

DE POLÍTICAS EDUCATIVAS Y OTREDADES PRÓXIMAS (REFLEXIONES SOBRE ALGUNAS TRANSFORMACIONES SOCIOCULTURALES DEL CAMPO UNIVERSITARIO)¹

Elena Libia Achilli *

Presentación

Si hacemos referencia al título de este Panel (al que tan gentilmente me han invitado a participar mis compañeras de coordinación de la Comisión de Antropología y Educación²) podemos decir que remite a una problemática en la que es posible distinguir dos grandes campos temáticos: por un lado, el que refiere a las *políticas y prácticas en las escuelas* desplegadas en un lugar (como el de América Latina) y en un tiempo signado por un conjunto de transformaciones económicas, políticas, socioculturales, como el de las últimas décadas; y, por otro lado, el que refiere a un campo problemático conocido y, al mismo tiempo, discutido dentro de los estudios antropológicos, como es el de las *construcciones de otrasidades*. Un campo que, al decir de Mac Augé (1987), es el tormento y la razón de ser de la antropología en tanto no ha sido resuelto “ni conjurado”³.

De hecho, se trata de campos de tal densidad sobre los que habría mucho por considerar, no sólo a nivel de los múltiples aspectos que podrían derivarse de cada uno, sino, también, a nivel de las distintas concepciones teóricas que orientan las perspectivas desde las cuales se piensan estas temáticas, por otro lado tan exploradas y vividas en los últimos tiempos.

¿Qué situaciones, procesos o fenómenos desprender/destacar de estos campos teóricos empíricos? ¿Qué enfoques, qué concepciones teóricas, metodológicas se ponen en juego en ello?

¹ Exposición desarrollada en el Panel: “*Políticas y prácticas en las escuelas de América Latina. Las nuevas maneras de construir otros culturales*”; VII Congreso Argentino de Antropología Social; jueves 27 de mayo 2004.

* Directora del Programa Interdisciplinario de Estudios Urbanos. CEA-CU, Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

² Mónica Maldonado; Silvia Servetto y Elisa Cragnolino.

³ Marc Augé (1987): *Símbolo, función e historia. Interrogantes de la antropología*; Editorial Grijalbo S.A.; México D.F.

Podría dar distintos rodeos para introducirme en tales interrogantes. No obstante, prefiero partir explicitando la orientación general que, desde mi punto de vista, resulta más fructífera como modo de acceso a la reflexión o al conocimiento de estas problemáticas.

En principio, voy a plantear rápida y esquemáticamente la importancia de conocer a los campos distinguidos en el título del panel desde un *enfoque relacional* que los analice en sus mutuas configuraciones. Políticas y prácticas escolares *en relación* con los procesos sociales de construcción de otredades. En otras palabras, considero que las políticas y las prácticas de una época van configurando y se configuran alrededor de determinadas *relaciones sociales* entre los sujetos, determinadas sociabilidades, determinados valores y expectativas, determinados sentidos comunes, ideologías, creencias, sensibilidades epocales en las que se van inscribiendo, a su vez, determinadas *construcciones sociales identitarias y de otredades*.

Es decir, un enfoque tendiente a no autonomizar y encerrar en sí mismo cada campo problemático, a no disociar a los sujetos y sus construcciones de sentido de las condiciones y límites de un tiempo. Un posicionamiento general que pone en discusión perspectivas reduccionistas o atomizadoras del conocimiento, en especial, los enfoques culturalistas que proliferaron en los últimos tiempos.

Desde tal perspectiva he venido trabajando durante más de una década en problemáticas afines a las propuestas por el Panel. Por ello, frente a la necesidad de acotar esta exposición, pensé que podría retomar algunos de los variados procesos que fuimos analizando desde fines de los '80 y durante los '90, alrededor de las relaciones cotidianas entre los mundos escolares y los mundos familiares -familias criollas e indígenas- viviendo e interactuando en contextos urbanos de pobreza. Procesos cruzados por la profundización de las desigualdades sociales y los cambios en las políticas estatales/educativas.

En ese sentido, podría abrir distintas líneas en las que focalizar:

- desde los procesos de fragmentación/desestructuración sociocultural de las escuelas públicas y de las vidas familiares en la pobreza de los '90,
- hasta los distintos procesos sociales de *construcciones de alteridades socioculturales* que se fueron anclando en procesos de pauperización y etnización de la vida urbana;
- o, los procesos de constitución de *identidades magisteriales* en su relación con niños pobres y niños indígenas y, en tal sentido, los mismos procesos de conformación de las *identidades escolarizadas* de los niños;
- o, los diversos procesos de *construcciones de identidades y alteridades* que se fueron configurando en las complejas *experiencias de interculturalidad* "en

acto" desplegadas en escuelas a la que concurren niños de familias indígenas⁴.

Sin embargo, decidí compartir con ustedes algunas reflexiones en torno a *políticas, prácticas y otredades más "próximas"* a nuestras propias experiencias de vida. Me refiero, particularmente, a *políticas, prácticas y construcciones de otredades que se despliegan en el mundo académico*.

De hecho, ésta puede ser una opción más riesgosa. No obstante, me pareció que nos debíamos algunas miradas, algunos interrogantes acerca de nuestro propio quehacer universitario. Tanto a nivel de las *construcciones* que realizamos cuando intentamos conocer distintas problemáticas socioculturales (las que, es bueno recordar, van configurando sentido común sobre las mismas), como, también, a nivel del uso (o, tal vez, des-uso) del conjunto de herramientas teóricas y metodológicas para pensar(nos) en nuestro propio campo universitario.

Desde este horizonte de preocupaciones trataré de enunciar algunos aspectos con la intención de abrir un debate crítico de nuestras propias prácticas o, por lo menos, plantear (perturbando) el propio malestar.

Políticas, prácticas y otredades del campo universitario (Algunas hipótesis para aproximarnos a sus transformaciones socioculturales)

Comenzaré enunciando brevemente algunos supuestos que nos acerquen a las *políticas y prácticas* del campo universitario. Los mismos no derivan de un estudio específico sobre dicho campo, sino, más bien, surgen a modo de desplazamientos de algunas consideraciones teóricas y metodológicas generales utilizadas en otros trabajos a fin de acercarnos a nuestras propias *construcciones identitarias y de otredades*.

Por lo tanto, no pretendo darle a estas aproximaciones más que un carácter reflexivo, a sabiendas de las dificultades que supone realizar alguna objetivación del propio campo, como lo ha planteado en distintos textos P. Bourdieu. De hecho, si cualquier investigación sobre la universidad puede morir en el intento, como dijera Facundo Ortega (2003)⁵, dada las deformaciones que podemos introducir como parte de las posiciones que cada uno ocupa, de los intereses y conflic-

⁴ Me refiero a las experiencias de educación "bilingüe e intercultural" desarrolladas en la ciudad de Rosario con niños de la comunidad toba -o *qom*, como se autodenominan- a partir de 1990. En la provincia de Santa Fe, además, también se implementa una experiencia escolar similar en la ciudad de Recreo con niños de familias mocoví.

⁵ F.Ortega (2003): *La Universidad. Entre la gestión y el conocimiento*; Ferreyra Editor; Córdoba.

tos, de las *naturalizaciones* de prácticas y relaciones que pueden provocar una ilusión de objetivación, los planteamientos que aquí realizaré deben considerarse como un intento de provocar alguna autorreflexión y debate.

A modo de una introducción contextualizadora, diré en primer lugar que las transformaciones de las políticas educativas que se fueron concretando fundamentalmente desde los '90 en las distintas reformas del sistema, fueron modificando y desestructurando muchos aspectos de la tradición democrática, gratuita y autónoma de las Universidades Públicas⁶. No obstante, más que detenerme en ello, me interesa plantear como hipótesis conceptual que ese proceso de desestructuración de la universidad pública está impregnado de cierta *lógica estructural*, en el sentido que contiene determinada *tendencia hegemónica* de la época. De ahí que podríamos hablar de una *lógica "neoliberalizante"*⁷ cuya tendencia economicista produce diferentes procesos que adquieren particularidad según la escala o nivel en la que la analicemos⁸.

Una *lógica estructural* que, más allá de la particularidad propiamente "neoliberalizante" que se irá condensando en los '90, se articula con las huellas de diversos procesos abiertos en el campo universitario luego del golpe militar de 1976, con toda la siniestra carga terrorífica que impuso la represión y el terrorismo de Estado. Por lo tanto, una *lógica estructural* que penetrará subrepticamente en la cotidianeidad de la universidad de los primeros años de la recuperación democrática, con las marcas dolorosas de una generación perdida/desaparecida -más allá de ciertas sobrevivencias individuales- y de una experiencia universitaria clausurada en sus fuertes núcleos de sentido en los cuales se encontraban profesores y estudiantes.

Uno de esos núcleos de fuertes interacciones cargadas de sentido, tal como lo plantea Emilio De Ípola (1997), se producía desde principio de los años '60 alrededor de un campo común de debates tendientes a encontrar vínculos consistentes entre la dimensión de lo teórico y de lo político. Como plantea el autor:

⁶ Entre las reformas normativas, la Ley Federal de Educación (1993) y, fundamentalmente, para el nivel que nos ocupa, la Ley de Educación Superior del año 1995. A su vez, no podemos dejar de mencionar la Ley de Transferencias de los Servicios Educativos (1991) por las repercusiones que ello implicó en el sistema.

⁷ Utilizo la noción de "neoliberal", sin pretender una definición precisa, para referirme al conjunto de transformaciones capitalistas de las últimas décadas.

⁸ He ampliado conceptualmente estas ideas en E. Achilli (1999a): "Escuela, Ciudad y Diversidad. Una aproximación a procesos de fragmentación sociocultural"; VII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia; Universidad Nacional del Comahue; Neuquén; Argentina. A nivel de las experiencias universitarias supone, fundamentalmente, el cruce de determinadas condiciones laborales que a través de "categorizaciones" diferenciadas y desiguales situaciones salariales, han generado una fuerte atomización del colectivo de docentes con una carga de alta competitividad y la circulación de imaginarios amenazantes de la estabilidad como universitario.

Para nosotros, todo parecía jugarse en ese esfuerzo por “colmar la brecha” entre uno y otro dominio. (E. De Ípola; 1997)⁹

Un fuerte núcleo de sentido en el que coexistían, como dirá a modo de ejemplo:

(...) la discusión sobre los fundamentos antropológicos de la teoría de la alienación y el debate sobre las vías más adecuadas para la revolución socialista en Argentina o para la liberación latinoamericana. (E. De Ípola; op. cit.)

De hecho, el golpe militar de marzo de 1976 clausuró esos lugares institucionales, dejando intensas marcas tanto a nivel de las rupturas de *lazos intergeneracionales* como a nivel de los *debates inconclusos* abriéndose, en cambio, un proceso de silencio y censura alrededor de las teorías críticas en aras de los reclamos del “último grito de la moda” conceptual. Nuevamente recurro a De Ípola, como parte testimonial de esa tradición universitaria perdida, cuando dice:

Así pues, en un contexto signado por la ausencia irreparable de la generación destinada a ser nuestra interlocutora, y luego a relevarnos, nos confinamos en un pacto de silencio cada vez menos disimulado. Hoy no sería injusto decir que lo que antes era muda hostilidad se ha convertido en complicidad vergonzante. Hemos privado así a los más jóvenes de un elemento indispensable para la elaboración de sus experiencias: la transmisión de las nuestras. (E. De Ípola; op.cit.)¹⁰

Un trasfondo contextual engarzado configurativamente en esa *lógica estructural* que, como decía, fue penetrando el mundo de la cotidianidad académica/universitaria y generando un conjunto de transformaciones socioculturales que minaron gradualmente ciertas tradiciones de la universidad pública, democrática, gratuita y autónoma. De estas transformaciones que fueron adquiriendo cada vez mayor visibilidad desde principio de los años '90, destacaré solamente dos procesos estrechamente interconectados entre sí:

- Por un lado, los procesos de *privatización de distintas prácticas universitarias* (pensemos, especialmente, lo que supone la privatización de la investigación científica y, en ello, el nivel de domesticación, colonización de

⁹ E. De Ípola (1997): *Las cosas del creer*; Editorial Ariel; Buenos Aires; Argentina.

¹⁰ De Ípola se refiere particularmente al silencio alrededor de los debates acerca de las teorías críticas, especialmente, del pensamiento de Marx, víctima de una fuerte censura, como dice.

los conocimientos en tanto se fue/se va debilitando la noción de “autonomía” del campo intelectual, en el sentido que Bourdieu lo plantea¹¹).

- Por el otro, los procesos vinculados con las transformaciones de las *modalidades de relaciones académicas/políticas*, en las que me detendré, ya que, en parte, se vinculan con los procesos de construcción de “otredades” y, fundamentalmente, por las implicaciones sociopolíticas que tienen sobre la vida universitaria.

Se trata de una *transformación de las modalidades relacionales* (aquí lo focalizo entre los docentes/investigadores entre sí) que se fue y se va generando en el contexto de una exacerbada competitividad académica (como dijimos, categorizaciones que se expresan en marcadas diferenciaciones de las condiciones laborales, situación de permanente “evaluación” de las “carreras” docentes o de la “productividad” investigativa) entrecruzadas por fuertes imaginarios amenazantes que despiertan, abren, re-actualizan contextos de peligrosidad, de incertidumbre, de temor. Algunos autores han hablado del “neoliberalismo” como una época signada por lo que denominan una “cultura del miedo”. Un clima epocal que, al configurarse como amenazador, resulta propicio para las construcciones de alteridades “ficticias” en tanto desplazan y reifican las condiciones laborales universitarias y terminan “demonizando” a “otros” cercanos.

En tal contexto se va configurando un proceso de *crisis de las relaciones académicas/políticas* al producir, simultáneamente, por un lado, una neutralización (o detrimento) de algunas de las antiguas reglas y códigos que hacían a estas relaciones del ámbito universitario, y, por el otro, el surgimiento de un conjunto de procesos “morbosos” -algunos más visibles, otros sutiles- que conducen a diferentes *modalidades de fragmentaciones y/o atomizaciones*, las que se van construyendo/potenciando -consciente o inconscientemente- al interior de ese contexto de competitividad amenazante.

Así por ejemplo, esa exacerbada necesidad de competir para ser “categorizado” o para “dirigir” algún proyecto o becario que posibilite aminorar los *imaginarios amenazantes* (está en juego el temor a “desaparecer”, a quedar excluido de la vida universitaria) genera variadas modalidades de rupturas que toman el

¹¹ P. Bourdieu ha planteado en distintos trabajos la importancia de la autonomía intelectual a modo de independencia de los poderes económicos, políticos, religiosos como camino para una mayor eficacia y compromiso en las luchas políticas. Autonomía para ejercer con libertad la crítica a los poderes. Sobre las debilidades de estas libertades en nuestras universidades he planteado algo en E. Achilli: “Conocimientos ‘incentivados’: reflexiones sobre la debilidad de la autonomía universitaria”, en *Boletín Coad*; Asociación de Docentes e Investigadores de la UNR; Año 1/Nº5; Rosario; nov./dic. 1999b.

carácter de “personales” desconociendo o enajenando las condiciones en que ellas se asientan.

Supone la instalación de un clima de “peligrosidad” interna, de sospechas mutuas que corroen las prácticas y relaciones universitarias.

Resulta paradigmático de este imaginario de posible “desaparición” el relato que me hiciera una docente de un instituto superior -ex nivel terciario- (habría que aclarar que las condiciones de competitividad de dicho nivel en tanto los docentes no están “clasificados/categorizados”, legitimados y deslegitimados, son menores que en la universidad). Sin embargo, lo vivía de este modo:

*Siento un temor semejante al de la época del proceso militar. La diferencia es que en ese entonces tenía miedo a desaparecer físicamente, hoy a desaparecer del sistema educativo. Pero antes sabía de dónde venía el peligro, ahora el peligro puede estar en cualquier parte, incluso entre los que me rodean.*¹²

Más allá de los modos en que los miedos y terrores abiertos por el golpe militar del '76 encuentran huellas en estas lógicas “neoliberalizantes” que cruzan los cotidianos universitarios, lo cierto es que se instaura un clima amenazante al interior de los propios colectivos docentes. Un clima de temor que genera ciertas reificaciones de “otredades” entre aquellos “otros” del entorno inmediato que, como dice E. Leach (1970), por inciertos resultan amenazantes. Construcciones que, entendidas a modo de continuidad de una lógica hegemónica, termina transformando a “otros” en “objetos expiatorios” de malestares múltiples.

Se produce así un círculo ilusorio de desplazamientos que deteriora las relaciones académicas y políticas en construcciones de otredades cosificadas, desconociendo las condiciones sociopolíticas generadoras de los malestares, las insatisfacciones, los no reconocimientos, las deslegitimaciones. Construcciones que, al cosificar determinadas “diferencias” entre pares, muchas veces juegan emocionalmente como posibilitadoras de procesos identitarios por contrastación (“soy” a “diferencia de”) y, al mismo tiempo, en un mecanismo de individuación atomizante se disuelve el contexto sociohistórico en el que estos procesos se generan y adquieren sentido.

En otras palabras, se trata de construcciones imaginarias que pueden conferir alguna efímera identidad individual produciendo múltiples fragmentaciones al interior de los “colectivos” laborales docentes (el encomillado es para señalar que se trata de un “colectivo” *laboral*, aun cuando lo característico es su estructuración piramidal a partir de las diferentes “clasificaciones” internas y las desiguales condiciones, amén de la existencia de distintos horizontes ideológicos al

¹² Prof. Rosa / Reg. año 1996.

interior del mismo) que, desde esa misma lógica, ve dificultada la posibilidad de potenciar lazos sociales generadores de espacios políticos que confluyan.

Para terminar, algunas consideraciones que nos permitan continuar pensando(nos) tanto *en* las construcciones conceptuales que realizamos como antropólogos/as, como *en* las prácticas y relaciones que desarrollamos como universitarios en el contexto de la actual situación de la universidad pública.

En primer lugar, una preocupación o, tal vez, cierta advertencia conceptual - con sus implicancias políticas ideológicas- acerca de los límites que tienen las construcciones antropológicas focalizadas en las construcciones de "alteridades", especialmente cuando analizamos procesos vinculados a conjuntos sociales subalternizados ("pobres", "indígenas"). En tal sentido, mencionaré solamente algunas de las cuestiones que requerirían ser profundizadas y debatidas:

- a) Uno de los límites que encuentro es el de la posibilidad de enfocar las "alteridades" o construcciones acerca de la "diferencia" desde una perspectiva culturalista que nos lleva a ciertas descripciones "funcionales". Descripciones que, al encerrarse/aislarse en sí mismas (autonomizarse en su propia lógica) sin los *nexos relacionales* con las condiciones sociohistóricas de una época no sólo brindan una visión dualista del mundo social, sino, también, reduce su historicidad.
- b) Otro límite que podría señalar se asocia a lo que dice M. Augé (1987) en relación a un pensamiento antropológico que, ante las decepciones políticas actuales y el malestar de una época, se vuelca a construcciones intelectuales en las que se perfila "la noble y difusa silueta del salvaje, quien, al estar más en contacto que nosotros con la naturaleza, rechazaría de antemano todo lo que oprime (el triángulo edípico, el Estado, las abstracciones), y cuya huella, testimonio o vestigio encontraríamos en la selva amazónica o en los desiertos australianos". Construcciones que apuntan a nostálgicos "rescates" de otras formas de relaciones sociales y culturales. M. Augé (1987) dice que "las decepciones de los intelectuales pueden alimentar la nostalgia de la época y reforzar las falsedades de los embaucadores" y conducirnos "a las puertas del oscurantismo". Visiones romantizadas que hoy se están expresando a modo de una fuerte reacción antiteórica y, a la vez, en muchos casos, termina homogeneizando prácticas y relaciones populares sin incorporar las contradicciones y conflictos que, obviamente, las constituyen. También en relación a la vida universitaria, se podría caer en un doble riesgo de interpretación: plantear una mirada romantizada del pasado universitario o realizar críticas totales desde perspectivas falsamente democratizadoras.

c) Finalmente, habría que preguntarse si al hablar de “alteridades” no quedamos como “externos” a la problemática. Es decir, como excluyendo del análisis la dimensión *relacional* que implica -nos implica- cualquier construcción de *alteridad* y, en tal sentido, construcciones desvinculadas de los contextos históricos, las que, paradójicamente, podrían reforzar otredades cristalizadas como estereotipos y/o prejuicios sociales que circulan naturalizados en el sentido común.

En segundo lugar, lo anterior nos coloca en los permanentes desafíos que implica desarrollar un modo de conocimiento en el que pongamos a juego, permanentemente, los “compromisos” y los “distanciamientos críticos”, al decir de N. Elías (1990)¹³. No sólo como modo que permita la identificación de algunas pistas de inteligibilidad en las problemáticas que estudiemos, sino, también, como posibilidad de visualizar indicios que puedan oscurecer lo que pretendemos conocer o llevarnos a equívocos quedándonos atrapados en aquello que suponemos estamos cuestionando.

Cualquier “compromiso” por aportar en ese camino supone la posibilidad de visibilizar no sólo los procesos que pre-suponemos sino, en especial, aquellos no previstos desde nuestros esquemas perceptivos. De ahí, el estímulo a una permanente incomodidad cognoscitiva que confronte críticamente nuestras prácticas antropológicas tratando de hacer visible lo que, por diversas razones, no alcanzamos a visualizar.

Una doble incomodidad cuando tratamos de usar las herramientas que construimos a modo de socioanálisis que permita conocer-nos en nuestras prácticas y relaciones cotidianas. Aquí hemos intentado “mirar” el campo universitario mostrando las fragmentaciones reificadas de la “diferencia” como parte de una tendencia hegemónica que se encarna en la cotidianeidad universitaria.

Aun cuando tratamos de *relacionar* estos procesos de constituciones de las “alteridades próximas” con las condiciones contextuales del trabajo universitario, la “mirada” queda reducida sólo a dicha tendencia hegemónica. Por lo tanto, tal reducción no posibilita hacer visible cuánto de las prácticas y relaciones universitarias son o pueden transformarse en “gérmenes” de “otras” transformaciones contrarias a las planteadas. De ahí que el desafío relevante será, también, mirar lo *no hegemónico* en aquello que consideramos hegemónico, en un sentido amplio, ya que nos envuelve, además, en las hegemonías de nuestros propios esquemas de pensamiento. Una invitación para continuar poniendo en duda desde las construcciones conceptuales que usamos hasta nuestras prácticas universitarias despolitizadas tras cristalizaciones de las “diferencias”.

¹³ Norbert Elías: *Compromiso y distanciamiento*; Ediciones Península; Barcelona; España; 1990.