción proyectos de vida constituye un derecho humano, independiente de la condición que porte cada sujeto, plantea que en el elegir y en las construcciones de proyectos vitales, lo subjetivo se encuentra atravesado y moldeado por lo social, lo económico y lo político. En la actualidad los procesos de elección se presentan como una fuente de angustia (Rascovan, 2025) y, siguiendo a Enrique (2025) en los contextos actuales bajo la idea de libertad, el neoliberalismo impone la lógica de mercado como principio de las dimensiones de la vida, reflejándose en los sujetos sentimientos de angustia como respuestas a las presiones estructurales.

El marco del trabajo se asienta en diversas investigaciones de contexto nacional e internacional donde se pueden advertir los sentidos sociales, políticos, culturales y personales de la construcción de vínculos en la escuela, así como la presión por el futuro, un futuro incierto, alejado en muchos casos de las preocupaciones presentes de les jóvenes que se ven atrapados

en las tramas familiares, expectativas del profesorado, exigencias, estereotipos y mandatos sociales que bloquean deseos e intereses (Anguita Martínez, 2022; San Fabián, 2020; Bonal, 2005; Duschatzky, 1999; Rivas Flores, et al., 2020). Siguiendo a Garcés (2020: 19) parece que "quien se ha tomado más seriamente que la educación es un terreno en el que están en juego las transformaciones del futuro son las principales fuerzas que impulsan el capitalismo actual" y es desde aquí donde *el dejar de lado,* del estudiantado cobra sentido y relevancia.

Con este escrito, tenemos la intención de que los hallazgos expuestos aporten al campo de estudios etnográficos co-participativos, a los estudios de juventudes y en los procesos de acompañamiento en la construcción de proyectos de vida de adolescentes y jóvenes en diferentes ámbitos.

Sobre la propuesta metodológica y el contexto escolar co-investigador

La investigación se desarrolló desde una propuesta metodológica enmarcada en la etnografía co-participativa, (Achilli, 2015) en una escuela secundaria de la ciudad de Formosa, Argentina. El centro escolar se encuentra ubicado en un barrio cercano al centro de la ciudad, alberga a poblaciones de adolescencias y juventudes pertenecientes a barrios populares de zonas periféricas. Durante el trabajo de co-investigación, durante los años 2023 y 2024, se realizaron encuentros con les adolescentes y jóvenes de la escuela, en cuyos espacios se presentaron discusiones sobre diversas temáticas relacionadas con la construcción de proyectos de vida en la escuela. El presente trabajo se focaliza en el diálogo sobre uno de los encuentros, en el que participaron un grupo de estudiantes mujeres que cursan el 6to año de la escuela secundaria: Marta, Ana, Patricia, María y Jimena[3]. La participación de las co-investigadoras en el espacio del día 25, no respondió a un motivo determinado con antelación, pudieron participar ya que aquel era un día de examen de recuperación para el grupo de estudiantes en el que ellas, al tener aprobada la materia, no debían asistir.

Para Achilli (2015) el proceso de participación en la investigación abre caminos para el análisis en profundidad sobre prácticas y sentidos que nos incumben tanto a los sujetos de investigación como a las investigadoras. Aparecen como centrales en esta metodología, los espacios grupales para la co-construcción de la cotidianeidad del colectivo desde la intervención social. A su vez, la autora plantea que esta metodología demanda permanentes "controles epistémicos" y, para ello, se evidencian como necesarios los registros rigurosos de los encuentros y de las socializaciones grupales. En este sentido, compartimos los controles epistémicos desde la confluencia y apertura a la expresión abierta desde lo que se ve, se mira, se escucha y se interpreta del registro realizado en uno de los encuentros con las estudiantes co-investigadoras de la escuela secundaria en la que se desarrolló la experiencia. De allí deriva el interés en revisitar, re-flexionar, re-mirar uno de los encuentros vividos, desde la re-lectura del registro, en otro momento y espacio social, histórico y subjetivo.

La etnografía co-participativa, supone pensar en sujetos sociales e históricos, quienes pueden generar y construir interpretaciones del lugar que habitan y los espacios colectivos que dan lugar a procesos de reflexividad sobre las propias prácticas y la producción de

3 Se utilizan nombres ficticios para mantener la confidencialidad y los principios éticos de la investigación.

significaciones. Al mismo tiempo se ponen en juego las propias historias de las investigadoras (Tilley-Lubbs, 2017) que nos hace "examinarnos" como investigadoras co-trabajando en comunidades vulnerabilizadas.

Por otro lado, y siguiendo los aportes de Achilli (2015), lo grupal implica la co-construcción de la cotidianeidad del colectivo, esto significa, prestar atención a ciertos aspectos de la vida social que generalmente no son documentados, así llamamos la atención de las vivencias de las adolescentes en la escuela. En términos metodológicos, esto permite incorporar al análisis las categorías y significados que los propios sujetos producen sobre lo cotidiano desde la emergencia del propio lenguaje. Desde estos fundamentos metodológicos intentamos posicionarnos, reconociendo los modos en que adolescencias y juventudes construyen sus proyectos de vida en la escuela secundaria.

Además, consideramos una perspectiva epistémica desde las pedagogías interseccionales (Hill Collins y Bilge, 2019), feministas y decoloniales (Hooks, 2017; 2021). Walsh (2013) plantea que lo pedagógico decolonial adquiere su razón de ser político, social, cultural y existencial desde el sentido histórico que tuvo su origen en la invasión colonial-imperial de las tierras Abya Yala, renombradas como "América" por los invasores. Para la autora, estas pedagogías son una apuesta a pensar la vida misma y las memorias colectivas, memoria colectiva que articula la continuidad de una apuesta decolonial, donde se teje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial. Walsh no plantea a la pedagogía en el sentido instrumentalista de la enseñanza y la transmisión de saberes, tampoco la limita al campo de la educación o los espacios escolarizados, constituye más bien una metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.

A su vez, para Espinoza y otros (2013) la pedagogía feminista y decolonial se enmarca en la construcción de buena vida. En este camino, se hace necesario el diálogo y la reflexión permanente sobre nuestro andar, porque es en el dialogar, pensar y hacer caminando que tales proyectos pueden avanzar. De este modo, la construcción de conocimientos desde lo comunitario se torna necesario.

Planteamos las relaciones entre el hacer y el pensar que sostienen las autoras, articulando teoría y praxis. Así como el pensar nos ayuda a (re) conocernos y comprender la realidad que habitamos, el hacer constituye espacios para la transformación de dichas realidades. En este sentido, el proyecto de investigación del que deriva este escrito pasa del investigar sobre los sujetos (hacer sobre) al investigar con los sujetos (hacer con). Entonces, ya no se trata de investigar para interpretar las realidades de "otros", se trata de investigar junto a aquellas personas que forman parte de comunidades educativas de educación secundaria, en post de la construcción de conocimientos situados que colaboren en la transformación de (nuestras) realidades educativas. La Pedagogía feminista y decolonial, como base teórica desde la que nos interesa posicionarnos, aporta las bases para interpretar las realidades con les otres y construir nuevos horizontes educativos para la democratización y reivindicación de aquellos saberes construidos desde las diversidades.

En este recorrido metodológico también es necesario dar cuenta del material empírico, de la base que sostiene la investigación y la posibilidad de construcción colectiva y colaborativa. En el siguiente cuadro se presenta el bagaje material de la investigación obtenido a lo largo de los años 2023 y 2024.

Material empírico	Cantidad
1. Registros de encuentros en la escuela	30
1.1 Registros de encuentros con estudiantes co-Investigadores/as	28
1.2 Registros de encuentros con docentes	2
2. Registros en diario de campo de la tesista	49
3. Registros en diario de campo de co-investigadores	25
4. Narrativas docentes	4
5. Encuentros presenciales y virtuales entre tesista y tutora de tesis entre los años 2023 y 2025	110

Gráfico 1: Actividades de investigación. Elaboración propia

El encuentro del 25 de septiembre: vínculos, elecciones y proyectos de vida

El encuentro que nos convoca al diálogo en este escrito se desarrolló en el patio de la escuela, algunas co-investigadoras estuvieron presentes mientras les demás realizaban actividades para un examen que tenían pendiente del área de matemáticas. Como en cada encuentro, nos convocamos a pensar diversos temas, desde las dificultades que sienten en el aprendizaje de ciertas materias, hasta la presión sentida por elegir qué hacer después de la escuela secundaria. Marta, Ana, Patricia, María y Jimena, son las protagonistas de este encuentro, todas ellas estudiantes mujeres que compartieron gran parte de su trayectoria escolar juntas. La participación de estas estudiantes en el encuentro no fue una elección de la tesista, participaron de forma voluntaria ya que sus compañeros varones se encontraban en instancia de evaluación. Por otro lado, otorgamos valor central al encuentro del 25 de septiembre, ya que consideramos que las experiencias que relatan las co-investigadoras han aportado a la tesis para comprender las construcciones de proyectos de vida como tema central de la misma y, en particular las formas en que experimentan los vínculos en dicho proceso y las tramas que se tejen entre lo individual y social en la escuela. Este encuentro, por otro lado, es de relevancia para nosotras ya que sirve como reflejo del largo proceso de trabajo de campo vivido en el territorio escolar.

Desde la mirada academicista, "dejar de lado", se podría plantear como un concepto o categoría propuesto por las jóvenes, sin embargo, en este análisis optamos por pensarlo como un núcleo de sentido que les ha servido para reconstruir la forma en la que viven ciertas dimensiones de sus vidas en la escuela secundaria y los modos de vincularse con otres. De la misma manera, no se trata solo de una vivencia individual, el sentido de *dejar de lado* constituye

una construcción social que puede dar lugar a explicar otros aspectos de sus formas de ver, sentir e interpretar la vida en la escuela y después de ella.

El 25 de septiembre del año 2023 fue un día de evaluaciones del área de matemáticas para les estudiantes, enmarcadas en la instancia del PAIR[4], a su vez estos son días posteriores a las festividades por el día del estudiante y de la primavera. Para reunirnos elegimos el patio de la escuela por iniciativa de las estudiantes co-investigadoras, ya que las aulas se encontraban ocupadas, Marta inicia la discusión del encuentro, relatando que se reintegró a la institución la semana pasada, después de la "guerra de colores"[5], expresa que tenía pensado dejar de venir, pero su mamá insistió en que vuelva poniéndole "castigos" como no dejarla utilizar el celular y no dejarla salir, y agrega a los fundamentos del porqué dejó de asistir: "*No venía porque me dejaban de lado".* De este modo inicia el encuentro, plantea su experiencia y con ella propone, sin darse cuenta, el núcleo de sentido sobre la cual gira el diálogo posterior con las co-investigadoras. Hablamos de núcleos de sentido por lo que provoca en las demás, por la posibilidad de diálogo que abre y por las posibilidades que habilita, como una piedra que se lanza al agua y abre movimientos.

Esta expresión es explicada por las demás participantes del encuentro, quienes manifiestan que en el grupo cuando uno de los integrantes no "soporta" a alguien, a este último se lo suele "dejar de lado", lo que significa, según sus relatos, correr los mobiliarios escolares (sillas y mesas individuales) del salón hacia un lado y dejar a dicha persona sentándose solo/a. Profundizan en la explicación de lo que significa dejar de lado y lo que ello implica, María expresa la dimensión subjetiva que implican estas acciones: "Te hace sentir mal, yo me fui del colegio y todo". A esto, Patricia agrega:

> "hay una sola persona que dice "vamos más para allá chicas", entonces nos movemos y ya no nos damos cuenta que dejamos de lado a otra persona. Todos se cambian de lugar y te dejan en tu banco sola, si te vas con ellos no te hablan. Igual no te acercas porque ya te das cuenta que te dejaron de lado"

María nos cuenta que cuando le dejaron de lado, en un primer momento no se dio cuenta porque se movían pocas personas por vez antes de dejarla completamente sola en el sector del aula en dónde se ubicaban, no le hablaban, solo la miraban, hasta que otro compañero que no formaba parte del grupo le explicó lo que estaba sucediendo. Para dejar de lado a alguien hay una persona del grupo que avisa a cada integrante que dejarán de lado a otra, señalan. *"Estás sentada en el medio del grupo sola y ves los otros grupos alrededor tuyo y pensas ¿qué hice mal en la vida?*" sostiene Patricia.

Observamos en lo narrado por las estudiantes, por un lado, el acto de *dejar de lado* y, por otro lado, sus implicancias. El acto tiene que ver con lo que se hace para dejar de lado a alguien, es decir, la acción de ignorar y alejarse de una persona; a su vez, en los relatos se evidencia la forma en cómo un grupo de mayorías expulsan a otras dentro de un mismo espacio físico: el

4 Plan de Integración y recuperación de los aprendizajes. Instancia que se desarrolla cada tres meses con el objetivo de integrar conocimientos de cada asignatura.
5 Actividad propuesta por el municipio para estudiantes de escuelas secundarias que finalizan el cursado de 6to año de la secundaria. Consiste en juegos al aire libre con pinturas de colores.

aula. Los motivos de este accionar no siempre están fundamentados, casi siempre tienen que ver con que cierto grupo no tolera a la persona dejada de lado, sin embargo, esta última debe decodificar el accionar de los otros para darse cuenta de la situación de expulsión del grupo en la que se encuentra, sin antes entablar un diálogo sobre ello. Cuando hablamos de las implicancias de este accionar, el análisis se complejiza ya que, se plantea la ausencia de estudiantes en la escuela, sentimientos de malestar y procesos de autoculpabilización de tal exclusión que puede ser traducida con la pregunta de Patricia ¿Qué hice mal?

La construcción de vínculos tiene que ver con factores personales, psicológicos, pero también sociales y políticos, Es así como la individualización de los vínculos en la escuela que supone la experiencia narrada desde el relato de las co-investigadoras, puede ser explicada desde dinámicas macrosociales e históricas de la escuela secundaria en Argentina. En este sentido, Suárez (2018), sostiene a la escuela como un lugar de producción de significaciones y representaciones que son compartidas por grupos y colectivos sociales. La autora, en el camino por interpretar el lugar de los procesos educativos para les adolescentes y jóvenes de sectores populares, realiza una aproximación histórica sobre la educación media desde los años 70 hasta la actualidad, aportes que nos ayudan a comprender las dimensiones, económicas, sociales y políticas que atraviesan las vidas de estudiantes secundarios.

Con las políticas neoliberales en Argentina desde los ´70, cuyo objetivo buscaba terminar con el Estado de bienestar, se ha generado un espacio de profundización de desigualdades sociales que trajo como resultado una ruptura en el entramado social. Suárez (2018) se refiere a esto último, considerando que la ausencia de políticas públicas dirigidas a los sectores más vulnerados, fueron parte de tales políticas neoliberales, lo que trajo consigo altos niveles de endeudamiento y crisis reflejada en los presupuestos, entre otros, el de educación. Esto produjo como consecuencia que el fracaso de les estudiantes en los contextos educativos se viera como algo estrictamente individual, las instituciones de educación secundaria que constituyen un lugar de producción de subjetividad dejaron de compartir el mismo lenguaje, perdiendo eficacia en su misión creadora de formar al ciudadano y convirtiéndose para los jóvenes en un lugar extraño (Suarez, 2018). Desde los planteos de la autora entendemos que los discursos de las estudiantes co-investigadoras no constituyen creencias aisladas, reproducen discursos neoliberales que individualizan vínculos y vivencias en la escuela, desde donde la exclusión y la fragmentación en las relaciones escolares recaen en culpas individuales. Siguiendo a Suárez (2018), y revisando el contexto actual en donde las políticas neoliberales vuelven a tomar protagonismo en Argentina, las instituciones de educación secundaria ya no pueden cumplir con los mandatos fundacionales y los sujetos que las habitan no coinciden con les sujetos que la han fundado. Ahora, emerge un sujeto que ya no es homogéneo, sino, más bien es un sujeto que muestra la fragmentación y la desorientación que lo constituye (Suárez, 2018). Aunque en Argentina la educación secundaria es un derecho humano, constituyéndose en ley desde el año 2006, con la Ley Federal de Educación Nro. 26.206, la vida en las escuelas plantea escenarios que, muchas veces, tienden a *dejar de lado* a adolescencias y juventudes que no encuentran su lugar en ellas.

Al explicar en voz alta el accionar del dejar de lado, las co-investigadoras muestran preocupación por sus implicancias y la discusión se aventura a buscar alternativas reparadoras a las acciones de *dejar de lado* a compañeros. Expresan que la comunicación entre pares es un

modo posible para mejorar estas formas de vincularse. Patricia expresa:

> "Hace poco le dije a mi amiga de frente lo que yo pensé, porque me enteré que habló mal de mí. Ella lo tomó bien […] el compañerismo también se trata de decir lo que no nos gusta al otro y hay muchas maneras de decir las cosas que no sean agresivas. A veces un grupo de muchas personas le bardea a una sola. Una vez estaba en el grupo con todos ellos y se separaron todos y quedaron Franco, Maia y yo, yo le pregunté a Maia porque se separaron y me dijo que Araceli no me soporta. Desde ese día no vine más porque cada vez que venía me sentaba sola, pero yo tampoco les hablé a ellos. Cuando comencé a venir otra vez les pregunté si me podía sentar en el grupo y volvimos a hablar".

Patricia reivindica el poder de la palabra (Freire, 1979) frente a situaciones que generan malestar y expresa "Creo que, para no dividirnos, tenemos que hacer como nos hacía Esther, de sentarnos todos juntos en ronda", ¿Por qué les hacía sentar así? Pregunto. Responden que era con el objetivo de que no se dividan en grupos pequeños, quedando otres afuera. Expresan que la preceptora implementó eso cuando "dejaron de lado" a un compañero. Esther fue su preceptora desde 1er año, hasta que se jubiló en mayo del año 2023, las estudiantes relatan que frente a situaciones en donde algunos compañeres no podían incluirse a grupos áulicos de trabajo, organizaba el mobiliario escolar con el propósito de ubicarlos en semi circulo. No se trataba de una invitación, ni de una decisión de agrupamiento pensaba con les estudiantes, se trataba de una decisión individual por parte de la preceptora, aunque tenía por intencionalidad generar cierta forma de agrupamiento que no deje a nadie por fuera. En este encuentro las co-invetsigadoras se remiten a la estrategia implementada por la preceptora para pensar alternativas superadoras que no dejen de lado.

A su vez, en el discurso de Patricia aparece la idea de compañerismo, idea que se sostiene reapareciendo a lo largo del encuentro. La comunicación, es un medio para sostener los vínculos en la escuela, el poner palabras a los sentimientos: "volver a hablar", como plantea la co-investigadora al narrar su experiencia.

Por otro lado, durante el mismo encuentro, proponemos una actividad que consistió en observar una serie de imágenes y conversar sobre lo que pensamos de cada una, elegir cuál nos representa y el porqué de dicha elección. Algunas imágenes fueron extraídas de redes sociales, otras son denominadas "memes" y otras fueron imágenes de obras de arte, todas han sido seleccionadas por la pertinencia que encontramos en sus ilustraciones para pensar sobre el tema de investigación de la tesis relacionado a los proyectos de vida. Las co-investigadoras observaron cada una, las manipulaban, prestaban más atención a unas que a otras, generalmente las relacionadas con el qué hacer en la vida. "*Ésta me re identifica*", plantea Ana señalando la siguiente imagen:



Ilustración 1- Imagen extraída de la página de la red social Instagram del creador de contenidos "Fede Calde"

Al observar la misma imagen. Patricia plantea que, al igual que Ana, también le representa, leyendo el texto que aparece en ella: "¿Cómo se supone que trabaje, estudie, este con mis amigos, pase tiempo con mi familia, haga ejercicio, encuentre el amor, tome dos litros de agua por día, mientras descubro para qué vine a este mundo?". Haciendo referencia al texto de la imagen, sostiene que es difícil imaginar que hacer porque "a veces lo que hay que hacer aparece como una obligación". Agrega que al finalizar la escuela será gendarme, sus tíos lo son y su papá quiere que ingrese a esa institución de fuerza de seguridad, aunque resalta que su mayor deseo es ser veterinaria o enfermera. Su rostro muestra entusiasmo al comentar que dentro de gendarmería podría seguir estudiando, dependiendo en donde "le toque" ir a trabajar, esto, considerando que los destinos de trabajo para las fuerzas de seguridad en Argentina son aleatorios. De manera similar, Marta plantea "yo siempre quise estudiar instrumentadora quirúrgica, pero la carrera es difícil y no voy a poder", a su vez, su papá quiere que sea policía federal como él.

Marta sostiene que se sentía presionada por no saber qué hacer, de que trabajar o a que dedicarse "por eso me bajoneaba porque no tenía en mente lo que yo quería ser. Quería seguir estudiando, terminar el colegio y ahí recién pensar que hacer", María le pregunta ¿es como que vos no sabias que hacer o a que dedicarte? Si, responde Marta agregando:

> "por parte de los dos. Porque toda mi familia paterna es policía. Y el sueño de él es que yo también sea policía o enfermera. A mí eso me presionaba porque yo no sabía. Mi mamá me anotó en la Gendarmería sin que yo sepa, pero no fui porque es algo que yo no quiero hacer y ellos no me pueden obligar".

Jimena responde "Lo que pasa es que ellos siguen en la época de que pueden obligarles a los hijos a hacer las cosas. Para ellos no hay otra opción de lo que ellos mismos tienen en mente para vos". Patricia expresa que en su infancia Gendarmería le apasionaba porque todos en su familia se dedicaban a eso, pero que en el colegio tiene previas entonces no se quiere exigir mucho y no tener previas también es requisito para el ingreso a esa fuerza de seguridad, agrega:

> "en cambio en el ejército o en la policía podés tener previas. Pero la gendarmería no da esa posibilidad. Yo, de todas formas, me puedo anotar y si no me va bien voy al ejército. Pero mi papá dice que eso no es lindo. Algo que para vos es una opción para ellos no es una opción. Mis opciones desde ellos es ir a la policía o a la gendarmería. Son pesadas esas opciones de que solo están las que ellos quieren y no las que vos querés"

¿Y las opciones tienen que ver sólo con el ingreso a las fuerzas? Pregunta la tesista. Marta responde que sí y plantea:

> "A veces te dicen de una forma que a vos te duele. Porque las fuerzas exigen mucho en temas físicos y yo pienso que no voy a poder. Siempre está en mi cabeza el que no voy a poder y así entré en una depresión. Toda mi familia me preguntaba por qué no venía más al colegio, pero no se daban cuenta de eso".

Patricia agrega:

> "hay presiones que te hacen trabajar la cabeza. En relación a lo de la carrera hay chicos que de verdad están haciendo cosas que no les gusta por sus padres. Pero creo que nosotras estamos en una edad en donde podemos elegir lo que queremos ser. Porque después tenemos 25 años y nos damos cuenta de que no nos gusta lo que elegimos y, por ahí, ya no está la posibilidad de lo que querías. O sea, estamos en otra época en donde podemos elegir… la época de elegir que ser y que no".

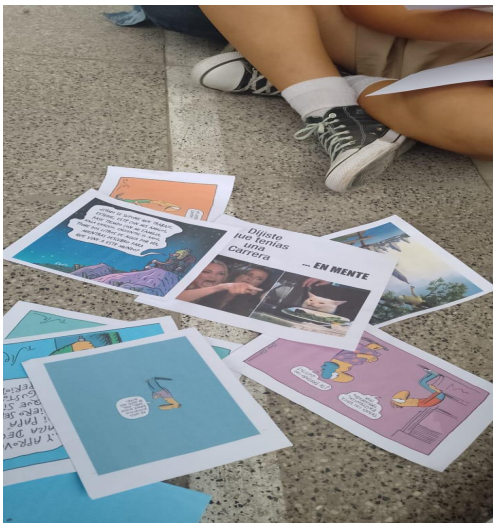


Ilustración 2 Fotografía que retrata el encuentro con las estudiantes coinvestigadoras en el patio de la escuela

En el camino por intentar descubrir para qué vinimos a este mundo, como lo plantea la inscripción en la imagen con la que se identificaron las co-investigadoras, el derecho a elegir se pone en cuestión, presentándose los deseos de otres como obligación para sus propios proyectos de vida. Esto, se encuentra atravesado por presiones del contexto social que nos recuerdan los procesos de desigualdad que viven muchas juventudes de barriadas populares *dejadas de lado* por las estructuras sociales, en donde la elección de ingreso a las fuerzas de seguridad constituye un puente económico necesario para comenzar a pensar sus proyectos de vida desde la dimensión del deseo personal.

¿Elecciones que (nos) dejan de lado?

¿Basta con entender al *dejar de lado* como meros comportamientos individuales que fragmentan vínculos en la escuela? Sostenemos la necesidad de profundizar la mirada sobre las dinámicas que tienen lugar entre les jóvenes en la escuela, desde perspectivas analíticas que contemplen la complejidad de dichas dinámicas que atraviesan las construcciones de vínculos y proyectos de vida, más que análisis parcializados de las conductas y sus consecuencias.

Siguiendo a Suarez (2018) el no trabajar ni estudiar es quedar fuera del sistema que en nuestra organización social regula las trayectorias de les sujetos que la componen, por lo tanto, el lugar del Estado como garante de oportunidades educativas que acompañe la construcción de proyectos de vidas transformadores, en especial para les sujetos pertenecientes a los sectores más pobres, se hace indispensable para reconstruir los lazos sociales que han sido quebrados históricamente como estrategia y consecuencia del modelo neoliberal. En este sentido, los modelos neoliberales en educación han dejado de lado a muchas poblaciones de adolescencias y juventudes, de aquí deriva la necesidad de reconstrucción de lazos sociales (Suarez, 2018; Garcés, 2013), Esto hace referencia a entender a les jóvenes como ciudadanos y sujetos de derechos, sin embargo, las marcas del capitalismo salvaje se siguen haciendo presente en la

cotidianeidad de los centros escolares.

En el apartado anterior, presentamos la trama de discursos en el registro del encuentro del 25 de septiembre, allí se hacen presentes experiencias relatadas por las coinvestigadoras que tiene que ver, por un lado, con elecciones sobre qué hacer al finalizar la escuela secundaria, en esto se hace presente el ingreso a las fuerzas de seguridad (Policía provincial, Gendarmería Nacional, Prefectura Naval o Ejército Argentino) como primera (y a veces única) opción en los proyectos de vida. Por otro lado, aparecen situaciones que parecerían reflejar cierta dimensión de los modos de construcción de vínculos en la escuela, relacionadas con vivencias en donde se han sentido dejadas de lado. Aunque ambas dimensiones parecerían diferenciarse, profundizando el análisis encontramos tramas que generan encuentros entre ellas.

El núcleo de sentido: *dejar de lado*, forma parte de sus experiencias de existencia en la escuela secundaria. Desde sus visiones se evidencia como forma vincular con otres, aunque también constituye una dimensión implícita de los procesos de elección y de construcción de proyectos de vida. En el desarrollo del encuentro expresan situaciones que involucran los modos de vincularse con otres que atraviesan, muchas veces, sus elecciones en la construcción de proyectos de vida y que se encuentran mediadas por la "presión" en el elegir desde sus núcleos familiares y sociales.

Desde los discursos de las estudiantes, las opciones de elección sobre qué hacer en la vida provienen del afuera, generalmente del contexto familiar. El ingreso a las fuerzas de seguridad aparece como mandato, como tradición familiar y como necesidad material. Esta elección como primera opción en la construcción de proyectos de vidas, de manera recurrente aparece como necesidad para satisfacer las necesidades materiales inmediatas. Las condiciones económicas y estructurales en las que se encuentran las estudiantes y sus familias generan la necesidad casi urgente de generar ingresos económicos para colaborar con la economía familiar, en este sentido el ingreso a fuerzas de seguridad como la Policía provincial, Gendarmería, Prefectura Naval o el Ejército Nacional les provee ingresos económicos sin la necesidad de esperar el momento del egreso. Sin embargo, el diálogo con las estudiantes nos permite comprender que no podemos reducir dichas elecciones a aspectos puramente materiales. Las estudiantes piensan y analizan el qué hacer después de la escuela, en donde el ingreso a las fuerzas de seguridad no aparecería como objetivo principal de sus proyectos vitales, sino como medio, como oportunidad laboral para hacer lo que realmente desean. Para las estudiantes, las opciones entre trabajar o estudiar, no son alternativas.

En este sentido, el ingreso al mundo del trabajo se plantea como mandato principal, lejos de constituirse como alternativa a elegir, Aquí, el ingreso a las fuerzas de seguridad aparece como salida laboral segura que les permitirá, desde sus discursos, concretar sus deseos: ser veterinaria en el caso de Patricia o ser enfermera, en el caso de María. Estudios del campo feminista, nos ayudan a comprender esta dimensión sobre la relación entre mujeres y el trabajo. Retomamos las ideas de Hooks (2020) sobre la naturaleza del trabajo, la autora plantea que históricamente para las mujeres blancas y de clase media, se ha presentado al trabajo como medio de liberación, sin embargo. para mujeres negras y de contextos sociales pobres, el trabajo ha sido una necesidad para la subsistencia, a su vez, la autora plantea que clásicamente el mundo laboral no ha sido un ámbito de actividad en donde las mujeres hayan participado con el fin de desarrollar su personalidad o su concepto de sí mismas, sólo se ha visto al trabajo con el

fin último de la supervivencia económica. Frente a este contexto ¿cómo se configura el ingreso a las fuerzas de seguridad como salida laboral, en las elecciones de las co-investigadoras?

Las elecciones no constituyen decisiones individuales, resultan del entramado entre sujeto, objeto y contexto (Rascovan, 2004). Las expresiones y experiencias de Patricia y Ana al respecto de las presiones que sienten por parte de su grupo familiar, nos remiten a indagar sobre el sentido de las elecciones en la trama de vínculos familiares y sociales, pero, por, sobre todo, sobre el derecho a elegir. El mundo del mercado ha realizado grandes esfuerzos por descontextualizar al sujeto y pensarlo en una perspectiva individual, por fuera de la trama de las relaciones sociales y de poder, de las condiciones materiales y simbólicas de su existencia (Rascovan, 2018), los contextos actuales en donde las estructuras neoliberales son hegemonía, alojan un discurso que desresponsabiliza al Estado como el principal agente responsable de constituirse en garante del bien común. Frente a esto Rascovan (2018) sostiene que elegir qué hacer en la vida constituye un derecho humano, independiente de la condición que porte cada sujeto. Esta idea, cuestiona a la clásica concepción individualista del término, pensando ahora las problemáticas relacionadas con el elegir qué hacer en la vida y con la construcción de trayectorias vitales articulando lo subjetivo con lo social, profundizando el "hacer" más allá de lo productivo, de lo laboral y de lo académico, superando así su sentido meramente utilitario.

"Lo que más deseo es ser veterinaria" expresa Patricia, lejos de fundamentar su deseo con aspectos relacionados a la dimensión material, plantea el hecho de que le gusta relacionarse con animales. Se plantea en su discurso la dimensión del disfrute, el disfrutar estar con los animales y relacionarse con ellos, Sin embargo, encuentra en el mandato de ingreso a las fuerzas de seguridad un beneficio secundario relacionado a la construcción de ese puente para lograr estudiar Ciencias Veterinarias, aunque dependerá del lugar "en donde le toque" haciendo referencia al destino geográfico de trabajo. En las visiones y expectativas de Patricia sobre sus proyectos de vida, se continúan evidenciando las marcas de la desigualdad, en donde el deseo vocacional es dejado de lado cuando la urgencia de satisfacción de las necesidades económicas estructurales lo demandan. La elección del destino geográfico de trabajo en el momento de ingreso a las fuerzas de seguridad, tampoco les pertenece ¿constituye ésta, otra dimensión que se deja de lado?

En este sentido, Rivas Flores y otros (2020) plantean que existe una fuerte correlación entre las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y el acceso a estudios superiores, en donde las instituciones de educación secundaria han actuado como filtro social, como elemento de clasificación y de segregación. En este sentido, para algunos jóvenes su paso por la escuela secundaria es vivenciado como algo natural, que se debe realizar para el posterior ingreso a la universidad que también constituye algo que no tiene cuestionamientos. Sin embargo, para otres, la conclusión de la escuela secundaria tiene que ver con la búsqueda de una posibilidad laboral en plazos más o menos cortos.

En el análisis que las coinvestigadoras realizan sobre sus elecciones futuras y sus proyectos de vida, en la medida en que destacan al ingreso a las fuerzas de seguridad como salida laboral inmediata, aparece la dimensión del deseo como algo que se pospone, muchas veces, después de aquella primera elección. En ese camino de construcciones de proyectos futuros ¿Se deja de lado el deseo? ¿Nos dejan de lado nuestras elecciones? ¿Las dinámicas sociales nos dejan de lado con nuestros deseos, al no darnos oportunidades frente a la necesidad inmediata?

Antes de finalizar el encuentro, pensamos en los desafíos que se nos presentan en el camino de construcción de nuestros proyectos de vida. Las co-investigadoras plantean como algunos de ellos: aprobar las materias; terminar el colegio; terminar el colegio y continuar teniendo la familia actual; terminar 6to año e ingresar a prefectura. A su vez, realizan una aclaración explicando que tales desafíos los plantean porque están en el contexto escolar, pero si estuvieran fuera de la escuela los desafíos serían otros: algunas de sus expresiones fueron "tener algo estable", "ser feliz", "ser mejor persona y no dejar de lado a los compañeros", "tener una casa", "darle todo a mi mamá, porque soy feliz cuando ella es feliz". Marta escucha a sus compañeras en silencio y, cuando terminan de expresar sus ideas, luego de un momento de silencio, plantea que dichas ideas no son desafíos, son deseos. Las demás coinvestigadoras, están de acuerdo con la observación de Marta, afirmando que, al pensar en desafíos, sin entender por qué, emergieron en sus pensamientos esos deseos.

Notamos la fragmentación que las co-investigadoras establecen entre ideas pensadas, por un lado, para el contexto escolar y, por otro, para contextos por fuera de la escuela. Al pensar en desafíos para la construcción de proyectos de vida, ¿podemos pensar en proyectos de vidas diferenciados, dentro y fuera de la escuela? ¿A qué atribuimos dicha fragmentación? Las primeras de sus expresiones destacan la necesidad de concluir la escuela secundaria y aprobar todas las asignaturas; en otros casos se incluye, con la culminación de la escuela, el ingreso a Prefectura Naval y la necesidad de ser sostén de la estructura familiar. Sin embargo, llama la atención que en el momento en que piensan en espacios extraescolares, señalan con fuerza el anhelo de ser feliz, al compañerismo y el darlo todo por alguien importante en sus vidas.

De este modo, se evidencia que pensar en los proyectos de vida en relación con el contexto escolar puede llevar a pensar en los mismos y en la escuela, desde puntos de vista meramente utilitarios. En este sentido la escuela funciona como un "medio para", como algo que hay que hacer para obtener un beneficio externo o como un lugar en donde el fin último es aprobar las materias. Sin embargo, fue este espacio escolar, muchas veces rotulado de utilitario y mercantilista, el que ha permitido que las jóvenes co-investigadoras habiliten espacios para resignificar el sentido de sus proyectos de vidas en relación con aspectos profundos de la existencia humana: la felicidad, el compañerismo y el dar todo por otres.

Desde esta experiencia cabe preguntarnos ¿el dejar de lado es un modo de elección en las vidas de les jóvenes? ¿Son ellas quienes eligen las formas de construir sus proyectos vitales o son dejadas de lado en ese camino por las presiones familiares, sociales y de subsistencia económica?

Discusiones y conclusiones

En la experiencia de co-investigación lo comunal se construyó desde el diálogo entre tesista y co-investigadoras, entre coinvestigadoras entre sí, entre esos discursos, mirados tiempo después y para este escrito, por tutora de tesis y tesista. No obstante, evidenciamos que dicho diálogo ha tenido lugar mucho antes de iniciar el proyecto en la escuela. Se trata de un proceso dialogal que inició en las construcciones biográficas personales de cada co-investigadora, involucra a las historias familiares, la historicidad de la propia escuela y los lugares en los que han aprendido.

El encuentro que narramos nos ha invitado a recuperar la conversación íntima, como sostiene López Mondéjar (2024) en un mundo cada vez más dominado por la avaricia y el extractivismo. El patio en la escuela generalmente constituye un lugar de encuentro, de dispersión, de vivencias muchas veces significativas para el estudiantado. Cuando preguntamos a adolescencias y juventudes sobre momentos del día escolar que más les gustan, responden "el recreo" o "las horas libres", esos momentos en dónde no necesitan del "aprobado", el patio simplemente les encuentra y es allí donde el "no producir", está permitido. Éste también ha sido el lugar de nuestro encuentro con las estudiantes para narrar lo cotidiano, mirar lo que ocurre en las aulas de la escuela, mirarnos en ese mirar, resignificar experiencias y construir nuestra valentía pedagógica (McLaren, 2003).

McLaren (2003) sostiene que la escuela debe constituirse desde la participación en la toma de decisiones, entiende a la escuela como agente fundamental para encender en les sujetos el poder transformador y la solidaridad colectiva, desde el análisis y la toma de consciencia sobre la vida dentro de ellas y en la sociedad. El autor propone que las escuelas contribuyan a la "alfabetización crítica", con el objetivo de que les estudiantes puedan adquirir la valentía pedagogía (McLaren, 2003) y la responsabilidad moral para participar en la vida democrática de sus comunidades como agentes sociales críticos, ocupando el lugar protagónico en sus historias de vida, en lugar de ser destrozados como víctimas pasivas.

La postura del autor plantea que la participación en la toma de decisiones contrarresta el egoísmo y el desprecio hacia lo diferente, fomentando la cooperación mutua y el sentido de partencia hacia una comunidad humana. En la misma línea decolonial que McLaren (2003), Espinosa y otros (2013), Rivas y otros (2020), plantean que la pedagogía decolonial parte por reconocer como central las asimetrías de poder, este es un proceso coalicional, intercultural y transformador, proponiendo la pedagogía feminista - decolonial.

En este sentido, evidenciamos en el registro del 25 de septiembre del 2023, la forma en que se cruzan las voces de las co-investigadoras construyendo diálogos en comunidad. La pregunta ha sido la columna vertebral del encuentro, sin embargo, preguntar no siempre es cómodo (Freire, 1985). Volviendo a Freire (1985) entendemos que la represión de la pregunta es la represión del ser como dimensión mayor, entonces la represión de su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo. Toda pregunta plantea una curiosidad, en este sentido, las co-investigadoras han construido redes de preguntas a través del discurso de unas y otras, la palabra de cada una despertó en la otra la curiosidad que, entendemos, tiene que ver con el interés en el otro, en la vida de las otras.

La escuela no siempre da lugar a la pregunta por la simple pregunta, ¿esto tiene que ver con que la pregunta puede ocultar el preguntar por el cómo educar? Pregunta que, desde los planteamientos de Garcés (2020) significa preguntarnos por cómo queremos vivir (pág.20). Pensar en los espacios de investigación como espacios de diálogos para el encuentro, nos ha permitido problematizar lo natural, narrar lo cotidiano del espacio escolar y narrarnos a nosotras mismas. En palabras de las co-investigadoras, nos ha permitido "hablar de la vida".

Para López Mondéjar (2024) narrarse es contextualizar la historia, caracterizar a los personajes y atribuirles motivaciones, incluyendo el porqué, el cómo de los sucesos y las interacciones entre los protagonistas. A su vez, incluye identificar las emociones, en otras palabras, narrarse tiene que ver con reconstruir la propia identidad. Las co-investigadoras, han

narrado su cotidianeidad en la escuela, ese *dejar de lado* que suele ser invisible en medio de la vorágine escolar, de la burocracia de un sistema cada vez más sometido al discurso del capitalismo salvaje. Así, ponen en cuestión tales mandatos de los contextos actuales, en términos de McLaren (2003) contextos invadidos por ataques corporativos contra la educación, caracterizados por intentos recurrentes de privatizar a la educación pública o de convertirla en espacios con sentidos meramente utilitarios.

En este camino de co-investigación con las estudiantes, el reconocer sus historias y sus resignificaciones de lo cotidiano, nos ha hecho comprender otras dimensiones de los proyectos de vida. Estos últimos, son motivo de discusión frecuente en los centros escolares, en los organismos públicos y hasta en los medios de comunicación, siempre pensando en tales proyectos mediados por la productividad y la mano de obra que requiere la sociedad capitalista. Sin embargo, adentrarnos en la escuela y bucear en ella desde la experiencia de investigación durante los años mencionados, nos ha permitido reconocer aquellas dimensiones de los proyectos de las que no se habla en el afuera de las escuelas, aunque las estudiantes lo ponen en discusión. Esto tiene que ver con la construcción vincular en el camino de pensar proyectos de vidas, los procesos de segregación y desigualdad que atraviesa elegir qué hacer en la vida, el lugar que ocupa el otro en la construcción de dichos proyectos y, todo esto, atravesado por dinámicas afectivas, sociales, políticas y económicas. En este sentido, los proyectos de vida se configuran no sólo como sinónimo de elección de carrera, sino como procesos críticos complejos que desvelan dimensiones familiares, sociales, culturales, políticas y económicas.

Consideramos a la experiencia que aquí compartimos profundamente singular, entendiendo la necesidad de no generalizar estos hallazgos trasladándolos a otros contextos de instituciones educativas, siendo todo lo planteado rasgo característico de la escuela en la que se llevó a cabo la investigación y no necesariamente de otras. En este sentido, volver sobre el registro co-construido y co-interpretado con las estudiantes, demanda un desafío y un compromiso. Un desafío en la medida en que al escribir sobre experiencias de otres, corremos el riesgo permanente de una suerte de deformación de la experiencia, de las vivencias y los sentires ajenos, a su vez, mirar el registro casi dos años después de la experiencia implica un reposicionamiento sociohistórico de aquel contexto, para preservar los sentidos de los discursos construidos en aquel momento. Aquí se hace presente el compromiso de revisión epistémica de toda práctica de investigación que se posicione como emancipadora y decolonial. Dicho compromiso consiste en mirar con respeto las experiencias compartidas por las estudiantes co-investigadoras, que no son otras que sus experiencias de vida en aquel lugar que transitan y construyen sus historias: la escuela.

Bibliografía

Achilli, Elena y López Fittipaldi, Marilín. (2015). Co- participación en la investigación etnográfica/antropológica. De compromisos y desafíos. *Boletín de Antropología y Educación* 6(9): 151-155

Anguita Martínez, Rocío (2022) (Coord.) Desafíos y oportunidades para la educación secundaria en las sociedades del siglo XXI. Barcelona: Graó.

Bonal, Xavier. (2005) Apropiaciones escolares. Barcelona: Octaedro.

Corona-Berkin, Sarah. (2019). Producción horizontal de conocimiento. México: Universidad de Guadalajara.

Duschatzky, Silvia. (1999) La Escuela como frontera. Buenos Aires: Paidós.

Espinosa, Yudersky; Gómez, Diana; Lugones, María y Ochoa, Karina. (2013). "Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial. Una conversa en cuatro voces". En: Walsh, Catherine (ed.). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo 1. pp.403-441. Quito: Ediciones Abya- Yala.

Freire, Paulo (1983) Pedagogía del Oprimido. Madrid: Siglo XXI. Editores.

Freire, Paulo (1985). Hacia una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Recuperado de: https://archivovivopaulofreire.org/images/Libros/Hacia-una-Pedagogia-de-la-Pregunta.pdf

Garcés, Marina. (2013) Un mundo común. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Garcés, Marina. (2020) Escuela de aprendices. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Hill Collins, Patricia y Bilge, Sirma. (2019) Interseccionalidad. Madrid: Morata.

hooks, bell. (2019) El feminismo es para todo el mundo. Madrid: Traficantes de Sueños.

hooks, bell. (2021) Enseñar a transgredir. Madrid:Capitán Swing. Madrid.

hooks, bell. (2020) Teorías feministas de los márgenes al centro. Madrid: Traficantes de sueños.

López Mondéjar, Lola. (2024) Sin relato. Atrofia de la capacidad narrativa y crisis de la subjetividad. Barcelona: Anagrama.

McLaren, Peter. (2003) La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía critica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI.

Rascovan, Sergio. (2004) Lo vocacional: una revisión crítica. Revista Brasileira de Orientação Profissional 5(2): 1-10. Recuperado de: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v5n2/v5n2a02.pdf

Rascovan, Sergio. (2018) Orientación Vocacional con sujetos vulnerabilizados. Experiencias sociocomunitarias en los bordes. Noveduc. Buenos Aires.

Rascovan, Sergio; Enrique, Sergio et ali. (2025) Elegir con/sin angustia. Tiranías de época y orientación vocacional. Buenos Aires: Noveduc.

Rivas-Flores, José; Márquez-García, María; Leite-Méndez, Analía; Cortéz-González, Pablo. (2020) Buscando sentido a la escuela: debatiéndose entre el mercado y a la educación. En: Moreno Doña, Alberto y López De Maturana Luna, Silvia (Coords.). Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares. pp. 65-87. Editorial Universidad de la Serena.

San Fabián, José Luis. 2020. (Coord.) Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos. Barcelona: Gráo.

Suárez, Gabriela. (2018) Una experiencia de Orientación Vocacional con jóvenes de sectores populares que quedaron fuera del sistema. Un envión hacia el futuro. En: Rascovan, Sergio (comp.). Orientación Vocacional con sujetos vulnerabilizados. Experiencias sociocomunitarias en los bordes. pp.69-92. Buenos Aires: Noveduc.

Walsh, Catherine (ed.). 2013. Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo 1. Quito: Ediciones Abya- Yala.

Registrar e punir: vigilância, exclusão e moralidade na administração dos conflitos escolares

Record and punish: surveillance, exclusion, and morality in the management of school conflicts

Registrar y castigar: vigilancia, exclusión y moralidad en la administración de los conflictos escolares

Bóris Maia[1]

Resumo:

Este artigo analisa os modos institucionais de administração dos conflitos escolares em uma escola pública da rede municipal de Niterói (RJ), com base em pesquisa etnográfica realizada entre 2023 e 2024. O trabalho de campo combinou observação participante, conversas informais com profissionais da escola e análise de livros de ocorrência escolar. A investigação teve como foco compreender como os conflitos são interpretados, formalizados e tratados pela instituição, destacando os sentidos atribuídos às práticas de registro e as formas de escuta dos sujeitos envolvidos. O estudo revela a centralidade de uma lógica de vigilância punitiva no cotidiano escolar, marcada por ações orientadas mais à autoproteção institucional do que à transformação pedagógica dos conflitos. Argumenta-se que as medidas disciplinares operam menos como instrumentos educativos e mais como mecanismos de contenção, defesa e demonstração de

1 Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisador do INCT-InEAC. E-mail: borismaias@gmail.com

autoridade. A escuta dos alunos tende a ser restrita, enquadrada por mecanismos formais que funcionam como rituais legitimadores do registro e da sanção. A vigilância observada não tem como finalidade a normalização das condutas, mas sim a antecipação do desvio e a neutralização de riscos percebidos. Esse funcionamento produz classificações morais e institui trajetórias escolares marcadas por estigmatização e exclusão. Ao invés de ampliar o diálogo ou criar possibilidades de reparação, o dispositivo disciplinar reforça desigualdades preexistentes e fragiliza o vínculo entre escola e estudante.

Palavras-chave: Conflitos Escolares, Administração de Conflitos, Medidas Disciplinares, Etnografia Escolar

Abstract:

This article analyzes institutional approaches to managing school conflicts in a public school within the city of Niterói (RJ), based on ethnographic research conducted between 2023 and 2024. The fieldwork combined participant observation, informal conversations with school staff, and analysis of disciplinary logbooks. The investigation focused on understanding how conflicts are interpreted, formalized, and addressed by the institution, emphasizing the meanings attributed to recording practices and the modes of listening to the individuals involved. The study reveals the centrality of a logic of punitive surveillance in the school's daily life, marked by actions more oriented toward institutional self-protection than toward pedagogical transformation. It is argued that disciplinary measures function less as educational tools and more as mechanisms of containment, defense, and the demonstration of authority. Students' voices tend to be constrained, shaped by formal mechanisms that operate as rituals legitimizing documentation and punishment. The surveillance observed does not aim to normalize conduct, but rather to anticipate deviance and neutralize perceived risks. This dynamic produces moral classifications and institutionalizes school trajectories marked by stigmatization and exclusion. Instead of fostering dialogue or enabling reparative responses, the disciplinary apparatus reinforces preexisting inequalities and weakens the bond between school and student.

Keywords: School Conflicts, Conflict Management, Disciplinary Measures, School Ethnography

Resumen:

Este artículo analiza los modos institucionales de gestión de los conflictos escolares en una escuela pública de la red municipal de Niterói (RJ), a partir de una investigación etnográfica realizada entre 2023 y 2024. El trabajo de campo combinó observación participante, conversaciones informales con profesionales de la escuela y análisis de libros de ocurrencias escolares. La investigación tuvo como objetivo comprender cómo se interpretan, formalizan y abordan los conflictos dentro de la institución, destacando los sentidos atribuidos a las prácticas de registro y las formas de escucha de los sujetos involucrados. El estudio revela la centralidad de una lógica de vigilancia punitiva en la vida escolar cotidiana, marcada por acciones orientadas más a la autoprotección institucional que a la transformación pedagógica de los conflictos. Se argumenta que las medidas disciplinarias operan menos como herramientas educativas y más como mecanismos de contención, defensa y demostración de autoridad. La escucha de los estudiantes tiende a ser restringida, encuadrada por mecanismos formales que

funcionan como rituales que legitiman el registro y la sanción. La vigilancia observada no busca normalizar las conductas, sino anticipar el desvío y neutralizar los riesgos percibidos. Esta dinámica produce clasificaciones morales e instituye trayectorias escolares marcadas por estigmatización y exclusión. En lugar de ampliar el diálogo o crear posibilidades de reparación, el dispositivo disciplinario refuerza desigualdades preexistentes y debilita el vínculo entre la escuela y el estudiante.

Palabras clave: Conflictos Escolares, Administración de Conflictos, Medidas Disciplinarias, Etnografía Escolar

Introdução

Numa sexta-feira do mês de novembro de 2023, cheguei à escola por volta das onze da manhã e encontrei o portão trancado. Na calçada, quase em frente à escola, um grupo de meninas — entre 13 e 15 anos — cercava uma colega toda suja de ovo. A cena revelava uma brincadeira já conhecida entre adolescentes e jovens, que tacam ovos no aniversariante do dia. Além da sujeira e do cheiro, chamava atenção a linguagem das estudantes, com referências sexuais ostensivas: entre risos, falavam em gonorreia, diziam que a aniversariante ficaria com "a boceta imunda de ovo" e multiplicavam palavrões. Alguns minutos depois, a pedagoga apareceu e liberou minha entrada. No percurso até a direção, fui interpelado por uma funcionária que perguntou quem eu era e o que queria na escola. Ao pedir acesso aos livros de ocorrência, uma coordenadora corrigiu a colega que me entregou o livro errado: "não é esse não, é o livro de fofoca dos alunos". Em seguida, uma inspetora veio relatar que um aluno havia quebrado a fechadura da casa da vizinha. "Esse menino já tá dando trabalho demais", disse a coordenadora. Em poucos minutos, entre brincadeiras agressivas e registros administrativos, a escola se revelava como um cenário conflitivo, marcado por vigilância cotidiana e contenção institucional.

Este artigo analisa a administração institucional dos conflitos escolares a partir de uma pesquisa etnográfica realizada entre 2023 e 2024 em uma escola pública da rede municipal de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. A unidade está localizada em uma região urbana marcada por desigualdades socioeconômicas e circulação de estigmas territoriais[2]. A escola atende majoritariamente estudantes moradores de áreas vulnerabilizadas, muitos deles já marcados por representações sociais que os associam à violência, ao fracasso e à indisciplina — representações que se constituem como formas de estigmatização precoces e racializadas (Kaplan, 2012; Veríssimo, 2016; Rios, 2011). À época da pesquisa, a escola contava com cerca de 45 professores e 750 estudantes matriculados.

O trabalho de campo combinou diferentes estratégias: observação direta em espaços como a sala dos professores, da coordenação pedagógica, da coordenação de turno e da direção; conversas informais com estudantes, professores e equipe gestora; e análise dos livros de ocorrência da escola — documentos que registram episódios considerados problemáticos, desde indisciplina leve até agressões físicas. A entrada na escola observada foi viabilizada a

2 Para preservar o anonimato da escola, e por consequência dos profissionais da instituição e dos estudantes, optou-se por não informar o bairro e as demais características geográficas do contexto em que está localizada.

partir de um projeto de pesquisa mais amplo sobre como diferenças identitárias são vividas e compartilhadas em processos de aprendizado, em escolas e outras experiências de ensino, muitas vezes produzindo conflitos entre os atores sociais envolvidos[3]. No âmbito do referido projeto, fiquei mais voltado para a análise dos livros de ocorrência da escola e de outros modos de administração de conflitos presentes na instituição.

O conflito é parte constitutiva da vida escolar. Longe de representar uma disfunção ou falha no processo educativo, ele expressa tensões estruturais, relações de poder e disputas morais que atravessam o cotidiano das instituições. A escola, como espaço regulado por múltiplas expectativas — pedagógicas, disciplinares, morais e afetivas — funciona como arena onde se produzem classificações, identidades e estratégias de controle social. Para a antropologia da educação, compreender o conflito exige mais do que nomear eventos de desobediência: é preciso acompanhar os modos como esses eventos são interpretados, formalizados e geridos pelas instituições (Bartlett e Triana, 2020; Levinson e Pollock, 2011; Pereira, 2017; Maseman, 1982; Maia e Miranda, 2017).

Nesse sentido, não se trata apenas de perguntar "o que aconteceu?", mas "como foi narrado?", "por quem foi interpretado?" e "com quais efeitos institucionais?". A administração dos conflitos escolares é atravessada por disputas de autoridade, racionalidades institucionais, climas escolares e dinâmicas sociais mais amplas, como as desigualdades raciais e territoriais. Em contextos de profunda desigualdade, como é o caso de muitas escolas públicas urbanas no Brasil e em outros países da América Latina, os conflitos tendem a ser lidos e tratados menos como oportunidades formativas e mais como ameaças à ordem institucional. Nesse cenário, ganha centralidade uma lógica de *vigilância punitiva*, sobre a qual este artigo discorrerá, voltada à contenção de sujeitos considerados desviantes e à autoproteção da escola diante de cobranças externas — sejam elas jurídicas, administrativas ou midiáticas.

Essa racionalidade se alimenta de um cotidiano escolar marcado por tensões permanentes. Professores e gestores trabalham sob pressão para "manter a ordem", dar respostas imediatas e demonstrar controle diante de situações percebidas como ameaçadoras ou fora do padrão esperado. A atuação institucional, muitas vezes, deixa de ser formativa para se tornar defensiva. Escutar, acolher ou mediar passam a ser vistos como riscos: "abrir espaço demais" pode ser interpretado como fraqueza, omissão ou leniência. O registro, por outro lado, oferece uma resposta rápida, formalizada e moralmente segura — mesmo que pouco eficaz na resolução do problema.

A literatura crítica sobre violência escolar tem mostrado que, diante do medo institucional, da pressão por resultados e da judicialização das relações escolares, muitas escolas adotam estratégias de controle que privilegiam o registro, o afastamento e a punição, mesmo em situações de baixa gravidade (Devine, 1995; Kupchik, 2010; Simmons, 2016). Pretendo mostrar neste trabalho que, no caso brasileiro, essa racionalidade não opera segundo a lógica foucaultiana

3 Tratava-se do projeto *Identidades em conflito: gênero, raça e religião em experiências de ensino no Estado do Rio de Janeiro*, coordenado por Ana Paula Mendes de Miranda, e financiado pela FAPERJ. O projeto envolveu professores de universidades do Estado do Rio de Janeiro e outros pesquisadores em diferentes níveis de formação, desde graduandos até pós-doutorandos. O trabalho com os livros de ocorrência da escola analisada neste artigo foi feito mais sistematicamente por mim e pela pesquisadora, à época graduanda, Karoline Mazza, a quem agradeço especialmente pela parceria durante o trabalho de campo.

clássica da normalização disciplinar — que visa moldar condutas e produzir sujeitos conformes a uma norma —, mas sim a partir de uma lógica punitiva e autoprotetiva, cujo objetivo é demonstrar que a escola reagiu. O objetivo não é formar, mas registrar. Trata-se, mais do que disciplinar, de documentar o desvio e blindar a instituição frente a possíveis acusações de omissão. É o que aqui chamo de pedagogia do escudo.

Essa distinção é fundamental. A vigilância disciplinar, tal como formulada por Foucault (1987), é estruturada, capilarizada e longitudinal: busca conformar condutas ao longo do tempo, por meio de dispositivos sutis de observação, categorização e avaliação. Já a vigilância punitiva observada nas escolas públicas urbanas brasileiras opera por respostas pontuais, reativas e muitas vezes irreversíveis. A reincidência não é lida como fracasso do método pedagógico, mas como confirmação da inadequação do sujeito. O poder deixa de ser produtivo e passa a ser defensivo: não visa educar, mas evitar exposição, crítica e responsabilização.

A análise etnográfica mostrou que os livros de ocorrência não são apenas ferramentas burocráticas de controle. Eles funcionam como dispositivos classificatórios e punitivos que constroem versões institucionais sobre os sujeitos escolares. Suas linguagens — objetivas, sintéticas e moralizadas — operam seletivamente: nomeiam o desvio, fixam traços e autorizam intervenções futuras. Como pontuaram Ratto (2007) e Miranda (2015), a escrita institucional não é neutra nem simplesmente descritiva. Ela é, poderíamos dizer, performativa. Transforma comportamentos em infrações, eventos em evidências e estudantes em reincidentes. A escola, ao registrar, não apenas lembra: ela define o que deve ser lembrado — e o que será apagado.

Além disso, a documentação disciplinar serve a um propósito cada vez mais central na vida escolar contemporânea: proteger a escola de acusações de omissão, violência institucional ou negligência. A judicialização da vida escolar (Aguinsky et al., 2014; Chrispino e Chrispino, 2008), ainda que muitas vezes legítima na defesa de direitos, tem impulsionado uma cultura da prova, na qual o ato de "fazer constar" substitui o ato de compreender. Como resultado, a escola busca se blindar com documentos e registros. O livro de ocorrência, por exemplo, não se torna um instrumento de mediação, mas funciona sobretudo como um registro defensivo, de resguardo institucional, acionado preventivamente para evitar responsabilizações futuras.

A noção de administração de conflitos, tal como usada neste artigo, não corresponde a uma gestão técnica ou normativa. Refere-se a um conjunto de práticas situadas, moralmente carregadas e institucionalmente orientadas que a escola aciona para lidar com situações que desafiam suas expectativas. Essas práticas envolvem registros, advertências, afastamentos, improvisos, silenciamentos e esquecimentos — e revelam tanto os limites da instituição quanto suas estratégias de funcionamento diante de eventos conflitivos e violentos vivenciados no cotidiano escolar.

Essa dinâmica revela mais do que estratégias cotidianas de controle: ela explicita o papel estratégico da escola pública na reprodução — e, em certos casos, na possível transformação — das desigualdades sociais. Como espaço onde circulam códigos morais, classificações institucionais e expectativas de futuro, a escola participa ativamente da construção de trajetórias. As formas como ela interpreta, registra e responde aos conflitos não dizem respeito apenas à gestão de condutas, mas à definição de quem pertence, quem merece atenção e quem deve ser excluído. Nesse sentido, estudar a administração dos conflitos é também estudar os limites da escola como espaço de justiça.

Ao longo do artigo, argumento que a administração dos conflitos escolares é um campo privilegiado para compreender como se produzem desigualdades, exclusões e moralidades no cotidiano da escola pública. O que está em jogo não é apenas disciplinar, mas conter, neutralizar e proteger a instituição diante do risco. E é justamente por meio da análise etnográfica desses dispositivos — suas linguagens, seus silêncios, seus efeitos — que se torna possível repensar criticamente as formas de autoridade, justiça e convivência no espaço escolar.

Registros e moralidades: o livro de ocorrência como artefato de vigilância escolar

O uso do livro de ocorrência não é apenas uma prática cotidiana legitimada pela cultura escolar, mas também uma obrigação normatizada. Segundo o regimento escolar do sistema municipal de ensino de Niterói, o registro de faltas disciplinares deve ser formalizado em um "livro de ocorrência", cuja função é documentar fatos que contrariem as normas de convivência escolar. A Carta Regimento prevê que comportamentos como desrespeito à autoridade docente, perturbação da ordem, agressões físicas ou verbais e desobediência reiterada às orientações escolares sejam passíveis de advertência verbal ou escrita, suspensão, transferência de turma ou turno e, em casos extremos, transferência de unidade escolar. O livro de ocorrência, nesse contexto, não é apenas uma ferramenta de registro — ele é um artefato administrativo que opera na delimitação do que é transgressão, de quem é o infrator, e de qual deve ser a sanção.

A escola possuía dois tipos de livro de ocorrência: os livros de ocorrências das turmas, que eram preenchidos, em geral, pelos professores quando havia alguma questão disciplinar durante as aulas; e os livros de ocorrência gerais (um para o turno da manhã e outro para o turno da tarde), que eram preenchidos geralmente pelas inspetoras ou pelas coordenadoras, e, eventualmente, também pelos pedagogos da escola. Como será mencionado adiante, esses atores da escola, coordenadoras e inspetoras, por um lado, e pedagogos, por outro, tinham uma relação conflitiva e divergente sobre como administrar os conflitos escolares. No total, foram analisados nove livros de ocorrência da escola, sendo os dois gerais (do turno da manhã e da tarde) e sete livros de ocorrência de turmas. A análise incluiu 303 casos registrados nos livros mencionados, entre o período de março de 2023 a agosto de 2024.

Nos arquivos da escola pesquisada, os livros de ocorrência se destacavam não apenas como instrumentos administrativos, mas como registros institucionais daquilo que merece ser documentado, julgado e, eventualmente, punido. O que entra no livro é o que passa a existir como "fato disciplinar". Nesse sentido, o livro não apenas relata acontecimentos: ele os transforma em acontecimentos escolares. O gesto de registrar — ou de não registrar — é um exercício de poder e interpretação. Como destacaram Miranda (2015) e Pereira (2017), a escola não apenas educa, mas classifica. Os registros disciplinares são uma de suas ferramentas mais eficazes nessa tarefa. Ao descrever um aluno como alguém que "grita", "não faz as atividades" ou "não fica no lugar", a escola não apenas informa um episódio. Ela fixa um traço, constrói uma narrativa sobre aquele sujeito, orienta o olhar de outros profissionais e antecipa futuras sanções. A função do livro não é apenas lembrar; é organizar a memória institucional em torno de uma gramática moral.

A função do livro de ocorrência, portanto, não é apenas disciplinar. Ele também cumpre uma função defensiva, de resguardo pessoal e institucional. Em reuniões e conversas com

profissionais da escola, era comum ouvir frases como “tem que registrar tudo”, “tem que ter no papel”, “se não anotar, a culpa depois cai na gente”. O gesto de registrar serve, nesse sentido, tanto para classificar o estudante quanto para proteger o profissional. Como argumenta Devine (1995), em contextos marcados por insegurança e medo, os dispositivos de vigilância escolar se tornam formas de gestão da responsabilidade: proteger a escola e os profissionais contra acusações de omissão passa a ser tão importante quanto — ou até mais do que — proteger os estudantes dos conflitos.

A análise dos registros realizados ao longo de quase dois anos letivos mostra um predomínio acentuado de anotações de episódios de indisciplina, que correspondem a mais de 60% dos casos. Dentre esses casos, destacam-se os registros sobre descumprimento de tarefas escolares, englobando situações como recusa em copiar conteúdo, interrupções da aula, conversas fora de hora ou desatenção. Outros tipos de conflitos aparecem em menor número, como casos envolvendo agressão física, verbal, vandalismo, uso de celular, além de menções específicas a casos de racismo ou discriminação LGBTQIA+.

Essa concentração nos casos de indisciplina e tarefas não cumpridas revela uma lógica de controle voltada menos à gravidade do ato e mais à conformidade com expectativas de comportamento escolar. A maior parte dos registros não descreve violências intensas ou ameaças explícitas, mas sim pequenos desvios da norma. Isso é indicativo de uma concepção da ordem escolar fortemente pautada por uma moralidade cotidiana, onde atos como “não fazer o dever”, “interromper o professor” ou “usar boné após advertência” passam a figurar como transgressões formalmente anotadas.

Um exemplo recorrente é o registro: “Aluno conversa, atrapalha as aulas e não realiza as atividades escolares.” Outro caso refere-se ao uso de vestuário, como em: “Aluno faz uso de boné mesmo após advertência verbal.” Além dessas, há diversas menções a comportamentos como conversar durante a aula, não realizar atividades, provocar colegas e fazer brincadeiras inadequadas. A escrita é objetiva e sintética, transmitindo uma aparência de neutralidade. No entanto, essas descrições operam como juízos: posicionam o aluno como causador de desordem e o comportamento como inadequado, sem contextualizar o episódio ou incluir a perspectiva do estudante.

A linguagem dos registros reforça ainda mais essa lógica moralizante. Os estudantes são descritos a partir de suas ações desvinculadas de contexto — frequentemente associadas a comportamentos considerados inadequados, como falar durante a aula, desobedecer instruções ou se recusar a seguir normas de vestimenta. Não se investigam os motivos da ação: apenas se afirma o gesto como desvio. A autoridade escolar é naturalizada, e os alunos que a desafiam são rapidamente classificados como problemáticos. Essa forma de descrever e registrar os conflitos contribui para consolidar uma gramática disciplinar que individualiza a falha e silencia suas dimensões relacionais.

Além da natureza dos comportamentos registrados, chama atenção a forma como os relatos são feitos. A escrita institucional é extremamente sintética, sem detalhamento de contexto, sem registro da fala dos estudantes envolvidos e sem qualquer consideração explícita sobre suas versões dos fatos. Não há diálogo, apenas imputação. O conflito aparece como fato consumado, já julgado. Registros como “jogando objetos nos colegas”, “empurrou e pisou no chinelo de um colega”, “jogou aviãozinho de papel durante a aula” ou “gritando em sala e não ficava no seu

lugar" revelam uma estrutura descritiva e unilateral. Essa forma de registro não apenas define o que é transgressão, mas também reafirma a autoridade institucional.

Tal lógica se perpetua também pela forma como os registros ganham vida nas conversas informais. Em uma observação feita na sala dos professores, uma docente reagiu ao ouvir sua colega relatar um episódio envolvendo um aluno que havia "tumultuado" sua aula: "Esse aí é reincidente, toda semana tem alguma coisa dele". A frase foi prontamente reconhecida pelos demais, indicando que a reputação do estudante já circulava entre os profissionais. Sua presença nos registros não apenas o qualifica formalmente, mas também o insere em uma categoria socialmente compartilhada dentro da escola: a do "aluno-problema". A singularidade da situação se apaga diante da força do histórico institucional — e o comportamento do aluno passa a ser interpretado com base em sua recorrência, não em seu contexto.

Tais práticas não são exclusivas da escola observada. Em sua análise de escolas urbanas nos Estados Unidos, Casella (2001) mostra como a formalização dos conflitos tende a recair seletivamente sobre certos estudantes, e como os registros disciplinares são utilizados para justificar afastamentos, suspensões e exclusões. Embora inserida em outro contexto nacional, sua leitura contribui para pensar a função excludente dos registros escolares também no Brasil. Bazzo (2017), por sua vez, analisa como a consolidação da noção de bullying como categoria técnico-administrativa contribui para transformar conflitos escolares em dados operacionais, passíveis de classificação e intervenção padronizada. Nesse processo, a complexidade relacional dos vínculos e das disputas é frequentemente esvaziada, e a escuta cede lugar a mecanismos de controle, medicalização e responsabilização individual, que pouco interrogam as desigualdades morais e sociais em jogo.

A diversidade de comportamentos registrados nos livros de ocorrência revela que o critério para anotar um episódio considerado como transgressão é marcado por julgamentos subjetivos e morais. Em um mesmo livro, aparecem desde registros como "danos ao patrimônio" até descrições como "aluno tumultua o ambiente escolar", além de situações de agressão física. Situações com níveis muito distintos de gravidade são enquadradas com a mesma lógica disciplinar. A linha que separa o que é considerado uma infração leve ou grave não está nas ações em si, mas no olhar de quem interpreta e escreve. Isso evidencia que o livro não apenas relata, mas classifica: transforma gestos cotidianos em desvios e atribui sentido disciplinar a comportamentos que, em outros contextos, poderiam ser vistos como brincadeiras, reações emocionais ou estratégias de afirmação.

Além disso, raramente os registros fazem referência a tentativas prévias de escuta ou mediação. Quase não há menções a diálogo com os envolvidos, a contextos familiares, a conflitos interpessoais anteriores. A administração do conflito, tal como expressa nesses documentos, aparece como um processo automático: o desvio ocorre, é anotado, e a sanção se antecipa. Poucos registros indicam ações escolares além da convocação dos responsáveis. A prática do registro disciplinar na escola é, nesse sentido, mais defensiva do que formativa.

Mesmo quando os registros tocam em conteúdos sensíveis, como diversos tipos de preconceito, a lógica sintética e unilateral se mantém. Em um dos casos que envolvem discriminação racial, a anotação afirma apenas que uma "estudante chamou sua colega de crioula". Não há menção ao contexto, à reação da vítima ou a ações posteriores de escuta ou reparação. Em outro caso também envolvendo discriminação racial, a mesma limitação é

observada. Consta apenas no registro que a mãe de uma estudante foi à escola depois que sua filha foi chamada de "pão careca", termo pejorativo usado para se referir a meninas negras de cabelo crespo e curto. Não há no relato qualquer menção à questão racial, de modo que nem é possível dizer se a responsável pelo registro estava ciente do conteúdo racial da ofensa. As poucas frases que descrevem os casos são suficientes para registrar fatos e autorizar possíveis medidas disciplinares, mas não para mobilizar reflexão crítica ou responsabilização pedagógica.

Essa forma de lidar com o conflito — sem escuta, sem contexto, sem mediação — é reveladora da racionalidade punitiva e classificatória que orienta parte significativa das práticas escolares. Mais do que resolver o conflito, o livro o transforma em prova: do erro do aluno, da atuação da escola, da necessidade de intervir. Como resultado, o livro se torna um instrumento de antecipação da exclusão: aquele que acumula registros tende a ser rotulado como "aluno-problema" e, com isso, entra no radar das punições futuras.

Entre o registro e a rotina: moralidades situadas na administração dos conflitos

Embora o livro de ocorrência seja um dos dispositivos centrais da administração de conflitos na escola estudada, ele está longe de ser a única forma de enfrentamento institucional das tensões cotidianas. Parte significativa dos embates é resolvida — ou contida — por meio de práticas informais, improvisadas, muitas vezes não documentadas. Essas diferentes práticas revelam a instabilidade dos critérios de intervenção e a pluralidade de racionalidades que regem a administração de conflitos da escola.

Em uma conversa informal com um professor de uma das turmas do ensino fundamental, o docente mencionava os critérios de chamada dos responsáveis à escola em resposta a conflitos ocorridos com os estudantes: "Tem hora que é só pra mostrar serviço. Chama a mãe, mas não muda nada. Ou então chama só pra dizer que chamou". A fala evidencia uma prática recorrente: o acionamento dos responsáveis como resposta rápida e simbólica a comportamentos considerados inadequados, sem que isso represente um processo efetivo de escuta, negociação ou transformação do conflito. Em 45,5% dos casos analisados nos livros de ocorrência, os responsáveis de pelo menos um estudante envolvido no episódio registrado foi convocado a comparecer na escola.

Essa lógica apareceu também em uma situação observada durante o campo. Após uma discussão entre duas alunas, o professor envolvido, visivelmente irritado, afirmou que não aguentava mais "essas confusões" e que "precisava tomar providências". A agente de coordenação de turno, profissional que tem responsabilidade direta sobre as medidas disciplinares aplicadas na escola, ao ouvir o relato, respondeu com naturalidade: "Faz um bilhete, chama a mãe. Tem que deixar registrado". Nenhuma escuta mais detalhada da estudante foi realizada naquele momento. A resposta foi burocrática e automática — uma formalização que visa resguardar a instituição mais do que compreender o conflito.

Em outro caso observado, um aluno envolvido em uma briga durante o recreio foi levado a uma sala vazia da escola e deixado sozinho por quase meia hora. Quando questionada, a coordenadora explicou que, como não havia ninguém disponível para conversar com ele naquele momento, o melhor seria "tirar ele de circulação até passar o recreio". A medida, ainda que temporária, revela como a improvisação se torna um recurso institucional diante da falta

de protocolos claros e de pessoal preparado para lidar com as situações de conflito. Trata-se de uma contenção pragmática, voltada ao funcionamento da escola, e não a uma abordagem pedagógica ou restaurativa.

Durante o trabalho de campo, um dos pedagogos da escola, Antonio, explicitou sua preferência por evitar registros sempre que possível. Dizia que preferia conversar com os estudantes e com suas famílias antes de qualquer anotação: "Eu sou o último que quer chamar pai, o último que quer suspender aluno, o último que quer transferir aluno de escola." Em sua prática cotidiana, Antonio buscava, sempre que possível, evitar a formalização. "Ficar registrando tudo o que o aluno faz... brigou aqui, fez isso, fez aquilo... eu me nego a fazer isso. Só conversar é meu trabalho." Nas mediações que fazia, reforçava a importância do diálogo, da escuta e do reconhecimento das emoções envolvidas: "Quando está de cabeça quente, as pessoas saem do eixo. Depois que a poeira baixa, aí sim pode haver uma conversa."

Esse tipo de abordagem não era consenso na escola. Antonio era chamado informalmente de "Antonio Moleza" por parte da equipe, por, segundo seus colegas, "nunca aplicar punição". Mas sua prática refletia uma concepção alternativa de autoridade pedagógica, centrada na confiança, na orientação e na tentativa de romper com o ciclo da violência institucional. Ele próprio comentava: "A formação do pedagogo é da época da ditadura, de fazer ficha de aluno. Mas eu não acredito nisso. Acredito na reorganização da vida do aluno, na rotina dele, no vínculo com a família. Isso funciona melhor do que castigo." Antonio expressava abertamente sua divergência com o modo padrão de administrar os conflitos por parte das inspetoras lideradas pela coordenadora de turno da escola. "Elas falam de mal de mim e eu falo mal delas". Diferentemente dessas profissionais, Antonio só estava na escola duas vezes por semana, então a maior parte dos conflitos cotidianos da instituição não chegava até ele.

Outros profissionais, como o professor Gilson, também demonstravam incômodo com a forma como a autoridade era exercida por agentes de coordenação, inspetores e professores. Em conversas informais, criticava colegas que "gritavam com os alunos, falavam mal deles na frente de outros" e apontava que muitos conflitos surgiam de falhas na gestão da sala de aula. Atribuía parte da responsabilidade ao despreparo da equipe: "50% da responsabilidade dos conflitos é dos próprios professores. Falta formação pra lidar com isso". Apesar de reconhecer esses problemas, Gilson optava por não entrar em confronto aberto com tais profissionais, mas buscava administrar os conflitos valorizando a conversa e a escuta.

A maneira como a escola decide registrar — ou não — determinados conflitos revela um funcionamento marcado pela seletividade e por decisões contingentes ao contexto. Alunos com histórico considerado positivo ou que são vistos como "bons" muitas vezes têm seus deslizes tratados com mais flexibilidade, sendo apenas advertidos verbalmente. Em outros casos, mesmo estudantes envolvidos em episódios reincidentes são mantidos fora dos registros formais por conveniência, sobrecarga ou receio de conflitos com as famílias. Como apontou Antonio, "tem situação que eu dou a advertência só verbal, ou nem isso. Se eu achar que o pai vai espancar o aluno, por exemplo, eu seguro."

Essas práticas reforçam a ideia de que a escola opera com múltiplas gramáticas morais. A decisão sobre registrar, advertir, chamar os responsáveis ou simplesmente conversar é orientada por juízos tácitos sobre a gravidade do fato, o perfil do estudante, a reação esperada das famílias e até o humor do profissional no momento. A margem de discricionariedade é ampla — o que

não significa que seja neutra.

Se, por um lado, essa margem permite soluções mais humanas e contextualizadas, por outro, expõe os estudantes a interpretações desiguais, baseadas em reputações e afetos. Alunos tidos como "difíceis" enfrentam respostas mais duras por atos semelhantes aos de outros que são tratados com brandura. A seletividade que se manifesta nos registros formais também se espelha nas decisões informais: quem merece escuta, quem será punido, quem é reincidente, quem "tem jeito".

Essa racionalidade não se limita ao que está formalizado nos livros de ocorrência. Em muitos casos, como mostram os episódios descritos anteriormente, o controle institucional é exercido por meio de interações cotidianas, aparentemente informais, que operam julgamentos, imputações e responsabilizações morais. O que se observa é que as decisões disciplinares — como chamar o responsável, aplicar advertência verbal ou suspender — nem sempre seguem protocolos claros, mas sim avaliações situadas, rápidas e fortemente marcadas por impressões subjetivas.

Em conversa com um funcionário da escola, responsável por funções de apoio, essa dimensão improvisada e moralizante do controle foi ilustrada: "Tem professor que prefere não chamar a direção. Outros querem que anote tudo. Mas depende do aluno também, né? Tem uns que é o mesmo problema sempre, aí já sabe que vai dar trabalho". A frase sugere que a própria expectativa sobre o comportamento futuro do aluno molda as decisões sobre o que fazer — ou não — frente ao conflito. Em vez de se apoiar em uma escuta sistemática ou em um esforço de mediação, a resposta institucional tende a seguir o caminho mais conhecido: o da punição antecipada e da lógica de prevenção de riscos.

Essa abordagem revela uma cultura de administração de conflitos que não busca a normalização, no sentido foucaultiano clássico de produção de corpos dóceis. Ao contrário, o que se reforça é uma lógica de vigilância e contenção marcada pelo medo institucional, pela culpabilização preventiva dos estudantes e pelo deslocamento da responsabilidade. O que está em jogo não é formar sujeitos conformes a uma norma ideal de conduta, mas garantir que a escola possa demonstrar que reagiu, que atuou, que agiu diante do problema. É menos uma pedagogia da disciplina do que uma pedagogia do escudo: proteger-se antes de escutar, punir antes de compreender.

Escola, conflito e moralidade institucional

A escola, embora frequentemente representada como espaço neutro e universal, é também um lugar profundamente moral. Ela organiza, avalia e regula condutas com base em expectativas que vão além dos currículos formais e dos regimentos disciplinares. Essas normas se atualizam continuamente nas interações cotidianas, nas sanções simbólicas e nas formas de reconhecimento ou silenciamento que a instituição aciona. A antropologia da educação tem se dedicado a desnaturalizar esses processos, mostrando como a escola é atravessada por conflitos, disputas de autoridade e moralidades situadas que moldam o cotidiano escolar (Levinson e Pollock, 2011; Bartlett e Triana, 2020; Pereira, 2017; Tosta, 2011; Maia, 2017).

Tratar o conflito como elemento constitutivo da escola — e não como desvio ou patologia — implica olhar para a forma como ele é interpretado e gerido pelas instituições. Nessa

perspectiva, a administração do conflito não é apenas uma resposta a um problema objetivo, mas uma operação moral e institucional. Ela envolve julgamentos sobre quem tem legitimidade para falar, o que deve ser considerado "grave" e quais respostas são aceitáveis ou exigidas. É nesse terreno que se produzem sentidos de justiça, reputações e pertencimento.

Autores como Levinson e Pollock (2011) destacam que a escola funciona como uma arena de tensões morais permanentes, onde diferentes atores disputam interpretações sobre o que é certo, errado, aceitável ou intolerável. Essa disputa é especialmente aguda em escolas públicas de territórios marcados por desigualdades estruturais, onde a presença de jovens pobres e negros é constantemente associada a narrativas de ameaça, risco e fracasso. Nesses contextos, a escola tende a operar como fronteira institucional entre o "civilizado" e o "perigoso", assumindo, muitas vezes, um papel de contenção, mais do que de formação.

A moralidade escolar, portanto, não é apenas normativa — ela é seletiva. A mesma conduta pode ser interpretada de maneiras distintas, a depender de quem a pratica, do contexto em que ocorre e das relações prévias entre os envolvidos. Há estudantes que, mesmo quando cometem infrações explícitas, são tratados com paciência e escuta; outros, em situações semelhantes, são imediatamente punidos ou registrados. Essa seletividade não é acidental: ela expressa os filtros institucionais que operam sobre raça, gênero, classe e trajetória escolar, como mostram autores como Rios (2011), Veríssimo (2016) e Pascoe (2023).

É nesse ponto que o conceito de vigilância se torna central para compreender os modos como a escola administra o conflito. Diferentemente da vigilância disciplinar descrita por Foucault (1987), voltada à formação de sujeitos normalizados por meio da interiorização de regras e da conformação de condutas, o que se observou na escola pesquisada é o predomínio de uma lógica de vigilância punitiva e autoprotetiva. Essa forma de vigilância não busca moldar comportamentos nem acompanhar trajetórias de transformação, mas sim documentar desvios, punir os transgressores e proteger a instituição diante de possíveis cobranças externas.

A pressão por registros — em livros de ocorrência, atas, relatórios — está diretamente relacionada a esse imperativo de autoproteção. Em contextos de judicialização das relações escolares e de intensa cobrança por parte de famílias, órgãos de controle e mídia, o registro disciplinar se torna uma espécie de seguro institucional. Não se trata apenas de "fazer constar", mas de construir evidências que resguardem a escola de acusações de omissão ou permissividade. Como argumenta Devine (1995), essa vigilância é voltada mais à demonstração de autoridade do que à produção de justiça ou diálogo.

A vigilância punitiva difere substancialmente da vigilância disciplinar descrita por Foucault (1987). Enquanto a disciplina opera pela conformação progressiva dos corpos e pela internalização das normas, com foco na produção de sujeitos dóceis e úteis, a vigilância punitiva não busca transformar o comportamento do aluno ao longo do tempo — ela atua como resposta pontual, reativa e muitas vezes irrevogável. O objetivo não é formar, mas classificar, afastar e proteger a instituição. Trata-se, portanto, de uma racionalidade de curto prazo, que opera mais para efeitos institucionais do que para efeitos pedagógicos.

Na lógica disciplinar clássica, o poder é produtivo: ele molda condutas, organiza tempos e espaços, forma hábitos. Já na vigilância punitiva, o poder é reativo e autoprotetivo: ele identifica o risco, documenta a falha, neutraliza o sujeito. A reincidência, longe de ser tratada como oportunidade de intervenção, é lida como prova de ineficácia do aluno, e não da instituição. A

escola, nesse cenário, não acompanha trajetórias nem constrói planos de ação formativos — ela apenas contabiliza registros e responde com escaladas punitivas.

Esse descolamento entre vigilância e formação pedagógica marca uma inflexão crítica no papel da escola. Em vez de espaço de socialização ampliada, a escola se converte, em muitos casos, em ambiente de contenção, onde o que importa é mostrar que houve resposta, e não construir entendimento. A vigilância, nesse contexto, não visa à transformação do sujeito, mas à manutenção da imagem da escola como instituição responsável e em controle — especialmente frente à sociedade, à mídia e ao sistema jurídico. É uma pedagogia sob suspeita constante.

Na escola pesquisada, essa lógica se manifesta em várias práticas. Episódios de indisciplina leve — como fala fora de hora, deslocamento sem autorização ou resistência a comandos — são frequentemente registrados nos livros de ocorrência com linguagem objetiva e moralizada. O ato de escrever, mais do que iniciar uma escuta ou mediação, antecipa a punição e reforça a reputação negativa de certos estudantes. Professores e gestores, muitas vezes, relatam que precisam "se proteger", "mostrar que tomaram providências" ou "se resguardar juridicamente".

Essa racionalidade repressiva também impacta a maneira como os sujeitos são percebidos institucionalmente. A escola, ao registrar reiteradamente determinados nomes, constrói figuras de alunos "problemáticos", que passam a ser vigiados preventivamente. Como mostram Simmons (2016) e Kupchik (2010), essa antecipação do risco é uma das marcas das políticas contemporâneas de segurança escolar, que transferem para a escola o papel de prever, conter e neutralizar potenciais ameaças — mesmo que isso signifique ampliar desigualdades e silenciar sujeitos.

O uso escolar da vigilância, nesse sentido, não opera como instrumento de cuidado, mas como estratégia de contenção e autoproteção institucional. A escola não vigia para formar, mas para reagir e demonstrar controle. Essa inversão da função pedagógica da vigilância não pode ser explicada apenas por limitações operacionais: trata-se de uma racionalidade institucional que privilegia o registro como resposta imediata, formalizada e defensável diante de possíveis questionamentos. O que está em jogo não é a escuta ou a mediação do conflito, mas a produção de provas e a preservação da autoridade. Ainda que ineficaz do ponto de vista formativo, para os profissionais da escola, o registro oferece um caminho mais rápido e seguro para neutralizar o problema e proteger a instituição.

Esse padrão também tem efeitos profundos sobre a experiência dos estudantes. Jovens que acumulam registros começam a ser tratados como reincidentes, mesmo quando os episódios são pontuais ou ambíguos. A reputação disciplinar passa a preceder o ato: qualquer comportamento é lido a partir do seu histórico registrado. Como no caso analisado por Miranda (2015), essa memória escrita institucional não apenas acompanha os alunos, mas os define. A escola, ao reiterar esses registros, reduz a margem de reinvenção dos sujeitos e enfraquece as possibilidades de reconfiguração de vínculos.

Sabe-se que a seletividade da vigilância escolar contribui para a ampliação de desigualdades sociais e raciais no cotidiano da escola. Embora os registros analisados não informem a raça dos estudantes envolvidos, estudos nacionais e internacionais apontam que dispositivos disciplinares e práticas de controle tendem a incidir com maior intensidade sobre alunos negros e moradores de territórios vulnerabilizados, mesmo quando suas condutas não diferem substancialmente das de outros colegas (Nolan, 2011; Rios, 2011; Salamé, 2021; Kaplan, 2012; Veríssimo,

2016). Esses trabalhos mostram como a escola pode operar a partir de critérios racializados de suspeição, construindo subjetividades marcadas por vigilância constante e antecipação do desvio.

Para além do registro, a própria estrutura institucional reforça a lógica punitiva. A ausência de espaços de escuta consolidados, a alta rotatividade de profissionais, o acúmulo de tarefas burocráticas e o foco na manutenção da "ordem" fragilizam qualquer tentativa de abordagem pedagógica dos conflitos. Quando há iniciativas de mediação ou escuta mais qualificada, elas dependem do esforço isolado de alguns profissionais, e não de uma política institucional sustentada da escola. Como consequência, a administração dos conflitos tende a reproduzir padrões de seletividade e exclusão, operando mais pela contenção do problema do que pela construção de respostas educativas.

Por fim, vale retomar a relação entre moralidade e vigilância. A escola vigia para proteger seus valores — mas esses valores estão em disputa. O que é considerado aceitável, educado ou respeitoso é, muitas vezes, informado por códigos de classe, raça e gênero que excluem formas legítimas de expressão juvenil. A vigilância punitiva, ao afirmar sua autoridade, também afirma uma moralidade seletiva, que silencia a diversidade de vozes presentes na escola pública.

Compreender a escola como espaço moral não é apenas reconhecer que ela tem regras. É entender que ela decide o que é conflito, quem é o infrator, como se responde e com quais consequências. Essas decisões não são neutras, são morais, e revelam uma cultura institucional de administração de conflitos. E ao observar como a escola vigia, registra e reage os conflitos, podemos entender as formas contemporâneas de exclusão e contenção que operam dentro do espaço educativo.

Escuta, escrita e implicação: o pesquisador diante dos conflitos escolares

Na escola pública pesquisada, a escuta não era um gesto neutro nem universal. Ela estava atravessada por ruídos institucionais, classificações morais e estratégias de proteção. Escutar, nesse contexto, é filtrar: decidir quem merece atenção, de que forma será ouvido e o que será feito com o que foi dito. Alguns estudantes — geralmente aqueles vistos como tranquilos ou pertencentes às famílias mais próximas da escola — eram recebidos com paciência; outros, marcados por históricos de indisciplina ou por estigmas territoriais e raciais, com suspeição. E havia ainda aqueles que sequer eram escutados: eram apenas registrados, silenciados ou punidos. A escuta institucional, nesses termos, opera menos como abertura ao outro e mais como reafirmação de autoridade e reprodução de hierarquias morais..

Esse padrão é visível em situações de administração de conflitos. Em diversos episódios observados, estudantes tentaram apresentar suas versões, mas foram interrompidos, desacreditados ou ignorados. Em alguns casos, o registro no livro de ocorrência já havia sido preenchido antes mesmo de qualquer escuta formal. Nesse sentido, o ato de escutar é frequentemente confundido com "dar razão"; por isso, a escuta tende a ser controlada, limitada, enquadrada. O que não cabe nos moldes institucionais é descartado ou, pior, reinterpretado como desafio à ordem.

Essa dinâmica reforça a tese central aqui sustentada: a administração dos conflitos escolares não é orientada por uma lógica formativa, mas por uma racionalidade punitiva e

autoprotetiva. A escuta, longe de operar como meio de mediação, atua como rito de passagem para o registro. Ela é performada, ritualizada, muitas vezes apenas para que a escola possa dizer que "ouviu os dois lados" antes de aplicar a sanção. A decisão já está tomada. A escuta serve, nesse cenário, para reforçar o ato disciplinar — não para suspender o juízo.

Para uma escola aberta ao "outro", no entanto, é preciso compreender a escuta como prática relacional, política e ética. Escutar exige reconhecimento da alteridade e disposição para o inacabado. Requer tempo, abertura e vulnerabilidade institucional — três elementos escassos no cotidiano das escolas públicas marcadas por desigualdades, sobrecarga e medo. Escutar implica assumir o risco de não controlar o sentido. Por isso, nas escolas onde a vigilância punitiva domina, a escuta é substituída por outra prática: o registro automático, a notificação prévia, a produção de "provas", como imagens que eram anexadas aos livros de ocorrências.

Essa lógica tem efeitos profundos sobre os sujeitos escolares. O aluno que tenta explicar seu comportamento é visto como aquele que "não assume responsabilidade". O professor que hesita em punir é considerado "fraco". O pedagogo que propõe mediação é acusado de ser "mole". Nessa gramática moral, escutar é perigoso. Ao suspender a lógica da punição imediata, a escuta abre brechas — e as brechas, para uma instituição sob pressão, são vistas como riscos.

Durante o trabalho de campo, episódios aparentemente banais revelaram os limites dessa escuta burocratizada. Em uma ocasião, um aluno foi registrado por "olhar de forma desrespeitosa para o professor". Quando indagado informalmente, disse apenas: "fiquei quieto, porque se eu falasse, ia ser pior". O silêncio, interpretado como afronta, foi documentado como desrespeito. O gesto — ou a ausência dele — foi capturado pela lente da vigilância punitiva, e a escola respondeu com aquilo que sabia fazer: registrar, advertir.

A escuta do pesquisador, nesse contexto, também está implicada nessa lógica. Circular pela escola, ouvir versões, acessar registros, acompanhar reuniões — tudo isso coloca o pesquisador dentro da trama institucional da autoridade. Professores e gestores performam explicações, alunos testam até onde podem confiar, e o pesquisador se vê diante do dilema: escutar como? E escrever o quê? Como lembra Pereira (2017), a etnografia da escola não é apenas um método — é um campo de disputas morais, onde a linguagem tem efeitos.

O lugar do pesquisador, então, não é de neutralidade, mas de tensão. Ouvir um professor justificar uma punição com base em "experiência acumulada" ou "instinto de sala" revela muito mais sobre os códigos morais da instituição do que sobre o episódio em si. Escutar os silêncios dos estudantes — os olhos que evitam contato, os corpos enrijecidos, as vozes engolidas — é perceber que a escola ensina a calar. E escrever sobre isso é arriscar-se a romper pactos tácitos de preservação institucional.

A escrita etnográfica, nesse caso, exige cuidado redobrado. Não basta descrever — é preciso restituir a densidade ética dos conflitos. Não se trata de denunciar professores ou absolver alunos, mas de compreender como a escola opera, quais são suas estratégias de sobrevivência e que subjetividades ela molda ou silencia. Por conseguinte, dar visibilidade ao conflito não é expor indivíduos, mas questionar e explicitar uma cultura institucional.

O pesquisador também é atravessado por expectativas institucionais. Há quem espere uma validação, há quem tema uma crítica. A escola observa o pesquisador com o mesmo olhar que lança sobre os alunos: ela pergunta, ainda que silenciosamente, "de que lado você está?". Nesse cenário, escutar é também resistir à captura. Escutar é não responder de imediato, não traduzir

o outro nos termos da instituição, não usar a fala alheia como ilustração. No contexto escolar, a escuta do pesquisador pode ser um gesto que desafia a lógica da rapidez, do enquadramento e do julgamento. A escuta antropológica, nesse ambiente, evita os juízos já estabelecidos, recusa os rótulos e abre espaço para o que ainda não foi dito.

Por isso, a etnografia precisa cultivar o que podemos chamar de escuta implicada: uma escuta que reconhece seus limites, que assume o risco de incompreensão, que não busca traduzir tudo em teoria nem tudo em denúncia. Essa escuta é feita de hesitação, de presença contínua, de disposição para rever o que se acreditava ter compreendido. No campo da educação, onde as classificações são tão rápidas quanto os julgamentos, escutar pode ser uma das formas mais potentes de resistência à lógica punitiva que domina o cotidiano escolar.

Ao longo da pesquisa, ficou evidente que o conflito não é apenas algo que acontece na escola: ele é algo que a escola produz, interpreta e administra de acordo com seus próprios limites e exigências. E nesse processo, o pesquisador não é um espectador — é parte da cena. Escutar o conflito, portanto, é escutar também a escola como instituição em disputa, frágil e moralmente tensionada. E escrever a etnografia é escolher como devolver essa escuta, sem reforçar os mesmos mecanismos de exclusão que se deseja compreender.

Considerações finais

A análise da administração institucional dos conflitos escolares, conduzida por meio de pesquisa etnográfica em uma escola pública da rede municipal de Niterói (RJ), revelou um padrão de funcionamento centrado na lógica da *vigilância punitiva* e *autoprotetiva*. Longe de operarem como ferramentas pedagógicas para a escuta, o diálogo ou a mediação, os dispositivos disciplinares acionados pela escola — sobretudo os livros de ocorrência — funcionam como instrumentos de contenção e preservação institucional, voltados à demonstração de autoridade e à gestão do risco reputacional.

Essa lógica se manifesta na forma como os registros são acionados com rapidez e frequência, muitas vezes antes mesmo de qualquer escuta efetiva. A antecipação do registro, a ausência de mediações consistentes e a seletividade moral que define quem será ouvido e quem será punido indicam que a escola não tem administrado conflitos para transformá-los ou resolvê-los, mas para neutralizá-los ou ocultá-los. A meta não é a normalização do comportamento do aluno, como sugeriria uma leitura foucaultiana clássica, mas sim a manutenção da imagem de controle da instituição — diante de pressões externas como famílias, Ministério Público, redes sociais e órgãos gestores.

Essa racionalidade marca uma inflexão crítica no papel da escola pública. Em vez de um espaço de formação e reconhecimento, ela torna-se um ambiente de antecipação do risco e de categorização precoce de sujeitos. O aluno que acumula registros não é mais tratado como alguém em processo de aprendizagem, mas como reincidente, infrator, caso perdido. A reputação disciplinar, construída pela escrita performativa dos documentos institucionais, passa a substituir a escuta e a experiência como referência de ação. Os nomes se repetem, as classificações se cristalizam e os vínculos educacionais se desfazem.

A escola, nesse cenário, não escuta para entender: escuta para justificar. O ato de escutar se converte em rito formal que antecede o registro, não em prática ética orientada ao

reconhecimento do outro. Essa escuta burocratizada serve à lógica defensiva: permite afirmar que a escola "seguiu o protocolo", "deu chance de fala" e "agiu conforme as normas". Não se trata de ignorância ou má vontade dos profissionais — trata-se de um sistema orientado por uma lógica punitiva e autoprotetiva, no qual escutar é secundário diante da urgência de registrar, punir e se resguardar.

A pesquisa mostrou que a maior parte dos registros disciplinares envolve episódios de baixa gravidade, como "tom de voz inadequado", "postura desrespeitosa" ou "insistência em sair da sala". No entanto, esses registros constroem uma trajetória escrita de desvio, reforçando a ideia de que o problema não está no episódio, mas no sujeito. Trata-se de um processo de individualização da falha, no qual a escola se exime de investigar os fatores relacionais, pedagógicos ou estruturais dos conflitos.

A implicação do pesquisador nesse contexto também exige atenção. O campo etnográfico, marcado por afetos, disputas e pactos tácitos de confiança, não permite uma posição de neutralidade. O pesquisador é interpelado pela lógica institucional e precisa decidir constantemente como escutar, como registrar e como escrever. Como apontado na seção anterior, escutar os sujeitos escolares implica também escutar a escola como instituição fraturada, tensionada por demandas contraditórias e emparedada por sua própria fragilidade.

Ao longo do artigo, argumentei que a administração de conflitos na escola pública precisa ser compreendida como parte de uma racionalidade punitiva, seletiva e defensiva, que organiza a produção institucional de reputações e a consolidação de desigualdades. Essa racionalidade se sustenta em uma pedagogia da desconfiança, na qual o controle substitui o cuidado, e o registro substitui o vínculo.

Esse modelo de gestão do conflito não é uma falha do sistema — é sua expressão funcional. Ele cumpre o papel de proteger a escola da responsabilização, de demonstrar ação diante de problemas e de separar sujeitos desejáveis de indesejáveis. Ao fazer isso, a escola reforça padrões de exclusão baseados em marcadores raciais, territoriais e morais, como evidenciado por diversos estudos nacionais e internacionais (Simmons, 2016; Devine, 1995; Rios, 2011; Miranda, 2015).

Para a antropologia da educação, isso exige um deslocamento analítico importante: não basta criticar os dispositivos disciplinares como excessivamente severos ou pouco pedagógicos. É preciso perguntar a quem servem esses dispositivos, como operam no cotidiano e com quais efeitos institucionais e subjetivos. A vigilância, nesse cenário, não pode mais ser pensada apenas como forma de controle do aluno, mas como tecnologia de autopreservação institucional, voltada a garantir que a escola cumpra minimamente seu papel frente a uma sociedade que a cobra, a julga e, frequentemente, a negligencia.

Por outro lado, esse diagnóstico não anula as possibilidades de transformação. Ele as torna mais concretas. Para que a escola possa sair da lógica punitiva, será necessário garantir condições institucionais para a escuta real, a mediação qualificada e a formação permanente dos profissionais. Será preciso também repensar os dispositivos de registro, para que deixem de funcionar como escudos institucionais e passem a ser ferramentas de compreensão, reflexão e cuidado. O desafio não é apenas técnico, mas ético e político: romper com a pedagogia do escudo implica enfrentar a lógica da autoproteção e da punição como resposta automática ao conflito

Investir em espaços de escuta restaurativa, em práticas de justiça escolar e em políticas que valorizem a construção de vínculos pode abrir fissuras nesse regime punitivo. Mas isso não se fará apenas com formação ou com novas tecnologias — será preciso enfrentar a estrutura moral e política que legitima a contenção como forma de gestão da desigualdade. Fazer esse enfrentamento exige escutar os conflitos não como disfunções, mas como expressões legítimas de tensões que precisam ser pensadas, e não apenas arquivadas. A vigilância punitiva não é o fim inevitável da escola pública brasileira. Mas nomeá-la é um bom passo para enfrentá-la.

Bibliografia

Aguinsky, Beatriz; et al. 2014. "Judicialização dos conflitos escolares: desafios para a materialização dos princípios do SINASE". Em: Anais do II Seminário Regional de Políticas Públicas, Intersetorialidade e Família: Formação e Intervenção Profissional. pp. 1-13. Porto Alegre: S/E.

Bartlett, Lesley; Triana, María. 2020. Anthropology of Education: an introduction. *Educação & Realidade* (*45)*: 1-6.

Bazzo, Juliane. 2017. A agência da noção de bullying no contexto brasileiro a partir da etnografia de uma experiência escolar. *Horizontes Antropológicos* 23: 203-231.

Casella, Ronnie. 2001. *"Being down": Challenging violence in urban schools*. New York and London: Teachers College Press.

Chrispino, Álvaro; Chrispino, Raquel. 2008. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação* 16(58): 9-30.

Devine, Joel A. 1995. Can metal detectors replace the panopticon?. *Cultural Anthropology* 10(2): 171-195.

Foucault, Michel. 1987. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

Kaplan, Carina Viviana. 2012. A juventude como condição estigmatizante: relações entre desigualdade, violência e experiência escolar. *Linhas Críticas* 18(37): 599-616.

Kupchik, Aaron. 2010. *Homeroom Security: School Discipline in an Age of Fear*. New York: NYU Press.

Levinson, Bradley A. U. e Pollock, Mica. 2011. "Introduction". Em: Levinson, Bradley A. U. e Pollock, Mica (eds.), *A companion to the anthropology of education*. pp. 1-10. Malden: Wiley-Blackwell.

Maia, Bóris; Miranda e Ana Paula Mendes de. 2017. Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a (in)visibilidade de conflitos referentes às relações de gênero em escolas públicas do Rio de Janeiro. *Horizontes Antropológicos* 23: 177-202.

Maia, Bóris. 2017. O que torna o professor um 'bom professor'?: Carisma e autoridade na escola pública. *Antropolítica* 43: 73-99.

Maseman, Vandra Lea. 1982. Critical ethnography in the study of comparative education. *Comparative Education Review* 26(1): 1-15.

Miranda, Ana Paula Mendes de. 2015. Motivo presumido: sentimento": identidade religiosa e estigmatização escolar no Rio de Janeiro. *Dilemas* 1: 139-164.

Nolan, Kathleen. 2011. *Police in the Hallways: Discipline in an urban high school*. Minneapolis:

University of Minnesota Press.
Pascoe, Cheri J. 2023. *Nice Is Not Enough: Inequality and the Limits of Kindness at American High*. Berkeley: University of California Press.
Pereira, Alexandre Barbosa. 2017. Do controverso "chão da escola" às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. *Horizontes Antropológicos* 23: 149-176.
Ratto, Ana Lúcia Silva. 2007. Disciplina, vigilância e pedagogia. *Cadernos de pesquisa* 37: 481-510.
Rios, Victor. 2011. *Punished: Policing the Lives of Black and Latino Boys*. New York: NYU Press.
Salamé, Adriana. 2004. Carles Serra I. Rhetoric of exclusion and racist violence in a Catalan secondary school. *Anthropology & Education Quarterly* 35(4): 433-450.
Simmons, Lizbet. 2016. *The Prison School: Educational Inequality and School Discipline in the Age of Mass Incarceration*. Berkeley: University of California Press.
Tosta, Sandra de Fátima Pereira. 2011. Antropologia e Educação: culturas e identidades na escola. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 3(6): 413-431.
Veríssimo, Marcos. 2016. O mau aluno é o futuro traficante: notas etnográficas sobre estigmas e juvenis periféricos. *Revista Teias* 17(45): 09–25.
Vinha, Telma Pileggi; Nunes, Cesar Augusto Amaral. 2020. As agressões do aluno ao professor: cenários e possibilidades de intervenção na escola. *Educação Unisinos* 24: 1-13.

Prácticas de cuidado entre mujeres adolescentes escolarizadas en contextos del crimen organizado en Medellín, Colombia[1]

Care Practices Among Adolescent Schoolgirls in Contexts of Organized Crime in Medellín, Colombia

Práticas de cuidado entre adolescentes escolarizadas em contextos de crime organizado em Medellín, Colômbia

Mónica Lizbeth Chávez González[2]
Selen Arango Rodríguez[3]

Resumen
El objetivo de este artículo es analizar las condiciones de violencia, así como las prácticas

1 Esta investigación se desarrolló en el marco del proyecto *Pedagogías de las violencias patriarcales y prácticas de re-existencia en contextos de extracción capitalista y crimen organizado en México y Colombia* coordinado por la Dra. Mónica Lizbeth Chávez González, el cual cuenta con la colaboración de la Dra. Selen Arango Rodríguez y es financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT, IN301324), Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Superiores, unidad Morelia.
Fecha de culminación: 15 de mayo de 2025
Fecha de envío: 20 de mayo de 2025

2 Historiadora y antropóloga de la educación. Profesora Tiempo Completo en Universidad Nacional Autónoma de México, ENES unidad Morelia. Con experiencia de más de veinte años en la investigación educativa, ha incorporado una perspectiva feminista para analizar los cuidados, las prácticas de re-existencia y de construcción de paz en contextos educativos y comunitarios. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1 en México. Email: mchavez@enesmorelia.unam.mx

3 Poeta y profesora de literatura y pedagogía de la Licenciatura en Educación Infantil y del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Sus investigaciones y publicaciones abordan, en clave feminista y de género, el vínculo entre pedagogía, literatura y formación (Bildung). Email: selen.arango@correounivalle.edu.co

y las redes de cuidado de mujeres adolescentes de una institución educativa frente a la extracción de los cuerpos que genera la economía del crimen organizado en la ciudad de Medellín, Colombia. Desde un enfoque feminista, se llevaron a cabo cartografías corporales, así como entrevistas semiestructuradas a jóvenes escolarizadas para indagar en las experiencias y percepciones en torno a las violencias sexuales, las prácticas de cuidados, las redes de amistad, las corporalidades y las maneras en cómo las mujeres jóvenes resisten a estos contextos. Con este trabajo abonamos a las discusiones sobre cómo la extracción capitalista se entrelaza con la del crimen organizado a través de prácticas de consumación y explotación sexual, así como la manera en que éstas son aprendidas y reproducidas en contextos de desigualdad social. En este sentido, se demuestra que en estos contextos las mujeres jóvenes ven reducidas sus redes de apoyo y cuidado en lo cotidiano y asumen los cuidados como estrategias de protección y de autodefensa de su cuerpo frente al riesgo de consumo sexual al que están expuestas dentro del mandato de masculinidad/feminidad que sostienen estos sistemas de opresión en América Latina.

Palabras claves: violencias, cuidados, crimen organizado, extractivismo, mujeres jóvenes

Abstract

The aim of this article is to analyze the conditions of violence, as well as the care practices and networks developed by adolescent girls in an educational institution, in the face of the extraction of bodies generated by the economy of organized crime in the city of Medellín, Colombia. From a feminist perspective, body mapping exercises and semi-structured interviews were conducted with female students to explore their experiences and perceptions regarding sexual violence, care practices, friendship networks, corporealities, and the ways in which young women resist these contexts. This work contributes to ongoing discussions on how capitalist extraction intertwines with that of organized crime through practices of sexual consumption and exploitation, as well as how these are learned and reproduced within contexts of social inequality. In this sense, the study demonstrates that in such environments, young women experience a reduction of their everyday support and care networks, and conceive of care as a strategy of protection and self-defense of their bodies against the risk of sexual consumption to which they are exposed under the gendered mandates of masculinity and femininity sustained by these systems of oppression in Latin America.

Keywords: violence, care, organized crime, extractivism, young women

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as condições de violência, bem como as práticas e as redes de cuidado de mulheres adolescentes de uma instituição educativa diante da extração dos corpos gerada pela economia do crime organizado na cidade de Medellín, Colômbia. A partir de uma abordagem feminista, foram realizadas cartografias corporais e entrevistas semiestruturadas com jovens escolarizadas, com o intuito de investigar suas experiências e percepções em torno das violências sexuais, das práticas de cuidado, das redes de amizade, das corporalidades e das formas pelas quais as jovens mulheres resistem a esses contextos. Com este trabalho, contribuímos para as discussões sobre como a extração capitalista se entrelaça com a do crime organizado por meio de práticas de consumo e exploração sexual, bem como sobre as maneiras pelas quais essas práticas são aprendidas e reproduzidas em contextos de

desigualdade social. Nesse sentido, demonstra-se que, nesses contextos, as jovens mulheres veem reduzidas suas redes cotidianas de apoio e cuidado, e assumem o cuidado como estratégia de proteção e autodefesa de seus corpos diante do risco de consumo sexual ao qual estão expostas sob o mandato de masculinidade/feminilidade que sustenta esses sistemas de opressão na América Latina.

Palavras-chave: violências, cuidados, crime organizado, extrativismo, jovens mulheres

1. Introducción

El siglo XXI se ha distinguido por una expansión considerable de las economías del crimen organizado a nivel global, no sólo han acumulado una mayor riqueza económica, sino que se han complejizado en términos organizativos, generando mecanismos de operación ilegal más sofisticados, diversificando sus fuentes económicas, construyendo nuevas territorialidades, expandiendo sus redes transnacionales e incrementando su inmersión sobre bienes naturales, entre otros rasgos (Terán y Scarpacci, 2024). En términos económicos, el crimen organizado -conformado por grupos que realizan actividades fuera de los marcos legales formales a partir de las cuales obtienen ganancias monetarias y generan economías delictivas o prohibidas- forma parte de los procesos de acumulación por desposesión propios del sistema capitalista contemporáneo (Terán y Scarpacci, 2024). Harvey señala que algunas de las características cruciales de este tipo de acumulación son el endeudamiento que reduce a servidumbre a poblaciones enteras, la desposesión de los medios de vida y de los derechos sociales ganados, la depredación de bienes ambientales globales, la mercantilización de elementos culturales, históricos, artísticos e intelectuales, la corporativización y privatización de servicios y derechos públicos (salud, educación, vivienda, etc.) y demás prácticas de cercamiento de bienes comunes (Harvey, 2004).

Dentro del amplio espectro que incluye la acumulación por desposesión, el crimen organizado participa de este proceso, no al margen de las instituciones estatales, sino como un componente central de la lógica capitalista; de ahí que en nuestros tiempos estemos presenciando una articulación crucial entre capital, estado y crimen organizado. El nuevo capitalismo extractivista ha internalizado prácticas canibalísticas, depredadoras y fraudulentas gracias a su articulación con los poderes formales y económicos. El despojo y el crimen en este contexto tendrán lazos estrechos a través de la apropiación y explotación no sólo de la naturaleza sino de los cuerpos y territorios mediante mecanismos violentos. Estamos frente a una estructura que consume bienes materiales, así como recursos cognitivos, afectivos, corporales y vitales para la acumulación misma.

En la vida cotidiana, esta lógica económico social se experimenta a través de una superposición entre el tiempo de trabajo y tiempo de vida, la poca o nula distinción entre producción y reproducción, la precarización y flexibilización del trabajo asalariado, la integración al trabajo asalariado de actividades no retribuidas fuera del tiempo laboral, la dificultad de mantener espacios de autodeterminación, de subjetivación y de puesta en común de las experiencias, la imposibilidad de mantener un sentido prospectivo, entre otros (Morini, 2014). La acumulación por desposesión está orientada hacia todo lo viviente, derivando en un biocapitalismo que genera una consumación violenta de la vida y de la manera de interactuar con el mundo. La lógica de producción expande

su influencia sobre dimensiones vitales para la reproducción social: los afectos, los cuerpos, los deseos, el tiempo.

La búsqueda de bienestar físico, mental, emocional que caracteriza a las sociedades actuales es crucial para el rendimiento del capital debido a que es monetizable y se fundamenta en ideologías meritocráticas y prácticas estéticas, consumistas y performativas. Como señala Sayak Valencia, el hecho de empujar a nuestros cuerpos a jornadas laborales extenuantes y de mercantilizar estrategias de supervivencia frente a la fatiga y la incertidumbre actuales son ya ejemplos de prácticas biológicamente violentas (Valencia, 2010).

Es así como el crimen organizado, el estado y el capital perpetúan bajo estas lógicas de despojo vital el orden patriarcal. El ejercicio del poder, altamente vinculado con la masculinidad, es algo que se ostenta en estas tres esferas de dominio bajo diferentes mecanismos. Para Sayak Valencia (2010), la violencia espectralizada es la forma en la que se sustenta el poder del crimen organizado generando así praxis del miedo a través del poder de vida y muerte sobre ciertas corporalidades desechables. El estado y el capital, por su parte, no sólo ejercen la violencia directa, sino una violencia estructural a través de la incorporación de la lógica productiva extractivista a la vida social. Como bien señala Foucault, el poder funciona justo porque atraviesa los cuerpos, produce prácticas, afectos, crea conocimiento, induce al deseo, en otras palabras, constituye subjetividades. El cuerpo se ha vuelto dócil y útil, ya que los poderes articulados regulan todos los aspectos de su existencia: qué comer, cuánto dormir, cómo aprender, cómo comportarse. Así

> El adiestramiento del cuerpo y su creciente articulación a través de las distintas formas del saber contribuyen al progreso de la economía capitalista. Son capaces de condicionar comportamientos, conductas, estilos de vida a través de la publicidad, la moda, cánones estéticos, reglas de mercado, modelos culturales, políticos y económicos (Morini, 2014: 124).

La vida se ha convertido en el centro de los intereses del poder y el cuerpo responde a las convenciones de la estética dominante y se vuelve integrante de los mecanismos productivos, al igual que el conocimiento, los sentimientos, la experiencia, entre otros.

El cuerpo de las mujeres es el cuerpo biopolítico por excelencia, el objeto de inversión del consumo y de la publicidad además de ser el soporte primario del deseo mercantil (Morini, 2014). Para el crimen organizado, las corporalidades tanto masculinas o femeninas son cruciales en tanto que son sacrificiales para su reproducción: los varones disponiéndose para el ejercicio de la violencia, la defensa de los territorios, el control de las armas, y el poder de vida y muerte sobre otras corporalidades; mientras que las corporalidades femeninas son objeto de violencias espectralizadas, motines de guerra y consumo sexual. El cuerpo ha sido un medio para que las mujeres puedan ser un sujeto mínimamente visible en el sistema económico, en donde lo tienen que explotar en manos de los dueños de los medios de producción para subsistir (Federici, 2022).

La masculinidad hegemónica exige a los varones afiliarse con la crueldad y desempatizar con todo lo que una sociedad nombra como femenino haciendo que los actos de violencia hacia las mujeres se conviertan en formas para demostrar que son hombres en el marco de una afinidad que, como indica Rita Laura Segato (2018), es de gran profundidad histórica con la guerra y la crueldad pues les solicita ser leales entre ellos y expropiar los cuerpos de las mujeres mediante violencias que vulneran su derecho a existir. En palabras de Rita Segato (2018: 11): “El ataque

y la explotación sexual de las mujeres son hoy actos de rapiña y consumición del cuerpo que constituyen el lenguaje más preciso con que la cosificación de la vida se expresa. Sus deyectos no van a cementerios, van a basurales"

En este contexto, el cuerpo de las mujeres adolescentes en la actualidad está siendo parte de esta biopolítica capitalista y frente a ella las jóvenes están desplegando prácticas de cuidado como mecanismo de resistencia y autodefensa a la vez que están incorporando formas de extracción social. Los cuidados, en un sentido amplio, hacen referencia a todas aquellas acciones que en lo cotidiano se realizan para continuar, reparar y mantener las existencias vitales procurando el bienestar individual y colectivo (Tronto y Fisher, 1990). En los contextos actuales de extracción, los cuidados pueden llegar a conformar redes sociales para sostener y perpetuar la vida y convertirse en actos de resistencia en tanto que pretenden mitigar o impugnar una relación de dominación. Regularmente, la ciencia patriarcal ha definido como resistencias las acciones colectivas que se gestan en escenarios públicos y políticos formales, como las marchas, manifestaciones, protestas, mítines, boicots, etc. Sin embargo, desde un enfoque feminista, podemos concebir las relaciones de amistad, el intercambio de experiencias, la circulación de información para el cuidado, las redes de seguridad colectiva, entre otras acciones cotidianas, privadas, afectivas y corporales como prácticas de resistencia ante un orden patriarcal y capitalista (Ravelo, 2002). Como señala Dorlin, la autodefensa de ciertos sectores es la expresión misma de la vida corporal. Hay grupos sociales cuyos cuerpos viven y resisten a través de la defensa de sí mismos, una defensa que se traduce en agotamiento de sí, ya que existen poderes que se ejercen focalizándose en la potencia del sujeto y en sus impulsos de defensa de la propia vida provocando con ello su propio aniquilamiento. El gobierno de los cuerpos excita la potencia de actuar de los grupos subordinados para llevarlos al ejercicio de su propia pérdida, se trata de producir seres que cuanto más se defienden más se dañan. Hay sujetos acorralados en tácticas defensivas para sobrevivir, en prácticas subalternas de autodefensa, las cuales no se tejen desde la política formal, sino desde los propios cuerpos, su musculatura, sus tensiones, sus contracturas, sus descargas hormonales, sus cuidados estéticos, entre otros. En este sentido, tratamos de analizar cómo se politizan las subjetividades y los cuerpos a través de los gestos cotidianos, íntimos, individuales y continuos que ofrecen una mirada distinta de analizar las violencias sociales (Dorlin, 2018).

Este artículo tiene como propósito analizar las condiciones de violencia, así como las concepciones y prácticas de cuidado de mujeres adolescentes de una institución educativa ubicada en un contexto de desposesión de los cuerpos que genera la economía del crimen organizado en Medellín. Esta investigación es de corte feminista no sólo porque se focaliza en estudiar a las mujeres, que hasta hace poco eran básicamente invisibles como actores sociales (Bartra, 2012) sino que opta por una mirada situada en el reconocimiento de las voces y formas de ser y estar en el mundo de las mujeres. A su vez, la investigación feminista solicita identificar las formas como social y culturalmente se dividen los géneros y se mantiene esta división mediante estereotipos e ideas sobre lo que deba ser o no una mujer en un contexto histórico, social y cultural específico. El punto de vista feminista no es neutral además de no ser androcéntrico ni sexista.

Por lo anterior, se eligió como método para esta pesquisa la cartografía corporal, la cual incita a que las participantes de una investigación representan mediante artefactos visuales y narrativos su relación con sus corporalidades y emociones. Las cartografías corporales son espacios colectivos que permiten la narración autobiográfica, el diálogo intersubjetivo, la localización del discurso

y el reconocimiento de las relaciones de poder (Ruiz y Dauder, 2018). A su vez, se retoman elementos de la investigación biográfico-narrativa (IBN) (Bolívar, 2002) en la que el centro de la investigación son los relatos de las participantes, esto es, la forma que cobra su voz para nombrar su relación con los cuidados y para representar sus cuerpos. Al ubicarse dentro del paradigma hermenéutico, la IBN permite comprender a las participantes de la pesquisa (incluidas quienes participaron como investigadoras) como sujetos biográficos que construyen, a lo largo y ancho de su vida, comprensiones de sí mismas que sugieren, en contextos extractivistas, como en el que se desarrolló la investigación, formas para escucharse, para acercarse a lo que han construido de sí como una manera de resistir y cuidarse (Arango, 2018).

En esta investigación se trabajó con un grupo de ocho mujeres adolescentes entre los 13 y 14 años del grado 7 de una institución educativa de carácter mixto de la Comuna 1 de Medellín.

La institución escolar se seleccionó siguiendo criterios contextuales, ya que nos interesaba situarnos en los territorios donde se concentra la explotación sexual de niñas, niños y adolescentes dado nuestro interés en los procesos de desposesión de los cuerpos femeninos. Llegamos a la escuela a través de la técnica bola de nieve y como estrategia para trabajar con mujeres adolescentes concentradas en un espacio institucionalizado que permitiera generar confianza. Se propuso trabajar con estudiantes mediante el desarrollo de un taller ya que los tiempos dentro de la jornada escolar son limitados y la escuela nos sugirió que las estudiantes "tenían que estar haciendo algo". El contenido del taller se presentó a las autoridades escolares a través de una carta descriptiva, la cual fue aprobada para su ejecución. Para conformar el grupo, se hizo una invitación abierta mediante una asamblea a los últimos grados de la escuela, el único criterio de inclusión fue que fueran mujeres. En la primera sesión se les entregó una carta de consentimiento informado que debía ser firmada por ellas mismas y sus madres, padres y/o tutores. Sólo se permitió la continuidad en el taller a las estudiantes que entregaron la autorización firmada.

Durante la pesquisa se desarrolló un taller con tres sesiones organizadas de la siguiente manera: el oráculo de presentación, las cartografías corporales-afectivas y la proyección a futuro. La primera sesión tuvo como propósito construir un espacio en el que las participantes se sintieran en confianza por lo que se optó por la conversación alrededor de las cartas de Empoderhadas. Oráculo para niñas libres y emancipadas, un material de Princesas menstruantes. Narrativas emancipadoras de la ciudad de Medellín. La sesión dos se interesó en que las participantes, mediante un mapeo corporal, reflexionaran sobre sus cuerpos y afectividades. En esta sesión se dio la indicación para que dibujaran su propia silueta corporal y registraran las partes de su cuerpo que más les gustan (con un círculo), las partes que más cuidan (un triángulo), las partes que les generan incomodidad (un cuadrado) así como las emociones que sienten frecuentemente en el cuerpo (un corazón). La sesión 3 se orientó a reconocer la proyección de las existencias de las participantes como mujeres en el futuro por lo que se les pidió a las participantes que idearan su autorretrato y autobiografía 20 años después. Los talleres permitieron teorizar desde las prácticas y experiencias vividas, y desde la reflexión colectiva y encarnada; su desarrollo se centró en el cuidado y sus significados según las participantes. Por solicitud de la coordinación de la institución educativa, no se abordó información personal sobre la constitución familiar de las estudiantes, enfocándose exclusivamente en prácticas de convivencia, autocuidado y cuidado colectivo, como se especificó en la carta de consentimiento. Adicionalmente, se hicieron entrevistas semiestructuradas con cinco de las estudiantes participantes siguiendo un guión predefinido con

cuatro ejes: Prácticas de cuidado, Autocuidado, Redes de cuidado y Dinámica familiar, indagando en este último sobre convivencia, actividades laborales y formas en que las jóvenes entrevistadas establecen sus vínculos en sus hogares.

Para cuidar su identidad se ha optado por nombrarlas de la siguiente manera: Andrea, Lina, Ana, Laura y Salomé. Ellas cursan el grado 7 en el turno vespertino y residen en las inmediaciones de la institución educativa. Luego de revisar la información obtenida en el marco de los talleres y de las entrevistas realizadas se encontraron cuatro grandes categorías bajo las cuales a continuación se analiza la información obtenida durante la investigación: violencias, cuidados, amistades, corporalidades y resistencias desde los cuidados.

2. La Comuna 1 de Medellín entre desplazamientos, violencias y despojos

Esta investigación se llevó a cabo en la Comuna 1 Popular ubicada en la zona Nororiental de la ciudad de Medellín, capital del Departamento de Antioquia en Colombia. La Comuna 1 comprende un área de más de 300 hectáreas y está compuesta por 12 barrios reconocidos formalmente: Santo Domingo 1, Santo Domingo 2, Granizal, Popular, Moscú 2, Villa Guadalupe, San Pablo, El Carpinelo, El Compromiso, Aldea Pablo VI, La Esperanza 2 y La Avanzada. En el 2019, según datos de la Alcaldía de Medellín, la Comuna 1 contaba con 132, 482 habitantes en total, lo cual representaba el 5.2% del total de la población en Medellín. Casi el 35% de estos habitantes oscilan entre los 29 y 54 años de edad. Según los datos del Índice Multidimensional de Condiciones de Vida (IMCV), la Comuna 1 es la que tiene los índices socioeconómicos más bajos de la ciudad. El 38,3% de las viviendas son de estrato Bajo y el 61,7% de estrato Bajo medio (Alcaldía de Medellín, 2019).

Entre 1964 y 1973, Medellín duplicó su número de habitantes al pasar de una población de 735.236 a 1.122.099 (DANE, 2018), fenómeno que se extendió a otras urbes como Bogotá y Cali, las cuales también se convirtieron en polos de migración rural-urbana. Esta comuna ubicada en la ladera nororiental de Medellín tuvo una ocupación paulatina hasta entradas las décadas de 1950 y 1960, cuando llegan sectores rurales desplazados por el conflicto armado a ocupar los terrenos más difíciles por lo empinado y quebrado de su topografía. Los barrios se formaron con asentamientos por loteo pirata (procesos de loteo por iniciativa del dueño de la tierra, sin tener en consideración la normativa de orden nacional o local) o por invasión. La mayor parte de la población era campesina proveniente de diferentes regiones de Antioquia, la cual se insertó en la industria de la construcción y otros servicios ocasionales (Naranjo, 1992; Gómez, 2022).

Entre la década de los ochenta y noventa diversas bandas formadas en el sicariato del narcotráfico dominaron los barrios periféricos de Medellín. A la par fueron surgiendo las milicias bajo la consigna de proteger a los barrios de las bandas que realizaron acciones de *limpieza social* a través de asesinatos, bombas y masacres. A partir de esta fecha iniciaron operaciones la banda de Los Nachos, la cual se dedicó a la extorsión hasta que fue eliminada por Los Capuchos, una agrupación conocida en la Comuna por sus acciones de "limpieza social" como asesinatos y amenazas para abandonar el territorio. Las disputas por el control territorial generaron numerosas muertes de jóvenes de barrios populares junto con los asesinatos de representantes de la rama judicial, gobernantes, policías, sindicalistas y defensores de los Derechos Humanos. La emergencia de estas bandas juveniles y las violencias que imperaron en zonas como la Comuna 1 contribuyó a

la estigmatización de los jóvenes de sectores populares, considerados como criminales vinculados al narcotráfico o a la delincuencia.

Entre 1982-1986 se instalaron en la Comuna 1 campamentos de paz (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017) una iniciativa liderada en el marco de las negociaciones de paz con el extinto M-19 (El Movimiento 19 de abril fue un grupo guerrillero) en donde las personas jóvenes de la época recibieron formación política y donde aprendieron técnicas militares. Las negociaciones se rompen en 1985 y el gobierno colombiano ordena cerrar estos campamentos quedando a la deriva jóvenes que los visitaban.

A pesar de la firma en 1994 del Acuerdo Final para la Paz y la Convivencia en Medellín, que generó la desmovilización de cientos de integrantes de las milicias y de los pactos de no agresión en las comunas, las violencias sociales no concluyeron, y más bien se transformaron para fortalecer a los poderes armados y mafiosos. Desde los inicios del 2000 hasta la fecha se han establecido y consolidado actores armados que generan rentas criminales que monopolizan el control territorial en los barrios a través del manejo del transporte, el tráfico de drogas, las extorsiones y otras acciones que han impuesto las llamadas *fronteras invisibles* en las comunas, entre ellas la Comuna 1.

Desde entonces, la Comuna 1 ha estado fuertemente afectada por diversas problemáticas sociales que evidencian el despojo y la exclusión social permanente: abandono de menores y de personas de la tercera edad, personas en situación de calle, delincuencia juvenil, retardo mental y mendicidad, entre otras (Naranjo, 1992).

Según el Informe sobre Presencia de Grupos Armados en Colombia. Actualización 2018-2 y 2019 publicado por Indepaz en el 2020, a partir del 2016, en Colombia se denominan Grupos Armados Organizados (GAO) a aquellas estructuras con mayor poder regional y nacional y que tienen líneas de mando delimitadas y como Grupos Delincuenciales Organizados (GDO) los que tienen un poder local. En la ciudad de Medellín se localizan ambos tipos de organizaciones. En el Panorama General del Crimen Organizado en Medellín (2021) se muestra que en la ciudad hay entre 350 y 400 combos (pequeños grupos de entre 30 y 40 integrantes) que están subordinados a entre 15 y 20 bandas cuyas dos actividades principales son la venta de drogas y la extorsión a negocios. La diferencia entre los combos y las bandas es su nivel de autonomía pues las segundas son más autónomas que los primeros. En las comunas nororientales, actualmente el control territorial lo ejercen Los Triana, una de las estructuras criminales con más poder de la ciudad y del Valle de Aburrá. Este grupo se extiende a otros municipios como Bello e Itagüí y controla todas las actividades ilegales prohibiendo hurtos, asesinatos e incluso riñas.

Un proceso fundamental para el desarrollo y pacificación de las comunas nororientales fue la presencia de la "iglesia popular" conformada por sacerdotes influenciados por las Teorías de la Liberación que acompañaron las primeras invasiones de los barrios de la parte alta y que hasta la fecha siguen impulsando mejoras barriales. Estas figuras religiosas, junto con movimientos sociales y políticos de la época (sindicatos, organizaciones artístico-culturales y organizaciones asistencialistas) lograron el acceso y la mejora de servicios públicos en estos territorios. Estas organizaciones han generado movilizaciones barriales para hacer frente a las violencias estructurales y criminales que han afectado sistemáticamente a esta y otras comunas, como ocurrió con la llamada "limpieza social" que criminalizó y asesinó a pobladores de esta zona.

Además del conflicto entre bandas y combos, en la ciudad de Medellín, en especial, niñas

y adolescentes son objeto de Explotación Sexual Comercial de Niñas, Niños y Adolescentes (ESCNNA), problemática que se ha incrementado a partir del 2014. (Área Metropolitana del Valle de Aburrá y Universidad de Antioquia, 2019). En este informe la ESCNNA se nombra como un grave problema de salud pública con secuelas para quienes la sufren en su salud mental, física, sexual, reproductiva y social, y una renta criminal de grupos delincuenciales locales, a veces, con la participación de redes internacionales. Las víctimas de esta violencia tienen en común ser mujeres, provenir de familias con escasos recursos económicos, pero, especialmente, con alta vulnerabilidad y exclusión social o de vivir en entornos rurales que las obliga a uniones serviles. A su vez, en este Diagnóstico se mostró que las víctimas se encuentran escolarizadas y habitan entornos donde se presenta "abuso sexual, maltrato físico y psicológico, negligencia y problemas de comunicación y falta de afecto". (Área Metropolitana del Valle de Aburrá y Universidad de Antioquia, 2019, p. 14). Adicionalmente, las víctimas no se reconocen como tales, ocultan y están de acuerdo con esta forma de violencia. A nivel de la salud mental se encontró que las víctimas tienen baja autoestima, cambios o trastornos en el estado de ánimo, depresión e ideación suicida.

En marzo de 2024, el Defensor del Pueblo solicitó medidas urgentes por los casos de ESCNNA en la ciudad basándose en el informe presentado por Mesa contra la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes de Medellín, en donde se menciona que el 75% de las víctimas son niñas y adolescentes y el 80 % de los agresores son hombres. En este informe se encontró que la mayor afectación por grupo de edad se da entre mujeres jóvenes entre los 14 y 17 años y preadolescentes entre los 12 y 13 años, y que impacta generalmente a grupos específicos como migrantes, afrodescendientes, indígenas y personas de LGTBIQ+. Por su parte, los victimarios son hombres, adultos o jóvenes que pueden ser desconocidos, familiares, turistas o integrantes de grupos delincuenciales. Dentro de los delitos más denunciados se encuentra "la producción de material de abuso sexual, inducción a la prostitución, y proxenetismo con menores de edad y trata de personas" (Informe Mesa contra la ESCNNA, p. 8). Esta forma de explotación sexual está conectada con otras actividades delictivas como la lucha por el poder territorial entre bandas y combos, y "la sexualización del territorio". Se identificaron las instituciones educativas como contextos de riesgo en los que sucede la inducción o captación de las víctimas.

Un periódico nacional declaró que detrás de los casos de ESCNNA se encuentran redes que ofrecen a extranjeros servicios sexuales (hasta con menores de 14 años) mediante páginas de internet a las que es difícil acceder desde Colombia, más no en Norteamérica e Israel, lugares de donde proceden hombres interesados en servicios sexuales tanto de hombres como de mujeres adultas y de menores de edad. Las víctimas mencionan que este delito no sólo es orquestado por familiares sino también por organizaciones criminales de la ciudad. Por lo anterior, la ESCNNA en Medellín no sólo es un asunto local sino una problemática relacionada con las economías del crimen organizado a nivel global.

3. Las violencias sexuales y las estrategias de cuidado

El crimen organizado es la forma económica que mejor utiliza las capacidades y debilidades del capitalismo moderno, ya que, entre otras cosas, promueve el hiperconsumo de sustancias que son accesibles, estimulantes y rápidas. El crimen organizado funciona como el único ente consciente e inteligente en un mundo dirigido por sensaciones y con sujetos lacerados por el

sistema a los que se les pueda exprimir la vida como consumidores o utilizando su cuerpo para así poder perpetuar un sistema (Valencia, 2010). Refuerza el orden patriarcal al afianzar el uso de la violencia como uno de los principales mecanismos de dominio, promover la dueñitud sobre sujetos femeninos y feminizados y garantizar cierta proveeduría económica y jerarquía simbólica a quienes participan en sus filas (Segato, 2018).

La violencia basada en el género se presenta como un factor determinante en las experiencias vitales de estas mujeres adolescentes. Las violencias machistas, como el acoso callejero y la violencia de pareja, influyen en la percepción que tienen sobre su seguridad y bienestar.

> No por aquí, pero ya me ha pasado que me han intentado robar dos veces, entonces yo me mantengo muy prevenida. Me he podido salvar porque siempre encuentro a una persona y me acompañan siempre hasta cierta parte donde ya no hay peligro. Ya no me siento cómoda de salir sola. (Laura)

> Entrevistadora: ¿Para ti la calle te pone en riesgo?
> Ana: Sí porque hay mucho morboso.
> Entrevistadora: ¿Qué te dicen o qué te hacen?
> Ana: "Linda", "qué rico" y así
> Entrevistadora: ¿Son hombres?
> Ana: Sí
> Entrevistadora: ¿De qué edad?
> Ana: ya han de ser viejos.

El miedo que genera transitar sola por las calles del barrio es una evidencia de la subjetivación de la violencia que afecta en particular a las corporalidades femeninas (Dorlin, 2018). Son ellas y sus cuerpos los que circulan estos espacios públicos apoderados de las calles. La violencia sexual, que afecta a las mujeres de manera sistemática, también transforma las dinámicas de los cuidados. En el caso de Lina y Ana, las calles se presentan como un lugar de vulnerabilidad, lo que las lleva a evitar salir y a buscar protección en figuras masculinas como su padre y amigos. Hay códigos de inteligibilidad sobre las violencias entre varones que habitan estas calles, estas figuras de "protección" masculinas refuerzan los mandatos de género al disponerse como sujetos capaces de "defender" corporalidades feminizadas mediante el uso de las violencias. La idea que ellas sostienen de proteger sus corporalidades de los "morbosos" en la calle se convierte en una estrategia de autocuidado, pero también en una forma de victimización. En estas circunstancias, las mujeres se sienten responsables de evitar el acoso y la violencia, lo que refuerza una cultura de culpabilización de las víctimas.

Otro elemento que emergió de parte de una de las entrevistadas fueron los consumos de droga y autolesiones. Andrea comentó que a raíz de la muerte de un amigo suyo comenzó a autolesionarse. Manifestó que consumió droga pero que ahora no lo hace y que es muy común que algunos amigos inviten a consumir o encontrar la droga (como también lo mencionó Lina) en el ámbito de las fiestas. Andrea concibe unos consumos más dañinos o de mejor estatus que otros como el de su madre, de quien refiere que consume bazuco[4].

4 Según Échele cabeza (Web), el basuco es "una sustancia psicoactiva compuesta principalmente

Según la actualización del Informe Alterno por los Derechos de la Niñez en Medellín realizado entre el 2022 y 2023 (Con-vivamos, 2023), en la Comuna 1 se generó una alerta ante las violencias sexuales relacionadas con acoso sexual callejero y acoso verbal a mujeres. Los principales actores responsables de esta práctica son los GDO del sector quienes controlan las rentas ilegales (microtráfico) y legales (venta de productos de la canasta familiar) así como los negocios nocturnos de la zona, los cuales integran a la explotación sexual a los sectores más vulnerabilizados como niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNA) con problemas de acceso a educación en todos sus niveles de educación, precaria situación económica, necesidades básicas insatisfechas, con falta de oportunidades laborales y con alto consumo de sustancias psicoactivas en los espacio público así como una carencia de entornos seguros al interior y al exterior del hogar.

Las violencias de género no sólo se experimentan en el espacio de la calle, sino también en el entorno privado-doméstico donde se reproducen en el marco de relaciones de pareja. En cuanto a estos vínculos, Andrea, quien está en una relación de noviazgo, no quiere hablar sobre este tema debido a que le genera malestar. Laura, quien también tiene una relación de pareja, manifestó lo siguiente: "A veces siento que sí me hace daño, pero [es un] daño que no sé manejar. Yo sé que esa persona me hace daño, pero yo sigo ahí. Sé que está mal dejarme hacer daño, pero me acostumbré tanto a esa persona que no soy capaz de alejarme tanto de él." Laura se encuentra en un ciclo de violencia íntima en el que las mujeres dudan sobre la percepción de la violencia que sus parejas ejercen sobre ellas, optando por continuar allí. Desde las primeras experiencias de noviazgo aprenden en carne propia que las violencias son constitutivas a este tipo de vínculo, del cual no salen porque se "acostumbran" al daño.

4. Las violencias en el ámbito familiar y las prácticas de cuidado

Las experiencias de las jóvenes entrevistadas reflejan la ausencia de un modelo materno y paterno cuidador. La figura de la madre se encuentra marcada por la vulnerabilidad que sufren las niñas y adolescentes en el contexto del crimen organizado para la venta y consumo de drogas:

> Cuando mi mamá tuvo la primera niña, que es mi hermana mayor fue producto de una violación. A mi mamá la violaron y mi mamá no la abortó, la quiso tener. Cuando mi hermanita nació, mi mamá se la quedó para ella porque ella la crió (Andrea).

El padre de Andrea, consciente de los riesgos permanentes a los que se expone por sus actividades vinculadas al narcotráfico, toma la decisión de sacar a Andrea del entorno familiar inmediato y delegar los cuidados a una institución pública pues su madre no podía cuidarla debido a su adicción y que vive en situación de calle. Hoy en día, la joven no desea vivir como su madre, una mujer cuyas experiencias marcadas por el abuso sexual, el consumo de drogas, la vida de calle y el maternaje intermitente reflejan el despojo y la consumación violenta de la vida. Andrea

---

por la extracción de alcaloides de la hoja de coca que no llegan a ser procesados hasta convertirse en clorhidrato de cocaína, también conocido como pasta base de cocaína". El basuco no es tan costoso como la cocaína por lo que generalmente es consumido en Colombia por personas en situación de calle.

comenta: "Yo crecí con la mentira de que mi mamá no me quería y me había abandonado. De 15 años que tengo yo nunca he entendido qué es un papel de mamá."

En condiciones de precarización capitalista, el mercado de drogas va acompañado del consumo sexual de las mujeres y de la extracción vital. Los cuidados de las mujeres insertas en estas lógicas extractivistas se materializan en prácticas de protección y defensa, con pocas redes de apoyo familiar y amistosas.

Andrea señala que fue cuidada en el internado y que una vez que salió pudo sobrevivir gracias a las relaciones de protección en las que participa su padre al formar parte de los GDO. Tiene muy claro que la supervivencia y el poder de vivir o de morir en las calles está sostenido por los sujetos masculinos ligados a la delincuencia organizada. En este marco, los hombres, cercanos a las redes del consumo de drogas, ejercen un tipo de cuidado basado en la violencia y la protección a través de su poder sobre las armas. Este tipo de protección, sin embargo, es sólo aparente, ya que implica subordinación y vulnerabilidad para las mujeres (parejas, hijas y ahijadas) que están relacionadas con ellos. En este sentido, es relevante resaltar que no es la figura paterna la que provee de cuidados directos y cotidianos para sostener la vida en estos entornos de desposesión.

En el caso de Ana, su relación con la madre está relacionada con el cuidado pues ella "me trata bien. Me dice cosas para que yo no pase por eso [tener bebés siendo adolescente] y me habla". Pero hubo un tiempo en el que ella era grosera con su madre debido a que percibía que ella quería más a su hermano menor. Para Lina, en cambio, su familia es tanto amistosa como problemática.

En contextos de violencia intrafamiliar, la conformación de los vínculos de apego materno y paterno (o con los cuidadores) es descrita por los niños y las niñas como inadecuados o marcados por la desconfianza. En un estudio realizado en Barranquilla (Colombia) con una muestra de 27 niños y niñas, entre 9 y 12 años de edad, que viven en sectores socioeconómicamente en desventaja de la ciudad, se encontró que cuando las niñas sufren violencia intrafamiliar activa (maltrato físico directo) quieren evitar contacto en primer lugar con la madre y en segundo lugar con el padre, mientras que las que son víctimas de violencia pasiva (testigas de violencia) no señalaron ninguna figura en particular. Se encontró que los niños y las niñas hacen relaciones cercanas con sus pares, mientras que las niñas cuentan con una *amiga íntima* (Amar & Berdugo de Gómez, 2006). En el contexto de la violencia por el crimen organizado, estos vínculos son elementos cruciales de motivación, reclutamiento e inestabilidad familiar. En el caso de las mujeres, los lazos parentales o conyugales determinan el ingreso a las organizaciones y el aprendizaje de la conducta delictiva (Moya y Tierrablanca, 2024). Adicionalmente, la participación de mujeres en el crimen organizado fractura las estructuras familiares y las formas en que se distribuye el poder en el hogar, mientras que en las organizaciones ocupan roles de subordinación. Esto contrasta con una forma de agencia que redefine y reinterpreta las ideas hegemónicas sobre el cuidado y los roles de género tradicionales. Las jóvenes entrevistadas anunciaron que no confiaban en las mujeres y que por ello no tenían amigas. (Moya & Tierrablanca, 2024).

5. Los desencuentros de amistad entre mujeres

Las redes de cuidado son fundamentales para sostener la vida en contextos de extracción cotidiana. Gran parte de estas redes están enmarcadas en relaciones de parentesco, amistad o

padrinazgo. En el caso de las personas jóvenes, los vínculos amistosos y de noviazgo suelen ser cruciales para tejer redes de apoyo mutuo, solidaridad o protección, sin dejar de reconocer que también están atravesadas por relaciones de poder. Un tema recurrente para las jóvenes fue la dificultad para establecer relaciones de cuidado entre mujeres. La desconfianza y la rivalidad parecen ser componentes claves en las interacciones entre pares.

> Entrevistadora: ¿Tienes amigas?
> Laura: Conocidas
> Entrevistadora: ¿Por qué son conocidas?
> Laura: Tengo dos, pero una está muy alejada. El resto son conocidas porque siempre que tengo una amistad es muy hipócrita.

De esta manera, Laura menciona que no confía en sus amigas, a quienes considera "doble cara" o "hipócritas". Prefiere establecer relaciones de amistad con hombres, pues percibe que estos tienen un rol protector más claro. En contraste, mencionó también que cuida a sus amigas de no consumir drogas, y menciona específicamente a una de sus amigas que "es depresiva" por lo que le aconseja no consumirlas.

Andrea también expresa una visión similar en cuanto a la relación con otras mujeres, sugiriendo que la traición y la falsedad son características comunes en las relaciones de mujeres jóvenes. Las entrevistadas manifestaron que tenían mejores relaciones amistosas con los hombres que con las mujeres. Andrea comenta que son más leales y no tan chismosos.

La enemistad entre las mujeres es una de las prácticas que más promueve el patriarcado. Esta falta de solidaridad y apoyo entre mujeres refleja la internalización de las violencias patriarcales y la imposibilidad de construir redes de cuidado en un contexto de competencia y desconfianza. Estos desencuentros no sólo se dan durante la adolescencia, época en la comienzan a darse los encuentros y desencuentros en el marco de las relaciones afectivas, sino que se extienden durante la vida de las mujeres independiente de clase social, etnia o cultura. En contextos precarizados por el crimen organizado, la enemistad allana el terreno para que las mujeres jóvenes no se cuiden entre sí, sino que encuentren en sus contemporáneas rivales que podrían afectar sus relaciones con los hombres ya sean sus amigos o parejas.

6. Las corporalidades femeninas: entre la extracción capitalista y los cuidados

Como ya hemos señalado, en los contextos de extracción capitalista, las corporalidades juegan un papel central. En el contexto actual, la explotación de los cuerpos no sólo proviene de poseer un rol en la estructura económica, sino que también hay una estructura de validación de las mujeres si son atractivas sexualmente para los hombres. En la vía virtual, está el fenómeno de las *nude-pics* y *webcams* a través de las cuales se refuerza la construcción patriarcal en torno a las mujeres como objeto explotable. En el taller sobre cartografía corporal realizada con estudiantes del plantel escolar solicitamos a las participantes que dibujaran su cuerpo entero en un papelógrafo y señalaran, mediante unas convenciones dadas, la manera cómo se relacionaban con sus cuerpos y los cuidados que se procuraban. Esta actividad fue desarrollada por cinco participantes. Señalaron que las partes que más les gustan de su cuerpo son: su abdomen y piernas (coincidieron dos participantes), cabello, mejillas y manos.

Las partes que más cuidan son: cara, cuello, vulva/vagina/útero (coincidieron tres participantes), abdomen, pies, manos y corazón.

Las que les genera más incomodidad: los senos, las rodillas, los pies y las manos.

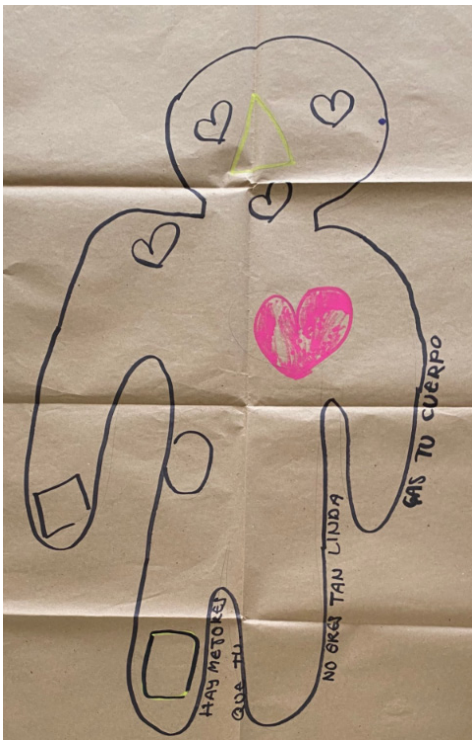
Las emociones que más sienten son: enojo, tristeza, rabia, alegría, amor, ganas de pelear, enamoramiento y ganas de llorar. En la cartografía, tres de las participantes del ejercicio ubicaron estas emociones en la cara y el resto en los ojos, el corazón, las manos y los hombros. También se les solicitó a las participantes que escribieran alrededor de la silueta los comentarios que les decían sobre su cuerpo cuando salían a la calle:

-Estás gorda
-Fea
-Que linda cintura
-No pareces de 14 años
-Tienes poco cuerpo para tu edad
-Tienes cuerpo lindo
-Tu cuerpo es perfecto
-Para donde va con todo eso mi amor
-Vístase más tapadita
-Que *riko* usted
-Hay mejores que tú
-No eres tan linda
-Gas tu cuerpo
-Eres muy mamasita
-Está muy rico
-Está rica para comerla
-Tiene cuerpo bonito
-Pareciera de 11 años

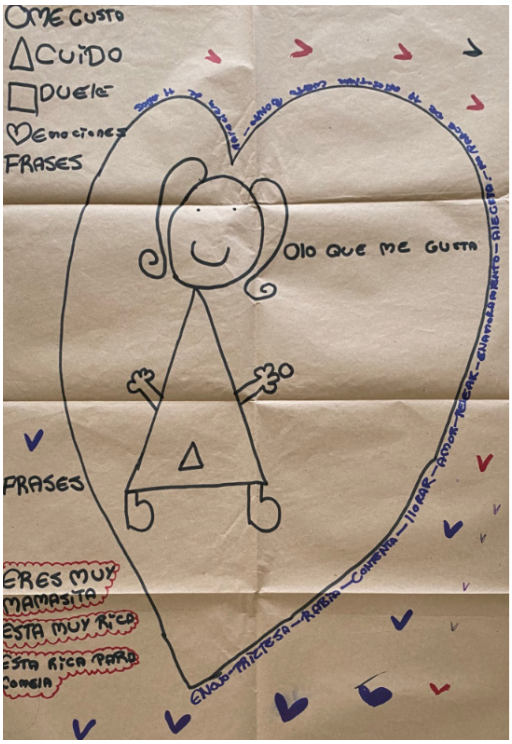
Estas jóvenes de Medellín tienen una preferencia por partes de su cuerpo que resaltan los atributos estéticos de las mujeres más valorados por la cultura patriarcal: el rostro, el abdomen y la cintura. No sucede así con el busto, el cual generó incomodidad en la mayoría de las colaboradoras. Los comentarios que reciben sobre sus cuerpos tienen que ver con valoraciones sobre su apariencia por lo que denotan el deseo de la mirada externa, mayormente masculina, de consumir sexualmente a los cuerpos de estas mujeres. También son una muestra de regulación moral que insinúa el vínculo entre el no ocultar el cuerpo y el abuso sexual culpabilizando a las jóvenes de las violencias sexuales que viven en las calles. A la par, las frases más relevantes para ellas dan cuenta de una mirada comparativa que las insta a participar en la carrera por ser un objeto deseado para los varones, de ahí que la competencia entre ellas en estas etapas de su vida sea crucial y un obstáculo para la construcción de redes de cuidado horizontales y entre pares. Los comentarios que ellas reciben sobre sus corporalidades y que señalaron como frases significativas están enmarcados en los tránsitos de la calle y realizados por figuras masculinas, las cuales las objetivizan para el consumo sexual, las hace sentir inferiores por tener cuerpos infantiles y las culpa de no ser suficientes para el deseo masculino al compararlas con los cuerpos de otras mujeres. Finalmente, estas inscripciones les invitan a construir corporalidades adultas

acordes con una urgencia para el consumo capitalista patriarcal.

A nivel de la representación gráfica de sus siluetas se encontró que dos de las cinco siluetas no tienen ojos, nariz y boca, y que una representa estas partes con corazones (Ver Imagen 1). Dos de las siluetas no tienen una forma relacionada con el cuerpo humano pues una se parece a una galleta de jengibre y la otra un triángulo sin extremidades y sin cuello del cual salen la cabeza con dos líneas curvas que simulan el cabello, las manos y los pies y que está encerrada por un corazón (Ver Imagen 2). Estas dos siluetas no tienen ropa. Las otras tres siluetas son cuerpos de mujeres jóvenes. Una de ellas tiene sobre la cabeza la inscripción Tu cuerpo es perfecto, además de que se encuentra en ropa interior. Particularmente, la silueta en forma de triángulo, el ámbito de la iconografía tiene un sentido ambivalente: por un lado, recuerda la señalización industrial usada para advertir peligro y, por el otro, simboliza la fuerza. No es gratuito, entonces, que la joven haya representado su cuerpo como un triángulo encerrado al interior de un corazón, símbolo del amor y del cuidado.



Imágen 1



Imágen 2

7. Resistencias y prácticas de cuidado

Para las jóvenes entrevistadas, el cuidado se configura como un mecanismo de supervivencia, ligado tanto a la protección física como emocional de las violencias. Tres de las jóvenes entrevistadas definen el cuidado como “Cuidarse a sí misma”, “Estar física y mentalmente bien” y “Bañarme,

venir a estudiar, comer, dormir bien". En el caso de Laura, el cuidado físico es parte de su rutina diaria, pues se dedica a estudiar como manicurista y considera que el cuidado de su cuerpo es esencial. Por lo anterior, el cuidado para ellas no es una práctica pasiva, sino que está mediado por la necesidad de defenderse del riesgo constante de ser objeto de violencias derivadas por el crimen organizado y contextos donde la masculinidad debe ser demostrada a través de la violencia hacia las mujeres. También, el cuidado está relacionado con el bienestar físico.

Sin embargo, la falta de atención hacia sus emociones, a pesar de atender a otros emocionalmente, revela una desconexión entre el cuidado físico y emocional que caracteriza la vivencia de estas jóvenes.

Algunas definiciones de Cuidado dadas por las participantes fueron:

> No dejarse destruir por las personas, teniendo mucha autoestima, no dejarme maltratar de nadie y no volverme a hacer daño a mí misma. (Andrea).
>
> No dejarme tocar de las demás personas [...] mirando pa´ todos lados. (Lina).
>
> Que uno no se deje tocar de un desconocido, que si lo toca una menor de edad [ella] lo tiene que demandar porque eso no se puede hacer. [...] No saliendo a la calle [...] A mí no me gusta la calle, yo no soy de calle ni de fiesta. Yo soy de casa solamente. (Ana).
>
> Si siento que me están siguiendo cambio o hablo con alguien, busco a alguien conocido o me meto donde hay más gente. (Salomé).
>
> Alejándome de lo que no me hace bien a mi persona. (Laura).

Estas definiciones de cuidado dan cuenta de las prácticas que tienen las jóvenes para procurar su existencia en un contexto donde están expuestas a violencias no sólo familiares sino también producto de las organizaciones criminales que transitan las calles y que afectan su salud mental pero también sexual y reproductiva. Especialmente, en estas definiciones es claro que las jóvenes identifican la ESCNNA pues se cuidan de ella y saben qué hacer en caso de estar expuestas a ella. Detrás de estas concepciones sobre el cuidado, en el marco de economías criminales, el acoso callejero y el peligro de ser vulneradas por un desconocido, son prácticas extractivistas que le arrebatan a las jóvenes su derecho a transitar con seguridad en la calle. En estos contextos, los cuidados se viven como prácticas autodefensivas, como un impulso de hacer algo no desde la libertad, sino desde la reacción de protección y de preservación de sí mismas (Dorlin, 2018).

Para las entrevistadas, el cuidado se trata de lograr no ser acosada ni vulnerada por otras personas, especialmente por hombres adultos en el contexto de la calle. Para ello mantienen una actitud vigilante al salir de su casa o deciden mejor no hacerlo debido al peligro de ser violentadas. También, son conscientes que prestan más cuidados a otras personas que a ellas mismas.

Para Lina y Ana, el cuidado también está marcado por la necesidad de protegerse, pero en sus casos, está más relacionado con la preservación del cuerpo frente a la violencia sexual, especialmente en la calle. El cuidado en este contexto se convierte en un acto de autodefensa contra la violencia doméstica e íntima. Proviene no sólo de la madre sino también de ellas hacia otras personas que integran su familia. En este contexto, la figura masculina sigue siendo central, aunque

no siempre positiva, como se observa en la relación de Ana y Andrea con su padrino y su tío, quienes se presentan como cuidadores celosos y protectores, pero también opresivos. Mientras que la figura femenina para Ana es tanto fuente de advertencia de posibles abusos como de reconocimiento de sus derechos sexuales y reproductivos con la intención de que viva plenamente su adolescencia.

A las preguntas ¿Qué es el autocuidado? y ¿cómo consideras que una se podría cuidar mentalmente?, Laura respondió: "No sé. Yo no las sé cuidar, yo caigo mucho en depresiones, por eso porque yo cuido a los demás, pero no me cuido a mí mentalmente." A pesar de las dificultades para establecer redes de apoyo entre pares, algunas jóvenes como Andrea y Laura muestran una mayor conciencia sobre la importancia del autocuidado, particularmente en relación con la salud mental.

Debido a que las mujeres en lugares donde deben asumir posturas estereotipadas como ser las encargadas del cuidado de los demás, es más difícil que prioricen su autocuidado o le otorguen un segundo lugar, justo después de cuidar a otros. Laura menciona que va a terapia psicológica y reflexiona sobre los problemas emocionales de su madre, a quien describe como "bipolar". Este enfoque hacia el autocuidado mental se presenta como una herramienta fundamental para lidiar con las emociones y las experiencias traumáticas derivadas de su entorno violento.

El autocuidado para las entrevistadas se limita a las necesidades básicas como bañarse, dormir y no caer en el vicio, lo que refleja una concepción moralista y prescriptiva del cuidado, más asociada a la idea de ser una "buena mujer" que a un cuidado integral de sí misma.

Otra dimensión del cuidado abordada por las entrevistadas es el dar cuidados. Andrea manifestó que luego de darse autocuidados, se los da a su padre y a sus dos sobrinos pues quiere que no le pase nada malo. Además, cuida a sus sobrinas, en especial a una por tener *cara de Barbie*. "Les cuido la cara porque la chiquita tiene una cara de barbie, tiene una cara hermosa; les cuido el cabello, las cuido a sí mismas y les enseñó qué es lo bueno y qué es lo malo." Laura cuida a abuelita y a su mascota y sustenta este cuidado diciendo: "Yo siempre he demostrado mi cariño a los que quiero y es mi forma de ser. Cuidándolos cuando me necesiten."

Dentro del proyecto extractivista crimen organizado, el cuerpo de las mujeres es objeto de inversión de consumo y de publicidad haciendo que proliferen más ofertas para el consumo de productos dirigidos al "cuidado", los cuales, en últimas, hacen introyectar la idea de que es más importante cuidar las partes del cuerpo más visibles y que expresan marcas de feminidad como lo son las uñas. Esto hace que, por una parte, las uñas, el cabello, se extraiga todo lo que una mujer debe ser, sin contemplar el cuerpo en su totalidad y unicidad.

Para algunas de estas jóvenes, la escuela se convierte en un refugio frente a la violencia que viven en la calle o en el hogar. En particular, Lina menciona que la escuela es un espacio cerrado y seguro, que le ofrece una sensación de protección en un contexto donde la calle y el entorno familiar son lugares de riesgo. Aunque las relaciones dentro de la escuela pueden estar marcadas por dinámicas de poder y violencia, para estas jóvenes, el entorno institucional representa un espacio donde pueden encontrarse con sus pares, hablar con adultos sobre situaciones que les aquejan y sentir cierto refugio de la violencia que se vive en los alrededores y en sus hogares. Este papel ambiguo y contradictorio sobre los significados de las escuelas en los contextos de violencias sociales son ya analizados por otros investigadores que han señalado cómo la escuela se puede convertir en un espacio intersticial en tanto que ofrece protección frente a las violencias externas que viven en sus barrios sin que esto anule la existencia de violencias otras que se generan

y reproducen en su interior (Chávez, 2023; Ríos y Furlán, 2024).

Además de cuidar a otros y de cuidarse de las violencias sexuales que un desconocido pueda hacer sobre sus cuerpos, el cuidado se comprende por las entrevistadas como una práctica de protección atravesada por vínculos afectivos y familiares. Para Andrea, por ejemplo, el cuidado implica un ejercicio constante de protección hacia su hermana y sobrinas. Se asume como una figura protectora, con la idea de "no dejarme destruir" o "no dejarme maltratar" Este concepto de cuidado está estrechamente vinculado a su experiencia de vida en el contexto de Medellín, donde el mandato de la masculinidad hegemónica la violencia machista y el narcotráfico configuran los roles de género y las relaciones interpersonales.

Conclusión. El cuidado como autodefensa en un contexto de violencia por el crimen organizado

Las conversaciones y talleres permiten considerar que el cuidado para las mujeres adolescentes es un conjunto de prácticas que resultan de su experiencia y les permiten resistir y proyectarse a futuro en un contexto donde gobierna el crimen organizado y el mandato de la masculinidad hegemónica cruel y extractivista de sus cuerpos jóvenes. Por tal razón, al preguntarles qué es el cuidado, respondieron que no sabían qué era o lo asociaban con el cuidado físico, especialmente de su rostro y uñas, o con el cuidado de otros como familiares. Sin embargo, a medida que fueron desarrollándose los encuentros, nos enseñaron los mecanismos como opera el crimen organizado sobre sus cuerpos. Las violencias que impone el crimen organizado operan como un gobierno de muerte que activa el modo de supervivencia en sociedades despojadas de una vida digna. En las experiencias de estas mujeres jóvenes se percibe una potencia de actuar para vivir en las calles y en sus espacios íntimos sin que con ello se alteren radicalmente las formas de opresión; no obstante, estas mujeres han aprendido un estado de supervivencia a través de la manera en cómo conciben y cuidan sus corporalidades, sus relacionamientos familiares y de amistad y sus tránsitos en las calles.

Las víctimas de ESCNNA, además de ser en su mayoría mujeres, duermen en hogares donde hay problemas de comunicación familiar y falta de afecto. Al salir a la calle encuentran que la forma como los hombres adultos desconocidos se intentan comunicar con ellas es a través del acoso callejero y de la violencia sexual. Esto hace que elijan a otros hombres como sujetos de confianza pues no sólo les encuentran más confiables que otras mujeres sino con más valía debido al poder ejercido mediante la coacción y la violencia.

En contextos de violencia por el crimen organizado, las mujeres ven reducidas sus redes de apoyo y cuidado logrando que no vean necesario construir alianzas con sus pares pues esto haría que se pregunten por su cuidado y desarrollen redes para cuidarse. A diferencia de los hombres, quienes extienden redes para apoyarse y protegerse y más si son integrantes de bandas o combos. Las jóvenes, por lo anterior, optan por amistades masculinas haciendo a un lado a sus contemporáneas debido a que ellos, al ser diferentes de las mujeres y parecidos a quienes las acechan las calles, podrían protegerlas en situaciones donde se ponga en riesgo su dignidad. Los sujetos masculinizados comparten códigos de inteligibilidad sobre las violencias que sostienen el orden patriarcal-criminal. El que cuida tiene un poder en el barrio dado por su cercanía con las armas y las redes del narcotráfico.

Por lo anterior, no es gratuito que asimilen los cuidados como estrategias de protección y de autodefensa de su cuerpo del riesgo potencial que representa la calle y que lo que más tienen que cuidar son las partes de su cuerpo que generan más atracción sexual para la mirada masculina: el rostro, las mejillas y el cabello largo, y, el abdomen y las piernas.

En contextos extractivistas donde el cuerpo femenino es mercantilizado, el cuidado de sí queda reducido muchas veces al embellecimiento de ciertas partes del cuerpo. Podría decirse que la idea de autocuidado funciona en contextos extractivistas por el crimen organizado como una sinécdoque, es decir, usar una parte del cuerpo para referirse a todo el cuerpo transformando la representación de este en una figura geométrica o en una silueta en forma de galleta, sin facciones o en ropa interior, es decir, totalmente expuesto y vulnerable. Pero también como un llamado a la autodefensa.

Las narraciones sobre las existencias y corporalidades elaboradas por las participantes revelan una tensión entre los mandatos de feminidad hegemónica —que insisten en la belleza, la delgadez y la sumisión— y el deseo de afirmarse como mujeres libres, autónomas y reconocidas socialmente. El autocuidado aparece tensionado por un discurso moralizante que asocia el "cuidarse" con ser una "buena mujer" —limpia, delgada, sobria— más que con una verdadera atención integral al bienestar físico, mental y emocional.

La existencia de las mujeres adolescentes en contextos del crimen organizado muestra cómo sobreviven a circunstancias donde el patriarcado reduce las alianzas femeninas y cosifica estas existencias a objetos de deseo. Por lo anterior, y retomando los planteamientos de Sánchez (2021) para este estudio, las mujeres jóvenes participantes desarrollaron formas de resistencia y autodefensa que les permitieron representar en sus dibujos y expresar en las entrevistas las formas como conciben el cuidado y el autocuidado. Esto es, con sus dibujos y palabras no responden a figura de "la buena víctima" (pasiva, vulnerable, desconocedora de sus agresores, Sánchez, 2021), la cual no tiene voz, es revictimizada al contar su relato y debe probar la violencia de la cual es objeto, sino que evidencian agencia y estrategias activas ante condiciones de violencia estructural. En el contexto del crimen organizado, el cuerpo de las mujeres adolescentes es lo que se expropia, a la par que éstas desarrollan prácticas de autocuidado/autodefensa para sus existencias a futuro.

Bibliografía

Alcaldía de Medellín. 2019. *Comuna 1: Popular Ficha de Caracterización*. Medellín: Departamento Administrativo de Planeación Subdirección de Prospectiva, Información y Evaluación Estratégica. Disponible en https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/medellin/Temas/PlaneacionMunicipal/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2021/Comuna%201%20Popular-Ficha%20Informativa.pdf

Amar, José; Berdugo de Gómez, Margarita. 2006. Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar. *Psicología desde el Caribe* 18:1-22.

Arango Rodríguez, Selen Catalina. 2018. Relatos dibujados: investigación biográfico-narrativa. Una propuesta documental desde la creación literaria. *Folios. Revista de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia* 40: 209-2017. Disponible en https://revistas.udea.edu.co/index.php/folios/article/view/338488

Área Metropolitana del Valle de Aburrá y Universidad de Antioquia. 2019. *Diagnóstico sobre la explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes en el Área Metropolitana del Valle de Aburrá y recomendaciones para su abordaje*. Medellín. Disponible en https://www.metropol.gov.co/SiteAssets/Paginas/Noticias/diagnostico-escnna-valle-aburra/ESCNNA_diagnostico.pdf

Bartra, Eli. 2012. Acerca de la investigación y la metodología feminista. En: Norma Blazquez; Fátima Flores y Maribel Ríos (Coord.). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales.* Pp. 67-79 México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Bolívar, Antonio. 2002. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1): 1-26. Disponible en: http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

Blanquicet, Jesús. 7 de junio de 2024. Las poderosas mafias que controlan la explotación sexual de menores en Colombia. *El Tiempo*. Disponible en: https://www.eltiempo.com/justicia/investigacion/las-poderosas-mafias-que-controlan-la-explotacion-sexual-de-menores-en-colombia-3331288

Chávez, Mónica. 2023. La violencia escolar y los espacios intersticiales en México. Una aproximación etnográfica en Uruapan, Michoacán. Revista Construyendo Paz Latinoamericana, 18(18): 262–288. DOI: https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0273

Centro Nacional de Memoria Histórica. 2017. *Medellín, memorias de una guerra urbana*. Medellín: Centro Nacional de Memoria Histórica, Corporación Región, Ministerio del Interior, Alcaldía de Medellín, Universidad EAFIT, Universidad de Antioquia.

Con-vivamos. 2023. *Informe Alterno por los Derechos de la Niñez en Medellín*. Medellín.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). 2018. *Censo Nacional de Población y Vivienda*. Medellín.

Defensoría del Pueblo. Colombia. 27 de marzo de 2024. Por casos de explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes en Medellín (Antioquia), Defensor del Pueblo solicita medidas urgentes. *Defensoría del Pueblo.* Disponible en: https://www.defensoria.gov.co/-/por-casos-de-explotaci%C3%B3n-sexual-comercial-de-ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-y-adolescentes-en-medell%C3%ADn-antioquia-defensor-del-pueblo-solicita-medidas-urgentes

Dorlin, Elsa. 2018. *Defenderse: Una filosofía de la violencia*. Buenos Aires, Argentina: Hekht

Échele cabeza. Enero 8 de 2018. Bazuco. Disponible en: https://www.echelecabeza.com/bazuco/

Federici, Silvia. 2022. *Ir más allá de la piel: repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Gómez, A. 2023. *"Tenerla no es riqueza, pero no tenerla si es mucha pobreza" La vivienda autoconstruida en la comuna 1: Caso de estudio sobre la habitabilidad y bienestar de las familias del barrio Carpinelo en Medellín*, Tesis de Maestría en Estudios Socioespaciales. Medellín: INER, Universidad de Antioquia.

Harvey, David. 2004. *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal.

Indepaz. 2020. *Informe sobre presencia de grupos armados en Colombia. Actualización 2018-2 y 2019.* Colombia: Indepaz. Disponible en: https://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2020/11/INFORME-GRUPOS-ARMADOS-2020-OCTUBRE.pdf

Innovations for Poverty Action. 2021. *Panorama general del crimen organizado en Medellín*. Colombia: Innovations for Poverty Action y Universidad Eafit. Disponible en: https://poverty-action.org/publication/panorama-general-del-crimen-organizado-en-medell%C3%ADn

Mesa contra la ESCNNA Medellín. 2024. *Análisis de la situación de la ESCNNA en Medellín y recomendaciones de abordaje para la nueva Administración Distrital. 2024-202*. Colombia. Disponible en: https://investigacion.upb.edu.co/files/65432991/An_lisis_de_la_situaci_n_de_la_explotaci_n_sexual_comercial_de_ni_as_ni_os_y_adolescentes_en_Medell_n_y_recomendaciones_de_abordaje_para_la_nueva_Administraci_n_Dist.pdf

Moya Reyes, Héctor C., y Tierrablanca Girón, Elizabeth. 2024. Mujeres en el mundo del crimen organizado. *Revista Lechuzas* 1(2): 71–91. Disponible en: https://revistalechuzas.uanl.mx/index.php/revista/article/view/26

Morini, Clara. 2014. *Por amor o a la fuerza. Feminización del trabajo y biopolítica del cuerpo*. Madrid: Traficantes de sueños.

Naranjo, Gustavo. 1992. *Medellín en zonas. Monografías*. Medellín: Corporación Región.

Ravelo, Patricia. 2002. Estrategias y acciones de resistencia en torno la violencia sexual. *El Cotidiano* 19 (116): 55-62.

Ríos Peña, Julio Ubiidxa y Furlán, Alfredo. 2024. *Violencia y escuela. Vivencias de estudiantes de secundaria en Oaxaca*. Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad 45 (177): 200–218. DOI: https://doi.org/10.24901/rehs.v45i177.1016

Ruiz, María y García, Susana. 2018. Los talleres "epistémico-corporales" como herramientas reflexivas sobre la práctica etnográfica. *Universitas Humanística* 86: 55-82. DOI: https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh86.tech

Sánchez Rubio, Beatriz. 2021. La víctima ideal en los delitos de agresión y abuso sexual. ¿Es posible evitar la victimización secundaria?. *Universitas* 38: 2-22.

Segato, Rita. 2018. *Contra-pedagogías de la crueldad.* Buenos Aires: Prometeo Libros.

Terán-Mantovani, Emiliano y Scarpacci, Martin. 2024. Economías criminales, extractivismo y acumulación entrelazada: un análisis multiescalar de los nuevos escenarios latinoamericanos. *URVIO. Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad* 38: 8–31. DOI: https://doi.org/10.17141/urvio.38.2024.6146

Tronto, Joan C. y Fisher, Berenice. 1990. "Toward a Feminist Theory of Caring". En: Emily Abel and MargaretNelson (Eds.), *Circles of Care.* Pp. 36-54. New York: Suny Press.

Valencia, Sayak. 2010. *Capitalismo gore*. España: Melusina.

¡Educar para transformar!: impactos y desafíos de la educación menstrual en Brasil y México

Educate to Transform!: Impacts and Challenges of Menstrual Education in Brazil and Mexico

Educar para transformar!: impactos e desafios da educação menstrual no Brasil e no México

Janaina de Araujo Morais[1]

Resumen

La Dignidad Menstrual ha ganado cada vez más espacio en la agenda de diversos países, ya que es un tema que se relaciona con una extensa lista de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) presentes en la Agenda 2030 de la ONU. La pobreza menstrual es un fenómeno bastante complejo y amplio que se refiere a la experiencia de niñas, mujeres y personas menstruantes que no tienen acceso a infraestructura, recursos básicos para la higiene personal e íntima y conocimiento sobre cómo lidiar con su propio cuerpo y la menstruación. Los desafíos de acceso a los derechos menstruales representan barreras para el pleno desarrollo del potencial de las personas que menstrúan, acentuando aún más las desigualdades sociales y de género. La presente investigación tiene como cuestión central reflexionar sobre cómo la educación menstrual puede contribuir a una acción social en la promoción de la dignidad menstrual. Proponemos una investigación cualitativa, llevada a cabo con alumnos y alumnas de escuelas públicas, participantes del programa de educación menstrual ofrecido como parte de esta investigación-acción, realizando una comparación entre Brasil y México. Buscamos comprender cuáles son las narrativas y prácticas en relación con la menstruación movilizadas por estos jóvenes y la comunidad escolar, y de qué

1 Posdoctoranda del Laboratorio de Estudios Avanzados en Periodismo, vinculado al Núcleo de Creatividad de la Universidad Estatal de Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: janainajanis@gmail.com
Fecha de realización del artículo: 21/05/2025.

forma el conocimiento circulado a través de los talleres puede contribuir a la difusión de saberes sobre el tema, promoviendo una transformación social. Para ello, este trabajo se orienta desde una perspectiva feminista interseccional y decolonial, considerando las múltiples realidades de niñas, mujeres y personas menstruantes, dando importancia a cuestiones raciales, territoriales, de género, entre otras. Además, tiene como marco teórico-metodológico la "investigación-acción" (Malmann, 2015) y el compromiso, involucramiento y vulnerabilidad del investigador en el campo y en la escritura etnográfica como instrumento epistemológico del trabajo (Behar, 1996; Haraway, 2009).

Palabras-clave: menstruación; educación, dignidad menstrual; pobreza menstrual;

Abstract

Menstrual dignity has gained increasing attention on the agendas of various countries, as it relates to a wide range of the Sustainable Development Goals (SDGs) outlined in the UN's 2030 Agenda. Menstrual poverty is a complex and broad phenomenon that refers to the experiences of girls, women, and menstruating people who lack access to infrastructure, basic personal and intimate hygiene resources, and knowledge about how to manage their bodies and menstruation. The challenges in accessing menstrual rights create barriers to the full development of the potential of those who menstruate, further deepening social and gender inequalities. This research aims to reflect on how menstrual education can contribute to social action in promoting menstrual dignity. We propose a qualitative research approach conducted with male and female students from public schools participating in the menstrual education program offered as part of this action research, aiming to compare Brazil and Mexico. We seek to understand the narratives and practices related to menstruation mobilized by these young people and the school community, and how the knowledge disseminated through workshops can contribute to spread awareness on the subject, promoting social transformation. To this end, this work is guided by an intersectional and decolonial feminist perspective, considering the multiple realities of girls, women, and menstruators, giving importance to racial, territorial, gender, and other issues. The theoretical and methodological framework is grounded in "action research" (Malmann, 2015) and the researcher's engagement, involvement, and vulnerability in the field and in ethnographic writing as an epistemological instrument of the research (Behar, 1996; Haraway, 2009).

Keywords: menstruation; education; menstrual dignity; menstrual poverty;

Resumo

A Dignidade Menstrual tem ganhado cada vez mais espaço na agenda de diversos países, por ser um tema que se relaciona com uma ampla lista dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) presentes na Agenda 2030 da ONU. A pobreza menstrual é um fenômeno bastante complexo e abrangente, que se refere à experiência de meninas, mulheres e pessoas menstruantes que não têm acesso à infraestrutura, a recursos básicos para a higiene pessoal e íntima, e ao conhecimento sobre como lidar com o próprio corpo e a menstruação. Os desafios de acesso aos direitos menstruais representam barreiras para o pleno desenvolvimento do potencial das pessoas que menstruam, acentuando ainda mais as desigualdades sociais e de gênero. A presente pesquisa tem como questão central refletir sobre como a educação menstrual pode contribuir para uma ação social na promoção da dignidade menstrual. Propomos uma pesquisa qualitativa, conduzida com

alunos e alunas de escola pública, participantes do programa de educação menstrual oferecido como parte desta pesquisa-ação, realizando um comparativo entre Brasil e México. Buscamos compreender quais são as narrativas e práticas em relação à menstruação mobilizadas por esses jovens e pela comunidade escolar, e de que forma o conhecimento circulado por meio das oficinas pode contribuir para a disseminação de saberes sobre o tema, promovendo uma transformação social. Para tanto, este trabalho se orienta por meio de uma perspectiva feminista interseccional e decolonial, considerando as múltiplas realidades de meninas mulheres e menstruantes, dando importância a questões raciais, territoriais, de gênero, dentre outras. E também possui como marco teórico-metodológico a "pesquisa-ação" (Malmann, 2015) e o engajamento, envolvimento e vulnerabilidade do pesquisador em campo e na escrita etnográfica como instrumento epistemológico do trabalho (Behar, 1996; Haraway, 2009).

Palavras-chave: menstruação; educação; dignidade menstrual; pobreza menstrual;

Introdução

El presente trabajo tiene como cuestión central reflexionar sobre cómo la educación menstrual puede contribuir a una acción social en la promoción de la dignidad menstrual[2] y en la lucha contra la pobreza menstrual[3]. A través de una investigación cualitativa, realizada con estudiantes de escuelas públicas, participantes del programa de educación menstrual propuesto por el proyecto, se buscó comprender cuáles son las narrativas y prácticas relacionadas con la menstruación movilizadas por estos jóvenes y por la comunidad escolar, y de qué manera el conocimiento circulado a través de los talleres puede contribuir a la difusión de saberes sobre el tema, promoviendo una transformación social. De esta forma, se está llevando a cabo un estudio comparativo con estudiantes de una escuela de la ciudad de Ixmiquilpan, Hidalgo, México, y una escuela de la ciudad de Campinas, São Paulo, Brasil. Para este artículo presentaremos los datos y análisis del pre-campo[4] de investigación en Brasil y del campo realizado en México, ya que los talleres en Campinas aún se realizarán durante los meses de mayo y junio.

El propósito de los talleres es crear espacios originales y creativos para discusiones y vivencias sobre la menstruación, más allá de la concepción que considera la sangre menstrual como

2 La dignidad menstrual es un término que surge a partir de los esfuerzos de algunas instituciones internacionales como UNICEF para abordar la salud menstrual en la agenda pública como un factor decisivo para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) 2030 y lograr que las niñas, adolescentes y mujeres puedan vivir su ciclo menstrual con autonomía, dignidad y pleno gozo de sus derechos humanos. (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, México, 2024)

3 El término pobreza menstrual nació en Francia, durante la lucha por la construcción de políticas públicas orientadas a un concepto marcado por singularidades y complejidades que representan la falta de acceso a recursos, conocimiento e infraestructura adecuada para que las niñas tengan la capacidad de obtener una menstruación segura. (Cavalcante y Santos, 2022)

4 La idea de la investigación postdoctoral surgió con la realización del proyecto 'Menstruación sin Tabú', que buscó promover la dignidad menstrual a través de talleres de educación menstrual en escuelas e instituciones públicas. El proyecto comenzó en 2023 en el Instituto Federal Sudeste, Campus Barbacena, Minas Gerais, Brasil y, en 2024, se llevó a otras dos escuelas municipales de la ciudad y una escuela municipal de la ciudad de Juiz de Fora, Minas Gerais. En abril de 2024, el proyecto lanzó una cartilla titulada 'La Voz de la Sangre - Guía de Educación Menstrual' que sirvió de base para los talleres.

algo negativo y malo, o incluso más allá del modelo convencional biomédico, que generalmente es el más difundido y conocido. Así, buscamos analizar el impacto que este tipo de iniciativa puede promover en la formación de los jóvenes. A través de interlocuciones con múltiples áreas y disciplinas, como la antropología, la historia, las artes, la biología, entre otras, buscamos ampliar la discusión sobre el tema y reflexionar también sobre cómo los conocimientos construidos en la academia, en diálogo con las narrativas y prácticas de niñas, mujeres y personas menstruantes[5], pueden ser utilizados para romper con los estigmas relacionados con la menstruación.

La Dignidad Menstrual en Brasil y México

La Dignidad Menstrual ha ganado cada vez más espacio en la agenda de diversos países, ya que es un tema que se relaciona con una extensa lista de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) presentes en la Agenda 2030 de la ONU[6]. La pobreza menstrual es un fenómeno bastante complejo y amplio que se refiere a la experiencia de niñas, mujeres y personas menstruantes que no tienen acceso a infraestructura, recursos básicos para la higiene personal e íntima y conocimiento sobre cómo lidiar con su propio cuerpo y la menstruación. Los desafíos de acceso a los derechos menstruales representan barreras para el pleno desarrollo del potencial de las personas que menstrúan, acentuando aún más las desigualdades sociales y de género.

En Brasil se lanzó, en 2021, el informe "Pobreza Menstrual en Brasil: desigualdades y violación de derechos" (2021), realizado por UNFPA y UNICEF, que muestra un escenario alarmante sobre la realidad de niñas y mujeres brasileñas en lo que respecta a la dignidad menstrual. La falta de acceso a infraestructura, recursos básicos y conocimiento es la realidad de las mujeres encarceladas o en situación de calle, por ejemplo, pero no solo de ellas: el desconocimiento en relación con el cuidado menstrual puede incluso afectar a personas que no están en situación de pobreza.

De acuerdo con la investigación, en Brasil, 713 mil niñas de 10 a 19 años viven en hogares que no tienen ni siquiera baño con ducha. Además, cuatro millones de niñas, de un total de aproximadamente diez millones de estudiantes, no tienen acceso a baños y a insumos básicos de higiene, como papel higiénico y jabón, en sus escuelas, y casi el 20% de las jóvenes que menstrúan ya han dejado de ir a la escuela por no tener toallas sanitarias. Todo esto contribuye considerablemente a los casos de ausencia y evasión escolar. En otras palabras: la falta de Dignidad Menstrual aún contribuye a mantener la desigualdad de accesos, derechos y privilegios entre las personas.

Muchas investigaciones señalan, además, que ante la falta de productos de higiene menstrual,

5 Utilizo la expresión ‘personas menstruantes’, ya que esta expresión abarca una mayor diversidad de realidades y vivencias en relación con la menstruación, dado que no solo las mujeres cisgénero menstrúan, sino también los hombres trans —así como hay mujeres cisgénero que ya no menstrúan, por diversos motivos, y también se incluyen en esta categoría. El uso de este concepto también está fundamentado en el debate que problematiza la generalización y universalización de la categoría ‘mujer’ y lo que significa ser mujer.

6 UNFPA/UNICEF. Pobreza Menstrual no Brasil: Desigualdades e Violações de Direitos, 2021. https://www.unicef.org/brazil/media/14456/file/dignidade-menstrual_relatorio-unicef-unfpa_maio2021.pdf. Acceso en enero de 2025.

niñas, mujeres y personas menstruantes recurren al uso de papel, periódicos, telas viejas e incluso migas de pan. Además, muchas personas que tienen acceso a toallas sanitarias a menudo no pueden cambiarlas en el tiempo ideal, permaneciendo con la misma toalla durante muchas horas.

La negligencia de las necesidades menstruales resulta en problemas que podrían evitarse, tales como alergias e infecciones, incluso aquellos que pueden llevar a la muerte, como el Síndrome de Shock Tóxico. Estos datos refuerzan la necesidad de políticas integrales relacionadas no solo con la menstruación, sino con las condiciones sociales y económicas que afectan la capacidad de las mujeres para gestionar su salud menstrual. Esto puede incluir iniciativas para mejorar el acceso a productos de higiene menstrual, educación sobre salud menstrual, garantía de agua potable y abordar cuestiones más amplias relacionadas con la desigualdad de género y la pobreza.

De 2018 a 2021, alrededor de 54 proposiciones legislativas circularon en el Congreso Nacional brasileño presentando proyectos de ley y PECs (Propuesta de Enmienda a la Constitución) que involucran el tema de la dignidad menstrual, lo que evidencia el interés público en el asunto. En 2022, se sancionó la Ley Federal 14.214[7], que garantiza la distribución gratuita de toallas sanitarias a estudiantes de bajos recursos en la red pública, a mujeres en situación de vulnerabilidad social extrema y a detenidas. Sin embargo, dicha ley solo fue reconocida mediante presión pública, ya que, inicialmente, había sido vetada por el entonces presidente de la república Jair Bolsonaro.

Sin embargo, gran parte de los proyectos de iniciativa pública se limita únicamente a la distribución gratuita de toallas sanitarias, sin abordar otros puntos fundamentales al considerar la pobreza menstrual, como, por ejemplo, la educación y la instrucción de niñas, mujeres y personas menstruantes sobre el ciclo menstrual y la sexualidad.

En México, datos de la medición del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación de 2023 apuntan que el 38% de población no tiene acceso a agua, algo tan importante para garantizar la salud y higiene personal y el 10% no tiene sanitario de uso exclusivo, que es fundamental para asegurar la dignidad y manejo de la privacidad e integridad. Todo ello obstaculiza que se tenga una buena higiene menstrual, lo que lleva a tener riesgos de salud.

Alrededor de 42.2% de las mexicanas que menstrúan viven en condiciones de pobreza que les dificulta su gestión menstrual, lo que no significa que sean pobres por menstruar, sino que no pueden acceder a productos de gestión menstrual, a infraestructuras sanitarias adecuadas o a agua potable para su aseo.

De acuerdo con datos de UNICEF, en México, 69% de las adolescentes y mujeres confirmaron tener poca o nada de información cuando le llegó su primera menstruación y sólo 16% de las niñas y mujeres adolescentes cuentan con conocimientos y significados precisos sobre la menstruación, en niños y hombres adolescentes el porcentaje cae a 5%.

Al llegar a la pubertad, las niñas rápidamente aprenden que su menstruación es un asunto privado del que no se puede hablar en público, por ejemplo, en el salón de clases. De acuerdo con un diagnóstico sobre la experiencia de gestión menstrual en escuelas realizado por el Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED), se comprobó que 50.5% de las niñas y adolescentes habían sido discriminadas mediante burlas, acoso y malos tratos por parte de sus compañeros de clases y del personal docente por situaciones relacionadas con la menstruación; y 54.5% de ellas recibió el mensaje de que "el flujo menstrual es sucio" de

7 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14214.htm. Acceso en febrero, 2024.

parte de sus compañeros de clase, docentes e incluso del personal médico.

En las escuelas, la educación menstrual se imparte con información segmentada y estereotipada particularmente en clases de biología y en la enfermería, y muchas niñas y adolescentes no tienen o no saben con quién acudir para resolver sus dudas sobre su ciclo menstrual. Esta falta de acompañamiento se refleja en el hecho de que la principal dificultad para gestionar la menstruación en la escuela sea el miedo a mancharse (45.2%), seguido por los dolores menstruales (32.3%). El 43% de las niñas y adolescentes en México prefieren quedarse en casa que ir a la escuela durante su menstruación, por lo que es posible que muchas de ellas dejen de asistir a clases e interrumpan su aprendizaje, lo que hará que disminuya su participación activa en la sociedad y se perpetúe la desigualdad.

El Estado tiene un rol central para evitar que la menstruación sea un factor más de desigualdad. Para ello, es clave entender la salud menstrual no como un asunto personal e íntimo sino como una cuestión social que requiere respuestas desde las políticas públicas. La legislación menstrual en México se refiere a las leyes fiscales, educativas y de salud relacionadas con la salud menstrual, que a partir de 2020 han tenido un avance significativo. Para 2023 se han reformado 28 leyes locales y federales para incorporar medidas con el fin de garantizar procesos menstruales dignos y mitigar los efectos de la pobreza menstrual. Las reformas han impactado leyes fiscales, laborales, educativas, de salud, combate a la discriminación, sistema penitenciario, violencia en contra de las mujeres y eliminación de la pobreza.

En México, la legislación menstrual ha sido impulsada por activistas menstruales que han trabajado por lograr justicia menstrual y en acompañar a diputados(as) para incidir en las reformas legislativas en la materia. De acuerdo con la colectiva Menstruación Digna México, las propuestas y reformas de ley que se han planteado en México se basan en tres ejes: 1.Eliminación del impuesto de valor agregado (IVA) a productos de gestión menstrual (toallas desechables, tampones y copas menstruales).[8] Esta propuesta de Ley fue aprobada el 12 de noviembre de 2021 a nivel Federal en la República Mexicana. 2.Gratuidad: donación de productos de gestión menstrual en escuelas. 3.Educación: implementación de programas de ESM en educación formal y no formal.

Las propuestas de ley en gratuidad y educación son iniciativas aprobadas por los Estados, según los datos y necesidades locales. Hasta el momento han sido 16 estados de la República Mexicana que ya aprobaron iniciativas de ley en materia de educación menstrual y gratuidad durante los años 2021, 2022 y 2023: Aguascalientes, Baja California, Coahuila, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Morelos, Puebla, Sonora, Tamaulipas, Yucatán, Hidalgo, Jalisco, Oaxaca y San Luis Potosí. No todos los estados han aprobado ambas iniciativas, algunos solo han avanzado en la parte de educación. Además, sólo Michoacán y Jalisco cuentan con presupuesto asignado para implementar las iniciativas de ley. Es importante recalcar que las leyes de gratuidad, que impulsan la distribución gratuita de materiales de gestión menstrual, no tienen el mismo impacto si no son acompañadas con programas de educación menstrual.

8 Iniciativa que reforma el artículo 2o.-a de la ley del impuesto al valor agregado en materia de productos de gestión menstrual. Disponible en: https://fundar.org.mx/wp-content/uploads/2020/09/Iniciativa.-Tasa-0-productos-de-gesti%C3%B3n-mestrual-en-M%C3%A9xico.pdf. Acceso en septiembre, 2025.

La Educación Menstrual

La Educación Menstrual es una herramienta que apoya a las personas que menstruan a conocer sus propios cuerpos y su ciclo menstrual para tener más salud y bienestar, buscando garantizar la Dignidad Menstrual, que es un derecho humano.

Esto es importante, principalmente, porque la sociedad occidental contemporánea aún considera la menstruación como algo sucio, asqueroso e incluso patológico. Transformar la menstruación en un tabú causa una serie de vergüenzas y infortunios para la salud emocional y física de las personas que menstruan.

El proceso de avergonzamiento, el miedo a las filtraciones y los dolores relacionados con el ciclo pueden restringir la participación en actividades físicas y de ocio, momentos tan importantes para el desarrollo motor, creativo y emocional, afectando la capacidad de concentración y la productividad de estas personas en sus estudios y trabajo.

La Educación Menstrual se dedica a informar a las personas sobre los ciclos menstruales, incentivando a niñas, mujeres y personas menstruantes a conocer sus cuerpos, ciclos y sexualidad. Este es un camino hacia la autonomía y la construcción del bienestar consigo mismas y con su propio cuerpo, ampliando la perspectiva sobre los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, políticos y culturales de la menstruación. La idea no es hacer que la persona ame menstruar, sino convivir de la mejor manera posible con su cuerpo y su ciclo, aprendiendo sobre su funcionamiento a través de una alfabetización menstrual, corporal y emocional.

"Menstruación Sin Tabú"- precampo de la investigación postdoctoral

El proyecto "Menstruación Sin Tabú" es una iniciativa que promueve la Dignidad Menstrual a través de talleres de Educación Menstrual en escuelas y comunidades vulnerables. El proyecto es un emprendimiento mío, en colaboración con la ONG Vertente Solidária[9].

El proyecto comenzó en 2023 en la ciudad de Barbacena, Minas Gerais, Brasil, y desde entonces, hemos logrado llevar los talleres al Instituto Federal Sudeste[10], Campus Barbacena, y a

9 La ONG Vertente Solidária es una organización de la sociedad civil, sin fines de lucro, con personalidad jurídica de Derecho Privado y actividades orientadas al desarrollo socioeconómico, educativo, cultural, tecnológico, ambiental y humano, con actuación en el territorio brasileño, teniendo como sede y jurisdicción la ciudad de Barbacena, estado de Minas Gerais. Fundada en 2001, prestó importantes servicios al área ambiental de Barbacena durante varios años y al Programa de Adquisición de Alimentos del Gobierno Federal (PAA), con el cual firmó convenios para la ejecución del programa en Barbacena y la región. Actualmente desarrolla dos proyectos: "Esperançar", que este año cumple cuatro años de existencia, facilitando apoyo pedagógico a niños en situación de vulnerabilidad social; y el proyecto "Menstruación sin Tabú", que ofrece talleres de educación menstrual en escuelas y otras instituciones.

10 El Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Sudeste de Minas Gerais es una institución que ofrece educación básica, profesional y superior, de forma pluricurricular. Es una institución multicampus, especializada en la oferta de educación profesional y tecnológica en diferentes modalidades de enseñanza, basada en la combinación de conocimientos técnicos y tecnológicos con sus prácticas pedagógicas. La institución en la ciudad de Barbacena tiene su origen en la Escuela Agrotécnica Federal de Barbacena, fundada en 1965. A lo largo del tiempo, esta escuela pasó por cambios significativos para adaptarse a las transformaciones del escenario educativo brasileño. Con la evolución de la educación técnica en el país, la EAFB fue incorporada a la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, pasando a formar parte de los Institutos Federales.

dos escuelas municipales de la ciudad, ampliando posteriormente nuestro alcance a la ciudad de Juiz de Fora, Minas Gerais, donde hemos trabajado con una escuela municipal, una institución filantrópica y la Secretaría de la Mujer. El proyecto logró alcanzar cerca de 400 personas y podrá alcanzar otras 150 aunque este año.

En 2024, el proyecto se expande aún más a través de una investigación de posdoctorado, financiada por el CNPq - Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Brasil, titulada: "Educación Menstrual en escuelas: impactos y desafíos en la promoción de la dignidad menstrual", que llevó talleres de educación menstrual al Centro Escolar Benito Juárez, en Ixmiquilpan, Hidalgo, México, y llevará talleres a la Escuela Estatal Barão Geraldo de Rezende, en Campinas, São Paulo, realizando un estudio comparativo, como parte de la investigación-acción.

La experiencia con el pre-campo abrió la posibilidad para muchas reflexiones y cuestionamientos, que buscaremos responder en esta investigación. ¿Cuáles son los desafíos para la implementación de este tipo de proyecto en la red pública de educación? ¿Cómo es la recepción de los estudiantes y de la comunidad escolar ante este tema? ¿Cómo acogen o no esta abordaje las niñas y los niños? ¿Cuáles son los impactos de la educación menstrual en la formación de los jóvenes? ¿Cuáles son los desafíos para el desarrollo de metodología y contenido para este tipo de taller?

Educar para Transformar!

La primera experiencia del proyecto "Menstruación sin Tabú", realizado en el Instituto Federal Sudeste, fue exitosa, no solo porque fue posible probar la metodología de enseñanza y contenidos orientados a la educación menstrual de forma positiva y exitosa, sino también porque logró movilizar y sensibilizar a los estudiantes (niñas y niños) sobre un tema tan importante y aún poco abordado. La mayoría de los estudiantes se mostró abierta e interesada, el cuerpo docente y la administración del IF también fueron muy receptivos, facilitando nuestra inserción en el campo.

Todo esto fue muy importante, dado que nuestra primera idea fue realizar los talleres en una escuela de la red estatal; sin embargo, a pesar de que la dirección de la escuela estaba dispuesta a recibir el proyecto, la superintendencia de enseñanza no autorizó su realización.

Así, durante tres meses, hicimos encuentros regulares con más de 180 alumnos[11], de nivel preparatorio, en horario regular, dado que los estudiantes del IF tienen un currículo integral y no sería posible ofrecer algo en el turno contrario; contamos con el apoyo de algunos profesores que cedieron tiempo de clase, especialmente las profesoras de historia, portugués e inglés.

El objetivo de los talleres fue crear espacios originales y creativos para discusiones y vivencias sobre la menstruación, más allá de la concepción que considera la sangre menstrual como algo negativo y malo, o incluso más allá del modelo convencional biomédico, que en general acaba

11 Los estudiantes tienen edades entre 14 y 16 años, provienen de orígenes diversos, muchos de la ciudad de Barbacena y varios otros de ciudades cercanas, como Barroso, Carandaí y Ressaquinha, residiendo tanto en zonas urbanas como rurales. La clase socioeconómica también es variada; hay estudiantes que provienen de escuelas públicas y otros de escuelas privadas. En el Instituto Federal, la educación es gratuita, sin embargo, los estudiantes deben aprobar un examen de ingreso, considerado desafiante.

siendo el más difundido y conocido. La menstruación se abordó de manera transdisciplinaria, trayendo contenidos de otras áreas como la antropología, la historia y las artes, y creando también dinámicas que involucraban el tema más allá de la reflexión, llevándolo al campo de la acción.

Realizamos cinco encuentros, con una duración de 100 minutos cada uno (dos clases combinadas), con las seis turmas del primer año, en los que abordamos temas como: la historia de la menstruación; el origen de los tabúes y la idea de asco que rodea la sangre menstrual; las diferentes perspectivas culturales sobre el tema; qué es la pobreza menstrual y sus impactos; cómo funciona la educación menstrual; cuál es el lugar de los niños y hombres en el debate sobre el tema; información sobre la anatomía del cuerpo femenino y menstruante y el ciclo menstrual; los cambios físicos, mentales y emocionales relacionados con el ciclo y cómo son percibidos en la sociedad; la higiene menstrual y el autocuidado; la sexualidad y la contracepción; entre otros temas.

En el primer y último encuentro trabajamos temas comunes a niños y niñas y en los otros tres encuentros separamos las aulas, trabajando contenidos específicos para cada público. Para el cierre del proyecto, se instó a los estudiantes a producir imágenes y textos que valoraran el cuerpo femenino y la menstruación. La instalación artística resultado de este ejercicio fue expuesta al público en el hall principal del Instituto Federal.

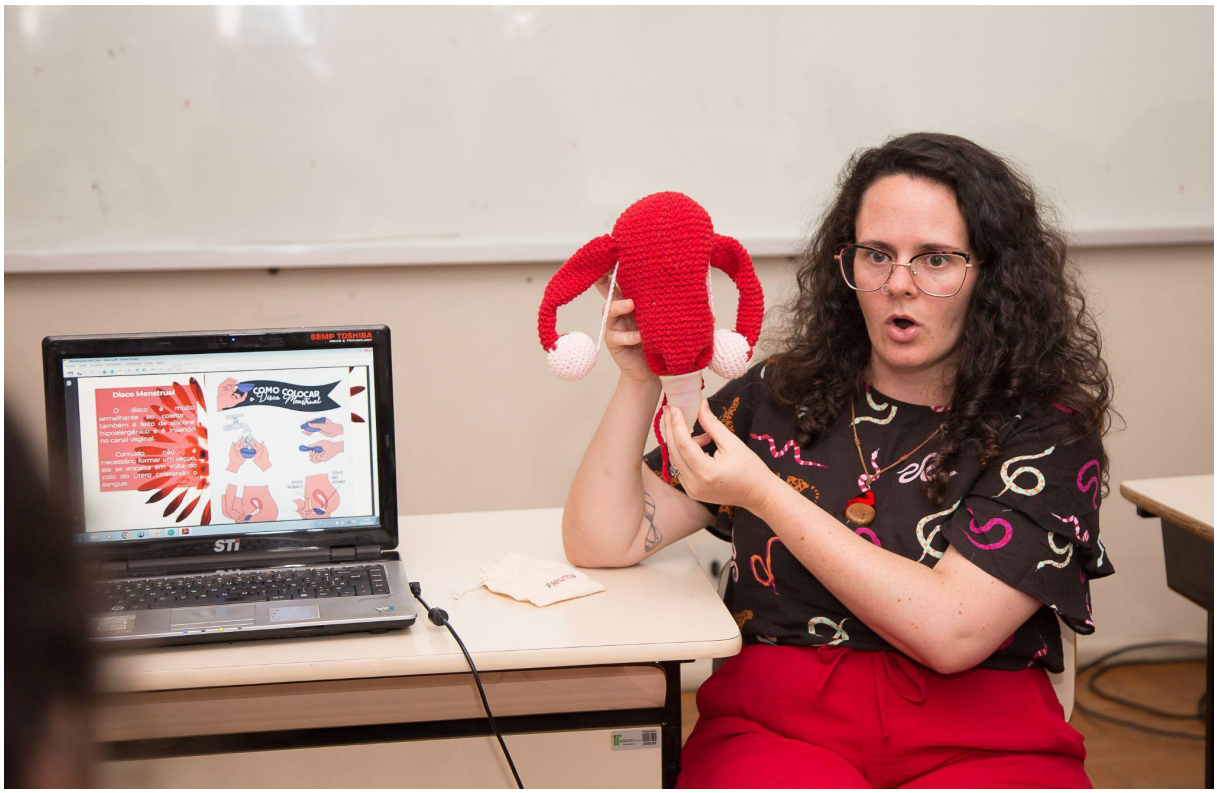


Imagen 1 - Fotografía del tercer encuentro de los talleres del Instituto Federal.
Fuente: Julia Marcier, 2023.



Imagen 2 - Fotografía de la instalación artística en el vestíbulo principal del Instituto Federal.
Fuente: Janaina Morais, 2023.

Las alumnas tuvieron la oportunidad de entrar en contacto con contenidos de suma importancia para su desarrollo físico, psíquico y emocional, demostrando compromiso durante los encuentros, que también lograron estrechar las relaciones entre ellas. Aunque algunas estaban tímidas, la mayoría se mostró muy interesada. El trabajo desarrollado con los alumnos superó nuestras expectativas, ya que, aunque en el aula encontramos algunos estudiantes con ciertos prejuicios, los testimonios finales recibidos a través del cuestionario aplicado al final de los talleres fueron muy satisfactorios, demostrando sensibilidad y comprensión para tratar el tema, incluso cuando no los involucra directamente.

En general, esta primera experiencia fue muy satisfactoria, proporcionándonos una base para continuar y mejorar los trabajos futuros. Percibimos que, si el tema se trata de forma consciente y respetuosa, en un espacio tranquilo, abierto y creativo, los estudiantes se interesan, y conseguimos nuestro objetivo, que es contribuir a la promoción de la dignidad menstrual, apoyando el desarrollo emocional e intelectual de cada estudiante.

Para evaluar los resultados del proyecto realizamos una investigación con los estudiantes participantes. Elaboramos un formulario con preguntas específicas para las alumnas y otro para los alumnos. Algunas preguntas abordaban percepciones sobre la experiencia con el proyecto, concepciones sobre la menstruación, interés por el tema, entre otros asuntos. Tras aplicar el cuestionario, nos dimos cuenta de que habría sido interesante haber aplicado uno antes y otro después, para observar posibles cambios en la percepción de los estudiantes. De todos modos, los resultados aportan datos interesantes. De 181 estudiantes, 83 respondieron al cuestionario, siendo 43 respuestas de las alumnas y 40 de los alumnos, lo que correspondió a casi el 46% del público atendido (responder al cuestionario no era obligatorio).

A continuación, compartiré algunos de los comentarios de los estudiantes del Instituto Federal sobre la experiencia con el proyecto.

> -Fue muy buena, logré mejorar mi concepción sobre la menstruación y entender que este tema es bastante cómodo cuando se aborda de manera correcta.
> -El proyecto fue muy interesante; incluir la menstruación en las discusiones escolares no solo satisface las necesidades educativas de los estudiantes, sino que también contribuye a la construcción de una sociedad más informada, equitativa y respetuosa.
> -Mi experiencia fue muy interesante y llena de curiosidades que ni siquiera imaginaba que tendría. Este proyecto fue algo innovador y disfruté mucho profundizar en él, ya que nunca se había retratado en ninguna escuela donde estudié. Busca informarnos sobre diversos aspectos y conocimientos sobre nuestro cuerpo y cómo reacciona en este período de menstruación.
> -Fue una experiencia agradable e incluso liberadora, normalizando la conversación sobre el cuerpo femenino de manera más simple y comprensiva.
> -Me encantó el proyecto; además de ampliar mi conocimiento sobre el tema, pude entender el lado de mis amigas.
> -Fue una experiencia que no podría comparar con ninguna otra que haya vivido, esto se debe a que el proyecto Menstruación Sin Tabú es una experiencia única de aprendizaje y reflexión. Hoy veo lo necesario que es aplicar un proyecto como este para alcanzar a personas de todas las edades.

Por los testimonios, es posible percibir que la experiencia de los estudiantes del Instituto Federal fue muy positiva, siendo capaz de promover cambios en la concepción y el comportamiento de los alumnos respecto al tema, considerado como algo necesario de ser abordado en la escuela y más allá de ella, habiendo incluso la sugerencia de aplicar el proyecto a personas de todas las edades.

A partir del retorno de los estudiantes, así como de la dirección y los profesores que estuvieron muy contentos con el proyecto y se mostraron abiertos a recibirnos en otros momentos, hicimos las asimilaciones necesarias y buscamos adaptar contenidos y metodologías para nuevos talleres. También como resultado de esta primera experiencia, iniciamos el proceso de compilar la información principal de los talleres en una guía, que serviría como base para los mismos. De este resultado surgió el manual “La Voz de la Sangre - Guía de Educación Menstrual”, cuyo compartir generará una serie de desarrollos futuros que serán analizados a continuación.

Cuando La Voz de la Sangre encuentra la voz del conservadurismo

Al finalizar el proyecto en el Instituto Federal, comenzamos a articular la continuación del mismo para el año 2024. Nuestro objetivo era llevar el proyecto a las escuelas municipales de la ciudad. En la rueda de conversación que realizamos como cierre del proyecto en el IF, sobre Salud y Autocuidado Femenino, abierta a la comunidad, conocimos a algunas mujeres del Ivert - Instituto Socioambiental de las Vertentes, quienes desarrollaban un proyecto de alfabetización racial, en el turno escolar opuesto, con las estudiantes de una escuela de la periferia de la ciudad,

a la que llamaremos Escuela A. Con este encuentro surgió la posibilidad de una colaboración.

Así, después de presentar el proyecto y la secuencia didáctica a la directora de la escuela, quien solicitó el permiso de la secretaría de educación, iniciamos el proyecto en marzo de 2024, con alrededor de 20 estudiantes de 10 a 14 años. Antes del inicio del proyecto, en enero de 2025, comenzamos a producir la cartilla, titulada "La Voz de la Sangre - Guía de Educación Menstrual", en la que recopilamos la información más importante compartida en los talleres, con el deseo de distribuir este material a las estudiantes, para que pudieran acceder a él siempre que fuera necesario. Yo desarrollé todo el contenido textual y, junto con una ilustradora y una diseñadora, produjimos la cartilla, que fue ampliamente elogiada por su contenido y valor estético. La cartilla estuvo lista el 26 de abril, siendo distribuida por primera vez en la Escuela A, el 22 de mayo, en nuestro tercer encuentro, y fue muy bien recibida por las estudiantes. Después de eso, tuvimos dos encuentros más y cerramos el proyecto en julio sin ningún inconveniente por parte de las estudiantes, padres o la dirección escolar hasta que surgió una queja iniciada en otra escuela.

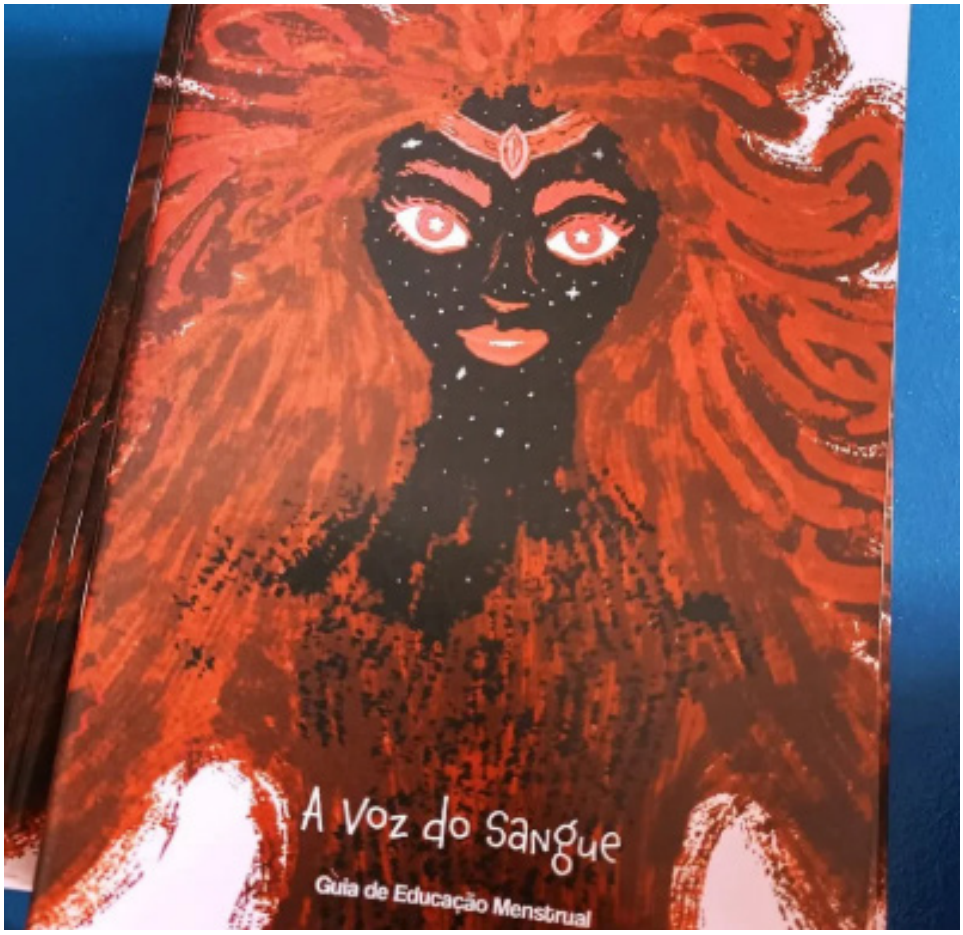


Imagen 3 - Portada del folleto.
Fuente: Janaina Morais, 2024.

Después de comenzar el proyecto en esta escuela, nos enteramos, a través de una exprofesora, que había una escuela en la zona rural de Barbacena que también estaba muy abierta a recibir proyectos de este tipo, la Escuela B. Presentamos el proyecto y la secuencia didáctica a la directora, quien quedó muy impresionada y programó una reunión con la secretaria municipal de educación de Barbacena para pedir la aprobación de este proyecto y de otros. El proyecto fue aprobado y comenzamos las actividades en esta segunda escuela.

Así, el proyecto comenzó el 24 de mayo, dentro del horario regular, en la disciplina de ciencias, con los estudiantes de 8° y 9° grado, abarcando tanto a niñas como a niños, y contemplaba una serie de cuatro encuentros de clases geminadas. El proyecto se ajusta a las necesidades de cada escuela, en algunos casos lo realizamos en el turno opuesto solo con niñas, como ocurrió en la Escuela A, y en otros lo realizamos dentro del horario escolar, involucrando a todos los estudiantes, como también fue en el Instituto Federal. De esta manera, el contenido se ajusta a las diferentes propuestas y a las distintas edades. El 21 de junio volvimos a la escuela para realizar nuestro segundo encuentro. En esta ocasión, dividimos las aulas entre niños y niñas, trabajando contenidos específicos para cada grupo, y fue en esta ocasión que las niñas recibieron la cartilla por primera vez (la cartilla fue desarrollada exclusivamente para las niñas). El 26 de junio, la directora de la escuela me informó que todos los proyectos que estaban siendo ejecutados habían sido suspendidos por la secretaría de educación, sin más información. Solo el 2 de julio, la directora me explicó que la cartilla entregada a las estudiantes había sido objeto de quejas a la secretaría, lo que provocó la posibilidad de cancelación de todos los demás proyectos. Y solo el 4 de julio, la directora logró explicarme que la queja había sido presentada por un concejal (del MDB) que también es pastor y presidente de la cámara municipal, quien supuestamente había recibido la cartilla de un padre de una estudiante, y que el proyecto estaba efectivamente suspendido hasta que la secretaría realizara una investigación adecuada. Las cartillas habían sido recogidas, sin exponer los hechos, y archivadas en lo que llaman "archivo muerto". Después de eso, el concejal, al enterarse de que el proyecto también se estaba realizando en la Escuela A, presentó otra queja pidiendo su suspensión. De esta manera, en la Escuela B no pudimos concluir el proyecto, faltando dos encuentros para su finalización.

Aquí se presenta un resumen de los hechos: Después de este incidente, el Consejo Municipal de Educación solicitó una reunión con la secretaría de educación para la investigación de los hechos y pidió la reanudación del proyecto. La secretaría solicitó un tiempo para investigar, pero mantuvo la suspensión. El concejal presentó una denuncia contra mí y el proyecto ante el Ministerio Público, la denuncia fue investigada y archivada por no encontrar ningún indicio de delito. El concejal, no satisfecho, aún utilizó la cartilla, manipulando su contenido en un video en su red social para movilizar su base electoral durante la campaña de 2024.

Desafíos

Los desafíos de ejecución de este tipo de proyecto en Brasil son muchos, ya que hablar sobre menstruación y temas tangenciales como género y sexualidad en una institución pública, como la escuela, no es algo simple. Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs), que son la forma en que los conocimientos se estructuran y articulan en la comunidad escolar, que estuvieron vigentes desde 1997 hasta 2017, comprendían una posibilidad de elaboración de

contenidos relacionados con los estudios de género y sexualidad en el ambiente escolar.

> Junto con otras áreas, la Orientación Sexual se presentaba como un Tema Transversal (PCN, 1997), es decir, sus contenidos, incluida la menstruación, podían ser desarrollados a lo largo de todo el currículo, en diversas asignaturas y años, lo que permitía enseñar sobre el ciclo menstrual a las niñas antes de que este comenzara, preparándolas para los cambios que enfrentarían. Sin embargo, en 2017 se aprobó la tercera versión de la nueva Base Nacional Común Curricular (BNCC, 2018), que reemplazó los PCNs y dejó un vacío en cuanto a los temas de género en el currículo escolar. (Jung, Reyes & Silva, 2023, p.51).

De acuerdo con la Base Nacional Común Curricular (BNCC, 2018), la menstruación es un tema que debe trabajarse en la asignatura de Ciencias, en el 8° grado de la educación básica, dentro de la unidad temática que abordará los mecanismos reproductivos y la sexualidad. Sin embargo, es fundamental destacar que, a pedido del Ministerio de Educación, las temáticas de género y sexualidad fueron suprimidas del texto final por el Consejo Nacional de Educación (órgano redactor de la BNCC). De esta manera, este asunto quedó restringido a un abordaje de los aspectos biológicos y fisiológicos del aparato reproductor femenino (Jung, Reyes & Silva, 2023). Aunque este tema deba ser abordado en la escuela, el informe de UNFPA y UNICEF (2021) sobre la Pobreza Menstrual en Brasil señala que el 71% de los jóvenes entre 13 y 24 años informaron la inexistencia de clases, charlas o círculos de conversación sobre el tema menstruación en las instituciones escolares que asistieron, es decir, estar incluido como tema obligatorio en la asignatura de ciencias no garantiza que se trabaje en el aula ni con la profundidad que podría y debería.

La decisión de limitar el abordaje de este tipo de contenido en las escuelas está relacionada con un movimiento conservador que ha encarado la discusión de tales temas como "ideología de género", posicionándose en contra de la inclusión de la enseñanza sobre género y sexualidad en los planes de educación, ya sea a nivel nacional, estatal o municipal[12].

Creo, por lo tanto, que el mayor desafío para la implementación de este tipo de proyecto en Brasil, más allá de los desafíos técnicos, metodológicos y de infraestructura, está en superar las barreras de este movimiento conservador. También creo que todos estos desafíos solo enfatizan la importancia de proyectos que involucran la educación menstrual, ya que estamos tratando con una pedagogía y contenidos emancipadores frente a un movimiento que se beneficia de la desinformación. Además, los impactos de este tipo de iniciativa en la formación de los estudiantes son notables, como queda claro en los relatos de los estudiantes que participaron en el proyecto en el Instituto Federal.

Como en la Escuela B no pudimos concluir el proyecto ni aplicar nuestro cuestionario final, solo el inicial, no fue posible medir el impacto de los talleres en la formación de los estudiantes, pero durante las clases pudimos percibir a los estudiantes muy involucrados e interesados en el tema. En la Escuela A, en cambio, pudimos realizar la investigación previa y la posterior. En la previa, observamos la completa falta de información de las alumnas sobre el

12 Proyecto criminaliza la promoción de la "ideología de género" en las escuelas. Disponible en: https://www.camara.leg.br/noticias/699563-projeto-criminaliza-promocao-de-ideologia-de-genero-nas-escolas/. Acceso en septiembre, 2025.

tema y el deseo de comprender más sobre lo que ocurre con su cuerpo, y en la posterior pudimos ver un avance en la comprensión de estos temas y el deseo de que el proyecto continúe. En nuestro último encuentro, escuché de varias alumnas frases como: "¿el semestre que viene vuelves, verdad tía?"; "¡Tienes que volver!"; "¡Me gustó mucho!". Además, la directora de la escuela comentó que percibió una mejora en las alumnas en varios aspectos, tanto personales, en cuanto a autoestima, como también comportamentales, en cuanto a higiene básica.

Experiencia Mexicana

En un viaje a México, en el año 2019, conocí a la supervisora escolar Jenny Barquera, a través de una amiga canadiense que estaba desarrollando un mural artístico en una escuela indígena ubicada en Ustheje, Ixmiquilpan[13], Hidalgo, en el Valle del Mezquital. Pasé algunos días en la casa de Jenny y fui a esta escuela varias veces para ayudar a mi amiga en su proyecto, así como en el proyecto de otras dos personas que estaban desarrollando un área de recreo para la escuela. Fue una experiencia muy enriquecedora y, conversando con Jenny, le hablé sobre mi trabajo y mi deseo de regresar en otro momento con más tiempo para realizar talleres en esa escuela y en otras. Ella se mostró muy abierta a la propuesta y seguimos en contacto mientras yo continuaba mi viaje. Sin embargo, vino la pandemia y la idea tuvo que esperar.

Finalicé mi doctorado en 2021, quedé embarazada en 2022 y solo retomé la academia en 2024 con el posdoctorado. En este momento, aquella semillita plantada en 2019 vino a mi memoria y retomé contacto con Jenny, hablándole sobre mi investigación de posdoctorado y mi deseo de llevar los talleres a Ixmiquilpan.

Así, después de 5 años, volví a la Escuela Primaria Indígena - El Nigromante, que ahora acoge a estudiantes de secundaria en un nuevo salón construido solo para ellos. Esta posibilidad se debe al programa Conafe (Consejo Nacional de Fomento Educativo) que es un organismo público descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que brinda servicios de educación comunitaria para el bienestar desde la primera infancia a niñas, niños y adolescentes que habitan en localidades de alta y muy alta marginación, en donde no es posible contar con un servicio educativo regular. Dentro del Conafe, este grupo de secundaria, aunque se encuentra dentro del territorio de la Escuela El Nigromante, es considerado parte del Centro Escolar Benito Juárez.

13 El municipio de Ixmiquilpan es uno de los ochenta y cuatro municipios que conforman el estado de Hidalgo, México. La cabecera municipal y la localidad más poblada es Ixmiquilpan. De acuerdo a los resultados que presentó el Censo Población y Vivienda 2020 del INEGI, el municipio cuenta con un total de 98 654 habitantes, siendo 46 440 hombres y 52 214 mujeres. El porcentaje de población que habla lengua indígena es de 36.77 %, y el porcentaje de población que se considera afromexicana o afrodescendiente es de 1.35 %. En el municipio se habla principalmente Otomí del Valle del Mezquital. Tiene una tasa de alfabetización de 99.3 % en la población de 15 a 24 años, de 92.0 % en la población de 25 años y más. El porcentaje de población según nivel de escolaridad es de 5.6 % sin escolaridad, el 52.6 % con educación básica, el 22.7 % con educación media superior, el 19.0 % con educación superior, y 0.1 % no especificado. Ustheje cuenta con 120 habitantes. (Fonte: Wikipedia: https://es.wikipedia.org/wiki/Municipio_de_Ixmiquilpan)



Imagen 4 - Fotografía de la Escuela Primaria Indígena El Nigromante a la derecha y a la izquierda, fotografía del aula donde funciona la Escuela Secundaria Benito Juárez.
Fuente: Janaina Morais, 2025.

La clase de secundaria existe desde 2021 y actualmente está bajo la dirección de Karen, quien enseña a 12 alumnos, cuatro chicos y ocho chicas. Esta escuela está ubicada en Ustheje, una comunidad indígena que aún conserva formas de organización propias, su cultura y su lengua Hñahñu. La comunidad cuenta con alrededor de 120 habitantes, hablantes de la lengua Hñahñu; algunos son monolingües en español, otros son monolingües en Hñahñu y algunos más son bilingües. La escuela también atiende a estudiantes de otras cuatro comunidades: El Bojay, Cantamaye, La Palma y Meguii.

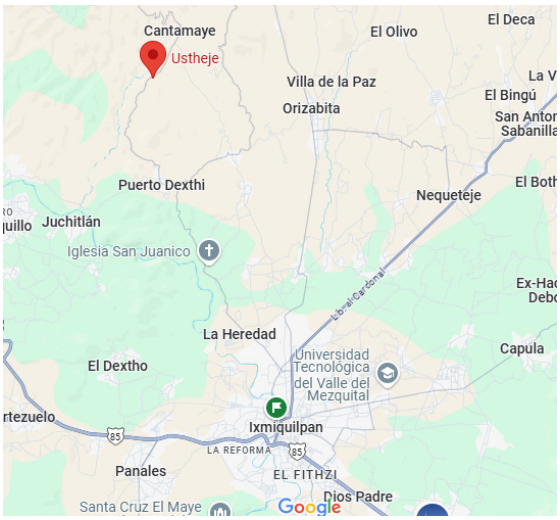


Imagen 5 - Mapa de la ciudad de Ixmiquilpan, donde se localiza la comunidad de Ustheje.
Fuente: Google Maps, 2025.

Muchos de los estudiantes de secundaria los había conocido en 2019, y esta vez los encontré ya crecidos. Confieso que no pude recordar quiénes eran, ya que habían cambiado mucho. Llegué a buscar fotos antiguas, pero no las encontré. Sin embargo, ellos sí me recordaron. Fue una buena experiencia estar de vuelta y ver lo que ha cambiado y lo que sigue igual.

Talleres de Educación Menstrual

La primera propuesta era realizar talleres solo con las chicas, ya que trabajar con los chicos de manera conjunta requeriría una segunda persona que trabajara conmigo, y eso no fue posible en ese momento. Sin embargo, en el primer encuentro, el día estaba muy ventoso y los chicos no tenían dónde quedarse, así que nos quedamos todos juntos y trabajé un contenido introductorio que es posible hacer con ambos grupos.

Hice una traducción del contenido de la cartilla "A Voz do Sangue", que en español quedó como "La Voz de la Sangre", con algunas adaptaciones para el contexto cultural mexicano. Así, en el primer encuentro hablamos sobre la historia de la menstruación en diferentes culturas y períodos históricos, centrándonos en las culturas mayas y otomíes, sobre la cuestión que involucra la dignidad menstrual en México, el papel de los chicos y hombres en este tema y los nuevos referentes que podemos buscar en relación a la menstruación. Al final, hicimos una dinámica y cerramos el día. La dinámica involucraba que los estudiantes escribieran en dos papeles separados lo que habían visto como positivo, en un papel, y negativo, en otro, en relación a la menstruación durante la clase. Así, uno a uno, iban al frente de la clase con su papel en la mano, leían lo que había en el papel referente a lo negativo y lo tiraban a la basura, y luego leían lo que era referente a lo positivo y lo guardaban. La idea era dejar en la basura todo lo “malo” que circulaba sobre la menstruación y quedarse solo con las buenas referencias. En los puntos negativos señalaron cosas como sentir vergüenza por estar menstruada, tener miedo de manchar la ropa, hacer bromas con la amiga, y en lo positivo hubo cosas como sentirse segura incluso menstruando, ayudar a la amiga, no hacer bromas, entre otros.

Mi impresión de este primer día fue positiva, ya que los estudiantes estaban muy atentos todo el tiempo al contenido, demostrando interés, a pesar de que estaban muy tímidos y poco participativos; cuando se les invitaba a hablar sobre lo que pensaban sobre el tema, casi no decían nada. Sin embargo, la dinámica final los hizo abrirse un poco más y percibí que lograron asimilar bastante lo que se había hablado en clase.

Una de mis preocupaciones era poderme hacer entender hablando otro idioma y sobre una cultura que no es la mía, con mucho miedo de parecer una figura blanca colonizadora.

Sin embargo, al preguntarle a Karen sobre su impresión respecto a la primera clase, me dijo que le había gustado mucho el contenido y que todos lograron comprenderme muy bien. Cuando mencioné la timidez de los alumnos, ella dijo que eso era normal, ya que aún estaban conociéndome. También comenté sobre este punto con Jenny, quien estuvo de acuerdo con la profesora.



Imagen 6 - Fotografía del primer encuentro en la escuela Benito Juárez.
Fuente: Janaina Morais, 2025.

Segundo Encuentro

Al día siguiente volví para trabajar contenidos más específicos con las chicas y ese día el clima ayudó, así que los chicos pudieron quedarse afuera del aula con Karen. En este encuentro abordamos la anatomía del cuerpo femenino y menstruante, así como qué es la menstruación y la menarquia. Las chicas estaban muy atentas y curiosas sobre la anatomía de su propio cuerpo, que conocían poco. Les pregunté si habían estudiado algo similar en la escuela y respondieron que no. Siempre llevo "prototipos" - modelos anatomicos - del útero y de la vulva para facilitar la visualización, y fueron apreciados por el grupo. Luego entramos en el tema de la menarquia y les pregunté cómo había sido su experiencia con la primera menstruación.

Es importante destacar que en este grupo de 8 chicas, con edades de 12 a 14 años, solo dos aún no habían menstruado y todas sabían lo que era, ya que sus madres les habían explicado. También es unánime la idea de que la menstruación es algo natural que ocurre con todas las chicas.

En el momento de la pregunta sobre la experiencia con la menarquia, nadie me respondió, se quedaron sonriendo tímidas sin poder compartir. Así que dije que iba a contar cómo había sido mi

experiencia con la menarquia y después quería escuchar a ellas.

Conté cómo había sido para mí y justo cuando terminé mi historia, Jenny llamó a la puerta y pidió entrar. Comenzó a hablar con las chicas sobre el tema, sobre la importancia de hablar más sobre esto. Dijo que estaba allí porque yo había comentado que las chicas estaban tímidas, y que estaba allí para asegurarles que no había problema en hablar sobre este asunto, que es algo normal que les sucede a todas. Ella misma no tuvo la oportunidad de aprender más sobre esto cuando estudiaba y que era una excelente oportunidad para que las chicas aprendieran más conmigo. Comenzó a preguntarles cómo vivían la menstruación, pero seguían muy avergonzadas y no respondían. Hasta que fue preguntando una por una y algunas empezaron a decir que se sentían "enojadas", que tenían dolor, que querían quedarse durmiendo; otras decían que no sentían nada, que todo era normal, y poco a poco fueron abriéndose con algunas frases sobre lo que pensaban. Al final, Jenny dijo que yo había viajado desde muy lejos para estar allí realizando ese trabajo y que merecía un voto de confianza de su parte para que me contaran un poco más sobre lo que pensaban sobre el tema y cómo vivían la menstruación. Después de eso, Jenny salió del aula y volví a preguntar sobre la menarquia y tres se sintieron abiertas a compartir sobre la primera experiencia con la sangre menstrual.

Finalmente, concluimos el contenido, coloreando una imagen de un útero, escuchando una canción local "el hidalguense" que les gusta, y comenzaron a hacerme preguntas más personales y sobre Brasil. La intervención de Jenny fue muy importante no solo con las chicas, sino también con los chicos, ya que después de hablar con las chicas, fue a conversar con los alumnos y habló sobre la importancia de discutir este tema en el aula, y cómo también debe ser un tema en el que ellos participen de alguna manera. Es importante que ellos muestren más empatía, sin causar incomodidad a las chicas, y también es fundamental que ayuden a sus amigas y en casa, si es necesario.



Imagen 7 - Fotografía del segundo encuentro en la escuela Benito Juárez.
Fuente: Janaina Morais, 2025.

Terceiro encuentro

Nuestra tercera reunión también se realizó solo con las chicas, donde trabajamos contenidos sobre el ciclo menstrual, higiene y autocuidado. Expliqué cada fase del ciclo menstrual, cuáles son las señales que el cuerpo puede emitir y cómo pueden sentirse, y la importancia de estar atentas y mapear el ciclo mediante un calendario menstrual. Luego hablamos sobre los dispositivos de higiene menstrual, como los absorbentes desechables, tampones, absorbentes de tela, calzones menstruales y copas menstruales. Siempre llevo un dispositivo de cada tipo para que lo conozcan y enseño cómo utilizarlos. Esta parte siempre genera más atención, ya que están muy curiosas por conocer cada dispositivo; en este grupo en específico, el tampón fue el que más les gustó conocer. Como compré una caja, les di uno a cada una para que llevaran a casa. Finalizamos esta parte del contenido hablando sobre los cuidados durante la menstruación y sobre la importancia de estar conectadas con su cuerpo y su útero. Hicimos una breve meditación de conexión con el útero y cerramos el día.

Último encuentro

Nuestra última reunión estuvo dedicada a la construcción de un mural de la dignidad menstrual. La idea es, después de aprender nueva información sobre este tema, realizar una acción concreta que marque la experiencia vivida. Así, todos juntos, chicos y chicas, fuimos pensando en imágenes y frases que valoren el cuerpo femenino y menstruante para construir el mural en la pared externa del salón. Yo había traído algunos stencils que utilizo para este trabajo, pinturas en spray y pinturas normales. Así, colocamos los stencils para hacer un borde, dibujamos un útero en el medio y la frase: “Nadie más lo ve, Nadie más lo siente, solo ella puede ver la belleza en su sangre”.



Imagen 8 - Fotografía del último encuentro con la realización de la pintura en la pared de la escuela.

Fuente: Janaina Morais, 2025.

A todos les encantó la experiencia y, con este trabajo que quedará de forma permanente en la escuela, finalizamos los talleres.

Datos de la Investigación

Para medir el impacto de los talleres, apliqué un cuestionario previo a las chicas para entender el tipo de realidad en la que viven, así como su conocimiento y práctica en relación con la menstruación. Después de finalizar los talleres, apliqué un cuestionario posterior para evaluar las acciones realizadas.

Los datos del primer cuestionario revelan que la mayoría de las niñas ya sabía lo que era la menstruación, ya que sus madres habían hablado de ello con ellas. Gran parte comprendía este proceso como algo natural y parte del crecimiento del cuerpo. Sin embargo, dos niñas informaron que, en su primera menstruación, no sabían lo que estaba sucediendo y se asustaron; solo después sus madres les explicaron qué era. Una de ellas, de hecho, estaba en la escuela cuando ocurrió. Esto demuestra que, aunque ahora tienen conocimiento sobre el tema, la información puede haber llegado solo después de la primera menstruación.

Además, la mayoría aún mostró tener poco conocimiento sobre el funcionamiento del ciclo, presentando dudas sobre por qué existe la menstruación, los motivos de los retrasos menstruales (ya que no estaban embarazadas) y cómo manejar los cólicos menstruales.

De ocho chicas, seis ya menstrúan y solo una lleva algún tipo de registro de su menstruación. Todas las que menstrúan utilizan toallas sanitarias para contener el flujo. Ninguna se mostró cómoda al hablar sobre la menstruación, y solo dos dijeron que se sentían cómodas hablando del tema con personas cercanas. La mayoría también señaló que se había sentido avergonzada por estar menstruando.

Además, la mayoría tenía poco o ningún conocimiento sobre la anatomía del cuerpo femenino y menstruante. La mitad manifestó sentir asco por la sangre menstrual, señalando el mal olor como un motivo, mientras que la otra mitad consideraba la sangre como algo normal y no sentía asco por ser su propia sangre. En cuanto a si les gusta menstruar, cuatro respondieron que no, citando los cólicos y la mala disposición, así como el miedo a manchar la ropa frente a otros. Otras dos dijeron que dependía; una mencionó que si está en casa no hay problema, pero si tiene que salir y hacer cosas, ya no le gusta. La segunda dijo que hay ciclos en los que se siente bien y no le importa, y otros en los que siente dolor e indisposición. Apenas una había faltado a la escuela por estar menstruando y solo una había dejado de realizar alguna actividad física por el mismo motivo. Todas habían experimentado algún tipo de malestar durante la menstruación, que podía ser dolor de cabeza, cólicos, cansancio, etc.

En relación con la infraestructura de la casa y de la escuela, la mitad de las chicas no tiene baño con ducha en casa y, aunque la escuela cuenta con un baño privado con ducha, la puerta del baño no cerraba adecuadamente y no había papel higiénico ni jabón disponible. Además, no se proporcionan toallas sanitarias desechables para las alumnas.

En el cuestionario posterior a los talleres, los datos indican que todas las alumnas tuvieron una buena experiencia con los talleres, señalando los encuentros como una vivencia muy interesante, divertida, y que aprendieron muchas cosas nuevas y útiles. La mayoría logró

entenderme muy bien, y el hecho de ser extranjera no fue un obstáculo para el aprendizaje.

La mitad de las alumnas también señalaron que, en algunos momentos, hablar sobre la menstruación durante los talleres no fue sencillo, ya que se sentían avergonzadas por ser raro hablar sobre el tema, pero todas afirmaron haber conversado con amigas, hermanas o madres sobre el asunto después de los talleres. Lo que indica un cambio de postura respecto al tema. La mayoría afirmó que los talleres promovieron algún tipo de cambio en la percepción que tenían sobre la menstruación, todas dijeron sentirse más seguras para menstruar después de los talleres y todas señalaron la educación menstrual como algo importante. Por fin, a todas les gustó mucho el material didáctico y el personaje de la guía.

En general, fue una experiencia muy positiva; el contenido y el material didáctico fueron muy bien recibidos. Hasta el momento, no ha habido ninguna queja por parte de los padres, la dirección escolar o la supervisión. Al contrario, y a pesar de la timidez al abordar el tema, los estudiantes estaban muy atentos e interesados.

Aún es necesario realizar algunas entrevistas con iniciativas locales y colectivos que promueven la educación menstrual y analizar más a fondo otros datos de los cuestionarios. Por último, se realizarán los talleres en Campinas que tendrán lugar en mayo y junio para obtener más datos comparativos, dado que los datos que presenté inicialmente sobre Brasil se refieren al precampo de la investigación.

Consideraciones Finales

El escenario en relación con la pobreza menstrual en Brasil y México es alarmante en lo que respecta a la dificultad de acceso a recursos básicos, infraestructura y conocimientos sobre cómo gestionar la menstruación, lo cual impacta directamente el desarrollo físico, mental, emocional y profesional de niñas, mujeres y personas menstruantes. Se observan algunas políticas públicas que surgen como respuesta a esta situación, sin embargo, aún de manera incipiente y, en lo que respecta a la educación menstrual, ambos países todavía no cuentan con programas integrales y efectivos para abordar las temáticas relacionadas con la salud sexual y menstrual en las escuelas u otros espacios de formación, tanto formales como informales.

El movimiento conservador en Brasil, liderado por políticos vinculados a la Iglesia, ha sido un gran obstáculo para que este tipo de agenda sea realmente discutida e implementada, algo que puede diferenciarse de la realidad mexicana, dado que en México existe una ley, la Ley Calles[14], que impide a los clérigos ocupar cargos públicos. No se trata de afirmar que, por ello, el contexto mexicano esté exento de una presencia conservadora; sin embargo, dicha ley limita el poder e influencia del clero en el Estado, algo que no se experimenta en Brasil, donde el número de políticos ligados a la Iglesia ha crecido considerablemente.

Aun con todos los desafíos específicos de cada contexto, la investigación permite percibir cómo la educación menstrual es una herramienta importante de emancipación, capaz de transformar la realidad de niñas, mujeres y personas menstruantes. El movimiento conservador debe ser entendido como un indicio de la relevancia de esta temática en el campo social y político.

14 https://en.wikipedia.org/wiki/Calles_Law. Acceso en marzo de 2025.

Bibliografías

Agência câmara de notícias. Projeto criminaliza promoção de "ideologia de gênero" nas escolas. Disponible en: https://www.camara.leg.br/noticias/699563-projeto-criminaliza-promocao-de-ideologia-de-genero-nas-escolas/. Acceso en septiembre, 2025.

Behar, Ruth. 1996. The Vulnerable Observer: Anthropology That Breaks Your Heart. Boston, MA: Beacon Press.

Copred, 2023. «Gestión menstrual», Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la CDMX, accedido 5 de octubre de 2023, https://www.copred.cdmx.gob.mx/acciones-estrategicas/menstruacion-digna.

Digna México. 2020. Iniciativa que Reforma el Artículo 2º - A de la Ley del Impuesto al Valor Agregado en Materia de Productos de Gestión Menstrual. Disponible en: https://fundar.org.mx/wp-content/uploads/2020/09/Iniciativa.-Tasa-0-productos-de-gesti%C3%B3n-mestrual-en-M%C3%A9xico.pdf. Acceso en septiembre, 2025.

Ferreira de Matos, et al. 2023. Dignidade e pobreza menstrual: relato de experiência da extensão universitária na saúde do adolescente. Revista ELO - Dialogos de Extensão 12. DOI: https://doi.org/10.21284/elo.v12i.16570

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). 2024. Manual sobre salud menstrual para facilitadores e facilitadoras. México: UNICEF.

Haraway, Donna. 2009. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu* 5: 7-41. Recuperado de: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773

Tonille Manica, Daniela; Coeli dos Santos Goldenberg, Regina; Dutra Asensi, Karina. 2018. CeSaM, as células do sangue menstrual: Gênero, tecnociência e terapia celular. *Interseções* 20 (1): 93-113.

Mallmann, Elena Maria. 2015. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. *Cadernos de Pesquisa* 45(155): 76-98.

Presidência da República do Brasil. Lei nº 14.214, de 6 de outubro de 2021 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14214.htm. Acceso en febrero, 2024.

Reyes, Gabriela; Silva, Denise; Jung, Hildegard. 2023. Reflexões sobre a pobreza menstrual de estudantes na educação básica brasileira. *Revista Ambivalências do Grupo de Estudos e Pesquisa Processos, Identidade e Poder* 11(21): 40 – 60.

Sodre Lima, Ana I. et ali. 2023. Pobreza menstrual entre adolescentes de uma escola estadual em Rio Verde – Goiás. *Research, Society and Development* 12(5): e15112541629. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i5.41629

UNFPA/UNICEF. 2021. Pobreza Menstrual no Brasil: Desigualdades e Violações de Direitos,

UNICEF, Menstruación Digna México, y Essity, «Primera Encuesta Nacional de Gestión Menstrual». Consultado el 4 de octubre de 2023. http://www.essity.mx/medios-de-comunicacion/boletines-de-prensa-latam/primera-encuesta-nacional-de-gestion-menstrual/

UNICEF. "Estudio de Conocimientos, Actitudes y Prácticas sobre Agua (CAP), Saneamiento e Higiene en escuelas primarias y secundarias de los estados de Chihuahua, Guerrero,

Chiapas y Oaxaca".
WIKIPEDIA. Ixmiquilpan. Disponível em: https://es.wikipedia.org/wiki/Municipio_de_Ixmiquilpan. Acceso en 20/05/2025.
WIKIPEDIA. Ley de Calles. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Calles_Law. Acceso en marzo de 2025.

Experiencias educativas situadas con niñeces y juventudes. Un abordaje desde las prácticas integrales y la Etnografía

**Situated educational experiences with children and youth.
An approach from integral practices and ethnography.**

**Experiências educativas situadas com crianças e juventudes.
Uma abordagem a partir das práticas integrais e da etnografia.**

María Gabriela Morgante[1]
Ana Silvia Valero[2]
Fernanda Castro[3]

Resumen

En el presente artículo buscamos generar nuevos aportes respecto al desarrollo de prácticas educativas en dos barrios populares del Gran La Plata (Provincia de Buenos Aires), desde un enfoque etnográfico y desde la perspectiva de las prácticas integrales. Asimismo, nos interrogamos acerca de las potencialidades de su estudio en el marco de la presencia creciente de los actores universitarios en estos escenarios. Por último, exponemos la especificidad del trabajo etnográfico para la comprensión de los procesos socioculturales que se vinculan con las experiencias educativas.

Partimos de considerar que las trayectorias educativas trascienden los itinerarios escolares, siendo los y las estudiantes sujetos activos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las

1 Laboratorio de Investigaciones en Etnografía Aplicada – LINEA (FCNYM, UNLP- CIC, PBA). Fecha de realización del artículo: 21-05-2025. E-mail: gamorgante@gmail.com
2 Laboratorio de Investigaciones en Etnografía Aplicada – LINEA (FCNYM, UNLP- CIC, PBA). Fecha de realización del artículo: 21-05-2025. E-mail: anavalero@gsuite.fcnym.unlp.edu.ar
3 Laboratorio de Investigaciones en Etnografía Aplicada – LINEA (FCNYM, UNLP- CIC, PBA). Fecha de realización del artículo: 21-05-2025. E-mail: fernandacastro@gsuite.fcnym.unlp.edu.ar

.

mismas se insertan en el marco de procesos socio-históricos específicos y son atravesadas por las condiciones estructurales de cada escenario.

Mediante el relato de experiencia, se caracterizan prácticas educativas de niñeces y juventudes en relación con las instituciones y organizaciones sociales, incluyendo a la Universidad. Observamos que éstas contribuyen a enriquecer la producción de espacios comunitarios para responder a las necesidades de niños, niñas y juventudes. Asimismo, ponen de manifiesto la territorialización de los contenidos curriculares oficiales, en su adecuación a las demandas, necesidades e intereses locales. Concluimos que el abordaje etnográfico nos interroga respecto de los modos en que las experiencias educativas son significadas desde la perspectiva de los mismos actores, visibiliza la capacidad de agencia del sujeto que aprende, su rol protagónico y activo, y permite explorar los vínculos inter e intra-generacionales en la construcción de las trayectorias educativas, y en el marco de la cotidianidad.

Palabras clave: trayectorias educativas, etnografía, prácticas integrales, relato de experiencias

Abstract

In this article, we seek to generate new insights into how educational practices unfold in two working-class neighborhoods in Gran La Plata (Buenos Aires Province), using an ethnographic approach and the perspective of integrated practices. We also explore the potential for studying them in light of the growing presence of university actors in these settings. Finally, we discuss the specificity of ethnographic work for understanding the sociocultural processes linked to educational experiences.

We begin by considering that educational trajectories transcend school itineraries, with students being active subjects in the teaching and learning processes. These trajectories are embedded in the framework of specific socio-historical processes and are influenced by the structural conditions of each educational setting.

Through experience reports, we characterize the educational practices of children and youth in relation to institutions and social organizations, including the university. We observe that these practices contribute to enriching the creation of community spaces to respond to the needs of children and youth. They also reveal the territorialization of official curricular contents, responding to local demands, needs, and interests. We conclude that the ethnographic approach questions us about the ways in which educational experiences are understood from the perspective of the actors themselves, makes visible the learning subject's capacity for agency, his or her active and leading role, and allows us to explore the inter and intra-generational links in the construction of educational trajectories, and in the framework of everyday life.

Keywords: educational trajectories, ethnography, comprehensive practices, experience accounts

Resumo

Neste artigo procuramos gerar novos contributos sobre a forma como as práticas educativas se desenrolam em dois bairros populares da Gran La Plata (Província de Buenos Aires), a partir de uma abordagem etnográfica e da perspetiva das práticas integrais. Também nos questionamos sobre o potencial do seu estudo no contexto da crescente presença de actores

universitários nestes cenários. Por último, apresentamos a especificidade do trabalho etnográfico para a compreensão dos processos socioculturais que estão ligados às experiências educativas.

Partimos da premissa de que os percursos educativos transcendem os itinerários escolares, sendo os alunos sujeitos ativos nos processos de ensino e aprendizagem. Estas estão inseridas no quadro de processos sócio-históricos específicos e são influenciadas pelas condições estruturais de cada contexto educacional.

Por meio de relatos de experiência, caracterizamos as práticas educativas das crianças e jovens em relação às instituições e organizações sociais, incluindo a Universidade. Observamos que essas práticas contribuem para enriquecer a produção de espaços comunitários para responder às necessidades das crianças e jovens. Evidenciam também a territorialização dos conteúdos curriculares oficiais, em resposta à adaptação às exigências, necessidades e interesses locais. Concluímos que a abordagem etnográfica questiona as formas como as experiências educativas são entendidas a partir da perspetiva dos próprios actores, torna visível a capacidade de agência do sujeito aprendente, o seu papel ativo e protagonista, e permite-nos explorar os laços inter e intrageracionais na construção de trajectórias educativas, e no quadro da vida quotidiana.

Palavras chave: trajectórias educativas, etnografia, práticas integrais, relato

Introducción[4]

Este artículo se propone compartir algunas reflexiones surgidas del trabajo etnográfico, y desde la perspectiva de las prácticas integrales, en torno a diversas experiencias educativas en dos barrios del Gran La Plata, provincia de Buenos Aires. Estas experiencias incluyen procesos de diferenciación y articulación que enlazan condiciones socio-políticas locales, en interacción con múltiples actores, y con cierta independencia de las instituciones estatales. Tal complejidad puede ser caracterizada y analizada desde una perspectiva teórico- metodológica etnográfica, cimentada en un enfoque situado. Consecuentemente, demanda un trabajo sostenido en el territorio, en el que la incorporación de prácticas integrales, y la construcción de conocimiento colaborativo entre los actores locales y universitarios se muestran especialmente significativos.

Las experiencias educativas consideradas serán abordadas desde, y más allá de, la pedagogía escolar. Ellas involucran la participación de distintos grupos etarios, incluyendo niñeces y juventudes, cuyas trayectorias educativas ocurren en contextos de desigualdad social. Diversas intervenciones etnográficas basadas en la investigación, la extensión y la docencia, nos han permitido observar que dichas trayectorias educativas se configuran en territorios en los que las instituciones y las políticas estatales pueden estar presentes con intermitencia, o estar ausentes. Ello conduce a múltiples reconfiguraciones entre actores locales que dan lugar a la emergencia de prácticas especialmente flexibles, capaces de responder a las necesidades y requerimientos de la vida cotidiana. En su mayoría, estas trayectorias suceden al interior del "barrio", como unidad espacial que genera y gestiona recursos educativos diversos, desde las etapas más tempranas hasta el final de los cursos de vida.

4 Las normas de citación utilizadas serán las elaboradas por la American Psychological Association (APA), en su séptima edición.

En los últimos años, y como parte de los lineamientos de gestión[5], la Universidad Nacional de La Plata incrementa su presencia en algunos de los barrios del Gran La Plata, aportando nuevos recursos para el desarrollo de prácticas educativas, y generando mayores condiciones para su abordaje desde diversos dispositivos y propuestas. Como parte de este proceso, desde hace más de una década llevamos adelante distintos trabajos etnográficos e interdisciplinarios en El Retiro (Lisandro Olmos, La Plata), al que más tarde se suman las intervenciones en el barrio Villa Argüello (Berisso). Las mismas incluyen la participación de docentes de las cátedras de Etnografía I y II de la carrera de Antropología de la FCNyM, y/o de tesistas, becario/as y docentes-investigadore/as-extensionistas del Laboratorio de Investigaciones en Etnografía Aplicada[6].

El presente artículo busca generar nuevos aportes respecto al modo en que se desarrollan las prácticas educativas en los barrios antes mencionados, cuáles son las potencialidades de su estudio en el marco de la presencia creciente de los actores universitarios en estos escenarios, y a la especificidad del trabajo etnográfico para la comprensión de los procesos socioculturales que se vinculan con las experiencias educativas. Desde una perspectiva etnográfica consideramos el aprendizaje como parte integral de la vida cotidiana, vinculado con la búsqueda de sentidos en el ámbito escolar y extraescolar, y como marco de posibilidades para la continuidad/interrupción de la transmisión intergeneracional de saberes y prácticas. En esta línea concebimos, además, que el aprendizaje se sustenta no sólo en la transmisión oral de conocimientos, sino también en la observación e imitación de acciones cotidianas. Reconocemos la interacción de múltiples instituciones y diversas prácticas sociales, que se desarrollan en territorios atravesados por procesos en los cuales el sujeto que aprende construye, con apropiaciones y resistencias, sus saberes y sus sentidos. Sobre la base del reconocimiento del carácter procesual, plurirreferencial y contextual en que se produce el aprendizaje, el enfoque propuesto nos permitirá identificar experiencias educativas de -y con- niñeces y juventudes, en diferentes contextos de aprendizaje situados.

Fundamentación

Desde el campo de la Pedagogía, los aportes tempranos de Freire ([1968] 2015), instaron al reconocimiento de las/os estudiantes como sujetos activos, singulares y parte central del proceso educativo, y condujeron a cuestionar las relaciones maestro - estudiante entendidas en términos de obediencia. En convergencia, Meirieu (1998) rechazó la concepción de la educación del sujeto que aprende como "fabricación"[7], y postuló la potencia de éste para apropiarse del mundo que le rodea, donde el educador desempeña un trabajo fundamental en el acompañamiento y la orientación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por su parte, Edelstein, sostuvo que, entendida como práctica social, "la enseñanza responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales

5 Para mayor detalle ver: Estatuto de la UNLP (2008), (https://unlp.edu.ar/institucional/unlp/gobierno/estatuto_unlp-4287-9287/) y Plan Estratégico de Gestión de la UNLP (2022-2026) (https://unlp.edu.ar/gestion/plan-estrategico-de-gestion-2022-2026-2-51479/)

6 LINEA, FCNyM, UNLP - CIC PBA. https://linea.fcnym.unlp.edu.ar/

7 En referencia a que las/os maestras/os fabrican, y los sujetos que aprenden, recepcionan e incorporan saberes valoraciones y representaciones, sin mediaciones.

de los actores directos de la misma" (Edelstein, 2002: 468). Postula así la enseñanza como práctica socio-histórica compleja (Edelstein, 2023), lo que requiere comprender las finalidades y sentidos del aprendizaje en el contexto de los valores, las perspectivas y las tensiones, en un momento dado.

Estos antecedentes, entre otros, rescatan la singularidad de los sujetos que aprenden, en relación con los contextos de pertenencia y la relevancia del aprendizaje como proceso complejo, interactivo y multidimensional. Reconocemos, en estos planteamientos, la posibilidad de construir aprendizajes desde la experiencia que se alejen de la racionalidad técnica o de la teoría por sobre la práctica (Russel, 2012). Asumimos este aporte para la formación de profesionales reflexivos que logren construir conocimientos desde el diálogo y que puedan articular el "adentro" y el afuera"[8] en términos de Feldman (2010). Valoramos estos posicionamientos por sobre aquellos que señalan sus limitaciones, ante la dificultad de realizar transferencias y generalizaciones, debido a la baja escala y ajuste a situaciones contextuales.

Junto con ello, desde hace varias décadas la educación constituye un campo de interés para la Antropología. En este sentido, reconocemos los trabajos precursores de Margaret Mead, cuyos estudios aportaron al reconocimiento de la manera en que las niñas y los niños internalizan gestos, creencias, valores y actitudes necesarias para la vida adulta en el seno de cada sociedad. Así cuestionaron los fundamentos biológicos y sexistas en torno al reparto de roles sociales, y fueron pioneros al ubicar el trabajo etnográfico como base para la reflexión sobre las prácticas educativas (Mead, [1928] 1984). De este modo, al otorgar relevancia central a las experiencias educativas a micro-escala[9], los trabajos de Mead contribuyeron a poner en evidencia tensiones entre las normas escolares y las prácticas cotidianas de los sujetos (Rockwell y Mercado, 1988). La conformación durante las décadas siguientes de un campo específico de la etnografía escolar en estudios de Estados Unidos[10] y a partir de 1970 de una iniciativa latinoamericana[11] posibilitaron la expansión e institucionalización de la etnografía educativa como campo singular. Por ello, la Etnografía se revela como un modo de abordaje pertinente para acceder al sentido de una actuación educativa concreta con objeto de detectar e identificar prácticas y procesos cotidianos, locales e inmediatos (Remorini, 2010; Ciavaglia, 2015). En este sentido,

8 Feldman (2010) recurre a esta distinción para referir a las maneras distintas de utilizar el conocimiento en su relación con la acción. En este sentido, remite a las expresiones 'adentro' y 'afuera' para aludir a dos contextos básicos que se entrecruzan en la enseñanza: las acciones desenvueltas en las escuelas por los profesores (adentro) y las acciones sobre las escuelas que procuran impulsar e implementar los especialistas (afuera).

9 La escala se vincula al tamaño de la unidad de análisis. Como ámbito privilegiado de la etnografía y de acuerdo a lo planteado por Rockwell (2009), los estudios a micro-escala remiten a escalas temporales y espaciales vinculadas a hechos, secuencias de interacción, discursos y prácticas de carácter cotidiano.

10 En tal sentido, en las décadas que siguieron a las contribuciones de M. Mead, el desarrollo de los trabajos de Jules Henry y de las etnografías escolares de Estados Unidos generaron bases para la institucionalización y el reconocimiento de la etnografía educativa como núcleo temático (Yon, 2003).

11 A nivel local y regional, la participación de Graciela Batallán y de Elena Achili durante los años de la última dictadura militar en Argentina en la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, organizada por Elsie Rockwell (México) y Rodrigo Vera (Chile), supuso un aporte fundante. De modo convergente, también se sumaron las contribuciones de María Rosa Neufeld, constituyéndose en referencias insoslayables en el campo de la Antropología y Educación (Cerletti, 2017).

reconocemos la relevancia de las condiciones estructurales de cada escenario educativo, de sus participantes y de sus saberes en el marco de procesos socio-históricos específicos (Batallán, et al., 2020; Achilli, 2000).

Asimismo, las trayectorias educativas se desarrollan en el contexto de la vida cotidiana, caracterizada por la permanencia y el cambio, la rutina y el acontecimiento, que posibilitan tanto su reproducción como su transformación (Lalive D'Epinay, 2008). En ese contexto se constituyen y significan las relaciones personales, se entrelazan historias (Crossley, 2011; Danel, 2019), insertándose en un marco socio-histórico, "que se expresa en una forma de habitar el mundo mediante las narrativas de los actores sociales, sus prácticas, experiencias, valoraciones y sentidos particulares" (Valero, Morgante y Cueto, 2024: 611). De este modo, el estudio de la vida cotidiana posibilita una visión alternativa del aprendizaje, como ubicua a la actividad social (Lave y Packer, 2011). Asumimos que la vida cotidiana, en su articulación con el ámbito territorial, exhibe la producción de procesos identitarios locales significativos, y constituye un escenario crucial para el análisis de los procesos y experiencias educativas de niñas, niños y jóvenes.

Asumiendo este carácter plurirreferencial y contextual, entenderemos por aprendizaje extraescolar todo aquel que sucede paredes afuera de la escuela, aunque tienda a reforzar, reemplazar o complementar lo escolar. Tradicionalmente se mencionan las fronteras escolares como un modo de caracterizar un "inevitable divorcio entre la escuela y la vida" (Mockus et. al, 1994). Sin embargo, para otros autores existe una tendencia a abrir la institución escolar hacia contenidos y formas de conocimiento extraescolares. Sobre la base de lo expuesto, consideramos que tanto las prácticas de enseñanza, como las de aprendizaje, se expresan en experiencias educativas cotidianas y relacionales, poniendo en interrelación el ámbito escolar con los diversos actores comunitarios, las organizaciones barriales, distintas instituciones locales y otros colectivos.

Encuadre metodológico

Este trabajo recupera el relato de experiencia (Echevarría, 2022) que distintos autores han aplicado a los estudios pedagógicos (Domingos, 2016; Suárez, 2021; De Freitas Mussi et al., 2021). En general sostienen que, con sus ventajas y limitaciones, remite a una intervención personal o colectiva, que facilita la tematización y explicitación de los conocimientos y habilidades que se ponen en juego en situaciones de intervención, y que de otro modo podrían invisibilizarse. Responde a un proceso sostenido en el tiempo y en el territorio que, reconfigurando sentidos y generando otros nuevos, se constituye en un insumo para intervenciones futuras. Junto con ello, genera un conocimiento que abona al campo de aplicación, en este caso, a las prácticas educativas situadas y descentradas.

Como constructo, el relato es también una instancia de reelaboración de la experiencia. En este artículo valoramos especialmente esta condición como una estrategia para recuperar y analizar distintas intervenciones en docencia, investigación y/o extensión. La particularidad del relato de experiencia reside en su potencia como vía para la caracterización de las prácticas educativas en diferentes escenarios, y con la participación de múltiples actores, mediante una variedad de intervenciones. Recurrimos para ello, en forma singular o combinada, a

distintas herramientas etnográficas, tales como la observación, entrevistas semi-estructuradas y genealógicas, talleres participativos y estrategias de cartografiado social.

En simultáneo, incorporamos a esta metodología el abordaje desde las prácticas integrales. Siguiendo a Tomassino y Rodríguez (2013), concebimos a las mismas como un diálogo de saberes que se despliega en un doble plano. Por un lado, como una articulación entre la extensión, la docencia y la investigación universitarias en el marco de las prácticas situadas. Por otro lado, en tanto perspectiva que permite la problematización y la generación de una aproximación alternativa respecto de la tradicional forma de concebir la producción y circulación de saberes, entendida como unilateral y unidireccional. Por ello, el enfoque de las prácticas integrales incorpora y otorga relevancia central a los puntos de vista de los propios actores sociales. De este modo, "abre paso a la posibilidad de cambiar de sentido y descubrir las dinámicas y juegos de producción, valoración y circulación de saberes" (Morgante y Valero, 2020: 3).

Contextos de aprendizaje barrial: El Retiro y Villa Argüello

El barrio Villa Argüello (en adelante, VA) está ubicado en la ciudad de Berisso. Limitando con la ciudad de La Plata, forma parte de un conglomerado conocido como "La Franja" que incluye también los barrios El Carmen, Villa Progreso y Barrio Universitario. Por su parte, el barrio El Retiro (en adelante, ER) pertenece a la ciudad de La Plata, y se ubica en la localidad de Lisandro Olmos. Ambos responden a la clasificación de barrio popular, en tanto que "más de la mitad de la población no cuenta con título de propiedad del suelo, ni acceso formal a al menos dos de los servicios básicos: agua corriente, energía eléctrica con medidor domiciliario y/o sistema de eliminación de excretas a través de la red cloacal formal" (Ministerio de Economía, s.f.: 7). Junto con estos aspectos, los barrios de VA y ER destacan por contar con una extensa red de apoyo para la construcción y sostenimiento de estrategias comunitarias y colaborativas frente a problemáticas emergentes (Castro, Morgante y Castro, 2024).

El proceso de poblamiento de VA se inicia en 1925 con la instalación de la destilería de Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF) en sus proximidades y continúa poblándose debido a las migraciones provenientes de países europeos hacia 1950, siendo sucedida en la siguiente década por una migración interna, y otra desde países limítrofes hacia el 1980 (Deambrosi, 2009 y Lobato, 1990). Al interior del barrio, sus habitantes diferencian dos grandes zonas : (Vieja) Villa Argüello (VVA) y Nueva Villa Argüello (NVA). Actualmente, VA también se caracteriza por ser el lugar de residencia de estudiantes universitarios, debido a su cercanía con varias facultades de la UNLP (Morgante et al., 2023). La población total de la NVA es de 6755 personas, de las cuales el 33% tienen entre 0 y 17 años. En el caso de la VVA, el 18% de la población total (3591 personas) corresponde al mismo rango etario (De Grande y Salvia, 2024), resultando de ello una composición demográficamente más joven en la NVA. Algunas de las instituciones más relevantes ubicadas en la VVA son la Escuela Primaria Nº8, el Centro de Educación Complementaria Nº803, el Jardín de Infantes Nº916, la parroquia San Miguel Arcángel, el Centro de Atención Primaria de la Salud Nº19 y la Comisaría 4º. En la NVA: el Centro Deportivo y Recreativo Villa Argüello, el Centro de Fomento Nueva Villa Argüello, la

organización social La Jungla, gran cantidad de Iglesias y de comedores, entre ellos, el Comedor De Puro Corazón.

En el caso de ER, la población alcanza los 3666 habitantes, de los cuales el 41% son personas de entre 0 y 17 años (De Grande y Salvia, 2024). Se compone principalmente por familias migrantes de provincias del interior del país que, desde mediados del siglo pasado se asentaron en el lugar. Además, actualmente cuenta con dos asentamientos pertenecientes a la colectividad gitana. Algunas de las instituciones de referencia de ER son el Club Corazones de El Retiro y el Centro de Integración Comunitaria. En este último funciona una Unidad Sanitaria de primer nivel, se desarrollan talleres recreativos y de apoyo escolar, y se ofrecen actividades para la promoción de los lazos comunitarios y prevención de la violencia y de los consumos problemáticos, etc., a demanda de las diferentes instituciones del barrio. El Club reúne actividades deportivas y culturales, junto a una variada oferta educativa (cursos de oficios, tecnicaturas, diplomaturas -a través de la UNLP-, el plan FinEs y la Escuela Primaria de Adultos N°724), además de una biblioteca popular, una radio y un canal de televisión comunitarios. Aloja también al Centro Provincial de Atención en Salud Mental y Consumos Problemáticos (en adelante, CPA), dependiente del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires. Allí tuvo su sede el Centro Comunitario de Extensión Universitaria (CCEU) N°3 de la UNLP, lo que ha dado lugar a la instalación y el desarrollo de distintos proyectos universitarios sobre la base de una agenda construida colaborativamente con distintos referentes barriales. Las instituciones educativas formales son: el Jardín de Infantes Nº958, las Escuelas de Educación Primaria Nº63 y N°48 y la Escuela de Educación Secundaria Nº77. A la oferta escolar se le añaden diferentes políticas provinciales y municipales, así como los talleres en la Biblioteca Popular, los talleres universitarios de extensión y los talleres de La Casa sobre alfabetización, arte, tejido y música (Garriga y Morgante, 2020).

Experiencias educativas y vida cotidiana

El Retiro

Las experiencias educativas que se incluyen en esta sección se asientan sobre la base de antecedentes en proyectos de extensión, de investigación y de actividades en docencia de grado, que comenzaron a desarrollarse a partir de la inundación ocurrida en abril de 2013[12]. Estas actividades y proyectos iniciales estuvieron orientados a identificar las formas de organización barrial, los actores sociales participantes y los recursos que se implementaron durante y después de la inundación (Teves et al., 2015).

Como resultado de esta primera intervención, y en respuesta a la agenda colaborativa construida entre la UNLP y referentes barriales, desde 2015 iniciamos el Proyecto de extensión universitaria "Aprendiendo con y para la 'Tercera Edad' (FCNYM, UNLP, 2015-2023)[13].

12 Producto de la severa inundación que ocurrió entre el 2 y 3 de abril de 2013 en la ciudad de La Plata, la UNLP convocó a equipos de investigación y extensión para su abordaje. En este marco, el LINEA ejecutó el Subproyecto "Mapeo de redes sociales en contextos de vulnerabilidad y riesgo ambiental en el Área Gran La Plata" dirigido por la Dra. Laura Teves.

13 El proyecto mencionado fue desarrollado en el barrio ER entre los años 2015 y 2023 y formó parte de la Convocatoria específica de la Secretaría de Extensión Universitaria (UNLP). Título del Proyecto: "Aprendiendo con y para la 'Tercera Edad'. Hacia una promoción integral del bienestar del Adulto Mayor como sujeto de derecho" (FCNYM, UNLP).

Las diversas actividades desplegadas en este marco, incluyeron la articulación con prácticas pre-profesionales de la Cátedra de Etnografía II para estudiantes de grado de la carrera de Antropología (FCNYM, UNLP). En ese contexto, se diseñaron e implementaron durante 2017 y 2018 distintas propuestas de taller para la construcción de un diálogo entre las perspectivas de los estudiantes de 5° y 6° grado de las escuelas primarias N°63 y N°48, con respecto a las personas mayores del barrio y a la historia local. Estas propuestas posibilitaron ahondar en las miradas de niñas, niños y jóvenes con respecto a las relaciones intergeneracionales, las edades y la vida cotidiana en el entorno de ER. Durante el año 2017, en la Escuela de Educación Primaria N°63 las y los estudiantes de Etnografía II formularon y pusieron en práctica diversas propuestas de trabajo consistentes en: actividades participativas para la exploración y el reconocimiento de tradiciones, de transmisión de saberes intergeneracionales vinculados con la obtención, producción y elaboración de alimentos; la generación de conocimiento acerca de la historia barrial; la caracterización de escenas de la vida cotidiana compartidas entre niñas, niños y jóvenes junto con personas mayores. Para el caso de la Escuela de Educación Primaria N°48, las prácticas pre-profesionales llevadas a cabo en el año 2018, tuvieron por finalidad promover la reflexión de niñas y niños con respecto a sus formas de percibir a las personas mayores del barrio. Esta propuesta se orientó hacia la producción de traps[14]. Para este fin, las y los estudiantes de escuela primaria avanzaron en la redacción de versos que luego fueron musicalizados, interpretados y grabados por ellos mismos con apoyo del conjunto de estudiantes de Antropología. Ambas propuestas, aunque desarrolladas al interior del espacio de la escuela y acompañadas por los equipos directivos, de orientación escolar y docentes, tuvieron como objetivo reflexionar sobre los saberes acerca de las personas mayores y las relaciones intergeneracionales en el barrio, involucrando diversos grupos etarios, interseccionados por su adscripción genérica, su nacionalidad y otros componentes de sus cursos de vida.

Estas etapas iniciales de trabajo con prácticas integrales en territorio, abrieron paso a una investigación sobre prácticas educativas[15] y evidenciaron escenarios de aprendizaje en los que niños, niñas y jóvenes referencian espacios escolares y extraescolares, como El Club Corazones de El Retiro, el Centro de Integración Comunitario, el colectivo La Casa y el comedor El Charquito, que ofrecen talleres de alfabetización, propuestas lúdicas, actividades deportivas, espacios de apoyo escolar y merenderos. Se identifica el modo en que los problemas de alfabetización, regularidad y asistencia, repitencia y otros que repercuten en la vida escolar como situaciones de violencia intrafamiliar, déficit habitacional o desempleo, entre otros, son abordados así de manera conjunta entre instituciones del Estado, organizaciones barriales y actores universitarios, en base a demandas específicas y a la construcción de una agenda participativa (Garriga y Morgante, 2020). También se destaca la necesidad de articular el trabajo en territorio, por lo cual representantes de las distintas instituciones que funcionan en el barrio se reúnen periódicamente a través de la Mesa Técnica, donde se analizan diferentes tipos de

14 El trap es un subgénero musical que proviene del rap, popularizado en la década de los noventa del siglo XX, en el sur de los Estados Unidos. Se caracteriza por el uso de ritmos electrónicos (Rey Gayoso y Vilares Marrondo, 2019)

15 Beca de maestría otorgada por la UNLP, 2018-2023, y desarrollada por la Lic. Inés Garriga, “Aprendizaje y vida cotidiana entre niños/as y jóvenes de El Retiro (Lisandro Olmos, La Plata). Implicancias teórico-empíricas de la investigación etnográfica en contextos de educación escolar y extraescolar”.

problemáticas que requieren resoluciones colaborativas. Se reconoce que, en parte, este espacio surge a demanda de las escuelas para trabajar situaciones particulares de niños/as y jóvenes, bajo el principio de comprender a la práctica educativa de modo territorializado.

Durante el 2019, junto a los estudiantes y docentes de la Escuela Primaria de Adultos N°724, se realizaron talleres participativos para el cuidado de la salud y del ambiente. La propuesta tuvo lugar en el Club Corazones de El Retiro, donde funcionaba el aula satélite de la escuela. La misma se propuso avanzar sobre uno de los emergentes de trabajos de investigación previos, mediante la formulación de una actividad extensionista de grado. Su objetivo fue reflexionar acerca de los factores de riesgo ambiental en el contexto doméstico, las prácticas cotidianas que los generan y las posibles consecuencias sobre la salud a escala barrial con el fin de generar el intercambio de saberes y el desarrollo de estrategias conjuntas y consensuadas para su prevención y/o mitigación. El grupo de estudiantes estuvo conformado por vecinos del barrio, de distintos géneros y edades, y con distintos niveles de escolaridad y alfabetización. Como iniciativa de la docente -fundada en su conocimiento previo del barrio y sus problemáticas- los contenidos de los talleres fueron retomados en algunos módulos de las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales, y reformulados para su presentación en la Feria Distrital de Educación, Artes, Ciencias y Tecnología, en el marco del Programa de Actividades Científicas y Tecnológicas Educativas (Castro, Teves y Pasarin, 2020).

A través de estas acciones, se advirtieron múltiples articulaciones entre actores, colectivos y organizaciones comunitarias barriales y extra-barriales que nutrieron las prácticas educativas, en especial destinadas a personas adultas y jóvenes y condujeron a resignificar conocimientos de modo operativo y específico.

En paralelo con la continuidad de algunas intervenciones previas, la presencia creciente de los actores universitarios en territorio, se enriqueció con una mayor convocatoria a formar parte de algunas organizaciones y participar de distintos eventos. Como parte de ello, en agosto de 2024 fuimos convocadas para participar de la conmemoración del día de la Pachamama[16], realizada en el marco de la celebración del Mes de las Infancias[17]. Según las referentes de la organización, esta actividad representa un "espacio de reafirmación de la identidad cultural de muchas familias que migraron[18] desde otros territorios y actualmente habitan en El Retiro". La propuesta fue cogestionada entre el equipo docente del Jardín de Infantes N°958, referentes del Club Corazones de El Retiro, y trabajadoras del CPA. Participaron, además, varios representantes de familias ligadas al club, niños y niñas, docentes y estudiantes de la Facultad de Odontología y de la Facultad de Periodismo de la UNLP, comunicadores populares y otras integrantes del LINEA. De acuerdo con el testimonio manifestado por una de las trabajadoras del CPA, este tipo de actividades "fortalecen la red comunitaria de cuidados y permiten ahondar lazos institucionales y territoriales para seguir abordando en conjunto las complejas problemáticas socio sanitarias del barrio" (ER, 15 de agosto de 2024).

16 Cada 1 de agosto se venera a la Pachamama (Madre Tierra), la divinidad del mundo andino, propiciadora de las fases agrícola-ganaderas y de la reproducción de los seres humanos (Morgante, 2004).

17 https://linea.fcnym.unlp.edu.ar/novedades/agosto-en-el-retiro/

18 Gran parte de los habitantes de El Retiro provienen o son descendientes de migrantes de distintas provincias argentinas y de países limítrofes, mayormente de Paraguay y Bolivia (Dirección Nacional de Población, 2022).

Continuando con el trabajo en territorio, se genera la integración de una de las autoras en la Diplomatura en Promoción y Gestión de la Salud Comunitaria, que surge a partir de una iniciativa conjunta de referentes barriales, y de la Prosecretaría de Salud y el Consejo Social de la UNLP[19]. A principios de 2025 comenzó la tercera cohorte de la Diplomatura en ER, que funciona en el Club Corazones de El Retiro, coordinada por una trabajadora del CPA. La propuesta se sustenta en la perspectiva de participación social en salud comunitaria, y parte del reconocimiento de las tareas de cuidado y de la jerarquización de los saberes locales. Parte también de considerar que las promotoras y los promotores construyen lazos cotidianos en sus barrios y organizaciones para abordar las problemáticas de salud. Entre las finalidades de la diplomatura se destaca: "formar las referentas y los referentes en promoción y gestión de la salud comunitaria desde una perspectiva de derechos, género e interculturalidad y promover un abordaje integral, interdisciplinario e intersectorial que contribuya a fortalecer el acceso a la salud." (Fonseca, 2024: 16). Entre las particularidades de esta propuesta se distingue que los espacios de enseñanza se proyectan sobre, y en coordinación, con organizaciones comunitarias preexistentes y la pluralidad de destinatarios. En términos pedagógicos, se adopta una perspectiva de trabajo que recupera los saberes y las experiencias de las y los estudiantes, con el objetivo de generar espacios de reflexión y producción de conocimiento situado sobre los procesos de gestión y promoción de la salud.

La participación en este espacio, abonó a la caracterización etnográfica de las prácticas educativas situadas, específicamente a las experiencias formativas en prácticas para la salud. De ello resulta una caracterización de la población total de 20 estudiantes, de los cuales solo dos son hombres, en un rango etario desde 20 a 65 años, siendo habitantes de ER y de otro barrio cercano. La justificación de la alta feminización en el cupo de aspirantes, según sus relatos, destaca el papel de las mujeres en la gestión y promoción de la salud, a lo largo de los distintos momentos de sus cursos vitales, en diferentes contextos de cuidado: formales, no formales, domésticos, extradomésticos.

Villa Argüello

Las experiencias educativas que se describen a continuación se basan en los antecedentes de un Proyecto de Extensión denominado Parte del Barrio[20], impulsado por la FCNyM desde el 2018. Su objetivo fue construir un vínculo sólido y sostenible con la comunidad, para abordar de manera colectiva las problemáticas ambientales identificadas de manera participativa (Lamarche et al., 2024). Las diversas experiencias realizadas en este contexto contribuyeron a la generación de un entramado de relaciones que promovió el diálogo entre la FCNyM y referentes del barrio, y que posibilitó el desarrollo de las actividades que a continuación se describen.

Las prácticas pre-profesionales conducidas desde la Cátedra de Etnografía II (FCNYM,

19https://unlp.edu.ar/institucional/salud/redintersalud/formacion-y-gestion-de-la-salud-comunitaria-17314-22314/
20 Para más detalle ver: https://www.instagram.com/partedelbarrio_?igsh=Y25uZ3IzbDA3eng0

UNLP) durante 2023 y 2024 tuvieron por finalidad conocer la diversidad de perspectivas de los residentes de VA, particularmente niñas y niños, acerca del entorno y la vida cotidiana. Por medio de una práctica de observación, y del diseño y realización de talleres de mapeo colectivo colaborativo con niñas y niños de la Escuela de Educación Primaria N°8, se buscó responder a un doble objetivo: implementar una práctica de valor formativo para estudiantes de la licenciatura en Antropología y contribuir a la exploración y visibilización de las miradas de niñas y niños con referencia al espacio habitado. La práctica de observación, llevada a cabo por estudiantes y docentes universitarios, identificó y caracterizó diferentes itinerarios transitados por los vecinos de VA, así como sus principales componentes. La segunda actividad consistió en la realización de dos encuentros taller con niñas, niños y docentes de 5to y 6to grado de la Escuela de Educación Primaria N°8. Por medio del trabajo grupal, los niños y niñas construyeron mapas participativos (Diez Tetamanti, 2014; 2024) que incorporaron referencias a espacios, actividades, desplazamientos -y sus valoraciones- respecto del entorno conocido. Los mapas resultantes, y el registro de las narrativas de los autores del mapeo, produjeron conocimiento acerca de las rutinas y los desplazamientos entre distintos lugares del barrio (instituciones educativas, recreativas y deportivas; organizaciones comunitarias; comercios y otros) (Morgante et al., 2025). Las prácticas de cartografiado participativo aportaron fundamentos para el reconocimiento de las fronteras del entorno conocido, manteniéndose éste, dentro de los límites de VA, y extendiéndose en algunas escasas referencias más allá del barrio para adentrarse en la trama urbana de la ciudad de La Plata. Asimismo, permitieron identificar el valor de las ideas socialmente aprendidas sobre el espacio, en diferentes contextos educativos, y que configuran los modos de habitar históricamente situados.

Dos cuestiones centrales se manifestaron en esta experiencia. Por un lado, desde las primeras conversaciones con los equipos directivo y docente de la escuela, quedó en evidencia la necesidad de vincular los contenidos curriculares oficiales, particularmente aquellos referidos a las problemáticas ambientales, con la realidad local. Una de las preocupaciones de ambos equipos era lo que definieron como una "naturalización" de los impactos en la salud de los niños y las niñas que asisten a la escuela como consecuencia de la cercanía de una refinería de petróleo. Por otra parte, en consonancia con lo anteriormente considerado, la identificación de los riesgos ambientales por parte de los niños y las niñas resultantes de la práctica cartográfica, se inscribió en espacios del entorno más próximo y se remitió a experiencias compartidas entre pares y otros generacionales, a nivel de la familia y/o los vecinos.

En el marco de un plan de tesis doctoral[21] en curso, una de las autoras realizó entrevistas a referentes barriales. De los distintos encuentros realizados, recuperamos aquellos que resultan particularmente pertinentes a los fines de reflexionar sobre las prácticas educativas situadas. En este sentido, destacan las entrevistas realizadas con el equipo directivo y docente de la Escuela N°8, con referentes de la parroquia San Miguel Arcángel y de las organizaciones comunitarias La Jungla y Comedor De Puro Corazón. A partir del análisis de los discursos de referentes de las diversas instituciones consideradas, se evidencia la importancia de la articulación entre diferentes tipos y roles de instituciones a la hora de acompañar las trayectorias educativas en

21 Plan de tesis Doctoral "Salud y ambiente: representaciones, conocimientos y prácticas cotidianas en dos barrios del AMBA", aprobado por la FCNyM (UNLP), Expte 1000-3905/21.

este proceso.

A través de estos discursos, se manifiesta el modo en que los límites de la institución escuela y los roles de sus docentes se desdibujan ante los desafíos de una educación para la resolución de problemas complejos. En relación con esto, resulta que la escuela trabaja de manera articulada con el Centro de Educación Complementaria, cuyo objetivo es poner en diálogo los conocimientos adquiridos mediante la enseñanza escolar con las trayectorias familiares y las experiencias comunitarias. Así, se propone abonar a la problematización de la realidad

Junto con ello, diversas organizaciones comunitarias, como La Jungla, el Comedor De Puro Corazón y la Parroquia San Miguel Arcángel, organizan talleres de apoyo escolar y actividades recreativas, ofrecen alimentos preparados para consumir en el lugar y en forma de viandas, así como insumos para su elaboración. Tanto en el comedor como en la parroquia, se lleva a cabo el Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios y diferentes cursos y capacitaciones vinculadas con intereses y necesidades de la comunidad. Estos espacios se constituyen en lugares de aprendizaje desde el encuentro, la empatía y la promoción de la organización barrial.

También observamos que la Escuela Nº8 y el Centro Recreativo y Deportivo Villa Argüello trabajan de manera articulada en casos de ausentismo, permitiendo la reincorporación de alumnos y alumnas a la Escuela a través de la asistencia al Club. La oferta educativa extraescolar suele estar orientada a brindar herramientas que faciliten la resolución de ciertas problemáticas particulares del barrio, tales como la adquisición de conocimientos básicos para la construcción y el mantenimiento de las viviendas familiares y los espacios públicos.

También tiene como objetivo brindar un espacio de fortalecimiento de la participación de los y las adolescentes, como portadores de saberes y protagonistas activos en la resolución de problemas.

Las experiencias descriptas, ejemplifican los escenarios educativos que interrelacionan la escuela y otros espacios extraescolares, e interseccionan con otros componentes que confluyen en la cotidianidad, como la salud, la alimentación, la recreación y el acceso a derechos en general. Las distintas instituciones reconocen los espacios múltiples por los que circulan las infancias y juventudes, sus intereses y necesidades y se constituyen en diálogo con tal diversidad.

Sistematización y análisis de las experiencias

Los resultados presentados permiten reconocer el repertorio de experiencias educativas que se sistematizan en el siguiente cuadro. Allí se señalan las principales prácticas identificadas, sin pretensión de dar cuenta del repertorio completo para cada uno de los casos abordados. También se identifica el área de aplicación al que se referencia cada práctica, desde el punto de vista de los propios niños, niñas y jóvenes. Junto con ello, se vinculan esos aprendizajes aplicados con la o las instituciones a las que se asocian, entendiendo que esto es solo un punto de anclaje dentro del relato. Por último, se introducen algunos alcances identificados en cuanto al sentido y al valor operativo del aprendizaje, más allá de lo percibido por los actores barriales. Por último, se identifican las formas de participación de los principales actores y organizaciones universitarias en relación con cada una de las experiencias educativas consideradas.

Tabla 1. *Experiencias educativas desarrolladas en El Retiro*

	Práctica educativa	Área de aplicación	Organizaciones participantes	Alcance de las prácticas	Participación de la UNLP
Talleres con escuelas primarias N°63 y 48	Talleres para estudiantes de primaria, diseñados y coordinados por estudiantes y docentes de grado (FCNYM, UNLP)	Representaciones acerca de las personas mayores del barrio	Escuela primaria de ER; Cátedra Etnografía II (FCNYM, UNLP)	Intergeneracional; Nexos entre proyectos de extensión y docencia universitaria. Visibilización de las perspectivas de niñas y niños	Propuesta, coordinación e implementación
Talleres con escuela primaria de adultos N°724	Talleres para estudiantes diseñados y coordinados por graduadas becarias en investigación	Problemáticas ambientales y de salud en el ER	Escuela primaria de adultos de ER; Club Corazones de El Retiro; -Becarias/os de investigación (LINEA, FCNYM, UNLP)	Intergeneracional Nexos entre docencia en nivel primario e investigación universitaria. Territorialización de los contenidos curriculares oficiales. Valorización de saberes y prácticas cotidianas locales	Propuesta, coordinación e implementación
Investigación sobre prácticas educativas	Mesa Técnica de ER en el marco de una Beca de investigación y de un Proyecto de Extensión	Prácticas educativas y organizaciones comunitarias	Escuelas de ER; Centro Integrador Comunitario; Sala de Salud; Club Corazones de El Retiro; Comedores comunitarios; Becaria (LINEA, FCNYM, UNLP)	Intersectorial; Nexos entre trabajo intersectorial comunitario e investigación para la resolución de problemáticas escolares y de las que repercuten en la vida escolar	Participación en actividad intersectorial
Celebración Día de la Pachamama y Mes de la Niñez	Encuentro comunitario	Reafirmación de la Identidad y de diversidad sociocultural en el barrio	Jardín de Infantes; Club Corazones de El Retiro; CPA (Min. de Salud, PBA); estudiantes de facultades (UNLP); Comunicadores populares; investigadores y becarias/os (LINEA, FCNYM, UNLP)	Intergeneracional; Fortalecimiento de la red comunitaria y de la red de cuidados; Territorialización de las trayectorias educativas. Visibilización y reafirmación de la identidad cultural. Aprendizaje desde la práctica	Participación en actividad intersectorial comunitaria
Docencia en Diplomatura	Docencia en el marco de la Diplomatura en Promoción y Gestión en salud comunitaria	Formación en salud en el marco de educación popular	Prosecretaría de Salud y Consejo Social, UNLP; CPA, Ministerio de salud, PBA; Club Corazones de El Retiro; Docentes y becarias/os de investigación (LINEA, FCNYM, UNLP)	Intergeneracional; Intersectorial; Fortalecimiento de la formación a partir del diálogo de saberes. Valorización de las tareas de cuidado y promoción de la salud	Participación en docencia

Tabla 2. *Experiencias educativas desarrolladas en Villa Argüello*

	Práctica educativa	Área de aplicación	Organizaciones participantes	Alcance de las prácticas	Participación de la UNLP
Mapeo colectivo colaborativo en Escuela Primaria N°8	Taller para el cartografiado social con niñas y niños de escuela primaria coordinado por estudiantes y docentes de grado (FCNYM, UNLP	Saberes, percepciones con referencia al conocimiento y la identidad barrial	Escuela primaria de VA; Cátedra de Etnografía II (FCNYM, UNLP)	Prácticas pre-profesionales; diálogo de saberes; intersectorialidad articulación escuela – universidad. Territorialización de contenidos curriculares oficiales.	Propuesta, coordinación e implementación
Investigación sobre salud y ambiente	Realización de entrevistas a referentes pertenecientes a diversas organizaciones barriales vinculadas a las prácticas educativas	Representaciones, conocimientos y prácticas cotidianas sobre salud y ambiente	Equipo directivo y docente de la Escuela primaria N°8; referentes de la Parroquia San Miguel Arcángel; la Jungla; Comedor de Puro Corazón	Producción de corpus acerca de saberes locales referidos a salud y ambiente. Articulación entre organizaciones barriales – Escuela -universidad para el abordaje de múltiples problemáticas. Oferta educativa no escolar orientada a resolver las problemáticas particulares del barrio.	Implementación, registro de relatos y análisis de resultados

A través del análisis de la información presentada, se identifican e interrelacionan componentes que dan cuenta de las múltiples formas en que las prácticas educativas se imbrican en el desarrollo de la vida cotidiana, encontrando orientación y sentido en relación con un territorio particular. A partir del repertorio de prácticas considerado, y en consonancia con lo planteado por Nicastro y Greco (2012) y Barros (2015), es posible advertir que las prácticas educativas de los más jóvenes trascienden los itinerarios escolares, precisamente porque en sus recorridos particulares combinan instancias educativas formales e informales, junto a las experiencias personales de quienes las transitan. La base de la información analizada, nos permite además reconocer en tales itinerarios múltiples el carácter central de los y las estudiantes como sujetos activos en la selección de contenidos y contextos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, pensamos estas prácticas educativas en el marco de procesos socio-históricos específicos, entre los cuales el relato de experiencia de las autoras se constituye sólo en un ejemplo del incremento del quehacer de la universidad en los territorios, que trabaja sobre diagnósticos y propuestas, considerando las condiciones estructurales de cada escenario educativo. Junto con ello y desde la perspectiva de prácticas

integrales, traemos evidencia respecto de la Etnografía como espacio disciplinar privilegiado para una construcción dialógica de saberes, a partir del uso combinado de distintas técnicas etnográficas y de un posicionamiento reflexivo permanente.

Mediante el relato de experiencia, se caracterizan prácticas educativas de -y con- niñeces y juventudes, en relación con las instituciones y organizaciones sociales. De este modo, pudimos observar que las prácticas educativas contribuyen a enriquecer la producción de espacios comunitarios para responder a la resolución de problemas a escala de la vida cotidiana. Asimismo, ponen de manifiesto la desterritorialización y re-territorialización de los contenidos curriculares oficiales, en respuesta a la adecuación a las demandas, necesidades e intereses locales.

Las propuestas desarrolladas en las escuelas de ER, permitieron reflexionar sobre el despliegue de la vida cotidiana en el barrio, ahondando el diálogo entre los contenidos curriculares y la identidad local. Asimismo, la identificación de articulaciones a nivel de la Mesa Técnica Barrial, destaca la potencia de la articulación intersectorial para la identificación y tratamiento de las problemáticas educativas en toda su complejidad, como parte de la búsqueda de soluciones o mitigaciones que desconocen los límites entre lo escolar y lo extraescolar.

Las experiencias desarrolladas en el marco de la escuela primaria de adultos de ER, junto con la amplia diversidad etaria de las/os estudiantes, posibilitó reconocer el intercambio intergeneracional de experiencias y saberes anclados territorialmente y significados socio-culturalmente, en perspectiva histórica. En el caso de la participación en eventos calendarios, como la conmemoración del Día de la Pachamama en ER, reconocemos a la escuela saliendo de su espacio físico y a sus docentes y estudiantes en una experiencia intercultural que podría constituir un puntapié para ampliar y profundizar futuras construcciones colectivas de diálogo e intercambio de saberes entre colectivos inmersos en contextos de diversidad sociocultural. La experiencia docente elaborada en torno a la implementación de la Diplomatura en Promoción y Gestión en Salud Comunitaria en ER, permite identificarla como un escenario de diálogo intergeneracional e interactoral, un ámbito de escucha y de reflexión sobre las trayectorias de vida individuales y la relevancia de la construcción de redes de apoyo desde las prácticas educativas.

Por su parte, las experiencias desarrolladas a través del mapeo colaborativo en la escuela de VA, completan la caracterización anterior y arrojan nuevos elementos para su indagación. Entre otros aspectos, al enfrentar a estudiantes universitarios y niñeces que viven en el barrio, en una experiencia educativa de mapeo, exhiben las distintas formas de reconocer y representar los espacios, desde una concepción de proximidad/distancia con ese territorio. Algo similar ocurre en el extrañamiento, que puede adjudicarse a diferencias generacionales y a procesos de residencia/no residencia en el barrio, de las docentes acerca de lo que se define como riesgo en relación con los entornos, y que nuevamente responde a prácticas y trayectorias educativas diversas.

Consideraciones finales

A lo largo del presente apelamos al relato y sistematización de experiencias para presentar algunos aportes respecto a cómo suceden las prácticas educativas en dos barrios populares del Gran La Plata. Desde la especificidad del trabajo etnográfico expusimos algunos procesos socioculturales que se vinculan con las experiencias educativas, considerando al aprendizaje como parte integral de la vida cotidiana, tanto en la esfera de lo escolar como de

lo extraescolar, y en sus entrecruzamientos. En este marco, reconocimos algunas instituciones y prácticas vinculadas a los aprendizajes significativos, incluyendo la presencia creciente de la universidad trascendiendo los ámbitos tradicionales y las formas habituales de educar y transferir conocimiento. Identificamos la centralidad de niñeces y juventudes, junto con otras generaciones, en diferentes contextos de aprendizaje situados en, y más allá de, la pedagogía escolar. Ello referencia a prácticas educativas que trascienden, pero que a la vez dialogan con, los espacios escolares formales.

Por su parte, la perspectiva de prácticas integrales nos propone nuevas formas de aprender a analizar los aprendizajes, como una vía estratégica para generar dinámicas concordantes con el carácter colaborativo y dialógico en la producción de conocimientos.

Los resultados presentados dan cuenta de que, en su articulación, las instituciones y organizaciones sociales (tanto formales como informales), contribuyen a enriquecer la producción de espacios comunitarios para responder a las necesidades de las trayectorias educativas locales. Sobre la base de la construcción de un tejido comunitario e intersectorial en los dos barrios considerados, se constatan prácticas educativas orientadas hacia destinatarias/os múltiples, en relación con criterios etarios, genéricos y/o generacionales.

Con todo ello, concluimos que el abordaje etnográfico nos interroga respecto de los modos en que las experiencias educativas son significadas desde la perspectiva de los mismos actores, visibiliza la capacidad de agencia del sujeto que aprende, su rol protagónico y activo, y permite explorar los vínculos inter e intra-generacionales en la construcción de las trayectorias educativas, y en el marco de la cotidianidad. La Etnografía se emplaza y se reafirma, más allá de su acepción metodológica, para fundamentar su consideración como enfoque teórico-metodológico cuya principal contribución consiste en interpelar y elucidar, de modo contextualmente situado, las perspectivas singulares de los diversos actores y conjuntos. En este sentido, se erige también como un prisma que permite reconocer las voces, sentires y perspectivas sobre los aprendizajes de niñeces y juventudes en el marco de sus vidas cotidianas.

Bibliografía

Achilli, Elena. 2000. Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada. *Cuadernos De antropología Social*, 12: 11-30. Recuperado de: http://revistascientificas2.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4679/4176

Batallán, Graciela; Rodríguez Bustamante, Lucía y Ritta, Loreley. 2020. Del banco a la banca: un simulacro imposible. Contribución de la investigación etnográfica al debate sobre la formación política de niños y adolescentes. *Revista de Antropología Social*. 30(1): 41-54 Recuperado de: https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/74618

Barros, Adriana V. 2015. Trayectorias educativas: nuevas perspectivas. *Revista Vinculando*, 13(2). Recuperado de: https://vinculando.org/educacion/trayectorias-educativas-nuevas-perspectivas.html

Castro, Fernanda S.; Teves, Laura y Pasarin, Lorena. 2020. Talleres participativos para el

cuidado de la salud y del ambiente. Una experiencia en extensión universitaria desde un enfoque etnográfico. *Experiencias en Extensión*. 14: 1-10. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/218453

Cerletti, Laura. 2017. Antropología y Educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas. *Horizontes Antropológicos* 49: 123-148. Recuperado de: https://journals.openedition.org/horizontes/1738?lang=es

Ciavaglia, Carla. 2015. Etnografía educativa: una herramienta para la investigación en educación. *Perspectivas Metodológicas* 2(2): 1-13. DOI: https://doi.org/10.18294/pm.2002.597

Crossley, Nick. 2011. *Towards Relational Sociology.* Londres: Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9780203887066

Danel, Paula M. 2019. *Reflexiones en torno al marco de pensar un trabajo social situado*. IV Jornada Internacional de Trabajo Social en el Campo Gerontológico. Universidad Nacional de La Matanza, Buenos Aires, Argentina.

Deambrosi, Nicolás. 2009. *Ni Berisso, ni La Plata: Villa Argüello: Territorio y organización social en un barrio del Gran La Plata 1958-2008* [Tesis de grado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata] Recuperado de: https://www.memo-ria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=te-sis&d=Jte575

De Grande, Pablo y Salvia, Agustin. 2024. Indicadores del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2022. Recuperado de: https://mapa.poblaciones.org/map/257701

Diez Tetamanti, Juan Manuel. (Ed.). 2014. *Hacia una geografía comunitaria: abordajes desde cartografía social y sistemas de información geográfica*. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia EDUPA.

Diez Tetamanti, Juan Manuel. 2024. Entre mapas y comunidades: experiencia e innovaciones en Cartografías Sociales. *Geograficando* 20(2): 1-13.

Dirección Nacional de Población. 2022. Caracterización de la migración internacional en Argentina a partir de los registros administrativos del RENAPER. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/12/caracterizacion_de_la_migracion_internacional_en_argentina_a_partir_de_los_registros_administrativos_del_renaper_dnp.pdf

Domínguez, José C. 2016. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica* 1 (1): 14-30. DOI: https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p14-30

Echevarría, Hugo. D. 12-13 de mayo de 2022. *El relato de experiencia y sus posibilidades en la investigación psicopedagógica.* III Jornada Nacional de Epistemología en Psicopedagogía y disciplinas afines. Universidad Nacional del Comahue, Chubut, Argentina. Recuperado de: https://admin.curza.uncoma.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/19/2023/08/14.-Eje-1.-Echeverria.pdf

Edelstein, Gloria. 2002. Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva* 2: 467-482. DOI: https://doi.org/10.5007/%25x

Edelstein, Gloria. 2023. *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza. Problematizaciones desde la docencia en la universidad.* EDULP. Recuperado de: https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/161611

Feldman, Daniel. 2010. Relaciones entre conocimiento y acción. En: Felman, Daniel *Enseñanza*

y escuela. pp. 69-84. Buenos Aires: Aique.

Fonseca, Manuel A. y Malleville, Sofía. 2024. *Diplomatura en promoción y gestión de la salud comunitaria: manual de formación para promotoras y promotores de salud.* Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/167969

Freire, Paulo. [1968] 2015. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Garriga, Ines y Morgante, María Gabriela. 2020. Prácticas educativas descentradas: escenarios, actores e instituciones en torno a lo educativo en el Retiro, Gran La Plata. VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología. Recuperado de: https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121391

Lalive D'Epinay, Christian. 2008. La vida cotidiana: construcción de un concepto sociológico y antropológico. *Sociedad Hoy* 14: 9-31. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90215158002

Lamarche, Ana E., Quientero Blanco, Sergio A. y Quintana Vargas, Irma C. 21 y 22 de noviembre de 2024. *Desarrollo interdisciplinario para el abordaje socioambiental en Villa Argüello: El Proyecto de Extensión "Parte del Barrio"*. I Congreso de la Interdisciplina en el Territorio. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina Recuperado de: https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/175835

Lave, Jean y Packer, Martin. 2011. Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista De Estudios Sociales* 1(40), 12-22. DOI: https://doi.org/10.7440/res40.2011.02

Lobato, Mirta Z. 1990. Mujeres en la fábrica. El caso de las obreras del frigorífico Armour, 1915-1969. *Anuario del IEHS* 5: 171 - 205

Mead, Margaret. 1984. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Planeta-De Agostini

Meirieu, Philippe 2003. *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Mockus, Antanas; Hernández, Carlos A.; Granes, José; Charum, Jorge. y Castro, María C. 1994. *Las Fronteras de la escuela.* Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía

Morgante, María G. y Valero, Ana S. 18 de noviembre de 2020. Prácticas integrales en etnografía. XVIII Encuentro Nacional de Programas y Proyectos Universitarios para y con Personas Mayores. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121392

Morgante, María G.; Valero, Ana S. y Castro, Fernanda S. 21-22 de noviembre de 2024. Etnografía y prácticas integrales como estrategia para conocer el territorio. I Congreso de Interdisciplina en el territorio, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/176112

Morgante, María G., Valero, Ana S., Sáenz, Cynthia y Castro, Fernanda. 2023. Informe Docente sobre Prácticas preprofesionales de Etnografía II 2023. Recuperado de: https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/178526

De Freitas Mussi, Ricardo F.; Fernandes Flores, Fernando y Bispo de Almeida, Claudio 2021. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional* 17 (48): 60-77. Recuperado de: http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n48/2178-2679-apraxis-17-48-60.pdf

Nicastro, Sandra y Greco, María B. 2012. *Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Remorini, Carolina. 2010. Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en

comunidades Mbya (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 8(2): 961-980. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000200014&script=sci_arttext

Ministerio de Economía. (s.f.) Manual para la conformación y actualización del Registro Nacional de Barrios Populares. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/manual_para_la_conformacion_y_actualizacion_del_renabap_0.pdf

Rey Gayoso, Raul y Vilares Marrondo, David J. 2019. *Trap, algo más que música: estudio sociológico del trap español*. [Traballo de fin de Grao, Universidade da Coruña] Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/28477

Rockwell, Elsie y Mercado, Rut. 1988. La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela* 2(4): 65-78. DOI: https://doi.org/10.12795/IE.1988.i04.08

Rockwell, Elsie. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. Recuperado de: https://www.academia.edu/41149812/LA_EXPERIENCIA_ETNOGR%C3%81FICA_HISTORIA_Y_CULTURA_EN_LOS_PROCESOS_EDUCATIVOS

Russell, Tom. 2012. Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters/ Encuentros/ Rencontres on Education* 13 :71 - 91. DOI: https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v13i0.4426

Suárez, Daniel. 2021. Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación* 2(31): 365-379. Recuperado de: https://www.redalyc.org/journal/3845/384566614004/html/

Teves, Laura; Pasarin, Lorena; D'Abramo, Sergio; Castro, Fernanda; Cueto, Jorgue J. y Crivos, Marta. Diciembre de 2015. *La antropología, entre la interdisciplina y las catástrofes. El caso de las inundaciones de La Plata (Pcia. De Buenos Aires, Argentina)*. XI Reunión de Antropología del Mercosur. Recuperado de: https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121154

Tommasino, Humberto y Rodríguez, Nicolás. 2013. Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de Extensión* 1: 19–39.

Yon, Daniel. 2003. Highlights and overview of the history of educational ethnography. *Annual Rev. Anthropol* 32: 411-429.

O cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto e o aprendizado da relação com a Sociedade e o Estado[1]

Compliance with socio-educational measures in an open environment and the learning of the relationship with Society and the State.

El cumplimiento de medidas socioeducativas en medio abierto y el aprendizaje de la relación con la sociedad y el Estado.

Marcos Verissimo[2]
Yuri Motta[3]

Resumo:

O objetivo deste artigo é analisar o trabalho assistencial realizado no âmbito do município de Niterói (RJ) junto a jovens processados pela Justiça Juvenil. Adolescentes, em sua maioria pobres e periféricos, e que, ao ingressarem em dinâmicas criminais, foram encaminhados para a Vara da Infância e Juventude (VIJ) para responder a ações ou envolvimentos a eles imputados. Ao serem posteriormente enquadrados na medida socioeducativa em meio aberto, estarão submetidos à responsabilidade institucional e técnica da Secretaria Municipal de Assistência Social e Economia Solidária (SMASES), no âmbito da qual ocorrerá o atendimento socioeducativo. Este, por sua vez, deve ser encarado como um direito dos adolescentes enquadrados pela Justiça Juvenil como sujeitos de atos infracionais, tidos por isso como estando em situação de vulnerabilidade social. Este trabalho é o resultado da participação dos autores em projeto extensionista da Universidade Federal Fluminense (UFF) cujo foco era justamente nos atendimentos socioeducativos junto a

1 Artigo originalmente apresentado no VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Prisão, em São Luís, na Universidade Estadual do Maranhão (UFMA), em dezembro de 2024. O trabalho teve acolhida no âmbito do GT 3, intitulado "Controle social e sensibilidade punitiva no século XXI: perspectiva desde o horizonte da abolição das prisões", coordenado por Fernando Henrique Cardoso Neves (LAESP-UFF) e Adrian Barbosa e Silva (CESUPA). A presente versão foi concluída em 28 de outubro de 2025.

2 INCT-InEAC; Psicocult; LEPIC; SEEDUC-RJ.
3 INCT-InEAC; Psicocult; LEPIC.

adolescentes em cumprimento de medidas em meio aberto. Descrever e interpretar parte das práticas e representações contidas neste trabalho assistencial, às quais tivemos acesso por meio do trabalho de campo, é uma forma de compreender analiticamente os processos institucionais de educação e socialização descritos.

Palavras-chave: Justiça Juvenil; Assistência Social; Pedagogias; Estado.

Abstract:

The objective of this article is to analyze the assistance work carried out in the municipality of Niterói (RJ) with young people prosecuted by the Juvenile Justice. Adolescents, mostly poor and peripheral, and who, when entering criminal dynamics, were referred to the Vara da Infância e Juventude (VIJ) to respond to actions or involvement imputed to them. When they are subsequently framed in the socio-educational measure in open environment, they will be submitted to the institutional and technical responsibility of the Secretaria Municipal de Assistência Social e Economia Solidária (SMASES), within which the socio-educational service will take place. This, in turn, should be seen as a right of adolescents framed by the Juvenile Justice as subjects of criminal acts, thus considered to be in a situation of social vulnerability. This work is the result of the authors' participation in an extensionist project at the Universidade Federal Fluminense (UFF) whose focus was precisely on socio-educational services to adolescents in compliance with measures in open environment. Describing and interpreting part of the practices and representations contained in this work, to which we had access through fieldwork, is a way of understanding analytically the institutional processes of education and socialization described.

Keywords: Juvenile Justice; Social Assistance; Pedagogy; State.

Resumen:

El objetivo de este artículo es analizar el trabajo asistencial realizado en el ámbito del municipio de Niterói (RJ) junto a jóvenes procesados por la Justicia Juvenil. Adolescentes, en su mayoría pobres y periféricos, y que, al ingresar en dinámicas criminales, fueron remitidos a la Vara da Infância e Juventude (VIJ) para responder a acciones o involucramientos imputados a ellos. Al ser posteriormente encuadrados en la medida socioeducativa en medio abierto, estarán sometidos a la responsabilidad institucional y técnica de la Secretaria Municipal de Assistência Social e Economia Solidária (SMASES), en el marco de la cual se llevará a cabo la atención socioeducativa. Esto, a su vez, debe ser considerado como un derecho de los adolescentes enmarcados por la Justicia Juvenil como sujetos de actos infractores, considerados como estando en situación de vulnerabilidad social. Este trabajo es el resultado de la participación de los autores en un proyecto extensionista de la Universidade Federal Fluminense (UFF) cuyo enfoque era justamente en las atenciones socioeducativas junto a adolescentes en cumplimiento de medidas en medio abierto. Describir e interpretar parte de las prácticas y representaciones contenidas en este trabajo asistencial, a los que tuvimos acceso por medio del trabajo de campo, es una forma de comprender analíticamente los procesos institucionales de educación y socialización descritos.

Palabras clave: Justicia Juvenil; Asistencia Social; Pedagogías; Estado.

Introdução

"Em vez de luz tem tiroteio no fim do túnel
Ô, ô Sempre mais do mesmo
Não era isso que você queria ouvir?
Bondade sua me explicar com tanta determinação
Exatamente o que eu sinto, como penso e como sou
Eu realmente não sabia que eu pensava assim
E agora você quer um retrato do país,
Mas queimaram o filme"

(Legião Urbana, "Mais do mesmo", 1987)

Era o mês de abril do ano de 2023, e nos encontrávamos no Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) do centro de Niterói, cidade que compõe a região metropolitana do Rio de Janeiro, e onde está sediada a Universidade Federal Fluminense (UFF). Em alguns instantes iria começar mais uma reunião do Núcleo de Criação de Redes Institucionais de Assistência (NuCRIA). Este núcleo era a consolidação de uma das propostas contidas no Programa de Administração de Conflitos (PACon), que por sua vez era o conceito guarda-chuva do projeto de caráter extensionista proposto por pesquisadores vinculados(as) ao Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (INCT-InEAC), da UFF, no edital do Programa de Desenvolvimento de Projetos Aplicados (PDPA), uma iniciativa da prefeitura de Niterói.

O objetivo deste artigo é, portanto, compreender as medidas socioeducativas em meio aberto a partir da execução do projeto intitulado *"Conflitos, drogas e violência: diálogos entre universidade e sociedade pela garantia de acesso aos serviços públicos e pelo fortalecimento de redes institucionais"*, no âmbito do PDPA. A metodologia empregada para a produção dos dados foi a observação participante e crítica do desenrolar do projeto. Colocaremos sob descrição parte das representações, práticas e pedagogias envolvendo o cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto no âmbito do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) do centro da cidade de Niterói, ao qual tivemos acesso autorizado para a realização de pesquisa de caráter etnográfico. Em seguida, apresentaremos algumas interpretações dos dados assim produzidos, visando uma melhor compreensão das pedagogias e dos aprendizados envolvidos no processo de execução das medidas socioeducativas em meio aberto.

Quando um jovem ou uma jovem que, antes de completar a maioridade penal, ingressando em um curso de ações ou omissões classificáveis como crimes, são apanhados pelas malhas do chamado sistema de justiça criminal e segurança pública, serão levados a julgamento em uma justiça apartada daquela que trata dos delitos cometidos por adultos. O advogado Raymundo Nonato Santos, que participou do referido projeto, e que com base nesta participação escreveu e defendeu uma dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em Justiça e Segurança da UFF (Santos, 2024), contextualiza da seguinte maneira o caráter formalmente

protetivo da justiça praticada na Vara da Infância e Juventude (VIJ):

> O tema da justiça juvenil circula o campo do direito, de maneira a recepcionar o Estatuto da Criança e do Adolescente como sendo uma lei protetiva e com grandes avanços ao reconhecer os adolescentes em conflitos com a lei como sendo sujeitos de direitos. Direitos esses que o ECA elenca e que deverão ser norteadores dessa justiça juvenil socioeducativa. (Santos, 2024: 09-10)

A rigor, seguindo os preceitos expressos na Constituição Brasileira e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), não estaria correto afirmar que jovens como estes cometeram crimes, e sim que incorreram em Atos Infracionais análogos aos crimes correspondentes, inscritos no Código Penal (ao qual são considerados inimputáveis). Pela mesma razão, o tratamento que receberão após estes procedimentos jurisdicionais na Vara da Infância e Juventude, consequência das decisões aí tomada por juízes(as) de direito, ainda que impliquem em privação de liberdade, não poderão ser classificados como penas, e sim como Medidas Socioeducativas.

> Essa forma de atuar se demonstra contundente com base nos processos de ato infracional que são iniciados a partir de uma constatação policial de uma transgressão levada à Delegacia de Polícia e dessa constatação inicia-se o processo burocrático de formação processual dos autos escritos, que serão lavrados pela polícia e imediatamente entregues ao Ministério Público para tomar providências e eventual encaminhamento à justiça através da VIJ. (Santos, 2024: 12)

O referido projeto de pesquisa e extensão tinha como foco as ações e estratégias interinstitucionais envolvidas no cumprimento de Medidas Socioeducativas sem previsão de privação de liberdade, na cidade de Niterói. Na seção a seguir, faremos uma descrição mais detalhada do projeto e da configuração da equipe, da qual, como já foi dito, os autores do presente artigo faziam parte. Estávamos no segundo ano de execução do projeto, e outras reuniões como aquelas já haviam sido realizadas, com periodicidade quinzenal, tanto em equipamentos sociais ligados à rede de assistência social da municipalidade quanto em unidades de ensino e pesquisa no interior da universidade. Contávamos com a confiança e a parceria das *técnicas* do CREAS na produção coletiva do NuCRIA, que consistia justamente na realização destas reuniões regulares, das quais participavam: 1) os adolescentes em situação de cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto; 2) as profissionais vinculadas ao CREAS e outros equipamentos assistenciais da prefeitura encarregadas de dar cumprimento às medidas e; 3) a equipe de pesquisadores da UFF.

Quando as reuniões se davam na universidade, procurávamos produzir a oportunidade de circular por diferentes espaços e *campi*, no Gragoatá, no Valonguinho, no Instituto de Educação Física, no Bandejão (restaurante universitário), e no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (NEPEAC), sede administrativa do INCT-InEAC, onde se localiza o Laboratório Estúdio Multimídia Multiusuário (LEMI). Para isso, propomos a realização não apenas de reuniões ordinárias, como também de rodas de conversa, palestras, mesas redondas, e a produção coletiva de um

podcast[4]. Já quando o lugar de nos reunirmos – alternando entre a UFF e o CREAS – era neste último, as *técnicas* montavam diferentes estratégias de atendimento socioeducativo coletivos já contando com a nossa participação, como encenações de julgamentos seguidas de reflexão, dinâmicas de grupo, rodas de conversa etc..

Chamaremos aqui de *técnicas* – assim, com o emprego do itálico, uma vez que se trata de categoria nativa que apreendemos no campo – às profissionais de diferentes formações que integram o CREAS e a rede de assistência social do município como um todo. Assistentes Sociais, psicólogas, pedagogas, advogados(as), responsáveis pelo trabalho coordenado em torno do atendimento socioeducativo, que produz o andamento e posterior extinção da medida socioeducativa em meio aberto, tanto na Prestação de Serviços à comunidade (PSC) quanto nana Liberdade Assistida (LA). A flexão no feminino visa refletir o fato, verificado no campo, de a quase totalidade de profissionais com diferentes formações trabalhando naquele contexto e naquelas funções, ser formada por mulheres.

As *técnicas* são as responsáveis por realizar os atendimentos aos socioeducandos, tanto individuais quanto coletivos, bem como reunir documentos e confeccionar os relatórios que dão andamento e encerramento ou não à medida socioeducativa em meio aberto junto ao Poder Judiciário. A antropóloga Alice Magalhães Ribeiro, participante da equipe do projeto, fez uma etnografia no CREAS que resultou em uma dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Antropologia (PPGA) da UFF (Ribeiro, 2022). Ali, explica que:

> (...) Basicamente os relatórios de acompanhamento são construídos a partir da descrição da materialização do que foi pactuado no PIA [Plano Individual de Atendimento]. E os relatórios de extinção são relatórios de finalização, descrevendo o cumprimento da medida e solicitando a sua extinção. (Ribeiro, 2022: 80)

Naquela tarde de abril de 2023, a atividade dar-se-ia no auditório do CREAS, que havia sido rearrumado para que suas cadeiras ficassem dispostas em círculo. Contudo, como a seguir verificaríamos, sem a horizontalidade que esta disposição dos assentos a princípio sugere. A condução da conversa estava, naquele dia, centrada exclusivamente na figura da advogada do CREAS, figura de presença ativa e marcante naquele contexto. Se posicionando de pé, na parte da frente do auditório e levando a roda a se abrir, como se fosse uma ferradura, em torno de si e dos movimentos que fazia no espaço dado, a advogada iniciou e comandou os trabalhos proferindo uma palestra.

Quem formava a audiência? Do lado da roda que ficava à esquerda da palestrante, estavam sentadas, mais próximas dela, duas estudantes da UFF, da carreira de Serviço Social (uma delas, inclusive, literalmente vestindo a camisa, onde se lia: "SERVIÇO SOCIAL – UFF"). Depois, após duas cadeiras vazias, sentavam-se dois adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa recém-chegados ao CREAS, provavelmente em sua primeira atividade coletiva relativa ao cumprimento da medida. Na sequência da fila assim formada, mais três adolescentes também em cumprimento de medida, mas que já eram conhecidos por nós, de outras atividades

4 Para ouvir o Podcast NuCRIA:
https://open.spotify.com/show/4wlCbGnPunZCTuM8rCHm52?si=30f718480bb24098&nd=1&dlsi=b5ebe87e3c3b43a0

do NuCRIA das quais haviam participado. Já nós, os pesquisadores da UFF, estávamos posicionamos todos em fila, do lado direito da palestrante, como quem estivesse tentando se posicionar no espaço de maneira a poder melhor observar o rito e as ações e as reações de quem dele participavam[5]. No fundo, do lado oposto à abertura da roda onde a palestrante se movimentava, outras duas *técnicas* que ali trabalhavam estavam sentadas a observar a palestra.

A postura altiva e enfática da advogada, em combinação com o tom duro que sabia impor em determinados pontos de sua fala, reunia alguns aspectos de intimidação, ou de alguma maneira era o que conseguíamos ler na postura corporal dos adolescentes. Pareciam ter sérias dificuldades para encarar de frente a palestrante ou qualquer das pessoas presentes no auditório. Quase sempre miravam para baixo, retraídos, refratários. Por mais que a fala da advogada fosse provocativa, não interagiam. Ela perguntava: *"O que é crime?"*, *"O que faz algo ser considerado crime?"*. Como ninguém respondia, ela explicava. Sua explicação estava em conformidade com um dos objetivos de encontros como aquele no CREAS, que era, por assim dizer, fomentar algum letramento jurídico aos jovens, e de alguma forma conscientizá-los de algo aparentemente básico, que é o fato de que em sociedade, as atitudes ou omissões dos cidadãos assim constituídos têm consequências. Além disso, seu discurso também contemplava as explicações sociológicas sobre o crime e a criminalidade. Ou seja, procurava demonstrar que não existe comportamento criminoso em si. Algo só passa a ser crime na medida em que existir uma lei assim o definindo (Misse: 2010). Daí a importância de um conhecimento reflexivo acerca de direitos e deveres.

Quase todos aqueles jovens chegavam ali para o cumprimento das medidas socioeducativas em meio aberto sem ter a menor noção sobre o funcionamento da justiça ou sobre seus atributos enquanto cidadãos "menores de idade", menos ainda sobre aqueles concernentes aos maiores de idade. Estando muito jovens e já tendo que responder por seus atos na justiça, passavam a conhecer, na prática, desde muito cedo em suas trajetórias pessoais, este lado punitivo do Estado, a despeito das terminologias impostas na Constituição e no ECA (Santos, 2024). Em que medida isso pode levar a consequências desfavoráveis em suas trajetórias de vida? Consequências que extrapolariam, e este é o ponto, aquelas já previstas pela imposição da medida, de temporária perda ou restrição de liberdades. Na terminologia convencional do CREAS, e do campo da assistência social, dizia-se que, justamente por esta razão, encontravam-se em situação de "vulnerabilidade social".

Haviam tido, ou teriam, ainda no limiar da entrada na vida adulta, o contato com outras configurações e instituições de Estado, de caráter não punitivo? Sua passagem obrigatória por aparelhos sociais de assistência, como o CREAS e outros, os fariam desenvolver as habilidades e sensibilidades necessárias para a construção de *"projetos de vida mais responsáveis"* (para usar um pouco mais da terminologia que conhecemos no campo de pesquisa)? Em que consistiria a responsabilidade expressa nesta pedagogia? É no intuito de responder a questões como estas que este trabalho se constitui.

5 Naquela tarde, éramos cinco ali. Além dos autores deste trabalho, estavam presentes nesta condição a pesquisadora Luana Martins (doutora pelo programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito da UFF) e os pesquisadores Lucas Senna (mestre pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito da UFF) e Lucas Rocha (mestrando no Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFF).

Contexto e metodologia

No começo do ano de 2020, a prefeitura da cidade de Niterói lançou o edital do Programa de Desenvolvimento de Projetos Aplicados (PDPA), uma proposta de convênios com a Universidade Federal Fluminense (UFF) que contemplava uma gama diversa de possiblidades para a elaboração de projetos de caráter extensionista em associação às secretarias municipais de áreas específicas e envolvendo diferentes políticas públicas e campos do saber. De acordo com informações disponíveis em seu site, tal iniciativa estava em consonância

> (...) com o objetivo principal de incentivar o desenvolvimento de projetos aplicados para promover soluções relacionadas aos desafios prioritários do município associados às diferentes áreas do Plano Estratégico Niterói que Queremos (NQQ) 2033 e às metas de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).[6]

Neste contexto, pesquisadores vinculados ao Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (INCT-InEAC) elaboraram o projeto intitulado *"Conflitos, drogas e violência: diálogos entre universidade e sociedade pela garantia de acesso aos serviços públicos e pelo fortalecimento de redes institucionais"*, que continha o Programa de Administração de Conflitos (PACon) – que por sua vez se desdobrava em três subprogramas: 1) o já referido Núcleo de Criação de Redes Institucionais de Assistência (NuCRIA), 2) os Laboratórios Escolares de Pesquisa (LEPs), e 3) a Cartilha Virtual de Administração de Conflitos (CASD)[7]. A vinculação deste projeto era com a Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos (SASDH), que passou a se chamar, ao longo da execução do projeto, Secretaria Municipal de Assistência Social e Economia Solidária (SMASES).

O INCT-InEAC é uma rede internacional de pesquisas no campo da administração de conflitos em perspectiva bastante ampliada, coordenado pelo antropólogo Roberto Kant de Lima[8], com destaque no desenvolvimento de pesquisas empíricas em diferentes frentes, como o judiciário, as polícias, escolas, circulação de drogas, conflitos socioambientais, religiosos etc., sediada na UFF, da qual participam cientistas sociais (em especial da antropologia) e pesquisadores do campo do direito, da historiografia, da psicologia e outras áreas correlatas. Foi criado em 2009, com a aprovação de sua proposta no âmbito de Edital do CNPq para a formação dos Institutos de Ciência em Tecnologia, que consistia justamente na proposta de institucionalização e apoio a redes de pesquisa já existentes de pesquisadores articulados dentro e fora do Brasil (Kant de Lima; Eilbaum; Pires: 2011).

Atualmente constituído a partir de mais de 30 subprojetos coordenados por pesquisadores vinculadas(os) a diferentes instituições de ensino e pesquisa no Brasil, em diferentes estados da federação, e contando ainda com a participação de consultores e pesquisadores vinculados(as) a instituições de ensino e pesquisa sediados em outros países, o INCT-InEAC, em 2017, deu

6 "Sobre o PDPA" – em http://pdpa.niteroi.rj.gov.br/pdpa/. Consulta em 15 de novembro de 2024.
7 Que posteriormente, no decorrer da execução do projeto, viria se transformar no já referido Podcast NuCRIA.
8 Doutor em Antropologia pela Harvard University, Estados Unidos; professor emérito da Universidade Federal Fluminense, pesquisador 1-A do CNPq; cientista no Programa "Cientistas do Nosso Estado", da FAPERJ. Falecido em maio de 2025.

origem à criação do Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (IAC-UFF), unidade de ensino da universidade propositadamente homônima ao INCT, onde funciona o Departamento de Segurança Pública, a partir do qual se coordenam os cursos de Bacharelado em Segurança Pública e Social e Tecnólogo em Segurança Pública e Social, que estavam anteriormente vinculados à Faculdade de Direito. Posteriormente à criação do IAC, em 2019, foi aberto o Programa de Pós-graduação em Justiça e Segurança neste instituto, que passou então a receber os primeiros estudantes de mestrado.

Em *"Institutos e universidades públicos, conhecimento científico e inovações: obstáculos culturais e jurídicos ao sucesso de políticas públicas inovadoras"*, o professor Roberto Kant de Lima afirma que

> (...) inovações sociais no Brasil estão visceralmente ligadas à transformação de nossas concepções hierárquicas e excludentes, que não privilegiam políticas públicas universalistas que igualem todos os cidadãos em seu âmbito, beneficiando-os de maneira uniforme. Representações históricas sobre a necessidade de tutela do Estado sobre a sociedade, mas principalmente sobre os seguimentos menos aquinhoados em segurança, saúde e educação, legitimam tratamentos majoritariamente repressivos de controle social, reproduzindo ampliadamente a exclusão de sua participação no mercado, com os efeitos que são sobejamente conhecidos. (Kant de Lima, 2022: 93)

Foi a partir de tal visão, compartilhada no INCT-InEAC, sobre a produção do conhecimento e seu emprego na construção de inovações sociais, e críticas de uma concepção tuteladora de Estado, que o projeto que continha a proposta do PACon e seus subprogramas – o NuCRIA, os LEPs e a CASD – se constituiu. Figurando como coordenador o antropólogo Frederico Policarpo[9], que coordena, no INCT-InEAC, o subprojeto onde está contido o Núcleo de Estudos em Psicoativos e Cultura (PsicoCult), e como vice coordenadora a antropóloga Lucía Eilbaum[10], que coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia do Direito e das Moralidades (GEPADIM/UFF), também inserido em subprojeto que compõe o INCT-InEAC. A proposta contava ainda com a participação do Laboratório Escolar de Pesquisa e Iniciação Científica (LEPIC) – tomado como modelo para a concepção dos LEPs – coordenado pelos autores do presente trabalho juntamente com a antropóloga Alice Magalhães Ribeiro[11], e também vinculado ao INCT-InEAC.

Esta profusão de siglas e nomes por extenso, de grupos de pesquisa, institutos, instituições, programas e laboratórios – exaustiva, porém necessária para um entendimento apropriado deste trabalho – demonstra o intrincado contexto no qual nossas observações de campo tiveram lugar. Em virtude do caráter extensionista e de "pesquisa aplicada" que o projeto continha, diferente do que acontece nos casos dos empreendimentos estritamente acadêmicos, focados na construção do conhecimento em uma área específica, tínhamos ainda, neste caso, o compromisso de

9 Doutor em antropologia pela UFF, professor do Departamento de Segurança Pública (UFF), Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ.

10 Doutora em antropologia pela UFF, professora do Departamento de Antropologia (UFF), Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ.

11 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Antropologia (PPGA) da UFF.

produzir tecnologias sociais para deixar como legado para a administração municipal.

Como já foi dito, o cumprimento de medida socioeducativa se origina em uma decisão do juiz (ou juíza), da Vara da Infância e Juventude, órgão da Justiça no âmbito estadual ao qual cabe julgar e definir as consequências dos presumidos envolvimentos dos jovens menores de idade em Atos Infracionais. Quando a sentença aponta para a necessidade de um regime de medida socioeducativa em meio fechado, esta será necessariamente cumprida em unidades de internação administradas em última instância no âmbito da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC-RJ). Apesar das vinculações institucionais e do fato de que não podem a rigor ser chamadas de "cadeias" ou "cárcere", tais unidades de internação do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) em muitos aspectos estruturam relações e formas de sociabilidade entre adolescentes e agentes socioeducativos semelhantes às que aparecem entre apenados e carcereiros em presídios e penitenciárias. Dito de outra maneira, são vistas e vivenciadas como "cadeias", principalmente pelos socioeducandos (Martins, 2020).

Já nos casos em que o magistrado (ou a magistrada) decide pela (ou faz progredir para a) medida socioeducativa em meio semiaberto, o(a) jovem a cumprirá em um Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD), dos quais poderá sair e voltar para frequentar a escola, atividades laborais remuneradas e estar com seus familiares aos finais de semana (Menezes; Moura, 2021). Os CRIAADs também fazem parte do organograma da SEEDUC-RJ.

Quando, porém, a medida adotada progride ou é definida para o cumprimento em meio aberto, sua administração, no caso da cidade de Niterói, sairá do âmbito da Secretaria Estadual de Educação e passará para a Secretaria Municipal de Assistência Social e Economia Solidária (SMASES). Este trabalho, como vimos, será feito sob a coordenação de profissionais do campo do Serviço Social, e para que a medida se efetive é preciso ainda a articulação com escolas das redes municipal e estadual. Isso porque uma condição indispensável para a medida evoluir para sua conclusão é que a(o) adolescente em cumprimento de PSC ou LA demonstre com documentos estar em dia com a matrícula escolar (Leal, 2020; Ribeiro, 2022; Motta, 2024). Desse modo, o cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto é um processo que atravessa e é atravessado por diferentes instituições, pertencentes a distintos níveis federativos, e orientadas por lógicas próprias e que nem sempre se comunicam com muita fluidez.

> Nesse contexto, as sucessivas etapas que os conflitos percorrem no sistema de justiça criminal, além de estarem reguladas por leis e normas específicas, possuem lógicas de atuação diferenciadas, informadas por tradições e lógicas próprias de cada uma das instituições e atores envolvidos. Assim, longe de existir uma lógica universalista orientadora das políticas e dos serviços públicos, é possível visualizar formas particulares e desarticuladas de administração institucional de conflitos, prevalecendo lógicas corporativas, mais do que institucional e sistêmica, de tratamento dos conflitos e de elaboração e implementação de políticas públicas no setor. (Kant de Lima; Eilbaum; Pires, 2011: 12)

Aquilo que os autores na citação acima afirmam sobre o sistema de justiça criminal também pode ser dito sobre o sistema socioeducativo e o cumprimento de medidas em meio aberto. Um exemplo desta desarticulação no que concerne ao cumprimento de medidas socioeducativas

em meio aberto é a dificuldade, encontrada em muitos casos pelas *técnicas* do CREAS, de efetivar a matrícula escolar dos socioeducandos que, quando colhidos pelas malhas da justiça na consecução de algum ato infracional, se encontravam sem matrícula ativa em escola (Ribeiro: 2022; Motta: 2024). Matrículas que terão forçosamente que efetivar. Tal dificuldade é maior quando se trata de escolas da rede estadual, mas também não é raro que aconteça nas escolas municipais.

Explicitamente, na Constituição e no ECA, todo adolescente tem o direito de acessar as políticas públicas de educação, com garantia de escolarização na rede pública de ensino. Uma coisa que pudemos notar no trabalho de campo, no entanto é que são muitos, entre os(as) socioeducandos(as), que, a despeito de tais direitos, demonstram nenhum interesse em estar matriculados na escola, muito menos em dedicação aos estudos. Tal possível desinteresse encontra o clima perfeito nas secretarias das escolas (onde as matrículas são criadas) todas as vezes que se conhece o fato de serem socioeducandos, geralmente tidos como "alunos problema".

> (...) não basta apenas criticar o "desinteresse dos jovens pela escola". É necessário buscar entender os múltiplos fatores que fazem com que esses jovens não sintam que a escola (ou mesmo a cidade) é um lugar deles ou para eles. (Menezes; Moura, 2021: 100)

Contudo, o verdadeiro problema que há para as *técnicas* do CREAS solucionarem é o fato de que a medida socioeducativa em meio aberto não poderá progredir para sua extinção – dito de outra maneira, ser dada como cumprida, liberando da esfera punitiva do Estado o(a) referido(a) adolescente – sem que a(o) mesma(o) apresente o documento que comprove estar regularmente matriculado em uma unidade escolar (Motta: 2024). Neste sentido, dentro da anatomia de nosso projeto, por assim dizer, o NuCRIA era uma proposta de, na falta cultural de um ajuste fino do funcionamento interinstitucional em geral (Kant de Lima; Eilbaum; Pires, 2011; Verissimo, 2011), e em particular para levar a cabo a consecução da medida socioeducativa em meio aberto (Ribeiro, 2022), criar um ambiente com encontros regulares para a discussão e diálogos visando a concepção de estratégias para superar tais dificuldades. Afinal, seu objetivo era criar redes institucionais e interinstitucionais de assistência, e para isso institucionalizar um conjunto de práticas, incluindo as reuniões.

Neste sentido, a contribuição de pesquisadoras e pesquisadores no projeto que também faziam parte do Laboratório Escolar de Pesquisa e Iniciação Científica (LEPIC), com a inclusão nas atividades de pesquisadores iniciantes (bolsistas de pré-iniciação científica do CNPq e da FAPERJ) que eram estudantes de Ensino Médio em escola pública, nas reuniões do NuCRIA, possibilitou algum estreitamento do contato com algumas escolas onde conseguimos desenvolver de alguma forma a proposta dos LEPs. Na medida em que as(os) bolsistas e os(as) socieducandos(as) regulavam em faixa etária, tratava-se da tentativa, também observada em outro trabalho, este dedicado ao entendimento dos significados envolvidos na medida em meio semiaberto e em outra região do estado do Rio de Janeiro, *"(...) de criar oportunidades para que esses jovens pudessem trocar saberes, afetos e experiências em relação à cidade"* (Menezes; Moura: 2021).

Além disso, uma das socioeducandas que conhecemos por conta de a mesma ser obrigada a frequentar o CREAS se tornou bolsista Jovens Talentos da FAPERJ, e frequentou as atividades regulares do LEPIC por algum tempo[12]. Como várias reuniões do NuCRIA foram realizadas no Laboratório Estúdio Multimídia Multiusuário (LEMI) para gravação do Podcast NuCRIA, isso deu ensejo a que membros da equipe de pesquisa se tornassem também, formalmente, orientadores socioeducativos, ao se responsabilizarem oficialmente pelo processo de participação dos socieducandos nos trabalhos técnicos de gravação e edição do podcast na forma de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC).

Para além da parte aplicada do projeto, houve também a produção acadêmica, com duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, realizadas em três programas de pós-graduação diferentes, mas igualmente ocasionadas por conta da participação dos autores no PACon. Em *"Por dentro da "rede": uma etnografia sobre execução de medidas socioeducativas em meio aberto"*, dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFF, Alice Magalhaes Ribeiro constrói sua problemática a partir do trabalho de campo que fez em uma unidade de CREAS na cidade de Niterói (Ribeiro, 2022). Em "*'O que vale é a matrícula': o papel da escola na execução de medidas socioeducativas em meio aberto em Niterói"*, tese de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito da UFF, Yuri Motta descreve e interpreta algumas pedagogias (explícitas e implícitas) envolvidas nas medidas socioeducativas, com base em trabalho de campo feito no CREAS, na universidade, e em escolas (Motta, 2024). Em *"'Entre as leis e as práticas no Sistema de Justiça Juvenil': uma etnografia sobre a produção da verdade jurídica na Vara da Infância e da Juventude nos casos de atos infracionais análogos a crime e as medidas socioeducativas aplicadas"*, dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Justiça e Segurança da UFF, Raymundo Santos descreve o que viu em seu trabalho de campo realizado no âmbito das audiências em cujas decisões tomadas era definida parte do futuro dos adolescentes a quem se atribui a autoria de Atos Infracionais (Santos, 2024).

É com base naquilo que pudemos aprender trabalhando neste projeto, na leitura dos trabalhos aí produzidos e em outros que abordam temas correlatos, na reflexão sobre as dificuldades enfrentadas e daquilo que foi possível ser feito para superá-las, que construímos o presente trabalho. O Estado pode se manifestar de várias formas na vida adulta de uma pessoa. Há o que chamaremos de *Estado das Oportunidades* (que pode ser em parte expresso nas políticas universitárias), e há também o que chamaremos de *Estado Punitivo* (que pode ser substantivamente expresso nas políticas carcerárias). Nesse sentido, pudemos perceber que grande parte do trabalho das *técnicas* do CREAS no que concerne ao cumprimento de medidas socioeducativas, na forma como as próprias o representam, é produzir as condições para que os jovens que por ali passam ingressem na vida adulta munidos das aptidões e sensibilidades que os guiarão em uma navegação social que os permita se aproximar mais do *Estados das Oportunidades* do que do *Estado Punitivo*.

O que faz tão complexa e incerta sua missão institucional no âmbito das medidas socioeducativas é o que tentaremos começar a desvendar nas próximas seções deste trabalho.

12 Para saber mais sobre o LEPIC, ver: Verissimo; Motta; Ribeiro, 2024.

O que a "lição moral" ensina?

Após a palestra da advogada do CREAS em uma das reuniões do NuCRIA em abril de 2023, em parte descrita na introdução deste trabalho, tivemos a oportunidade de conversar com a mesma, e comentar sobre seu discurso. Em particular, a parabenizamos pelo caráter de educação cívica de sua palestra, uma vez que entendemos que havia sido muito eficiente em apresentar tanto a perspectiva da responsabilização e do compromisso social, pilares dos projetos educativos como um todo (Kant de Lima: 2008; Verissimo: 2016), como também fora muito didática ao apresentar claramente o que seria dali em diante da parte deles fazer, como socioeducandos, para concluir o cumprimento e extinção daquela medida que os punham, em tese, em dívida com a sociedade. Porém, por algum motivo, ela imaginou que estivéssemos falando de "Educação Moral e Cívica", disciplina escolar que integrava as grades do Ensino Básico na época da última ditadura cívico-militar brasileira (1964-1985), e que consistia em inculcar patriotismo e disciplina de inspiração militar nos educandos. *"Não... isso não... Educação Moral e Cívica?"* – assim ela respondeu ao comentário, levantando as sobrancelhas e demonstrando estranhamento.

Confusões à parte, entendemos educação cívica como um conjunto de processos difusos, porém mais ou menos coordenados, que levam diferentes agências socializadoras – como as famílias, as escolas, as forças policiais, as políticas assistenciais – a terem que trabalhar em articulação no sentido de oportunizar aos sujeitos em formação nas sociedades modernas, ou de pretensa inspiração moderna, um mínimo de instrumental social para navegar socialmente entre os pares e os diferentes em uma lógica cidadã. Muitos são os sujeitos que herdam de seus ancestrais mais próximos condições favoráveis de navegação social na forma de potentes relações sociais já consolidadas, relativo (ou absoluto) conforto no plano econômico e acesso a capitais socioculturais.

Apesar de isso aparentemente indicar maior facilidade relativa para o sujeito que nasce nestas condições aprender uma relação com a sociedade e o Estado na qual saiba aproveitar os atalhos para o melhor aproveitamento do *Estado das Oportunidades*, e ao mesmo tempo evitar os deslizes que levam ao *Estado Punitivo*, pudemos encontrar adolescentes oriundos de estruturas familiares tidas como privilegiadas, em razão numérica relevante, cumprindo medida socioeducativa no CREAS Niterói. Em tese, estando em situação de "vulnerabilidade social".

No caso de um jovem aparentemente mais bem aquinhoado de tais recursos socialmente valorizados, sua família terá mais condições de oferecer oportunidades de inserção social relevantemente decisivas no sentido de afastá-lo, no início da vida adulta, da chamada "vulnerabilidade social". Porém, grande parte da população brasileira não conta com tais recursos familiares, por assim dizer. É aí que entra, nesta esquemática dos processos de educação cívica, o importante papel que em tese deveria ser exercido pelas redes públicas de ensino, onde vão estudar e se escolarizar a maioria das crianças e adolescentes brasileiros(as), notadamente nas periferias das regiões metropolitanas.

Uma parte das(os) adolescentes que conhecemos no decorrer desta pesquisa, como já foi dito, no momento em que tiveram contra si o registro policial de presunção de cometimento de Ato Infracional, já estavam sem frequentar a escola. A maioria não tendo ainda concluído o Ensino Fundamental. Se a escola pública em geral no Brasil, já encontra dificuldades materiais

e culturais relevantes para prover as habilidades, competências e referências éticas exigidas no chamado "mundo moderno" àqueles e àquelas que ali se formam e são escolarizados até o Ensino Médio (Verissimo: 2016; Freire; Cunha: 2022), podemos imaginar que aqueles(as) que chegam ao CREAS em cumprimento de medida socioeducativa e classificados como tendo baixa escolarização tiveram ainda menos tempo para que pudessem supostamente aprender valores cívicos e competências em sua vida escolar.

Justamente por isso entendíamos que a palestra da advogada do CREAS era uma "aula de educação cívica". Em cerca de uma hora, soube evitar uma retórica da culpabilização (que fortaleceria a ideia de que "cometeram o ilícito" porque são pessoas "ruins") em favor de um discurso de responsabilização (procurando deixar claro que talvez tivessem feito escolhas tidas socialmente como erradas e dignas de sanção no passado, em virtude das quais estavam respondendo no momento, mas que era possível e socialmente esperado que melhorassem suas escolhas futuras, isso tudo em benefício próprio e de seu meio social).

Ao falar sobre direitos e obrigações, e também a respeito de competências, talvez estivesse dando esta lição para pessoas que não tiveram a oportunidade de ouvir sobre tais assuntos daquela maneira nos seus meios familiares e nem na escola. Algumas vezes, por exemplo, as *técnicas* tinham dificuldades em fazer os adolescentes compreenderem que, se era obrigatório comparecer no local de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) de calça cumprida, não era de seu arbítrio escolher, portanto não poderiam ir de bermuda (Ribeiro: 2022). Coisas básicas como estas na socialização do mundo do trabalho, tidas como um dado para qualquer estagiário ou aprendiz iniciante, ganhavam grande complexidade naquele contexto.

Porém, a despeito dos méritos de sua fala, que não poderiam ser aqui omitidos, e que na ocasião serviram para uma tentativa de estreitamento da interlocução, havia pontos que para nós, pesquisadores da UFF, antropólogos, pareciam um tanto exóticos, por assim dizer. O principal deles é que para ela, os(as) adolescentes deveriam entender que tinham "sorte" de estar ali (e não na cadeia). Era como dizer – em termos dramáticos claramente perceptíveis em suas entonações – que esta era sua última chance. Ou largavam agora, de uma vez por todas, as "más companhias", ou da próxima vez a própria passagem do tempo se encarregaria de torná-los imputáveis por crimes previstos no código penal, e elegíveis às péssimas condições de vida da grande maioria da população carcerária brasileira. No entanto, para muitos, aquilo que ela chama de "más companhias" é exatamente o entorno social herdado de sua família, tida como periférica e pobre. Dito de outra maneira, era o capital sociocultural do qual dispunham. *"Olha pra mim que eu estou falando com você!"*, dizia a advogada para aqueles que por descuido deixavam-se cruzar o olhar com o dela e imediatamente o evadiam, em direção ao chão ou ao teto. Em alguns momentos, repetiu em tom irônico que *"aqui todo mundo é inocente, né?"*.

Isso tendia a gerar intimidação e a tornar grande parte dos adolescentes refratárias(os) a olhar de frente, tanto as técnicas do CREAS, quanto a equipe de pesquisadores da UFF. Foi algo que gerou muita dificuldade na pesquisa como um todo. Tivemos a oportunidade de conviver com jovens que cometeram atos classificáveis como furto, assalto a mão armada, agressões, tráfico de drogas, homicídio, crimes sexuais, cibernéticos, entre outras classificações possíveis, caso já tivessem atingido a idade adulta e a consequente responsabilidade penal quando da presumida consecução dos cursos de ação. Alguns haviam tido, decorrente disso, experiencias traumáticas de interação com a polícia e com os representantes da Vara da Infância

e da Juventude (Santos: 2024). Alice Magalhães Ribeiro, afirma em seu trabalho que:

> As *técnicas* perguntam aos adolescentes sobre sua experiência nas audiências. Se eles foram escutados pela juíza e pelos defensores e promotores. Eles *responderam que são oprimidos neste espaço*, e que se falarem o que passaram podem acabar prejudicando a si mesmos. (Ribeiro, 2022:73, *grifos nossos*)

Da posição que ocupa no sistema no interior do qual as medidas socioeducativas devem ser cumpridas e posteriormente extintas, o trabalho técnico produzido no CREAS não tem exatamente o atributo de processar ou veicular os casos relatados de opressão e violação de direitos no âmbito policial ou judiciário, mas sim desenhar e executar estratégias de mitigação da dita "vulnerabilidade social" a que estão sujeitos os(as) socioeducandos(as). Porém, os trabalhos de campo de diferentes pesquisadores envolvidos no projeto (Ribeiro: 2022; Motta: 2024; Santos: 2024) mostraram a presença de uma certa sensibilidade por parte das técnicas para reconhecer, ou distintas *vulnerabilidades sociais*, ou ao menos diferentes nuances da "vulnerabilidade social".

Em alguma medida:

> (...) a perspectiva da assistência social é completamente diferente da do judiciário. A assistência social seria provida de uma sensibilidade que [a interlocutora, advogada] nunca viu em lugar nenhum do direito, que busca todas as formas para não prejudicar o jovem acompanhado. (Ribeiro, 2022: 81)

Por outro lado:

> Se a razão pela qual adolescentes de classe baixa cometeriam atos infracionais por vezes é justificada pela sua condição socioeconômica, o adolescente de classe alta pode ser considerado 'mimado' e/ou "mal agradecido" por cometê-los, portanto a "lição" a ser passada, na perspectiva das *técnicas*, pode ocorrer no sentido de corrigir estes traços, mas como *lição moral* do que como imposição de medida, o que, como veremos, não exclui o sentido de castigo ou punição. (Ribeiro, 2022: 91, *grifos nossos*)

É neste sentido que a palestra da advogada do CREAS é cheia, tanto de pedagogias formalmente positivadas nas disposições constitucionais e infraconstitucionais de nosso edifício jurídico (predominantes em sua fala), como também de *lições morais* (estas, ainda que presentes também na fala, eram mais predominantes ainda na forma como falava, cheia de altivez e imposições de autoridade). E parte daquilo que fomos levados a aprender com o tempo de pesquisa foi que a "lição moral" ensina mais a considerar as autoridades do que a respeitar as regras (Cardoso de Oliveira: 2011), ajudando assim a perpetrar sensibilidades cívicas mais afeitas a socializar os sujeitos a navegar socialmente guiados mais por bússolas pessoalizantes e desigualadoras, naturalizadoras de privilégios e infortúnios, do que por regras universalmente válidas para todos os sujeitos de maneira uniforme, produtoras de projetos de vida tidos como socialmente responsáveis e atitudes competitivas nos mercados de trabalho (Da Matta: 1979;

Kant de Lima: 2008; Cardoso de Oliveira, 2022).

Vagas

No dia 07 de outubro de 2020, o Ministério da Justiça brasileiro publicou em seu site oficial uma nota com o seguinte título: *"Depen prevê criação de 100 mil vagas no sistema penitenciário brasileiro até 2023"*[13]. Depen é a sigla para Departamento Penitenciário Nacional, organização vinculada ao organograma do Ministério da Justiça que concentra a responsabilidade de administrar as atuais cinco penitenciárias federais do Brasil, localizadas nas cidades de Catanduvas (PR), Campo Grande (MS), Mossoró (RN), Porto Velho (RO) e Brasília (DF). Além desta estrutura no nível federal, os estados também possuem seus sistemas carcerários próprios.

O que esta pequena e anacrônica nota oficial, aqui citada em razão de nos mostrar que o Estado brasileiro concebe o fato segundo o qual deve abrir vagas para serem ocupadas pelos cidadãos brasileiros no sistema penal, é que a denominação "vagas" – que talvez possa ser inevitável, embora não tenhamos a intenção aqui de entrar nesta discussão – é bastante elucidativa para efeito de nossos objetivos no presente trabalho. Ou seja, o mesmo governo que, menos por opção, e mais por dever institucional, provém os recursos para a oferta regular de vagas para os sujeitos jovens e maduros ingressarem no ensino público superior (por meio da política universitária), também deve estar preparado e com previsão orçamentária para encerrar em penas de regime fechado cidadãos maduros e jovens em unidades prisionais (por meio da política carcerária). Isso tanto no nível federal quanto no estadual de governo. E esta é uma "verdade" tanto à direita quanto à esquerda no espectro político. A primeira das políticas está conectada com o que chamamos aqui de *Estado das Oportunidades*, a segunda com o *Estado Punitivo*.

De um lado, o Estado deve sustentar com recursos materiais as estruturas universitárias, mas não só, como também sobretudo promover formas em tese impessoais e includentes de definir quem deve ser acolhida(o) nos bancos universitários públicos e gratuitos, e também as formas para fazê-los aí permanecer por tempo suficiente para a produção de uma perspectiva mais favorável de acesso à produção do conhecimento, com a consequente perspectiva de majoração do valor de sua força de trabalho nos mercados do mundo contemporâneo. Por outro lado, deverá também o Estado sustentar as estruturas materiais e simbólicas que em tese julgam pessoas que supostamente cometeram delitos, de maneira impessoal e não discriminatória, e assim definir quem deve ser confinado(a) nas celas dos presídios não raro superlotadas e perigosas, bem como estruturar as forças policiais e carcerárias, que dão efeito às decisões judiciais nos espaços públicos, privados e de privação de liberdade, com a consequente depreciação do valor dos apenados como cidadãos em uma sociedade já altamente hierarquizada como a brasileira (Da Matta, 1979; Kant de Lima, 2008).

Grande parte do trabalho executado relativo aos atendimentos socioeducativos com medidas em meio aberto são tramites documentais, incluindo longas e pacientes conversas com

13 Em: Depen prevê criação de 100 mil vagas no sistema penitenciário brasileiro até 2023 — Secretaria Nacional de Políticas Penais. Publicado em 07/10/2020. Atualizado em 04/11/2022. Consultado em 17/11/2024.

adolescentes e alguns de seus familiares para convencê-los da importância da posse de alguns documentos, como a Carteira de Trabalho e a matrícula escolar, não apenas para o sucesso do cumprimento da medida, como também para sua vida após a medida. Compreendem que os jovens herdeiros de entornos socioculturais já marginalizados por visões de mundo excludentes que fundamentam a naturalização das desigualdades, não meramente econômicas, e sim sociais e jurídicas (Kant de Lima: 2008), das sociedades brasileiras, além das desvantagens sociais, encontravam-se em alto nível de "vulnerabilidade social". Era preciso, pois, no seu entender, empurrar para longe da abrangência do *Estado Punitivo* do qual aparentemente se aproximavam, se possível em direção ao *Estado das Oportunidades*, que segundo as representações correntes no campo, *"são ligadas geralmente à inserção dos adolescentes na escola e no mercado de trabalho"* (Ribeiro, 2022:104).

Um dos adolescentes que a equipe de pesquisadores do PACon conheceu no decorrer da execução do projeto tinha, por outro lado, uma história de entrada no sistema socioeducativo bastante peculiar. Jovem branco e de classe média, teria se envolvido em uma confusão na porta de uma boate e, como consequência, agrediu um policial militar. O caso, evidentemente, foi levado para uma delegacia, encaminhado para o Ministério Público e julgado na Vara da Infância e Juventude. A decisão da magistrada foi pela medida socioeducativa em meio aberto. Na audiência, o policial que fora agredido testemunhou a seu favor, e há fortes indícios que nos levam a supor, com alguma segurança, que este depoimento relativizador favorável do PM – ali na condição de "vítima" da agressão – tenha sido determinante para que a decisão se configurasse em cumprimento da medida em sua forma mais branda possível (Ribeiro, 2022).

Algumas *técnicas* não achavam aquilo justo, e reagiam. A participação (no entender de muitas abusiva) de sua mãe, no processo, era tida como uma intromissão desrespeitosa de seu trabalho, tornando ainda mais complexo o atendimento socioeducativo neste caso. Uma vez que elas entendiam *"que ele era um adolescente privilegiado, a medida deveria servir mais como um castigo do que como uma oportunidade"* (Ribeiro, 2022: 93). E assim procuravam proceder, com sua mãe quase sempre a postos para evitar. Ora, sendo assim, estamos diante da operação de uma lógica da compensação nas culturas institucionais brasileiras, já documentada em estudo clássico nas Ciências Sociais brasileira (Santos, 1987), e referida em estudo etnográfico recente feito no contexto da escola pública (Verissimo: 2016). Ao prevalecer a lógica da compensação, para o bem ou para o mal, por assim dizer, o aprendizado das relações igualitárias e uniformes é que se encontra em prejuízo.

Considerações finais

Na medida em que há a constante e regular renovação de vagas, promovida pelo Estado, em suas universidades e presídios, o caminhar na direção de cada uma destas possibilidades é algo que está no horizonte de todos os jovens, mas não de maneira aleatória, e com padrões de distribuição entre os grupos sociais nada igualitários. Até mesmo falar em universidades e presídios, assim em abstrato, não nos leva a boas condições analíticas, uma vez que são conceitos frouxos, já que no interior das primeiras há as carreiras mais e menos acessíveis às diferentes camadas das sociedades, da mesma forma que entre os segundos há os de regimes de

cumprimento de pena especiais e os ordinários, cumpridos também por camadas razoavelmente identificadas como distintas das sociedades, e que aí não costumam se misturar.

Desse modo, no plano teórico, o que podemos afirmar é que há o esforço regular, estatal, institucional, e necessário, tanto para produzir oportunidades (e que as políticas universitárias configuram uma de suas mais inequívocas manifestações), quanto para produzir punibilidade (das quais uma cela de presídio superlotada é a imagem paradigmática). Aprender a se relacionar com as instituições sociais e estatais é a maneira moderna, mesmo em uma cultura tão perifericamente moderna quanto a brasileira, de o sujeito buscar seu lugar com autonomia e relativo respeito dos pares no interior de suas respectivas comunidades.

O que este e outros trabalhos de inspiração etnográfica têm demonstrado no contexto brasileiro é que este aprendizado não se dá por meio da internalização de regras uniformes e válidas para todos os segmentos da população (Da Matta, 1979; Kant de Lima, 2008; Cardoso de Oliveira, 2011). Ao contrário, o que se costuma aprender, na família, na escola (Verissimo. 2016; Motta. 2024), no judiciário (Santos. 2024), no CREAS (Ribeiro, 2022), nos espaços públicos (Cardoso de Oliveira, 2011), é o tratamento diferenciado e a naturalização das desigualdades. Longe de ser normalizado, este aprendizado da navegação social é particularizado, pessoalizado.

Referências bibliográficas

Cardoso de Oliveira, Luiz Roberto. 2011. *Direito Legal e Insulto Moral; dilemas na cidadania no Brasil, Quebec e EUA*. Rio de Janeiro: Garamond.

Cardoso de Oliveira, Luiz Roberto. 2022. Sensibilidade Cívica e Cidadania no Brasil. *Revista Campo Minado: Estudos Acadêmicos em Segurança Pública* 2(3): 146-173.

Da Matta, Roberto. 1979. *Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar.

Freire, Letícia de Luna; Cunha, Neiva Vieira (orgs.). 2022. *Educação e Favela: Refletindo sobre antigos e novos desafios*. Rio de Janeiro: Editora Consequência.

Kant de Lima, Roberto. 2008. *Ensaios de Antropologia e Direito*. Rio de Janeiro: Lumen Júris.

Kant de Lima, Roberto. 2022. Institutos e universidades públicos, conhecimento científico e inovações: obstáculos culturais e jurídicos ao sucesso de políticas públicas inovadoras. Em: Roberto Kant de Lima; Michel Lobo (orgs.). *Fazendo [a] Sociedade*. Rio de Janeiro: Autografia.

Kant de Lima, Roberto; Eilbaum, Lucía; Pires, Lenin (orgs.). 2011. *Conflitos, direitos e moralidades e, perspectiva comparada* (Volume 1). Rio de Janeiro: Garamond.

Leal, Eduardo Martinelli. 2020. "O lugar da "família" na "conversão" para a maioridade: estudo antropológico sobre família e cursos de vida de jovens em execução de medidas socioeducativas em Porto Alegre (RS)". Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Martins, Luana. 2020. *Entre a pista e a cadeia: uma etnografia sobre a experiência da internação provisória em uma unidade socioeducativa no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Autografia.

Menezes, Palloma; Moura, Julia. 2021. "Medida socioeducativa é cadeia": percepções de jovens em semiliberdade sobre violência, sociabilidade, mobilidade e educação em Campos dos Goytacazes. *Iluminuras* 22(57): 72-107.

Misse, Michel. 2010. Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria "bandido". *Lua Nova* (79): 15-38.

Motta, Yuri. 2024. "O que vale é a matrícula": o papel da escola na execução de medidas socioeducativas em meio aberto em Niterói. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito. Universidade Federal Fluminense. Niterói.

Ribeiro, Alice Magalhães. 2022. Por dentro da "rede": uma etnografia sobre execução de medidas socioeducativas em meio aberto. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Antropologia. Universidade Federal Fluminense. Niterói.

Santos, Wanderley Guilherme dos. 1987. *Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus.

Santos, Raymundo N. A. 2024. "Entre as leis e as práticas no Sistema de Justiça Juvenil": uma etnografia sobre a produção da verdade jurídica na Vara da Infância e da Juventude nos casos de atos infracionais análogos a crime e as medidas socioeducativas aplicadas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito. Universidade Federal Fluminense. Niterói.

Verissimo, Marcos. 2011. As políticas de segurança municipal e a construção do conhecimento antropológico. Em: Roberto Kant de Lima; Lucía Eilbaum; Lenin Pires, (orgs.). *Conflitos, direitos e moralidades e, perspectiva comparada (Volume 1)*. Rio de Janeiro: Garamond.

Verissimo, Marcos. 2016. O "mau aluno" é o futuro "traficante"? Apontamentos antropológicos sobre uma "profecia" nas escolas fluminenses. *Revista Teias* 17(45): 09-25.

Verissimo, Marcos; Motta, Yuri e Ribeiro Alice Magalhães. 2024. Laboratório Escolar de Pesquisa e Iniciação Científica: uma reflexão sobre o aprendizado das práticas antropológicas no Ensino Médio. Em: Breno Alencar; Gekbete Targino e Marcelo Araújo (orgs.). *Antropologia na Educação Básica (Volume 2)*. Belém: Editora IFPA.

Experiencias educativas de infancias en una escuela albergue rural (Pampa de Olaen, Córdoba). Entre el hacer extensionista y el conocimiento local

Educational Experiences of Children in a Rural Boarding School (Pampa de Olaen, Córdoba): Between University Extension Work and Local Knowledge

Experiências educativas de crianças em uma escola internato rural (Pampa de Olaen, Córdoba): Entre a extensão universitária e o saber local

Bergero María y Pussetto Mariano[1]

Resumen:

En este artículo nos proponemos analizar las experiencias educativas de niños y niñas que viven en una escuela albergue rural ubicada en la Pampa de Olaen, provincia de Córdoba, en articulación con un proyecto de extensión universitaria radicado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Este trabajo se sustenta desde un enfoque socioantropológico y construye su análisis a partir de la reconstrucción de un conjunto de escenas etnográficas que nos permiten comprender la trama de significaciones que allí se producen y reconocer diversos procesos de apropiación y subversión. Asimismo, buscamos

1 María Bergero: Escuela de Nutrición, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba. mbergero@unc.edu.ar
Mariano Pussetto: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba; Becario doctoral del CONICET. mariano.pussetto@unc.edu.ar
Fecha de realización del artículo: abril-mayo de 2025.

reflexionar sobre el lugar de enunciación de los sujetos participantes en torno al vínculo construido en la relación universidad-escuela.

De manera singular haremos foco en las siguientes dimensiones de la experiencia: 'los tiempos escolares', más específicamente en cómo los tiempos del proyecto de extensión se tensionan con los tiempos y dinámicas escolares; 'las formas de participación', enfatizando la propuesta de co-construcción desde la cual se pretende llevar adelante el proyecto extensionista, las apropiaciones y subversiones que allí se generan de parte de los actores escolares. Y de una manera más incipiente, atendemos a 'la selectividad y la agrupación escolar', advirtiendo los vínculos familiares (de parentesco) que los/as niños/as tienen entre ellos/as, las nociones de familia que construyen en la convivencia escolar y las dinámicas de plurigrado que posibilita cierta afinidad con el trabajo en simultáneo con estudiantes que van de primero a sexto grado.

Palabras clave: Experiencias educativas; infancias; extensión; escuela rural

Abstract: This article analyzes the educational experiences of children who live and study at a rural boarding school located in Pampa de Olaen, in the province of Córdoba, Argentina. The study is carried out in connection with a university extension project based at the School of Philosophy and Humanities of the National University of Córdoba. Grounded in a socio-anthropological approach, the analysis is built through the reconstruction of a series of ethnographic scenes that allow us to explore the web of meanings produced in this context and to identify various processes of appropriation and subversion. At the same time, the article reflects on the participants' positions of enunciation, particularly regarding the relationship established between the university and the school.

We focus specifically on the following dimensions of experience: first, *school temporalities*, examining how the timelines and dynamics of the extension project come into tension with those of the school itself; second, *forms of participation*, focusing on the project's co-construction approach and the ways in which school actors appropriate and reinterpret it; and finally, in a more exploratory manner, *school selectivity and groupings*, attending to kinship ties among the children, the notions of family shaped through school life, and the multigrade classroom dynamics that foster affinities across students from first to sixth grade.

Keywords: Educational experiences; childhood; university extension; rural school

Resumo:

Neste artigo, propomos analisar as experiências educativas de crianças que vivem em uma escola internato rural localizada na Pampa de Olaen, província de Córdoba, em articulação com um projeto de extensão universitária vinculado à Faculdade de Filosofia e Humanidades da Universidade Nacional de Córdoba. Este trabalho está ancorado em uma perspectiva socioantropológica e constrói sua análise a partir da reconstrução de um conjunto de cenas etnográficas que nos permitem compreender a trama de significados ali produzida e reconhecer diversos processos de apropriação e subversão. Ao mesmo tempo, buscamos refletir sobre o lugar de enunciação dos sujeitos participantes em relação ao vínculo estabelecido entre

universidade e escola.

De forma particular, enfocamos as seguintes dimensões da experiência: em primeiro lugar, os *tempos escolares*, com ênfase em como os tempos e dinâmicas do projeto de extensão tensionam os tempos institucionais da escola; em segundo lugar, as *formas de participação*, centrando a atenção na proposta de co-construção que orienta o projeto extensionista e nas apropriações e ressignificações realizadas pelos atores escolares; e, por fim, de maneira mais exploratória, a *seletividade e a organização escolar*, observando os vínculos familiares (de parentesco) entre as crianças, as noções de família construídas na convivência escolar e as dinâmicas multisseriadas que favorecem a aprendizagem conjunta entre alunos do primeiro ao sexto ano.

Palavras-chave: Experiências educativas; infância; extensão universitária; escola rural

Introducción

En este escrito analizamos las relaciones y prácticas que conforman las experiencias educativas de niños y niñas[2] que viven en una escuela albergue rural, en articulación con un proyecto de extensión universitaria. En ese marco, reconstruimos un conjunto de escenas etnográficas que nos permiten comprender la trama de significaciones que allí se producen y reconocer diversos procesos de apropiación y subversión. Para ello describiremos, primero, el contexto y surgimiento del proyecto de extensión titulado *Raíces. Narrativas e historia de la escuela-albergue Obispo Salguero (Pampa de Olaen, Córdoba)* y el posicionamiento desde el cual trabajamos[3]. En segundo lugar, reconstruiremos las escenas que nos permitan describir la trama de significaciones que se producen en tales experiencias educativas vinculadas con los procesos de apropiación y subversión que se motorizan en ellas. Finalmente, reflexionaremos sobre el lugar de enunciación de los sujetos participantes en torno al vínculo construido en la relación universidad-escuela.

En este trabajo entendemos a las experiencias educativas como el conjunto de prácticas y relaciones, históricamente institucionalizadas, que se producen en los contextos educativos y los sentidos que adquieren los procesos de apropiación para los sujetos (Rockwell, 1995; Achilli, 1996). Esta conceptualización nos permite reconocer las prácticas y relaciones en las que participan los sujetos en el cotidiano escolar, los procesos de significación que van

2 Este texto está escrito apelando a la construcción de género masculino/femenino atendiendo a los modos de uso habituales en el marco de la población con la que trabajamos en el proyecto extensionista y a las facilidades que supone para accesibilizar la lectura. Además, nos referimos en femenino o masculino en aquellos casos en los que la propia persona se expresa sobre sí desde determinada identidad de género y en expresiones de uso corriente en masculino (por ejemplo, los sujetos). Asimismo, asumimos la limitación sexo-genérica de esta forma de escritura binomial, por lo que consideramos importante dar cuenta de ello recordando siempre la necesidad de revisar los usos del lenguaje y las modalidades que adoptamos en la escritura académica.

3 Consideramos fundamental expresar que, más allá de la autoría de este texto en particular, tanto el desarrollo de toda la tarea extensionista como específicamente la escritura de los registros etnográficos que ponemos a jugar en este artículo, corresponden a un trabajo colectivo que involucra a las doce personas que conformamos el equipo *Raíces*. Sin esa pluralidad de miradas, voces y esfuerzos, no hubiese sido posible elaborar el presente escrito.

construyendo a partir de la recepción y reinterpretaciones del orden institucional, así como los límites y posibilidades que ese contexto presenta. En continuidad a esta manera de comprender las experiencias educativas, y en diálogo con lo que nos propone Rockwell (1995), recuperamos parte de la dimensión estructural de la experiencia escolar para ponerla a jugar en relación con el hacer extensionista. Desde allí, entonces, nos interesa profundizar en: 'Los tiempos escolares', más específicamente en cómo los tiempos del proyecto de extensión se tensionan con los tiempos y dinámicas escolares. 'Las formas de participación', haciendo foco en la propuesta de co-construcción desde la cual se pretende llevar adelante el proyecto extensionista y en las apropiaciones y subversiones que allí se generan de parte de los actores escolares. Y de una manera más incipiente, atendemos a 'la selectividad y la agrupación escolar', advirtiendo los vínculos familiares (de parentesco) que los/as niños/as tienen entre ellos/as, las nociones de familia que construyen en la convivencia escolar y las dinámicas de plurigrado que posibilita cierta afinidad con el trabajo en simultáneo con estudiantes que van de primero a sexto grado[4].

Siguiendo a Rockwell (1995; 2011), si pensamos el cotidiano escolar no como aquellos aspectos que se reproducen inmutablemente cada día, sino como espacios en los que se integran los procesos de reproducción y apropiación cultural, podemos insertar la tarea extensionista en dicha trama experiencial. Así, las formas de recepción y participación en las propuestas que —desde cierta posición de la extensión universitaria— llevamos en cada viaje a la escuela, nos permiten ensayar lecturas acerca de las significaciones de los/as niños/as y las relaciones vinculares y territoriales que construimos a lo largo de estos años de proyecto. Es, justamente, sobre esa experiencia de relación entre la escuela y el hacer extensionista, que nos proponemos reflexionar.

En relación al abordaje teórico-metodológico, este trabajo busca analizar dichas experiencias educativas desde un enfoque socioantropológico, atendiendo su carácter relacional dialéctico atento a los procesos y los movimientos que se dan en las prácticas y relaciones sociales, sin perder de vista el carácter contradictorio y conflictivo de estos procesos (Achilli, 2005). Para ello, desde el año 2022 producimos, a partir de la observación participante, registros etnográficos de manera colectiva que nos permiten reconstruir las prácticas y los sentidos que se traman en el hacer extensionista y su vinculación con la vida cotidiana escolar. Desde sus inicios garantizamos como mínimo un viaje mensual a la escuela y en ocasiones especiales hemos podido quedarnos a dormir lo cual nos posibilitó profundizar la propuesta y conocer de manera más próxima el habitar la escuela. Con estricta rigurosidad llevamos adelante dicho registro colectivo que nos permite comprender las tramas de sentidos que allí se producen, así como también se ha convertido en un elemento central para reflexionar sobre nuestro quehacer. También, a lo largo de estos años hemos realizado entrevistas a diversos actores de la institución que nos permitieron conocer parte de la historia institucional y las maneras singulares en que enuncian sus experiencias.

Puntualmente para este artículo vamos a trabajar con registros etnográficos específicos que nos permiten problematizar las dimensiones de las experiencias que mencionamos anteriormente. Para ello, ordenamos el escrito de la siguiente manera: un primer apartado de

4 Si bien esta última dimensión es sumamente significativa en la escuela albergue, en este texto tendrá un lugar secundario ya que abordarla en su complejidad supone un trabajo analítico en sí mismo previsto para otro artículo.

presentación, contexto de inscripción de la escuela y perspectiva del proyecto de extensión; en el segundo apartado reflexionamos sobre los procesos de apropiación y subversión que despliegan los/as niños/as en relación a las propuestas extensionistas (deteniéndonos en las siguientes dimensiones: tensión entre tiempos escolares-tiempos extensionistas; formas de participación de los/as niños/as en las actividades propuestas; selectividad y agrupación escolar vinculado a ciertos rasgos particulares de esta escuela rural con albergue); finalmente, en el tercer apartado, nos detenemos a analizar escenas que permiten poner en tensión los universos sociales que se entrelazan en la relación entre la escuela y el hacer extensionista y que nos permiten imaginar nuevos horizontes de significación.

1. Contexto de inscripción y perspectiva extensionista

En el año 2022 se inscribe en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH, UNC) el proyecto titulado *Raíces. Narrativas e historias de la escuela albergue Obispo Salguero (Pampa de Olaen, Córdoba)*. En ese marco, un par de docentes de la misma facultad (a quienes con el correr del tiempo se le sumarían estudiantes, no-docente, egresada y otras profesoras) se enteran que un grupo de profesionales de la salud del Hospital San Roque de Córdoba capital asisten periódicamente a la escuela Obispo Salguero para realizar controles sanitarios a sus estudiantes. Esta institución escolar rural, emplazada en tierras pertenecientes a la Fundación San Roque —de ahí su vínculo con el Hospital–, alberga semanalmente a un pequeño grupo de niños y niñas que cursan, en el formato de dos plurigrados, la escuela primaria y cuyas familias viven en localidades cercanas (aunque no necesariamente en contexto de ruralidad). Esa información disparó la curiosidad y el deseo de conocer la escuela situada a 80 km de la capital cordobesa en la que, de lunes a viernes, conviven estudiantes, maestras, maestro, cocineras y auxiliar.

Llegar a Pampa de Olaen desde Córdoba capital supone salir del ruido urbano para adentrarse, luego del tránsito por autopista, a un paisaje de ripio y monte enmarcado por sierras. Llegar a la escuela implica, por lo tanto, suspender sonidos, olores y ritmos citadinos para dejarse atravesar por los tiempos y espacios de la ruralidad. Una vez transitado ese pasaje se está en condiciones de atravesar la tranquera que anuncia la llegada a la Obispo Salguero y toparse con el edificio que, en sus orígenes, fue un destacamento militar. Una vez allí, la imagen representacional (para quienes habitamos las urbes) se logra, principalmente, por el mástil con la bandera nacional flameando y un escudo del Ministerio de Educación de Córdoba que anuncia que ahí, hay una escuela.

Desde la primera entrevista con la directora quedó en claro que la historia de la institución era un eje relevante para ahondar; en sus palabras, le preocupaba *ubicar geográficamente a la escuela*, que se conozca, registre y comparta su historia. La Obispo Salguero fue fundada en 1978, para dar respuestas a las demandas educativas de hijos e hijas de quienes trabajaban en las canteras en la zona de la Pampa de Olaen, departamento Punilla. En ese proceso, se destaca la labor de dos mujeres, Lucerina San Martín de Campos (primera directora) y Doña Rubia Cuello (gestora y primera cocinera), quienes —frente a la vacancia de espacios educativos cercanos— gestionaron terreno, infraestructura, comida, y albergue (además de encargarse de las tareas

de enseñanza y cuidados) para poner en marcha la institución. A fines de 1980 se acondicionó el edificio actual, que se asienta en un terreno donado por la Fundación San Roque (vinculada al Hospital San Roque de Córdoba capital), institución que sostiene hasta la actualidad un vínculo simbólico y material con la escuela, desbordando los aspectos territoriales y sanitarios de origen.

En las décadas de 1980 y 1990 la actividad minera de la Pampa de Olaen decae fuertemente y, aunque se reactiva en parte desde el año 2006, no se despliega nuevamente el proyecto de polo productivo que se había pensado para la zona y que involucraba la articulación con la actividad agropecuaria y el desarrollo de escuelas de minería. En ese marco, se modifica la composición estudiantil de la escuela, tanto en sus características numéricas como sociodemográficas. Ese establecimiento que llegó a albergar a 40 niños y niñas de la zona rural aledaña, en los últimos años contiene a poco más de una decena de estudiantes que, en su mayoría, asisten desde pequeñas ciudades o pueblos cercanos y que encuentran en esta escuela un espacio que garantiza mucho más que el acceso a la educación, ya que provienen de hogares que atraviesan diversas situaciones de vulneración socioeconómica. En palabras tanto de maestras como de estudiantes, la escuela es *como una familia*, aspecto que no responde solo a la convivencia cotidiana, sino que expresa, además, las relaciones de parentesco (hermanos/as, primos/as) entre algunos de los niños y niñas que asisten y las relaciones vinculares de parte de sus trabajadores/as.

Un segundo elemento de interés destacado por la directora en los primeros contactos con el equipo de *Raíces* fue el deseo por establecer un lazo con la universidad, por lo que acordamos desarrollar una serie de visitas y actividades que favorecieron el conocimiento mutuo y permitieron co-construir una demanda extensionista. Finalmente, quedó gestado como objetivo del proyecto elaborar narrativas sobre la vida cotidiana y la historia de la escuela, articulando procesos orales y escritos, con el fin de promover la producción cultural de los niños y las niñas desde sus propias experiencias educativas de infancia y construir un diálogo de saberes que suponga la continuidad del vínculo entre las comunidades escolar y universitaria. Desde el inicio del proyecto en 2022 a la actualidad, mediante viajes mensuales al territorio escolar, hemos trabajado en torno a dicho objetivo, articulando diversas propuestas que permitieron construir narrativas cotidianas de la escuela. Esto implica el aprendizaje y puesta en acto de diferentes dispositivos artísticos y lúdicos, tales como teatro de títeres de sombra, producciones fotográficas y audiovisuales, prácticas corporales y teatrales, prácticas de lectura y escritura, abordajes alimentarios y actividades de cocina, entre otros. Además, anualmente organizamos viajes de las infancias y maestras a la ciudad capital para compartir actividades vinculadas con la institución universitaria y el espacio urbano. En esas visitas a la ciudad de Córdoba hemos combinado diversas actividades lúdicas, culturales y turísticas: desarrollo de actividades en el espacio de ciudad universitaria, asistencia a diferentes museos, a una escuela, a una sala de lectura infanto-juvenil, a un estadio de fútbol, a casas de comida, a un bar-museo de la música popular cordobesa y al parque de diversiones. Para llevar adelante todas las acciones mencionadas apelamos a la escucha etnográfica y la mirada atenta que ofrece la antropología sobre el lenguaje, las palabras y los modos de nombrar de las infancias, lo que favorece el diseño de las propuestas y (gracias a un importante registro colectivo) la reflexividad sobre el trabajo desarrollado.

El despliegue de todas las actividades se justifica, por un lado, por el entendimiento de

que tanto el juego como la producción cultural son derechos inalienables de las infancias, por lo que se erigen como ejes vertebrales de *Raíces*. Por otro lado, el proyecto toma como referencia conceptual la Corriente de Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña (ECLyC) que parte del legado reformista y la tradición del pensamiento crítico latinoamericano. Desde esa posición —y recuperando los aportes de Paulo Freire (2010 [1970])— entendemos la práctica extensionista como un proceso dialógico y transformador que requiere del encuentro entre saberes académicos y saberes populares/cotidianos para la producción de nuevos conocimientos que contribuyan a la resolución de problemáticas sociales (Gezmet, 2014). En ese marco situamos, también, la posición acerca de los *territorios* de la extensión, entendiendolos como terrenos donde la teoría se vuelve práctica y, en el intercambio, se generan nuevas formas de aprendizaje (Erreguerena, 2020)[5]. Desde esa concepción, escuela y universidad no se conforman como pares dicotómicos; por el contrario, se articulan como espacios en los que (reconociendo la desigual distribución de poder existente) se traman las relaciones y prácticas que conforman las experiencias educativas vinculadas al proceso extensionista.

2. Apropiación y subversión como formas del conocimiento local

A lo largo de estos años de trabajo, además de la revisión continua en torno a la práctica extensionista, comenzamos a vincular dicho hacer con reflexiones teórico-metodológicas que nos permitan comprender de manera profunda aquellas significaciones del mundo social que allí se producen, una manera de abordar e interpretar 'el conocimiento local' (Geertz, 1994). Para plasmar aquellas conjeturas que nos acompañan en nuestro andar, nos interesa compartir, en este apartado y el siguiente, un conjunto de escenas etnográficas que resultaron significativas para desentrañar aquellas estructuras de significados socialmente establecidos (Geertz, 2006a) que conforman una trama compleja y en continuo movimiento.

La primera de estas escenas fue durante el mes de abril del año 2023. En ese entonces el dispositivo principal con el que estábamos trabajando para la producción de las narrativas era el teatro y las dinámicas corporales. Desde allí pretendíamos producir diversas teatralizaciones que narren la vida cotidiana en la escuela rural. A continuación, compartimos una larga nota de campo que nos acerca a una parte de esta experiencia educativa:

> *Llegamos cerca de las 11 de la mañana a la escuela. A diferencia de otras veces* que viajamos la totalidad del equipo, esta vez fuimos solo tres integrantes. Como estaba frío y caía una leve llovizna decidimos trabajar adentro, en la sala principal, un hall de ingreso el cual también es parte del comedor. Luego de hacer una dinámica corporal de inicio, comenzamos a armar un rectángulo en el piso con una cinta blanca, con la idea de crear un

5 Retomamos la discusión que Erreguerrena (2020) plantea acerca de los usos habituales sobre la noción de 'territorio' en la extensión universitaria en tanto espacios no universitarios que alojan a actores extrauniversitarios/as y en los que se despliegan acciones de compromiso social. Esos sentidos más extendidos, según este autor, homogeneizan y despolitizan las relaciones sociales que se construyen en las acciones extensionistas, invisibilizando las tensiones y conflictos que allí se condensan. Desde esa posición invita a pensar (y nombrar) también a la universidad como un territorio en el que nos inscribimos sujetos diversos y en el que se traman diferentes relaciones de poder.

> espacio escénico. Nos colocamos en ronda, movimos mesas y sillas, y empezamos a realizar ejercicios de calentamiento del cuerpo sin la presencia de las maestras que decidieron no participar. En esa instancia de calentamiento, algunos/as de los/as niños/as propusieron sus propios movimientos y el resto debíamos imitarlos/as, algo que hasta entonces no se había dado en otros encuentros. Los movimientos que nos sugerían tenían que ver más con ejercicios propios de una clase de educación física como flexiones de brazos, sentadillas y abdominales. (…) Los/as niños/as, en un principio, estaban colaborativos con la actividad, siguiendo la dinámica colectiva, pero rápidamente comenzaron a distraerse y dispersarse por el espacio. Cada vez que nosotros proponíamos un juego, comenzaba una dinámica más o menos ordenada que al poco tiempo se veía interrumpida por varios motivos que tenían que ver con no prestar atención a la consigna y hacer cosas distintas de manera individual o molestarse y golpearse entre sí, principalmente entre los varones.
>
> Como las condiciones climáticas mejoraron decidimos salir afuera pensando que quizás así podríamos desplegar nuevamente el espacio escénico para desarrollar las actividades imaginadas en torno al teatro, pero allí también las dinámicas previstas se vieron trastocadas por diversas desatenciones o el solo deseo de los/as niños/as de hacer otra cosa. Hacia el mediodía sonó el timbre que indica el horario del almuerzo el cual se desarrolló de manera calma y silenciosa, algo que tiene que ver con el continuo pedido de silencio que hacen las trabajadoras, principalmente la cocinera, al momento de estar en la mesa.
>
> Mientras finalizamos el almuerzo, Lautaro y Tiziana nos contaron que les gustaba jugar a "los enfermos y los médicos" y que Lautaro se convertía en el "doctor Lemon", haciendo un divertido vínculo con una bebida comercial. Luego de comer y faltando una hora para que llegue el vehículo que los busca los viernes para llevarlos de nuevo a sus respectivos hogares, los niños y las niñas nos invitaron a jugar "a los doctores". Nos pidieron que les bajemos una caja que se encontraba en la parte alta de uno de los muebles del comedor y de allí sacaron delantales, cofias, barbijos y radiografías que comenzaron a circular entre ellos/as, para luego asignar roles preestablecidos entre quienes hacían de doctores y pacientes. Este despliegue de materiales y disposiciones específicas establecidas por las propias niñeces, transformaron el espacio en su totalidad para recrear "el hospital". Las lapiceras como jeringas, las sillas y los bancos como camillas de hospital y los pacientes fingiendo dolores agudos, convirtieron el espacio escolar en un espacio escénico. La actividad duró una hora aproximadamente hasta que nos tuvimos que ir. (Nota de campo, abril, 2023)

Durante mucho tiempo esta escena fue leída por nosotros como un día caótico en el cual primó la sensación de frustración por no haber podido hacer nada de lo que se había planificado. Tiempo después, la máxima geertziana: "¿qué es lo que ocurre aquí?" (Geertz, 1996, p. 53), como pregunta para comenzar a leer el mundo social, nos permitió despojarnos de los sentimientos propios de nuestro hacer para acercarnos a una mirada más específica de las prácticas sociales que allí se habían desplegado, ya qué, como él mismo plantea, "hay que atender a la conducta y hacerlo con cierto rigor porque es en fluir de la conducta –o más precisamente, de la acción social– donde las formas culturales encuentran articulación" (Geertz, 2006a, p. 30).

Revisitar la escena con la distancia necesaria para poder mirarla nos posibilitó pensar en aquellos 'intersticios' de los cuales nos habla Rockwell (2018). Allí se estaban anudando con claridad procesos de apropiación y subversión que la inmersión en nuestra propia práctica nos impedía observar. Se pregunta Rockwell con agudeza etnográfica: "¿cómo invertir la visión

que sitúa a estos niños, para bien o para mal, como depositarios de una cultura 'inculcada' por las generaciones precedentes y por las instituciones sociales, para observarlos como seres humanos en proceso de tomar decisiones y de reapropiarse la experiencia vivida?" (Rockwell, 2018, p. 240). Volver a preguntarnos qué era lo que allí había sucedido fue el primer esfuerzo por intentar invertir esa visión, no con ánimos de romantizar la acción de las niñeces sino como maneras otras de comprender los procesos de aprendizaje.

La escena da cuenta de cómo los/as niños/as, al subvertir el orden previsto, hicieron del tiempo y el espacio escolar una producción singular. Con las materialidades como delantales, cofias, barbijos y radiografías, y las lapiceras simulando jeringas y los bancos camillas de hospital, traían consigo las prácticas médicas que recibían allí cada cierto período de tiempo. Con la conversión del espacio escolar en un *hospital* se producía un espacio escénico que alojaba las prácticas extensionistas que llevábamos trabajando mediante el saber teatral y la puesta en escena. En el juego entre *doctores* y *pacientes*, los/as niños/as evocaban las prácticas del cuidado sobre el otro que reciben y aprenden en la vida cotidiana de la escuela albergue, y el desarrollo de la expresión oral que ocurre con especial atención en el trabajo áulico. De esta forma, en la escena etnográfica confluyen las heterogéneas prácticas y saberes que los/as niños/as reciben en el espacio escolar y nos posibilita comprender los procesos de apropiación que allí se producen. Así, la apropiación, entendida como "un proceso multidireccional, relacional, colectivo y transformador" (Rockwell, 2018, p. 245), se hace presente en este resquicio que nos señala cómo los niños y las niñas hacen suya esa amalgama de aprendizajes y prácticas que forman parte del universo escolar en el que habitan.

Asimismo, las intervenciones que hicieron a la instancia de calentamiento corporal, proponiendo movimientos que habitualmente despliegan en sus clases de educación física, nos habla, también, de una recuperación de los conocimientos escolares en el contexto lúdico de la actividad extensionista. Este último aspecto se reitera frecuentemente en torno a ciertos movimientos corporales que la maestra sancionó en alguna oportunidad como *no correctos* y que algunos/as niños/as traen a colación para marcarnos que no corresponde realizar.

Otro aspecto relevante de la narración, en clave de subversión, se vincula con los usos que hacen del tiempo y los espacios escolares los días de la visita extensionista. Cuando realizamos nuestros viajes a la escuela, los/as niños/as saben que, la mayoría de las veces, arribamos promediando la mañana y nos retiramos a las 16 horas, momento que coincide con la finalización del horario de clases. Frecuentemente en el momento posterior al almuerzo se presenta cierta dificultad para desarrollar actividades que implican mayor concentración, porque se dan situaciones de dispersión, peleas, bromas, juegos entre sí. Incluso, a veces, algunos/as niños/as insisten en consultar qué hora es, conscientes de que, en su cotidianeidad, la finalización del tiempo del aula les abre la posibilidad de correr a jugar al fútbol o a las hamacas del patio. En la escena narrada, esas dinámicas de subversión se evidencian en la dispersión al punto de no poder continuar con la actividad planificada, pero también en la toma del tiempo que marcará el fin de la jornada y que, en la particularidad del día viernes, señala además el regreso al hogar familiar. Asimismo, es interesante analizar que esas subversiones en la particularidad de la relación escuela-extensión, se profundizan por algunos rasgos que en el relato quizás aparecen solapados, pero que el conocimiento profundo por el tiempo sostenido en el territorio nos permite leer. Esto es, en primer lugar, la ausencia de las maestras en el desarrollo de la

actividad. La construcción de otros modos de autoridad diferentes a los habituales en la escuela posibilita que los/as niños/as puedan medir los márgenes de acción y calcular hasta qué punto es posible subvertir las consignas de trabajo. Este aspecto contrasta con el momento de la comida en el que, frente al conocimiento acerca de las consecuencias que tiene el no estar en silencio en la mesa (ser retados/as), se mantiene el orden establecido en su cotidianeidad. En segundo lugar, vinculado a esas otras formas de relación entre adultos/as y niños/as que proponemos en el proceso extensionista, cabe mencionar que para esa jornada solo había viajado parte del equipo del proyecto. Esa situación, en las pocas instancias que se ha repetido, genera un clima de dispersión mayor del habitual. Entendemos que trasciende la cantidad de adultos/as por niño/a (ya que la matrícula de la escuela es muy acotada), vinculándose más con esa agencia que despliegan para calcular los límites de la autoridad. Frente a esos modos de intervención de los/as niños/as, la escena expresa también la respuesta adulta (en este caso de los/as integrantes del equipo de extensión); así, volviendo a recuperar los términos de Rockwell (2018), luego de intentar el restablecimiento de las consignas o la participación de las infancias, finalmente "se someten al nuevo orden construido por los niños" (p. 260).

La escena también nos narra los momentos en los que se reproducen las valoraciones discriminatorias enseñadas por la sociedad, que con claridad se observan en los golpes entre los varones o el deseo de imponer su voz sobre los otros para diagramar qué es lo que hay que hacer. Pero en la puesta en escena *del hospital*, la subversión del orden escolar nos permitió ver las redes y vínculos entre las niñeces que operaban de manera fuertemente cohesionada y en solidaridad, apropiándose de contenidos que se articulan con su conocimiento cultural infantil, entendido este último como "las estructuras de significación en virtud de las cuales le dan forma a sus experiencias" (Geertz, 2006b: 262). Un aspecto que nos interesa plantear aquí (aunque de forma muy incipiente) es cómo aquellas dinámicas de reproducción discriminatorias y de formas violentas entre sí, se insertan en una cotidianeidad singular que se presenta en la escuela-albergue. En este sentido, los modos de vinculación entre sí que despliegan los niños y las niñas son variables de un viaje a otro e incluso, a veces, a lo largo de un mismo día. En términos más concretos, a veces sucede que por la mañana se dan peleas muy fuertes entre grupos de hermanos y hermanas, pero luego esas tensiones parecen dirimirse en las actividades que reordenan la grupalidad. Sobre esos momentos de disputa, los/as adultos/as de la escuela en oportunidades han mencionado que *se pelean como hermanos*, aspecto que dialoga con expresiones de los/as propio/as niños/as cuando refieren que la escuela *parece mi casa* [porque] *a todos nos tratan como familia*, o *es como si yo estuviera acá con todos mis hermanos*. Existe literatura que aborda la temática desde diferentes perspectivas: como conflicto de interacción, acoso o bullying, violencia escolar entre otros. No es la intención de este artículo profundizar en la temática de los conflictos de interacción que se dan entre las infancias en la escuela; no obstante, ello, coincidimos con Ruggiero (2009) en que los conflictos cotidianos son constitutivos de las relaciones sociales. La autora se pregunta acerca de las relaciones entre los chicos y las chicas en una escuela con características muy diferentes a la que aquí analizamos (privada, católica, con mayor matrícula y emplazada en un contexto urbano); pero nos permite poner en relieve la relevancia que tiene atender a la situacionalidad y el contexto de desarrollo de esas interacciones para hacer lecturas de otras dimensiones de lo escolar. Así, tanto los vaivenes de dichas tensiones como la lectura que realizan las maestras (*se pelean como hermanos*), nos

hablan de un modo de significar las peleas vinculado de forma estrecha a las particularidades de la escuela-albergue.

Aquí, entonces, nos encontramos en una trama de experiencias educativas que entrelazan estructuras de significaciones que, aunque no sean completamente heterogéneas, presentan un conjunto de singularidades que buscamos desentrañar. De esta forma y para continuar, nos interesa detenernos en las tensiones entre adultos y niños/as, a partir del efecto adultocéntrico que tales relaciones producen; específicamente, entre el saber docente –universitario en particular– y el infantil, que indudablemente ocupan lugares de enunciación jerarquizados y posiciones desiguales.

3. Las posiciones sociales y el lugar de enunciación

En la articulación de prácticas, saberes y sentidos que se producen en la experiencia educativa que aquí nos interesa puntualizar, nos detenemos una vez más en escenas etnográficas que nos permitieron poner en tensión los universos sociales que se entrelazan y que producen –o intentan producir– nuevas significaciones.

La siguiente narración sucedió en septiembre del 2023, en el marco de una visita que hicieron los niños y niñas de la escuela a la ciudad de Córdoba, en donde realizamos un conjunto de actividades que tenían como objetivo dar a conocer diversos espacios culturales de la ciudad relacionados con los dispositivos artísticos culturales con los que trabajamos desde el proyecto extensionista. Asimismo, las tres visitas realizadas hasta el presente han tenido una instancia de encuentro en el territorio de la Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba, como una forma de intercambio recíproco entre la recepción que la comunidad educativa nos da en su escuela y nuestro lugar de inscripción institucional como trabajadores/as, estudiantes y egresados/as de esa institución de educación superior.

> Es viernes 22 de septiembre de 2023 y, mientras caminamos por la ciudad universitaria con los niños y las niñas de la escuela, se da una conversación entre Celeste, de quinto grado, y Marco, estudiante avanzado de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
> Celeste: ¿y ustedes qué hacen acá?
> Marco: Nosotros venimos acá a estudiar. Por ejemplo, ¿viste el edificio que pasamos recién en donde se escuchaba el piano? bueno, ahí se estudia música. Yo, en cambio, estudio allá –señala el pabellón Casa Verde– hacia el cual nos dirigimos.
> Celeste: ¿y por qué siguen estudiando si ya terminaron la secundaria?
> Marco: Es que ahora estudiamos en la universidad. Cuando terminas la escuela, podes venir acá.
> Ella escucha atenta, pero no lo entiende completamente. Se miran y continúan caminando hasta ingresar a una de las aulas del pabellón en donde nos sentamos en los bancos con cierta disposición escolar. Allí María Laura, docente universitaria y directora del proyecto de extensión, comienza a escribir en el pizarrón mientras les cuenta a los/as niñas/as cómo está conformada nuestra facultad y qué carreras se pueden estudiar ahí. (Nota de campo, septiembre, 2023)

La pregunta de Celeste *–por qué siguen estudiando–* cuestiona radicalmente nuestro sentido común. No es que sean novedosas las desigualdades ni las formas concretas en las que se materializan, lo verdaderamente significativo acá es la evidencia con la que se nos presenta: una niña, sentada en el mismo banco que se sientan cientos de estudiantes universitarios, nos pregunta por qué ese universo no le pertenece. La transparencia de la escena nos señala la posición de los puntos de vista, y no solo desde la adultez a la niñez, sino los universos sociales a los cuales pertenecemos, que naturalizan o desconocen a la universidad como un horizonte posible.

Estos lugares de enunciación también se divisan desde las miradas que los/as niños/as nos devuelven sobre nuestras prácticas extensionistas, sobre los sentidos o percepciones que construyen sobre nosotros/as. La siguiente escena aborda parte de esto:

> El 01 de noviembre de 2024 iniciamos las actividades muy temprano en la escuela, luego de haber pasado la noche allí. Una de las tareas que nos propusimos —en el contexto de diversas acciones en defensa del presupuesto universitario que marcaron todo el año y motivados/as por el pedido de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades[6]— fue grabar una serie de videos que permitieran visibilizar las actividades que se despliegan en los diferentes proyectos y territorios de extensión. Para ello, mostramos el contexto escolar y algunas de las actividades que estábamos realizando —trabajando con narrativas como idea general— y lo complementamos con algunos videos que interpelaban con la pregunta "¿Qué es la universidad para vos?".
> Cuando esa pregunta llegó a Tiziana (estudiante de la escuela), la niña dudó un segundo y luego respondió: "es como un trabajo tranquilo".
> (Nota de campo, noviembre, 2024)

La respuesta de Tiziana quedó registrada en un video, pero también en nuestras reflexiones: ¿qué la llevó a enunciar de ese modo a la universidad? Nombrarla "*como un trabajo*" y, además, caracterizarlo como "*tranquilo*".

Esta estudiante aún no había participado de ninguno de los viajes a la capital (lo haría en el transcurso de ese mes), por lo que su principal contacto con la institución universitaria era a través de las propuestas que mes a mes llevamos a la escuela. Ese mundo, ajeno al propio, de visitantes que viajan a su escuela para proponer actividades lúdicas y pasar tiempo con ellos/as, fue leído por la niña como un trabajo; aquel que nosotros/as, en tanto adulto/as, hacemos. Así mismo, la descripción de ese hacer como algo "*tranquilo*" nos habla de un rasgo diferencial de esa (nuestra) forma de trabajar. Si consideramos que en las transformaciones históricas que ha

6 Para poner en contexto, ante una serie de medidas socioeconómicas del gobierno de Javier Milei (quien tomó el cargo presidencial el 10 de diciembre de 2023 como representante del espacio político La Libertad Avanza), se desató un conflicto universitario de gran magnitud, enmarcado en una serie de tensiones con una amplia diversidad de sectores. Las medidas gubernamentales orientadas hacia las universidades y el sistema científico en su totalidad incluyeron recortes presupuestarios tanto para gastos de funcionamiento como salariales y en el otorgamiento de becas y financiamientos en investigación. Frente a ese escenario, y en articulación con otras formas de reclamo y visibilización, es que la Secretaría de Extensión de la mencionada facultad propuso la elaboración de los videos que se detallan en el relato.

sufrido la noción de trabajo, el pasaje a la modernidad instala con fuerza positiva el valor del esfuerzo y el sacrificio en torno a lo laboral (Cristancho Giraldo, 2022; Méda, 2007), podemos afirmar que, en nuestra contemporaneidad, trabajo y tranquilidad —así como trabajo y juego— no son nociones que habitualmente vayan de la mano. En ese modo de decir, en esas palabras que utiliza, se anuda una manera específica de leer nuestro trabajo o, al menos, aquello que mostramos de él. Pero, también, ese lenguaje opera como forma de interpretación del mundo, como 'universo vocabular' (Freire en Huergo, 2003), que nos revela una inscripción social, una situacionalidad y un conocimiento acerca de otras formas del trabajo en las que lo lúdico y la posibilidad de pasar tiempo con los/as niños/as no tienen lugar.

Tanto la pregunta de Celeste a Marco, como la respuesta de Tiziana frente a nuestro pedido de definición sobre qué es la universidad, nos hablan de eso que puede hacerse después del tiempo de la escuela. En ese pasaje de ser niño o niña a la vida adulta (porque, así como es diferencial en cada contexto, no siempre el pasaje de la niñez es a la adolescencia), ir a la universidad parece ser un mundo lejano para Celeste; al igual que el trabajo que hacemos quienes pertenecemos a la universidad parece serlo para Tiziana. Por momentos, ese encuentro que se produce entre ambos universos —el de la universidad y el de la escuela—, nos habla de múltiples y desiguales distancias que, aunque pretendamos acortar, se nos hacen presentes desde la voz de las infancias.

Partimos de asumir que tanto los/as niños/as de la escuela como quienes somos integrantes del equipo extensionista nos constituimos como actores inscriptos/as en territorios en los que se producen y expresan relaciones de poder diferenciales (Erreguerena, 2020). De este modo, entendemos que el conocimiento mutuo de los territorios involucrados en la relación extensionista posibilita una ampliación de los márgenes de significación que se expresa, al menos, en nuevos interrogantes. Desde esas claves compartimos la última escena de campo, que sucede aproximadamente un año después de aquella primera conversación entre Celeste y Marco:

> El almuerzo del primer día del viaje a Córdoba, el jueves 28 de noviembre de 2024, fue en el comedor de Ciudad Universitaria. Allí, entre ruidos de bandejas, múltiples conversaciones y risas, los niños y niñas de la Obispo Salguero convirtieron ese gran salón en su territorio de juegos. En ese contexto, mientras terminaba de comer, Celeste vuelve a desplegar su curiosidad, en esta ocasión, con Mariano, docente e investigador universitario y coordinador de Raíces.
> Celeste: ¿Vos qué estudiaste?
> Mariano: la carrera de antropología.
> Celeste: ¿Y qué es eso?
> Mientras él le cuenta de qué se trata la disciplina, apelando a las diferencias entre poblaciones y las formas de vida de cada una, la niña escucha y sigue haciendo preguntas para conocer más sobre esa profesión que oye nombrar por primera vez.
> Más tarde, saliendo ya del comedor, otra integrante del proyecto le cuenta que en el edificio de enfrente, ese que tiene un gran playón y en el que por la ventana se ven muchas bicicletas, trabajan las personas que dan becas y acompañan estudiantes con situaciones particulares.
> Ante esa información, una vez más, se despierta su interés:
> Celeste: ¿Cómo… dan becas para estudiar acá? (Nota de campo, noviembre, 2024)

Si entendemos la extensión universitaria dialógica como la posibilidad de potenciar el encuentro de saberes para transformar el mundo, esta última escena nos permite reflexionar sobre ese encuentro. De un año a otro Celeste pasa de preguntar por qué quienes asisten a la universidad siguen estudiando, a indagar acerca de las características y campos de acción de las carreras; por qué no, a imaginar la posibilidad de que, beca mediante, en un futuro ella misma pueda volver a sentarse en esos bancos como estudiante universitaria. Tenemos plena conciencia de que la modificación de las condiciones de existencia se erige como condición básica para ampliar los universos formativos, por lo que las acciones extensionistas narradas aportan más a la dimensión simbólica, que material. Asimismo, si el conjunto de palabras con las que se pronuncia e interpreta la realidad constituyen el universo vocabular y de significación, la apertura a nuevas preguntas (a nuevas formas de pronunciación del mundo) nos hace pensar que el conocimiento y reconocimiento mutuo permite, al menos, acercar realidades diferentes. En términos freireanos, es en el diálogo que se revela la palabra verdadera, en tanto "unión inquebrantable entre acción y reflexión (...) De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo" (Freire, 2010 [1970], p. 97). Desde esa premisa entendemos que cambiar las preguntas puede ser, tal vez, un acto creador, una puerta de entrada para otras transformaciones.

Para finalizar, leer esa transformación simbólica a lo largo de los tres años de trabajo junto a las infancias, nos invita a mirar estas experiencias educativas con cierta esperanza propositiva. A la manera del 'inédito viable' (Freire, 2010 [1970]; 2011 [1992]), el sostenido trabajo en el tiempo posibilita tramas de apropiación y subversión que traen consigo el siempre latente deseo de que haya una transformación en las relaciones desiguales en las que se insertan. Aun sabiendo cuánto nos exceden tales transformaciones, sí podemos mirar reflexivamente nuestro propio hacer y su potencialidad crítica. Tornar consciente las posiciones desiguales de enunciación es un punto de partida para construir –a la medida que lo piensa Freire (2010 [1970])– una 'conciencia intencionada', es decir, una problematización de nuestras prácticas en su relación con el mundo. Dirá Freire, "la educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo *están siendo* en el mundo, *en el que y con el que* están" (2010 [1970]: 89), y es justamente desde ese lugar en el que enmarcamos esa intencionalidad, un hacer que comprenda las tramas de significaciones en las cuales estamos inmersos, y se encuentre en una permanente inquietud por ampliar los horizontes de posibilidades de las infancias con las que trabajamos.

Reflexiones finales

Las experiencias educativas conforman una complejidad de relaciones y prácticas cotidianas e históricas en las que se inscriben los sujetos y desde las cuales significan el mundo. En ese entramado se insertan las propuestas extensionistas universitarias constituyendo un elemento más de dichas construcciones. Consideramos que la escuela Obispo Salguero, con la que trabajamos, presenta algunas singularidades —su carácter de escuela primaria rural, su condición de albergue, su historia y la transición socioproductiva de la zona y de la matrícula estudiantil— que necesariamente deben ser puestas en juego al momento de analizar las tramas

de significación que allí se construyen. También, la perspectiva de trabajo y el posicionamiento acerca de cómo se construye la relación escuela-universidad y de qué modo se articulan ambos territorios contribuye a delinear la conformación de los vínculos durante todo el trabajo extensionista y su integración en el cotidiano escolar.

Partiendo de esas claves, a lo largo del texto hemos recuperado escenas etnográficas, en el marco del proyecto extensionista, que nos ofrecen pistas analíticas para comprender las experiencias educativas de los niños y las niñas en esa relación particular que se da entre su cotidianeidad escolar y las actividades que les proponemos. En primer lugar, advertimos que el proyecto de extensión modifica los tiempos del cotidiano escolar, pero que, a la vez, los/as niños/as tienen pleno conocimiento de esas temporalidades escolares y por momentos subvierten el orden de nuestras planificaciones, reorganizándolas en torno a sus intereses y deseos. En segundo lugar, las formas de participación de los niños y las niñas en las propuestas de trabajo nos permiten identificar procesos de apropiación vinculados tanto con las dinámicas que abordamos en las consignas del proyecto, como con ciertas prácticas de cuidado que se desarrollan en la escuela. Sobre esto, son las propias infancias quienes despliegan procesos de integración entre sus experiencias escolares y las propuestas extensionistas que, por momentos, desbordan lo previamente planificado. En tercer lugar, las prácticas de cuidado mencionadas entran en tensión con otras modalidades de vínculo que, a veces, se generan entre sí y que reproducen formas sociales discriminatorias y violentas. Así mismo, esas otras relaciones se insertan en el cotidiano escolar en torno a los lazos de parentesco y los modos de convivencia particular de la escuela albergue y es por esa misma constitución que, muchas veces, se diluyen los conflictos acordes a las diferentes modalidades de agrupamiento que vamos proponiendo.

Por último, en el texto volvemos a hacer uso de escenas etnográficas concretas para comprender los lugares de valoración y enunciación que se configuran en la relación escuela-universidad. En torno a ello nos detenemos, también, a reflexionar sobre las potencialidades que tiene el trabajo extensionista dialógico, interterritorial y sostenido a lo largo del tiempo, en la posibilidad de construir nuevos sentidos vinculados a los procesos educativos futuros. Si bien advertimos acerca del carácter más simbólico que material de dichos movimientos, entendemos que es necesario partir de la pronunciación de la palabra para la transformación del mundo. Son esas nuevas formas de decir, de nombrar la experiencia educativa en torno a los procesos extensionistas, lo que se constituye como un ‘inédito viable’ de la relación extensionista que vamos construyendo.

Referencias bibliográficas[7]

Achilli, Elena. 1996. *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Homo Sapiens.

Achilli, Elena. 2005. *Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.

7 Para la elaboración de las referencias bibliográficas nos basamos, tal como sugieren las normas editoriales de la Revista, en el formato que adopta la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA) en su versión 2023.

Cristancho Giraldo, Laura Andrea. 2022. El concepto de trabajo: perspectiva histórica. *Secuencia* 112: epub/e1827. https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i112.1827

Erreguerena, Fabio Luis. 2020. Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria. *+E: Revista de Extensión Universitaria,* 10(13): 1-13. DOI: 10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0012

Freire, Paulo. 2010 [1970]. *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Freire, Paulo. 2011 [1992]. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Huergo, Jorge. 2003. *El reconocimiento del "universo vocabular" y la prealimentación de las acciones estratégicas*. La Plata: Centro de Comunicación/Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Geertz, Clifford. 1994. *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Ed. Paidós.

Geertz, Clifford. 1996. *Tras los hechos.* Barcelona: Ed. Paidós.

Geertz, Clifford. 2006a. "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". En: Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*. Pp. 19-40. Barcelona: Gedisa

Geertz, Clifford. 2006b. "La política del significado". En: Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*. Pp. 262-273. Barcelona: Ed. Gedisa

Gezmet, Sandra. 2014. "La vinculación universidad-sociedad. Modelos de extensión y características de las interacciones". En: Mario Barrientos (comp.), *Compendio Bibliográfico. Asignatura Extensión Universitaria*. Pp. 24-30. Córdoba: SEU-UNC.

Méda, Dominique. 2007. ¿Qué sabemos sobre el trabajo? *Revista de trabajo* 3(4): 17-32.

Rockwell, Elsie. 1995. "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En: Elsie Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana.* Pp. 13-57. México, D.F.: Fondo de cultura económica.

Rockwell, Elsie. 2018. "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión?" En: Nicolás Arata, Carlos Escalante y Ana Padawer (comp.), *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Pp. 239-263. Buenos Aires: CLACSO.

Ruggiero, María Laura. 2009. *Por qué se pelean los chicos en la escuela: cómo se desencadenan los conflictos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Roubando a cena: juventude e cultura hip hop no interior do Rio Grande do Sul

Stealing the scene: youth and hip hop culture in the interior of Rio Grande do Sul

Robando la escena: juventud y cultura hip hop en el interior de Rio Grande do Sul

Eduarda Regina Dorneles[1]
José Luís Abalos Júnior[2]

Resumo

A juventude que tem sido foco de reflexão sociológica nas últimas décadas é uma juventude urbana, que se desenvolve na diversidade metropolitana. Esse trabalho busca trazer um olhar para culturais juvenis em contextos rurais, principalmente refletindo sobre juventudes racializadas e marcadas por elementos culturais como o Hip Hop, que se globalizaram para as grandes cidades e são, em grande medida, invisibilizados nas cidades interioranas brasileiras. Como universo de pesquisa indicamos um grupo de jovens que articulam o coletivo "Roubando a Cena" na cidade de Alegrete, interior do Rio Grande do Sul. Através de uma perspectiva etnográfica de produção de dados buscamos contribuir para o pensamento de diferentes abordagens teóricas e metodológicas, fortalecendo a produção científica sobre a condição juvenil na contemporaneidade. Por fim, buscamos trazer algumas questões de memória e geração de culturas juvenis que têm conexões profundas com os territórios que habitam, assim como um detalhamento de um projeto de extensão com juventudes ocorrido no Instituto Federal Farroupilha, Campus Alegrete.

Palavras-chave: Juventude, Cultura de rua, Etnografia, Extensão, Imagens

1 Instituto Federal Farroupilha - Campus Alegrete E-mail: duda59228@gmail.com
2 Universidade Federal do Rio Grande E-mail: abalosjunior@gmail.com
Data de conclusão do artigo: 19/05/2025

Abstract

The youth that has been the focus of sociological reflection in recent decades is an urban youth, which develops in the context of metropolitan diversity. This work seeks to bring a look at youth cultures in rural contexts, mainly reflecting on racialized youths and those marked by cultural elements such as Hip Hop, which have globalized to large cities and are, to a large extent, invisible in Brazilian rural cities. As a research universe, we indicate a group of young people who articulate the collective "Roubando a Cena" in the city of Alegrete, in the interior of Rio Grande do Sul. Through an ethnographic perspective of data production, we seek to contribute to the thinking of different theoretical and methodological approaches, strengthening scientific production on the youth condition in contemporary times. Finally, we seek to bring some questions of memory and generation of youth cultures that have deep connections with the territories they inhabit, as well as a detailing of an extension project with youth that took place at the Instituto Federal Farroupilha, Alegrete Campus.

Work Keys: Youth, Street culture, Ethnography, Extension, Images

Resumen

La juventud que ha sido foco de reflexión sociológica en las últimas décadas es una juventud urbana, que se desarrolla en el contexto de la diversidad metropolitana. Este trabajo busca aportar una mirada sobre las culturas juveniles en contextos rurales, reflexionando principalmente sobre juventudes racializadas y aquellas marcadas por elementos culturales como el hip hop, que se han globalizado en las grandes ciudades y que, en gran medida, permanecen invisibilizados en las ciudades rurales brasileñas.

Como universo de investigación, se considera a un grupo de jóvenes que articulan el colectivo "Roubando a Cena" en la ciudad de Alegrete, en el interior de Rio Grande do Sul. A partir de una perspectiva etnográfica de producción de datos, se busca contribuir al desarrollo de distintos enfoques teóricos y metodológicos, fortaleciendo la producción científica sobre la condición juvenil en la contemporaneidad.

Finalmente, se abordan algunas cuestiones de memoria y de generación de culturas juveniles que mantienen profundas conexiones con los territorios que habitan, así como un detalle de un proyecto de extensión con jóvenes llevado a cabo en el Instituto Federal Farroupilha, campus Alegrete.

Palabras clave: Juventud, cultura callejera, etnografía, extensión, imágenes

Em um domingo normal, no centro da cidade de *Alegrete*[3], fronteira oeste do estado do

3 Alegrete é um município brasileiro localizado na fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul, situado no Bioma pampa e aqüífero guarani. É conhecido por ser a terra natal de grandes figuras, como: Oswaldo Aranha (Político, Diplomata brasileiro e Presidente da ONU), Demétrio Ribeiro (Deputado Federal e o 1º Ministro da Agricultura do Brasil) e Mário Quintana (Poeta). Além disso, é reconhecida pelo seu tradicionalismo, proporcionando o maior desfile de cavalarianos do Brasil e um dos maiores do mundo, que ocorre desde 1956 e contou com cerca de oito mil participantes registrados na última década. Além do mais, outro evento marcante é a Campereada Internacional de Alegrete, um rodeio típico gaúcho, que acontece anualmente desde 1979 (Prefeitura De Alegrete, 2010. Acessado em: https://www.alegrete.rs.gov.br/historia/historia_alegrete.php).

Rio Grande do Sul, um grupo de jovens majoritariamente negros, organizados em roda, realiza o que chamam Batalhas de MCs. A atividade já parece ser parte de uma rotina estética/sonora do domingo alegretense. Além da ocupação do espaço público há uma busca pela midiatização nas redes sociais, sendo que o clima de sol, a aproximação dos espectadores, contribuem para um cenário que será reproduzido em plataformas digitais, como Instagram. Como pesquisadores/as de manifestações culturais juvenis em contextos interioranos, nos chama atenção a presença histórica do Hip Hop, e das batalhas de MCs como uma de suas dimensões, em um cenário não metropolitano, raiz dessa expressão artístico-urbana. Quais as características desse movimento neste contexto interiorano? Buscaremos responder essa questão através de uma investigação com inspiração etnográfica de acompanhamento destes jovens pela cidade, assim como de entrevistas semi-estruturadas e produção de imagens fotográficas e fílmicas.

Nosso objetivo neste artigo é elencar fatores condicionantes que fizeram a cultura Hip Hop florescer na cidade de Alegrete, assim como estabelecer uma descrição do grupo "Roubando a Cena" no qual participam muitos jovens identificados com nossa questão. Primeiramente trazemos uma revisão teórica sobre as ideias de subcultura e culturas juvenis, assim como indicamos estudos que mapearam um histórico de movimentos juvenis de rua, como o Hip Hop e suas dimensões, em algumas grandes capitais brasileiras. Logo após, indicamos nossas formas de coleta de dados com jovens que participaram de várias gerações do Hip Hop na cidade de Alegrete. Por fim, apresentamos uma vivência de pesquisa que tivemos com um grupo de interlocução racializado e engajado política nas pautas de culturas de rua (Hebdige, 1979).

Além disso, pretendemos apresentar uma experiência da constituição do Hip Hop que ocorreu e ocorre, necessariamente em cenários metropolitanos, característicos da cidade moderna contemporânea (Velho, 1978). Tais movimentos juvenis urbanos, mesmo que inspirados em tradições semelhantes como é o caso da norte-americana (Cooper e Chalfant, 1984), podem estar presentes em contextos interioranos no qual as políticas de desenvolvimento urbano e a descentralização cultural podem tomar outras formas diferentes das grandes cidades. Desta forma entendemos a relação urbano-rural, principalmente ao falarmos de cidades médias (Marchezan Scherer e Vasconcelos Maia do AmaraL, 2020), não em uma perspectiva disruptiva, mas apresentando semelhanças e diferenciações que buscaremos apresentar.

Enquadramentos Conceituais: Subculturas, Juventude e Hip Hop

Em 1979, Dick Hebdige no clássico "Subculture: The Meaning of Style" analisava as subculturas britânicas do pós-guerra (como mods, punks, skinheads e rastafáris), argumentando que essas expressões eram mais do que meros estilos juvenis: funcionavam como uma espécie de resistência simbólica à cultura dominante e ao sistema hegemônico. Mesmo que tal reflexão esteja vinculada diretamente ao nosso universo de análise, a presença do Hip Hop como um agregador de culturas juvenis no meio rural, Hebdige nos dá pistas de como jovens marginalizados, muitas vezes da classe trabalhadora, utilizam o estilo (moda, música e comportamento) como forma de expressar insatisfação e oposição às normas sociais.

A transgressividade da cultura Hip Hop passa, em maior ou menor medida, por uma

ideia de estilo como passavam as subculturas analisadas pelo sociólogo inglês. Ou seja, roupas, penteados, música e gírias são formas de comunicação e se tornam "textos" que podem ser lidos para entender as mensagens de resistência das subculturas. Em princípio o que, no senso comum, podemos entender como elementos banais como o uso de boné, de acessórios corporais, tatuagens e afins, dizem respeito às (re)apropriações de dimensões culturais da globalização (Appadurai, 1996). Hebdige ainda destaca a forte relação entre subculturas e a classe social. Os movimentos culturais juvenis, como o Hip Hop, emergem em grande parte das camadas populares, e refletem o contexto econômico, político e racial como o desemprego e a exclusão social da juventude periférica.

> "O estilo na subcultura é grávido de significado. Suas transformações vão 'contra a natureza', interrompendo o processo de 'normalização'. Como tal, são gestos, movimentos em direção a um discurso que ofende a 'maioria silenciosa', que desafia o princípio de unidade e coesão, que contradiz o mito do consenso." (Hebdige, 1979: 18)

Uma aplicação dos estudos de subcultura aos estudos da cultura Hip Hop é feita por Lapassade e Rousselot (2009) que destacam como o Hip Hop inclui marcadores de identidade locais, mesmo sendo ele um movimento cultural global. Os autores entendem o RAP praticado como uma dimensão cultural do Hip Hop como uma "fúria de dizer", ou seja, um meio intenso e direto de expressão, especialmente para os marginalizados. Através desta obra, se entende o papel do RAP na construção identitária e na crítica social. A análise ultrapassa o mero aspecto musical e reflete sobre como o RAP funciona como um canal de voz para questões de exclusão, racismo e desigualdade, moldando uma identidade coletiva entre jovens das periferias urbanas.

No que se refere aos estudos sobre o Hip Hop no cenário nacional, percebemos a presença da cidade de São Paulo como uma referência inescapável (Franco, 2009). Já no Rio Grande do Sul, percebemos que ele está direcionado a centros urbanos como Porto Alegre (Abalos Junior, 2019; de Albuquerque Maffioletti, 2013). Um trabalho interessante a se refletir é o de Vânia Fialho (2003) que analisou o programa "Hip Hop Sul" ativo muitos anos no espaço televisivo da TV Educativa do estado do Rio Grande do Sul. A autora destaca como eram promovidas a identidade e a visibilidade dos artistas locais. De todas as referências citadas, poucas incluem cidades juvenis interioranas como universo de análise, e os estudos que as incluem, abordam outras temáticas mais vinculadas à ruralidade.

Seja como uma variedade de gostos dominantes (Bourdieu, 2007), seja como exemplo prático do comportamento desviante (Becker, 2008), o Hip Hop parece se manifestar como elemento disruptivo no meio rural, cumprindo a ideia e a estética inicial do movimento global. Também nos interessa aqui refletir sobre essa manifestação urbana, política e cultural através da noção de "culturas juvenis". Este termo é uma definição ampla, pois a cultura pode assumir muitos significados. Além disso, quando se trata de jovens, temos uma singularidade associada à diversidade sociocultural, econômica, e demais questões relacionadas aos contextos em que estes estão inseridos. Embora possa haver convergências dentro de uma cultura juvenil que as interligam, a mesma não pode ser categorizada por um padrão (Amaral, 2011).

Uma das grandes obras sobre este conceito é "Culturas Juvenis" de José Machado Pais, publicada em 1993 (2003). O autor destaca como jovens constroem estilos de vida próprios que

refletem e, ao mesmo tempo, desafiam as normas sociais predominantes. Essa dupla condição de condicionamento e questionamento da estrutura social caracteriza e, ao mesmo tempo, complexifica o estudo sobre culturas juvenis. Machado Pais também reflete sobre a influência de questões como o consumo cultural e as posições sociais na formação dessas culturas juvenis. Portanto, procura analisar não apenas os comportamentos visíveis dos jovens, mas também os significados e motivações mais profundos por trás de suas práticas culturais e identitárias.

Nos que se referem a questões metodológicas de trabalho com culturas juvenis, podemos citar a trajetória do pesquisador Carles Feixa, narrada em uma entrevista com Nedel Oliveira, em 2018. Segundo o antropólogo espanhol, traçar histórias de vida juvenis contextualizando-as em seu ambiente cultural de formação é um dos pilares metodológicos com toda sua pesquisa com juventudes.

> Considera-se que a juventude não tem história de vida ou biografia porque ainda estariam em construção, por outro lado, me dei conta de que era justamente o momento em que poderiam começar a narrar e a construir, a partir das perguntas que eu fazia como antropólogo e pesquisador, e também, na origem, como jovem, porque quando eu comecei eu era jovem como aqueles os quais eu entrevistava. (Nedel Oliveira *et al*, 2018: 320)

Inspirados por Machado Pais (2003 [1993]) e Feixa (2016)[4], entendemos o Hip Hop como uma *cultura de jovens*[5] que produz subjetividades juvenis, seja no contexto metropolitano, seja no contexto de cidades médias e interioranas. Tendo como universo de análise o surgimento e a identificação de agrupações juvenis vinculadas a essa cultura de rua na cidade de Alegrete, Rio Grande do Sul, partimos para a descrição metodológica e analítica do texto. Buscamos nesse espaço de revisão teórica trazer, brevemente, alguns conceitos e, principalmente, relacioná-los à realidade estudada.

Percurso Metodológico e Etnográfico

Metodologicamente esse trabalho incluiu uma perspectiva etnográfica que trata de realizar um acompanhamento com grupos juvenis articulados dentro de uma determinada dimensão da vida social. Embasados em Eckert e Rocha (2008) entendemos que "a interação é a condição da pesquisa", portanto o exercício antropológico é o de estabelecimento de uma relação entre pesquisadores e interlocutores. Esse frutífero contato se dá através de uma familiarização do estranho e/ou de um estranhamento familiar (Velho, 1978). Dentro do arcabouço de opções de

4 "Carles Feixa: Precisamos voltar a uma ideia de cultura juvenil associada à educação". https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/carles-feixa-precisamos-voltar-uma-ideia-de-cultura-juvenil-associada-educacao/ Acessado em 30 de outubro de 2024.

5 Ao falarmos de culturas juvenis estamos pluralizando o conceito de juventude e indicando sua heterogeneidade. Isso significa que assumimos o trabalho com uma diversidade de interlocutores que têm características em comum, como faixa etária e localidade de moradia. Contudo, há diferenciações importantes, pois ao falarmos de cultura e associarmos esse conceito a uma etapa da vida, indicamos que estes jovens pesquisados têm uma história e uma identidade (Da Matta, 1981).

coleta de dados inspirado na etnografia, podemos dizer que a "etnografia de rua" diz respeito ao acompanhamento de "experiências e prática cotidianas que o etnógrafo urbano compartilha em sua observação do outro que se desloca na cidade" (Eckert e Rocha, 2013: 22). Ao caminhar com artistas urbanos na cidade de Porto Alegre busquei uma aproximação dos seus gestos. A presença no instante das intervenções deu-me acesso a um "mundo gestual" realizado por personagens urbanos que intervêm na urbe.

Uma premissa importante nesta opção metodológica é a de que, ao acompanhar os sujeitos de investigação nos seus circuitos pela cidade, "a cidade que nós conhecemos é a cidade da alteridade da pesquisa" (Eckert e Rocha, 2013). Logo a Alegrete que conhecemos, através da interlocução consentida de jovens interlocutores vinculados à cultura Hip Hop, é a Alegrete destes jovens que realizam suas práticas de lazer e cultura na cidade. Desta forma, a técnica da etnografia de rua consiste na exploração dos espaços urbanos a serem investigados através de caminhadas em que o pesquisador está atento às variações das formas de ocupação do espaço, dos jogos de interação social e tensões no território. (Eckert e Rocha, 2013: 23)

Se nossos interlocutores são jovens que se deslocam na cidade e, justamente por este fato tem uma visão muito particular do urbano, é muito proveitoso o uso metodológico desse modelo, pois permite um acompanhamento dos fluxos urbanos, locais de preferências de realização de batalhas de MCs, intenções, uso de materialidades, todas questões que levam a uma central: como se constituiu as gerações de cultura do Hip Hop na cidade de Alegrete? Esse fazer-cidade (Agier, 2019) nos leva a pensar como o movimento é parte constituinte do cotidiano de quem intervém na cidade e, mais que isso, como essa cidade é um "objeto virtual" (Lefebvre, 1970) no qual o urbano imaginado, projetado, desejado, ultrapassa uma noção pragmática de cidade.

Para Agier (2019) é a relação de construção e desconstrução entre o campo de pesquisa e o objeto de pesquisa que torna possível um olhar antropológico sobre a cidade. É através das situações de interlocução do antropólogo com seus interlocutores que se funda o ponto de vista antropológico sobre a cidade, o "lugar" de onde se fala, o que restitui toda a potência analítica ao caráter relativo e subjetivo da etnografia. Tais perspectivas caminham juntas (uma metáfora adequada nesse contexto teórico e metodológico) com a ideia de etnografia de rua, pois as duas têm no movimento um fator essencial de análise. Porém, enquanto o fazer-cidade se preocupa com as dimensões da "virtualidade" do urbano, a etnografia de rua tem uma atenção mais presente ao acompanhamento e ao "caminhar junto".

Pensando geracionalmente: o Hip Hop em Alegrete.

O primeiro interlocutor representa a velha guarda dos movimentos culturais de Alegrete; Percio é um homem negro de 53 anos, formado em artes cênicas, escritor e dono de um sebo[6] no município de Alegrete. Atualmente, ele se dedica ao seu negócio, porém segue escrevendo e sendo ativo em eventos que ocorrem na cidade, por exemplo a feira do livro. Esta interlocução representa uma primeira geração do Hip Hop na cidade, demarcada nos anos noventa, não

6 Sebo é o nome dado às livrarias que comercializam livros usados. Atualmente, além de livros, os sebos comercializam discos, CDs, DVDs, revistas, gibis, entre outros produtos culturais.

muito diferente de grandes capitais, como São Paulo (Franco, 2009) e Porto Alegre (Abalos Júnior, 2021)

De acordo com Pércio, foi no início dos anos 90 que o RAP tomou forma na cidade. Ele relata que naquela época o Hip Hop era praticado em predominância na zona leste, e o primeiro contato com essa cultura foi motivado pelo grupo de hip hop Racionais MC's, pois "passei para eles um fanzine[7] dos racionais que havia recebido e eles começaram a se movimentar, escrever as próprias letras e cantar", diz Pércio. Ele também relata, ainda a respeito daquela época, sobre o fato dos grupos antigos de rap (Racionais, 509E, entre outros) terem sido a inspiração daqueles jovens, motivando-os a escrever sobre o cotidiano, sonhos e até preconceitos, visto que "eram pobres da zona leste, negros, e o preconceito era recorrente". Nosso interlocutor segue refletindo que:



"Teve um encontro, uma reunião, aqui na rua de baixo "Mariz e Barros", em uma revenda de carros...e o pessoal se encontrou para trocar ideia e conversar sobre a cultura do Hip Hop. Tinha um rapaz até... "Radox", que era rapper de Pelotas e veio palestrar e conversar com o pessoal. Também veio gente de Porto Alegre, e nisso veio também alguém representando a banda "L.O.R.D.S", que são lá de Porto Alegre, que o nome significava "Legião Organizada Revolucionária dos Direitos Sociais" e foi um momento bem legal do Hip Hop aqui em Alegrete, foi o auge na verdade."

Pércio traz um fator importante sobre o tema: a arte de rua não consiste somente em expressar sentimentos, mas também manifestar revolta, apoio, luta e justiça. Para ele, um jovem negro e da zona leste de uma cidade do interior, o "auge" do Hip Hop foi na década de noventa na qual a luta contra o preconceito estava escrita em cada palavra e sentida em cada rima. Ele e tantos outros jovens artistas, independentes de suas tribos e culturas, tinham algo em comum: produzir arte com suas realidades. Percebe-se como a referência para criação de uma geração de artes vinculados essa cultura contou muito com a ajuda de grupos metropolitanos que faziam um fluxo e mobilidade cidade-interior.

Podemos demarcar por volta 2010 o início de uma segunda geração de jovens que fazem Hip Hop em Alegrete. Novos artistas, novas lideranças como o rapper Xakau iniciaram seus processos artísticos pelos espaços públicos da cidade. Xakau é um homem negro de 29 anos, rapper, e possui sua própria produtora musical "I*nfinity Flow Records*" que atualmente apoia jovens MC's, principalmente do município de alegrete, na indústria do Hip hop. De acordo com o artista nessa época as batalhas aconteciam por lazer, sem pretensão de viver dessa arte. Porém, por volta de 2016 aconteceu a 1 º Batalha de Rap Oficial em Alegrete, conhecida como "Batalha

7 Fanzines são publicações não profissionais produzidas por seguidores de um fenômeno cultural específico (como um gênero literário, musical ou histórias quadrinhos) para outros que tenham os mesmos interesses.

Cultural", no Centro Cultural Adão Ortiz Houayek, palco de inúmeros eventos culturais do município. O espaço era aberto para quem quisesse assistir e a repercussão desse evento foi tanta que a "Gazeta de Alegrete" noticiou sobre esse movimento cultural de rua, aumentando a visibilidade não só dessa cultura, mas também desses jovens artistas.

> "Em uma época em que os conflitos urbanos destroem vidas por dilemas absurdos, é inspirador ver subir aos palcos uma geração de artistas cuja rivalidade nasce e morre ali, em um combate intenso, mas sem agressividade. Paz e cumplicidade entre os músicos, que terminavam as batalhas com apertos de mão e abraços. O rap de Alegrete tem extremo potencial e certamente ainda nos dará muito orgulho, pelas mãos e rimas velozes dos nossos jovens representantes." (Por Rossano Segabinazzi).

A citação acima representa um trecho da notícia escrita por Rossano Segabinazzi em 2016, ele nota o efeito que o rap causa nas pessoas ao ser escutado pela primeira vez. O orgulho retratado nesta reportagem se faz presente não só em palavras, como também na divulgação da arte de um artista alegretense, conhecido como "RJS" que também participava dessa cultura juvenil. Ao elaborarem a "Batalha Cultural" esses jovens não divulgaram somente suas ideias e artes, eles também trouxeram a Alegrete uma possibilidade nova para outras pessoas se expressarem.

Entretanto, após começar a ganhar visibilidade, em 2020 iniciou-se a pandemia de COVID 19 e os encontros de rima, skate e grafite foram cessados, impossibilitando a prática desses eventos durante um determinado período. Porém, no final de 2021, já no fim da pandemia foi criado o grupo "Roubando a Cena", onde MC 's mais antigos, como Xakau, se aliaram a jovens rappers de Alegrete para retomar o movimento artístico de rua, que durante a pandemia foi deixado de lado na cidade. Esse grupo foi criado com a colaboração de uma importante figura política e ativista cultural da cidade de Alegrete, com o intuito de desenvolver eventos juvenis para promover a arte e a importância da cultura juvenil para a formação pessoal e desenvolvimento individuais.

Por fim, podemos citar uma terceira geração que nasce através do grupo "Roubando a Cena" voltado aos diferentes tipos de artes de rua que começou em meados de 2021, e tem como objetivo apoiar jovens artistas, além de promover a arte de rua em Alegrete RS para a comunidade, independentemente de suas origens sociais, gênero ou raça. Por meio de eventos realizados em locais diversos, o movimento consegue proporcionar a heterogeneidade da cidade para a juventude alegretense, atraindo jovens de diferentes ambientes e contextos socioculturais, unindo-os através de um fator comum: a arte de rua. Apesar dos participantes, nitidamente, apresentarem idades e realidades socioeconômicas diversas, infelizmente a participação do público feminino é um fator escasso, o que torna o "Roubando a Cena" um grupo predominantemente masculino.

Diferentemente do contato de entrevistas que tivemos com artistas referentes das gerações anteriores, com os jovens do grupo mencionado podemos fazer trabalho de campo e ter imersão etnográfica. Isso se deu por incentivo de uma disciplina denominada PeCC (disciplinas de Práticas enquanto Componentes Curriculares) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha- Campus Alegrete foi proposto um trabalho etnográfico

sobre temas diversos relacionados à juventude, sendo culturas de rua um dos escolhidos. A escolha desse tema se deu para compreender como uma cultura juvenil, normalmente vista em metrópoles, atua em uma cidade no interior do RS, onde o tradicionalismo e o preconceito são preponderantes. Para entender melhor o cotidiano dos jovens artistas de rua, o grupo responsável por este trabalho, primeiramente entrou em contato com a organização do grupo "Roubando a Cena" para a elaboração de um cronograma de locais e datas dos eventos, definição de entrevistados e entre outras atividades que aconteceriam no decorrer dessa pesquisa e é dessas experiências que trataremos na última parte desse texto.

O encontro etnográfico com culturas juvenis

Como relato na abertura deste artigo, nosso primeiro contato etnográfico com a cultura Hip Hop em Alegrete se deu em um domingo de sol, em uma praça de uma típica cidade interiorana. Compunham esse cenário a antiga igreja, uma estátua do poeta alegretense Mario Quintana, e muitas pessoas sentadas em suas cadeiras de praia tomando chimarrão, típico do sul do Brasil. É neste cenário que acompanhamos um campeonato de skate na Praça Getúlio Vargas. Nesse evento foi observado qual era a faixa etária predominante, o gênero em maior abundância, a diversidade de estilos e a interação da comunidade com essa cultura juvenil. Também podemos notar a interação entre o público da cidade e os jovens skatistas, pois famílias, idosos e crianças aproveitaram o evento para tirar fotos das manobras, perguntar sobre o esporte e até mesmo algumas crianças experimentaram o skate, com o auxílio dos participantes do campeonato, pela primeira vez.

Nesta primeira saída de campo exploratória, nosso objetivo foi (re)conhecer os elementos da cultura do que chamamos aqui de culturas juvenis vinculadas ao Hip Hop no espaço público. Como forma de interlocução buscamos conversar com os organizadores do evento e, também, nos fazer conhecidos enquanto pesquisadores/as. Deste contato conhecemos a figura política responsável por dar início a esse movimento, José Silva (nome fictício) que nos falou sobre a agenda de atividades um pouco mais sobre o grupo Roubando a Cena:

> "O "Roubando a Cena" é para todos, ele não distingue gênero, raça, classe social, ou idade. Esses jovens querem mostrar a arte deles, querem ser vistos e ouvidos e o "Roubando a Cena" está aqui para ajudar nisso, porque aqui tem lugar para os manos e minas". (Por José Silva)

Durante as primeiras entrevistas foi notado a importância desse movimento cultural para os jovens alegretenses, e o fato de, como citado anteriormente, ser um ambiente acolhedor sem distinção entre os jovens contribui para a formação intelectual, cultural e emocional desses indivíduos. Concluísse isso, pois, muitas falas de integrantes do "Roubando a Cena" remeteram o grupo com "um lugar para ser quem sou", "depois de um "corre" no trabalho, a semana toda, aqui é onde eu tenho paz", "aqui as pessoas me entendem", "aqui descobri que o rap é o meu estilo de vida", entre outras narrativas nesse sentido.

O segundo encontro ocorreu na 42ª Feira Do Livro De Alegrete, promovido pela

Prefeitura de Alegrete, novamente na Praça Getúlio Vargas[8]. A feira tem como objetivo promover a diversidade de arte e cultura para a comunidade de Alegrete, principalmente aos jovens. Durante o evento, o "Roubando a Cena", foi convidado a participar de uma Batalha de Rima de Conhecimentos, que consiste em elaborar rimas voltadas a temáticas sociais (racismo, aborto, preconceito, homofobia, etc.), possibilitando uma nova visão sobre as culturas de rua na cidade de Alegrete. A batalha ocorreu em um palco localizado no centro do evento, com cadeiras dispersas à frente para um melhor aproveitamento da experiência. Outro fator relevante ocorrido, foi a elaboração de desenhos e grafites simultaneamente a batalha, e que finalizados foram entregues ao público. Após a apresentação, 7 integrantes do movimento foram entrevistados para a elaboração de um material audiovisual, na entrevista foram abordadas suas experiências como MC 's, desafios, motivações e como se deu o início da jornada de artistas de rua em Alegrete, que é reconhecida, principalmente, pelo seu tradicionalismo gaúcho.

Para os primeiros diálogos informais em campo conversamos com alguns Mc 's do grupo Roubando a Cena, dentre eles um personagem político da cidade que apoia a atividade (José Silva) e uma jovem, a única rapper alegretense que participa ativamente das batalhas de rima no município. Ela nos diz que se sente feliz em colocar não só a voz dela no Hip Hop, mas a voz das mulheres no geral, e por mais que em algumas batalhas ficasse desconfortável por não ser levada a sério por alguns oponentes, ela rima para que outras mulheres saibam que essa cultura não é só para homens e que se sintam confortáveis em fazer aquilo que amam. Já o líder político que apoia a atividade, nos contou sobre quando convidou os jovens artistas alegretenses a usarem o palco do Centro Cultural para suas batalhas e o estranhamento daqueles meninos ao serem acolhidos e reconhecidos como artistas:

> "Eles entraram naquele palco encabulados e desconfiados, perguntando se realmente podiam usar aquele espaço e eu disse: "como assim, se vocês podem? Vocês devem, o Centro Cultural é de quem produz cultura e de quem consome cultura." (José Silva)

Outra prática etnográfica aconteceu no Centro Cultural de Alegrete em uma Batalha de Sangue, que normalmente possui rimas soltas voltadas a ofender o adversário de maneira intensa. O contraste entre a batalha de sangue e de conhecimento é grande, não só pelo conteúdo, mas também pelo público que se fez presente, já que a maior parte eram jovens homens entre 15 a 27 anos. Apesar das roupas largas e escuras, estilo marcante do estereótipo de "skatista", alguns tomavam chimarrão[9] durante a Batalha de Sangue, fato esse que nos levantou a questão se o tradicionalismo gaúcho, localmente enraizado em uma cidade pequena,

8 Em uma perspectiva antropológica é curioso pensar em como esta Praça central tem o poder de catalisar o público para ações culturais na cidade. Antes da década de 1860, a praça era popularmente conhecida como Praça da Igreja, pelo fato dela estar localizada perto da Igreja Matriz, outro ponto histórico de Alegrete. Porém, em 1866, o imperador D. Pedro II - por causa da viagem para a cidade de Uruguaiana, 145 km de Alegrete, hospedando-se no atual ginásio do Colégio Divino Coração, localizado em uma das esquinas da praça. Após esse ocorrido a antiga Rua General Netto, onde se localiza o ginásio, passou a se chamar Rua dos Príncipe e em homenagem a este fato, a praça passou a se chamar Praça Dom Pedro II. Este nome se conservou até a Proclamação da República do Brasil, quando passou a se chamar Praça 15 de Novembro e, anos depois ganhou o nome atual, em homenagem ao ex-presidente Getúlio Vargas. (Araujo Filho, 2007)

9 Bebida quente típica do sul do Brasil.

e a cultura hip hop globalizada, apesar de suas manifestações locais, podem conviver e criar um hibridismo cultural interessante a ser analisado. Esse não foi o único momento em que esse questionamento se mostrou presente, pois como a atividade de pesquisa aqui descrita estava relacionada a disciplina de antropologia referida que já chegava ao fim do semestre, o grupo de jovens estudado foi convidado para prestigiar uma exposição fotográfica e de vídeos no Instituto Federal Farroupilha.

Desta forma, foi organizada uma exposição com materiais de audiovisual produzidos pelos grupos da disciplina de PECC II, expostos na Biblioteca Tasso D. Siqueira e contou com coffee break, televisão e projetores para exposição de fotos e vídeos, e falas do professor orientador da disciplina e seus alunos sobre essa experiência etnográfica. Além disso, o grupo Roubando a Cena não foi convidado somente para contemplar o trabalho do qual participaram, mas também para uma Batalha de Rima dentro da instituição. O intuito dessa batalha de rima foi promover a diversidade cultural para os alunos do campus e também para os artistas de rua sentirem que a educação apoia a todos os tipos de arte. Durante o trajeto para o IFFar os MC 's se mostraram animados com a ideia de rimar em uma Instituição de ensino, e um deles até comentou que “seria o primeiro de sua família a pisar em uma faculdade”.

> “Quem diria! Ninguém acreditava no nosso “corre” e agora olha onde estamos?! A gente está em uma faculdade e tem um trabalho sobre o Roubando a Cena, não imaginava isso” (Fala de um dos jovens MC’s convidados)

Ao ver a exibição final do trabalho sobre movimento cultural juvenil de rua e o orgulho, em um misto de emoções, o evento seguiu até o começo da batalha de rima, que aconteceu em um espaço à frente da Biblioteca. Quando a noite caiu se deu início a “Batalha de rima do IFFar”, como foi chamada pelo grupo Roubando a Cena, com o espaço já organizado com caixas de som, microfones, os estudantes e professores se organizaram na volta dos apresentadores dando início ao evento. Os primeiros duelos começaram com rimas de conhecimento entre os participantes, mas a cada minuto que passava a tensão entre os Mc 's aumentava e as rimas tornavam-se características de uma batalha de sangue, com direito a ofensas repletas de insultos e afrontas.

Durante os duelos, os estudantes do campus que moravam no alojamento estudantil principalmente aqueles que não eram da região, ouviam cada palavra com atenção, torcendo pelos seus favoritos da noite enquanto vaiavam os oponentes. Nesses momentos, o contraste cultural juvenil se tornou esteticamente visível. Era nitidamente presente, pois meninos entre 15 a 18 anos, vestidos de chapéu e bombacha (roupas tradicionais gaúchas), eram os mais fascinados e empolgados do público, pois era uma atividade fora do padrão de ações culturais habituais no instituto. Em determinado momento, um dos estudantes, ao conversar com os Mc’s relaciona a trova[10] com o rap, que apesar de distintas, conseguem se conectar e um deles comenta que na infância participava de declamações durante a semana farroupilha.

10A trova gaúcha é uma forma tradicional de poesia oral e improvisada, típica da cultura do Rio Grande do Sul, que faz parte do universo da literatura de cordel sulista, da música nativista e das manifestações culturais ligadas ao gauchismo.

Em simultaneidade ocorria a Mostra Científica do IFFar organizada pela turma da disciplina de antropologia, diversos alunos foram convidados para apresentarem seus trabalhos, que foram expostos ao redor do saguão do Instituto Federal Farroupilha, e os jovens rappers de Alegrete também foram convidados a prestigiar-la. No decorrer da mostra os cantores de rap escutavam fascinados sobre cada um dos trabalhos, tanto que um deles comenta que apesar de ter visto assuntos semelhantes na época da escola, nunca havia entendido de fato até aquele momento. Além disso, estavam curiosos sobre como funcionava as disciplinas, quais os cursos que haviam na instituição, horários de transporte, pois certos Mc 's ficaram interessados em voltar a estudar por ver como era acessível fazer parte de uma instituição federal de ensino.

Conclusão

Por fim, refletimos sobre como foi essa experiência e como ela está vinculada a projetos de extensão, indicando a experiência de inauguração de uma exposição sobre os jovens pesquisados. Reconhecemos aqui os múltiplos desafios da curricularização da extensão, dos projetos que visam um contato maior entre universidade e sociedade, principalmente quando falamos de culturas juvenis. Após presenciar posturas favoráveis e contrárias a estes de tipos de projetos que visam, entre tantos objetivos, a inclusão universitária de juventudes periféricas, percebemos a importância de reflexões com as nossas não só para a nossa formação, mas para a transformação da realidade juvenil como um todo.

Articulando teoria e trabalho de campo, o percurso etnográfico mostrou que o Hip Hop na cidade de Alegrete atua como estilo-resistência (Hebdige, 1979) e como produção de subjetividades juvenis (Machado Pais, 2003 [1993]), relacionando marcadores locais e fluxos globais (Appadurai, 1996). A leitura geracional evidenciou continuidades e recomposições: de uma velha geração da década 1990 à reorganização pós-pandemia pelo grupo Roubando a Cena, com mediação de agentes culturais e ocupação de espaços públicos. Nessa trama, práticas como batalhas de rima, grafite e skate, além da circulação em redes sociais, revelam hibridismos entre tradições locais (chimarrão, trova, vestuário gaúcho) e estéticas do Hip Hop, expandindo o repertório cultural interiorano sem dissolver suas especificidades.

Nossa experiência de pesquisa indica caminhos para políticas culturais que sustentem a continuidade dessas dinâmicas juvenis urbanas: editais de financiamentos para eventos de rua, acesso a estúdios, formação de mediadores culturais e ações para ampliar a participação feminina. Como desdobramento de pesquisa, sugerimos acompanhar os circuitos urbanos do Hip Hop em cidades médias e pequenas, aprofundar a análise de memória e arquivo na formação das gerações e investigar o impacto de projetos de extensão nas trajetórias artísticas e educacionais, mostrando que (e como) periferias interioranas também (re)produzem expressões culturais juvenis.

Referências Bibliográficas

Abalos Júnior, José Luís. 2019. A arte de rua enquanto experiência geracional. CAP-Public Art Journal 1(1): 22-23.

Abalos Júnior, Jose Luis. 2021. As políticas da criatividade: graffiti, street art e desenvolvimento urbano-cultural no Brasil e em Portugal. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Agier, Michel. 2019. Antropologia da cidade: lugares, situações, movimentos. São Paulo: Editora Terceiro Nome.

Appadurai, Arjun. 1996. Dimensões culturais da globalização. A modernidade sem peias, Lisboa: Teorema.

Araújo Filho, Luiz. 2007. O município de Alegrete. Alegrete: Gráfica e Editora Pallotti.

Becker, Howard S. 2008. Outsiders: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Schwarcz-Companhia das Letras, 2008.

Bourdieu, Pierre. 2007. A distinção. São Paulo: Edusp.

Cantor Magnani, José Guilherme. 2009. Etnografia como prática e experiência. *Horizontes antropológicos* 15: 129-156.

Clifford, James and Marcus, George (Org.). 1986. Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley: University of California Press.

Cooper, Martha and Chalfant, Henry. 1984. Subway art. London: Macmillan.

Damatta, Roberto. 1981.Você tem Cultura. *Jornal Embratel*: 1-4.

de Albuquerque Maffioletti, Cássio. 2013. Retomando a nossa esquina: o movimento hip hop e suas formas de fazer política em Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

de Freitas do Amaral, Márcio. 2011. Culturas juvenis e experiência social: modos de ser jovem na periferia. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Eckert, Cornelia e Carvalho Da Rocha, Ana Luiza. 2002. Etnografia na rua e câmera na mão. *Studium* 8: 11-22.

Eckert, Cornelia e Carvalho Da Rocha, Ana Luiza. 2008. Etnografia: saberes e práticas. *Iluminuras* 9(21): 1-23. DOI: https://doi.org/10.22456/1984-1191.9301 .

Fialho, Vânia. 2003. Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Franco, Sérgio Miguel. 2009. Iconografias da metrópole: grafiteiros e pixadores representando o contemporâneo. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo.

Hebdige, Dick. 1979. Subculture: The meaning of style. London-New York: Routledge.

Izquierdo, Jose Maria de Jesus; Paulo, Maria de Assunção Lima de e Barbosa dos Santos, Valdonilson. 2020. Juventude rural e vivências da sexualidade. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 27(4): 1265-1283.

Lapassade, Georges and Rousselot, Philippe. 2009. Rap, il furor del dire. Roma: Bepress

Lefebvre, Henri. 1970. La révolution urbaine. Paris: Gallimard.

Machado Pais, José. 2003 [1993]. Culturas juvenis. Lisboa: Temas portugueses.

Maffesoli, Michel. 2000. O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitaria.

Marchezan Scherer, Clauber Eduardo e Vasconcelos Maia do Amaral, Pedro. 2020. O espaço

e o lugar das cidades médias na rede urbana brasileira. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, v. 22, 2020.

Nedel Oliveira, Victor Hugo et al. 2018. Culturas juvenis e temas sensíveis ao contemporâneo: uma entrevista com Carles Feixa Pampols. *Educar em Revista* 34: 311-325.

Velho, Gilberto. 1978. Observando o familiar. Em: de Oliveira Nunes, Edson (org.). A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. R

Educação, territorialidade e relações interétnicas no Rio Negro: escola, comunidade e regime de aviamento.

Education, territoriality, and interethnic relations in the Rio Negro: school, community, and the aviamento system.

Educación, territorialidad y relaciones interétnicas en el Río Negro: escuela, comunidad y régimen de aviamento.

Sidnei Peres[1]

Resumo.

Este artigo pretende discutir a implantação da educação escolar juntos aos povos indígenas no Médio Rio Negro, Amazonas, considerando a historicidade das relações interétnicas e os processos de formação das comunidades. Propomos uma reflexão sobre educação intercultural e específica que não se restrinja a sua dimensão normativa, que muitas vezes pode gerar políticas públicas e legislações que negam a diversidade de situações concretas e de interesses dos sujeitos indígenas pela educação escolar. Em tais casos, direitos conquistados podem se transformar em projetos impostos autoritariamente. Sendo assim, é fundamental conhecer e compreender os sentidos que a escola tem para os sujeitos, que foram se constituindo em distintos contextos históricos de relações entre a escola e as famílias e estudantes indígenas. No Médio Rio Negro, a existência de uma escola é fundamental para a definição indígena de um lugar como "comunidade", onde se escolhe viver entre parentes em contraposição a trabalhar para patrão, sob "a escravidão

1 Professor titular da Universidade Federal Fluminense. Doutor em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas. Desenvolveu pesquisa sobre movimento indígena no Rio Negro, Amazonas, onde atuou como assessor de organizações indígenas e agências não governamentais. Coordenou grupos de trabalho de identificação de terras indígenas na Paraíba (Nordeste) e no Rio Negro (Amazônia). Autor do livro: A Política da Identidade: associativismo e movimento indígena no Rio Negro. Manaus: Editora Valer, 2013. E-mail: sidneiperes@id.uff.br . Instagram: @sidperes. Artigo concluído em 30/04/2025

da dívida". Portanto, a escola se insere em um conjunto de conflitos (terra / trabalho e uso dos recursos naturais), remete a projetos de autonomia frente aos patrões (e ao seu domínio territorial, monopólio comercial e subordinação pessoal), cuja contradição condiciona as possibilidades de reprodução social de um modo de vida coletivo e afirmação de territorialidades específicas. A educação escolar neste cenário interétnico deve ser entendida considerando três configurações sociais que articulam diferentes agentes, práticas e representações: os centros missionários salesianos, o regime de aviamento e o associativismo indígena.

Palavras-Chave: Educação, Povos Indígenas; Amazônia; Território.

Abstract.

This paper aims to discuss the implementation of school education with indigenous peoples in the Middle Rio Negro, Amazonas, considering the historicity of interethnic relations and the processes of community formation. We propose a reflection on intercultural and specific education that is not restricted to its normative dimension, which can often generate public policies and legislations that deny the diversity of concrete situations and interests of indigenous subjects in school education. In such cases, conquered rights can be transformed into authoritarian imposed projects. Thus, it is essential to know and understand the meanings that the school has for the subjects, which have been constituted in different historical contexts of relations between the school and indigenous families and students. In the Middle Rio Negro, the existence of a school is fundamental to the indigenous definition of a place as a "community", where one chooses to live among relatives as opposed to working for a boss, under "debt slavery". Therefore, the school is inserted in a set of conflicts (land/work and use of natural resources), refers to projects of autonomy from the bosses (and to their territorial domination, commercial monopoly and personal subordination), whose contradiction conditions the possibilities of social reproduction of a collective way of life and affirmation of specific territorialities. School education in this interethnic scenario must be understood considering three social configurations that articulate different agents, practices, and representations: the Salesian missionary centers, the debt regime, and indigenous associations.

Keywords: Education, Indigenous Peoples; Amazon; Territory.

Resumen.

Este artículo tiene como objetivo discutir la implementación de la educación escolar con los pueblos indígenas del Medio Río Negro, Amazonas, considerando la historicidad de las relaciones interétnicas y los procesos de formación comunitaria. Proponemos una reflexión sobre la educación intercultural y específica que no se restringa a su dimensión normativa, que muchas veces puede generar políticas públicas y legislaciones que niegan la diversidad de situaciones e intereses concretos de los sujetos indígenas en la educación escolar. En tales casos, los derechos conquistados pueden transformarse en proyectos impuestos autoritariamente. Así, es fundamental conocer y comprender los significados que la escuela tiene para los sujetos, los cuales se han constituido en diferentes contextos históricos de relaciones entre la escuela y las familias y estudiantes indígenas. En el Río Negro Medio, la existencia de una escuela es fundamental para la definición indígena de un lugar como una "comunidad", donde se elige vivir entre parientes en lugar de trabajar para un patrón, bajo la "esclavitud por deudas". Por lo tanto, la escuela se inserta

en un conjunto de conflictos (tierra/trabajo y uso de los recursos naturales), se refiere a proyectos de autonomía de los patrones (y a su dominación territorial, monopolio comercial y subordinación personal), cuya contradicción condiciona las posibilidades de reproducción social de un modo de vida colectivo y afirmación de territorialidades específicas. La educación escolar en este escenario interétnico debe ser entendida considerando tres configuraciones sociales que articulan diferentes agentes, prácticas y representaciones: los centros misioneros salesianos, el régimen de la deuda y las asociaciones indígenas.

Palabras clave: Educación, Pueblos Indígenas; Amazona; Territorio.

Discutindo conceitos, interculturalidade e educação[2].

Eu não sou um especialista na área de educação, mas tenho orientado alguns alunos de pós-graduação e de graduação nessa área. Alguns aspectos das minhas pesquisas tangenciam a questão da educação escolar, principalmente no médio Rio Negro. Eu quero refletir sobre educação e interculturalidade articulando ao problema da territorialidade e abordando quais os sentidos, percepções e demandas dos sujeitos sobre a escola. Então, cabe fazer alguns apontamentos breves sobre os conceitos de educação e de interculturalidade, limitada à proposta acima apresentada. Não é o objetivo desta comunicação fazer uma abordagem aprofundada sobre o desenvolvimento destes conceitos e suas diferentes formulações, pois não caberia neste espaço de discussão e análise[3].

Esse conceito de interculturalidade é importante no sentido de valorizar conhecimentos e práticas diversas, proporcionando um espaço de diálogo mais simétrico, seja na escola como na vida cotidiana, entre indivíduos e grupos que se identificam a partir de experiências e concepções de mundo diferentes[4]. Por outro lado, deve-se ter alguns cuidados no uso do conceito, pois é preciso nos perguntar o que entendemos por cultura quando estamos falando de interculturalidade. Com qual definição de cultura estamos operando? O uso irrefletido ou não submetido a um olhar crítico sistemático pode trazer sérios riscos. Algumas práticas e políticas ou até legislações equivocadas podem ser formuladas se nós trabalharmos com o conceito reificado de cultura, compreendido como como um código coerente, fechado e ahistórico que comanda as ações humanas. A cultura seria uma segunda natureza, um programa herdado e transmitido coletivamente através das gerações (sem maiores indicações dos mecanismos, processos e dinâmicas sociais de socialização destes esquemas mentais de construção simbólica do mundo), como poucas ou nenhuma modificação substancial. Tal conjunto de crenças, valores e costumes seriam internalizados pelos indivíduos, considerados meros portadores de cultura.

Em algumas expressões banalizadas como "encontro de saberes ou de culturas", subjaz a ideia de entidades fechadas, redondinhas, que se encontram, bolas de bilhar de cores diferentes que se tocam ou entram em contato ao serem impulsionadas por cosmologias ou conhecimentos distintos por si mesmos e não devido aos contextos de interação no qual se confrontam. Tal manejo

2 Seguimos o sistema de referências bibliográficas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).
3 Sobre antropologia e educação como campo interdisciplinar, Varenne, 2008; Oliveira, 2022; Pereira-Tosta, 2011; Mendes de Gusmão, 2009; Mendes de Gusmão, 2011; De Almeida Freitas, 2021; Wulf, 2021. Nestes textos temos também a importante discussão sobre o conceito de cultura e de interculturalidade.
4 Sobre educação intercultural, debates conceituais e teóricos, Cf. Akkari, 2016; Ferrão Candau, 2020; Ferrão Candau ; Russo, 2017; Fleuri, 2019; Reis da Silva e Rodrigues Soares, 2021.

conceitual da palavra cultura (reproduzindo uma antropologia espontânea ou ingênua) pode ser constatado em muitos textos sobre educação intercultural, como também em políticas públicas e legislações que implicam em uma correspondência entre cultura, sociedade e identidade. Tal equívoco pode conduzir a implementação de políticas, cujas consequências podem ser contrárias aos fins propostos quanto a valorização das diferenças culturais, impondo definições padronizadas e homogêneas de identidade e alteridade. Em nome da interculturalidade políticas educacionais e outras podem ser autoritariamente apresentadas a grupos e coletividades estigmatizadas e subalternizadas, mesmo que carregadas com as melhores intenções.

A essa forma essencializada de tratar a cultura e, portanto, a interculturalidade, eu contraponho a ideia de fluxos culturais, de tradições de conhecimento e trânsito entre mundos. A partir dos próprios agentes sociais tomar como objetos as ações e relações se constituem em cenários em que os universos de significado que se misturam, se cruzam, produzindo uma miríade de novos universos simbólicos complexos[5]. É com essa complexidade do mundo social e simbólico que os agentes educacionais devem trabalhar. Outro problema é tratar a interculturalidade sem considerar as relações de poder, que geram não só diversidade, mas também desigualdade. Então pensar diversidade sem pensar desigualdade é um problema. Importante também pensar a historicidade das relações de poder, nas quais a educação e a escola estão inseridas.

O outro conceito é educação, trago aqui a categoria educação definida sociologicamente como socialização, enquanto reprodução social de grupos e coletividades (Berger; Luckmann, 1973). A educação não acontece só na escola, dentro de sala de aula, porque ela envolve socialização, portanto reprodução social de grupos e coletividades, formação de subjetividades e de sujeitos sociais, a educação ocorre também fora da sala de aula e fora da escola. A escola é um espaço especializado de socialização, composta por um corpo burocrático e um sistema de ensino racional-legal. É também um espaço profissionalizado, logo no seu desenvolvimento histórico a escola se configurou sociologicamente como espaço fechado, um espaço segregado (cercado por muros que simbolizam a separação e definição entre o que e quem está dentro e fora) e composto por muitas relações de poder e de autoridade, por regimes de alteridade e de produção de diferenças, experiências e identidades (Bourdieu, 2014). Muitas vezes quando se fala de diversidade de forma romantizada e idealizada não se fala que essa diversidade é produzida em regimes de alteridade, esse outro estigmatizado e subordinado, esse outro se constitui nesse regime de alteridade, de produção social do "Outro", em que muitas vezes a escola participa. Uma escola emancipatória, para que seja um espaço de disputa e de emancipação precisa ser entendida antes como um espaço de dominação, um espaço de produção de subjetividades estigmatizadas, de subjetividades subordinadas, um espaço de exclusão social.

Não se pode falar em educação intercultural em abstrato, é necessário encarar a escola que realmente existe, a fim de buscar as lacunas para uma escola verdadeiramente intercultural, multicultural, transcultural, enfim a palavra não importa muito, o que interessa é a realidade que ela expressa. Muitas vezes pode se falar de interculturalidade sem expressar uma mudança realmente importante no espaço escolar, nos próprios processos de educação. A escola é um espaço burocratizado, um modo de organização das relações sociais e do processo de socialização, que

5 Para algumas críticas e reformulações do conceito antropológico de cultura, cf. Barth, 2000; Gupta; Ferguson, 1992; Abu-Lughod, 1991.

pode ser um empecilho para a implantação de projetos interculturais emancipatórios. Propostas e esforços de mudanças no currículo, na formação do professor e na produção de material didático se confrontam com os limites da organização burocrática da escola, que configura as rotinas que amarram os trabalhadores da educação em atitudes conformistas e ao sentido de segurança que um ambiente altamente normativo e previsível proporciona (Nazario, 2015). Portanto, a educação escolar que se propõe às vezes como intercultural corre o risco de operar um outro tipo de padronização.

A escolarização surge historicamente, e assim passa a existir socialmente, não como espaço de inclusão de diversos pontos de vista, saberes e práticas, surge como espaço de padronização e exclusão. No Brasil, a educação escolar esteve estreitamente ligada a colonização e conversão de grupos indígenas ao cristianismo, a formação de elites, a projetos de controle de populações e territórios, a reprodução e legitimação de desigualdades sociais (Lopes; Faria Filho; Veiga, 2016; Saviani; 2010). Mesmo que em sala de aula haja diversidade de saberes, de práticas e de experiências, os alunos, estou falando em termos estruturais, em geral são tratados como tábula rasa, como aqueles que recebem apenas conhecimentos transmitidos pelo professor. Uma educação multicultural então pressupõe que os estudantes têm uma experiência, mesmo que seja educação infantil, eles têm já uma vivência que comporta saberes que trazem da vida deles do mundo social e que não é considerado, porque só os conhecimentos que a escola transmite a partir do seu currículo oficial são valorizados. Esses projetos, leis e políticas de diversidade cultural e de ações afirmativas são o resultado de conquistas de movimentos sociais são burocratizadas no mal sentido, não no sentido de uma gestão cujo objetivo seja a implementação organizada dessas conquistas e desses direitos, mas no mal sentido de transformar esses direitos em normas e obrigações que se impõe de cima para baixo pelas secretarias municipais ou estaduais de educação. Há situações em que a própria comunidade e os alunos resistem a tal imposição autoritária de direitos (por mais paradoxal que pareça). Cabe destacar então que na concretização de uma educação e de uma escola intercultural é importante saber qual a demanda social pela escola, qual a demanda da coletividade e quais os sentidos que a comunidade atribui a escolarização dos mais jovens.

Ao tratar da educação como socialização e que a educação não acontece só na escola, é necessário fazer um cruzamento, uma intercessão entre a educação que acontece dentro e fora da escola, estabelecer um diálogo entre a gestão da escola, incluindo os professores, os funcionários e os diretores, com a comunidade e com os estudantes, enfim saber quais as expectativas da comunidade sobre a escola. A discussão sobre interculturalidade remete a estudos e políticas já bastante consolidadas sobre educação escolar indígena, mas as reflexões aqui apresentadas também podem ser aplicadas para a educação escolar quilombola e do campo (Lopes Da Silva e Leal Ferreira, 2001; Gusmão, 2020; Conte; Souza, 2022). Quando uma demanda se transforma em direito através de leis e/ou políticas públicas, mas se impõe uma determinada imagem ou um determinado padrão de cultura sobre os grupos a partir de uma retórica oficial e se congela uma determinada identidade produzida em situações concretas de conflito e luta, então a própria comunidade se opõe a intervenções autoritárias ao não dialogar com as famílias e com os próprios estudantes; e nem se basear no entendimento dos processos sociais de formação daquelas identidades. Os sentidos e as demandas sociais por escolarização que os grupos formulam podem ser muito diferentes dos projetos propostos como interculturais.

É sempre válido ressaltar que a escola está inserida em contexto social apesar da sua tendência

e da sua organização institucional e burocrática tender para autonomia e segregação, um ambiente fechado à participação da comunidade. É fundamental, portanto, considerar a historicidade da relação da escola com o contexto social em que ela está inserida. Entre os grupos indígenas, por exemplo, a escola já está presente há muito tempo, fato que não pode ser ignorado. A escola já está incorporada na vida de muitas comunidades indígenas, porque o processo de escolarização entre os grupos indígenas é complexo e diversificado, envolvendo múltiplos interesses e expectativas que não só aqueles estritamente educacionais. Os cenários específicos de escolarização devem ser compreendidos para a elaboração de projetos educacionais que respeitem e valorizem as trajetórias históricas, memórias e identidades étnicas envolvidas. Portanto, a formulação de projetos ou políticas de educação emancipatória para grupos subalternizados e estigmatizados (indígenas, quilombolas, camponeses) devem ter como foco principal menos o conceito de cultura (correndo riscos de essencialismo) e mais a historicidade da escolarização, os processos de luta por direitos territoriais e as percepções e demandas dos sujeitos envolvidos com o sistema oficial de ensino.

Os sentidos da educação escolar no Médio Rio Negro: comunidade, aviamento e associativismo.

Para desenvolver essa reflexão vou apresentar alguns elementos da minha pesquisa sobre movimento indígena[6] e atuação profissional como antropólogo no Rio Negro[7], onde coordenei o processo de identificação de terras indígenas (Peres, 2013; Peres; Nascimento, 2016)[8]. Então eu quero pensar a educação a partir dessa experiência de pesquisa, mesmo que a educação e a escola não tenham sido meu foco privilegiado, que foi a organização e o surgimento do movimento indígena. Entretanto, a educação escolar perpassou essa pesquisa e, portanto, a própria compreensão das relações interétnicas no médio Rio Negro, enfocando a relação entre educação, escola e territorialidade, talvez em uma perspectiva pouco presente nos estudos de educação[9]. É

6 O trabalho de campo no Rio Negro se desenvolveu nos anos 2000 e 2001, a tese de doutorado foi defendida em agosto de 2003, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Há duas décadas venho assessorando organizações indígenas e indigenistas, governamentais e civis; como também produzindo laudo antropológico para regularização fundiária de terras indígenas no Médio Rio Negro.

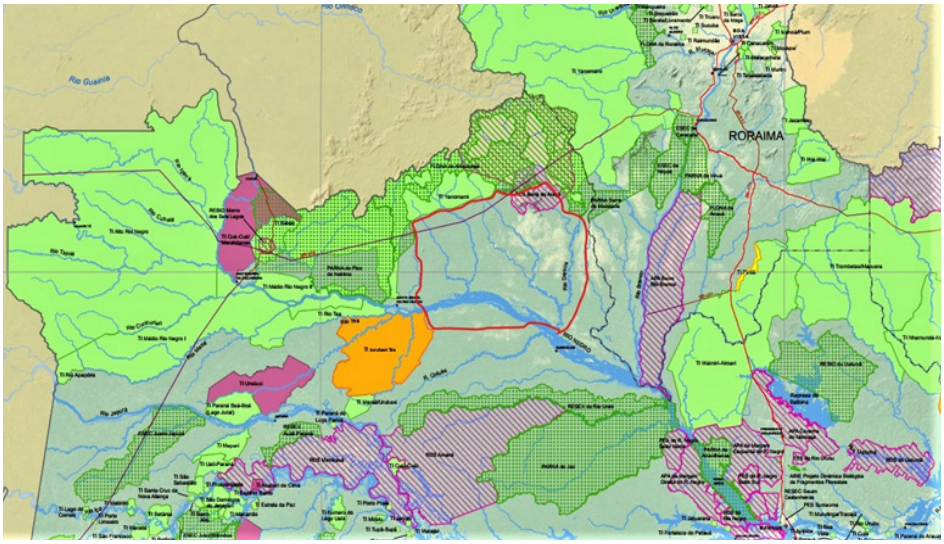
7 O rio Negro é um afluente da margem esquerda do rio Amazonas. A Bacia Hidrográfica do Rio Negro abarca uma gigantesca região no Noroeste Amazônico do território brasileiro, cinco municípios e abriga uma imensa diversidade étnica e linguística. Lá vivem dezenas de povos indígenas: Tukano, Baniwa, Baré, Arapaço, Tuyuca, Werequena, Tariana, Desana, Yanomami. Seus municípios estão entre aqueles que apresentam grandes contingentes de população indígena no Brasil.

8 Eu coordenei os estudos de identificação e delimitação de terras indígenas, na margem esquerda do rio Negro, entre 2009 e 2016, mais particularmente nas bacias hidrográficas do rios Padauiri-Preto, Aracá-Demeni e na área de abrangência da comunidade Canafé. Contei com a colaboração do antropólogo Luiz Augusto Nascimento que redigiu comigo o relatório antropológico. Foram dezesseis as comunidades envolvidas, abarcando uma população majoritariamente Baré (72%), totalizando 781 pessoas (Peres & Nascimento, 2016). No Brasil, esta é uma fase inicial dos procedimentos de regularização fundiária e reconhecimento oficial de territórios indígenas, que passa por outras situações até chegar na fase final de formalização jurídica, a homologação pelo presidente da república.

9 Alguns estudos e reflexões sobre educação que tomam o território como fator importante são os seguintes: Alves Dos Santos e Rodrigues, 2022; Bezerra Carril, 2017; Barros Santos et al., 2023; Santos de Souza; Neves Meneses; Weber; Farmer Rocha e Darsie, 2022; Camacho, 2022; Champollion, 2015.

importante salientar, contudo, que o objeto aqui proposto para discussão tem impacto acentuado sobre os debates acadêmicos e políticos em torno da elaboração de currículos, formação de professores, produção de material didático e práticas e posturas pedagógicas.

Mapa 1: Terras Indígenas e Unidades de Conservação no Rio Negro.



Observação: Adaptado do Mapa de Terras Indígenas e Unidades de Conservação da Amazônica Legal Brasileira (www.socioambiental.org.br). O polígono tracejado é a área em fase de identificação e delimitação.

Foto 1: Médio Rio Negro, município de Barcelos, estado do Amazonas, Brasil.



Arquivo: Sidnei Peres.

O destaque aqui é para o sentido da escola no médio Rio Negro, para a historicidade da relação entre a escola e as comunidades indígenas. Eu vou partir de um determinado momento, não vou abordar aqui a história das relações interétnicas desde o século 17. Então, o ponto de partida temporal estabelecido nesta comunicação é a partir do início século XIX, o estabelecimento das missões salesianas, porque a estratégia fundamental de atuação dos salesianos teve uma dimensão eminentemente pedagógica expressa na implantação de internatos[10]. Essa dimensão se resume em duas palavras, encontradas em muitos documentos consultados nos arquivos da arquidiocese de São Grabriel da Cachoeira: civilização e catequização. Essa era a missão, ou objetivo explícito de toda a burocracia missionária e dos internatos que tinham como lema *produzir bons cidadãos para a Pátria e bons cristãos para Deus*. Tal finalidade organizacional da prática salesiana retirava crianças e jovens indígenas das aldeias para serem ressocializados nos internatos e, portanto, civilizados através da conversão ao cristianismo. As missões salesianas eram unidades de intervenção programada, logo um aparato altamente burocratizado, visando a conversão religiosa, a assimilação cultural e integração social daqueles povos indígenas ao Estado-Nação brasileiro. Independente dos projetos explícitos e ações intencionais, alguns aspectos foram incorporados nas práticas e representações constituintes dos modos de sociabilidade, organização social e territorialidade indígenas. Mas os projetos e planos salesianos foram ressignificados pelos sujeitos, tanto que a categoria civilização vai ter um peso em diversas esferas sociais e situações interétnicas.

Foto 2: Internato salesiano, anos 1970.



Arquivo: Sidnei Peres.

10 Os salesianos se instalaram no Rio Negro em 1914/1915, com a criação da Prefeitura Apostólica (depois transformada em Prelazia) em São Gabriel da Cachoeira (Jackson, 1984). Depois o seu domínio se alargou com a fundação de várias unidades pastorais: Manaus (1922), Barcelos (1925), Taracuá (1929), Iauareté (1929) e Pari-Cachoeira (1940), Tapuruquara (1942), Içana (1950), Cauburis (1958), Cucuí (1967) e Maturacá. Em 1925 a Prefeitura Apostólica do Rio Negro foi elevada à Prelazia, subordinada à Inspetoria Missionária em Manaus, e em 1981 tornou-se Diocese. Os salesianos atacaram algumas instituições sociais, insistiram em impor o uso da língua portuguesa e investiram na educação de crianças em internatos (Peres, 2013; Peres, 2022).

No início dos anos 2000, logo depois da criação da Associação Indígena de Barcelos (ASIBA)[11], quando cheguei na região, eles se identificavam como índios civilizados em contraposição aos *índios selvagens* (os Yanomami e os Macu), ou como *caboclos* (termos quase sinônimos) em outras ocasiões. Mesmo a categoria caboclo e índio civilizado é redefinida conforme às situações sociais e cenários das relações interétnicas. Eles incorporaram e ressignificaram essa categoria de civilização, porque muitos deles aprenderam nos internatos que ser indígena era sinônimo de atraso, de miséria e de selvageria e que os salesianos estavam lá para salvá-los, retirá-los das garras do pecado e do demônio. O que não significava negação de vínculos de pertencimento étnico, pois se apresentavam como caboclos tukano, baniwa, tariana, arapaço, tuiuca, baré, etc.

Foto 3: Associação Indígena de Barcelos (ASIBA).



Arquivo: Sidnei Peres.

Os salesianos implementaram uma política iconoclasta de ataque aos sinais tangíveis da cultura indígena ou o que eles entendiam o que era a cultura indígena a partir desses sinais

11 A Associação Indígena de Barcelos (ASIBA) foi criada em 1999, no I Encontro da Comissão Provisória Indígena, realizado em 05 de novembro no salão paroquial da Igreja Nossa Senhora da Conceição, por causa da situação de privação e discriminação que as famílias indígenas que moram na cidade vivenciavam, principalmente nas esferas da saúde, moradia, educação e renda (preços irrisórios pagos pela produção artesanal indígena). A ASIBA surgiu de um processo de emergência étnica, lutas por direitos territoriais e associativismo indígena no Rio Negro. Com a consolidação institucional do movimento indígena no município de Barcelos, a mobilização das comunidades e as demandas por demarcação de terra indígena se tornaram os focos privilegiados da agenda política da associação.

tangíveis como a maloca, as danças, os cantos, as práticas de cura xamânicas, os instrumentos e objetos cerimoniais. Essa experiência nos internatos foi incorporada na vida dos indígenas, ressignificada e até positivada. A partir dos relatos de várias lideranças indígenas que eu entrevistei, eles falaram das experiências muito negativas nos internatos referentes aos castigos corporais, proibição de falar sua própria língua etc. Mas eles disseram também o que poderia parecer muito ruim e num certo sentido completamente contrário à ideia de uma educação multicultural, que aprenderam o português, aprenderam a dominar essa *língua dos civilizados*. E principalmente para os ativistas indígenas esse aprendizado do português foi fundamental para se constituírem como lideranças no movimento indígena. É claro que isso não vale para o Brasil inteiro, não quer dizer que vai ser sempre bom se apropriar da língua portuguesa. Em muitos casos, e também no Rio Negro, o português foi imposto nas escolas como expediente de dominação linguística e cultural e extinção mesmo das línguas indígenas, por outro lado as consequências imprevistas (do ponto de vista da dominação colonial) por este aprendizado foi o uso da língua do dominador como recurso e habilidade estratégicos para controlar os códigos de comunicação e ação em contextos interétnicos de mobilização política e luta por direitos. E essa é uma característica das lideranças do Rio Negro no movimento indígena nacional, eles são menos cênicos e até estranham os Caiapós que tem uma visibilidade na mídia ao se apresentarem com o peitoral nu, com pinturas corporais, empunhando bordunas, manejando signos reconhecidos de autenticidade indígena, aceitos e difusos entre os brasileiros não indígenas. Havia muito estranhamento e até espanto (mesmo que com alguma admiração), porque o ativismo étnico no Rio Negro é alicerçado no argumento, no discurso, na palavra, na boa fala. Observamos assim uma ressignificação de uma escola repressora, contrária a qualquer proposta de educação intercultural ou multicultural, convertida em ações emancipatórias.

Nos anos 1970 e 1980, inspirados pela teologia da libertação, os salesianos mudam a sua estratégia pastoral e a configuração das unidades de intervenção programada: dos internatos para as itinerâncias. Não que os internatos tenham sido substituídos automaticamente, esse regime comparável a uma instituição total foi acabando aos poucos. O foco da ação missionário passou a ser a organização de comunidades eclesiais de base e uma forma continuada de intervenção e monitoramento pastoral das famílias indígenas através das itinerâncias.

> A inculturação propunha o aprendizado pelo missionário da língua indígena e a introdução de elementos das tradições indígenas (objetos, instrumentos musicais, danças, cantos, etc.) na liturgia católica. Os índios foram conclamados pelos salesianos a participarem da elaboração destes signos de autenticidade étnica em espaços católicos de interlocução (assembléias paroquiais, encontros e cursos de lideranças pastorais leigas, etc.). Nesta perspectiva a ação pastoral deveria entender a realidade na qual está inserida e posicionar-se diante dela. As lutas sociais se enquadram em uma linguagem religiosa, enquanto as demandas religiosas se enquadram no código do ativismo em defesa dos direitos universais do homem. Nesta configuração simbólica emerge uma ética da contestação que será, com a formação do movimento indígena, despida de qualquer roupagem religiosa, isenta de qualquer referência a um estado de perfeição supramundano, e reformulada em uma linguagem política de afirmação de uma cidadania etnicamente diferenciada (Peres, 2022: 383).

É por isso que no Rio Negro os indígenas chamam de comunidade (nas margens dos grandes rios) os seus assentamentos e povoados e não de aldeia, eles dizem que quem vive em aldeia são dos *índios verdadeiros* (yanomamis e macus) que moram nos altos dos igarapés, no meio da floresta.

A comunidade é uma ressignificação dessa atuação missionária que buscava organizar comunidades eclesiais de base e que foi muito importante em toda a Amazônia brasileira, não só entre os grupos indígenas, mas também entre camponeses e outras populações tradicionais. Portanto, essas comunidades não se desenvolveram como planejado pelos salesianos, pois houve uma reformulação da proposta que visava a promoção social através da conscientização coletiva dos seus problemas e a mobilização política em torno dos seus interesses e reivindicações, tudo amparado e orientado pelas palavras bíblicas.

Cabe destacar que esse modelo ressignificado originou a comunidade constituída por um tripé que é centro social (ou sede), a capela e a escola. Não existe comunidade na concepção deles sem a escola, que vai ser uma demanda fundamental na formação das comunidades. A escola é um fator na própria dinâmica das comunidades, nas suas disputas internas e nas demandas dirigidas aos poderes e autoridades públicas municipais. Logo, a escola é um elemento integrante da territorialidade desses grupos indígenas, eu demonstro isso no relatório antropológico de identificação de terra indígena no médio Rio Negro (Peres; Nascimento, 2016; Peres, 2018 e 2021). Não é só a escola, mas a escola é um dos elementos fundamentais na constituição dessa territorialidade, ou em termos jurídico-políticos, como definido na constituição federal de 1988, da ocupação tradicional indígena. É mister compreender a territorialidade desses grupos a partir do conceito de processos de territorialização que são eminentemente históricos; como também não devemos naturalizar a territorialidade que não é imemorial nem remete a nenhuma cultura prístina, supostamente genuína e autêntica, assim definida por critérios externos aos sujeitos étnicos. Esta categoria se refere a história, com as relações interétnicas, com relações de dominação, é um artefato político construído na luta em situações de conflito. Pensar a terra indígena como uma construção social e política não deslegitima essas demandas por direito, muito pelo contrário, é nestes contextos e processos que as identidades étnicas são feitas e refeitas.

Foto 4: Escola em uma comunidade indígena no Médio Rio Negro.

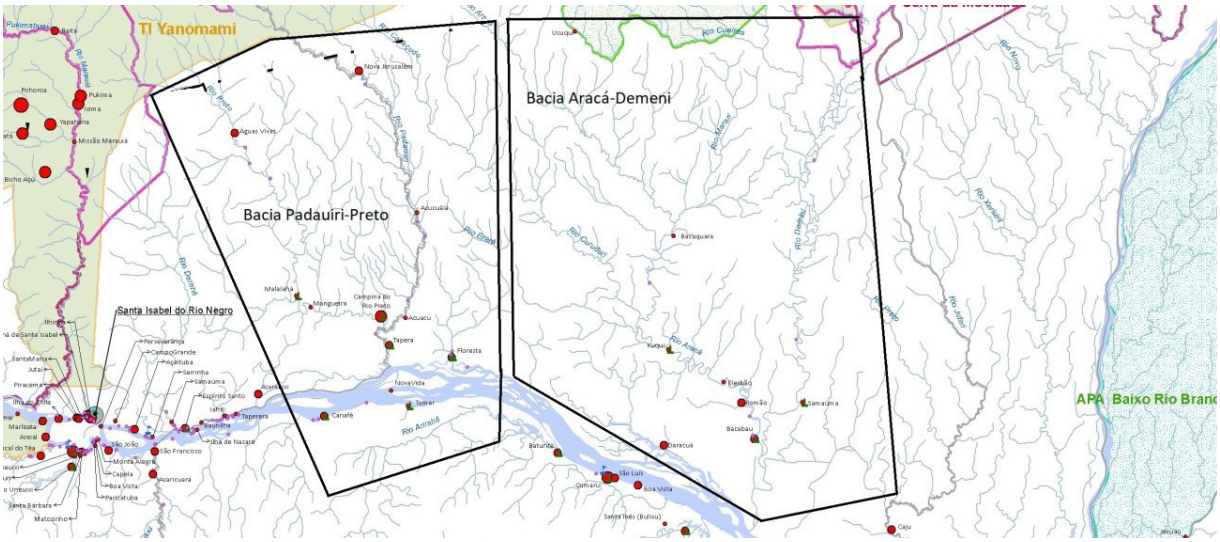


Arquivo: Sidnei Peres.

Estou me referindo especificamente a região das bacias hidrográficas dos rios Padauiri-Preto e Aracá-Demini, que correspondem ao domínio territorial dos patrões que subordinam e exploram o trabalho dos extrativistas indígenas sob o regime de aviamento.[12]. A região do Rio Negro (que abrange cinco municípios) abriga um conjunto de unidades de conservação e terras indígenas que se concentrar na suas exterminadas, no alto e baixo cursos do rio.

12 O regime de aviamento é um modo de recrutamento e exploração da força de trabalho baseado na dívida, ou seja, no adiantamento pelo patrão de mercadorias a preços exorbitantes em troca de produtos da floresta (seringa, piaçava, balata, castanha, peixes ornamentais, etc.). O extrativismo é uma atividade produtiva bastante importante e possui diversas finalidades (comerciais, alimentares, fabrico de utensílios, fabrico de remédios etc.). É uma atividade muito frequente na região e engloba uma série de produtos (castanha, madeira, fibra de palmeira, palmito, frutos etc.) e atores locais formando uma rede social complexa, pautada na subordinação do trabalho pelo endividamento.

Mapa 2: Comunidades / Bacias Padauiri-Preto e Aracá-Demeni.



A margem esquerda do Médio Rio Negro, particularmente as duas bacias hidrográficas mencionadas acima, abarcam em maior quantidade as reservas de piaçava, sendo uma zona livre para a reprodução social do *cativeiro da dívida*.

> Quando o homem era escravo vivia numa situação ruim, as coisas eram mais difíceis. **Agora somos escravos do preço**. É o patrão que faz o preço. Aqui do dia para noite o preço da mercadoria sobe. Tem patrão que rouba no bico da caneta, porque os mais velhos não sabe escrever, então são enganados. Tem freguês aqui que o patrão humilha, mas ele não deixa. Fica sofrendo. Mas é por causa de não entender, sabe. Já acostumou com essa vida. Eu acredito que agora o Governo do Brasil vai mudar isso, vai olhar mais pro povo da mata. [Destaques meus] (Osmar soares, Comunidade Floresta, apud Peres; Nascimento, 2016)

A formação das comunidades indígenas no Médio Rio Negro está ligada diretamente ao uso e manejo dos recursos naturais básicos, geograficamente dispersos e estratégicos para a reprodução social. São núcleos populacionais formados por vários grupos domésticos, ligados por relações de parentesco e vizinhança, que definem um universo moral de acesso e uso dos recursos naturais. Ter uma *casa* e uma *roça* em um espaço de convivência compartilhada e permanente de um conjunto de famílias é o que delimita o senso de pertencimento coletivo (combinado a identificação étnica), cujos sinais tangíveis são o centro (ou sede social), a capela e a escola[13]. O presidente, o professor e o agente de saúde correspondem a posições e funções

13 Mesmo quando indivíduos ou famílias moram na cidade (nos períodos de aulas dos filhos ou mesmo por tempo mais longos), continuam a ser considerados como pertencentes a uma comunidade, se mantêm uma casa e uma roça lá, que simbolizam laços sociais constituídos no lugar. A roça e a casa são projeções espaciais das relações de parentesco, ícones privilegiados de expressão das trajetórias de reprodução social dos grupos domésticos. As casas de farinha e os quintais integram esses modos de apropriação e significação que recortam o espaço comunitário em áreas de uso comum e familiar que representam projetos coletivos de permanência e conferem um sentido de

inerentes a uma concepção particular de gestão racional da vida social e das conexões com agentes e agências. Todavia, a comunidade tem uma dimensão religiosa importante. A capela (juntamente com a escola) é outro pilar de sustentação social e simbólica da comunidade.

> A capela ou a casa de oração e a escola são alicerces para a boa sociabilidade (boa convivência entre parentes, afins e vizinhos) inerente ao ideal de uma comunidade próspera. O festejo do santo padroeiro e a capela são indicadores da importância da esfera religiosa para a sociabilidade comunitária e para o conhecimento da ocupação tradicional indígena no Médio Rio Negro. Há um vínculo de reciprocidade estreito (Mauss2003: 183-314), estabelecido entre o santo, o núcleo familiar mais antigo e a comunidade, fundamental para a garantia da prosperidade e da boa sociabilidade entre parentes, afins e vizinhos, ou seja, do "fazer a comunidade". As festas remetem a laços intra e intercomunitários, articulam o profano e o sagrado em uma forma privilegiada de manifestação pública e simbólica da comunidade; é o foco que concentra e deflagra trocas econômicas e intercâmbios rituais que abrangem os laços entre parentes e afins dispersos pelas várias comunidades e moradores das cidades de Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro (Peres, 2022: 393)[14].

A comunidade é concebida pelos sujeitos como um espaço de domesticação da floresta, é um lugar civilizado na floresta, vemos novamente o conceito de civilização ressignificado, é um espaço de convívio com parentes e de libertação do regime de aviamento, um espaço de autonomia frente ao trabalho subordinado aos patrões.

> Quando eu nasci eles moravam em Laranjal. Morei lá até os cinco anos, depois fomos morar no Demeni, lá no Capiranga. Meu pai foi pra lá pra pegar pirarucu e bicho de casco[15] para o patrão. Vim pra cá com 10 anos de idade junto com meus pais e desde essa época eu moro aqui. Quando eles vieram morar aqui **não trabalhavam mais para nenhum patrão, eles botaram uma roça** para o sustento da família. [destaques meus] (Sebastião dos Santos, Samaúma, apud Peres; Nascimento, 2016)

> Meu marido matou duas pacas aqui neste igarapé e comentou que aqui era bem bonito para morar e fazer roça. Descemos do Curuduri para o Madexi [colocação de piaçaba] no mês de julho e então nós fizemos um roçado bem grande para morarmos por aqui (Dona Guri, comunidade Romão, apud Peres; Nascimento, 2016).

lugar como um espaço de convivência e experiência compartilhada e não apenas um espaço restrito de moradia e referência administrativa para acesso a serviços públicos, como a educação, por exemplo. É uma unidade socia, seja objetivamente, seja subjetivamente.

14 Temos que considerar também outras forças espirituais de proteção e compromisso moral, como os encantados (que habitam as florestas e o fundo dos rios), com quem se deve firmar acordos e obter consentimento antes de realizar atividades que implicam acesso e uso de recursos importantes a reprodução social das famílias e das comunidades. O não cumprimento de uma etiqueta (normas de conduta) com esses agentes espirituais pode provocar raiva neles e trazer doenças, tornando necessária a intervenção de pajés, rezadores e benzedores.

15 Denominação local para quelônios, que pertencem à classe dos répteis e são animais caracterizados pela presença de um casco composto de duas partes, a carapaça e o plastrão e de um bico córneo para ajudar na alimentação, já que não possuem dentes como na maioria dos vertebrados. Os quelônios encontrados no Rio Negro são: cabeçudo, irapuca e tracajá.

Muitos indígenas ingressavam no regime de aviamento, quando iam para os piaçabais ou coletar castanha, seringa e outros produtos da floresta, ficavam anos e anos e depois voltavam para as comunidades, voltavam para perto dos parentes, onde está a boa sociabilidade. Ou seja, a comunidade se torna um espaço de autonomia frente aos patrões. A escola está estreitamente ligada à formação da comunidade, portanto à territorialidade desses grupos e ao domínio da escrita.

> A trajetória e a memória de muitos indígenas são marcadas pela experiência no extrativismo e para muitos estabelecer residência definitiva na cidade significou libertar-se do cativeiro da dívida e de uma brutal subordinação ao patrão. A subordinação ao patrão é mais brutal quando os piaçabeiros vivem próximos aos piaçabais com suas famílias, dedicando-se exclusivamente a esta atividade e em total dependência das mercadorias adquiridas em débito para sua sobrevivência e a reprodução do seu grupo doméstico. Quando os fregueses moram em comunidades ou na cidade o espaço de manobra e negociação se amplia, pois, as relações de subordinação baseada na dependência pessoal são flexibilizadas; o que não significa a eliminação de tensões, conflitos e acentuadas assimetrias (Peres, 2022: 392).

Então qual o sentido da escola para esses grupos subordinados ao regime de aviamento? Temos que considerar a exploração pela dívida e o domínio da escrita, principalmente da matemática. A dominação pelos patrões se dá fundamentalmente pela "conta", lista de mercadorias fornecidas em adiantamento em troca da entrega dos produtos extraídos da floresta, pelo domínio da matemática, de uma matemática social e perversa que fundamenta uma relação de poder e de exploração do trabalho. Cabe destacar a importância e o sentido para os indígenas do internato e da escola, pois eles buscavam matricular os filhos nos internatos para eles dominarem a escrita, dominaram o português e a matemática para verificar se a contabilidade do patrão estava certa.

> Antigamente não tinha papel e caneta não, o patrão acertava tudo era na boca, ou então ele marcava em outro lugar. Os velhos contam que tinha patrão que marca suas contas em pedra. Ele ia riscando, mas o senhor sabe, né, só ele sabia com era o controle. Dizem que a Pedra do Tira Saldo é igual caderno de patrão. (Germano Gereba, comunidade de Águas Vivas, apud Peres & Nascimento, 2016).

Foto 5: Centro social, em uma comunidade indígena no Médio Rio Negro.



Arquivo: Sidnei Peres.

É a interculturalidade realmente existente que precisa ser considerada antes da proposição de quaisquer projetos supostamente maravilhosos e que não tem nada a ver com as experiências e a historicidade dos grupos étnicos. Porque a escola já é intercultural na prática, seja para o bem ou para o mal. Ela é um espaço de troca e fluxo de significados, conhecimentos e habilidades, todavia essa troca ocorre sob relações de poder. Os salesianos pensavam, então, nesses projetos de formação das comunidades eclesiais de base em contraposição aos patrões. Mas a partir da própria lógica das crenças e valores missionários, eles achavam que os indígenas se dispersavam quando iam para as colocações, dificultando ou rompendo com a conversão religiosa e assim não viviam nesses lugares em comunhão cristã verdadeira e se entregavam a vícios, ao pecado, ao alcoolismo, às brigas etc. A comunidade seria o espaço propício ao cultivo dos valores cristãos de harmonia e de união. Desta maneira os salesianos se colocaram contra os interesses dos patrões, porque eles passaram a concentrar essa população indígena dispersa em sítios que eram próximos ou dentro do domínio territorial dos patrões, constituindo assim uma fonte de poder e conhecimento alternativo, ampliando a possibilidade de negociação frente aos patrões. É evidente que isso não foi assim tão rígido e definitivo. Em algumas situações houve alianças também entre patrões e salesianos. Em termos gerais as comunidades eclesiais de base que

depois vão se tornar as comunidades que existem até hoje e serão percebidas e representadas como um lugar onde se liberta do patrão, onde "fazer casa e roça" se contrapõe a "trabalhar pra patrão" ou ao "cativeiro do preço". Não vamos idealizar ou romantizar, ainda existem pessoas que residem em comunidade que continuam a trabalhar para patrão, mas então o regime de exploração / dominação é bem mais flexível porque o extrativista não está completamente à mercê do poder arbitrário do patrão, na medida em que ele pode sair da colocação, pode ficar lá num período do ano nos piaçabais e depois volta para a sua comunidade em vez de ficar durante o ano todo confinado nos domínios territoriais do regime de aviamento.

A comunidade se tornou uma unidade política e administrativa do município, não formalmente, mas na prática ela vai se tornar uma referência fundamental de intervenção dos poderes públicos municipais, principalmente por causa da escola. Outro aspecto importante é que com o fim dos internatos, que antes eram apresentados como a grande fábrica de civilização dos índios, nos anos 1980, os salesianos criaram escolas nas comunidades, que depois foram municipalizadas. Quando isso aconteceu, ocorreu um fluxo de população indígena da comunidade para a cidade, não só por conta da escola, mas por causa também da busca de serviços de saúde e também por outros motivos. A criação das escolas nas comunidades, de primeira à quarta série, gerou também a expectativa e a demanda por escolarização, logo pela continuidade dos estudos, após o término da quarta série, nas cidades de Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro. Esse deslocamento para as cidades não significa necessariamente o abandono das comunidades, porque aqueles que vão para a cidade durante as aulas dos filhos voltam durante as férias escolares para a comunidade, onde deixam as suas casas e as suas roças. Eles continuam assim pertencendo àquela comunidade, pois a casa e a roça são os principais símbolos de pertencimento comunitário, mesmo tendo casa ou ficando na casa de parentes na cidade. Aqueles indígenas que resolveram morar definitivamente na cidade cumprem um papel importante para aqueles que não vão ficar definitivamente e que nem querem, como uma base de apoio para as temporadas de permanência na cidade daqueles parentes que acompanham seus filhos que querem continuar os estudos. Esse trânsito constante entre comunidade e cidade se inscreve no que eu denominei de multilocalidade, que é fundamental para entender a ocupação tradicional indígena (Peres, 2016 e 2018).

Os grupos indígenas se organizam em comunidade no Rio Negro, uma formação social cuja historicidade e particularidade não remete a nenhuma noção de cultura estática, genuína e imemorial. O associativismo étnico se organiza em bases territoriais, em conjuntos de famílias indígenas, vinculadas por parentesco e vizinhança e habitam trechos de rios ou até bacias hidrográficas inteiras. Tal rede associativista pode abarcar bacias hidrográficas (Associação das Comunidades Indígenas dos Rios Paudauri e Preto - ACIRPP e Associação das Comunidades Indígenas da Bacia do Aracá e Demeni - ACIBAD), município (ASIBA), uma microrregião (Associação Indígena do Médio Rio Negro – ACIMRN) e uma região (FOIRN), num modelo hierarquizado de coordenação, mas cujas unidades têm uma autonomia relativa. O associativismo na região é um modelo de organização e expressão social e política da etnicidade que se transmite e redefine conforme as situações singulares de conflito e interlocução com aliados e antagonistas (atuantes a partir de agendas em escalas locais, regionais, nacionais e globais).

A comunidade, portanto, se tornou a unidade básica de mobilização e representação

política de participação nas instâncias decisórias (diretoria, conselho administrativo e assembléias gerais) da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), logo do associativismo indígena e da própria lógica de criação das associações por rios e trechos de rios, isto é, pela proximidade ou vizinhança entre comunidades que se identificam politicamente por problemas e demandas comuns. Os diretores da FOIRN são representantes de calhas de rio e o que são as calhas de rio, senão um conjunto de comunidades vizinhas.[16]

Foto 6: Sede da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro.



Arquivo: Sidnei Peres.

16 Um mosaico de terras indígenas, correspondente a mais de onze milhões de hectares, se configurou nos anos 1990, cobrindo todo o Alto Rio Negro e parcialmente o Médio Rio Negro. Esse amplo processo de reconhecimento oficial de direitos territoriais foi impulsionado por um vibrante movimento indígena organizado em moldes associativistas. A Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), cuja sede se localiza na cidade de São Gabriel da Cachoeira, foi criada num contexto de militarização desenvolvimentista (o Projeto Calha Norte) e atuação de grandes mineradoras, em meados dos anos 1980. Nos anos 1990, a rede associativista indígena se consolida e amplia ao imergir no ambientalismo global e na cooperação internacional preocupada com a Amazônia (Peres, 2013).

Considerações finais.

Como, então, a educação escolar se articula a territorialidade do grupo, ou seja, são os sentidos da escola para os próprios sujeitos? Qualquer projeto de educação escolar indígena tem que pensar e refletir sobre territorialidade e como a demanda por escolarização se inscreve nas relações interétnicas, compreendidas historicamente. A compreensão das percepções e sentidos da educação escolar no Médio Rio Negro pressupõe que seja considerada a historicidade das relações interétnicas e as três esferas de relações sociais e simbólicas que são fundamentais: os centros missionários, o regime de aviamento e o associativismo indígena. Esta comunicação tomou como foco a educação escolar na prática, buscando fundamentar qualquer enunciado normativo sobre o assunto em como a escola é um espaço intercultural ou interétnico a partir da análise de situações sociais concretas que conformam os processos de escolarização que envolvem povos indígenas. Todos os problemas inerentes a relações de poder e regimes de alteridade devem ser enfrentados para que possamos construir projetos de educação intercultural no sentido normativo, de projeção de futuro, mas sempre em diálogo com as comunidades, caso em contrário sob a capa de uma educação intercultural podemos reproduzir outras formas de padronização e dominação cultural.

Bibliografia

Abu-Lughod, Lila. 1991. Writing Against Culture. In: Fox, Richard G. (org.). Recapturing Anthropology. pp. 137-162. Santa Fé: School of American Research Press.

Akkari, Abdeljalil. 2016. Educação intercultural no Brasil: entre o conservadorismo e transformações radicais. *Cadernos Cenpec-Nova série* 5(1): 159-182.

Alves dos Santos, Ligiéria e Dias Rodrigues, Savio J. 2022. O território da educação do campo, a questão agrária e escolas do campo em assentamentos de reforma agrária em esperantinópolis-MA. *Revista Geonorte* 13(41): 36-59.

Barros Santos, Katia.; Pereira De Oliveira, Franciso P. y Martins De Souza, Cesar M. 2023 Território étnico, educação escolar indígena: entre práticas e processos etnoeducacionais. Linguagens, Educação e Sociedade 27(53): 243–272

Barth, Fredrik. 2000. A análise da cultura nas sociedades complexas. Em: Barth, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. pp. 107-19. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

Berger, Peter L. e Luckmann, Thomas. 1973. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bezerra Carril, Lourdes de F. 2017. Os desafios da educação quilombola no Brasil: O território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação* 22(69): 539-564.

Bourdieu, Pierre. 2014. Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes.

Camacho, Rodrigo S. 2022. A questão territorial no currículo da formação de educadores do campo em mato grosso do sul: o estudo de caso da LEDUC e o PPGET. *PEGADA - A Revista da Geografia do Trabalho* 22(3): 1-25.

Champollion, Pierre. 2015. Education and Territory: A Conceptual Framework. *Sisyphus - Journal of Education* 3(2): 12-27.

Conte, Isaura I. e Souza, Edivânia de. 2022. Educação do campo no Brasil: da lona preta à academia. *Educação* 47(1):1-25

Ferrão Candau, Vera M. 2020. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade. *Revista Espaço do Currículo* 13 (Esp.): 678-686.

Ferrão Candau, Vera M. e Russo, Kelly. 2017 Interculturalidade e educação na américa latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional* 10(29): 151–169.

Fleuri, Reinaldo. 2019. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 80(195)

De Almeida Freitas, Marcel. 2021. Educação escolar e antropologia. Educação em Revista 22(2): 73-92.

Gupta, Akhil e Ferguson, James. 1992. Beyond 'Culture': Space, Identity and the Politics of Difference. *Cultural Anthropology* 7: 6-23

Gusmão, Neusa. 2020. Antropologia e educação quilombola: etnicidade e mediação. *Revista Entre Rios* 3(1):9-26.

Lopes, Eliana Marta Teixeira; Faria Filho, Luciano Mendes e Veiga, Cynthia Greive (orgs.). 2016. 500 anos de educação no Brasil. Autêntica: Belo Horizonte.

Mendes de Gusmão, Neusa M. 2011. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. *Ponto-e-Vírgula. Revista de Ciências Sociais* 10:32-45

Mendes de Gusmão, Neusa M. 2009. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. Educação. *Revista do Centro de Educação* 34(1):29-46.

Nazario, Gessiane A. 2015. Isso é uma questão muito política: relações étnico-raciais e memória quilombola no espaço escolar em Armação dos Búzios. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Niterói: Universidade Federal Fluminense.

Oliveira. Amurabi. 2022. Dez anos de antropologia da educação na américa latina. *Revista Eletrônica Interações Sociais* 5(2): 52-63.

Pereira-Tosta, S. 2011. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola. *Magis* 3(6): 413-431.

Peres, Sidnei. 2013. Política da Identidade: Associativismo e movimento indígena no Rio Negro. Manaus: Editora Valer.

Peres, Sidnei C. 2018. Indigenous activism, territorialization and ethnicity in the middle Rio Negro. *Vibrant Virtual Brazilian Anthropology* 15(2): 1-27.

Peres, Sidnei C. 2021. "Antropologia, ciência e política: situação de perícia e etnologia indígena na Amazônia e no Nordeste". Maloca: Revista de Estudos Indígenas 4: p. e021013.

Peres, Sidnei. 2022. "Fazer a comunidade" e "fechar o rio": uso dos recursos naturais e estratégias de reprodução social no Médio Rio Negro. Em: Pacheco de Oliveira, João (org.) *A reconquista do território: etnografias do protagonismo indígena contemporâneo.* pp. 11-36. Rio de Janeiro: E-papers,

Peres, Sidnei e Nascimento; Luis A. 2016. Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Aracá-Padauiri. Brasília: FUNAI.

Saviani, Demerval. (org.). 2010 Estado e políticas educacionais na história da educação

brasileira. Vitória: EDUFES.
Lopes Da Silva, Aracy e Leal Ferreira, Mariana Kawal (orgs.) 2001. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global.
Reis da Silva, Ana Tereza e Rodrigues Soares, Iassana. 2021. A diversidade cultural como potência pedagógica: do encontro à educação intercultural. Roteiro 46: e24767.
Santos de Souza, Mateus; Neves Meneses, Michele; Weber, Douglas Luís; Farmer Rocha, Cristianne Maria e Darsie, Camilo 2022. A centralidade das territorialidades para as ações de educação em saúde na atenção básica. Research, Society and Development 11 (10):1-8 DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i10.32813
Varenne, Hervé. 2008. Culture, Education, Anthropology. Anthropology & Education Quarterly 39 (4):
Wulf, Christoph 2021. Anthropology of Education. SSRN Electronic Journal DOI: http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3732081

Educação quilombola como enfrentamento ao racismo no Alto Sertão paraibano, Brasil[1]

Educación quilombola como enfrentamiento al racismo en el Alto Sertón paraibano, Brasil

Quilombola Education as a Response to racism in the Alto Sertão Region of Paraíba, Brazil

Patrícia dos Santos Pinheiro[2]
Fernando Henrique Pires Mamédio[3]

Resumo

Este artigo aborda práticas da educação quilombola e da agroecologia no contexto brasileiro, com atenção especial para as atividades realizadas na Comunidade Quilombola de Cruz da Tereza, localizada em Coremas, região Nordeste do país. Em parceria da União dos Negros e Quilombolas de Coremas (Unequico) com o projeto de extensão "Histórias de Quilombo", apresentamos os processos e materiais didático-pedagógicos desenvolvidos desde 2020, incluindo aulas de reforço escolar e atividades temáticas que ressaltam a identidade quilombola e a cultura afro-brasileira com o engajamento de cerca de 60 crianças e suas famílias. A contribuição deste estudo consiste no debate sobre estratégias locais de combate ao racismo estrutural e à "Colonialidade do Saber" (Quijano 2000) através da educação

1 Data de conclusão: abril de 2025. O formato dos códigos de citação e referências bibliográficas está no padrão ALA 2023.

2 Professora do Bacharelado em Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar e do Programa de pós-graduação em Integração Contemporânea da América Latina (ICAL), da Universidade Federal da Integração Latino Americana (Unila). Fundadora do projeto de extensão “Histórias de Quilombo”, iniciado em 2016 (Unila/UFPB). Brasil. Email: patricia.pinheiro@unila.edu.br; Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6769403803602637.

3 Estudante do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), membro do projeto de extensão “Histórias de Quilombo” e membro da Gestão Pedagógica na União dos Negros Quilombolas de Coremas (Unequico). Brasil. Email: fernando.henrique@academico.ufpb.br; Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8618265771448881.

quilombola promovida pela Unequico. A pesquisa busca compreender como essas iniciativas têm se materializado como uma forma de "Contra-Colonização" (Santos 2015). Portanto, esta etnografia, aliada à coleta e à sistematização de dados primários, busca captar as dinâmicas de resistência e ressignificação que moldam a educação quilombola. Destarte, este artigo debate as contribuições desses processos educativos promovidos em contextos biointerativos (Santos 2015), de "reterritorialização", de luta contra o racismo estrutural e contra o apagamento histórico das comunidades quilombolas. A educação quilombola têm influenciado a educação local a partir das próprias referências territoriais e seus modos de vida, colaborando para a valorização dos saberes tradicionais e para o fortalecimento das redes de solidariedade e de uma educação contextualizada e emancipatória para as crianças e jovens quilombolas (Mattos & Castro 2011).

Palavras-chaves: Quilombo; Educação das Relações Étnico-Raciais; Cartilha Didática.

Abstract

This article addresses practices of *quilombola* education and agroecology in the Brazilian context, with a focus on activities carried out in the Quilombola Community of Cruz da Tereza, located in Coremas, in the Northeast region of the country. In partnership with the Union of Black and Quilombola Communities of Coremas (Unequico) and the extension project "Histórias de Quilombo," we present the educational processes and materials developed since 2020, including tutoring classes and thematic activities emphasizing *quilombola* identity and Afro-Brazilian culture, engaging approximately 60 children and their families. The contribution of this study lies in the debate about local strategies to combat structural racism and the "Coloniality of Knowledge" (Quijano 2000) through *quilombola* education promoted by Unequico. The research seeks to understand how these initiatives have materialized as a form of "Counter-Colonization" (Santos 2015). Thus, this ethnography, combined with the collection and systematization of primary data, aims to capture the dynamics of resistance and reinterpretation shaping *quilombola* education. Therefore, this article discusses the contributions of these educational processes promoted in biointeractive contexts (Santos 2015), "reterritorialization," the fight against structural racism, and the historical erasure of *quilombola* communities. Quilombola education has influenced local education through territorial references and local ways of life, fostering the valorization of traditional knowledge and strengthening solidarity networks, as well as contextualized and emancipatory education for *quilombola* children and youth (Mattos & Castro 2011).

Keywords: Quilombo; Ethnic-Racial Relations Education; Didactic Handbook.

Resumen

Este artículo aborda las prácticas de la educación *quilombola* y la agroecología en el contexto brasileño, con especial atención a las actividades realizadas en la Comunidad Quilombola de Cruz da Tereza, ubicada en Coremas, en la región noreste del país. En asociación con la Unión de Negros y Quilombolas de Coremas (Unequico) y el proyecto de extensión "Historias de Quilombo", presentamos los procesos y materiales didáctico-pedagógicos desarrollados desde 2020, incluyendo clases de refuerzo escolar y actividades temáticas que destacan la identidad *quilombola* y la cultura afrobrasileña, con la participación de aproximadamente 60 niños y

sus familias. La contribución de este estudio radica en el debate sobre estrategias locales para combatir el racismo estructural y la "Colonialidad del Saber" (Quijano, 2000) a través de la educación *quilombola* promovida por Unequico. La investigación busca comprender cómo estas iniciativas se han materializado como una forma de "Contra-Colonización" (Santos, 2015). Por lo tanto, esta etnografía, combinada con la recopilación y sistematización de datos primarios, busca captar las dinámicas de resistencia y resignificación que dan forma a la educación *quilombola*. Así, este artículo debate las contribuciones de esos procesos educativos promovidos en contextos biointeractivos (Santos, 2015), de "reterritorialización", de lucha contra el racismo estructural y contra el borramiento histórico de las comunidades *quilombolas*. La educación *quilombola* ha influido en la educación local a partir de referencias territoriales y modos de vida propios, colaborando en la valorización de los saberes tradicionales y el fortalecimiento de redes de solidaridad, así como en una educación contextualizada y emancipadora para niños y jóvenes *quilombolas* (Mattos & Castro, 2011).

Palabras clave: Quilombo; Educación de las Relaciones Étnico-Raciales; Cartilla Didáctica.

Introdução

Dentre as heranças da colonização e do colonialismo, no Brasil, ainda é marcante a marginalização histórica das populações afrodescendentes, que enfrentam desafios significativos na luta por reconhecimento e direitos no país. O colonialismo não apenas se manifestou na exploração de recursos naturais, mas também na exploração da mão de obra escravizada e na imposição de uma “Colonialidade do Saber", que desvaloriza os modos de vida e os saberes locais dos povos não ocidentais em favor de uma visão eurocêntrica, e na imposição de uma hierarquia racial que persiste na contemporaneidade (Quijano 2000: 118-120).

Existem diversas formações sociais afrodescendentes relacionadas à diáspora africana devido à escravidão nas Américas, como palenques, cimarrones, marrons, cumbes e, no Brasil, os *quilombos*, cada uma com suas próprias características. A etimologia da palavra *kilombo* (em bantu) remete a uma associação transétnica de guerreiros, segundo Munanga (1995). Até a abolição da escravidão no Brasil, em 1888, o quilombo era ilegal e fortemente reprimido pelo Estado, por menor que fosse. Nos cem anos seguintes, desaparece da normatização legal, voltando apenas com a atual Constituição Brasileira, em 1988, passando da criminalização anterior a uma ideia de reconhecimento dos territórios negros.

Cabe destacar a diversidade de configurações dos 7.666 quilombos atualmente presentes no Brasil (IBGE, 2022), decorrente das inúmeras trajetórias e estratégias de existência que cada território vivenciou para se manter até os dias de hoje. Se durante o período em que foi instituída a escravidão no Brasil o quilombo teve várias formas, não apenas pela fuga de cativos nem somente em quilombos de grandes proporções, como no caso do Quilombo de Palmares[4],

4 A pesquisa historiográfica cita, por exemplo, formações de quilombos em grupos itinerantes, em comunidades fixas com uma economia de subsistência, cita ainda espaços de solidariedade ou religiosidade ou mesmo grupos muito pequenos, inclusive em áreas urbanas, entre outras (Maestri 2002; Gomes 2004; Reis 1996).

após, tem sido muitos os enfrentamentos para sua manutenção. Ou seja, a luta pela liberdade foi vivenciada e negociada de diferentes maneiras ao longo do tempo.

Os quilombos eram locais de refúgio para pessoas negras[5] fugidas das diversas formas de violência do sistema escravista, com formas de organização social muito variada em virtude das diferenças territoriais, espaços ocupados e das possibilidades de defesa contra as agressões externas – eram também a forma preferida de rebeldia, fazendo das matas e serras ambientes perigosos aos invasores (Moura, 2021: 28-33). Posteriormente à Abolição, muitos desses espaços foram transformados em favelas ou comunidades rurais negras, mantendo-se como territórios de resistência e continuidade da cultura afro-brasileira (Nascimento, 1989: 33-34).

A partir disso, neste artigo, descrevemos os caminhos e mecanismos delineados pela Comunidade Quilombola de Cruz da Tereza, situada na cidade de Coremas, nordeste brasileiro, e pela atuação da Unequico na educação quilombola a partir de ações de impacto e atividades pedagógicas, promovendo conteúdo contextualizado aos jovens e crianças atendidos pelo reforço escolar. A abordagem etnográfica[6] oferecerá um arcabouço metodológico importante para compreender as nuances dessas práticas educativas através da imersão no contexto sociocultural da comunidade, sendo possível captar as dinâmicas de ressignificação do aprendizado que moldam a educação quilombola na Unequico (Mattos & Castro, 2011: 41).

Fundada em 2012, a Unequico tem buscado estimular o reconhecimento, a valorização cultural e a inclusão social dos *quilombolas* das três comunidades presentes em Coremas (Cruz da Tereza, Mãe D'água e Barreiras) na sociedade, por meio das redes de solidariedade formadas a partir da ancestralidade, com ações de fortalecimento comunitário, melhoria nas condições de saúde e educação da população. A equipe da organização é formada majoritariamente por quilombolas da Comunidade de Cruz da Tereza, local de funcionamento da sede. Desde 2020, a Unequico conta com a parceria pedagógica do projeto de extensão Histórias de Quilombo, com participação em reuniões, formações em gestão de projetos, oficinas, captação de recursos[7] etc.

Diante desse contexto, iniciaremos apresentando algumas experiências de educação quilombola para compreender esse universo de contra-colonização contemporâneo, com especial destaque para a possibilidade de uma Pedagogia do Encantamento vinda dos quilombos brasileiros. Após, abordaremos processos, atividades práticas e materiais didático-pedagógicos colocados em prática na comunidade quilombola Cruz da Tereza pela Unequico. Serão apresentados na sequência dados sobre o processo de alfabetização a partir de fichas de acompanhamento pedagógico, implementadas em 2021, como ferramenta para avaliar e monitorar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, com base na ênfase e aprimoramento dos processos de formação e capacitação dos(as) educadores(as) locais, sublinhando a importância de profissionais engajados(as) na busca por valorizar as habilidades pedagógicas, baseadas em perspectivas quilombolas como cerne do processo educativo[8].

---

5 Há relatos de alianças com indígenas ou pessoas brancas pobres em inúmeros locais. Na Paraíba, por exemplo, Aline Paixão (2014) menciona a comunidade quilombola de Mituaçu, litoral paraibano, onde houve aproximação junto aos indígenas da etnia Tabajara.

6 Adotamos uma abordagem etnográfica aliada à observação participante. As visitas à comunidade foram realizadas entre agosto de 2022 e dezembro de 2024, com imersões periódicas no Quilombo de Cruz Tereza.

7 Atualmente a ONG é apoiada pelo Instituto Solea.

8 A triangulação dos dados foi realizada a partir da comparação entre diálogos, observações de campo e análise

Cabe destacar que, embora as iniciativas aqui mencionadas, nas quais a Unequico se inclui, desempenhem um papel central na promoção da educação quilombola, sua atuação enfrenta desafios estruturais significativos, como a ausência de investimentos públicos que garantam a sustentabilidade de suas ações a longo prazo — um processo no qual as comunidades tradicionais resistem à colonialidade ao mesmo tempo em que precisam lidar com a escassez de recursos materiais e financeiros. Nesse ínterim, a incerteza quanto à continuidade das atividades frequentemente ressalta os limites das iniciativas comunitárias quando estas não são apoiadas por políticas públicas consistentes.

As contradições do espaço escolar e possíveis caminhos quilombolas para uma educação para as relações étnico raciais: por uma Pedagogia do Encantamento

No Brasil, a Lei 10.639, de 2003 (Brasil 2003) torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo Escolar. Esse foi um marco legal importante contra o racismo estrutural e pela valorização da diversidade cultural no Brasil. Na educação formal, sua implementação tem requerido revisão dos currículos, formação de professores e adaptação das práticas pedagógicas para incluir de maneira adequada história e cultura afro-brasileira a partir de materiais didático-pedagógicos afro-referenciados, para promover um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo (Brasil 2010).

No entanto, o espaço escolar reflete a sociedade e suas contradições, sendo palco de conflitos e desigualdades múltiplas e sobrepostas, que produz um ideal abstrato dos sujeitos, ao mesmo tempo que transmite uma suposta neutralidade em seus conteúdos curriculares, que pode ser analisada à luz das discussões etnográficas que revelam as micropráticas de poder e as formas sutis de discriminação que permeiam o cotidiano escolar (Mattos e Castro, 2011: 09*)*. Essa abordagem permite analisar como a educação quilombola se torna um espaço de resistência cultural frente à colonialidade do saber, possibilitando novas "re-feituras" do mundo a partir das próprias referências culturais (Santos, 2015).

Contudo, a educação promovida em inúmeras comunidades quilombolas não se limita a cumprir as diretrizes da Lei 10.639/03, mas busca criar espaços de "biointeratividade", nos quais os saberes ancestrais e as práticas cotidianas das comunidades quilombolas são valorizados e integrados ao processo de ensino-aprendizagem de forma transversalizada, estabelecendo novas tessituras do saber (Santos, 2015). Uma abordagem que pode estar ou não inserida na educação formal e desafia a "colonialidade do saber" ao afirmar a legitimidade e a importância dos conhecimentos produzidos pelas próprias comunidades quilombolas e a sua capacidade de construir sujeitos autônomos e críticos na luta por seus direitos (Quijano, 2000).

Durante o trabalho de campo, foram observadas situações em que as diretrizes nacionais DCNEEQ[9] e a Lei 10.639/03 se chocavam com práticas e resistências cotidianas na escola local, quando emergiram relatos sobre a dificuldade de acesso a materiais didáticos afro-referenciados, resistência de parte do corpo docente à inclusão de conteúdos quilombolas e

documental (fichas de acompanhamento pedagógico e registros institucionais da Unequico).

9 A Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, define essas diretrizes, que são fundamentais para a construção do projeto político pedagógico (PPP) das escolas e a formação de professores.

ausência de formação continuada específica para o tema. Desse modo, apreendemos que a escola ou as organizações educacionais inviabilizam as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas (Brasil, 2012), sendo tratadas de forma homogeneizante ou folclórica. Essa invisibilização se manifesta de diversas formas, uma delas é a falta de diretrizes norteadoras que contemplem a educação para as relações étnico-raciais em cada instituição, que no caso brasileiro se localizam no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Nesse sentido, expressões não formais de aprendizado quilombola, que se manifestam em diferentes locais, cumprem um importante papel ao fortalecer os conteúdos ensinados, especialmente os relacionados à cultura afro-brasileira e às relações étnico-raciais, proporcionando oportunidades para preencher lacunas de aprendizado e explorar temas mais aprofundadamente a partir da sua própria história enquanto quilombolas.

Uma dessas expressões ocorre na Comunidade Kilombola Morada da Paz, também conhecida como Território de Mãe Preta, localizada no município de Triunfo, Rio Grande do Sul. Neste território, que é autoidentificado como um *kilombo* (retomando o sentido bantu, de unidade e luta) e também um terreiro, se localiza a Escola comunitária ComKola Kilombola Epê L'ayiê, que tem como significado Terra Viva, em yorubá. A pedagogia desenvolvida pela comunidade é denominada Pedagogia do Encantamento, que como ensina Iyakekere Omo Ayo Otunjá (2021), que é uma das lideranças da comunidade[10], tem como cerne "o fortalecimento dos valores civilizatórios afro-brasileiros e os saberes, fazeres e conhecimentos do pensamento diaspórico africano".

Esta forma de pedagogia considera a sacralidade e a vida de tudo que habita o mundo, como relata Flores (2019), que lembra que "é fundamental para todo processo educativo manter a cola das relações, por isso Mãe Preta trouxe à comunidade o termo ComKola, e a percepção encantada do mundo"[11] (Flores 2019: 677). Isso significa que há um encantar no ensinar e aprender:

> O ato de cuidar, educar e amar passa pelo processo de encantar-se e manter-se vivo em ações, pensamentos, atitudes e sonhos. É uma educação baseada na ancestralidade e na unidade tendo como base a circularidade com valores matriciais e kilombolas, mantendo esse sonho vivo no dia a dia, ressaltando o zelo pela memória dos povos. Essa pedagogia é livre de fórmulas, possibilita a troca de saberes através de exemplos mais do que de palavras e propõe a manutenção da esperança, do sonho e da fé (Omo Ayo Otunjá 2021: 22).

Como relata Baogan (Teixeira 2014: s\n), Baba da comunidade, "Na cosmovisão matricial africana, a qual estamos conectados, a criança é a dona do mundo, o homem é o zelador da comunidade, a mulher a guardiã da continuidade da vida e os anciãos os guardiões da memória ancestral." Neste processo, nos constantes *ipadês* (rodas de diálogo) são realizadas troca de saberes e fazeres e a partilha de vivências entre os mais novos e os mais velhos, dando ênfase às trocas intergeracionais e à escuta contínua.

10 A comunidade possui quatro Iyas e dois Babas.
11 Mãe Preta é uma preta-velha que guia e protege o território, o qual é guardado também por Seu Sete, um exu.

As crianças do território (*o-madês*) possuem suas preces práticas e ritos ou seja, vivências que realizam acompanhados por um *gba oya nkan* (responsável, em yorubá), que remetem ao cuidado com o território, os animais, a horta, as plantas medicinais ou as comidas, em um processo de aprendizados diários. O ensinar-aprender é feito no território, é o que dá sentido ao processo, pois é:

> um espaço de resistência que permite a interação do ser com o espaço e com o outro, possibilita o jeito de ser e viver kilombola. Por isso, o lúdico, o dialógico (Freire, Pedagogia do Oprimido), o interativo, o perceptivo, o sensorial, o crítico, o propositivo e o construtivo são processos que estão presentes desde o planejamento das ações (Omo Ayo Otunjá, 2021: 21).

Como fica evidente, a relação entre educação e território é central na abordagem das experiências quilombolas. Nesse sentido, Mattos e Castro (2011) destacam a importância de compreender o contexto sociocultural como parte fundamental do processo educativo, argumentando que "o território é um espaço de produção de conhecimento e identidade" (Mattos e Castro 2011: 25).

Além disso, essas experiências ocorrem em um contexto complexo, marcado pela luta por direitos e pelo reconhecimento da identidade quilombola, portanto, a idealização dessas comunidades como territórios homogêneos e isolados reforça uma visão essencialista que remete a uma África fixada no passado, desconsiderando os processos históricos e sociais que as constituem (Mattos e Castro 2011: 30). Na realidade, os quilombos são espaços de constante (re)construção identitária, atravessados por múltiplas experiências, relações de poder e disputas por reconhecimento, e compreender essa complexidade é indispensável para analisar os desafios sociopolíticos que permeiam sua existência (Gomes, 2015).

Os desafios da alfabetização aliada à educação para as relações etnicorraciais: o cotidiano da Unequico

Em um prédio alugado, com um andar térreo e outro superior, está localizada a Unequico. Quando se chega à sala de aula da Unequico, no térreo, encontramos um local com uma pequena biblioteca de livros infantis, como "O cabelo de Lelê" e "O pequeno príncipe preto", além da cartilha "Aprendendo com os quilombos de Coremas", que será abordada adiante. As paredes - desgastadas pela umidade dos períodos chuvosos que ocasionaram até alagamentos - estão repletas de desenhos produzidos pelas crianças, que vão desde imagens de uma menina com cabelo black power com aplicação de feijões até pinturas de dona Salete e de Seu Tomás do Doce, duas grandes referências da comunidade quilombola de Cruz da Tereza que têm sua história contada na cartilha. Há ainda dois quadros brancos bem desgastados pelo uso, outros cartazes e algumas mesas e cadeiras de plástico. Ao lado de uma divisória simples, as cadeiras e mesas de madeira para as crianças estão espalhadas pela área central da sala. Mais ao fundo, os frutos das oficinas decoram uma estante e mesas, como as peças de barro e telhas pintadas.

Esse local é frequentado regularmente por cerca de 60 crianças e jovens, quilombolas e moradores não quilombolas, entre 6 e 17 anos, que realizam atividades de reforço escolar do 1º ao 7º ano, além de receberem atendimento psicossocial, alimentação saudável, oficinas, atividades temáticas, além de eventos festivos, como o Dia do Estudante, Dia das Crianças,

Dia da Consciência Negra, o cine quilombola quando o público se expande para as famílias e para a comunidade como um todo. Para além do pequeno prédio sem pátio, um espaço cedido a duas quadras da sede abriga uma horta escolar que é visitada e manejada semanalmente pelos estudantes. Por fim, a grande festa tradicional de São João de Cruz da Tereza, realizada há décadas, é feita na travessa Fabiano Tomaz (pai tanto da presidente da ONG quanto de uma das educadoras e da presidente da associação quilombola de Santa Tereza/Cruz da Tereza), a poucos metros da sede.

A comunidade está localizada no município de Coremas, no Alto Sertão paraibano, em área de expansão urbana do município, com recorrentes denúncias de invasões e expropriações do território. Ou seja, este local não está isento de situações de racismo e discriminação tão recorrentes em todo país, apesar da presença de três comunidades quilombolas e de ser composto por significativa parcela, sendo 6583 pessoas autodeclaradas parda, 1607 pretas e 437 quilombolas, ou seja, 55% da população total de 14.683 habitantes (IBGE 2022).

Ao longo dos quase quatro anos em que ocorre a parceria entre o projeto Histórias de Quilombo e a Unequico, muitas foram as experiências relatadas pela comunidade de dificuldade de acesso a direitos básicos, como saúde e educação, e de racismo, inclusive em espaços educativos, vivenciadas por educadores(as) quilombolas do município. Um dos muitos relatos daquilo que os(as) educadores(as) enfrentam foi que livros paradidáticos sobre a cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais destinados às escolas municipais foram encontrados no lixo. Os livros foram recolhidos e reaproveitados na ONG.

A atitude de descartar livros sobre a cultura afro-brasileira reflete, segundo Antonio Bispo dos Santos (2015), uma tentativa de "desterritorialização" simbólica das comunidades negras, ou seja, de apagamento de suas referências culturais e históricas. Para o autor, "a colonização se manifesta através da desterritorialização, da expropriação dos saberes e da imposição de uma visão de mundo eurocêntrica" (Santos, 2015: 45). Nesse contexto, a Unequico atua como um espaço de "reterritorialização", onde as crianças e jovens quilombolas têm a oportunidade de se reconectar com suas raízes, fortalecer sua identidade cultural e desenvolver um senso de pertencimento à comunidade ao promover atividades como as oficinas artesanais e o manejo da horta, que estimulam a "biointeratividade" entre os participantes e expressam uma Pedagogia do Encantamento, ou seja, a troca de saberes e experiências que fortalecem os laços comunitários e a autonomia dos indivíduos.

A iniciativa da Unequico de promover o reforço escolar gratuito para crianças e adolescentes quilombolas da rede pública de ensino é singular na região do Alto Sertão, considerando o alto índice de defasagem no ensino e baixo letramento dessas crianças e adolescentes. É nesse ambiente que as crianças e adolescentes quilombolas têm a oportunidade de reconhecer, fortalecer e celebrar sua identidade e construir uma autoestima mais robusta, prospectando um futuro com mais oportunidades. É o momento de superar estereótipos raciais internalizados que frequentemente afetam a autoestima dessas crianças e de desafiar as narrativas discriminatórias, contribuindo para a construção de uma autoimagem mais confiante. A aprendizagem das práticas e dos saberes ancestrais são pilares fundamentais para a educação quilombola, pois estabelece-se uma relação entre a criança e suas expressões culturais, uma vez que especialmente nos anos iniciais a criança depende daqueles que estão ao seu redor, quando há importantes processos de socialização e de construção de compreensões sobre o mundo.

Figura 1: Aula de Artes e História Afrobrasileira com a prof.a. Ely Elany.



Fonte: Acervo da Unequico, Coremas, 2024.

Assim, esse processo assume um caráter ainda mais relevante, pois visa a continuidade (e renovação) da identidade, dos valores e das práticas tradicionais da comunidade nos processos educativos dinâmicos, através da oralidade, da música, da dança, da culinária e de outras manifestações culturais, onde os mais velhos compartilham seus conhecimentos e experiências com os mais jovens, fortalecendo os laços de pertencimento e a consciência da história quilombola.

Para o funcionamento da Unequico, há uma equipe extensa. Os(as) educadores(as) que estão ou já passaram pela Unequico, Ana Cristina, Ely Elany, Rita de Cássia e João Palitot, ministram aulas das disciplinas de Português, Matemática, Educação Física, Artes e História Afro. Com o propósito de fortalecer o processo de aprendizagem desses estudantes, estes(as) educadores(as) usam como base as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobretudo, nas disciplinas de Português, Matemática e Educação Física.

Entre o conteúdo, na disciplina de português são fornecidas aulas de produção e interpretação

de textos, leitura coletiva e individual, formação de palavras e pequenas frases, ditados e rodas de conversas. Na disciplina de matemática são abordados assuntos como contagem e reconhecimento dos números, operações matemáticas, figuras geométricas, contagem de cédulas e moedas, leitura de relógios etc. No que diz respeito às aulas de educação física, estão sendo ofertadas tanto aulas teóricas, que abordam contação de histórias e possibilidades expressivas dos sujeitos, quanto práticas, com atividades de baixa intensidade, propondo aos estudantes a ampliação da sua consciência corporal, autonomia e respeito nos âmbitos cultural e escolar.

Nas disciplinas de Artes e História Afrobrasileira, são desenvolvidas as habilidades socioemocionais das crianças, com atenção para a memória e o fortalecimento dos vínculos com a sua historicidade e ancestralidade. Assim, são realizadas aulas de leituras lúdicas que reforçam o imaginário coletivo e que valorizam a cultura quilombola e a identidade afrobrasileira, seguidas de atividades de desenho, pintura e colagem.

Ao analisarmos as diferentes formas de aprendizado e ensino, concebe-se um interessante paralelo entre a aprendizagem da escrita e do desenho, argumentando que a escrita foi, historicamente, transmitida de forma impositiva, enquanto o desenho, por sua natureza autônoma e expressiva, resiste a essa forma de domesticação (Pierrot, 2015: 52). Ao valorizar a oralidade, a música, a dança e outras formas de expressão cultural, a educação quilombola se aproxima da lógica do desenho, promovendo a autonomia e a criatividade dos estudantes.

Essa distinção nos permite refletir sobre as metodologias utilizadas na educação quilombola, pois, em vez de impor um conjunto de conhecimentos predefinidos, os educadores buscam estimular a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, incentivando a pesquisa, a experimentação e a troca de saberes a partir de materiais didático-pedagógicos afro-referenciados. Um desses materiais é a cartilha "Aprendendo com os quilombos de Coremas", lançada em 2021, uma importante ferramenta para potencializar essas ações e que se soma aos livros didáticos na valorização da identidade quilombola, fruto da parceria entre a ONG e o projeto Histórias de Quilombo.

A cartilha foi construída movida por questões como: quais histórias lemos nos livros? E quais não lemos? Por quê? Do ato de escutar e contar histórias dos ancestrais , o grupo se empenhou não somente no registro escrito e visual de memórias, mas sim em uma forma de multiplicar e tornar acessíveis essas histórias[12]. Essa abordagem, enraizada na experiência e no contexto sociocultural da comunidade, contribui para um aprendizado transformador.

Com a proposta de criar um material didático contextualizado e acessível, a cartilha conta a história das três comunidades localizadas no município - Barreiras, Mãe d'Água e Cruz da Tereza. Essa trajetória implica em falar, por exemplo, sobre a comunidade do Navio, quilombo secular que foi inundado durante a construção de obras de combate à seca na região no início do século XX e de onde muitas famílias quilombolas se originaram. Implica em falar em condições de trabalho precarizadas no cultivo do algodão ou na pecuária realizada em fazendas do município. Conta

12 Cartilhas têm sido uma ferramenta interessante para a quebra de fronteiras entre ensino/pesquisa/extensão, potencializando diálogos, interesses e desejos mútuos entre conhecimentos acadêmicos formais e conhecimentos populares. Até o momento, foram feitas duas cartilhas no projeto Histórias de Quilombo, a outra foi Plantas que têm história: Mituaçu, publicada em 2021, fruto de quatro anos de atividades no quilombo de Mituaçu, PB e foi realizada com o apoio do CNPq (Edital Universal 2018) e com recursos próprios. Ambas estão disponíveis em https://www.antropoeticas.com/hist%C3%B3rias-de-quilombo.

também sobre dona Francisca, dona Salete, seu Tomaz do Doce e seu Zé Pequeno, todos anciãos das comunidades quilombolas do município[13]. Ou ainda, na necessidade de reforçar a alfabetização das crianças e de incluir conteúdos que deveriam fazer parte do cotidiano das escolas, como aqueles das leis nº 10.639/2003, porém ainda não ocorrem de modo satisfatório.

É um conteúdo que diz respeito às memórias quilombolas de Coremas, que mostra durezas, mas também festividades, como a Quadrilha Junina, e a prática da capoeira. Esses conteúdos deram corpo a atividades didáticas como caça palavras, jogo dos 7 erros, exercícios matemáticos e atividades de redação livre. Para a sua elaboração, os educadores fizeram entrevistas com os anciãos; os estudantes, pesquisadoras e professoras dos cursos de Desenvolvimento Rural (Unila), Ciências Sociais e Antropologia (UFPB) elaboraram os textos e jogos. Os desenhos foram feitos em oficinas com as crianças da Unequico e por um estudante de Ciências Sociais. Assim, coube a esse conjunto de pessoas realizar, de modo alternado, uma série de atividades que englobam desde a concepção do conteúdo até a distribuição do material.

Atualmente com tiragem de 1550 exemplares, o material foi distribuído em 18 quilombos e inúmeras escolas do Alto Sertão da Paraíba, com objetivo de estimular que contassem suas próprias histórias, gerando uma recepção que mostrava que o ler faz mais sentido quando há uma identificação com o conteúdo apresentado, reforçando a importância da valorização da identidade quilombola. No entanto, é preciso reconhecer que essa ação pontual, embora de impacto, enfrenta desafios de sustentabilidade a longo prazo, dada a ausência de investimentos públicos e a incerteza quanto à continuidade do projeto, como a falta de recurso financeiro para elaboração ou reedição desse material em formatos de acessibilidade, que incluísse audiodescrição e materiais táteis, proporcionando diferentes experiências sensoriais para todas as pessoas.

A elaboração da cartilha, instigada pela problematização da invisibilidade das memórias afrodescendentes, trouxe reflexões sobre o processo de construção do conhecimento em si, que envolvem diferentes perspectivas, escolhas sobre conteúdos a serem publicizados e uma posição de autoria compartilhada. Potencializou, desse modo, os diálogos entre conhecimentos acadêmicos e populares e suas ressonâncias, uma vez que parte da luta do povo quilombola reside na relação constante entre o saber sintético (colonialista, como o Estado e a Universidade, que intervêm para compor o mundo do ter) e o saber orgânico (que se desenvolvem para compor o mundo do Ter), o qual pelas fronteiras opera na possibilidade de um diálogo sem se deixar capturar e aprisionar pelos conhecimentos sintéticos (Santos, 2015: 31-32).

“Adubando, irrigando, plantando, colhendo e comendo”: práticas educativas em territórios tradicionais[14]

Partindo de uma perspectiva de ensino pedagógica e multidisciplinar, as atividades de reforço escolar, temáticas e artísticas aqui listadas têm possibilitado alcançar resultados significativos no processo de alfabetização e aprendizagem das crianças e jovens. Assim, no Quilombo de Cruz da Tereza acontece um processo educativo que procura despertar a

13 Após o lançamento da cartilha, infelizmente Seu Tomaz e Dona Salete faleceram.

14 Descrição direta de como está sendo feito o manejo da horta educativa pela tutora Ana Lucia Tomaz, durante as reuniões de acompanhamento entre educadores e equipe do projeto, em outubro de 2024.

curiosidade e abrir novas portas, ao mesmo tempo que é contextualizado à vida cotidiana e às memórias dos mais velhos, biointerativo e de uma educação baseada nas situações sociais de "aprender-ensinar-aprender" (Gusmão, 2020) ou ainda na Pedagogia do Encantamento (Omo Ayo Otunjá, 2021). Nelas, o saber é apreendido sem intencionalidade explícita, mas durante o próprio fazer e viver; uma educação que transcende o espaço da educação escolar.

Para além da sala de aula da Unequico, duas atividades práticas importantes estão sendo realizadas pela organização. Uma delas se trata da horta educativa da Unequico. Fica nos fundos de um terreno de uma igreja, em um pequeno espaço cedido temporariamente de 11m de comprimento e 4m de frente, que abriga uma série de canteiros coloridos onde crescem viçosos coentros, alfaces, cebolinhas e tomates. Para que as lagartas e outros insetos não entrem, está toda resguardada com tela.

A horta começou a ser preparada em agosto de 2023, ação coordenada pela tutora Ana Lucia Tomaz, junto com voluntários da comunidade e da Unequico e durou cerca de três meses, com a limpeza, metragem e nivelamento do terreno. Ana Lúcia é formada em Agropecuária pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e também compartilha laços de parentesco com diversos membros da Unequico. Os canteiros foram feitos de garrafas pet e de pneus usados pintados de diversas cores, em formas de desenhos, como estrelas, sol, meia-lua, quadrados etc., deixando o espaço convidativo para as crianças.

Figuras 2 e 3: Práticas educativas e agroecológicas na horta com tutora e auxiliar, Ana Tomaz e Ellen Tomaz, com participação da professora Ely Elany.





Fonte: Acervo da Unequico, 2024.

Com os canteiros prontos, a horta passou a ser manejada por Ana Lúcia, Ellen, Ely Elane e as crianças, que fazem todo o processo de plantio, manejo e colheita, guiadas pelas educadoras, dando início às atividades pedagógicas ainda em curso. Sem fazer uso de agrotóxicos, Ana Lúcia alia conhecimentos aprendidos no curso técnico com o que traz de sua trajetória no roçado. Ela faz questão de lembrar que a base de seu conhecimento vem daquilo que aprendeu com sua família no sítio na localidade de Pedras Pretas, plantando o milho, o feijão e outras culturas.

Reestabelece-se uma ponte com o que é tradicionalmente feito na comunidade e mostram-se

novos horizontes. Não mais relacionada a uma infância de privações extremas e de trabalho árduo para sobrevivência, presentes na memória de infância de Ana Lúcia e seus irmãos, mas sim tendo contato com o plantio – de hortaliças, nesse caso – com a condução e tutoria das professoras. Esse ambiente permite que esse seja um momento lúdico para as crianças e de abertura de um outro olhar, positivo, sobre aquilo que seus avós e pais faziam ou ainda fazem.

Já a segunda atividade prática diz respeito à louça de barro, que tem sido ensinada desde 2023 para as mães da comunidade em oficinas ministradas por uma mestra louceira da comunidade quilombola de Mãe D'Água, Francineide. Francineide é filha de dona Francisca, 79 anos, e sobrinha de dona Tereza, 83 anos, ambas ainda produzem louças na comunidade de Mãe D'Água.

Essa atividade foi promovida considerando a possibilidade de aliar conhecimentos tradicionais sobre a técnica de cerâmica com a geração de renda. O quadro socioeconômico nos quilombos de Coremas não é alentador. As mulheres da comunidade de Cruz da Tereza possuem uma baixa empregabilidade de carteira assinada, sendo submetidas muitas vezes a trabalhos informais e mal remunerados, sendo um dos mais comuns a manufatura de redes de pesca que são vendidas por preços irrisórios. Ainda há também forte migração para outras regiões do país, como São Paulo, em busca de trabalho, pela falta de opções locais.

Por outro lado, é bastante comum vermos nas casas de toda a cidade peças de barro como panelas, filtros de água, gamelas, cuscuzeiras, copos e jarras. Quem faz essa louça são tradicionalmente quilombolas, especialmente de Mãe D'água, que produzem em suas casas, com fornos nos quintais. É um conhecimento muito antigo, passado de geração para geração, que é importante não somente para o uso próprio quanto para a venda, que era feita em feiras da região. Já houve, no passado, projetos de apoio às louceiras, porém não tiveram continuidade.

As mulheres de Mãe D'água seguiram fazendo, mas não contam com local de trabalho adequado, nem equipamentos e mesmo certos tipos de barros que são específicos para fazer algumas peças. Assim, a produção fica limitada e não conseguem acessar outros mercados que não o local.

Pensando nesse conjunto de fatores, a oficina de louça na Unequico teve um primeiro encontro, de dois dias, e contou com a participação de cerca de 15 quilombolas da comunidade de Cruz da Tereza, majoritariamente mulheres, mas também crianças, que puderam manusear e brincar com o barro, fazendo suas próprias peças que posteriormente foram queimadas em forno de barro pela louceira e distribuídas entre as participantes. Em acréscimo à geração de renda, a atividade tem fortalecido laços entre duas das comunidades quilombolas do município, Cruz da Tereza e Mãe D'Água.

Para a oficina, o barro foi coletado e amassado com um pedaço redondo de madeira, depois com a peneiração do barro batido; após passar pela peneira, faz-se a mistura com água para iniciar a modelagem. Em seguida, o barro molhado é colocado dentro de uma sacola plástica para conservar e manter a umidade, podendo ser usado com prazo de até um mês. O passo seguinte foi a prática de modelagem, realizada na sede da Unequico. Com o barro devidamente conservado e preparado para o molde, a louceira Francineide orientou os participantes a moldarem com as mãos o barro de acordo com o utensílio ou objeto que quisessem criar, molhando paulatinamente em pouca quantidade até tomar formas.

Os participantes criaram diferentes objetos, como cuscuzeira, tigelas de barro, xícaras, cestas, panelas, pilão, pequenos copos e um barco. Depois da oficina de modelagem e criação dos objetos, o restante do barro úmido foi colocado novamente em uma sacola plástica para sua conservação e

reutilização. Ao ensinar técnicas artesanais e agrícolas tradicionais, com o uso de plantas medicinais e insumos encontrados no próprio território, a horta educativa e as oficinas de louça não apenas promovem aprendizado prático, mas também reforçam as matrizes culturais que estruturam as percepções e ações das crianças, jovens e adultos quilombolas.

Como aliar conteúdos e práticas? Metodologia de acompanhamento da alfabetização quilombola

No trabalho desenvolvido na Unequico há a compreensão de que não deve ser um conteúdo pré-determinado e externo aquele a guiar o saber que é ensinado na comunidade quilombola, ainda mais tendo em vista o rico conhecimento local sobre a ecologia, a história, o patrimônio, entre outros. Por ter essa compreensão, a decisão sobre as atividades que a Unequico desenvolve é realizada com base nos saberes ancestrais e servem como forma de aprendizado de ofícios anteriormente presentes nos quilombos. É uma virada de chave que permite valorizar e renovar determinados saberes que foram marginalizados, mantendo-os desse modo vivos.

Um segundo entendimento é relevante também para compor as atividades da Unequico. Apesar de não ser um espaço de educação formal, considera-se necessário fortalecer o aprendizado dos conteúdos ensinados na escola, pela identificação de que os estudantes quilombolas não estavam conseguindo completar a alfabetização na escola e isso desestimulava a continuidade dos estudos. Em relação a esta questão, chamou a atenção da equipe os indicadores socioeducativos mais gerais, que demonstram um baixo nível de letramento na escrita e leitura de grande parte das crianças e jovens assistidas pela Unequico.

Para uma maior acurácia no planejamento das ações educativas, no âmbito da parceria entre universidade e comunidade, em 2021 passamos a desenvolver e implementar fichas de acompanhamento pedagógico. Com a análise e avaliação regular das fichas de cada estudante (no início e final do ano), concebemos índices alarmantes na defasagem do ensino e no processo de alfabetização das crianças do ensino fundamental I e II, a exemplo de alguns estudantes do 4º e 5º ano que ainda não conseguem ler ou escrever devidamente o próprio nome, além de não conseguirem efetuar simples operações matemáticas de soma ou subtração.

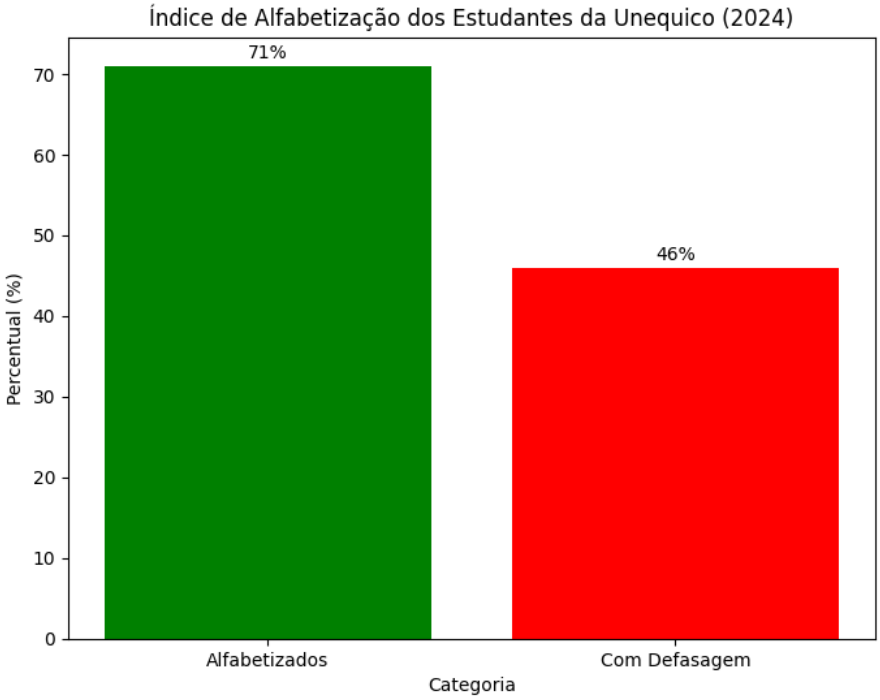
A ficha é individual para cada estudante e contém informações como nome, idade, se a criança possui laudo médico, se está ou não matriculada na rede pública de ensino, nível de escrita e aprendizagem, participação e comportamento. Sobre o rendimento, a ficha propõe uma investigação de acordo com o ano em que o aluno está matriculado, examinando questões como reconhecer e escrever o próprio nome, escrever de forma legível, ler sozinho, compreender textos lidos em voz alta; escrever os números por ordem crescente e decrescente, calcular somas e/ou diferenças, identificar cédulas e moedas, realizar leitura e passagem do tempo em calendários etc. Por último, há um quadro no qual os(as) educadores(as) descrevem o desempenho, habilidades e as maiores dificuldades apresentadas por cada um.

Em levantamento geral dos dados referentes às atividades promovidas pela Unequico, a ficha foi o principal documento dessa pesquisa. Inicialmente, as fichas foram separadas de acordo com a série e nível de ensino. Em seguida, digitalizamos e transformamos os dados qualitativos em código binário (0 ou 1) para obtermos somas, médias, desvios e os principais eventos concebidos diante da

análise dos dados[15].

A partir disso, pudemos organizar, mensurar e avaliar os estudantes por idade, sexo, série, alfabetizado ou não, dentre outros eventos que serão demonstrados nos Gráficos 1 e 2, em seguida.

Gráficos 1 e 2: Índices de alfabetização e defasagem dos estudantes da Unequico entre 2023/2024.



Fonte: Autoral, 2025.

Após o levantamento de dados da Unequico, realizamos uma análise comparativa entre os dados da Escola Logradouro, localizada na comunidade de Cruz da Tereza, e os da Unequico – resultado nos revela informações importantes sobre o desempenho educacional das crianças e adolescentes atendidos por ambas as instituições. Inicialmente, ao considerar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador composto[16], observamos que a média nacional está em 5.8, enquanto a média estadual da Paraíba é de 5.3, a municipal de Coremas é de 4.7 e a da Escola Logradouro 5.3, que se equipara à média estadual em sobreposição à municipal (Brasil, 2021). Isso indica que a escola acompanha a média do estado

15 Com o Excel, foi criada uma planilha interativa que nos mostra resultados calculados automaticamente na medida em que os dados são alterados. Além disso, foi útil o uso de softwares de Estatística Descritiva, Programação e ferramentas de Business Intelligence, como Jamovi, Python Matplotlib e Power BI, que transformam dados em relatórios e dashboards visuais e interativos.

16 Criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Ideb busca medir a qualidade da educação básica no Brasil a partir do Censo Escolar e do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

e supera a média municipal, demonstrando um desempenho relativamente satisfatório dentro de sua localidade.

Os dados fornecem um indicativo de eficiência e eficácia das ações que fortalecem a qualidade do ensino básico disponível para as crianças da comunidade. No que se refere ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2023, os resultados mostram que a média de proficiência em Língua Portuguesa na Escola Logradouro foi de 180,23 pontos, enquanto em Matemática foi de 213,2 pontos. Esses números sugerem que os estudantes possuem maior desempenho relativo na disciplina de Matemática, sendo útil para o planejamento de ações estratégicas voltadas para o aprimoramento da leitura, interpretação textual e produção escrita, que são fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos, como nos mostra as Tabelas 1 e 2, a seguir

Tabela 1 – Percentual de alfabetização e defasagem dos alunos atendidos pela Unequico, por disciplina

Indicador	Língua Portuguesa (%)	Matemática (%)
Alunos alfabetizados	72	69
Alunos com dificuldades	45	46

Fonte: Autoral, 2024.

Para ilustrar o panorama da alfabetização e defasagem dos alunos atendidos pela Unequico, os dados coletados foram organizados e apresentados de forma sistemática. A Tabela 1 discrimina os percentuais de alfabetização e dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática, oferecendo um comparativo direto entre o desempenho dos alunos nessas disciplinas. Em seguida, a Tabela 2, apresenta a evolução da alfabetização e a redução da defasagem entre o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II, permitindo visualizar o impacto das ações da Unequico ao longo da trajetória escolar dos alunos.

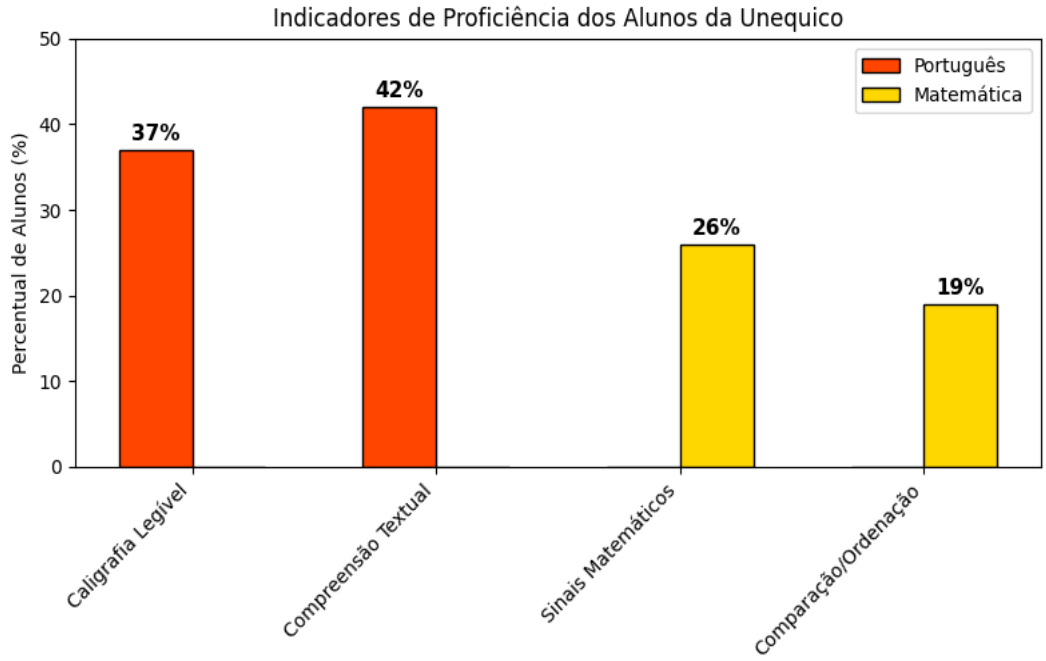
Tabela 2 – Percentual de alfabetização e defasagem dos alunos por nível de ensino.

Etapa do Ensino Fundamental	Alfabetizados (%)	Defasagem (%)
Fundamental I	74	44
Fundamental II	95	22

Fonte: Autoral, 2024.

A análise conjunta desses dados, apresentados de forma clara e concisa, permite dimensionar os desafios enfrentados e os avanços alcançados na promoção da educação quilombola, reforçando a importância das iniciativas da Unequico para garantir o acesso a uma educação de qualidade e o enfrentamento do racismo estrutural. Os indicadores mais baixos de proficiência na Unequico evidenciam desafios específicos. Em português, apenas 37% dos alunos possuem caligrafia legível, e 42% compreendem o que leem sozinhos. Em matemática, apenas 26% utilizam corretamente os sinais matemáticos, e somente 19% conseguem comparar e ordenar comprimentos, como nos mostra o Gráfico 3, abaixo

Gráfico 3 – Indicadores de Proficiência dos Alunos da Unequico



Fonte: Autoral, 2025.

Esses dados demonstram a necessidade de estratégias direcionadas para aprimorar a compreensão textual e a consolidação do pensamento matemático desses estudantes. Com base nisso, a equipe pedagógica tem discutido, por exemplo, a possibilidade de direcionar esforços para reforçar as habilidades em Língua Portuguesa, incentivando atividades de leitura e escrita, bem como da disciplina de Matemática. É válido pontuar que, além dos processos de formação, os (as) educadores(as) recebem capacitações e/ou mentorias promovidas pelas colaboradoras da UFPB/Unila, como forma de aprimorar atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e fortalecimento institucional.

Além disso, reuniões entre educadores quilombolas da Unequico e colaboradores da UFPB/Unila têm firmado a parceria e auxiliado na avaliação e monitoramento dos indicadores provenientes das fichas, compartilhando experiências e situações cotidianas, a fim de buscar

soluções para os desafios observados em sala. Ainda nesse sentido, esses encontros são importantes para coleta e análise dos relatórios mensais escritos pelos(as) educadores(as), onde descrevem o conteúdo programado, habilidades da BNCC utilizadas, planos de aula, atividades temáticas, dificuldades e predisposições. É o momento também de pensar novas metodologias de ensino, planejar e discutir datas comemorativas e eventos ocorridos na comunidade e na organização.

Em 2025, elaboramos o Relatório Anual da Unequico, que também surgiu como uma necessidade importante durante as reuniões de planejamento entre a equipe da Unequico, colaboradores e apoiadores. Assim, com base no levantamento dos dados da ficha de acompanhamento pedagógico e na revisão e análise de relatórios narrativos elaborados entre esses anos, foi criado o primeiro Relatório Anual[17] da Unequico. Neste sentido, o relatório também nos esclarece sobre a abrangência das ações de impacto que a organização fornece, a exemplo, da participação de 2 mil pessoas em eventos e feiras culturais, 75 pessoas contempladas com atividades de geração de renda, como artesanato; 3 educadores quilombolas contemplados com cursos de graduação e pós-graduação em Pedagogia, Psicopedagogia e Neurociência, além das 20 famílias que consomem os hortifrutis produzidas na horta educativa. Este relatório nos dá um parâmetro da atuação da Unequico no Alto Sertão da Paraíba e de como suas ações de impacto voltadas à Educação Quilombola e Relações Étnico-Raciais, potencializa e rememora os saberes ancestrais, fortalecendo os laços de solidariedade na comunidade de Cruz da Tereza.

Desse modo, é percebido que a Unequico atua em sintonia com as Políticas Públicas de Educação Quilombola e Relações Étnico-Raciais tanto em nível estadual, na Paraíba, quanto no cenário nacional. Sua atuação dialoga diretamente com a Política Nacional de Educação Escolar Quilombola, estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), e com a Lei nº 10.639/03.

Além disso, a promoção de uma educação antirracista, contextualizada e emancipatória dialoga diretamente com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que busca reduzir desigualdades educacionais e garantir a equidade para grupos historicamente marginalizados. A organização também se alinha às políticas estaduais voltadas à segurança alimentar e geração de renda para povos e comunidades tradicionais, como a horta educativa do projeto, que exemplifica essa articulação ao promover a agroecologia como forma de garantir alimentação saudável e de qualidade para as famílias quilombolas, potencializando a autonomia dessas comunidades[18].

Considerações Finais

Procuramos abordar, neste texto, práticas sociais de educação que vão além da escola, que se voltam para o fortalecimento dos territórios em questão, assim como suas modificações, adaptações e acomodações em atividades culturais, sociais e produtivas. Em termos analíticos, há processos, conteúdos e metodologias que florescem em territórios afrodescendentes,

17 Este relatório demonstra os aspectos importantes, como quem somos, qual a nossa missão, o nosso impacto, bem como a descrição das atividades cotidianas, o manejo da horta educativa, as oficinas de louça e tantas outras informações relevantes sobre a organização nestes últimos anos. Ver mais: https://drive.google.com/file/d/1tNebKF15_yeACj1e8QHgsLlS3o8oiIZi/view?usp=sharing.

18Reconhecemos, contudo, que a pesquisa apresenta limitações inerentes ao recorte temporal e ao contexto pandêmico, que restringiram a realização de atividades presenciais em determinados períodos.

fora dos espaços formais de educação – mesmo que por vezes possam ser acessados. Esses conhecimentos são essenciais para contemplarmos o direito a uma história plural, que reforce a construção de representações sociais positivas sobre origens culturais de diferentes povos e coletividades. Observam-se aqui experiências de aprendizagem engajadas em combater formas de racismo, desigualdade e discriminação, diante (e apesar) da agressão da diáspora negra e da dominação colonial sobre inúmeros povos originários e oriundos da diáspora negra.

Compreendemos, desse modo, a importância da realização de atividades que ressaltam a identidade quilombola e a cultura afrobrasileira a partir da cartilha "Aprendendo com os quilombos de Coremas" e das aulas de reforço escolar, bem como as oficinas artísticas e de louça tradicional, como parte das potencialidades de uma Pedagogia do Encantamento. Essas ações coordenadas permitem a formação de um espaço em que os saberes ancestrais quilombolas são abordados de forma transversal e contextualizada, e fazem parte do cotidiano dos conteúdos, aliando conhecimentos formais — que os estudantes quilombolas têm dificuldade de ter acesso de qualidade — e a memória dos ensinamentos deixados pelos mais velhos.

As práticas educativas promovidas pelo Quilombo de Santa Tereza e Unequico podem ser interpretadas como uma forma concreta de enfrentamento à Colonialidade do Poder e do Saber, pois, essas ações não apenas fortalecem a identidade cultural das comunidades quilombolas, mas também desafiam as estruturas coloniais que continuam a marginalizá-las. Como afirma Quijano (2005) "a luta pela descolonização não é apenas política ou econômica; é também epistêmica e cultural" (Quijano, 2005: 130). Neste sentido, a experiência da Unequico demonstra que a educação quilombola, ao valorizar os saberes locais e promover a "biointeratividade" (Santos 2015), contribui para a construção de um projeto de "re-feitura" do mundo a partir das referências culturais e territoriais das próprias comunidades. Como afirma Antônio Bispo, "a luta pela terra é também a luta pela cultura, pela memória e pela autonomia" (Santos, 2015: 58).

Nesse sentido, a educação promovida pela organização não se limita à Lei nº 10.639/03, pois busca formar cidadãos conscientes de seus direitos e capazes de transformar sua realidade social, econômica e política. Não se trata da conformação de um sistema de educação autônomo ou mesmo de reprodução da educação conteudista dos espaços escolares, mas que busca quebrar ciclos muito antigos de falta de acesso à educação, visualizado nos altos índices de analfabetismo perceptível em gerações mais antigas, que relatam terem iniciado trabalhos pesados muito cedo, ainda na infância, com pouco espaço para o desenvolvimento de estudos. A educação, desse modo, se relaciona com uma luta pela Contra-Colonização, aliando saberes quilombolas e da escola, compreendendo a educação como prática de transformação da sua realidade com base na vida comunitária.

O acompanhamento da ONG ao longo destes anos permitiu abordar as complexidades e nuances dessa experiência, oferecendo insights valiosos para a construção de uma educação mais justa e equitativa. Mattos e Castro (2011: 31) ressaltam a importância da etnografia para a produção de conhecimento na área da educação, e este estudo busca contribuir para essa produção, oferecendo uma análise da realidade da Unequico.

Destarte, a educação quilombola, com sua rica história, seus saberes ancestrais e suas práticas culturais, que valorizam a oralidade, a música, a dança e outras formas de expressão cultural, são resultados da autonomia e da criatividade dos estudantes e moradores de Cruz da Tereza, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo sem renunciar

sua identidade e seus valores afro civilizatórios. Ao reafirmar a importância da experiência, da prática e do contexto sociocultural na aprendizagem, a educação quilombola se coloca como um farol de esperança em um mundo cada vez mais complexo e globalizado.

Referências

Brasil. Secretaria de Educação. 2010. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD.

Brasil. Ministério da Educação. 2021. "Portaria nº 828, de 20 de outubro de 2021". *Diário Oficial da União*, 21 de outubro de 2021, p. 56.

Brasil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2012a. *Parecer CNE/CEB Nº 16, de 20 de novembro de 2012*. Brasília: CNE.

Gomes, Flávio dos Santos. 2015. *Mocambos e quilombos: uma história da luta pela terra no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

Gusmão, Neusa Maria Mendes de. 2020. Antropologia e educação quilombola: etnicidade e mediação. *Revista Entrerios* 3 (1): 10-26.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2022. *Censo 2022*. Rio de Janeiro: IBGE.

Maestri Filho, Mário José. 2002. *Deus é grande, o mato é maior: história, trabalho e resistência dos trabalhadores escravizados no Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: Editora da UPF.

Mattos, Carmem Lúcia Guimarães de, e Paula Almeida de Castro (orgs.). 2011. *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB.

Moura, Clóvis. 2021. *Quilombos: resistência ao escravismo*. Teresina: EdUESPI.

Munanga, Kabengele. 1995. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP* 28: 56-63.

Omo Ayo Otunjá, Cláudia Rocha David. 2021. *Educação Kilombola: diálogos, reflexões e contribuições para uma educação escolar quilombola*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Paixão, Aline Maria P. da. 2014. "*Aqui todo mundo é parente*": dinâmica territorial, organização social e identidade entre os quilombolas de Mituaçu, PB. Trabalho de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.

Pierrot, Alain. 2015. Aprendizagem e representação: os antropólogos e as aprendizagens. *Horizontes Antropológicos* 21 (44): 49-80.

Quijano, Aníbal. 2005. "Colonialidad del poder y clasificación social". En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Pp. 113-131. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Instituto Pensar.

Quijano, Aníbal. 2000. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Anibal Quijano *La Cuestión Descolonial*. pp. 531-576. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Reis, João José. 1996. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. *Revista USP* 28: 14-39.

Santos, Antônio Bispo. 2023. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama.

Teixeira, Rogério Ferreira. 2014. "A educação em uma comunidade autorreconhecida kilombola: a vivência da Comunidade Morada da Paz – CoMPaz". Trabalho de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

De la educación de élites a la educación para las masas: un estudio de caso de la creación del sistema de telesecundarias en México

From elite education to education for the masses: a case study of creation of the tele-secondary school system in Mexico

Da educação de elite à educação para as massas: um estudo de caso de a criação do sistema tele secundaria no México

Dra. Martha Areli Ramírez Sánchez[1]

Resumen

La creación del sistema de telesecundarias en México en los años 1960 fue producto de una matriz político-cultural alimentada por diversas influencias llegadas al país en la época de posguerra y en las turbulentas décadas posteriores (1945-1975) en América Latina, las cuales se caracterizaron por intervenciones y conflictos armados en la región y por la participación política e intelectual del magisterio. Desde la década de 1940, se gestaron proyectos educativos en sinergia con la vida comunitaria del México rural, caracterizada por un tejido social colectivo fuerte. En ese contexto, las telesecundarias no solo expandieron el sistema de educación secundaria, sino cómo modelo también fue punta de lanza en términos de la incorporación de nuevas tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, su impacto más importante fue el hecho de ofrecer educación para las clases menos favorecidas. Para poder históricamente ejemplificar

1 Mexicana. Doctora en Antropologia Social por The University of Manchester. Coordinadora del posgrado en Antropologia Social en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México. El presente artículo forma parte de un proyecto de investigación en curso sobre modelos y proyectos de educación popular. Correo electrónico: martha.ramirez@ibero.mx Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7858-2915

Este artículo utilizó Normas APA, Séptima edición.

y reconstruir este modelo, elaboramos un estudio de caso descriptivo que explora el contexto; con un enfoque particular en la historia, objetivos, logros y retrocesos de la Telesecundaria 211 de Naucalpan de Juárez, en el Estado de México. Abordamos su propuesta de innovación educativa, la inclusión sin precedente de prácticas artísticas, culturales y políticas en la escuela; su intenso vínculo con -y apropiación por- la comunidad; y su aporte a la praxis de la educación popular de la época. Argumentamos que esta experiencia liderada por un grupo de jóvenes maestros y una comunidad unida en torno a un proyecto educativo aporta a la discusión de la justicia educativa y popularización de la educación ya que contribuyó a acercar la educación secundaria a las juventudes menos favorecidas.

Palabras clave: telesecundaria, masificación de la educación, posguerra, educación secundaria

Abstract

Creation of Mexico`s "tele-secondary" school system in the 1960s was the product of a political-cultural matrix fueled by a variety of foreign influences during the post-war era and in subsequent decades (1945-1975) in Latin America, which were characterized by interventions and armed conflicts in the region as well as political activism and intellectual foment by teachers. In the 1940s, educational initiatives were developed that were in synergy with rural Mexico`s community life, which was characterized by a strong collective social fabric. In that context, the tele-secondary school system not only expanded secondary education but also provided a model of educational innovation which spearheaded incorporation of new technologies into the teaching-learning process. However, its most significant impact was to provide education for the most marginalized classes. To historically exemplify and describe this model, we carried out a descriptive case study, focusing on the history, objectives, achievements, and setbacks of the Tele-secondary school 211 of Naucalpan de Juárez, in the State of Mexico. We explore the educational innovation of this model; its unprecedented inclusion of artistic and cultural, as well as political action; its intense connection with – and appropriation by – the community; and its contribution to the praxis of popular education of the era. We argue that this model, developed by a group of young teachers and a community which was united with respect to the education of its youth, informs the discussion of educational justice as it contributed to providing secondary education to the most marginalized youth.

Key words: tele-secondary school, mass education, postwar period, secondary education

Resumo

A criação do sistema de tele-escolas secundárias no México na década de 1960 foi resultado de uma matriz político-cultural alimentada por diversas influências que chegaram ao país no pós-guerra e nas turbulentas décadas seguintes (1945-1975) na América Latina, caracterizadas por intervenções e conflitos armados na região e pela participação política e intelectual do magistério. Desde a década de 1940, foram desenvolvidos projetos educativos em sinergia com a vida comunitária do México rural, caracterizada por um forte tecido social coletivo. Nesse contexto, as tele-escolas secundárias não só expandiram o sistema de ensino secundário, como também foram um modelo pioneiro em termos da incorporação de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o seu impacto mais importante foi o facto de

oferecer educação às classes menos favorecidas. Para exemplificar e reconstruir historicamente este modelo, elaborámos um estudo de caso descritivo para explorar o contexto, com foco na história, objetivos, conquistas e retrocessos da Telesecundária 211 de Naucalpan de Juárez, no Estado do México. Exploramos a inovação educativa deste modelo; a inclusão sem precedentes de práticas artísticas, culturais e políticas na escola; a sua intensa ligação com a comunidade e a sua apropriação pela mesma; e o seu contributo para a prática da educação popular da época. Argumentamos que esta experiência liderada por um grupo de jovens professores e uma comunidade unida em torno de um projeto educativo contribui para a discussão sobre justiça educativa e popularização da educação, uma vez que ajudou a aproximar o ensino secundário dos jovens menos favorecidos.

Palavras-chave: telesecundaria, educação de massa, período pós-guerra, ensino secundário

Introducción
El panorama educativo después de la Segunda Guerra Mundial

El fin de la Segunda Guerra Mundial se distinguió por la transformación de las estructuras político-culturales que sostenían el dominio de las monarquías y las nacientes burguesías, en un contexto de reconstrucción material y económica. Estos cambios fueron particularmente evidentes en las instituciones que organizaban la vida social y la economía, las cuales en su conjunto contribuyeron a la creación de un nuevo sujeto, quien sería útil para la sociedad que estaba por nacer. Una precondición fundamental para este cambio fue la renegociación de las condiciones sobre los privilegios que sostenían las elites, lo cual implicó ampliar las esferas e instituciones donde estas socializaban y que ayudaban a mantener la asimetría de las relaciones de poder (Blacha, 2015)

El inicio de la segunda mitad del siglo XX conllevó a la redefinición del concepto de persona como alguien quien debería conducir el nuevo "proyecto de sociedad" en los albores de los años 1950. Sin olvidar su base biológica, el concepto moderno de persona se caracterizaba por la cualidad inherente de la trascendencia lo que le permitiría superar un destino marcado por las condiciones de su nacimiento (La Chica Delgado, 2015). Esta concepción habría influenciado los discursos políticos y el espíritu modernizador de las décadas posteriores, en que se agudizó la disputa por los *cuerpos* de los individuos como mano de obra y seguidores de tal o cual ideología política y religiosa. Y en contextos más amplios, la creación de organismos internacionales también estableció nuevas relaciones entre la persona y el Estado (Gonzáles, 2016). En esta ola modernizadora, la burguesía y los gobiernos requerían personal capacitado que realizara tareas y trabajos manuales especializados. Con este objetivo se puso la mirada en las poblaciones jóvenes al mismo tiempo que en este ambiente de cambio las ciencias y artes representaban el mundo que se estaba reconstruyendo, contribuyendo a la música, teatro y arquitectura que se llamó "construir para todos" (Colomina, et al., 2022). Alimentándose de todos estos cambios y oponiéndose a la mecanización de la fuerza de trabajo sin sentido surge en América Latina la propuesta pedagógica de la educación popular de Paulo Freire (Bruno Jofré, 2015), que otorgó un papel central a la comunidad, a la juventud y a la reflexión en la construcción de su propio destino.

En otras geografías la educación en tiempos de posguerra se caracterizó por varias transformaciones, para Castro (2000), el sistema educativo europeo después de la Segunda Guerra Mundial adoptó las siguientes medidas: 1) universalización y expansión del sistema de educación primaria para las infancias sin discriminación por clase; 2) expansión y fortalecimiento del sistema de educación secundaria; 3) implementación de nuevas perspectivas pedagógicas, superando las prácticas tradicionales de memorización y repetición; 4) fundación de la UNESCO para promover la cooperación internacional en materia educativa; y 5) incorporación de las nuevas tecnologías en el desarrollo de programas educativos, particularmente radio y televisión.

En el ámbito político económico, dos modelos político-ideológicos lideraron estas transformaciones: el de los países del autodenominado bloque democrático, y el de los países alineados con la Unión Soviética (Acosta, 2016; Ruíz, 2001). Para alcanzar sus objetivos generales, cada bloque desarrolló programas educativos que consideró le facilitaran su competencia en la llamada "Guerra Fría". Los gobiernos de los países devastados durante la guerra impulsaron iniciativas para resolver sus crisis sociales y económicas. Por ejemplo, en Italia, que quedó empobrecida después de perder dos grandes guerras consecutivas, se optó por la creación de la *Telescuola,* caracterizada por el uso de la televisión como herramienta principal para la enseñanza de adolescentes en áreas rurales y para adultos analfabetas en áreas semiurbanas debido a que era un medio de bajo costo y con posibilidades de alcance masivo. En 1954, la *Radiotelevisione italiana* (RAI) lanzó el programa televisivo titulado *Non è mai troppo tardi* (Nunca es demasiado tarde) que se centraba en la educación de adultos.

Esta concepción sobre la educación de masas emana de la propuesta de 1939 contenida en *la Carta della Scuola* (Spindola, 2020), que proponía la masificación de la educación con la llamada "pedagogías de las masas", la cual sostenía, entre otras cosas que la educación debía ser para todos, pero controlada desde y para el Estado **(**Cavallera, 1996**)**, que en esa época estaba alineada con la visión política del Duce Musollini (Spindola, 2020). Para la *Telescuola*, entre 1954 y 1957 la RAI produjo programas de televisión dirigidos a combatir el analfabetismo en adolescentes y adultos, acompañados por material impreso para apoyar para cada clase. Borghi y Montanari (2021) sintetizan sus rasgos centrales: 1) las clases se transmitían por televisión en horarios matutino y vespertino; 2) las clases se transmitían por televisión; 3) no era común que las familias tuvieran televisiones; por lo tanto donde existiera una televisión ahí se reunían los alumnos a ver las clases; 4) para evaluar el desempeños de los alumnos se instalaron centros de tutoría ubicados en Roma que brindaban apoyo presencial a los estudiantes que pudieran pagar un viaje y asistir de manera presencial. El objetivo de la *Telescuola* era llegar a adultos trabajadores, quienes tomaban las clases en bares o locales que tuvieran un aparato de televisión, los cuales se llamaban "teleclubs". Cavallera (1996) señala que en 1960 el 70 % de los televidentes de la *Telescuola* fueron adultos, incluso de la tercera edad con estudios de primaria incompleta.

La *Telescuola* enfrentó diversos retos tales como combatir la diversidad lingüística y cultural del país y el que los contenidos de los programas realizados desde Roma no correspondían con la realidad inmediata de los estudiantes, la mayoría de ellos campesinos. El sistema de evaluación de este sistema también representó ciertas dificultades para los estudiantes ya que, al no contar con un plantel, los alumnos debían enviar evidencia de su asistencia y de sus tareas a la sede de la RAI en Roma, la cual seleccionaba a los alumnos con

mejores calificaciones para asistir a los foros de televisión donde se producían los programas de clases, con la idea de incentivar su empeño y animar a más personas a seguir las clases por televisión. Otra dificultad importante fue la falta de comunicación directa entre el teleprofesor y los alumnos, y la consecuente imposibilidad de expresar dudas acerca de los temas presentados en las clases televisadas. Posteriormente, en los años 70 con la entrada de Italia a los mercados internacionales y su subsecuente desarrollo económico, se registraron avances significativos en el sistema educativo y se dio por terminado este modelo.

La educación secundaria en México

La Constitución Mexicana de 1917, producto de la Revolución Mexicana, estableció que la educación en el país fuera laica y gratuita. Estos rasgos centrales se mantienen aun después de 9 modificaciones constitucionales significativas. Una de las modificaciones más notables fue la reforma de 1931, que declaró al modelo educativo como laico y socialista, con la intensión de incluir a las masas populares en la llamada "fundación del México moderno". Otra modificación muy significativa fue la reforma de 1946, que estableció que las primarias y secundarias públicas debían tener como objetivo suprimir los privilegios de raza, sectas y clase, así como impulsar la solidaridad internacional. Sin embargo, no fue hasta 1993 cuando se estableció a la educación secundaria como obligatoria (Trujillo, 2015).

Como resultado de los conflictos bélicos en Europa centenares de migrantes de diversas filiaciones políticas migraron a América Latina. Cómo puente entre el sur y el norte continental y global, México en particular acogió una infinidad de influencias filosóficas y culturales que tuvieron aportaciones singulares en el campo de la educación. Tomando en cuenta estos antecedentes, nuestro estudio de caso ejemplifica cómo, en los años 1960 en México, se adoptó el sistema de telesecundarias, inspirado en la *Telescuola* italiana pero también alimentado de las corrientes de pensamiento que se desarrollaban en América Latina y las más corrientes de pensamiento más críticas de europea, con el objetivo de enfrentar los desafíos de acceso a la educación en comunidades rurales y marginadas del país.

La educación por televisión para zonas marginadas

Esta problemática no pasaba desatendida del todo por los gobiernos postrevolucionarios, ya que para atender las necesidades educativas del México rural encontramos iniciativas creadas desde la segunda década del siglo XX, al respecto podríamos citar las misiones culturales de 1920 (Guerrero, 2018) y la Casa del Estudiante Indígena en 1924 (CEI) (Escalante, 2017). Aunque estas primeras iniciativas de educación pública media superior eran deficientes y no atendían las necesidades intelectuales de su alumnado (Arcos, 2012). El giro más importante en este tema proviene de la propuesta cardenista de 1934, misma que subraya la necesidad de una enseñanza que cubra las necesidades reales y aspiraciones de la población (Kapelusz, 2007). Y es que todas las políticas públicas de al menos las primeras cuatro décadas del siglo pasado, incluidas las escuelas secundarias creadas por decreto en 1925-1926 (Zorrilla, 2004), se vieron afectadas por conflictos armados como la revolución mexicana (1910) y la guerra cristera (1926) en las cuales el adoctrinamiento y la educación de los más jóvenes estaba en el

centro de sus pugnas (Cenovio, 1994; Loyo, 20023).

Así que, en la década de 1960, como en la Italia de posguerra, las zonas rurales y periurbanas carecían de una oferta educativa suficiente y la televisión fungió como un canal ideal para revertir el analfabetismo en niños y adultos. En México, se desarrolló un modelo similar al de la *Telescuola* italiana y se adaptó a los contextos locales. Si bien este fue creado inicialmente por el Estado, rápidamente las comunidades marginadas se apropiaron de él desarrollando los rasgos particulares que expondremos a continuación. En México, se nombraron "telesecundarias", las cuales han permanecido desde la segunda mitad de la década de los 60s. Como en Italia, se utilizó la señal de televisión abierta para la difusión de las clases y una dependencia gubernamental se encargó de diseñar y producir los programas de televisión.

En la década de 1960, el sistema de telesecundarias se instauró en algunas de las alcaldías de la ciudad de México, las más rurales y las que tenían índices más altos de marginalidad como Tlalpan, Milpa Alta y Xochimilco. También se fundaron algunas telesecundarias en algunas de las colonias más marginalizadas de los municipios más pobres del Estado de México. Su creación contribuyó al fortalecimiento de la educación secundaria, que hasta entonces estaba integrado únicamente por las secundarias federales y técnicas, que eran insuficientes y tenían otros objetivos y metodologías y que debido al gran número de materias el costo era insostenible para la mayoría de las familias.

En 1959, al comenzar el sistema telesecundaria, el panorama educativo para el nivel secundaria era desolador, en el medio rural se registraba un 97.8% de deserción escolar, una tasa muy similar al de las grandes ciudades. Situación que efectivamente se había querido combatir, por ejemplo, con el proyecto educativo Cardenista (Bautista Garcia, 2020), pero que seguía siendo insuficiente. Tanto que unos años atrás se habían echado a andar iniciativas similares; por ejemplo, en 1952 - dos años antes de que la *Radio e Televisione Italiana* (RAI) creara la *Telescuola* - un canal de televisión transmitió en canal abierto los primeros programas educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en señal abierta.

Metodología

Nuestro acercamiento a este caso surgió como resultado de diversas colaboraciones con miembros de movimientos sociales relacionados con la educación, con quienes hemos contribuido en el desarrollo de planes y programas de estudio para sus escuelas (Ramírez, 2024). Esta relación nos permitió acercarnos a miembros y ex colaboradores del sistema de telesecundarias y particularmente al personal administrativo, miembros de la primera Sociedad de Padres de Familia y exalumnos de la telesecundaria 211, quienes de manera libre e informada decidieron participar en este estudio y en la reconstrucción de sus trayectorias educativas (Arvizu, 2024; Sánchez y Martínez, 2023). Al compartir con nosotros sus memorias y parte de sus historias de vida nos permitieron elaborar un estudio de caso descriptivo que da cuenta de un evento educativo bien determinado en tiempo y espacio (Serret- Segura, Martí Puig, 2016). Para destacar su relevancia como un caso por la lucha al acceso a la educación pública de calidad nos decantamos a utilizar la micro etnografía como una perspectiva válida que permitirá ilustrar las interacciones entre Estado, maestros, alumnos y comunidad, más allá de las que, en palabras de Rockwell (1984), (Alvarez, 2011), se generan en prácticas didácticas formales.

A pesar de haber platicado también con miembros actuales de la telesecundaria, como estrategia metodológica se estableció un corte temporal delimitando nuestro caso desde la fundación de la Telesecundaria 211 hasta la jubilación del último miembro fundador. Posterior a su salida, surgieron controversias y cambios profundos en la dinámica de la telesecundaria, los cuales aquí solamente se señalarán ya que no contribuyen a nuestro objetivo principal. Aunque no incluimos una etnografía del aula (Álvarez, 2011) en nuestra investigación, presentamos los rasgos centrales de la propuesta pedagógica del sistema de telesecundaria que enriquecen la investigación y los campos temáticos que preocupan a la antropología de la educación. Debido a los límites que establece este espacio y a pesar de que el discurso político fue central en esta historia, optamos por no realizar un análisis del discurso (Martinic, 1992).

Al articular la teoría y la metodología con la información obtenida en el trabajo de campo, podemos reportar el hallazgo de una experiencia educativa no convencional, que dialoga con otras experiencias de educación popular y pedagogías críticas latinoamericanas y que refleja en muchos sentidos la política estatal de la década de 1980, pero sobre todo las reacciones de los movimientos sociales y de educación popular fortalecidos en México desde 1970 (Acrí, 2018), como reacción a un estado totalitario (Gonzáles Villareal, 2018). También este ejercicio etnográfico nos permitirá de acuerdo con Romero, Eyzaguirre y Torres (2024) reconstruir sin especulaciones las intenciones de una comunidad educativa que construye y reconstruye su realidad a través de sus interacciones. Abordamos un caso muy único contextualizado en la época posterior a la Segunda Guerra Mundial y la Guerra de Vietnam, los años de la guerra fría, el cual en medio de una crisis política grave y recesión económica buscó ejercer la autonomía de facto, la creatividad y crear comunidad. Con esto, ejemplificamos lo que muchas obras pedagógicas de los años 60, 70 y 80, incluyendo aquellas de Dewey (2010) y Freire (1970), teorizaban.

Durante 2020 y 2021 realizamos una serie de acercamientos a los profesores fundadores de la Telesecundaria 211, ubicada en el municipio de Naucalpan de Juárez en el Estado de México. Es un municipio con una geografía muy diversa, su zona norte se caracteriza por ser un paisaje con montes, barrancas y cuevas. Y es ahí donde desde la segunda mitad de la década de los 70 se establecieron colonias populares mediante la ocupación de tierras ejidales. Con estas condiciones y características es donde se construyó nuestro estudio de caso. Para reconstruir la memoria histórica sobre los eventos que dieron origen a este proyecto educativo se optó por un trabajo cualitativo, entrevistas, revisión de archivos personales, fotográficos, periodísticos y de investigación que nos permitieron indagar en: 1) las complejidades de un proceso que se distingue por múltiples tensiones y dinámicas complejas; 2) las estrategias ejecutadas para resolverlas; y 3) así como por la capacidad de los actores sociales involucrados para transformar su realidad. Un análisis de las trayectorias personales y políticas de sus protagonistas evidencia las micro tensiones que se desprenden del choque entre una política pública y la realidad de un país culturalmente diverso (en este caso en el campo de la educación), así como las contradicciones que enfrenta un proyecto de educación popular entre seguir un camino de autonomía y o alinearse con las políticas del Estado al incorporarse al sistema oficial de educación.

Conocer la historia de la telesecundaria 211 y posteriormente identificar otros proyectos educativos autónomos en otras regiones del Estado de México nos han alentado a reflexionar sobre este fenómeno en términos más generales, pero para conocer a fondo esta experiencia

en este momento se establecieron las siguientes preguntas que guiaron nuestro trabajo: 1) ¿A qué necesidades comunitarias respondió la creación de la Telesecundaria 211?; 2) ¿Qué objetivos persiguió?; 3) ¿Qué actores sociales intervinieron en el desarrollo de este proyecto?; 4) ¿En qué consistió su propuesta pedagógica?; y 5) ¿Cuál fue el vínculo entre la comunidad y la telesecundaria? Para explorar posibles respuestas, se identificaron los momentos más significativos de este proyecto y los principales actores sociales, se exploró el vínculo de estos actores con las organizaciones sociales, líderes natos y actores políticos con quienes tuvieron conflictos o establecieron alianzas. Con esto, se establece un panorama en que los participantes establecen sus objetivos, despliegan estrategias para su consecución y transforman su entorno inmediato.

Como parte del trabajo de campo, se realizaron entrevistas y grabación de material audiovisual, conversaciones formales e informales con los directivos, maestros, padres y madres de familia, y estudiantes egresados de la telesecundaria. Material que se encuentra bajo resguardo, los archivos personales fueron devueltos a sus dueños. Los participantes incluyeron 4 exalumnos de la primera generación de egresados de 1986, 2 de la generación de 1988, 7 de 1989 y 7 de 1990. Todas y todos accedieron voluntariamente a responder a preguntas específicas y compartir sus relatos de vida y experiencias durante su estancia en la telesecundaria. Actualmente en su vida adulta, tienen hijos y nietos, y trabajan como arquitectos, pequeños empresarios, maestras, personal administrativo de la telesecundaria, comerciantes, vendedores de seguros, choferes de transporte público y amas de casa. Tres de los entrevistados han emigrado a Estados Unidos y respondieron a algunas de las preguntas vía mensaje de voz por *WhatsApp o FaceTime*. Con la finalidad de reconstruir una sola historia, a partir de información obtenida por personas que intervinieron en este evento, con trayectorias políticas y educativas diversas, que participaron en épocas diferentes y que ocuparon posiciones jerárquicas desiguales, fungimos como observadores de segundo orden para reconstruir eventos pasados y vincularlos con el presente (Arévalo, 2025, Arnold, 2004). Solo así pudimos elaborar una narrativa en presente etnográfico continuo.

Para validar la información, las versiones obtenidas se triangularon entre diversos actores participantes del estudio. Incluso, se cruzaron datos ofrecidos por diferentes generaciones de alumnos con las versiones de los padres de familia que formaron parte de tres mesas directivas y profesores fundadores jubilados, y con los archivos personales arriba mencionados. Adicionalmente, toda la información obtenida fue resguardada bajo los siguientes criterios éticos: 1) Se les aseguró a los colaboradores que la información obtenida sería tratada sin fines de lucro; 2) Todas y todos los colaboradores consintieron voluntariamente a participar en este proyecto; 3) Por acuerdo mutuo se resguarda la identidad de los participantes quienes así lo decidieron, como también se incluyeron los nombres verdaderos de quienes así lo solicitaron; y 4) Garantizamos la confidencialidad de la información, omitiendo del texto cualquier información o evento sensible que trata de un contexto social y político en el cual los protagonistas han sido revictimizados.

De la alfabetización por televisión a la telesecundaria en México

De los años 30 se habían implementado proyectos educativos específicos para poblaciones

indígenas en México, pero tenían un sentido más de integración que educativos, en esto recae la novedad del modelo aquí presentado. En este modelo de educación por televisión se concebía de manera relativamente diferente al estudiantado, en estos había una intensión de homogeneizar a las poblaciones adolescentes del país más que de "civilizar". Con este sutil giro se elaboró un programa piloto y se creó la Dirección de Educación Audiovisual (DGEA) que realizó emisiones de *Enseñanza Secundaria por Televisión* con señal abierta a pesar de que no todos los hogares contaban con un aparato de televisión. Una vez aprobado el formato, la DGEA lanzó una convocatoria abierta a profesores de primaria para registrase como maestros para telesecundaria, conocidos como "monitores", pues no existía la figura de teleprofesor y era necesario estar entrenado en la propuesta pedagógica del sistema. Este detalle provocaría posteriormente conflictos entre la dirección y los profesores pues intervendría en su contratación y salarios. Posteriormente, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el presidente Gustavo Díaz Ordaz y el entonces secretario de Educación Pública Agustín Yáñez convocaron a los adolescentes del país a inscribirse en las primeras telesecundarias. Así, en enero de 1967, se inició la transmisión de clases por televisión a 304 tele aulas. Los estados de Hidalgo, Puebla, Veracruz y Oaxaca, además de zonas marginadas de la Ciudad de México, fueron los primeros en recibir la transmisión (Cano-Ruiz y Bustamante, 2017). El Estado Mexicano avaló la implementación del sistema en parte debido al bajo costo de la transmisión de la señal de la programación. Como dijo la fundadora de una telesecundaria en Acuitlapilco, Tlaxcala, "Bastaba con que tuviéramos señal de televisión y un local, o un cuarto. Teníamos que juntar a los hijos de algunos vecinos, hacer la lista de asistencia… y con eso nos podíamos ir a registrar como telesecundaria" (Betty, 72 años, 2021).

A 56 años de su creación el sistema telesecundaria ha crecido tanto que, según datos oficiales del año 2020, se estimó que 6 de cada 10 escuelas de nivel secundaria eran telesecundarias, aunque solamente atendían a 1 de cada 5 estudiantes que cursaban ese nivel (Gobierno de México, 2020). A pesar de su importancia sus condiciones materiales, sus instalaciones y equipamientos son mucho más deficientes que las secundarias técnicas o las federales. Sin embargo, el sistema ha seguido evolucionando actualmente la producción y transmisión de las clases televisivas está a cargo del sistema de educación televisiva EDUSAT. Por ejemplo, en 1988, para poder llegar a más regiones, la transmisión de la programación pasó de la señal de televisión abierta a la señal análoga satelital, para lo cual se requirió de la instalación de antenas parabólicas en los planteles, lo que permitió que regiones más remotas pudieran tener acceso a su señal. A pesar de su larga trayectoria fue hasta el 2019 que el gobierno federal volvió a mostrar interés político y académico significativo en ello (Bonilla, 2021). Lo empíricamente observado y revisado en esta materia sugiere que este vacío institucional dio pie a que las disposiciones oficiales respecto a la administración de la telesecundaria no necesariamente se implementan al pie de la letra, sino que en cada contexto los directivos de cada plantel reinterpretarán las disposiciones oficiales o resolvieran de manera relativamente autónoma cada situación académica o administrativa que se les presentara.

Sin embargo y como hasta hace 10 años eran dependientes de la programación de las materias por televisión lo que permaneció era la organización en torno a la emisión de las clases por televisión. Dinámica que es la siguiente desde su fundación, las clases se trasmiten desde las 7:00 am hasta la 1:00 pm de lunes a viernes, con clases específicas para cada uno de los tres

grados. Los programas televisivos son didácticos, con conductores que en ocasiones incluso teatralizan los temas. Cada mañana, la programación comienza con la materia de español para 1er grado, después español para 2ndo, y finalmente para 3ero, y así sucesivamente se transmiten todas las materias contenidas en los planes de estudio.

Cada clase tiene una duración de 30 minutos y al término de la transmisión los maestros complementan el tema con los contenidos en las Guías de Estudio, distribuidas a los alumnos, quienes pagan un costo mínimo. Las Guías, producidas por el sistema de telesecundarias para cada materia y grado son el equivalente a los libros de textos oficiales. Están organizadas por área temática desde el día uno y hasta el final del año escolar. Mientras los alumnos veían un programa, tomaban notas sobre la transmisión. Posteriormente, el maestro o maestra coordinaba la discusión en torno al tema tratado, aclaraba dudas y guiaba a los alumnos a realizar los correspondientes ejercicios indicados en la guía de estudio. Los profesores, ya familiarizados con la metodología, estaban encargados de acompañar a los alumnos durante todo el día a lo largo de un año. Mientras los alumnos de 1ero veían su clase televisada, los otros grados realizaban los trabajos en las guías. Después, se transmitía la clase para 2ndo y finalmente 3ero. Para cada grado, se seguía el mismo orden de transmisiones: español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales. En términos generales, la metodología es eficiente ya que se requieren pocos profesores para cada una telesecundaria. El diseño de las Guías de Estudio corrió a cargo de un equipo de pedagogos con el objetivo de la homogeneización de conocimientos de las y los jóvenes que estudiaban la telesecundaria sin importar su ubicación geográfica.

Abajo abordaremos un caso particular que se distingue por la manera en que sus fundadores se apropiaron de la metodología oficial de telesecundaria y en muchos sentidos la enriquecieron con su experiencia personal, influenciados por las tendencias políticas y el espíritu de la época, tales como los proyectos de educación popular, los movimientos estudiantiles y obreros de los 60, 70 y 80s (Mercado y Ruíz, 2022). Con nuestro estudio de caso, exploramos las estrategias colectivas, mecanismos de autogestión, medios y fines que caracterizaron la creación de la telesecundaria 211, así como los cambios que sus fundadores enfrentaron con la transición generacional a lo largo de la historia del plantel. Este caso subraya la necesidad de documentar etnográfica e íntimamente la historia de la educación no-hegemónica del país anidada en la vida colectiva de muchas comunidades. Así como los dilemas que enfrenta, alinearse con el Estado o seguir viviendo en autonomía. A continuación, veremos las estrategias desplegadas por las profesoras y profesores para navegar en un sistema de educación oficial para la cual el bienestar de las comunidades en cuestión no suelen ser sus objetivos prioritarios. Indagaremos acerca de la manera en que esta telesecundaria se fundó desde la praxis y el trabajo voluntario de profesores, padres de familia y alumnado, y cómo conjuntamente elaboraron estrategias emergentes para lograr el objetivo de acercar la educación a jóvenes y comunidades en situación de marginación. Consecuentemente, estos actores sociales contribuyeron al fortalecimiento de la comunidad, el establecimiento de coaliciones políticas con otros actores de la región y la formación de un alumnado crítico y políticamente activo. Esta investigación aporta elementos para comprender iniciativas educativas poco exploradas en México, las cuales incluyen las universidades campesinas, obreras, interculturales e indígenas no oficiales, autogestivas y polivalentes. Este caso permitirá comprender otra dimensión de la acción comunitaria y política en temas educativos, su continuum histórico con movilizaciones políticas de hace 7 décadas y

ofrecerse como una alternativa ante la crisis civilizatoria que enfrentamos (Domínguez, 2021).

Maestros fundadores de la Telesecundaria 211

Carlos Velázquez, licenciado en pedagogía, fue el primer director de la Telesecundaria 211, y mantuvo ese cargo durante 32 años, hasta su jubilación en 2014. Pedro, Martha y Felipe, quienes habían sido amigos y compañeros universitarios fueron los profesores fundadores de la telesecundaria. Desde los años 70, como estudiantes universitarios, participaron en organizaciones estudiantiles en la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Acatlán, perteneciente a la UNAM. Uno de los objetivos de su organización era la exigencia de actualizar los programas de estudio de la carrera de Pedagogía, ya que en esa época la pedagogía academicista – como los entrevistados lo llamaron - concebía a los alumnos solamente como depositarios de contenidos separados de la realidad social, poco activos en su proceso de aprendizaje. Algunos de los profesores de la ENEP de los años 70 y 80 eran exiliados políticos argentinos y chilenos, quienes les transmitieron ideas innovadoras sobre la educación, lo cual los llevó a liderar un movimiento estudiantil que organizó uno de los paros de actividades más grandes de la ENEP en la década de los 70 y que obligo a un dialogó entre profesores y estudiantes para modificar los planes de estudio de su carrera.

En 1980, este grupo de amigos se volvieron a reunir y juntos solicitaron los puestos de profesores en la Telesecundaria 9, lo cual les permitió poner a prueba sus ideas sobre la educación. Meses después, Lucía y Mario, quienes habían estudiado en las facultades de psicología y filosofía, respectivamente, de la UNAM se unieron como profesores. Rápidamente se dieron cuenta que coincidían en posturas políticas e ideas sobre la educación Según relatan, algunas de sus principales influencias era la literatura de Paulo Freire, los proyectos de educación popular y las movilizaciones sociales latinoamericanas de las décadas de 60, 70 y 80 como la teología de la liberación, el marxismo, el sandinismo y la revolución cubana (Mendiluza y Jiménez, 2018; Muñoz, 2019).

Orígenes de la Telesecundaria 211

Los maestros arriba mencionados, aún muy jóvenes, obtuvieron su primer trabajo en 1982 en la Telesecundaria N. 9 cuando las autoridades decidieron abrir un turno vespertino. La escuela se fundó en 1965 en la Colonia El Molinito, en el municipio de Naucalpan de Juárez, Estado de México. Era una de las primeras y más grandes telesecundarias del país, con 500 alumnos y un fuerte arraigo a la comunidad, la cual tenía problemas significativos como bandas juveniles y delincuencia organizada, adicciones, cantinas, comercio informal y ambulante.

Al difundir la convocatoria para abrir el turno vespertino más de 150 adolescentes manifestaron interés en inscribirse al nuevo turno. A pesar de la gran respuesta, la Dirección de Telesecundarias se negó a aumentar las horas de servicio a los profesores del turno matutino quienes se supondría atenderían a los nuevos grupos, pero ante la negativa de un aumento de salario ellos se negaron a atender a los nuevos alumnos de manera gratuita. Por este motivo, la Dirección de Telesecundarias tuvo que incorporar a nuevos profesores, y Carlos y sus amigos fueron contratados de manera oficial, comenzando su labor como maestros en septiembre de

1982.

Debido a la falta de oferta educativa en la zona el turno vespertino fue una opción ideal para la población adolescente de estas colonias que tenía que trabajar para subsistir. Los nuevos profesores se animaron a poner en práctica sus ideas pedagógicas en el nuevo turno. Poco tiempo después se les dio a conocer que no tendrían inmediatamente una plaza definitiva al momento de su contratación, entonces decidieron que el turno vespertino funcionaría como una escuela independiente de la Telesecundaria 9 a pesar de utilizar las mismas instalaciones y no contar con registro oficial de la SEP, lo cual implicaba que los alumnos no tendrían un certificado de educación secundaria con validez oficial.

Desde que los maestros anunciaron su intención de convertir el turno vespertino en una nueva escuela, su relación con la Jefatura del Departamento de Telesecundarias fue tensa. Sin embargo, en el contexto de las telesecundarias de la época, 150 alumnos eran suficientes para empezar un nuevo plantel, y esto les otorgó una fuerza política que les permitió negociar. En esta situación, los profesores midieron sus posibilidades políticas, conscientes de sus propias necesidades y de las obligaciones de la Dirección de Telesecundaria decidieron organizar una serie de acciones que mostraran su intención de independizarse, comenzando por demandar el reconocimiento oficial de la nueva escuela.

Los maestros convocaron a las madres y padres de los nuevos alumnos a crear una Sociedad de Padres de Familia, invitando en particular a los más carismáticos y participativos y que mostraron cierto carácter de liderazgo nato. Después, organizaron comisiones de padres y alumnos para conseguir guías de estudio, credenciales, boletas de calificaciones y listas para el registro de asistencia, aunque seguían impartiendo clases en las instalaciones de la Telesecundaria 9. En asamblea, los maestros, padres y alumnos resolvían los problemas que surgían. En palabras de su director fundador, al término del año escolar 1982-1983, habían logrado integrar una comunidad escolar unida y activa.

Una nueva escuela: el basurero de Valle Dorado

Para 1984, el turno vespertino ya contaba con nueve profesores, lo que les permitió abrir tres grupos de cada grado. Aunque la demanda seguía aumentando, no podían inscribir a más alumnos. Después de un mes de haber iniciado el año escolar 1984-1985, la Dirección de Telesecundarias les anunció la orden gubernamental de que se fusionaran con el turno matutino, y que los nuevos profesores serían reubicados a otros planteles. Esta orden estatal tuvo el objetivo de desarticular su naciente movimiento. Desafiando esta indicación, los profesores decidieron abandonar el plantel 9 y crear su propia escuela. Esto implicaba encontrar un terreno donde construir desde cero unas instalaciones dignas. Algunos miembros de la Sociedad de Padres de Familia formaban parte de la Unión de Colonias Populares de Naucalpan A.C. en la zona norponiente del municipio de Naucalpan (Ramírez Sáiz, 2005; Alonso, 1988). Desde 1977, esta organización en alianza con el Partido Socialista de los Trabajadores (PST) había impulsado la ocupación de tierras ejidales con la finalidad de crear barrios populares. La invasión de terrenos estatales y federales ha sido una práctica muy común desde la década de los años 70, y solo con este mecanismo muchas familias pudieron crear sus viviendas. Como consecuencia aumentando la zona conurbada a la Ciudad de México rápidamente se expandió de manera irregular. Algunos padres de familia comentaron a los maestros que había un lugar conocido popularmente como

La Punta en la colonia Valle Dorado del municipio de Naucalpan, conformado principalmente por cerros, barrancas y cuevas que en muchas ocasiones eran utilizados como basureros.

Después de varias asambleas, en 1984 los profesores, padres de familia y alumnos - en compañía de miembros de organizaciones populares de vivienda y de comerciantes - llegaron al terreno y decidieron tomarlo sin autorización. Pusieron como primera tarea limpiar el sitio un fin de semana, sacando grandes cantidades de basura y aplanando el suelo para que, al siguiente lunes, el 11 de noviembre de 1984, se iniciaran las clases con una ceremonia de honores a la bandera. Simultáneamente a que limpiaban, los alumnos mayores y padres de familia iban construyeron pequeños cuartos de lámina de cartón y madera que servirían de salones y letrinas. Los primeros 6 meses, maestros, padres de familia y los alumnos mayores mantuvieron una guardia día y noche para resguardar el terreno. Durante la noche, hacían fogatas en parrillas improvisadas de alambre y varilla que encontraban en el sitio. Ahí hervían ollas de café, y repartían pan y otros alimentos que las madres llevaban para compartir entre todos. El lunes, los padres se iban a trabajar, los alumnos lavaban su cara y se incorporaban a sus clases. Sus labores tuvieron resultados; en febrero de 1985, el Cabildo del Ayuntamiento de Naucalpan otorgó el terreno a la escuela mediante la figura de donación, formalmente entregando la propiedad a la telesecundaria.

El primer plantel de la Telesecundaria 211

Inicialmente, la Telesecundaria 211 fue dotada de un terreno de 1,836 m2. Posteriormente, la escuela fue creciendo hasta que ocupó una extensión de 6,000 m2, que se conserva actualmente. Las primeras semanas, las clases se impartieron bajo los rayos del sol. Debido a que las primeras aulas eran muy rústicas siempre había roturas y goteras. Una madre de familia comentó acerca del padre de uno de los alumnos quien era empleado de una de las principales televisoras de México:

> "Me parece que era utilero de Televisa. El pidió a la empresa que le regalaran las escenografías que se iban a desechar. Y así, en camiones llegaron a la escuela maderas. Creemos que eran escenografías de algunos programas de televisión… y entre la sociedad de padres de familia, maestros y alumnos se construyeron las primeras aulas" (Adriana, 55 años; entrevista realizada en 2022).

Como los salones carecían de piso firme, diariamente se regaban para que el polvo no se levantara, aunque hacia la tarde con el calor el polvo volvía a levantarse. Era común que emergiera del suelo una bolsa de plástico o algún otro desecho que recordaba que ahí había sido basurero. Algunas semanas después de iniciar las clases los maestros recibieron una donación de alfombras usadas que sirvieron para cubrieron la tierra dentro de los salones. Después de cambiar la lámina de cartón por lámina de asbesto, en época de calor el clima generado por los nuevos techos, la alfombra, y láminas de asbesto utilizadas como paredes hacían una jornada de estudio muy difícil. Las puertas eran construidas de pedazos de madera; durante el día, para cerrar el salón se utilizaba un pedazo de alambre que se atoraba en un clavo, y al término del día se ponía una cadena y un candado para evitar que alguien se metiera durante la noche para

robar las televisiones o el poco mobiliario con que contaba la escuela, ya que el terreno no estaba bardeado.

Una vez que estaban instalados, los maestros comenzaron a exigir a la SEP y a la Dirección General de Telesecundarias que construyeran aulas de cemento, baños y bardas. En mayo de 1985, después de varias manifestaciones, los profesores organizaron un día de clases en las escaleras del Palacio Municipal de Naucalpan. Aliándose con otras organizaciones populares de la zona, la presión aumentó y así el presidente Municipal ordenó la construcción de nueve salones de lámina de asbesto, lo que mejoró las precarias condiciones del plantel.

Una maestra, quien había sido alumna de la primera generación, comentó:

> "Nosotros solo queríamos un espacio digno. Sí, efectivamente la construimos sobre un basurero, pero cuando los alumnos me invitaban a sus casas, pues sus casas estaban en las mismas condiciones de precariedad. Podías ver basura y ratas pasando por todos lados. Nuestros alumnos tenían mucha necesidad. Eso me hizo sentir que debíamos darles un plantel digno, que nuestros alumnos tuvieran un lugar limpio y bonito donde pasar unas horas del día" (Josefina, entrevista realizada en 2024).

En respuesta a las intensas movilizaciones organizadas por la telesecundaria en junio del 1986, el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) inició la construcción de un edificio escolar. Simultáneamente, la labor docente continuaba y al término del ciclo escolar, en 1985, la primera generación de 106 alumnos egresó, lo cual motivó a la comunidad a continuar con sus demandas por una educación en condiciones dignas. Finalmente, el 23 de febrero de 1986 se inauguró el primer edificio de dos pisos de la Telesecundaria 211, compuesto por cinco aulas en el primer piso, y en la planta baja se construyó un laboratorio-taller, una oficina para la dirección y los servicios sanitarios.

Desde el inicio de la Telesecundaria 211, los profesores apostaron por una comunidad escolar con dirección colectiva. Consecuentemente, se creó una mesa directiva en la que estaban representados los maestros, madres y padres de familia y alumnos. En palabras del director fundador, "En esta escuela no había jerarquías o alguien que impusiera su punto de vista. Todos tenían la obligación de hacer crecer la escuela" (Carlos Velázquez, entrevista realizada en 2021). Esto contrastó con las formas institucionales de manejar una escuela (De la Rosa, 1935). Durante la asamblea para elegir el primer director, de manera colectiva se acordó que el puesto sería solamente para cumplir con los requisitos oficiales de la SEP. En esta reunión se eligió a Carlos Velázquez para este cargo y que él firmaría los documentos oficiales ante la SEP.

Según la propuesta pedagógica, los alumnos debían estar involucrados de manera directa en el proceso de mejorar las instalaciones de la escuela y la toma de decisiones. En talleres y actividades culturales, los alumnos discutían temas que afectaban a la comunidad, tales como conflictos juveniles, la violencia y el desempleo. También el plantel se prestó para celebrar fiestas de XV años para alumnas sin recursos, bailes y kermeses. Una vez consolidada la escuela, los padres de familia se coordinaron con el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) para que los alumnos participaran en campañas de vacunación y otras actividades en el barrio. En muchos sentidos, la escuela fue considerada no sólo como un centro educativo

sino también como un centro de desarrollo comunitario, respondiendo a las necesidades e intereses de toda la comunidad.

El alumnado

La llegada de la telesecundaria a la colonia Valle Dorado marcó un antes y un después para la comunidad, que se había caracterizado por altos niveles de marginalidad y violencia, con bandas juveniles rivales que cada fin de semana protagonizaban sangrientos enfrentamientos, ante los cuales la policía local respondía con redadas, detenciones y más violencia. Incluso, desde finales de los años 70, organizaciones evangélicas norteamericanas y sacerdotes católicos que afirmaban desear 'sacar a los jóvenes de las bandas' habían llegado a la colonia para realizar diversas iniciativas de intervención.

La gran mayoría del alumnado provenía de contextos familiares difíciles, de tal manera que en un mismo salón -sobre todo en la primera generación- podían coincidir jóvenes de entre 12 y 18 años, ya que había alumnos repetidores y aquellos que habían sido expulsados de otras escuelas. Al entrar a la telesecundaria, tuvieron que aprender nuevas formas de socializar, participar y aprender. De manera casi natural, casi todos se comprometieron con ánimo a las guardias nocturnas, carga de materiales, faenas para la construcción de las instalaciones y elaboración de alimentos. La participación de los alumnos en estas actividades continuó por varios años mientras los maestros seguían llevándolos a marchas, plantones, cierre de vialidades estatales y federales, y "boteos", actividad que consistía en pedir dinero a los transeúntes para los gastos de las movilizaciones. En los siguientes años, los profesores y los alumnos realizaban campañas informativas sobre la situación de la educación en México, en las cuales sin distinción de grado, sexo y edad asistían a eventos solidarios con sindicatos en huelga. En estos eventos los alumnos participaban con bailes regionales mexicanos, poesías, obras de teatro y canciones.

Al preguntar a los alumnos egresados de la primera generación sobre estas actividades nos comentaron que siempre estuvieron conscientes de los motivos de las manifestaciones, y después de más de 4 décadas afirman estar orgullosos de haber exigido al Estado que les construyera aulas y entregara televisores, guías de estudio y mobiliario, y que reconociera oficialmente la telesecundaria. Comentan que esto no los distrajo de sus clases; pues en el aula entre alumnos y maestros pasaba fácilmente de los temas del análisis de la realidad a los contenidos de las guías de estudio. Las opiniones de los alumnos se enriquecían con el contacto directo con actores políticos de las agitadas décadas de los 80 y 90 en el Estado de México (García, 2022 Aguilar García, 1982).

Egresados de la primera generación manifiestan que lo que vivieron en la telesecundaria cambió su vida y su destino. De manera general, concuerdan que su principal aprendizaje lo obtuvieron de las experiencias no-académicas, durante las cuales tuvieron que desarrollar estrategias de organización para la consecución de metas; en sus palabras, aprendieron "cómo funcionaba el mundo". Los profesores comentan que exponer a los alumnos a estos procesos era una estrategia de enseñanza-aprendizaje pensada para que – en sus palabras – "comprendiera lo que era su valorar su escuela". También con este fin, cuando se inauguró el edificio nuevo, se conservaron los salones viejos, donde los alumnos de cada nueva generación tenían que cursar su primer año.

La propuesta académico-administrativa de la Telesecundaria 211

La propuesta pedagógica de la Telesecundaria 211 se basaba fundamentalmente en el análisis de la realidad social, la reflexión, la planeación y ejecución de estrategias para resolver problemas; también se caracterizó por su habilidad para ir enfrentar conflictos emergentes. Los profesores plantearon como un primer objetivo garantizar la educación para todas y todos. Y simultáneamente a la consecución de un plantel implementaron estrategias administrativas influenciadas por sus principios. Empezando con una política de rechazo cero sin examen de selección, admitiendo a alumnos repetidores, expulsados y de primer ingreso. Establecieron un sistema de cuotas únicas de ingreso, equivalente a aproximadamente 150 pesos mexicanos actuales por año escolar, para poder comprar hojas, plumas y lo necesario para las labores administrativas. Se creó una "tienda escolar" donde se vendían tacos, tortas, aguas, café, refrescos, y dulces. La cual se manejó como cooperativa, reinvirtiendo las ganancias en la compra de todo lo que hacía la telesecundaria.

Los planes y programas de estudios oficiales, propuestos por la SEP se enriquecían con talleres, eventos deportivos, concursos de oratoria y ceremonias cívicas conmemorando fechas patrias nacionales y latinoamericanas. También en cada ceremonia se desarrollaba un tema donde se abordaban problemas políticos que afectaban el país, como las olas de privatizaciones características de la época, el sindicalismo oficialista, y la falta de libertad de expresión. Después de la ceremonia y volviendo al aula, los alumnos realizaban círculos de reflexión en los cuales los alumnos expresaban dudas sobre lo que se había hablado en la ceremonia. En otros momentos también se abordaban problemáticas que afectaban a la juventud de la época - como violencia en el barrio y adicciones entre los jóvenes - y maneras de solucionarlas.

Los maestros impulsaron la creación de comisiones precedidas por los mismos alumnos. Por ejemplo, la Comisión de Honor y Justicia que se encargaba de mediar diferencias entre los alumnos y en su caso acordar algún tipo de sanción o trabajo para los que cometieran alguna falta. Otras comisiones fueron las de eventos deportivos, actividades culturales, hortaliza, limpieza y faenas poco a poco los alumnos formaron parte integral de la administración de su telesecundaria, superando por mucho la visión de que solo eran depositarios de información, sino sujetos activos de la vida escolar. Mientras, el trabajo académico se orientaba a fortalecer la colaboración entre alumnos en todos los ámbitos de la vida escolar. Por ejemplo, los exámenes finales se realizaban de forma colectiva en el patio de la escuela; los alumnos formaban equipos, se sorteaban las preguntas del examen, y frente a todos los grupos de su mismo grado respondían verbalmente ante un comité evaluador conformado por los maestros. También en concordancia con su propuesta pedagógica, los maestros integraban en su ejercicio diario estrategias de intervención en los casos de alumnos con historias de vida tumultuosas. Incluso se hacían visitas a sus domicilios para mostrar apoyo a la familia o al alumno, y mediante el trabajo colectivo alumnos y maestros se les transmitía compañerismo y solidaridad. Algunos padres de familia acudían a solicitar la ayuda de los maestros cuando su hijo enfrentaba alguna situación difícil. Los relatos de los alumnos egresados coinciden en que la llegada de la telesecundaria a la zona cambió el destino de la comunidad y de ellos mismos. Por ello, -a pesar de que la situación económica de muchos de ellos había mejorado, años después decidieron que sus hijos o nietos estudiaran en la Telesecundaria 211.

Salida de los profesores fundadores y las nuevas cuestiones: ¿Cuál es la función de la escuela?

A continuación, se relatan las preocupaciones de tres profesores fundadores de la Telesecundaria 211, además de dos miembros del cuerpo administrativo quienes laboran en el plantel desde hace más de 15 años, acerca de los cambios ocurridos en los últimos años. Sus relatos indican que la situación actual de la telesecundaria contrasta grandemente con lo descrito por los alumnos egresados de las primeras generaciones en cuanto a la relación de la escuela con la comunidad. Según expusieron, estos cambios comenzaron con la salida del primer director y el último profesor fundador en 2014 y 2016, respectivamente. Relataron que meses antes de la jubilación del director, se discutió de manera colectiva entre docentes quién sería la persona sucesora. Como resultado de esa reunión, otorgaron el cargo a una maestra quién llevaba poco tiempo trabajando en la escuela. Inmediatamente después de asumir la dirección, y con la intención de centrarse en fortalecer la vida académica, impulsó cambios que han tenido efectos negativos sobre el vínculo de la escuela con la comunidad. Esta opinión también es compartida por la Sociedad de Padres de Familia, quienes han expresado enfáticamente su desacuerdo ante los cambios implementados.

Uno de los resultados más graves y controvertidos de las medidas tomadas por la directora fue la notable pérdida de influencia de la Sociedad de Padres de Familia sobre los temas que afectan a la telesecundaria. Se dejo de prestar los espacios de la escuela a la comunidad. Otra acción que tuvo un fuerte significado negativo para la comunidad fue la implementación del cierre de la puerta durante el horario escolar; para entrar ahora al plantel es necesario presentar una identificación oficial, registrarse e incluso sacar cita si se desea hablar con la directora.

Además, la directora disolvió las comisiones de alumnos y se recortó el tiempo destinado a las ceremonias, estos cambios comprometieron la comunicación entre los profesores y los alumnos. Los trabajadores administrativos que alguna vez fueron alumnos de la Telesecundaria 211 expresan que la escuela “ya no es la misma”. Las interpretaciones sobre estos hechos indican que para la directora la escuela debe centrarse en mejorar el nivel académico de los alumnos sin “perder tiempo” en otros asuntos. Por no estar considerado en los objetivos de este trabajo, no expondremos sobre la nueva etapa por la que atraviesa la Telesecundaria 211, pero los cambios arriba mencionados ofrecen un panorama muy general sobre el ambiente que ahora se vive en el plantel. El cual principalmente está marcado por una fractura entre la directora y algunos profesores por una parte y la escuela y la comunidad por la otra.

Hallazgos

La Telesecundaria 211 recuperó desde su fundación la metodología pedagógica oficial establecida para este sistema, con un solo maestro o maestra para cada grupo quien coordinaba todas las materias, así como las actividades culturales, deportivas, administrativas y disciplinares a lo largo del año escolar. El primer director fundador estrechó relaciones fuertes con la comunidad para coordinar múltiples tareas requeridas para la creación de la escuela, a tal grado que durante años se implementó una política de puertas abiertas, e incluso el plantel funcionó como un centro de reunión para la comunidad. Como es el caso de la mayoría de las

telesecundarias del país, la comunidad se caracterizaba por un alto índice de marginalidad, y para contribuir a mejorar el contexto de los alumnos los maestros se involucraban en temas que no necesariamente eran educativos.

Al momento de reconstruir el estudio de caso y analizar los datos recuperados se observó las siguientes tendencias generales: 1) Los maestros observaron su entorno de forma crítica, identificando las inequidades estructurales en que estaban inmersas las comunidades en que desarrollaban su labor docente; 2) Como precondición para establecer sus objetivos, los maestros fundadores aprovecharon su experiencia organizativa y trayectoria política previa a la fundación de la telesecundaria; y 3) Su trayectoria política les permitió plantearse un horizonte de posibilidades para transformar su entorno e impactar en la realidad mediante acciones políticas concretas; 4) El éxito de este proyecto dependió en gran medida del trabajo de la comunidad, con el apoyo de liderazgos locales.

Para llegar a estas reflexiones, de las entrevistas identificamos los temas que preocupaban a los profesores fundadores, y posteriormente ordenamos cronológicamente los pasos involucrados en la fundación de la Telesecundaria 211. Una observación de segundo orden nos permitió identificar algunas dinámicas involucradas en el proceso de su fundación, como por ejemplo alianzas políticas, participación previa de los profesores en movimientos políticos estudiantiles, el Gobierno del Estado de México de la época, la propuesta pedagógica de educación popular que inspiraba el proyecto de los profesores, la edad de los mismos, las necesidades de las comunidades, las disponibilidad de las lideresas locales de las colonias vecinas de apoyar a la escuela, el espíritu juvenil – e incluso carácter rebelde - de los alumnos y alumnas.

La escucha atenta a las historias de vida de los protagonistas de esta historia posibilitó la reflexión sobre el cómo se construyeron las estructuras materiales, ideológicas e incluso afectivas que sostuvieron el proyecto de la Telesecundaria 211. No es nuestro objetivo mostrar estadísticas acerca del ingreso y egreso del alumnado; basta decir que la Telesecundaria 211 ha dado atención a más de 5 colonias populares densamente pobladas durante casi 5 décadas. Metodológicamente, no presentaremos especulaciones ni escenarios hipotéticos fuera de lo descrito por los participantes (Spencer Brown, 1979). Al optar por un enfoque puramente cualitativo, hicimos énfasis en las trayectorias personales de quienes participaron en el proceso y en las características del contexto (Flores, 2009). Esto permitió explorar las potencialidades descriptivas y narrativas de las protagonistas, desentrañando las tensiones, contradicciones y complejidades de esta historia (Stake, 2020). Durante nuestro primer acercamiento con el director fundador de la telesecundaria, quien insistió que la escuela nació de la puesta en práctica de sus ideales y no de un decreto gubernamental, decidimos explorar estos ideales y las estrategias para materializarlas. Una vez que tuvimos acceso a más colaboradores, pudimos plantear la posibilidad de reconstruir los acontecimientos claves que facilitaron la creación de la telesecundaria

Conclusiones

En base a información recopilada como parte de investigaciones aún en proceso, al menos profesores de otras cuatro telesecundarias indican que hay rasgos compartidos entre la Telesecundaria 211 y otras telesecundarias de México. Estos incluyen la precariedad económica

de las comunidades circundantes, las malas condiciones laborales en que desempeña su trabajo el personal y la implementación de estrategias personales de parte de los profesores para la resolución de conflictos y problemas en la inmediatez de las crisis. Aunque estas observaciones aún no se pueden traducir de manera definitiva en rasgos generalizados de las telesecundarias de México, hemos presentado un ejemplo de cómo ante un panorama como este, una comunidad organizada con un liderazgo fuerte obliga al sistema de educación secundaria a ampliarse para cubrir a un sector de la sociedad mexicana altamente marginalizado. Hicimos énfasis en el papel de la comunidad en la apropiación del modelo de telesecundarias. Los actores sociales protagonistas de esta historia señalaron que las influencias políticas latinoamericanas que llegaron al país a través del intercambio cultural, intelectual y político influyeron en su propuesta pedagógica. El modelo educativo de la Telesecundaria 211 fue desarrollado por un grupo de jóvenes maestros influido por este entorno, comunidades con un tejido social fuerte y movimientos sociales locales, resultando en un proyecto colectivo producto de una matriz ideológica singular. El caso de la Telesecundaria 211 arroja luz sobre los micro procesos que permitieron la ampliación del sistema de telesecundarias, no por decreto, sino por el trabajo colectivo de las comunidades que lo arroparon. En particular, este caso ilustra las formas en que jóvenes en situación de desventaja social fueron incorporados al sistema de educación en los años 80. Aunque las telesecundarias creadas en las décadas posteriores seguramente tuvieron otras particularidades, hemos mostrado éxitos y logros importantes para la comunidad escolar, además de contradicciones a las que se enfrenta una iniciativa capaz de crear su propio capital político y organizativo pero que activamente busca ser incorporada a las estructuras del Estado.

El sistema mexicano de telesecundarias, con su metodología de enseñanza-aprendizaje muy particular, encontró en las regiones marginales una población que activamente deseaba continuar estudiando, generando una sinergia entre comunidad y escuela. A pesar de que hemos encontrado cuatro profesores de diferentes planteles que consideran un castigo ser enviados a trabajar en una telesecundaria, casos registrados en diversas zonas del país se caracterizan con haber comenzado con la llegada de un profesor o profesora muy joven y motivado(a) con la idea de contribuir a su país en un ámbito tan importante como lo es la educación.

Desde su fundación el modelo de educación por televisión ha mostrado un grado de efectividad en lo relativo a su cobertura y crecimiento ya que en el año 2022 se contabilizaron 24,000 telesecundarias, y la propuesta pedagógica ha sido emulada para la creación de 5000 telebachilleratos, el grado educativo inmediato superior en México (SEP, 2022). Con lo aquí expuesto nuestro caso contribuye al entendimiento del rol que juega la comunidad en la educación de sus jóvenes y del potencial de un liderazgo positivo por parte de los profesores en la conducción de una tarea como esta y de la participación de los estudiantes en su propio proceso formativo.

A pesar de que faltan datos duros para comprender su comportamiento en lo relativo a ingresos, deserciones y número de alumnos graduados de las escuelas telesecundarias a nivel nacional, aparentemente la permanencia de este modelo puede ser una señal positiva sobre inclusión, integración, creación de comunidad y formación integral de sus alumnos. El caso aquí presentado claramente es producto de su época -con su metodología muy particular utilizó a su favor los recursos ideológicos, políticos y materiales disponibles a sus fundadores para promover el trabajo colaborativo, crítico e integral que permitió la expansión de un sistema de

educación secundaria para las masas en México.

Bibliografía

Acosta, Felipe. 2016. Cambio y continuidades en la escuela secundaria: análisis de programas recientes en Europa y América Latina desde una perspectiva histórica e internacional. Cuestiones Pedagógicas Revista de Ciencias de la Educación 25(1): 37-53. http://dx.doi.org/10.12795/CP

Acri, Mauricio. 2018. La educación y los movimientos populares en México 1970- 2018. *Revista Trenzar* 1(1):37- 47. Disponible en: https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/5

Aguilar García, José. 1982. Enseñanzas de la huelga de 1980 en General Motors de México. *Investigacion Economica*. Disponible en: https://www.semanticscholar.org/paper/Ense%C3%B1anzas-de-la-huelga-de-1980-en-General-Motors-Garc%C3%ADa/fab6ac5f32a3ffec33d10d48d99527fa64b93118

Alonso, Javier. 1988. *Movimientos sociales en el valle de México*. México. Centro de investigaciones y estudios superiores en Antropología social.

Álvarez, Claudia. 2011. El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. Estudios Pedagógicos 2(37): 267-279. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016

Arcos Gutiérrez, Laura. 2012. El derecho de los pueblos indígenas a una educación superior: reconstrucción de experiencia: el caso de la Escuela Normal Indígena "Jacinto Canek". *Revista mexicana de investigación educativa* 17(53): 533-555. Recuperado en 07 de octubre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200010&lng=es&tlng=es.

Arévalo Contreras, María. 2025. *Observar la complejidad sistema/entorno en la intervención socioeducativa con adolescentes en conflicto con la ley en Ciudad de México*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Arnold, Marta. 2004. Recursos para la Investigación Sistémico/Constructivista. En: Fernando Osorio (ed.). *Ensayos sobre Socioautopoiesis y Epistemología Constructivista.* Pp. 16-25. Santiago: Ediciones MAD.

Bautista García, Carmen. 2020. El frágil equilibrio: las disputas Estado-Iglesia en el espacio educativo durante la gubernatura de Lázaro Cárdenas en Michoacán, 1928-1932. *Modernism; Rivista annuale di storia del riformismo religioso in éta contemporánea* 6: 90-142.

Blacha, Luis Eduardo. 2015. La influencia de las elites para caracterizar a las clases gobernantes. Revista Escuela de Historia 14(2): 1-22. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/116306

Bonilla, Carlos. 15 febrero 2021. *El profesorado de telesecundaria al servicio de la educación mexicana y la necesidad de reivindicar su práctica pedagógica*. Recuperado de

https://profelandia.com/el-profesorado-de-telesecundaria-al-servicio-de-la-educacion-mexicana-y-la-necesidad-de-reivindicar-su-practica-pedagogica/

Borghi, Beatriz y Montanari, Diego. 2021. La enseñanza de la Historia en Italia, entre pasado, reformas y horizontes futuros. *El Futuro del Pasado* 12(1):91-121. DOI: https://doi.org/10.14201/fdp20211291121 .

Cano Ruiz, Ana y Bustamante Santos, Arturo. 2017. Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Sinéctica* 49: 1-17.

Castro, Jorge Orlando. 2000. Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber. En: Myriam Henao Willes, y Jorge Castro (Comp.) Estados del arte de la investigación en Educación y Pedagogía en Colombia I. Pp. 235-278. Bogotá: ICFES, Colciencias, Sociedad Colombiana de Pedagogía,.

Cavallera, Hugo. 1996. *Riflessione e azione formativa. L'attualismo di Giovanni Gentile*. Roma. Fondazione Ugo Spirito. Disponible en: https://philpapers.org/rec/CAVREA-2

Cenovio, Ramírez, Miguel. 1994. La escuela pública durante la Revolución 1911-1917. Mexico: SEP, UPN.

Colomina, Blanca, Galán, Isabel, Kotsioris, Eleni y Meister, Anne. 2022. *Radical Pedagogies*. The MIT Press. Disponible en: https://mitpress.mit.edu/9780262543385/radical-pedagogies/

De la Rosa, José. 1935. *La escuela socialista mexicana*. México: Imprenta a su orden.

Dewey, John. 2010. *Experiencia y Educación.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Domínguez, Ricardo. 2021. El extractivismo y sus despliegues conceptuales, Revista Territorios y Regionalismos 4(1): 1-26. DOI: https://doi.org/10.29393/rtr4-11EDRD10011

Fernández Carmen. 2017. Anuario de Historia de la Educación: Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación 18(2)

Flores, Rodrigo. 2009. *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social.* Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Freire, Paulo. 1970. *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo. 1988. *Entrevista en ocasión de efectuarse un encuentro de educadores de cooperación ecuatoriana para el desarrollo de la comunicación*. En: Colectivo Nacional del CEEAL en Cuba, Paulo Freire entre nosotros, Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, México.

Gobierno de México. 02 enero 2020. *La Telesecundaria celebra su 52 aniversario*. Recuperado de https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-telesecundaria-celebra-su-52-aniversario?idiom=es

González, Felipe. 2016. Los mecanismos sociales y su relación con la distinción micro-macro. Cinta de Moebio 1(55):16-28. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000100002

Gonzáles Villarreal, Ricardo. 2018. La Reforma Educativa en México 1970-196. *Espacio, Tiempo y Educación* 5(1): 95-118. DOI: http://dx.doi.org/10.145.fr

Guerrero Olvera. Manuel. 2018. La educación en México a través de los tiempos: cambios y Reformas. Revista Glosa 6(11): 1-8.

Kapelusz-Poppi, Ana María. 2007. Educación socialista, modernización científica y organización

sindical durante el gobierno de Lázaro Cárdenas en México (1934-1940). *Temas de historia Argentina y Americana* 11:119-151.

La Chica Delgado, María. 2015. La noción de persona y los procesos de despersonalización del ser humano a través del holocausto nazi. Una mirada antropológico-filosófica sobre el genocidio. En-claves del pensamiento 9(17): 87-111. Disponible en: https://repositorio.tec.mx/handle/11285/619360

Loyo, Enrique. 2003. Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928 (1st ed.). México: El Colegio de México. DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctv3f8psk

Martinic, Sergio. 1992. Análisis estructural: Presentación de un método para el estudio de lógicas culturales. México:Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

Mendiluza, Diego y Jiménez, Yadira. 2018. La teoría del desarrollo y su influencia en América Latina. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina 1(6): 14-27. Disponible en: http://www.reviflacso.uh.cu/

Mercado, Andrés y Ruíz, Ana. 2022. El concepto de las crisis ambientales en los teóricos de la sociedad del riesgo. Espacios Públicos 18(10): 194- 213. Disponible en: https://espaciospublicos.uaemex.mx/article/view/20254

Muñoz, Nicolás. 2019. El método de alfabetización de Paulo Freire durante la Revolución en Libertad (1984-1970) y la Dictadura (1979-1982). Seminario de Licenciatura del Instituto de Historia UC. Conciencia histórica, memoria y enseñanza de la historia. Disponible en: https://historia.uc.cl/images/publicaciones/scollier-pdf/SC2019/nmunoz.pdf

Sánchez-Olavarría, Claudia & Martínez-Sánchez, Ana. 2023. Trayectorias escolares en educación terciaria: un análisis de sus factores. *Revista iberoamericana de educación superior* 14(41): 58-72. DOI: https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.41.1580

Serret-Segura, Andreu, Martí-Puig, Manuel y Carbatón- Martínez, Raquel. 2016. Las historias de vida en la formación de Maestros en educación infantil. *Revista Iberoamericana* 71: 217-228

Ramírez Sáiz, Juan Manuel. 2005. Organizaciones urbano-populares, producción habitacional y desarrollo urbano en la ciudad de México, 1980-2002. *Desacatos* 19: 113–136.

Ramírez Sánchez María Alejandra. 2024. La metodología 55, contribuciones al análisis de la educación popular contemporánea. *Sinéctica*. *Revista electrónica de Educación* 66: 1- 28.

Rockwell, Elsie. 1984. Etnografía y teoría de la investigación educativa. En: Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell, La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso, Sao Paulo: Edit. Cortés.

Romero Jurado; Yanny; Eyzaguirre Acevedo, Marilú; Torres García, Soledad y De La Cruz Enciso, Nilton. 2024. El método etnográfico en la educación: una revisión teórica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (4): 4027 – 4039. DOI: https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2545

Ruíz, María. 2001. Escuela comprensiva: nada para todos. Aceprensa. https://www.aceprensa.com/educacion/escuela-comprensiva-nada-para-todos/

Spencer-Brown, George. 1979. Laws of form. New Yorl: The Julian Press

Spindola Zago, Octavio. 2020. Hemos hecho Italia, ahora tenemos que hacer a los italianos. El aparato educativo transnacional del régimen fascista italiano, 1922-1945. *Historia mexicana* 69 (3):1189-1246. DOI:https://doi.org/10.24201/hm.v69i3.4021

Stake, Robert E. 2020. *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata: Madrid.

Trujillo Holguín, José. 2015. Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013). En: Jesús Adolfo Trujillo Holguín; Pedro Rubio Molina y José Luis García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: las competencias en el marco de la reforma educativa* (pp. 77-92). Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R

Zorrilla, Miguel. 2004. La educación secundaria en México: al filo de su reforma REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2(1): 1-23

Tecnologias Assistivas: Interfaces Entre Inclusão, Educação E Autonomia[1]

Assistive Technologies: Interfaces Between Inclusion, Education, And Autonomy

Tecnologías De Asistencia: Interfaces Entre Inclusión, Educación Y Autonomía

Vinicius Oliveira Seabra Guimarães[2]
Vitor Vinicius Gomes Cerqueira[3]
Maila Aguiar Souza[4]

Resumo: Este artigo discute o papel estratégico das Tecnologias Assistivas (TA) na promoção da inclusão educacional de pessoas com deficiência no Brasil. A partir de uma revisão

1 Para fins de padronização, optou-se pelo uso do sistema de referências da ABNT (NBR 6023:2018), amplamente adotado em publicações acadêmicas brasileiras

2 Mestre e Doutor em Educação pela PUC Goiás, com estágio de Pós-Doutoral pela UNIFAL-MG. Professor visitante no Programa de Pós-Graduação Profissional (Stricto Sensu - Mestrado) em Ensino para a Educação Básica (PPG-EnEB) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano, campus Urutaí). Diretor Acadêmico, de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da Faculdade de Piracanjuba (FAP). Diretor da Escola do Futuro do Estado de Goiás (EFG) Luiz Rassi, em Aparecida de Goiânia. Email: vs.seabra@gmail.com

3 Graduado em Engenharia de Controle e Automação pela Universidade Paulista e atua atualmente como Coordenador de Serviços Tecnológicos e Apoio à Inovação (STAI), vinculada à Escola do Futuro do Estado de Goiás (EFG) Luiz Rassi. Possui experiência nas áreas de Robótica, Mecatrônica e Automação, com forte atuação na formação técnica de jovens e no desenvolvimento de projetos aplicados à inovação educacional. Tem coordenado equipes em competições nacionais de robótica, como a Iron Cup e o FIRA Brasil, promovendo o protagonismo estudantil e a integração entre ciência, tecnologia e inclusão. Email: eng.vitorvg@gmail.com

4 Técnica em Eletrotécnica e estudante de Engenharia Mecatrônica, atuou como coordenadora e facilitadora do programa Include by Campus Party. Desenvolve projetos na área de robótica educacional, cultura maker e inclusão tecnológica, com foco na formação de jovens em situação de vulnerabilidade social. Com experiência em práticas pedagógicas voltadas às áreas STEAM. Email: mailaaguiarr@gmail.com

integrativa da literatura, foram analisadas dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação brasileiros, com foco nas aplicações pedagógicas da TA no contexto escolar. O estudo evidencia que, mais do que dispositivos técnicos, as TA funcionam como ferramentas pedagógicas e sociais que favorecem a participação, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência. Abordam-se experiências práticas, desafios na formação docente, a articulação entre educação e reabilitação, bem como propostas de encaminhamentos para políticas públicas e práticas educativas mais acessíveis. Conclui-se que a consolidação da TA nas escolas demanda investimento em formação, desenvolvimento de redes interdisciplinares e valorização da escuta ativa dos sujeitos no processo educacional inclusivo.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva; Inclusão Escolar; Educação Inclusiva; Acessibilidade; Formação de Professores.

Abstract: This article discusses the strategic role of Assistive Technologies (AT) in promoting the educational inclusion of people with disabilities in Brazil. Based on an integrative literature review, the study analyzes master's and doctoral theses from Brazilian graduate programs, focusing on the pedagogical applications of AT in school contexts. The findings reveal that, beyond technical devices, ATs function as pedagogical and social tools that support the participation, retention, and learning of students with disabilities. The article addresses practical experiences, challenges in teacher training, the articulation between education and rehabilitation, and offers proposals for public policies and more accessible educational practices. It concludes that consolidating AT in schools requires investment in teacher education, the development of interdisciplinary networks, and the appreciation of users' voices in inclusive educational processes.

Keywords: Assistive Technology; School Inclusion; Inclusive Education; Accessibility; Teacher Training.

Resumen: Este artículo discute el papel estratégico de las Tecnologías de Asistencia (TA) en la promoción de la inclusión educativa de personas con discapacidad en Brasil. A partir de una revisión integradora de la literatura, se analizaron disertaciones y tesis producidas en programas de posgrado brasileños, con foco en las aplicaciones pedagógicas de la TA en el contexto escolar. El estudio muestra que, más que dispositivos técnicos, las TA funcionan como herramientas pedagógicas y sociales que favorecen la participación, retención y aprendizaje del alumnado con discapacidad. Se abordan experiencias prácticas, desafíos en la formación docente, la conexión entre educación y rehabilitación, así como propuestas de direcciones hacia políticas públicas y prácticas educativas más accesibles. Se concluye que la consolidación de la TA en las escuelas demanda inversión en formación, desarrollo de redes interdisciplinarias y valorización de la escucha activa de los sujetos en el proceso educativo inclusivo.

Palabras clave: Tecnología de asistencia; Inclusión Escolar; Educación Inclusiva; Accesibilidad; Formación de Profesores.

Introdução

O direito à educação inclusiva, equitativa e de qualidade é um princípio fundamental

assegurado por legislações nacionais e internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Portanto, nesse contexto, as Tecnologias Assistivas (TA) emergem como importantes aliadas na promoção da autonomia, participação e inclusão de pessoas com deficiência nos mais diversos espaços sociais, especialmente no ambiente educacional.

A Tecnologia Assistiva (TA) é compreendida como um campo interdisciplinar que envolve recursos, serviços, estratégias e metodologias voltadas a ampliar habilidades funcionais de indivíduos com deficiência, promovendo-lhes maior independência e qualidade de vida. De acordo com Caldeira (2023), a Tecnologia Assistiva, como área de conhecimento interdisciplinar, disponibiliza recursos e serviços que tornam possível o paradigma da inclusão social. Seu uso no âmbito educacional possibilita não apenas o acesso aos conteúdos escolares, mas, sobretudo, a permanência e a participação significativa dos estudantes com deficiência no processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil, a discussão sobre as Tecnologias Assistivas tem ganhado relevância nas últimas décadas, impulsionada por políticas públicas voltadas à inclusão escolar e pelo crescente reconhecimento da diversidade como um valor educativo. Ainda assim, persistem desafios relacionados à formação docente, à escassez de recursos adaptados e à necessidade de maior articulação entre os setores da educação, saúde e tecnologia. Logo, compreender a trajetória, os avanços e as limitações na implementação das TA nas escolas é fundamental para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e efetivar o direito à educação para todos.

Este artigo, portanto, propõe uma reflexão sobre o papel das Tecnologias Assistivas na promoção da inclusão educacional. A partir da análise de produções acadêmicas e institucionais, busca-se evidenciar as potencialidades das TA, bem como os caminhos para sua efetiva incorporação nas políticas e práticas educacionais no cenário brasileiro.

2. Metodologia

Este artigo tem como base uma pesquisa de natureza bibliográfica, com enfoque qualitativo, voltada à análise de produções acadêmicas sobre Tecnologias Assistivas (TA) no contexto educacional. Trata-se de um estudo que se insere no campo das revisões integrativas, cujo objetivo é reunir, sistematizar e interpretar o conhecimento disponível em dissertações e teses que discutem a interface entre TA e inclusão escolar, a fim de construir uma síntese crítica que contribua para o avanço do tema no cenário brasileiro.

A base empírica desta investigação foi composta por um conjunto de dissertações e teses de mestrado e doutorado que tratam da temática das Tecnologias Assistivas em diferentes contextos educacionais e sociais. Foram selecionados estudos desenvolvidos em instituições de ensino superior brasileiras, cujos trabalhos apresentaram significativa contribuição teórica e prática para a compreensão do papel das TA na promoção da inclusão. Dentre os principais documentos analisados estão as pesquisas de Bersch (2009), Nickel (2012), Caldeira (2023), Macário (2015), Reis (2021), Lima (2019), Rodrigues (2017), Alcântara (2020) e Bonadia (2008). Esses estudos, elaborados em diferentes regiões do país e vinculados a programas de pós-graduação reconhecidos, compõem o corpus que fundamenta metodologicamente este artigo, permitindo uma leitura crítica e ampliada sobre a implementação, os desafios e as potencialidades das Tecnologias Assistivas no cenário educacional brasileiro.

Quadro 1 – Caracterização do corpus analisado na pesquisa

Autor(a)	Ano	Tipo do Trabalho	Instituição	Foco Principal
Bersch, R. C. R.	2009	Dissertação	UFRGS	Implantação de serviço de TA em escolas públicas
Nickel, E. M.	2012	Tese	UFSC	Modelo SITA para implementação de TA na escola
Caldeira, L. P.	2023	Dissertação	UFOPA	Mapeamento de tecnologias assistivas protegidas e seu uso educacional
Macário, H. M.	2015	Dissertação	UnB	Design colaborativo e produção de TA no contexto da reabilitação
Reis, A. A.	2021	Tese	UFS	Apropriação da TA por professores de salas de recursos multifuncionais
Lima, E. M.	2019	Tese	UFSM	Formação docente para uso pedagógico de tecnologias assistivas
Rodrigues, T. P.	2017	Tese	UFPB	Uso de TA por idosos em serviços de saúde
Alcântara, J. G.	2020	Dissertação	UNINOVE	Mobilidade e TA para pessoas com deficiência física
Bonadia, M.	2008	Tese	UERJ	Inclusão escolar e articulação entre educação e tecnologia assistiva

Fonte: elaboração própria com base nas dissertações e teses analisadas

O Quadro 1 apresenta uma síntese do corpus documental selecionado, com informações sobre os autores, o ano de publicação, a natureza dos trabalhos e o foco principal de cada pesquisa, permitindo visualizar a diversidade de abordagens analisadas nesta revisão. Os critérios de inclusão adotados foram: a) relevância da produção para a área de educação ou saúde, com foco na aplicação ou análise da TA; b) vinculação institucional a programas de pós-graduação reconhecidos; e c) disponibilidade integral do material para leitura e análise. Excluíram-se estudos com foco exclusivamente técnico ou de caráter comercial, que não abordassem diretamente os impactos da TA no processo educacional.

As obras analisadas, embora diversas em suas abordagens teóricas, metodológicas e contextos institucionais, são integradas por uma preocupação comum: compreender e potencializar o papel das Tecnologias Assistivas como instrumentos de garantia de direitos, de autonomia e de inclusão. Desde as contribuições pioneiras de Bersch (2009) e Nickel (2012), que sistematizam a implementação da TA no espaço escolar, até os estudos mais recentes, como os de Caldeira (2023) e Alcântara (2020), observa-se uma ênfase compartilhada na superação de barreiras — sejam elas pedagógicas, físicas, comunicacionais ou institucionais.

Os trabalhos de Lima (2019) e Reis (2021) reforçam a centralidade da formação docente para a efetividade das práticas inclusivas, enquanto Macário (2015) e Rodrigues (2017) ampliam a discussão para os campos do design e da saúde, evidenciando a natureza interdisciplinar e intersetorial da tecnologia assistiva. Por sua vez, Bonadia (2008) fornece base conceitual relevante ao situar a TA dentro de uma perspectiva crítica de inclusão educacional. Em comum, todas essas pesquisas reconhecem que a simples disponibilidade de recursos assistivos não garante a inclusão, sendo fundamental sua articulação com políticas públicas, formação profissional e escuta ativa dos sujeitos envolvidos.

Desta forma, a metodologia adotada permite uma compreensão aprofundada e contextualizada das práticas e discursos em torno da tecnologia assistiva no Brasil, destacando tanto os avanços quanto os desafios persistentes para a sua efetiva integração ao processo de ensino-aprendizagem inclusivo.

3. Referencial Teórico

3.1. Definições e categorias de Tecnologias Assistivas

As Tecnologias Assistivas (TA) são tradicionalmente definidas como um conjunto de recursos e serviços voltados a proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo sua autonomia, inclusão e qualidade de vida. No contexto educacional, esse conceito adquire dimensões ainda mais relevantes, à medida que se articula com os princípios da educação inclusiva e da equidade de acesso à aprendizagem.

Segundo Bersch (2009), a TA não deve ser compreendida apenas como o uso de artefatos isolados, mas como a constituição de um serviço interdisciplinar e contínuo que apoia a participação efetiva dos alunos com deficiência nas atividades escolares. A autora destaca que a escola se torna, ela própria, um espaço produtor de TA, à medida que investiga as necessidades dos estudantes e propõe alternativas concretas para sua inclusão. Assim, o atendimento educacional especializado, especialmente em redes colaborativas entre educadores, gestores e profissionais da saúde, configura-se como um ambiente propício para a aplicação de recursos assistivos de forma integrada e significativa.

Complementando essa perspectiva, Macário (2015) amplia o entendimento da TA ao associá-la ao campo do design colaborativo e da reabilitação, propondo uma abordagem sistêmica e interdisciplinar. Em sua pesquisa desenvolvida no contexto da Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, o autor demonstra que o desenvolvimento de tecnologias assistivas pode ser mais efetivo quando realizado em ambientes que reúnem profissionais da saúde, do design e da engenharia, voltados à construção de soluções inovadoras. Essa articulação permite que as tecnologias assistivas deixem de ser apenas dispositivos prontos e passem a ser soluções construídas com os usuários, considerando suas necessidades, contextos e subjetividades.

No campo da gestão educacional, destaca-se a proposta de Nickel (2012), que elaborou a SITA – Sistematização da Implementação de Tecnologia Assistiva – como uma metodologia para orientar a inserção planejada e estruturada da TA no ambiente escolar. Desenvolvida a partir de estudo de caso na rede municipal de Florianópolis, a SITA organiza a implementação da TA em fases, atividades, tarefas e recursos de apoio, de modo a garantir a participação articulada de gestores, professores, cuidadores e especialistas. Trata-se de um modelo operacional que

busca transformar a TA em política pública efetiva, superando a lógica pontual e fragmentada que ainda marca muitas experiências no Brasil.

As contribuições de Bersch (2009), Macário (2015) e Nickel (2012) evidenciam, portanto, que as Tecnologias Assistivas não se restringem a dispositivos como softwares leitores de tela, pranchas de comunicação ou cadeiras de rodas adaptadas. Elas envolvem, sobretudo, uma prática pedagógica, política e técnica, orientada por princípios de inclusão, acessibilidade e corresponsabilidade social. As categorias de TA, nesse sentido, podem ser compreendidas em dimensões complementares: os recursos (materiais e digitais), os serviços (formação, orientação e suporte), e os processos (de identificação de necessidades, adaptação e avaliação continuada).

3.2. TA e Educação Inclusiva

A intersecção entre as Tecnologias Assistivas (TA) e a Educação Inclusiva revela um campo de práticas e saberes comprometidos com a superação de barreiras educacionais que historicamente excluíram pessoas com deficiência dos espaços escolares comuns. A TA, nesse contexto, não se limita à disponibilização de dispositivos ou equipamentos, mas assume um papel estratégico na transformação das condições de acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência nas atividades de ensino e aprendizagem.

Como aponta Bersch (2009), a educação faz tecnologia assistiva à medida que investiga necessidades e propõe alternativas que promovam a participação do aluno com deficiência. Essa afirmação destaca o caráter ativo e investigativo da escola inclusiva, que, ao reconhecer as singularidades dos estudantes, torna-se capaz de adaptar seus métodos, espaços e recursos para responder às demandas da diversidade. Assim, a TA se configura não como algo externo ou acessório à prática pedagógica, mas como parte integrante do projeto educativo, que se compromete com o direito de todos ao aprendizado.

Essa perspectiva corrobora com as discussões mais recentes que enfatizam a TA para além de uma intervenção técnica, situando-a como uma prática social e política. Conte e Habowski (2021, 2022) argumentam que a efetiva inclusão, mediada pelas tecnologias, ocorre nas encruzilhadas entre o currículo, as políticas públicas e as práticas intersubjetivas na escola, demandando um olhar crítico sobre as estruturas que perpetuam a exclusão. Da mesma forma, Basegio (2016) associa os percursos da TA à luta pelo reconhecimento das diferenças, destacando que a mera disponibilização de recursos não garante a inclusão se não houver uma transformação na cultura escolar.

Desta forma, a efetivação da Educação Inclusiva requer, portanto, a construção de ambientes escolares acessíveis não apenas fisicamente, mas também didática e simbolicamente. Isso significa desenvolver uma cultura pedagógica que valorize a diferença como princípio formativo e adote estratégias específicas para garantir que todos os alunos possam expressar seus conhecimentos, interagir com seus pares e progredir em seus percursos escolares. Nesse processo, a TA atua como mediadora entre as barreiras existentes e as possibilidades de participação plena dos estudantes com deficiência.

A utilização de recursos como softwares leitores de tela, teclados alternativos, sistemas de comunicação alternativa e objetos táteis, entre outros, permite que alunos com diferentes tipos de deficiência possam acessar conteúdos, se comunicar com seus professores e colegas

e demonstrar suas aprendizagens de maneira significativa. Mais do que instrumentos técnicos, tais tecnologias representam um compromisso ético e político com a inclusão.

Entretanto, como indicam estudos como os de Nickel (2012) e Lima (2019), a adoção eficaz da TA na escola depende de fatores como o engajamento da gestão escolar, a formação continuada dos professores e a articulação com outros profissionais, como terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos. A ausência desses elementos compromete o uso sistemático da TA, reduzindo seu impacto na vida escolar dos estudantes.

Nesse sentido, o investimento em políticas públicas que promovam o acesso a recursos assistivos, a formação docente para sua utilização pedagógica e o acompanhamento interdisciplinar são essenciais para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva. A TA, ao ser integrada ao cotidiano escolar de forma planejada e contextualizada, transforma-se em ferramenta de cidadania, permitindo que todos os estudantes, independentemente de suas limitações, aprendam, convivam e se desenvolvam em igualdade de condições.

4. Análise e Discussão

4.1. Aplicações práticas da TA na escola

As experiências brasileiras com a implementação de Tecnologias Assistivas (TA) nas escolas revelam importantes avanços, especialmente quando associadas a iniciativas institucionais de apoio à educação inclusiva. No município de Florianópolis, destacam-se as contribuições de Bersch (2009) e Nickel (2012), que documentam experiências exitosas na integração da TA ao cotidiano escolar. Bersch (2009) descreve o desenvolvimento de um serviço de TA estruturado em rede interdisciplinar, com a participação ativa de professores, gestores e profissionais da saúde. A pesquisa evidenciou que, ao incorporar a TA como prática educacional e não apenas como suporte técnico, as escolas passaram a oferecer respostas mais contextualizadas às necessidades dos alunos com deficiência física, promovendo sua participação nas atividades escolares com mais autonomia e dignidade.

Complementarmente, Nickel (2012) propôs a Sistematização da Implementação de Tecnologia Assistiva (SITA), modelo de gestão que organiza a introdução da TA em fases, tarefas e recursos de apoio. A experiência, também realizada em Florianópolis, demonstrou que uma abordagem articulada entre os diferentes atores da comunidade escolar — professores, famílias, técnicos e gestores — é essencial para que os recursos assistivos deixem de ser iniciativas isoladas e passem a integrar uma política de inclusão estruturada e eficaz. A sistemática desenvolvida por Nickel contribui para o planejamento e a sustentabilidade das ações, promovendo uma cultura institucional de acolhimento à diversidade.

Outra vertente relevante do uso da TA nas escolas está relacionada às salas de recursos multifuncionais, espaços voltados ao atendimento educacional especializado de alunos com deficiência. A pesquisa de Reis (2021) aprofunda o papel do professor nesse ambiente, destacando as múltiplas possibilidades de atuação com recursos assistivos. O autor observa que, embora existam inúmeros dispositivos disponíveis — como softwares de comunicação alternativa, lupas eletrônicas, pranchas e teclados adaptados —, a efetividade de seu uso depende diretamente da formação continuada dos docentes e da existência de políticas institucionais que valorizem e incentivem a inclusão. A pesquisa também aponta para desafios significativos, como a escassez

de materiais, a ausência de acompanhamento técnico especializado e a sobrecarga de trabalho dos professores da educação especial.

As práticas descritas por Bersch (2009), Nickel (2012) e Reis (2021) demonstram que a presença da TA no espaço escolar não pode se restringir ao fornecimento de equipamentos. Trata-se de um processo complexo que exige planejamento, colaboração e compromisso institucional. Quando bem implementadas, as tecnologias assistivas se convertem em ferramentas potentes de transformação pedagógica, ampliando o repertório de estratégias educacionais e garantindo que os alunos com deficiência tenham condições reais de aprender, interagir e se desenvolver plenamente no ambiente escolar.

4.2. Formação de Professores e Desafios

A formação de professores para o uso qualificado das Tecnologias Assistivas (TA) representa um dos principais desafios para a consolidação da educação inclusiva no Brasil. Embora os recursos assistivos estejam cada vez mais presentes nas escolas, a falta de preparo técnico e pedagógico dos docentes compromete sua utilização de forma crítica, criativa e significativa. A pesquisa de Lima (2019) revela que muitos cursos de licenciatura, inclusive os de Pedagogia, ainda oferecem uma formação fragmentada ou insuficiente sobre o tema, limitando a fluência tecnopedagógica dos futuros educadores. Para a autora, é imprescindível que a formação inicial contemple conhecimentos específicos sobre acessibilidade, direitos das pessoas com deficiência e práticas inclusivas mediadas por tecnologias.

A ausência de conteúdos sistemáticos sobre TA durante a graduação é agravada pela escassez de políticas de formação continuada efetivas, capazes de atualizar os professores diante das constantes inovações tecnológicas. Esse cenário produz, segundo Reis (2021), uma apropriação parcial e muitas vezes hesitante dos recursos disponíveis, restringindo o potencial transformador das tecnologias no cotidiano pedagógico. Além disso, a falta de acompanhamento técnico, a carência de espaços colaborativos e a desvalorização do profissional especializado tornam-se barreiras estruturais que dificultam a consolidação da TA como uma prática integrada ao projeto pedagógico da escola.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel formativo das redes de apoio interinstitucionais. Como demonstrado por Nickel (2012) e Bersch (2009), iniciativas que promovem a articulação entre universidades, secretarias de educação, centros de reabilitação e organizações da sociedade civil ampliam significativamente a capacidade de implementação e manutenção das tecnologias assistivas. Essas redes possibilitam não apenas a aquisição de equipamentos, mas também a formação contextualizada, o suporte técnico continuado e a construção de soluções adaptadas às realidades locais.

Dessa forma, a formação docente em TA não pode se restringir à dimensão instrumental. É necessário compreender a tecnologia como elemento constitutivo de uma prática pedagógica comprometida com a equidade, a justiça social e a valorização da diferença. Isso implica investir em processos formativos permanentes, participativos e centrados na prática, que incentivem os professores a refletirem criticamente sobre suas ações e a desenvolverem estratégias inclusivas orientadas pelos princípios da acessibilidade e do direito à educação para todos.

Para além dos desafios formativos, os estudos de Conte e Habowski (2022) e Basegio

(2016) alertam para um risco inerente à implementação da TA: a sua apropriação por uma lógica individualista e tecnocrática. Muitas vezes, o foco recai sobre a adaptação individual do estudante, terceirizando para o professor a responsabilidade pela inclusão, em detrimento de um trabalho cooperativo que envolva a gestão, o currículo e a comunidade escolar. Superar essa visão reducionista exige, portanto, que a formação docente incentive a crítica às estruturas excludentes e promova a construção coletiva de soluções, alinhando-se a uma perspectiva intersetorial e democrática.

4.3. Acesso à mobilidade e reabilitação no contexto educacional

A efetiva participação de estudantes com deficiência no ambiente escolar requer mais do que estratégias pedagógicas inclusivas: ela exige também a eliminação de barreiras físicas e funcionais que comprometem o acesso à escola, à sala de aula e às atividades cotidianas. Nesse sentido, as Tecnologias Assistivas voltadas à mobilidade exercem papel fundamental para garantir a autonomia desses alunos, especialmente daqueles com deficiência física, cuja presença na escola ainda é desafiada por obstáculos estruturais e pela ausência de recursos adequados.

Alcântara (2020) destaca que a mobilidade está diretamente relacionada à dignidade e à autonomia da pessoa com deficiência, inclusive em sua trajetória escolar. Em sua pesquisa, a autora evidencia que recursos como cadeiras de rodas adaptadas, órteses, suportes posturais e rampas móveis não apenas favorecem o deslocamento seguro e independente, mas também ampliam a participação do estudante em atividades pedagógicas e sociais. Contudo, alerta que o acesso a esses recursos ainda é desigual, e que sua distribuição deve estar articulada a políticas públicas intersetoriais, especialmente entre saúde, educação e assistência social.

Esse diálogo entre mobilidade, reabilitação e escola também é explorado por Macário (2015), que propõe o design como uma ferramenta estratégica para a produção de soluções assistivas personalizadas, construídas a partir da escuta ativa dos usuários e da colaboração entre diferentes áreas do conhecimento. Ao situar sua pesquisa no contexto da reabilitação, o autor defende que o desenvolvimento de recursos de mobilidade deve considerar as especificidades de cada indivíduo, inclusive no ambiente escolar. Isso inclui desde a adaptação de mobiliários e materiais pedagógicos até a criação de dispositivos que promovam conforto, segurança e engajamento no processo de aprendizagem.

Portanto, ao integrar as dimensões da mobilidade e da reabilitação à educação inclusiva, amplia-se a compreensão sobre o papel das Tecnologias Assistivas: elas não são apenas instrumentos de compensação funcional, mas elementos centrais para garantir a permanência, a participação e o sucesso escolar de estudantes com deficiência. Pensar o acesso físico como um direito educacional significa compreender que não há inclusão possível sem mobilidade assegurada.

Considerações Finais

As Tecnologias Assistivas (TA) revelam-se como elementos importantes na consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de reconhecer e acolher a diversidade dos

sujeitos que compõem o espaço escolar. Mais do que dispositivos técnicos, as TA são mediações pedagógicas, sociais e políticas que permitem romper com as barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que historicamente marginalizaram pessoas com deficiência no sistema educacional.

Embora as experiências analisadas demonstrem avanços na implementação das TA, persiste um desafio de natureza estrutural: a tendência de que sua utilização ainda seja marcada por uma abordagem individualista, centrada no professor ou no recurso técnico, em detrimento de uma perspectiva cooperativa e sistêmica. Como apontam Conte e Habowski (2021, 2022), a efetividade das TA está intrinsecamente ligada à capacidade de articulação entre currículo, políticas públicas e práticas intersubjetivas que reconheçam a diferença como valor. Nesse sentido, superar a fragmentação das ações exige não apenas a formação docente, mas também a construção de redes colaborativas que envolvam gestores, familiares, estudantes e comunidades, em um esforço coletivo pela inclusão. Basegio (2016) reforça que a luta pelo reconhecimento das diferenças passa pela desconstrução de práticas meritocráticas e pela valorização de processos educativos mais dialógicos e menos tecnocráticos.

Contudo, é importante destacar que, quando bem planejadas e integradas ao cotidiano escolar, as tecnologias assistivas contribuem significativamente para a ampliação da participação dos estudantes com deficiência nas atividades pedagógicas, promovendo sua autonomia, autoestima e aprendizado. Essa efetividade, contudo, depende diretamente da formação adequada dos professores, do compromisso institucional com a inclusão e da existência de políticas públicas articuladas que garantam acesso, acompanhamento e continuidade no uso desses recursos.

Nesse sentido, é necessário que se ampliem os investimentos em formação docente, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, assegurando que os profissionais da educação desenvolvam fluência tecnopedagógica e compreendam as TA como parte integrante de uma prática pedagógica inclusiva. Ao mesmo tempo, é necessário que o poder público fortaleça políticas intersetoriais de acessibilidade, que envolvam as áreas da educação, saúde, assistência social, tecnologia e inovação.

Como propostas de encaminhamento, este estudo aponta para a necessidade do desenvolvimento de redes interdisciplinares capazes de articular escolas, universidades, centros de reabilitação e movimentos sociais em torno da produção e da implementação de soluções assistivas contextualizadas. Defende-se ainda o mapeamento das tecnologias protegidas por patentes ou em domínio público, com vistas a promover seu uso social, bem como o incentivo à pesquisa aplicada, especialmente aquela que nasce da escuta dos usuários e da realidade das escolas públicas.

Por fim, entendemos que consolidar a presença da Tecnologia Assistiva (TA) como parte do projeto pedagógico das instituições educacionais não é apenas uma questão técnica --- é uma escolha ética, política e social. Trata-se de afirmar, pela prática, que toda pessoa tem direito de aprender, participar e transformar o mundo a partir de suas singularidades.

Referências

Alcântara, Janaina Guilhermina de. 2020. *Tecnologias assistivas para a mobilidade de pessoas com deficiência*. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração – Gestão em

Sistemas de Saúde) – Universidade Nove de Julho, São Paulo.

Basegio, Antônio Carlos. 2016. *Percursos da tecnologia assistiva no contexto de educação inclusiva e a luta por reconhecimento das diferenças.* 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016. Disponível em: http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/mestrado/educacao/2016/acbasegio.pdf

Bersch, Rita de Cássia Reckziegel. 2009. *Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas*. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Bonadia, Miryam. 2008. *Inclusão e tecnologia assistiva*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Caldeira, Luziana Pereira. 2023. *Tecnologias assistivas como ferramentas de inclusão educacional: um estudo prospectivo de tecnologias protegidas*. Dissertação (Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém.

Conte, Elaine; Habowski, Adilson Cristiano. 2021. Educação inclusiva: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis. *Revista Diálogo Educacional* 21(70): 1388-1412. DOI: https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.070.ao06

Conte, Elaine; Habowski, Adilson Cristiano. 2022. Olhares sobre Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a Aprendizagem: encruzilhadas, intersecções, insurgências. *Revista Educação Especial* 35: 1-26. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X67410

Lima, Edilma Machado de. 2019. *Formação de professores para a fluência tecnológico-pedagógica em tecnologia assistiva no curso de Pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Macário, Henry Magalhães. 2015. *Design e tecnologia assistiva: uma abordagem inserida no contexto de reabilitação*. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade de Brasília, Brasília.

Nickel, Elton Moura. 2012. *Sistematização da implementação de tecnologia assistiva para o contexto educacional*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Reis, Anderson de Araújo. 2021. *O professor da sala de recursos multifuncionais e o uso das tecnologias assistivas*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

Rodrigues, Tatyanni Peixoto. 2017. *Tecnologia assistiva por idosos atendidos em serviços de saúde*. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Museo Virtual en la escuela: los pibes hacen patrimonio barrial[1]

Virtual Museum at school: youngsters create neighborhood heritage

Museu Virtual na escola: os jovens constroem o patrimônio do bairro

Camila Cerra[2]
Vanesa Jorge[3]

Resumen

Este artículo presenta una descripción y análisis de una experiencia educativa llevada a cabo en la escuela secundaria Normal 11 "Ricardo Levene" ubicada en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo del mismo es reflexionar sobre los procesos de enseñanza establecidos en el proyecto de aprendizaje interdisciplinario titulado "El Museo Virtual Comunitario del Normal 11 como activación patrimonial del barrio". El proyecto fue diseñado considerando la vulnerabilidad de la población estudiantil y la necesidad de que los alumnos valoren el patrimonio barrial, el cual ha sido históricamente invisibilizado por las políticas públicas. Utilizando herramientas metodológicas propias de las ciencias sociales, como el registro de campo y la entrevista, los estudiantes investigan sobre los espacios patrimoniales y elaboran contenidos digitales que luego son alojados en una plataforma web construida colaborativamente. El diseño y producción de los materiales se realiza en los espacios

1 Fecha de realización y envío del artículo: 27/04/2025

2 Docente del nivel medio, terciario, formación docente y universitario, Licenciada y Profesora de nivel medio y superior en Ciencias Antropológicas, orientación sociocultural, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Especialista en Tecnología educativa por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Email: kmicerra@gmail.com

3 Docente de nivel medio, terciario, formación docente y universitario, Profesora de nivel medio y superior en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Especialista en Tecnología educativa por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Email: vanesasoledadjorge@gmail.com

áulicos, e incorpora el análisis de las visitas a esos lugares, su exploración y la presentación de las investigaciones grupales. A partir de su implementación se llevan a cabo activaciones pedagógicas del patrimonio histórico ubicando a los estudiantes en el rol de curadores. Por lo tanto, en la implementación del proyecto los estudiantes parten de sus saberes previos -vivencias y experiencias particulares- e intervienen en la construcción de conocimientos para la elaboración de su museo virtual del normal n°11.

Palabras clave: Activación pedagógica del patrimonio, estudiantes, museo virtual, proyecto de aprendizaje interdisciplinario

Abstract

This article presents a description and analysis of an educational experience carried out at the secondary school Normal 11 “Ricardo Levene,” located in the southern area of the City of Buenos Aires. The aim is to reflect on the teaching processes established within the interdisciplinary learning project titled “The Community Virtual Museum of Normal 11 as a heritage activation of the neighborhood.” The project was designed with consideration for the vulnerability of the student population and the need for students to recognize and value neighborhood heritage, which has historically been rendered invisible by public policies. Using methodological tools from the social sciences, such as fieldwork and interviews, students conduct research on heritage spaces and create digital content that is collaboratively hosted on a web platform. The design and production of materials take place in classroom settings and involve the analysis of site visits, exploration, and the presentation of group research findings. Through this implementation, pedagogical activations of historical heritage are carried out, positioning students in the role of curators. Thus, the project enables students to draw from their prior knowledge—personal experiences and lived realities—and actively participate in the construction of knowledge for the development of their own virtual museum at Normal School No. 11.

Key words: pedagogical activations of heritage, students, virtual museum, interdisciplinary learning project

Resumo

Este artigo apresenta uma descrição e análise de uma experiência educativa realizada na escola de ensino médio Normal 11 “Ricardo Levene”, localizada na zona sul da Cidade Autônoma de Buenos Aires. O objetivo do mesmo é refletir sobre os processos de ensino estabelecidos no processo de aprendizagem interdisciplinario titulado “O Museu Virtual Comunitário da escola Normal 11 como ativação patrimonial do bairro”. O projeto foi desenhado considerando a vulnerabilidade da população estudantil e da necessidade dos alunos valorizarem o patrimônio barrial, que tem sido historicamente invisibilizados pelas políticas públicas. Utilizando ferramentas metodológicas próprias das ciências sociais, como o trabalho do campo e a entrevista, os estudantes investigam sobre os espaços patrimoniais e elaboram conteúdos digitais que depois são disponibilizados em uma plataforma web construída colaborativamente. O desenho e a produção dos materiais realiza-se nas salas de aula e incorpora a análise das visitas aos locais visitados, sua exploração e a apresentação das investigações grupais. A partir

da sua implementação se efetuam ativação pedagógicas do patrimônio histórico posicionando os estudantes no papel de curadores. Portanto, na implementação do projeto os estudantes partem de seus saberes prévios - vivências e experiências próprias - e intervêm na construção de conhecimentos para a elaboração de seu museu virtual da escola Normal 11.

Palavras-chave: ativação pedagógicas do patrimônio, estudantes, Museu Virtual, processo de aprendizagem interdisciplinario

Introducción

Este trabajo nace de una reflexión compartida sobre la implementación de un proyecto interdisciplinario en una escuela pública del sur de la ciudad de Buenos Aires, donde los estudiantes son los protagonistas de la elaboración de un museo virtual sobre su barrio y su escuela. Dicho proyecto fue llevado a cabo por un grupo de docentes, entre los cuales nos encontramos. Ambas somos egresadas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en dos carreras diferentes, Antropología e Historia, y desempeñamos nuestra carrera docente en distintos niveles educativos.

El trabajo conjunto en la escuela posibilitó un intercambio enriquecedor que facilitó el desarrollo de distintos proyectos educativos. Una inquietud constante en nuestras conversaciones ha sido pensar estrategias pedagógicas que vinculen las identidades de los estudiantes, el barrio y el patrimonio. En ese camino, comenzamos a cursar juntas la Maestría en Tecnología educativa, que nos llevó a repensar nuestras prácticas, los desafíos actuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo generar proyectos de innovación educativa.

¿Por qué pensar en el patrimonio desde la escuela secundaria? Porque hablar de patrimonio es hablar de política en su sentido más amplio: sistema capitalista, construcción del Estado Nación, invención de las tradiciones. En la actualidad se piensa al patrimonio como un proceso en donde distintos agentes intervienen en su apropiación, producción y significado. Es por eso que proponemos crear un museo virtual colaborativo que dé cuenta de las disputas de sentido en donde los estudiantes puedan decidir qué historia contar, qué memorias visibilizar.

A partir de estas inquietudes decidimos focalizar en la siguiente pregunta problema que guió el comienzo del proyecto: ¿Cómo los museos institucionales - al ser activaciones patrimoniales- permiten documentar los procesos históricos en un barrio?

Perspectiva teórico-metodológica

Es necesario definir los conceptos que son clave para comprender la perspectiva teórico-metodológica en la que se enmarca el siguiente artículo.

En primera instancia, hablamos de la escuela como un “lugar”, un proyecto educativo emergente, una construcción “no acabada”, sujeta a significativas variaciones a lo largo del tiempo y en funciòn a sus acciones (Lopéz Fittipaldi, 2020, 2024; Santillan, 2015, 2019). Siguiendo a Manzano (2016: 61), la escuela puede concebirse “como punto y momento de articulación de una colección de trayectorias y como foco para la producción de nuevos espacios y vinculaciones sociales”. Es por esto que estamos pensando en las relaciones sociales que se desarrollan en este espacio y cómo las mismas tienen incidencia en el afuera del aula.

En segunda instancia, consideramos que la etnografía en la escuela nos permite desnaturalizar los procesos sociales de los que somos parte. Desde este enfoque y retomando los aportes de Rockwell (2009) y Achilli (2005), se reflexiona sobre lo cotidiano para visibilizar las particularidades y continuidades de los casos de estudio, señalando los procesos de construcción de los sentidos hegemónicos. Esta visión no solo es adoptada por el equipo docente, sino que es parte de las herramientas de las metodologías de las ciencias sociales que son desplegadas en el proyecto al buscar que los estudiantes puedan desarrollar experiencias propias en los recorridos por el barrio, revisitando su espacio social. En este sentido, el trabajo de campo es el proceso que permite observar las prácticas de la vida cotidiana que configuran las relaciones sociales (Hirsch y Salerno, 2017: 111). Los procesos cognitivos implicados al observar, escuchar, registrar/escribir en una interacción (Achilli, 2016: 25) llevan a los estudiantes a una retroalimentación con el fin de realizar intervenciones que tengan en cuenta las relaciones entre los sujetos y problematizar sus propias ideas iniciales. De esta manera, tener una experiencia implica hacer un recorte en las vivencias definiendo un principio y un fin, dejando de lado la contemplación ingenua para realizar un ejercicio de reflexión que interpela y cambia a las personas (Oliveras, 2008).

En tercer lugar, nos referimos al desarrollo de las políticas culturales como intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios con el fin de generar consenso para un tipo de orden o transformación social (García Canclini, 1992). En su libro "Políticas culturales en América Latina", García Canclini da cuenta de la resignificación del concepto de *cultura* y, en función de la misma, del desarrollo de las políticas culturales. El autor concibe la cultura en relación con su contexto, las características que la misma adquiere en un momento y espacio determinado y fundamentalmente en el marco de las sociedades latinoamericanas. De esta manera, el autor señala la importancia de reubicar a la cultura, es decir, articular a la misma con los procesos políticos y económicos. Partiendo de las ideas de García Canclini, Margulis (2014) define dos perspectivas sobre las políticas culturales. Estas visiones se manifiestan en prácticas concretas de gestión que tienen su base en distintos conceptos de cultura. Por un lado, la perspectiva estético-ilustrada se expresa en acciones deliberadas que tienen que ver con el patrimonio, los museos, la educación y las industrias culturales. En este caso la cultura es definida como un recurso al que se puede acceder o no, reproduciendo situaciones de desigualdad social. Y, por otro lado, la concepción socio-semiótica, donde las acciones deliberadas se producen con el fin de transformar los códigos culturales, entendiendo a las culturas como espacios semióticos. Estos enfoques nos ayudan a poder analizar los distintos aspectos de la sociedad y de los actores sociales implicados.

En cuarto lugar, el territorio y los espacios como lugares de sentido son elementos clave. Los lugares están fuertemente asociados con las identidades: la pertenencia a un lugar contribuye a la definición y transformación de las personas (Souto y Benedetti, 2011). También resulta relevante analizar los topónimos, ya que los nombres de los espacios patrimoniales se establecen en un proceso de legitimación social en el que distintos agentes intervienen. Es fundamental, en estos casos, pensar en una historización de las relaciones de poder que se desarrollan en el territorio. Cómo explica Benedetti (2011), la elección del nombre de un lugar, implica un proceso de categorización histórica donde en los sucesivos ajustes y resignificaciones se cuenta de cómo los agentes participan en la creación de sentidos de pertenencia contribuyendo a forjar

memorias colectivas configurando imaginarios regionales.

En quinto lugar, el proyecto analizado es un diseño de tecnología educativa, entendida como un conjunto de medios, métodos, instrumentos, técnicas y procesos para mejorar la calidad educativa (De Pablos Pons, 2009) en los que median las tecnologías de la información y la comunicación. En este caso específicamente, las investigaciones y las producciones de los alumnos se elaboran como contenidos digitales que se construyen colectivamente y se publican en un museo virtual.

A partir de estas intenciones pedagógicas podemos definir a los museos virtuales como sitios web que constituyen entornos vinculados al patrimonio cultural o natural, y que pueden tener o no un referente físico. En muchos casos los mismos contribuyen a las funciones de conservación, exposición y divulgación —comunicación y educación— de los museos. Estos espacios se construyen a partir de sustitutos analíticos de los objetos expositivos (ya sea tangibles o intangibles) y son utilizados para presentar diferentes realidades, historias o perspectivas mediante imágenes u otros soportes en donde se desarrolla la hipermedia, el hipertexto, la interactividad y la inmersión (Weber 2007, 2023).

Y, por último, consideramos que en la educación patrimonial convergen las nociones anteriormente planteadas ya que el patrimonio implica una activación realizada por distintos agentes, una invención donde los protagonistas construyen un relato que tiene una capacidad simbólica de representar una identidad (Prats, 1997). Así, en el ámbito educativo, resulta fundamental retomar esta idea para generar procesos de enseñanza y aprendizaje donde los estudiantes se involucren expresando sus identidades. Por lo tanto, consideramos que los procesos que llevaron a cabo en el proyecto analizado implican activaciones pedagógicas del patrimonio. Son pedagógicas porque devienen de estrategias didácticas por parte de los docentes y tienen su contrapartida en el accionar de los estudiantes quienes generan contenidos digitales para el museo virtual.

Por tanto, en el siguiente trabajo desarrollaremos algunas reflexiones sobre la implementación del Proyecto “El Museo Virtual Comunitario del Normal 11 como activación patrimonial del barrio” en los años 2023 y 2024. Durante el proceso de desarrollo, y mediante el uso de herramientas propias del trabajo de campo, fuimos registrando y reflexionando sobre las actividades asignadas y las respuestas de los y las estudiantes, a fin de fortalecer la propuesta. Por eso es que podemos identificar tanto cambios como continuidades del proyecto que se verán reflejadas en el artículo. El registro se realizó de manera sistemática, clase por clase, se tomaron fotografías de las producciones, de lo diagramado en el pizarrón y se fueron identificando los avances, así como los acuerdos entre docentes y estudiantes sobre las tareas pendientes a desarrollar. De este modo, los y las estudiantes fueron apropiándose de la propuesta y participando activamente en la construcción de sus procesos de aprendizaje.

Contexto institucional y social

El proyecto educativo se desarrolla en el nivel secundario de la Escuela Normal Superior N° 11, Distrito Escolar 6°, situada en el barrio de Parque Patricios, en la zona sur de la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires[4].

En las últimas décadas, se han promovido una serie de reformas y transformaciones jurisdiccionales en el ámbito educativo, con el objetivo de adaptarse a las nuevas necesidades sociales y culturales del país. Estos cambios fueron impulsados principalmente por la sanción de la Ley de Educación Nacional No. 26.206, promulgada en 2006, que marcó un hito en la historia educativa argentina al establecer la obligatoriedad de la educación secundaria Esta ley sentó las bases para una serie de modificaciones que redefinirían el sistema educativo a nivel nacional generando consecuencias en un sistema educativo históricamente segmentado y desigual como el nuestro (Saccone, 2022).

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en 2014 comenzó la puesta en marcha de la "Nueva Escuela Secundaria" (NES), un modelo que proponía acercarse a las nuevas demandas contemporáneas. Posteriormente, en 2018, se profundizó esta iniciativa con la implementación de la Secundaria del Futuro (SF)[5]. Estas transformaciones se realizaron de manera progresiva y experimental, comenzando en un número reducido de escuelas que actuaron como "escuelas piloto" donde se pusieron a prueba los nuevos lineamientos. En estas instituciones se fue ampliando gradualmente la implementación del modelo, añadiendo cursos año tras año.

En la escuela donde se desarrolló el proyecto del Museo virtual, la Secundaria del Futuro comenzó a implementarse en el año 2021, con la incorporación de primer y segundo año. A lo largo del tiempo, esta reforma se expandió y en 2024 se completó, alcanzando a todos los años del nivel secundario, incluyendo finalmente al quinto año. Como parte de estas reformas, se introdujeron los Espacios de Proyecto de Aprendizaje Interdisciplinario (PAI), que abarcan el ciclo superior, es decir, los cursos de tercero, cuarto y quinto año. Cada uno de estos proyectos tiene como objetivo fomentar el aprendizaje colaborativo, el pensamiento crítico y la integración de distintas áreas del conocimiento.

En nuestro caso, hemos presentado el proyecto titulado "El Museo Virtual Comunitario del Normal 11 como activación patrimonial del barrio", diseñado para el ciclo lectivo 2023/2024 para los estudiantes de cuarto año de la orientación en Ciencias Sociales. Este proyecto es uno de los PAI implementados en la escuela.

Los proyectos de aprendizaje interdisciplinario, aunque no cuentan con una carga horaria específica asignada, se desarrollan a lo largo de todo el año escolar. Este modelo exige que los docentes a cargo de las asignaturas involucradas coordinen y organicen las actividades del PAI dentro de sus horarios regulares de clases. Dada la orientación en Ciencias Sociales, el equipo docente que participó en el proyecto incluyó a profesores de diversas asignaturas complementarias como Psicología, Historia, Tecnología, Artes, así como el Espacio de Definición Institucional,

4 Las escuelas Normales Superiores (ENS) son instituciones públicas donde se forman profesionales de la enseñanza. En el caso de la ENS N°11 los cuatro niveles -inicial, primaria, secundaria y terciario- funcionan en el mismo edificio, así que algunos de nuestros alumnos inician su trayectoria en sala de 3 años para finalizar en ese mismo lugar cursando alguno de los Profesorados que allí se dictan. Esta escuela nació de la mano de la reubicación de la Escuela Liceo Nacional de Señoritas N° 11 que se trasladó del Instituto Félix Bernasconi a la calle Dean Funes 1821, finalizando la década de 1950, convirtiéndose en una de las pocas escuelas Normales Superiores que se ubica al sur de la Ciudad.

5 Algunos de los lineamientos de estas reformas se encuentran en: https://buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro

cuyo docente a cargo es especialista en Antropología. De esta manera, se busca crear una red de colaboración interdisciplinaria que enriquezca la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, permitiéndoles abordar los contenidos desde múltiples perspectivas y desarrollar habilidades que trascienden los límites de las materias tradicionales.

La Escuela Normal Superior N° 11 está situada en un barrio de clase trabajadora. En los últimos años el barrio de Parque Patricios ha vivido un proceso de renovación que ha modificado parte de sus características, proceso que describimos como gentrificación, es decir, el desplazamiento de sectores de bajos recursos por sectores con mayores ingresos que pueden afrontar el encarecimiento del costo de vida en ese lugar (Herzer, 2008). Los cambios se relacionan con el establecimiento del Distrito Tecnológico[6] y de una serie de empresas y edificios de oficinas que se ubicaron en la zona, con la reubicación de la Sede del Gobierno de la Ciudad frente al Parque Patricios, con la construcción masiva de nuevas viviendas y emprendimientos inmobiliarios, con la extensión de la línea de subte y del Metrobus, y con el establecimiento de restaurantes y otros negocios más modernos. Así se genera una convivencia entre lo tradicional y lo moderno que le da una impronta especial y significativa al barrio. Dicha convivencia no está exenta de conflictos. Los cambios mencionados no se vinculan directamente con las demandas de los vecinos históricos del barrio, sino que incluso se vieron perjudicados por el encarecimiento de los alquileres o la venta de viviendas. La inversión pública en el barrio se concentró en infraestructura, en transporte y equipamiento urbano, políticas utilizadas para promocionar el distrito con el fin de crear un mejor "clima de negocios" (Arqueros y González Redondo, 2017). En ese sentido dichas políticas se diferencian de otros sectores del sur de la Ciudad donde se han recuperado espacios culturales principalmente relacionados con la afluencia del turismo como sucede en el barrio de La Boca.

En los últimos 30 años se han dado en la Ciudad de Buenos Aires distintas políticas culturales hacia los sectores populares. Durante los primeros años del periodo democrático se han promovido políticas de inclusión y democratización cultural, los cuales en sus distintas propuestas favorecieron los consumos y la producción cultural en sectores postergados. Uno de esos proyectos fue el Programa cultural en barrios nacido en 1984 y dependiente de la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires que se basó en la descentralización de la oferta atendiendo a los objetivos y las especificidades de cada barrio o centro cultural. Con los años y con la llegada de políticas neoliberales al país, se cambió el nombre del proyecto, pasando a llamarse Programa cultural de barrios, y generando un recorte presupuestario y de alcance donde se subrayaron las actividades culturales asistencialistas (País Andrade 2008).

También se puede observar que, si bien la Ciudad se ha adecuado a los procesos de globalización y culturalización que comenzaron a desplegarse a nivel global, sus efectos en cuanto a políticas públicas se observan más en el discurso que en las prácticas culturales efectivas (País Andrade 2008). Esto se refleja notablemente en la diferenciación en el acceso, la apropiación y el disfrute de los espacios culturales en la zona Sur si los comparamos con lo que se vivencia en los barrios de zona Norte. Esa polarización entre centro y periferia o entre norte

6 El Distrito Tecnológico fue creado en el año 2008 y abarca parte de los barrios de Parque Patricios y Pompeya. Información disponible en: https://buenosaires.gob.ar/distritos-economicos-de-la-ciudad/distrito-tecnologico

y sur de la ciudad no es nueva, una larga historia de desigualdades nos hizo entenderla como una ciudad partida en dos (Hernández 2020). La llegada de vecinos de clase alta que huían del sur por la peste amarilla, el encarecimiento del valor del suelo y la inversión en obra pública se contrapone con la diseminación de conventillos en el sur, el asentamiento de inmigrantes recién llegados, el establecimiento de fábricas y la multiplicación de huelgas obreras.

La población estudiantil que compone la institución está formada por vecinos del barrio y por estudiantes de otras zonas que utilizan el transporte público que los acerca. Los barrios de donde vienen principalmente son de la zona sur de la CABA, así como del primer cordón del Conurbano Bonaerense: Nueva Pompeya, Villa Soldati, Lugano, Lanús y Lomas de Zamora. La gran mayoría de ellos asistieron a escuelas de gestión pública cercanas al Normal nº11. La escuela y sus inmediaciones son, entonces, lugares de encuentro y socialización para ellos. Es decir que, si bien muchos estudiantes no son vecinos del barrio, se apropian de dicha identidad por el rol que juega la escuela en su cotidianidad.

Desde este punto de partida el proyecto atiende algunas de las problemáticas más visibles en las adolescencias actuales que se relacionan con la falta de socialización entre pares, la incertidumbre y la desaparición de lazos identitarios con la comunidad, y la ausencia de hábitos que les permitan disfrutar del espacio público. En la escuela los estudiantes pueden ser parte de una comunidad y poder narrar sobre eso les es importante en sus vidas porque van dando cuenta de sus identidades. Es por esto que el proyecto busca generar espacios de expresión para alejarse de las estigmatizaciones que sufren los jóvenes y de las prácticas discriminatorias que se reproducen cotidianamente en el espacio público y escolar (Saccone, 2022).

Museo virtual comunitario del Normal N°11

El proyecto impulsa la creación de un museo virtual sobre la escuela y su barrio. El Museo del Normal 11 es un espacio virtual destinado a alojar las producciones realizadas por los estudiantes en 2023 y 2024, donde se expresan sus elecciones, el trabajo de investigación y el recorrido desarrollado en todo el año de trabajo[7].

Antes de la implementación de los Proyectos de Aprendizaje Interdisciplinario (PAI), ya veníamos trabajando en algunos de los ejes que posteriormente serían integrados en el proyecto. Dicho trabajo se realizó de manera coordinada entre las materias de Historia y el Espacio de Definición Institucional. Para ello, desarrollamos diversas estrategias y actividades que, debido a la pandemia de COVID-19 en 2020, tuvieron que adaptarse y transformarse. Aunque en ese momento el objetivo principal era mapear distintos barrios de la Ciudad de Buenos Aires sin enfocarnos exclusivamente en Parque Patricios, esta experiencia resultó crucial para la planificación del museo virtual. Además, sentó las bases para la selección de algunas de las actividades que finalmente formarían parte del proyecto, permitiéndonos avanzar en el diseño de propuestas más innovadoras y conectadas con la realidad del contexto social y educativo. En ese momento y teniendo en cuenta el aislamiento social, preventivo y obligatorio, los recorridos

7 https://sites.google.com/view/elmuseovirtualdel11/inicio

se hicieron de manera virtual a través de una videoconferencia entre alumnos y docentes, donde cada grupo de estudiantes explicaba las distintas características del patrimonio de los lugares investigados mientras las docentes guiaban el recorrido a través de Google Maps.

Cuando comenzamos a pensar el proyecto para el año 2023 decidimos rediseñar la propuesta. Partimos de la idea de que en los barrios y en las instituciones se puede destacar la existencia de una tradición cultural y de un patrimonio cultural propio. Entendemos al patrimonio como un espacio de representación social donde los distintos agentes intervinientes (Estado, movimientos sociales y sector privado) desarrollan distintos relatos sobre el pasado y sobre el presente (García Canclini, 1999). A su vez, consideramos que la materialidad de nuestra ciudad es resultado de la historia social, cultural y política de nuestro país. Así, al repensar el territorio como un lugar de expresión de la pertenencia identitaria (Souto y Benedetti, 2011) es posible visibilizar qué es lo importante o valorado para los sujetos implicados haciendo posible el desarrollo de transformaciones en su entorno (Margulis, 2014).

Una de las concepciones desde las que partimos es la de educación patrimonial:

"una acción educativa organizada y sistemática dirigida a la formación de sujetos a partir del reconocimiento y la apropiación de su patrimonio cultural, histórico y ético espiritual. Es decir, a partir del reconocimiento de su particularidad como individuos y como comunidad y de la comprensión plena, subjetiva y emancipatoria de su cultura […] La educación patrimonial no se ocupa sólo del conocimiento de los bienes patrimoniales, sino también, y principalmente, de la formación de los individuos y las sociedades buscando desarrollar la capacidad y el disfrute de reflejarse en dichos bienes" (Cantón Arjona, 2009: 31).

En ese sentido consideramos que trabajar desde la educación patrimonial permite brindar nuevas herramientas a nuestros estudiantes. Por eso, el primer gran objetivo del proyecto fue establecer sobre qué espacios patrimoniales íbamos a trabajar. Muchas de esas decisiones se relacionaron con la significación que los estudiantes le daban a edificios, monumentos o instituciones cercanas a la escuela. Así nos fuimos preguntando ¿Cuál es el patrimonio con el que cuenta nuestro barrio? ¿De quién es ese patrimonio? ¿Y para quién? ¿Cuáles son los interrogantes que se abren sobre la historia y la significatividad para la identidad barrial de ese patrimonio?

En simultáneo desarrollamos distintas actividades para la formulación del proyecto curatorial y la creación del museo virtual comunitario sobre la escuela y su barrio. Consideramos a los museos como instituciones eminentemente sociales, espacios de encuentro que logran fortalecer la identidad y el reconocimiento del patrimonio cultural de las comunidades. En ellos se crean distintas narrativas para exhibir, reflexionar y debatir sobre dicho patrimonio. Todas las decisiones implícitas o explícitas en la puesta en marcha de un museo se hacen desde un presente que genera interrogantes por lo que creemos que es un espacio vivo en constante cambio. Es por eso que el contexto de producción de los espacios museísticos es la base para considerar cómo es posible patrimonializar como una intervención social y cómo los distintos actores sociales son los protagonistas en este proceso.

El punto de partida para la formulación del museo fue el concepto de "museo comunitario" que es el que utiliza el patrimonio para comunicar una identidad y una cultura específica y compartida por una comunidad encargada de tomar decisiones sobre los objetos y las narrativas que desea visibilizar allí:

"la importancia de que sea la comunidad quien genere el contenido y la museografía del museo, reside en que únicamente quien vive la cultura es capaz de identificar lo que verdaderamente la representa –los objetos, las prácticas y los hábitos–, en otras palabras, de apuntar y destacar el patrimonio material e inmaterial que la identifica" (García Córdoba, 2015).

En el caso del proyecto, los estudiantes se organizaron en grupos para investigar las temáticas y trabajar colaborativamente según sus habilidades e intereses. Al ser una muestra definida por el grupo de trabajo se buscó que los alumnos pudieran identificar espacios e hitos históricos para generar un recorte particular sobre los hechos creando una propuesta única y representativa. El acompañamiento de los docentes y el proceso de construcción de conocimientos en la interdisciplina fueron la base para que el proyecto se lleve a cabo y se obtengan aprendizajes significativos. Surgieron muchas ideas en torno a esas preguntas y pudimos armar un listado de espacios sobre los que trabajar. En algunos casos dichos espacios estaban más relacionados con sus experiencias inmediatas, sus pasatiempos o sus lugares de encuentro, y en otros con su curiosidad y con el deseo de conocer nuevos lugares que figuraban en el mapa y a los que nunca habían concurrido. En esos intercambios aparecieron mitos, leyendas, anécdotas y recuerdos. Durante los dos años que duró el proyecto, los estudiantes definieron el siguiente listado: la cancha del Club Atlético Huracán, el Parque de los Patricios, el Instituto Bernasconi (escuela primaria), el Archivo General de la Nación, el Parque Florentino Ameghino, la ex Cárcel de Caseros, los espacios de memoria del barrio, el Club Bristol, la Casa Cultural Catulo, el Club Atlético Barracas Central, el Monumento a Ringo Bonavena, el Centro Cultural Pompapetriyasos, el Museo barrial Genaro Giacobini, el Centro cultural Víctor Jara, el espacio de comidas Smart Plaza Patio Parque Patricios y la Plaza Martín Fierro.

También el concepto de museo interrogativo enriqueció la propuesta ya que el proyecto partió de una pregunta: ¿Cómo los museos institucionales - al ser activaciones patrimoniales- permiten documentar los procesos históricos en un barrio? En ese sentido fuimos entendiendo la importancia de plasmar ese interrogante y de abrir otros posibles interrogantes que surgían de las investigaciones sobre los espacios patrimoniales barriales. Incluso, a partir de este marco conceptual nos empezamos a preguntar cómo registrar las preguntas de los visitantes del Museo (Alderoqui y Ricardes, 2021). Para ello era significativo comenzar a pensar cómo íbamos a mostrar ese museo, qué tipo de plataforma íbamos a usar, cómo íbamos a difundirlo.

La elección de la opción virtual se entiende desde una mirada integral y crítica sobre el uso de las nuevas tecnologías en educación. Consideramos que la incorporación de la tecnología en las aulas no implica necesariamente un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes y su propuesta pedagógica y creativa serán quienes puedan transformar esa incorporación en una implementación genuina de estas tecnologías a fin de lograr una "enseñanza poderosa" (Maggio, 2012). La decisión de crear un Museo virtual está basada en que estos espacios pueden funcionar como una herramienta para adquirir nuevos conocimientos sobre el patrimonio y ámbitos propicios para potenciar escenarios de aprendizaje (De Pablos Pons, 2009). De esta manera se plantean nuevas formas de mostrar, transmitir y generar el conocimiento, por ello el museo virtual está en la búsqueda de interfaces cognitivas que potencien estas acciones (Weber, 2023). Las propuestas pedagógicas que integran museos virtuales tienden a aumentar la motivación de los estudiantes, ya que acceden a contenido multimedia lo que hace que el aprendizaje sea más dinámico y atractivo, ayudando a mantener el interés y la curiosidad de los

alumnos. Al mismo tiempo, incluir museos virtuales en situaciones de enseñanza posibilita que los estudiantes desarrollen habilidades de navegación, búsqueda y gestión de información en línea, las cuales son componentes claves en las nuevas alfabetizaciones que deben transmitirse en las escuelas contemporáneas (Dussel, 2009). La alfabetización digital se refiere a la capacidad de utilizar, comprender y evaluar críticamente las tecnologías digitales, tanto en la comprensión y apropiación de sus lenguajes como en el desarrollo de una autonomía para producir contenidos digitales e interactuar con ellos. En relación a los procesos de patrimonialización, la creación de un museo virtual colectivamente genera procesos de reflexión sobre las propias identificaciones de los sujetos y visibiliza procesos propios de la memoria colectiva.

Los docentes estuvimos encargados de presentar distintas alternativas en cuanto a plataformas donde albergar las producciones. Esas decisiones fueron enriquecidas con los conocimientos de los estudiantes quienes finalmente eligieron entre las opciones y crearon distintos agrupamientos repartiendo las tareas de índole tecnológica. También incorporaron la red social Instagram para poder publicar y compartir parte del trabajo.

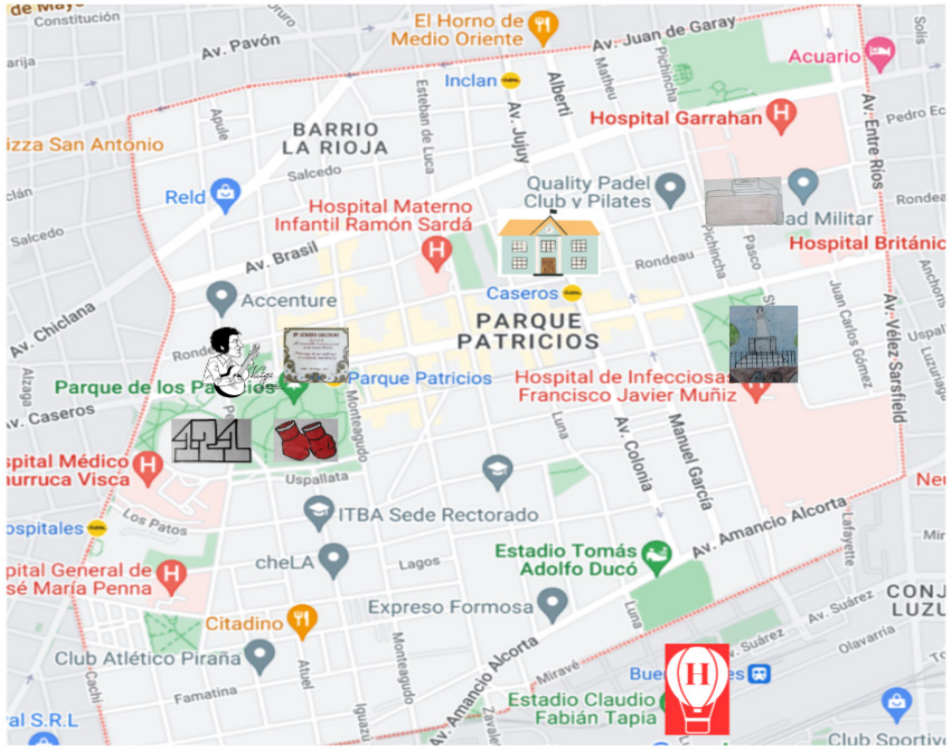
Estos procesos nos llevaron a pensar la curaduría colectiva como un rasgo específico de la creación de los contenidos digitales[8]que forman parte del museo. Si bien los docentes sugerimos lugares para realizar las excursiones, tanto los recorridos como los espacios de análisis fueron elegidos por los alumnos con el fin de que sean parte de sus identificaciones, de las propias experiencias vividas y que el conocimiento sobre los espacios se desarrolle a partir de la investigación (histórica, geográfica y cultural). Las producciones realizadas por los distintos grupos de trabajo fueron elaboradas en las clases de las diferentes materias del PAI, definiendo un ida y vuelta constante entre distintas instancias grupales. Con respecto a estos contenidos digitales curados por los estudiantes, podemos considerar que, tanto en 2023 como en 2024, primaron las imágenes como forma de expresión. Las mismas se utilizaron como representación visual y siempre en relación a los textos de sala en donde se describieron y analizaron los espacios patrimoniales. También podemos considerar que para montar las presentaciones las aplicaciones que más se utilizaron fueron Canva y Genially. Solo en dos casos nos encontramos con producciones audiovisuales. Estos datos son interesantes para comprender la importancia de la incorporación de las tecnologías en el proyecto y cómo las mismas fueron definidas por los alumnos según sus intereses y aprendizajes.

En 2023, la primera producción colectiva realizada por los estudiantes fue un genially donde se muestran los espacios analizados por los alumnos. El "Mapeo de los espacios Patrimoniales de Parque Patricios" sintetizó el trabajo realizado en la primera parte del año donde se desarrollaron las excursiones y recorridos guiados por ellos mismos[9]. Cada grupo diseñó un ícono de identificación del espacio desde el cual se accede a la información. En este caso teniendo en cuenta los procesos de accesibilidad se decidió incluir en la plataforma audios explicativos. Este aspecto es clave para pensar en los visitantes del museo virtual y en las ideas

8 "Contenidos digitales y museos. Experiencias, reflexiones y herramientas en tiempos de distanciamiento social". Dirección Nacional de Gestión Patrimonial - Dirección Nacional de Museos, Secretaría de Patrimonio Cultural, Ministerio de Cultura de la Nación.

9 https://view.genially.com/64ec9bb6b678dc00189c2aaf/interactive-image-parque-patricios-pai

que intentamos difundir en el relato curatorial.



La investigación no sólo incluyó una descripción sobre los lugares, sino que también fue sumamente importante poder trasladarnos allí para vivenciar su recorrido, para lo cual organizamos las “excursiones escolares”. Sobre estas experiencias consideramos que:

> “Abordar las salidas exige una discusión al interior de las instituciones educativas respecto del orden en la construcción del conocimiento trastocando el clásico error conceptual que consiste en creer que lo teórico siempre es primero, que a lo teórico le sigue lo práctico, que sin lo teórico antes no hay posibilidades de abordar lo práctico de manera rigurosa y seria.” (Libedinsky, 2022: 249).

Las salidas didácticas deben entenderse entonces como una extensión del aprendizaje más allá del aula, utilizando la ciudad como un espacio de investigación. Son oportunidades que rompen la fragmentación del aprendizaje al poner a los estudiantes en contacto directo con su entorno, fomentando una educación más viva y conectada con el contexto social y cultural (Martínez Bonafé, 2010). Por eso es que no las consideramos como simples excursiones turísticas, sino como oportunidades para investigar, analizar y participar activamente en la ciudad. Este enfoque promueve competencias como la observación crítica y el reconocimiento de la diversidad, y convierte el proceso educativo en un diálogo entre los estudiantes y la ciudad, favoreciendo la inclusión, la participación y la transformación social. De este modo los

textos de sala del museo se fueron enriqueciendo y modificando con las salidas didácticas y la exploración de los espacios.

Todos los lugares visitados fueron analizados a partir de consignas específicas que recuperan la metodología del registro de campo, lo que nos ayuda a desnaturalizar sus características. Los recorridos iniciaron a pie desde la escuela y en horario escolar junto a todo el grupo de estudiantes y a todos los docentes que integraban el proyecto, lo que nos desafió a pensar entre todos los posibles caminos y los acuerdos necesarios para desplazarnos. En las salidas intentamos abarcar varios espacios y detenernos en cada uno para su exploración. Esta práctica formó parte de una experiencia que implica una apropiación del espacio público. Cada grupo leía y comentaba una pequeña exposición elaborada sobre el espacio visitado. El trabajo para las exposiciones se realizó en el espacio áulico y se les pidió que describieran los espacios patrimoniales asignados considerando su historia, los cambios sucedidos y su relación con el momento histórico, cómo se convirtieron en patrimonio y quién realizó esa activación patrimonial.

En el recorrido del año 2024 la primera parada fue el club Bristol[10] ubicado a una cuadra del Normal, los estudiantes iniciaron su presentación sobre el espacio describiendo su fundación, los jugadores más sobresalientes que iniciaron allí, y los murales que están en su entrada. En la presentación decían:

> (El club Bristol) Es el club de barrio más grande del mundo, como dice el mural, el mural lo hicieron la barra esta está formada por los chicos, empezaron desde chiquitos y a la edad de nosotros, 17 o 18 años, de tanto tiempo en el club como que tienen un sentido de pertenencia, es como su segunda casa, que es lo que buscan hacer todos los clubes de barrio de. Que sea como… si puede ser su primera… bueno, es su primera (casa)... Y estos chicos ayudan tanto al club. Bueno… con rifas. También cuando juega la primera o juegan los chicos, van a alentarlos. Le dan color a lo que es el folclore del fútbol. (...) En el Día del Niño juntan plata y compran juguetes para los chicos. Deja una imagen muy buena, chicos que empezaron desde chiquitos en Bristol (...)[11].

En relación a las identidades de los estudiantes es significativo cómo se ven reflejados a partir de las experiencias pasadas en el club y cómo las resignifican en el presente, atribuyéndole nuevos sentidos al espacio. También es interesante cuando hablan del club como "primera casa", lo cual implica entender a los clubes barriales como espacios de encuentro y ayuda social en barrios más vulnerados.

En otro momento uno de los estudiantes dijo: "Yo, por ejemplo, en este club lo conocí a (nombra a uno de sus compañeros de curso) ... porque yo a este club vengo desde que tengo 3 años… pero de los 3 años como hasta los 14 vine y me pasaba todo el día acá". El discurso,

10 El Club Bristol queda en la calle La Rioja 1869 y está emplazado en el barrio desde principios de siglo. Durante muchos años los estudiantes del Normal N11 realizaron allí las clases de educación física a contraturno dado que la escuela no posee un gimnasio propio. El Club posee dos canchas de fútbol y es famoso en el barrio por el entrenamiento de niños y por su participación en campeonatos de futsal. Varios de los estudiantes del Normal 11 han jugado en dicho club e incluso uno de ellos se desempeña como entrenador a cargo de inferiores.

11 Desgrabación de la presentación que hizo el grupo que tenía asignado el Club Bristol y que compartió cuando nos detuvimos en la puerta. Realizada el 10 de septiembre de 2024.

desplegado en primera persona, nos invita a pensar nuevamente en esa relación con las experiencias vividas. Esto también posibilitó que otros compañeros del recorrido se animaran a participar generando un espacio de entrevista hacia el compañero que daba su testimonio.

Ante la pregunta, "¿Por qué sería patrimonio esto? (una docente)". Uno de los estudiantes contestó: "Primero, porque fue el primer club del barrio. Antes de Huracán. Hay un mito, no sé si se pudo comprobar, que Brístol estaba donde ahora está la cancha de Huracán". Y otro alumno dijo "es patrimonio del barrio (Parque Patricios)". La unión del presente y el pasado en estos casos nos hace pensar en cómo se dota de sentido a los espacios patrimoniales en las construcciones de memoria. También, si definimos los espacios de representación en relación a los topónimos es interesante lo que plantearon. Ya finalizando la presentación uno de sus compañeros de otro grupo les preguntó: "Y por qué Brístol? ¿El nombre de dónde viene?" Y los estudiantes respondieron: "No, la verdad eso no lo sé, pero capaz viene por el Brístol de Inglaterra".

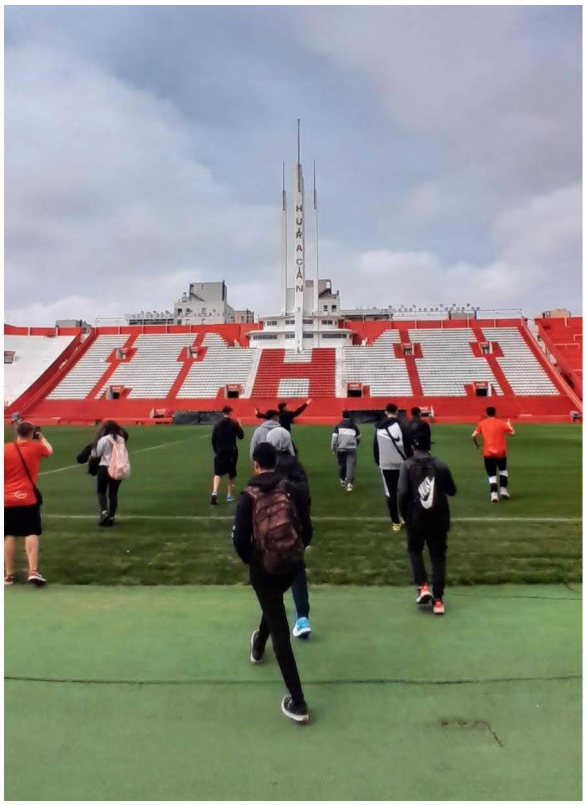
En este caso es interesante ver cómo los sentidos sociales son reconfigurados en el espacio patrimonial. El alumno está explicando por qué es valorado el club y es significativo cómo retoma un saber previo para hipotetizar sobre su nombre. Al realizar esa unión de sentidos está haciendo referencia a la historia el club inglés que es uno de los más antiguos del país, siendo un club del sur, fue el primero en ascender a comienzos del siglo XX a la primera división.

Esta experiencia necesariamente incluye una valoración del espacio público y del patrimonio barrial, por lo que en algunos casos nos detuvimos a observar elementos que no estaban dentro del itinerario original y que surgieron como inquietudes en ese momento. Cada recorrido como experiencia formativa generó un proceso de observación directa donde los alumnos pudieron sentirse parte del entorno y conocer a partir de los relatos de sus compañeros distintas capas de sentido definidas por el análisis histórico, cultural y/o geográfico.



Mural ubicado en la puerta del Club Bristol

También en el proceso de implementación del proyecto, en los recorridos pudimos ingresar a algunos de los lugares seleccionados, mientras que en otros solo pasamos por la puerta. Como varios de estos lugares no están pensados como espacios con acceso a externos, los docentes tuvimos que gestionar ese ingreso directamente con las instituciones. Incluso logramos que las propias instituciones ofrecieran visitas guiadas a los estudiantes. Tanto en 2023 como en 2024 ingresamos al estadio del Club Atlético Huracán "Tomás Adolfo Ducó" donde nos permitieron recorrer las instalaciones e incluso ingresar al campo de juego[12]. Accedimos a los vestuarios de los jugadores, a la sala de prensa, a la pensión para jugadores de las divisiones inferiores, a las tribunas. Algunos de los alumnos que sí conocían la cancha quedaron sorprendidos al descubrir nuevos espacios o al caminar sobre el césped donde juega su equipo. Para otros fue su primera experiencia en un estadio de fútbol. Además, el Departamento de relaciones públicas e institucionales del club compartió en su cuenta de Instagram un video de la visita del 2024 donde quedó en evidencia la emoción de los estudiantes al ingresar al campo de juego. Esa exploración invitó a reescribir los textos previamente formulados en el aula sobre este lugar, generando así un ida y vuelta entre la teoría y la práctica.





12 El estadio pertenece al Club Atlético Huracán que compite en la primera división del fútbol argentino y está ubicado en la avenida Amancio Alcorta 2544. Fue inaugurado en 1949 y rebautizado como Tomás Adolfo Ducó en 1967 en homenaje al presidente de la institución que impulsó su construcción. Su monumental arquitectura y la calidad de los materiales utilizados hicieron que se lo conozca popularmente como "Palacio Ducó".

Otro de esos recorridos incluyó la visita a la ex Cárcel de Caseros que por cuestiones administrativas solo se pudo realizar en 2023. Si bien es un espacio que no está abierto para el público general, puede visitarse en ciertos casos bajo la supervisión de la Dirección General de Administración de Bienes dependiente del Ministerio Desarrollo Económico y Producción de la Ciudad de Buenos Aires[13]. Su recorrido incluyó la visita de algunas celdas, baños y patios. El guía fue comentando nombres de presos famosos, series y películas que se filmaron en el lugar, así como mitos y leyendas que circulan sobre la cárcel.



En ambos casos las múltiples narrativas sobre esos espacios patrimoniales comienzan a salir a la luz. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de contrastar la información recibida en los recorridos con sus propias investigaciones y con relatos de vecinos y familiares, enriqueciendo así sus producciones escritas en el aula, nutriendo las narrativas que son parte de los textos de sala del museo.

Estos recorridos además habilitan el reconocimiento de distintos momentos históricos vividos en nuestro país. Es de destacar la incorporación al museo en el 2024 del monumento a los 121 desaparecidos del barrio que se encuentra en el Parque de los Patricios[14]. Allí pudimos abordar el último golpe de estado producido en nuestro país, su política de terrorismo de estado y sus consecuencias. Teniendo en cuenta este monumento fuimos reconstruyendo qué otros sitios

13 La cárcel está emplazada en la avenida Caseros entre las calles Matheu y Pichincha. El edificio original que aún se conserva data desde 1870. Durante la dictadura cívico militar de la década de 1970 se utilizó otro edificio dentro del mismo predio cuyo ingreso daba a la calle 15 de noviembre que fue demolido entre 2004 y 2007 y donde se erigió uno de los edificios del Archivo General de la Nación.

14 Monumento inaugurado por los vecinos del barrio de Parque Patricios en el año 2019 llamado “121 Almas de la Memoria” que se encuentra dentro del Parque en el cruce de las calles Caseros y Pepirí.

de memoria existen en el barrio y quiénes llevaron adelante la construcción de los mismos. De esta manera, al analizar lo sucedido en las visitas fue posible reflexionar sobre los sentidos hegemónicos que son parte del hacer cotidiano (Rockwell, 2009; Achilli, 2005).

Durante el segundo año de implementación del proyecto, decidimos realizar algunas modificaciones significativas para enriquecer la experiencia y el aprendizaje de los estudiantes. Después de llevar a cabo diversas actividades introductorias sobre la temática, los docentes presentamos el museo virtual colaborativo, que habíamos creado con los estudiantes de 4to año el año anterior. Este paso permitió que los nuevos alumnos tuvieran presente el recorrido realizado por otros compañeros de la escuela, y así pudieran comenzar a reflexionar sobre la continuidad del trabajo, aportando sus propias ideas y enfoques. Se mantuvo el uso del Classroom y de archivos colaborativos, lo que permitió a los estudiantes trabajar de manera fluida y sin inconvenientes, compartiendo el acceso a los documentos y recursos. Como plantea Litwin (2005), colaborar implica involucrarse de una manera comprometida en un continuo proceso de comunicación, planificando las acciones y estrategias para conocer e incorporar las nociones definidas por otros en una construcción de acuerdos progresivos.

También, antes de cada salida, los estudiantes realizaron presentaciones grupales donde analizaron los sitios a visitar y recibieron retroalimentación por parte de los otros equipos, lo que les permitió mejorar aspectos relacionados con el diseño, la elección de plataformas y los recursos a utilizar. Estos momentos de intercambio y reflexión contribuyeron a fortalecer la dinámica del trabajo colaborativo y a afianzar el aprendizaje colectivo.

Otra continuidad en las prácticas didácticas fue la realización de comisiones para el montaje final del museo. Los alumnos realizaron nuevos agrupamientos según sus habilidades e intereses en comisiones que fueron definidas para facilitar la organización del trabajo en los últimos meses de cursada. En 2023 se trabajó en tres grupos, Presentación del google Site, Audiovisual y Entrevista. En esta última comisión se realizó la elaboración de las preguntas para una entrevista a los ex alumnos del normal para recopilar relatos sobre su historia. Las preguntas se incorporaron en un formulario de google anexado como una sala más del museo. Según la idea de los estudiantes de ese año, la encuesta podría funcionar como un repositorio de narrativas que puede ser retroalimentado en los distintos años de implementación. En 2024 se desarrollaron cuatro grupos de trabajo, agregando las comisiones de “Presentación multimedia de los espacios” que realizó una introducción de la sala 2024 y la comisión de “Difusión” encargada de mostrar el proceso y de los resultados del proyecto.

También, en ambos años, siguiendo las iniciativas de los programas de educación de los museos que definen estrategias de accesibilidad para la inclusión de distintos públicos, se eligió que los alumnos realicen audios explicativos para cada uno de los espacios patrimoniales. Rescatamos que, ante esta propuesta, todos los estudiantes consideraron necesario y apropiado incorporar otros procesos de apropiación de los contenidos narrados en los textos de sala del museo virtual del Normal 11.

Entre las nuevas actividades llevadas a cabo, se destacó la visita al Museo de la Psicología Experimental “Dr. Horacio G. Piñero” en Argentina, ubicado dentro de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Aunque el museo no se encuentra en el mismo barrio que la escuela, su cercanía permitía llegar caminando. El propósito principal de la visita fue familiarizar a los estudiantes con un museo que conserva una valiosa colección del patrimonio

científico relacionado con los avances de la psicología a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Además, los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con diversos artefactos científicos de esa época. La visita resultó ser muy enriquecedora, ya que los estudiantes se involucraron activamente en las experiencias, incluso aquellos que usualmente no se animan a participar en el contexto escolar. Varios de ellos se atrevieron a repetir la actividad en más de una ocasión, lo que refleja su creciente interés y participación.

El cierre de esta visita consistió en un registro colectivo en un Padlet, en el que los estudiantes debían seleccionar un momento significativo de la visita, acompañándolo con una fotografía, una descripción y una opinión personal. Esta actividad permitió incluir la retroalimentación de los estudiantes, lo que resultó ser un insumo valioso para reflexionar sobre la experiencia de la excursión, el valor de los objetos patrimoniales exhibidos y la estructura curatorial del museo. Fue un ejercicio que facilitó una comprensión más profunda sobre el aprendizaje obtenido durante la salida.

Además de las actividades relacionadas con la visita al museo, también hubo un proceso de transformación en cuanto a las propuestas educativas y la organización del proyecto. Con la conformación del grupo del segundo año de implementación, se incorporaron nuevos espacios en el museo y se enriquecieron las propuestas sobre cómo mostrar el trabajo realizado, así como también se ampliaron las ideas sobre las salidas y recorridos a realizar. Un ejemplo claro de esto fue cuando en la segunda salida didáctica realizada en 2024, los estudiantes propusieron cambiar el itinerario pre pautado y acercarse a un paso a nivel que separa el nuevo barrio "Estación Buenos Aires" de la villa de Zabaleta, con el objetivo de acercarse hasta la cancha de Barracas Central (límite entre los barrios de Parque Patricios y Barracas). Ellos consideraron que la mejor manera era caminar por el paso a nivel para poder mostrar a sus compañeros cómo era el espacio que iban a describir. Los docentes, en cambio, determinaron que la plataforma no era muy segura y que no contaban con la suficiente información de lo que había del otro lado por lo que decidieron retomar el recorrido original. Las dificultades de acceso a este espacio ponen de manifiesto una representación sobre la periferia del barrio. Lo interesante de esta situación fue cómo intervinieron sus territorialidades y sus experiencias previas en la apropiación del proyecto, contando a sus compañeros y docentes por qué esos espacios son importantes para el barrio y en última instancia para ellos mismos. Incluso insistieron para que cruzáramos ese espacio frontera. Creemos que de esta manera se generaron nuevos sentidos del territorio y una desnaturalización de su cotidianidad a partir del reconocimiento de la frontera del barrio y su porosidad. Consideramos que el hecho de pensar la frontera es un emergente propio de la implementación del proyecto ya que no era uno de los objetivos definidos en el diseño.

Reflexiones finales

Pensar en la implementación del proyecto nos hizo analizar cómo formulamos las propias consignas en clase. En la presentación del PAI y en el cronograma de lo que habíamos planificado realizar en el año, indicamos a los alumnos que la elaboración de las actividades tenía que ser definida por ellos y que los docentes íbamos a mediar, acompañar y proponer pero que estaban haciendo "su museo del Normal n°11". Con el propósito de generar autonomía en el trabajo, cada comisión tuvo la posibilidad de elegir colectivamente qué se iba a publicar,

cómo se iba a llevar adelante el diseño y qué plataformas iban a ser elegidas. Cada contenido digital producido da cuenta de un espacio patrimonial y se nutre de múltiples relatos propios de la memoria colectiva del barrio y de la institución escolar.

Así, las activaciones pedagógicas del patrimonio histórico - cultural que se llevaron a cabo en el proyecto fueron desarrolladas en el ámbito escolar con la finalidad de expandirse hacia afuera del aula generando procesos de patrimonialización. De esta manera se visibilizaron los distintos significados que se les atribuyen a los espacios en tanto lugares de sentido.

Con respecto a las actividades planificadas que no llegaron a concretarse durante la implementación nos encontramos con distintas situaciones significativas. Por un lado, en ambos años, la escritura del proyecto curatorial de la comisión se demoró y no se definió en tiempo y forma, planteando un desfasaje en el cronograma. Por otro lado, y en relación con lo definido anteriormente, la publicación de la página se realizó en los últimos días de clase generando problemas para su difusión. La idea inicial era que los alumnos que formaban parte de la comisión de difusión presentarán sus salas del museo a otros cursos, pero por falta de tiempo no fue posible concretarlo.

Sin embargo, la continuidad del proyecto en este año y en los próximos no está asegurada. A pesar de que creemos firmemente en su valor educativo y en su alineación con los enfoques pedagógicos que han emergido en los últimos años, la incertidumbre respecto a las posibles modificaciones jurisdiccionales en el nivel secundario impide prever con certeza su futuro. Desde finales del año pasado, han surgido diversos documentos que delinean un cambio en materia educativa, promovido por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Plan Estratégico “Buenos Aires Aprende”. Estos documentos esbozan, de manera general, algunos de los nuevos lineamientos, pero no proporcionan detalles específicos sobre su implementación. Entre las inquietudes que surgen, nos preocupa particularmente la continuidad de los espacios de proyectos de aprendizaje interdisciplinario, los cuales fueron fundamentales para el desarrollo del proyecto del museo virtual colaborativo. También nos genera incertidumbre el futuro de las asignaturas en las cuales llevamos a cabo nuestra práctica docente. No obstante, confiamos en que el proyecto cuenta con la estructura y la metodología necesarias para adaptarse a los nuevos espacios y enfoques que se propongan. Además, consideramos que el entusiasmo de nuestros estudiantes, así como los resultados de sus elaboraciones demuestran que la propuesta es valorada y resignificada por ellos. Por estas razones, estamos a la espera de más información sobre las modificaciones que se implementarán.

Por último, consideramos fundamental que los propios estudiantes asuman una actitud reflexiva frente a su entorno social, repensando su territorio, sus múltiples usos y las diversas concepciones del patrimonio presentes en ese espacio social. Esta mirada cobra especial relevancia considerando que la escuela se ubica en un barrio periférico de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Desde esta perspectiva, concebimos al museo virtual no como un simple contenedor, sino como un dispositivo pedagógico que proyecta modelos culturales. En las activaciones pedagógicas del patrimonio histórico y cultural que se desarrollan en el proyecto se pone en juego el rol de curadores que asumen los estudiantes al seleccionar la información y producir los distintos contenidos digitales que forman parte del museo.

Por estas razones, entendemos que los discursos construidos a través de esta experiencia se inscriben dentro de enfoques desconstructivos y transformativos (Mörsch, 2010). Por un lado,

son desconstructivos en tanto se alejan del enfoque patrimonial tradicional (García Canclini, 1999) y de las narrativas autoritarias y reproductivas. En su lugar, el museo virtual emerge como una producción digital co-creada por los estudiantes, donde se manifiestan sus voces, identidades y visiones. En este sentido, las políticas culturales se conciben como acciones socio-semióticas deliberadas (Margulis, 2014) orientadas a transformar la realidad social. Partiendo del concepto de giro educativo en los espacios museísticos, consideramos a la educación como la generación de plataformas de producción de conocimientos y relaciones, y a la escuela como un lugar de significación y de apertura. A su vez, este proyecto resulta transformativo al evidenciar los vínculos entre distintas instituciones. Se trata de un museo institucional que no se contempla como un ente aislado, sino que se construye en articulación con los espacios patrimoniales del barrio, los cuales forman parte integral de las identificaciones y la historia de la escuela.

En conclusión, consideramos que el proyecto es significativo porque la escuela propone, a partir de las activaciones pedagógicas patrimoniales, que los estudiantes identifiquen y construyan puentes entre vivencias, lazos identitarios y patrimonio barrial haciendo su propio museo.

Bibliografía

Achilli, Elena. 2005. *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio.* Rosario: Laborde.

Achilli, Elena. 2016. "Enseñar antropología". En: Liliana Cerletti y Mariana Rúa (eds.), *La enseñanza de la antropología.* pp. 15-27. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Alderoqui, Silvia y Ricardes, Mariano. 2021. El giro colaborativo en el museo: Sobre deseos, promesas, preguntas, mediaciones y el reparto de autoridad. *Cadernos do Ceom* 34(54): 55–67. DOI: https://doi.org/10.22562/2021.54.04

Arqueros, Sebastián y Carlos González Redondo. 2017. La política de distritos del sur de Buenos Aires: una mirada en perspectiva. *QUID 16. Revista del Área de Estudios Urbanos* 7: 7–29.

Benedetti, Alejandro. 2011. "Territorio: concepto integrador de la geografía contemporánea". En: Patricia Souto (coord.), *Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía.* pp. 11–82. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Cantón Arjona, Valentina. 2009. La educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana. *Correo del Maestro* 154: 31–38.

De Pablos Pons, Juan (coord.). 2009. *Tecnología educativa: la formación del profesorado en la era de Internet.* Málaga: Aljibe.

Dussel, Inés. 2009. "Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: desafíos para la escuela". Conferencia presentada en *Virtual Educa.* Buenos Aires. Recuperado de: http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09_confDussel.pdf

García Canclini, Néstor. 1992. *Políticas culturales en América Latina.* México: Grijalbo.

García Canclini, Néstor. 1999. "Los usos sociales del patrimonio cultural". En: Encarnación Aguilar Criado (coord.), *Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*. pp. 16-

33. Granada: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico/Fundación Machado, Editorial Comares.

García Córdova, Guadalupe. 2015. Los museos virtuales comunitarios. Una alternativa para aprender a convivir. *Correo del Maestro* 228. Recuperado de: https://revista.correodelmaestro.com/publico/html5052015/capitulo4/los_museos_virtuales_comunicatorios.html

Hernández, Sebastián. 2020. Salir del 'olvido' y entrar al 'renacimiento urbano': Un estudio de la construcción ideológica del 'sur' en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Direito da Cidade* 12: 306–340. DOI: https://doi.org/10.12957/rdc.2020.47881

Herzer, Hilda (org.). 2008. *Con el corazón mirando al sur. Transformaciones en el sur de la ciudad de Buenos Aires.* Buenos Aires: Espacio Editorial.

Hirsch, María Mercedes y Salerno, Verónica. 2017. "Los procesos socioculturales entre el pasado y el presente: reflexiones sobre la enseñanza del enfoque socioantropológico". En: Liliana Cerletti y Maximiliano Rúa (eds.), *La enseñanza de la antropología.* pp. 99-119. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Libedinsky, Marta A. 2022. "La excursión escolar en la Ciudad de Buenos Aires (fines del siglo XIX y segunda década del siglo XX): diálogos histórico-didácticos entre pasado, presente y viceversa." Tesis de doctorado. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Litwin, Edith. 2005. *El oficio de enseñar.* Buenos Aires: Paidós.

López Fittipaldi, Marilín. 2020. Hacer escuela, hacer colectivo: movimientos sociales, jóvenes y experiencias educativas desde una perspectiva antropológica (Rosario, Argentina). *Campos. Revista de Antropología* 21(2): 50–74. DOI: https://doi.org/10.5380/cra.v21i2.73368

López Fittipaldi, Marilín. 2024. Anudamientos y cabos sin atar: experiencias de estudiantes jóvenes y adultos/as en una escuela gestada por una organización política. *Runa* 45(2): 175–194.

Maggio, Mariana. 2012. *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.* Buenos Aires: Paidós.

Manzano, Virginia. 2016. Tramas de bienestar, membresía y sujetos políticos: la Organización Tupac Amaru en el norte argentino. *Ensambles* 3: 54–71. Recuperado de: http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/74/49

Margulis, Mario. 2014. "Políticas culturales: alcances y perspectivas". En: AA.VV. *Intervenir en la cultura. Más allá de las políticas culturales.* pp. 13-32. Buenos Aires: Biblios.

Martínez Bonafé, Jaume. 2010. "La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad". En: José Gimeno (ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* pp. 527–547. Madrid: Morata.

Mörsch, Carmen. 2010. "At a Crossroads of Four Discourses: Documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction, Deconstruction and Transformation". En: Carmen Mörsch et al. (eds.), *Documenta 12 education #2: Between Critical Practice and Visitor Service.* pp. 9–31. Berlín y Zúrich: Diaphanes.

Oliveras, Elena. 2008. *Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI.* Buenos Aires: Emecé Arte.

País Andrade, María A. 2008. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires y sus políticas culturales: construyendo refugios culturales. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 14: 5–21.

Prats, Llorenç. 1997. *Antropología y patrimonio.* Barcelona: Ariel.

Rockwell, Elsie. 2009. "La relevancia de la etnografía." En: *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos.* pp. 17-39. Buenos Aires: Paidós.

Saccone, Mercedes. 2022. Experiencias escolares de jóvenes y procesos de estigmatización en contextos de pobreza urbana. Un análisis socio-antropológico. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (34):30-54. DOI: https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2788

Santillán, Laura. 2015. La demanda por educación en barrios populares del Gran Buenos Aires: acerca de la militancia política, el voluntariado social y la actuación colectiva de los pobladores (1985 y 2015). En: *XI Reunión de Antropología del MERCOSUR.* Montevideo.

Santillán, Laura. 2019. 'Nuestro norte son los niños'. Subjetividades políticas y colectivización del cuidado infantil en organizaciones sociales del Gran Buenos Aires. *Runa* 40(2): 57–74. DOI: https://doi.org/10.34096/runa.v40i2.6282

Souto, Patricia y Benedetti, Alejandro. 2011. "Pensando el lugar desde la geografía". En: Patricia Souto (coord.), *Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía.* pp. 83–128. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Weber, Verónica. 2007. Nuevos escenarios en educación: museos virtuales como espacios de aprendizaje. En: *EDUTEC: Inclusión digital en la educación superior.* Octubre, Buenos Aires.

Weber, Verónica; Fernández, Mariana; Iturria, Lucía y Palladino, Cecilia. 2023. "Clase n.º 2: Museos virtuales como posibles experiencias transformadoras". En: *Infancias hoy, niñas y niños en la era del Caos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Caminos recorridos, aportes y desafíos por venir en Antropología y Educación. Entrevista a Elena Achilli, Graciela Batallán y María Rosa Neufeld

Entrevistadoras: Marilín López Fittipaldi[1] y Mercedes Saccone[2]



(De izquierda a derecha) Elena Achilli, Graciela Batallán y María Rosa Neufeld. V Seminario Taller de la Red de Investigación en Antropología y Educación de Argentina, abril de 2023. Foto: María Claudia Villarreal

1 Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.
2 Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Centro de Estudios del Sur Andino, Universidad Nacional de Jujuy. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

En el año 2022 el Comité de Antropología y Educación de la American Anthropology Association les otorgó a Elena Achilli, Graciela Batallán y María Rosa Neufeld el Premio George and Louise Spindler, un reconocimiento a su valioso aporte para la creación, impulso y fortalecimiento del campo de la Antropología y la Educación en Argentina y Latinoamérica. En esta entrevista recuperamos, en sus propias voces, algunos hitos significativos de sus trayectorias, sus contribuciones más importantes y sus perspectivas respecto al desarrollo de este campo en el presente.

Marilín López Fittipaldi: Para comenzar, nos gustaría que nos cuenten, ¿cómo surge su interés por indagar en problemáticas socioeducativas desde la Antropología?

Graciela Batallán: Bueno, comienzo yo. Me interesaron los problemas de la educación, como antropóloga, desde mi tesis de Licenciatura, que hice en el norte chico chileno en 1973. Mi interés de investigación y preocupación por la educación comenzó por la vía de la educación de adultos en ese país, vinculando esa experiencia con mi tesis de Licenciatura. Allí, con una beca de la Universidad de Chile, hice el trabajo de campo con un equipo dirigido por el antropólogo argentino José Luis Najenson, que había sido mi profesor en la carrera de Historia-Antropología en la Universidad del Litoral en Rosario [provincia de Santa Fe, Argentina]. Aquél primer trabajo de campo fue realizado cuando todavía no me había recibido, en 1967. Lo interesante del contexto de esos años en Chile es que se había iniciado un proceso de reforma agraria (inicialmente durante el gobierno de la Democracia Cristiana y luego durante la Unidad Popular) y esas comunidades agrícolas del norte chico tenían una particular forma de tenencia de la tierra que las excluía del tipo de intervención estatal en la expropiación y entrega de tierra a los campesinos, que sí entraban en la Reforma Agraria en otras zonas agrícolas del país. El interés por los procesos educativos fue justamente cómo actuaría la reforma agraria en esas comunidades, dado que no era lo mismo trabajar con campesinos dependientes de dueños de la tierra para la agricultura industrializada -como en la zona central- que en estas comunidades que eran, a mi entender, un resabio, podríamos decir, de una forma de propiedad compartida, comunitaria, que hipotetizaba como una convergencia entre tradiciones españolas de la época de la colonia y poblaciones de tradición indígena comunitaria. En la profundización de esta reforma, ya en el gobierno de Salvador Allende, el problema era que las comunidades tenían un desgaste de la tierra muy grande, una muy clara migración de los varones hacia la minería del norte chileno y una situación social en la que las tierras estaban en manos de las mujeres mayores y los niños. La idea del trabajo de campo era conocer y seleccionar contenidos para encarar la capacitación campesina en ese proceso nacional de reforma agraria.

En relación con mi tesis, en esos momentos estábamos influenciados teóricamente, por un lado, por Paulo Freire, en tanto nos orientaba metodológicamente, pero, por otro, por una antropología funcionalista, culturalista y, en este caso, por los estudios de comunidad que utilizaban la guía de Murdock para "recolectar datos", por ejemplo. De todos modos, esa experiencia fue muy formativa y además me permitió desarrollar un espíritu crítico hacia la misma Antropología. Así empezó mi interés. Después pasé a la institucionalidad escolar.

Elena Achilli: Personalmente, podría decir que comencé con las problemáticas

socioeducativas por dos caminos. Por un lado, a fines de los 60, comencé con experiencias en coordinación de modalidades grupales. Las mismas respondían a distintas perspectivas, si bien la experiencia de psicología social de Pichon-Rivière resultó fundamental dado la fuerza que tenía en Rosario. Podemos decir que en esos procesos grupales había una dimensión pedagógica orientada a los aprendizajes y a la interacción entre los sujetos implicados. Durante varios años, con otra compañera, incorporamos propuestas grupales en diferentes campos que suponían investigación. Así, estuve implicada a nivel de una experiencia denominada "comunidad terapéutica" en un hospital psiquiátrico dependiente de la Universidad. Allí, como antropólogas, coordinamos diferentes actividades colectivas que suponían el análisis de procesos e interacciones entre pacientes, personal de enfermería y equipo terapéutico. Ello implicó acercarnos a un enfoque socio antropológico para dar cuenta de la salud mental que, además, teníamos que compartir como docentes con estudiantes de medicina. A su vez, también nos implicamos en experiencias grupales en la carrera de Arquitectura en procesos de observación de clases y su socialización -en acto- entre docentes y estudiantes. Ello como parte de un proyecto en el que se hacía una revisión de la arquitectura a nivel latinoamericano. Específicamente, supuso "talleres totales" que ya se venían desplegando con mayor profundidad en Córdoba con la coordinación de María Saleme de Burnichon. En este caso, tal modalidad grupal estuvo vinculada a relaciones y procesos educativos universitarios. Por otro lado, me incorporo a lo educativo como parte de una salida laboral considerando las constricciones que los golpes militares -de 1966 y 1976- impusieron a la Antropología en Argentina. De ahí que, comencé a trabajar en institutos de formación docente y, además, me impliqué en una experiencia en la que tratábamos de incorporar una concepción democratizadora en una escuela secundaria. Desde la dirección de esa escuela fuimos desplegando una modalidad participativa a nivel del trabajo docente en su conjunto, entre las experiencias estudiantiles y en la relación con los padres. Una experiencia que resultó muy significativa y de muchos debates y aprendizajes para quienes estuvimos implicadas/os. El hecho de estar involucrada alrededor de tales experiencias hacía que me convocaran para hablar de educación tanto en la Asociación de Antropología de Rosario como en CRICSO -Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales-, instituciones que creamos en tiempos de dictadura. En ese sentido, la tensión que suponían los posicionamientos democratizadores de los cotidianos escolares en un contexto político oscuro/dictatorial nos permitió generar debates teóricos metodológicos interesantes alrededor de la complejidad de los procesos socioeducativos en su relación con lo estatal.

Graciela Batallán: Era un contexto de autoritarismo promovido por el golpe cívico-militar que en la educación se vivía muy fuertemente. Entonces, en esos años, también era un espacio de preocupación, resistencia y búsqueda.

María Rosa Neufeld: Mi interés venía desde la escuela secundaria. Entré a la carrera de Antropología recién recibida como maestra normal nacional, como se egresaba antes. Al tiempo que cursaba el primer año de la Facultad [de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires], fui primero maestra en una escuela del centro de la ciudad de Buenos Aires, en donde tuve, en un primer grado, alumnos recién llegados de China, que hablaban sólo chino, y a los que la directora - yo era una suplente- no me dejaba hablarles en inglés, con lo cual

lo nuestro era no verbal. Fue una suplencia corta, pero más que movilizante. De ahí pasé a trabajar inmediatamente en Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, como maestra de tercer grado en la escuela que había creado Extensión en Isla Maciel. Muchos de mis alumnos habían sido expulsados de las escuelas comunes o bien eran niños con mucha sobreedad. Pertenecían todos a Maciel, que era uno de los lugares en donde estaba recalando la inmigración del interior del país. Todo esto me movilizó mucho: las charlas con Amanda Toubes, que era la directora de la escuela, el rechazo de los chicos de lo que yo intentaba enseñar. Pero que era un rechazo que tenía que ver con que hablábamos de mundos que, como iba descubriendo, tenían rasgos que no compartíamos y que mutuamente teníamos que lograr presentarnos. A esa altura yo todavía era estudiante de la carrera de Historia y uno de los libros que leí, y que aceleró mi paso a la carrera de Antropología, fue de Jules Henry: "La cultura contra el hombre". De esa manera, fueron dos cuestiones paralelas: el estudiar Antropología y el seguir con interés por saber qué pasaba con los niños, con las escuelas…

Mercedes Saccone: ¿Cuáles son los aportes que, para ustedes, la Antropología puede brindar al estudio de estas problemáticas socioeducativas, sobre todo en los países de América Latina?

Graciela Batallán: Lo interesante que aporta la Antropología es la documentación de esa interpretación de los sujetos sobre sus mundos que forma parte del archivo de la interacción social, aunque depende de la problemática en la que esté imbricado ese trabajo de documentación. Pero el abordaje del trabajo de campo permite eso, que tiene que ver con el reconocimiento de que los sujetos son sujetos activos, que tienen su propia apropiación de la teoría como conciencia práctica y, sobre todo, que este oficio del antropólogo, de documentalista de primer grado, es sumamente importante para el conocimiento de la realidad latinoamericana. De todos modos, depende de a dónde se enmarca la información o documentación que producimos, en qué relaciones de estudio, dentro de qué orientación teórico-conceptual. Porque no sólo documentar por documentar sino para qué, por qué y demás. El oficio, creo yo, es tal vez el acervo más importante que ofrece la antropología como tradición, sobre todo por el enfoque dialógico, *comprensivista*, que entiende que los otros sujetos no son sólo observables, como enfatizaba la primera tradición, sino que son productores de sentido, de significado. Bueno, pero, por eso, todos estos son debates que tal vez damos entre nosotros, también ¿no? O debemos darnos.

Elena Achilli: En relación al aporte que la Antropología puede brindar, considero que depende del enfoque teórico-metodológico desde el cual se intenta conocer las problemáticas de interés. La perspectiva de incorporar a los sujetos, sus *experiencias*, en el sentido que le da Thompson, resulta importante. Es decir, conocer los procesos, las prácticas, los significados que los sujetos imprimen a sus experiencias otorga mucha potencialidad a los conocimientos que podemos construir. En otras palabras, entender el campo socioeducativo desde un enfoque que documenta los procesos y saberes locales en el cruce con otras escalas -nacionales, internacionales- potencia los aportes a realizar. La noción de cotidianidad con la que orientamos las investigaciones permite introducirnos en tales procesos locales, sin perder la subjetividad de los sujetos y, a la vez, impresos en contextos más generales. Hay

que recordar que, antropológicamente, lo educativo trasciende el ámbito escolar. Por lo tanto, desde esa concepción hemos recorrido el conocimiento de diferentes procesos, desde aquellos que se configuran al interior del aula o del contexto escolar, hasta procesos externos, a nivel de diferentes configuraciones sociales. Además, en nuestro país se han trabajado mucho los procesos de desigualdad social y, como ha dicho Elsie Rockwell, las etnografías latinoamericanas se distinguen de las de Estados Unidos y Canadá por el interés en dar cuenta de lo estatal. Si bien estas etnografías profundizan en lo local, hacen referencia a los sistemas educativos nacionales y regionales. También se han realizado aportes desde la Antropología al conocimiento de la educación intercultural, particularmente, la educación indígena. Se ha generado una visión crítica de la diversidad sociocultural, una perspectiva dinámica e histórica de la dimensión cultural. En síntesis, creo que las investigaciones socio-antropológicas aportan no sólo al campo académico sino también posibilita abrir debates en el espacio educativo. Muchos de nuestros trabajos se han difundido y trabajado entre los sujetos de dicho campo, han sido leídos por docentes y se han apropiado de diferentes aspectos. Creo que ello es posible dado que hablan de prácticas, relaciones y procesos en los que se encuentran o desencuentran críticamente. Esto último supone un núcleo denso para posibles debates.

María Rosa Neufeld: Siguiendo en la tónica de Graciela y Elena, me parece que una de las características que compartimos de esta Antropología vinculada con las problemáticas educativas en América Latina tiene que ver con la experiencia del prolongado, profundo, contacto con Elsie Rockwell y todo su equipo, que muchas veces señalamos que tiene también su raíz cordobesa. (Hace poco recordábamos la importancia de Justa Ezpeleta, la compañera cordobesa de Elsie, en los inicios…).[3] Y esto que decía Graciela, que priman estos posicionamientos vinculados con un marxismo de raíz gramsciana… Y que hace que, en general, estas antropologías que miran las problemáticas latinoamericanas sean obra de antropólogas, antropólogos, que nos consideramos parte activa y políticamente crítica de las sociedades en las que vivimos. Y que no separamos lo que hacemos "académicamente" de nuestras perspectivas acerca del mundo social en el que vivimos. Nuestras perspectivas, reitero, políticas, acerca del mundo en el que vivimos.

Marilín López Fittipaldi: ¿Cuáles fueron y cuáles son actualmente sus principales líneas de investigación en el campo de Antropología y Educación? Agregaría, también, si pueden comentar brevemente ¿cómo se han ido encontrando en sus trayectorias, cómo se fueron entrecruzando en esta red que las fue conectando?

Elena Achilli: Actualmente estamos abocados, con un equipo, a la continuidad de una línea de trabajo que supone conocer las relaciones intergeneracionales a nivel escolar, familiar y laboral. Una línea que dio origen a distintos proyectos de ciencia y tecnología de la Universidad Nacional de Rosario que he dirigido. Actualmente, está coordinado por Marina Espoturno. En

3 Justa Ezpeleta, socióloga cordobesa, emigró a México al producirse el golpe militar de 1976 en la Argentina, llevando consigo la formación en el marxismo gramsciano adquirida junto a José Aricó. Esto significó un aporte fundamental para la orientación, desde los inicios, de la corriente iniciada por Elsie Rockwell. Son coautoras de una de las obras fundantes de esta línea: Escuela y Clases subalternas (México, 1982).

cuanto a las primeras problemáticas en las que comencé a pensar fueron alrededor del trabajo docente en distintos contextos socio-urbanos. Se trata de una línea fuerte que desplegué particularmente en contextos de pobreza estructural. La misma ha tenido continuidad hasta el presente en tanto fue retomada en su tesis doctoral por María Victoria Pavesio. Como integrante de la Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa de la Realidad Escolar, durante los primeros años de 1980, junto a Raúl Ageno y Edgardo Ossanna, nos dedicamos al trabajo de docentes de escuelas primarias. Un segundo proyecto estuvo centrado en los procesos y relaciones escolares en escuelas secundarias que se configuraban en el contexto del pasaje de la dictadura militar a los primeros años de la democracia. El proyecto se enfocó con dos modalidades teóricas metodológicas. Por un lado, desde un trabajo de campo antropológico en el que se analizaron comparativamente los procesos en escuelas secundarias de la provincia de Santa Fe y en escuelas que pertenecían a la nación. Por otro lado, con docentes de distintas escuelas secundarias en la modalidad grupal de Taller de Educadores. Fue una experiencia interesante a la que se incorporaron como becarios, por un año, 5 estudiantes de la primera promoción de la carrera de Antropología, que se abrió en democracia, con quienes realizamos trabajo de campo y la escritura de distintos informes de la investigación.

Otra línea de trabajo que desplegué durante varias décadas se vincula con las experiencias de las escuelas indígenas. En tal sentido, analicé los procesos socioeducativos junto con docentes y las poblaciones involucradas en las experiencias interculturales indígenas. Se trata de las primeras experiencias de educación indígena en la provincia de Santa Fe que se iniciaron en 1990 con indígenas Qom en Rosario y Mocoví en la ciudad de Recreo. En estas investigaciones combinamos distintas experiencias grupales de investigación y trabajo de campo in situ. Se trató de una larga y rica práctica en la que fuimos interactuando con las diferentes demandas de los sujetos. Entre éstas, desplegamos un trabajo requerido por la población Qom que denominamos "Taller de la memoria grupal", focalizado en distintas problemáticas de la vida social de este pueblo.

Otra problemática que ha estado presente como un largo proceso de investigación refiere a la estructuración de los sentidos de la escolarización en tiempos neoliberales que se fueron configurando en la relación entre escuelas y familias en contextos de pobreza estructural de la ciudad de Rosario desde fines de la década de los 80 y durante la década de los 90 del siglo XX. Esta línea abrió mucho trabajo con las escuelas y el gremio docente.

En relación a cómo nos fuimos encontrando entre nosotras, con Graciela tenemos una larga historia desde que éramos estudiantes en Rosario. Luego, es quien nos invita junto a Raúl Ageno y Susana Barco a una reunión en Buenos Aires a partir de la cual presentamos un proyecto que se incorpora a la Red Latinoamericana que he mencionado anteriormente. Con María Rosa recuerdo la experiencia del primer Congreso Argentino de Antropología Social en Misiones, todavía en dictadura. Ella habló sobre educación y me acerqué para decirle que también estaba trabajando sobre el tema. A su vez, desde la Asociación de Antropología de Rosario, habíamos programado la posibilidad de invitarla.

Graciela Batallán: Acá es importante decir algo que tiene que ver con el vínculo de las tres, que creo que, por haber difundido y formado investigadores en esta especialización de antropología y educación, y por la trayectoria, las investigaciones, la producción escrita

y la formación, bueno, nos ganamos un premio las tres y al que ustedes hicieron mención inicialmente. Eso es importante porque el Premio George and Louise Spindler, otorgado por el Comité de Antropología y Educación de la American Anthropology Association, ha sido un reconocimiento para nosotras y para todas y todos los antropólogos y antropólogas de la educación de América Latina. El orgullo, además, es que fuimos propuestas justamente por Elsie Rockwell y Kathryn Anderson-Levitt y el premio, entregado "desde el norte", nunca lo habían dado a colegas de América Latina. Entonces tenemos ese orgullo de que la especialización fue premiada por su trayectoria y la difusión de la problemática, la metodología, el pensamiento crítico, las temáticas desplegadas, etcétera. Hace poco nos hicieron una entrevista sobre este asunto para una publicación en México y me parece que eso tiene que ver con las tres, porque nosotros acá en Buenos Aires, con María Rosa, formamos el Programa de Antropología y Educación, Elena también en Rosario. Entonces quiere decir que de alguna manera podemos convocar vocaciones sobre esta especialización.

Con María Rosa creamos y dirigimos el programa, ¿cuántos años?, no sé, bueno, desde el 92 hasta el 2023, ¿sí? Nos jubilamos y hemos sido profesoras consultas de la Universidad de Buenos Aires, en mi caso hasta el 2026.

Lo interesante, creo, es poder generar, desde esta especialización, otra mirada, no sólo sobre la problemática de la educación, sino que, como antropólogos, poner en marcha otra perspectiva teórico-metodológica, que aporte al conocimiento de la vida cotidiana de las instituciones en tanto mundos de vida atravesados por orientaciones y tradiciones que anidan en la sociedad y constituyen al todo social. Si bien ya existe un intercambio y fronteras difusas entre las disciplinas, las Ciencias de la Educación tienden más bien a conocer y problematizar las normativas, las didácticas, las planificaciones escolares y todo lo organizacional apuntando al cumplimiento o no del "deber ser" de las instituciones. Pero la Antropología yo creo que entra con otra perspectiva, tanto teórica como metodológica, aunque esa otra perspectiva también está en debate, ¿no?

Creo que nosotras tampoco compartimos totalmente distintas tradiciones de la Antropología, sobre todo en lo teórico-metodológico. Entonces hay una latente discusión, argumentación, que me parece importante que se retome, si interesa, por lo menos que se conozca. Siento, por ejemplo, que toda mi primera línea de investigación sobre el trabajo docente, que fue de como 25 años, estuvo formada por trayectos de investigación en los que indagamos varias aristas del trabajo.

A lo largo de ese proceso se fue haciendo mayor la preocupación por los aspectos metodológicos que nos llevó a continuar el desarrollo del enfoque histórico-etnográfico, que se fue enriqueciendo con otras variantes y debates dentro, y que trasciende, podríamos decir, la problemática institucional escolar ¿no? Bueno, esto, por un lado, que trabajé muchos años desde mi tesis doctoral, devino, como lógica de continuidad, en la problemática de la infancia o, mejor dicho, de la primera edad de la vida. En esta temática trabajamos con Silvana Campanini y otro grupo de investigadores la problemática de la infancia, la juventud y la política, entendiendo que la escuela es una institución muy compleja, pero atravesada fuertemente por las distintas orientaciones políticas y que el tiempo de la infancia en la escuela es un tiempo importantísimo, con un potencial enorme, en el que las reflexiones, conocimientos, que tienen los niños y los jóvenes sobre educación y la dimensión social de la vida pueden ser documentadas y analizadas

por la Antropología ¿no? y poner en cuestión una cantidad de "dados por descontado" que en la sociedad parecen inmóviles o cristalizados. Algunas preguntas que nos planteamos fueron, por ejemplo, ¿quiénes son los niños?, ¿qué es el "adultocentrismo"?, ¿qué pasa cuando ellos participan?, ¿cuáles son las formas posibles de democratizar la escuela? Retomar propuestas de democratización que existen y analizar qué queda de ellas, cuáles se reproducen, resisten, se desarrollan, etcétera.

Actualmente trabajo con sindicatos docentes, grupos de maestros que son autores de ensayos que difunden entre otros docentes sindicalizados, producciones a partir de sus innovaciones y análisis críticos, impulsados por el área de educación del sindicato. También colaboro en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras en el convenio que se ha firmado entre el Instituto y el sindicato de Trabajadores de la Educación (UTE-CTERA). Esta actividad, que hace un puente entre la acción docente sindical y la investigación educativa, es una actividad muy interesante, en un encuadre de movimiento pedagógico por la transformación de la escuela.

María Rosa Neufeld: La pregunta tenía que ver con las principales líneas de investigación que fuimos desarrollando… comienzo a trabajar temáticas educativas como alumna de la FLACSO, allí comencé a escribir una tesis sobre las estrategias de las que la escuela participaba… o la escuela en las estrategias de quienes eran sus docentes, o sus alumnos, o los padres de sus alumnos. No acordaba con las concepciones teóricas vigentes en ese momento en la FLACSO, pero de alguna manera esto me alentó a comenzar a trabajar sobre problemáticas vinculadas con familias y escuelas, e inicié el trabajo de campo en escuelas del Delta bonaerense. Poco después comencé a desempeñarme como investigadora y docente de la Facultad de Filosofía y Letras [de la Universidad de Buenos Aires] postdictadura… Creo que la Facultad, con su modo de organizar la investigación articulada con la docencia y la extensión, nos brindó un recurso del que pudimos hacernos cargo y que aprovechamos bastante. Esta es una de las cosas que compartí prácticamente desde los comienzos con Graciela, el hecho de la organización de la investigación en unidades colectivas de investigación, conocidas internamente como proyectos UBACYT (Universidad de Buenos Aires, Ciencia y Técnica). A lo que en el año 90, más o menos 92, la universidad le agrega la indicación de que proyectos afines debían unirse en programas. Esto, que podía haber sido un castigo burocrático, fue para nosotros la posibilidad, por un lado, de articulación siempre colectiva de la investigación. Esto siempre se acompañó con el dictado de seminarios. Esta es otra de las cosas que compartimos con Graciela Batallán, con Raúl Díaz al principio, seminarios que fueron a su vez semilleros para futuras tesis de grado, o de posgrado posteriormente, en las que se fueron formando las primeras investigadoras e investigadores del área, en las que fuimos encontrándonos con las y los que en este momento son los directores de estos proyectos de investigación, de estos UBACYT, que integran el Programa de Antropología y Educación de Buenos Aires y en los cuales, ya muy cambiados, enriquecidos, retrabajados, repensados, se encuentran algunas de las pistas de las temáticas iniciales. Por ejemplo, la vinculación inicial de Laura Santillán o de Laura Cerletti con la problemática de las familias. O la primera incorporación, la de Gabriela Novaro, que da lugar a una larga línea de cuestiones vinculadas con la interculturalidad, las problemáticas indígenas, etcétera, en educación.

Graciela Batallán: Me interesa remarcar acá, como trabajo conjunto acá en Buenos Aires, el Simposio Interamericano de Etnografía y Educación que organizamos en el 2006, desde el Programa de Antropología y Educación, donde la temática fue la infancia. Vinieron investigadores de Estados Unidos, de España, y bueno, ahí se dio un impulso muy grande a la especialización, yo creo, y para abrir nuevas temáticas en la publicación que logramos hacer, con María Rosa, después del simposio.

María Rosa Neufeld: Graciela me dio tiempo de seguir pensando un poco en qué es lo que tenía que decir, que tenía que ver con las temáticas que vengo trabajando desde entonces. Al margen de lo puntual de las temáticas, hay una línea que venimos trabajando, siempre colectivamente, que tiene que ver con la articulación entre problemáticas educativas en contextos de desigualdad y en contextos en los que nos preocupábamos por las formas diversas de lo que llamábamos "diversidad cultural". No hablábamos de diversidad cultural ingenuamente, sino entendiéndola como "usos" de la diversidad cultural o sociocultural, y que tenía que ver con formas de tipificación en las escuelas, pero también fuera de las escuelas. Esta es una de las cuestiones a las que venimos siendo fieles, aunque fuimos cambiando los ámbitos. Lo de las escuelas de islas fue un lindo primer comienzo, pero quedó por allí lejos. Seguimos trabajando en escuelas del conurbano. Luego hubo una etapa en la que abarcamos distintos barrios de la ciudad de Buenos Aires y, finalmente, digo finalmente y es casi una broma, porque abarca unos 20 añitos ¿no? Los últimos 20 años venimos trabajando en escuelas de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. Esto coincidiendo con que el equipo de investigación se fue concentrando en torno del CIDAC creado en el año 2008 por la Facultad, que es un Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria, y esto tuvo también que ver con la formación, el desdoblamiento del equipo en dos grupos, que siempre siguieron interactuando organizados. Uno de ellos originariamente instalado en torno de las actividades de extensión que se desarrollaban en el CIDAC y coordinado por Liliana Sinisi -lamentablemente fallecida, igual que Silvana Campanini, a quien se refería Graciela hace un rato-. Y éste fue el semillero del que surgieron buena parte de los que integran estas últimas camadas de investigadores, Horacio Paoletta, Maximiliano Rúa, Mercedes Hirsch y muchos otros…

Actualmente, habiendo terminado mi segundo período como Profesora Consulta, no puedo ser ya directora, actualmente soy integrante del proyecto que dirigen Mercedes Hirsch y Maxi Rúa, lo cual es una muy rica experiencia… una de las últimas experiencias colectivas de trabajo de la que participé todavía como codirectora, con Maxi, de proyecto UBACYT, que tiene como corolario un libro que vi por primera vez en papel, lo cual da lugar a muchas bromas de Maxi que dice que soy la única que necesito verlo en papel.

Graciela Batallán: yo también, yo también.

María Rosa Neufeld: somos dos, con Graciela somos dos. El libro que mencioné abordó el pasaje de la escuela primaria a la secundaria y que creo que tuvo cuestiones muy ricas. En primer lugar, el que la temática misma fue producto de un largo trabajo de las compañeras y los compañeros, y mío también, con los directivos de tres escuelas primarias… más dos escuelas secundarias cercanas al CIDAC en donde una de las experiencias más importantes para mí

entender fue el proceso de formular una temática de trabajo, una problemática, y hacer de eso una problemática junto con los equipos docentes de las escuelas. Bueno, el libro que acaba de salir da cuenta de ese trabajo.[4]

Mercedes Saccone: Nos quedan dos preguntas, una tiene que ver con la temática específica del dossier, con pensar los aportes de la Antropología en relación con las experiencias educativas y escolares de jóvenes en contextos de desigualdad social.

Elena Achilli: En principio, me interesaría destacar el proceso formativo que se fue desplegando de muchas generaciones de antropólogas y antropólogos incorporados a distintos Proyectos que hemos dirigido. En ese sentido destaco el trabajo intenso que han desplegado esas jóvenes generaciones, de las cuales Marilín y Mercedes son parte, ya que, a diferencia de otras universidades, la Universidad Nacional de Rosario ha estado más limitada. En primer lugar, porque cuenta con un presupuesto muy escaso para los Proyectos de Ciencia y Técnica. Además, no tiene becas para realizar las Tesis de posgrado. Por otro lado, como generalmente hemos nadado en contra, también se ha ido complicando. De ahí que me interesa destacar el trabajo inmenso de las distintas generaciones que se han ido formando. Desde Mariana Nemcovsky, Gabriela Bernardi, Silvana Sanchez, Marita Menna y, sucesivamente, varios compañeros y compañeras, muchos de ellos también incorporados en el CEACU -Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos- donde se ha potenciado la idea de integrar no sólo a quienes están en la universidad sino también a quienes están insertos en otros espacios, muchos en el sistema educativo. Ello para poner de manifiesto que las líneas de investigación mencionadas fueron alimentadas por el trabajo colectivo.

Respecto a los aportes de la Antropología en relación con los jóvenes, me parece sumamente importante el análisis de las tramas relacionales que se van generando a nivel de la familia, las tramas escolares, barriales, las tramas entre pares en los contextos más difíciles. En ese sentido mirar las experiencias formativas, los procesos de socialización que se van realizando entre los y las jóvenes, particularmente en barrios calados por las economías subterráneas, por los procesos de violencia generadas en las dinámicas de las economías del narcomenudeo. Eso penetró también en los procesos escolares. Lo hemos visto comparativamente, en particular, con las experiencias de modalidad grupal -Taller de Educadores- que realizamos con el gremio docente desde fines de los ochenta hasta los últimos años, ya que las replicamos durante los años: 2016, 2019 y 2022. De hecho, la problemática de las economías subterráneas, la violencia que se fue desplegando, fue calando los procesos escolares, el trabajo docente y, desde luego, la vida de los jóvenes. Por eso, me parece que hay mucho para trabajar en esas problemáticas. Como parte del equipo de investigación, Lucas Biaggetti tenía un proyecto interesante, con algunas hipótesis originales pero, por cuestiones laborales, no pudo continuar investigando. Otra cuestión que me preocupa son las experiencias formativas y los procesos de subjetivación de jóvenes de distintos contextos con la digitalización. Los procesos de digitalización cotidiana y cómo lo viven los jóvenes, cómo los usan, en qué circunstancias,

4 Rúa, M.; Hirsch, M. M. y Neufeld, M. R. (Coords.) (2025). *De la primaria a la secundaria. Experiencias del pasaje entre niveles educativos.* TeseoPress. https://www.teseopress.com/delaprimariaalasecundaria/

me parece otro eje importante para trabajar. ¿Qué procesos emocionales, subjetivos, se van generando? Ayer estuve escuchando, justamente, que habían realizado una encuesta sobre la importancia de las conversaciones de los jóvenes. Se trataba de las conversaciones en las redes con jóvenes de distintas pertenencias sociopolíticas, ideológicas, en las que se visualizaba una mayor participación en aquellas conversaciones de la derecha más radicalizada, mientras que resultaba muy escasa la participación en redes de otras perspectivas más democráticas. No sé si es así, pero me llamó la atención. La problemática de la digitalización y los jóvenes en distintos contextos sociales considero que abre un núcleo interesante para ser conocida. También creo que sería importante hacer trabajos comparativos focalizando en distintas problemáticas con jóvenes viviendo en diferentes contextos sociales o profundizando en contextos de pobreza en diversos lugares. Tal vez, la digitalización puede abrir estas posibilidades en la investigación. Ustedes mismas, que están trabajando esos temas en Rosario, en Jujuy, Itatí Arce en San Luis, podrían profundizar en una dimensión comparativa, de la que siempre decimos tan necesaria. A su vez, el tema político, la participación, la dimensión política en el sentido amplio, como lo ha trabajado Graciela con los jóvenes, creo que resulta relevante para este tiempo.

Graciela Batallán: Yo quería agregar que desplegar una manera de conocer el mundo escolar, con la perspectiva de que ese conocimiento coproducido, en su dimensión cotidiana propiamente dicha, con grupos de docentes, sea una herramienta para los mismos sujetos de la transformación, quienes sean, los maestros, los alumnos y los miembros directa o indirectamente implicados de la sociedad. Entonces, en ese sentido, hay una propuesta, una orientación que está explicitada en nuestras investigaciones. Y eso podría ser tema de debate entre nosotros en la comunidad de antropólogos de la educación, creo yo. Y me gusta mucho esto que plantea Elena del tema de la digitalización y la colonización de muchas cabezas, con la digitalización, etcétera. Pero bueno, lo interesante es saber lo que está activo, los niveles de resistencia que tienen ellos mismos dentro de sus mundos, también poder trabajar la concepción, la noción de política tanto en su uso vulgar como en el nivel conceptual que supone el bien común, donde los niños podrían entrar en el debate. Bueno, siempre el planteamiento de nuestras investigaciones ha sido así. Con una perspectiva explícita de intención crítica de transformación e igualdad.

Quiero decir algo más. Tanto Elena como María Rosa nombraron a colegas, tanto formados, como en formación. Yo quisiera mencionar en nuestra línea de trabajo, la participación de Fernando García, en los aspectos epistemológicos de la metodología de investigación, Silvana Campanini, mi colega y amiga de largos años de trabajo, lamentablemente fallecida, y tantos otros colegas como Elías Prudant, Iara Enrique, Lucía Rodríguez Bustamante, Gabriela Scarfó, Loreley Ritta y otras compañeras y compañeros que pasaron por tramos diversos de la línea de investigación. Todos desarrollan sus caminos autónomamente y mantenemos equipos conjuntos en docencia de posgrado, también continuamos trabajando en grupos más pequeños que siguen en áreas derivadas y complejizadas de este primer camino.

María Rosa Neufeld: Lo que yo diría es que, en la medida en que los investigadores seamos ciudadanos críticos de nuestra sociedad al tiempo que investigadores, se supone que lo que trabajemos, ya desde su comienzo, desde la elección en torno a qué trabajar, debería partir de esta idea de que tiene como sujetos destinatarios a los docentes que son y han sido nuestros

entrevistados, pero nuestros pares. Y a los chicos, a los jóvenes de esas escuelas por las que hemos andado o por las que seguimos andando.

Marilín López Fittipaldi: Ya han adelantado, en esta última pregunta que hicimos sobre los aportes en torno al campo de jóvenes y educación, unas ideas muy potentes para pensar los desafíos actuales y también a futuro para nuestra disciplina. Para ir terminando, ¿quisieran agregar algo más al respecto?

Graciela Batallán: Lo único que me gustaría decir para finalizar, aprovechando esta instancia de entrevista, es que nos interesa difundir el último libro que produjo nuestro grupo de investigación, tal como el que está nombrando María Rosa. Salió y fue presentado el año pasado, y justamente tiene una introducción donde se desarrolla el enfoque teórico metodológico que sostenemos. También se explicita un planteamiento sobre la noción de campo que se aparta de la idea de localización. Esas contribuciones metodológicas son seguramente objeto de debate y nos interesan sinceramente los comentarios que puedan hacernos.[5]

Elena Achilli: Sobre los desafíos, me parece que hay que distinguir, a nivel teórico-metodológico, en ello tenemos para abrir varios aspectos. Se ha complejizado en estas superposiciones de procesos y temporalidades diferentes.

También es importante, como desafío, la formación de los próximos jóvenes en la investigación con los recortes presupuestarios. Todo un tema alrededor de los recortes presupuestarios y cómo está incidiendo en diferentes campos. Además, otro desafío para analizar serían las pedagogías violentas que surgen desde el gobierno, violentas, autoritarias. Recuperar la idea gramsciana de la pedagogía… Mucho para decir en estos tiempos…

5 La referencia del libro es: Batallán, G. y Campanini, S. (Coords.) (2023). *Niños y jóvenes en la polis. La exclusión de "los menores" de la política*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Hay copia digital de libre lectura, en Publicaciones de la FFyL de la UBA. https://publicaciones.filo.uba.ar/ni%C3%B1os-y-j%C3%B3venes-en-la-polis-la-exclusi%C3%B3n-de-los-menores-de-la-pol%C3%ADtica

La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares

Appropriation, one of many processes that occur in school environments

Apropriação, um processo entre muitos que ocorrem em ambientes escolares

Elsie Rockwell[1]

Parto de una concepción de las escuelas como lugares de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar. Concibo las escuelas como lugares "permeables" a los procesos culturales y sociales del entorno.[2] Desde esta óptica, la escuela deja de ser una institución "relativamente autónoma", que se reproduce a sí misma de manera casi inmutable. Es, en cambio, un ámbito en el que pueden ocurrir diversos procesos sociales y culturales. La reproducción es así un proceso entre otros muchos posibles, incluida la diferenciación, la resistencia, la negociación, la inclusión y la exclusión, la producción y la formación cultural. Entre estos procesos, la apropiación es uno particularmente complejo e interesante. En este ensayo sólo intento aclarar el sentido en el que he utilizado este concepto, e ilustrarlo con algunos ejemplos retomados de mi investigación sobre el caso de las escuelas rurales en Tlaxcala.[3]

Los análisis recientes sobre procesos sociales reconocen la intersección que existe entre "el comportamiento intencional, racional de los sujetos" y "los elementos del contexto social

1 Investigadora del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Este texto fue publicado originalmente en: *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación,* pp. 28-38. Barcelona: Ediciones Pomares.

2 Véase Nespor (1997) y Julia (1995).

3 En Rockwell (1994 y 1996) expongo algunos resultados de mi estudio sobre la época posrevolucionaria en caso de Tlaxcala.

y cultural que limitan o facilitan la acción humana", un tema central de muchas discusiones teóricas (Giddens 1984, p. 177). Muchos estudios en este campo exploran la relación entre prácticas culturales y procesos sociales, en contextos históricos particulares, sin presuponer soluciones universales.

El concepto de *apropiación* es particularmente útil para abordar esta relación. Existen, sin embargo, varias interpretaciones del término. En el paradigma de la reproducción, apropiación se refiere a la concentración de capital simbólico por parte de los grupos sociales dominantes.[4] En otros esquemas conceptuales, la apropiación puede partir de otros sectores sociales. Este uso más amplio sugiere que la apropiación de recursos y prácticas culturales puede ocurrir en múltiples direcciones. No sigue necesariamente el modelo de apropiación unidireccional de la plusvalía que se da en la producción capitalista, y que sirvió como modelo inicial. Es decir, la apropiación cultural, aunque se encuentra limitada por condiciones materiales y simbólicas, puede resultar sustancialmente diferente de la apropiación del ciclo económico de producción/reproducción.

El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir simultáneamente la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, el carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. El término sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan.[5] Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas. Esta noción de la apropiación está, por consiguiente, en consonancia con el concepto antropológico emergente, que define la cultura como compleja, múltiple, situada, e histórica. Además, este uso no considera la cultura como fuerza determinante de los procesos sociales, sino como producto humano estrechamente entrelazado con diversas realidades sociales.[6] Aunque este significado de apropiación tiene una larga historia y aparece constantemente en estudios sobre procesos culturales y educativos,[7] no siempre ha sido incorporado al discurso teórico en este sentido.

Una formulación del concepto de apropiación que ayuda a establecer este nuevo uso es la que ofrece el historiador francés Roger Chartier, quien distingue su comprensión de esta noción respecto de otros usos (1995). Chartier considera que Foucault restringe el significado de apropiación social a procedimientos de control y negación del acceso popular al discurso público. En contraste, Chartier propone una noción de la apropiación que "acentúa los usos

4 Este sentido del término proviene de los escritos de Carlos Marx y Max Weber, con referencia a la esfera económica. Bourdieu (1980) utilizó ocasionalmente el término en este sentido aunque no fue un concepto central en su teoría.

5 Agnes Heller (1977, p. 239) vincula la apropiación al uso activo de los recursos culturales. Paul Willis (1977, p. 175), de manera similar, muestra a los sujetos sociales como "apropiadores activos". Ambas perspectivas contrastan con las teorías clásicas de socialización y reproducción que se enfocan en la "interiorización" y la "inculcación".

6 Por ejemplo, Ortner (1984), Quinn y Holland (1987), Roseberry (1989), Rosaldo (1989), Hannerz (1992) y Keesing (1990).

7 *Apropiación,* en este sentido, es utilizada coloquialmente en las lenguas romances con referencia a reivindicaciones sociales o políticas. De hecho, es un término que escuché en conversaciones con habitantes de Tlaxcala. Ha sido una parte integral de la tradición marxista, utilizada por autores como Leontiev (1981), Bakhtin (1968) y Heller (1977). Véanse los usos diversos del término en Willis (1977), Bonfil (1987), Scott (1990) Foley (1990) y Rogoff (1990).

plurales y los entendimientos diversos".[8] Esta perspectiva requiere "una historia social de los usos (que no son necesariamente interpretaciones) de discursos y modelos, devueltas a sus fundamentales factores determinantes, sociales e institucionales, y depositados en las prácticas específicas que los producen" (1995, p. 89).[9] No obstante, receloso de reducir la cultura a una variedad de prácticas consideradas como "diversas, pero equivalentes", Chartier sitúa además la apropiación cultural de los bienes culturales dentro de "los conflictos sociales que ocurren en torno a su clasificación, jerarquización, consagración o descalificación" (1995, p. 90).

Desde la perspectiva de Chartier, cualquier correspondencia esencial entre los grupos sociales y las identidades culturales unívocas se desvanece al abordar la *relación* dinámica entre diversos grupos sociales y las prácticas culturales particulares de diversos orígenes. Chartier estudia la relación entre las clases populares y la cultura letrada o dominante. Así, en una aproximación a la cultura popular, intenta identificar "no a los conjuntos culturales que se definen como populares, sino a las vías por las que los conjuntos culturales ordinarios son apropiados en formas diferentes" (1993, p.89). En su opinión, la apropiación cultural se convierte en un logro fundamentalmente colectivo, que ocurre sólo cuando los recursos son tomados y utilizados dentro de situaciones sociales particulares. Chartier argumenta, además, que la apropiación siempre "transforma, reformula y excede lo que recibe" (1991, p. 19).

Cuando se utiliza para explicar la transformación de representaciones y significados culturales, el concepto de apropiación toma otras connotaciones. Al estudiar estas representaciones a lo largo de un período de tiempo, se vuelve evidente la naturaleza contenciosa de la apropiación. Se generan ciclos de apropiación cuando los grupos dominantes confiscan las tradiciones populares y alteran su uso y significado, así como cuando los grupos subordinados ocupan los espacios y reclaman los símbolos que anteriormente estaban restringidos a las élites. Quienes detentan el poder crean a menudo nuevas formas de gobierno autoritario, utilizando los recursos de las clases populares, mientras que los grupos emergentes pueden convertir en ventaja los recursos culturales que originalmente estaban destinados a realizar el trabajo de dominación. Las luchas en esta esfera se expresan a través de un despliegue de mecanismos que incluyen el control, la distinción, la exclusión, el desafío, el abandono y hasta la parodia.[10]

La apropiación de saberes y espacios escolares en el mundo rural

La historia de la escuela rural mexicana durante los años 1920 a 1940 resulta particularmente ilustrativa de la apropiación recíproca que ocurre en cualquier arena politizada. Los regímenes posrevolucionarios respondieron a la demanda educativa creando nuevos modelos para educar "al pueblo". Adoptaron programas educativos rurales para diseminar una nueva imagen de la educación y romper con aquella otra asociada con el pasado inmediato. Al dirigirse hacia los campesinos, estos programas tendían a incorporar temas rurales, buscando, de forma simultánea, transformar la vida del pueblo. No obstante los pobladores rurales tenían sus propias agendas

8 Todas las traducciones de textos originalmente publicados en inglés son de la autora.
9 Chartier se acerca a Bourdieu (1980) en su énfasis sobre la práctica, pero su visión general posiblemente le debe más a Norbert Elias y a Michel de Certeau.
10 Por ejemplo, Thompson (1966), Bakhtin (1968) y Scott (1985, 1990).

para la escuela, que a veces conservaban valores locales o anteriores y refutaban los nuevos modelos impuestos por las autoridades.[11] Lejos de constituir simples instrumentos utilizados por el Estado para "moldear mentes y corazones", como rezaba la doctrina oficial, las escuelas se convirtieron en sitios donde entraron en juego diversas representaciones de la educación, que fueron asumidas, refutadas o reelaboradas en el proceso. La historia particular de estos programas aborda importantes problemas conceptuales para las discusiones vigentes acerca de la naturaleza de la escolarización como un proceso social y cultural.

Cuando entró en el estado de Tlaxcala, el sistema federal comenzó a incorporar escuelas estatales, apropiándose de hecho de la historia de la educación pública local. Las instalaciones preexistentes y las disposiciones para la escuela facilitaron la tarea. Las escuelas oficiales de muchos pueblos, que eran el orgulloso logro de los habitantes, quienes habían progresado hacia un estilo de vida urbano diseminado durante el porfiriato, fueron renombradas "escuelas rurales". Ya que solamente las escuelas no oficiales de las haciendas habían sido previamente consideradas "rurales", esta degradación implícita provocó cierta resistencia a la federalización.

El programa escolar federal se apropió también de la base de conocimientos rurales a través de los maestros. Éstos se inspiraron en la experiencia local y adaptaron su práctica a los recursos y preferencias del pueblo. Los maestros en Tlaxcala experimentaron la vida rural y el movimiento revolucionario desde diferentes posiciones estratégicas. Aquellos que aprendieron el trabajo agrícola en los pueblos cuando eran niños, compartían a menudo sus conocimientos con los campesinos de los barrios pobres y las colonias recién fundadas. Los más urbanos, en cambio, tenían poco que ofrecer y nada que los productores locales desconocieran. Por otra parte, muchos adultos querían aprender a escribir "con una especie de desesperación, como si pensaran que era indispensable para convertirse en ciudadanos".[12] Durante estos años, los *vecinos* escribían sus propias peticiones con mayor regularidad, mientras que el trabajo de escribano se hacía obsoleto. En este contexto, los maestros rurales intensificaron sus esfuerzos para lograr la alfabetización de los adultos, vinculándola a menudo con la organización política. Tal y como expresó un veterano maestro rural, las escuelas rurales "crecieron condicionadas y moldeadas por las fuerzas sociales de la comunidad rural" (Castillo, 1965, p. 249).

Las nuevas autoridades requisaron, además, los salones y espacios escolares existentes en los pueblos, una medida que implicó numerosos conflictos. Algunos maestros y maestras, especialmente aquellas encargadas de las niñas, habían trabajado en edificios municipales o en locales de la Iglesia, que no pertenecían al estado o al municipio, pero que de manera local servían también para propósitos educativos. Otras escuelas se establecieron en cuartos donados o prestados por particulares, o fueron construidas en tierras comunales. La principal fuente de resistencia era el acentuado sentimiento de posesión de la gente sobre las escuelas oficiales, que habían ocupado, construido y mantenido a través de los años.

Por ello, se dieron confrontaciones por la posesión del espacio escolar, tal como aparece en los numerosos incidentes acerca del control de las llaves de la escuela, índice revelador sobre la apropiación del espacio. Cuando los pobladores terminaban los salones de clase, aseguraban

11 Entre los estudios recientes sobre el tema se incluyen a Furet y Ozouf (1982), Eklof (1990), Reed-Danahay (1987), Anderson-Levitt y Reed-Danahay (1991), Vaughan (1997), Rockwell (1994 y 1996).
12 Entrevista de la autora con Lucía Galicia, Tlaxcala, 1992.

a menudo las puertas, aun cuando en las escuelas rurales, a diferencia de las urbanas, el robo representaba un problema excepcional, y quienes llegaban tarde eran admitidos a clase. La compra de la cerradura representaba todo un proyecto en sí mismo. Inicialmente, los comités locales salvaguardaban las llaves y controlaban los usos del local, que iban desde las clases y las juntas del pueblo, hasta los bailes para recaudar fondos. Muchas escuelas sirvieron para almacenamiento, y alguna de ellas cumplía a veces una función adicional como cárcel, con un segundo candado añadido durante las noches. Sin embargo, los maestros tenían sus propias exigencias sobre el espacio escolar. Querían resguardar sus recursos didácticos y muchos vivían en el salón de clases, por lo menos entre semana. En estos casos, los maestros intentaban instalar ellos mismos las cerraduras o reemplazar las llaves.

Las controversias sobre el control de los locales de la escuela fueron comunes durante los años posrevolucionarios.[13] Los gobernadores recibieron acusaciones de las autoridades locales acerca de maestros que no devolvieron las llaves o que les negaron el acceso al salón de clases. Los maestros, por su parte, se quejaron de que los comités no abrían los salones a tiempo, o acusaron a las autoridades locales de abrir la escuela por la fuerza. Un agente de Ixcotla respondió a una de estas acusaciones contando que "se aventuró a forzar las puertas de la escuela muy temprano por la mañana para realizar una junta de suma importancia. Alrededor de las ocho y media llegaron los maestros y sin esperar un momento, se fueron. Al día siguiente llegaron tarde, tal y como acostumbraban a hacerlo".[14] Los miembros del comité de Tizostoc se quejaron de su maestro al gobernador. Luego le quitaron la llave de la escuela, hasta que no se cambiara el personal.[15] El control local sobre el espacio significaba así un posible control sobre los maestros; no obstante, los docentes fueron respaldados cada vez más por las autoridades superiores, y en muchos casos fueron ellos quienes se quedaron con el control de los espacios escolares. Este tipo de incidentes muestra la naturaleza multidimensional del proceso de apropiación.

Dimensiones para comprender los procesos de apropiación

La perspectiva histórica muestra algunos de los usos, prácticas y espacios de los que se apropiaron los diferentes actores sociales para construir escuelas en Tlaxcala durante la época posrevolucionaria. Estos elementos dieron forma a los entornos dentro de los cuales los niños rurales "se enseñaban a sí mismos", como me solían decir los ancianos tlaxcaltecas. En este sentido, sugiero que el proceso de *apropiación* sustentó a las culturas escolares locales y transformó las representaciones de la educación rural emanadas de la SEP. Al inicio de este texto, retomé de la interpretación de Roger Chartier, quien concibe la apropiación como múltiple, relacional, transformativa y arraigada en las luchas sociales. En conclusión, relaciono cada uno de estos atributos con algunos ejes de apropiación en el contexto estudiado.

13 Ejemplos en el Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala FRRO: 334-38 1915; EP 110-24 1924; EP 145-70 1926; y en el Archivo Histórico de la SE: DGEPET 3-127 1928; EP 251-8 1929; 414-13 1935; EP Legajo 8 10-10 (provisional) 1936.

14 Carta al director de educación, Archivo de Tlaxcala: EP. Legajo 3, 2-33 (provisional) 1936.

15 Carta de los vecinos de Tizostoc, Archivo de Tlaxcala: EP 414-3 1935.

Una apropiación múltiple

Autoridades, padres y maestros se apropiaron selectivamente, y de forma diferente, de los recursos culturales disponibles para la escuela. Los educadores federales hicieron uso del conocimiento que poseían los maestros rurales, incorporándolo a los espacios comunales cuando proyectaron las escuelas de la Revolución. Al tomar el control de la escuela pública, el gobierno federal desplazó a los poderes locales y fortaleció al gobierno central. Algunas poblaciones rurales, a su vez, se apropiaron del programa federal y lo utilizaron para asegurar su propia autonomía en relación con las autoridades municipales. Los pobladores, mientras defendían su derecho para evaluar la calidad de la educación a través de criterios aplicados en las cabeceras municipales, aprobaban selectivamente las actividades innovadoras introducidas por las escuelas rurales. Los maestros rurales, que cuidaban de sus propios intereses, también estaban alertas a las demandas de los padres, y utilizaban una variedad de herramientas de oficio adquiridas en una multiplicidad de contextos. Cada uno de estos sujetos limitaba el poder de los demás a "moldear" la vida de los niños que asistían a la escuela.

Una apropiación relacional

De los diversos modelos de escuela (aquellos preservados por las autoridades municipales, los concebidos por educadores centrales y los representados por maestros rurales), ninguno correspondía a una cualidad "rural" esencial. La interacción entre ellos fue constante, y se arraigaba en la transformación de las relaciones entre fuerzas sociales. De este modo, al defender la autonomía local, los campesinos se resistían a menudo a la ruralización y emulaban el estilo de la escuela urbana. Al legitimar al gobierno central, los educadores federales, por otra parte, abogaron por enseñar leyes agrarias e industrias domésticas. Tampoco correspondía necesariamente la imagen difundida por el discurso oficial a las identidades que cada uno creaba en otras situaciones; por ejemplo, muchos preceptores alfabetizados continuaron labrando la tierra, mientras que los maestros entrenados en temas agrarios ascendían en las organizaciones políticas. A pesar de estas cambiantes relaciones, cuando los temas rurales se entrecruzaron en la cultura escolar precedente, abrieron espacios y validaron capacidades que no estaban previamente relacionadas con la educación formal. Aunque la educación rural no produjo los "campesinos ideales" que habían imaginado los educadores de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los pobladores cambiaron, a través de la escuela, su relación respecto a la alfabetización y crearon estrategias para afrontar las cambiantes condiciones políticas y económicas de los años posrevolucionarios.

Una apropiación transformativa

Los recursos apropiados fueron reinterpretados y transformados. Los educadores federales transformaron las escuelas del pueblo en escuelas rurales y las tierras comunales en parcelas para los niños. Los habitantes del pueblo adaptaron las disposiciones federales a las costumbres locales (por ejemplo, impusieron sus criterios en la construcción de salones de clase) y así moldearon las escuelas rurales para que se ajustaran a sus propios gustos. Los maestros crearon

una práctica que no se asemejaba del todo al mandato oficial; más bien era una mezcla de su conocimiento de las costumbres y del lenguaje locales, el sentido común pedagógico que habían heredado de sus mentores de la infancia, y un modelo de "escuela de la acción", que absorbieron parcialmente durante el entrenamiento oficial. La mezcla entre estos usos y los medios educacionales a su alcance determinó lo que en realidad fueron las culturas escolares locales de la época.

Una apropiación arraigada en conflictos sociales

Ciertas luchas sociales condicionaron la apropiación de las prácticas y los espacios escolares. El asunto de las llaves de la escuela es indicativo de las confrontaciones que ocurrieron cuando los educadores profesionales y las autoridades locales intentaron controlar los terrenos escolares y extender la influencia de la escuela. Algunas tendencias fundamentales (como la defensa de la autonomía por parte de los pobladores y la lucha de los maestros por sus derechos laborales) contrarrestaron el empeño federal por promover una vida rural idealizada a través de la escuela. La acción estatal (en ese momento y a partir de entonces) siempre se encuentra con fuerzas locales que transforman los planes educativos de forma imprevisible. También se desataron otras fuerzas. Los educadores de aquel tiempo no previeron la conversión gradual del trabajo en vías de ser apropiada por un sector industrial moderno. Este desarrollo pronto logró que resultaran obsoletas no sólo la caligrafía enseñada en las escuelas porfirianas, sino también muchas de las industrias rurales que se enseñaban en la Normal Rural de Xocoyucan. Al mismo tiempo, se dio inicio a un nuevo uso de la escuela primaria, ya que se comenzaba a requerir la credencial escolar, incluso para conseguir un trabajo manual.

Conclusiones

¿Cómo dan cuenta estas apropiaciones entrecruzadas de los resultados de la escuela rural en México? Independientemente de lo que prescribió el discurso pedagógico del tiempo, los niños solamente podían apropiarse de aquella cultura en verdad arraigada en las prácticas escolares que experimentaron. Las imágenes producidas por la SEP, que asignaban la cría de animales o las prácticas y los talleres como componentes importantes de la educación rural, no tenían ningún poder inmanente para moldear subjetividades. Sin embargo, estas imágenes influyeron en el diseño de las escuelas, la adquisición de suministros y la representación de los rituales cotidianos. Los actos que agrandaban o encerraban los espacios educativos circunscribían la experiencia situada de ir a la escuela. Los guiones culturales recreados por los maestros se convirtieron en modelos para los aprendizajes escolares. No obstante, al apropiarse los niños de la cultura disponible, la transformaban; creaban sus propias identidades con las cosas que escogían o podían asimilar durante el tiempo de clases. Si uno fuera capaz de mirar dentro de los salones rurales del pasado, seguramente encontraría, allí también, "las lógicas específicas que operaban en las costumbres, prácticas y formas de adueñarse de aquello que se impone" (Chartier, 1995, p. 90).

Las personas que han pasado por la escuela llevan sus experiencias hacia sus vidas futuras y continúan reproduciendo prácticas que parecieran desfasadas de las nuevas tendencias. Además, a menudo construyen, más allá de cualquier intención explícita, los entornos físicos y

simbólicos que caracterizan la experiencia de vida de las generaciones posteriores. Las nuevas generaciones se apropian, seleccionan y utilizan, fragmentos particulares de cultura encontradas en su radio de acción. En este proceso, los hacen suyos, los reordenan, los adaptan a nuevas tareas, y además los transforman de muchas maneras. Los modelos verticales de socialización o de transmisión cultural (de adulto a niño) no reflejan la complejidad de esta relación. En este sentido, el concepto de apropiación ofrece una alternativa sugerente para comprender uno de los múltiples y complejos procesos que ocurren en las escuelas.

Referencias

Anderson-Levitt, Kathryn y Reed-Danahay, Deborah. 1991. Backward Countryside, Troubled City: French Teachers' Images of Rural and Working-Class Families. *American Ethnologist,* 18 (3): 546-564.

Bakhtin, Michael. 1968. *Rabelais and His World*. Cambridge, MA.: MIT Press.

Bonfil Batalla, Guillermo. 1987. *México profundo: Una civilización negada.* Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Bourdieu, Pierre. 1980. *Le sens pratique*. París: Les Editions de Minuit.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. 1981 [orig. 1977]. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Castillo, Isidro. 1965. *México y su revolución educativa*. México: Pax México.

Chartier, Roger. 1991. *The Cultural Origins of the French Revolution*. Durham: Duke University Press.

Chartier, Roger. 1995. "Popular Appropriations: The Readers and Their Books". En: R. Chartier, *Forms and Meanings: Text, performances, and Audiences in Earlv Modern Europe*. Pp. 83-98. Philadelphia*:* University of Pennsylvania Press.

Eklof, Ben. 1990. "Peasants and School". En: B. Eklof y S. P. Frank (eds.), *The World of the Russian Peasant*. Pp. 115-132. Boston: Unwin Hyman.

Foley, Douglas. 1990. *Learning Capitalist Culture. Philadelphia:* University of Pennsylvania Press.

Furet, Francois y Ozouf, Jacques. 1982. *Reading and Writing: Literacy in France from Calvin to Jules Ferry*. Cambridge: Cambridge University Press.

Giddens, Anthony. 1984. *The Constitution of Society.* Berkeley: University of California Press.

Hannerz, Ulf. 1992. *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*. Nueva York: Columbia University Press.

Heller, Agnes. 1977. *La sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

Julia, Dominique. 1995. "La cultura escolar como objeto histórico". En: M. Menegus y E. González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*. Pp.131-151. México: Centro de Estudios sobre la Universidad**.**

Keesing, R. M. (1990). Theories Of Culture Revisited. *Canberra Anthropology*, *13*(2), 46–60.

Leontiev, A. N. 1981. *Problems of the Development of Mind*. Moscú: Progress Publishers.

Levinson, Bradley A. y Holland, Dorothy. 1996. "The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction". En: B. A. Levinson, D. Foley y D. Holland (eds.), *The Cultural*

Production of the Educated Person. Pp. 1-55. Albany*:* State University of New York Press.

Nespor, Jan. 1997. *Tangled up in school: politics, space, bodies, and signs in the educational process.* Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Ortner, Sherry. 1984. Theory in Anthropology since the Sixties. *Comparative Studies in Society and History,* 26: 126-166.

Quinn, Naomi y Holland, Dorothy (eds.). 1987. *Cultural Models in Language and Thought.* Cambridge: Cambridge University Press.

Reed-Danahay, Deborah. 1987. Farm Children at School: Educational Strategies in Rural France. *Anthropological Quarterly,* 60 (2): 83-89.

Rockwell, Elsie. 1994. "Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930". En: G. Joseph y D. Nugent (eds.), *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*. Pp. 170-208. Durham: Duke University Press.

Rockwell, Elsie.1996. "Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico". En: Bradley Levinson, Douglas Foley y Dorothy Holland (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of schooling and local practices*. Pp. 301-324. Albany, Nueva York: State University of New York Press.

Rogoff, Barbara. 1990. *Apprenticeship in Thinking.* Nueva York; Oxford University Press.

Rosaldo, Renato. 1989. *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis.* Boston: Beacon Press.

Roseberry, William. 1989. *Anthropologies and Histories: Essays in Culture, History, and Political Economy.* New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.

Scott, James. 1985. *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance.* New Haven: Yale University Press.

Scott, James. 1990. *Domination and the Art of Resistance: Hidden Transcripts*. New Haven: Yale University Press.

Thompson, Edward P. 1966. *The Making of English Working Class.* Nueva York: Vintage.

Vaughan, Mary Kay. 1997. *Cultural politics in Revolution. Teachers, peasants, and schools in Mexico, 1930-1940.* Tucson: The University of Arizona Press. (publicado en español como: *La política cultural en La revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940,* México: SEP-Fondo de Cultura Económica, 2000)

Willis, Paul. 1977. *Learning to Labour.* Londres: Gower.