

ANTI

ISSN 1852 - 4915

Anti, Nueva Era, Volumen 25, Número 1, Agosto 2025

Arte de tapa: Escultura cerámica Kukama Kukamiria, Bufeos del Amazonas. Guillermo Lai-
che. Padre Cocha, Distrito Punchana, Departamento Loreto, Perú. Colección y fotografía Ana
Rocchietti.

ANTI es una publicación anual del Centro de Investigaciones Precolombinas que tiene como
objetivos: 1. Conformar un lugar e intercambio entre diferentes especialistas a nivel nacional
e internacional, así como también diferentes instituciones del campo de la historia, antropo-
logía, arqueología, etnología, y ciencias sociales en general; 2. Ofrecer un espacio para que
investigadores y académicos puedan publicar sus producciones; 3. Construir un medio de
comunicación a través de la difusión de investigaciones y ensayos; y 4. Jerarquizar la activi-
dad académica.

Dirección postal Salta 1363 – 8 C. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CP. 1137 Argen-
tina. E-mail: revista.anti.cip@gmail.com

Atención UNIRIO plataforma OJS:

www. <http://www.2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/Coord>

Los artículos reflejan exclusivamente la
opinión de los autores.

© Centro de Investigaciones Precolombinas

ANTI *Revista del Centro de Investigaciones Precolombinas*

Volumen 25 – Nueva Era – Agosto 2025.Pp. 120.

ANTI ofrece acceso digital abierto a la información científica. Su contenido es evaluado por expertos temáticos de reconocida trayectoria.

ANTI es posible por la educación pública argentina

Dirección: Ana Rocchietti (CIP)

Co – Dirección: Andrea Runcio (CIP)

Secretario de Redacción: Ariel Ponce (CIP)

Consejo Editorial

Yanina Aguilar (CIP)

César Borzone (CIP)

Alejandro Daniele

Colaboradores

Luis Alaniz (CIP)

Denis Reinoso (CIP)

Edición

Ana Rocchietti (CIP)

Asistente de edición

Francisco Jiménez (CIP)

Comité Científico

Silvia Cornero – Universidad Nacional de Rosario – Argentina

Eduardo Crivelli - CONICET – Argentina

Eduardo Escudero - Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina

María Virginia Ferro – Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina

Nelsys Fusco Zambetoglliris – Centro de Investigaciones Precolombinas – República Oriental del Uruguay

Alejandro García – Universidad Nacional de San Juan- Argentina

María Laura Gili – Universidad Nacional de Villa María – Argentina

Ana Igareta – Universidad Nacional de La Plata – Argentina

Alicia Lodeserto – Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina

Catalina Teresa Michieli – Centro de Investigaciones Precolombinas – Argentina

Fernando Oliva - Universidad Nacional de Rosario – Argentina

Ernesto Olmedo – Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina

Graciana Pérez Zavala – Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina

Verónica Pernicone – Universidad Nacional de Luján – Argentina

Mariano Ramos – Universidad Nacional de Luján – Argentina

Flavio Ribero – Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina

Marcela Tamagnini – Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina

Jhon Juárez Urbina - Dirección Desconcentrada de Cultura del Departamento de La Libertad- Ministerio de Cultura – Trujillo - Perú

César Gálvez Mora - Dirección Desconcentrada de Cultura del Departamento de La Libertad- Ministerio de Cultura – Trujillo - Perú.

Juan Castañeda Murga – Universidad Nacional de Trujillo. Perú.

Régulo Franco- Proyecto Arqueológico El Brujo - Museo de Cao, Fundación Wiese Perú.

Ricardo Morales Gamarra - Universidad Nacional de Trujillo – Perú.

Jorge Gamboa – Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo – Perú.

Luis Millones – Universidad Nacional de San Marcos – Perú.

Carlos Wester – Museo Brüning, Lambayeque - Perú.

Luis Valle, SIAN, Trujillo – Perú.

María del Carmen Espinoza Córdova – Museo Brüning – Lambayeque - Perú

María Elena Córdova Burga – Patrimonio Cultural- Trujillo – Perú

Los trabajos de ANTI, Nueva Era, Volumen 25, Agosto 2025, fueron presentados en XIX Coloquio Binacional Argentino – Peruano, en Buenos Aires bajo la advocación “Mundo andino-amazónico”. Coordinador: Francisco Jimenez.

In Memoriam Arqueóloga Martha Bonofiglio (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina).



Coedición con el Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (Iquitos, Perú) y con la Secretaría de Cultura de Asociación Gremial de Trabajadores del Subterráneo y Premetro (AGTSyP) (Buenos Aires, Argentina).

7. EDITORIAL

Ana Rocchietti y Francisco Jimenez

8. DESDE AFUERA, HABLEMOS DE ARQUEOLOGÍA

Catalina Teresa Michieli

20. PETROGLIFOS SOBRE EL ARROYO EL CANDADITO (PROV. DE SAN JUAN):

CONTEXTO Y PAISAJE CULTURAL

Carlos E. Gómez Osorio

45. DIVERSIDAD ESENCIALIZADA, HISTORIA DESPROBLEMATIZADA
Y AUTONOMÍA CONDICIONADA: UNA LECTURA EN CLAVE ANTROPOLÓ-
GICA ACERCA DE LOS SENTIDOS SOBRE LA ESCUELA Y LOS SUJETOS PEDA-
GÓGICOS FORMULADOS EN EL PROYECTO DE LA "UNIVERSIDAD DE LA CIU-
DAD DE BUENOS AIRES" (UNICABA)

Alejandro Esteban Daniele

75. IQUITOS. PERÍODO CAUCHERO (1889-1914) Y DESCRIPCIÓN DE TRES DE
SUS EXPRESIONES ARQUITECTÓNICAS EN EL PRESENTE

María Victoria Fernández

87. AMBIENTE Y ESPACIALIDAD EN LOS PUESTOS DE "CRIANCEROS" CHILE-
NOS (DPTO. CALINGASTA)

Carlos E. Gómez Osorio



Alejandro Esteban Daniele. Diversidad esencializada, historia desproblematizada. y autonomía condicionada: una lectura en clave antropológica acerca de los sentidos sobre la escuela y los sujetos pedagógicos formulados en el proyecto de la "Universidad de la Ciudad de Buenos Aires" (UNICABA). ANTI, Nueva Era, Volumen 25, Número 1, Agosto 2025: Pp. 45 - 74. ISSN 1852 – 4915. Centro de Investigaciones Precolombinas, C.A.B.A, Argentina. Atención UNIRIO, [www. http//www.2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/Coord](http://www.2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/Coord)

**DIVERSIDAD ESENCIALIZADA, HISTORIA DESPROBLEMATIZADA
Y AUTONOMÍA CONDICIONADA:
UNA LECTURA EN CLAVE ANTROPOLÓGICA ACERCA DE LOS SENTIDOS
SOBRE LA ESCUELA Y LOS SUJETOS PEDAGÓGICOS FORMULADOS
EN EL PROYECTO DE LA "UNIVERSIDAD
DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES" (UNICABA)**

**ESSENTIALISED DIVERSITY, DEPROBLEMATISED HISTORY
AND CONDITIONAL AUTONOMY:
AN ANTHROPOLOGICAL READING OF THE MEANINGS OF SCHOOL
AND PEDAGOGICAL SUBJECTS FORMULATED IN THE PROJECT
OF THE 'UNIVERSITY OF THE CITY OF BUENOS AIRES' (UNICABA)**

**DIVERSIDADE ESENCIALIZADA, HISTÓRIA DESPROBLEMATIZADA
E AUTONOMIA CONDICIONADA:
UMA LEITURA ANTROPOLÓGICA SOBRE OS SIGNIFICADOS
DA ESCOLA E OS SUJETO PEDAGÓGICOS FORMULADOS NO PROJETO
DA «UNIVERSIDADE DA CIDADE DE BUENOS AIRES» (UNICABA)**

Alejandro Esteban Daniele
Centro de Investigaciones Precolombinas
Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González
alejandro.daniele@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-2951-6157>

Resumen

El presente trabajo, se propone ofrecer una lectura en clave antropológica sobre la forma de caracterización que plantea uno los documentos de creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UniCABA) en torno a diferentes nociones teóricas provenientes del campo de las ciencias sociales, compatibles con una "perspectiva de derechos". Se analiza cómo el discurso asumido por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (GCABA) en aquel documento, desproblematiza nociones como "diversidad", "autonomía", "equidad" o "identidad", esencializándolas y reduciéndolas a enfoques culturalistas y dimensiones individuales, desvinculadas de las problemáticas estructurales. Se concluye que aquella conceptualización, termina legitimando formas de desigualdad y subordinación social, al ponerlas al servicio de un proyecto que propone la adaptación acrítica de la educación a las demandas del mercado y las lógicas de acumulación neoliberales. Por último, se reflexiona sobre la potencialidad de este enfoque de análisis para futuras líneas de indagación.

Palabras clave: Antropología educativa; UniCABA; perspectiva de derechos; Diversidad esencializada; autonomía condicionada.

Abstract

This paper aims to offer an anthropological analysis of the characterization presented by one of the founding documents of the University of the Autonomus City of Buenos Aires (UniCABA) regarding various theoretical notions from the field of social sciences, which seem to be compatible with a "rights-based perspective." It analyzes how the discourse adopted by the Government of the Autonomous City of Buenos Aires (GCABA) in that document de-problematizes notions such as "diversity," "autonomy," "equity," or "identity," essentializing and reducing them to culturalist approaches and individual dimensions, detached from structural issues. It concludes that this conceptualization ultimately legitimizes forms of social inequality and subordination by placing them in service of a project that promotes the uncritical adaptation of education to market demands and neoliberal logics of accumulation.

Finally, the paper reflects on the potential of this analytical approach for future lines of investigation.

Keywords: Educational anthropology; UniCABA; rights-based perspective; essentialized diversity; conditioned autonomy.

Resumo

O presente trabalho propõe oferecer uma leitura em chave antropológica sobre a forma de caracterização apresentada por um dos documentos de criação da Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UniCABA) em torno de diferentes noções teóricas provenientes do campo das ciências sociais, compatíveis com uma "perspectiva de direitos". Analisa-se como o discurso assumido pelo Governo da Cidade Autónoma de Buenos Aires (GCABA) naquele documento desproblematiza noções como "diversidade", "autonomia", "equidade" ou "identidade", essencializando-as e reduzindo-as a enfoques culturalistas e dimensões individuais, desvinculadas das problemáticas estruturais. Conclui-se que essa conceitualização acaba por legitimar formas de desigualdade e subordinação social, ao colocá-las a serviço de um projeto que propõe a adaptação acrítica da educação às demandas do mercado e às lógicas de acumulação neoliberais. Por fim, reflete-se sobre o potencial desse enfoque de análise para futuras linhas de pesquisa.

Palavras-chave: Antropología educacional; UniCABA; perspectiva de derechos; Diversidade essencializada; autonomía condicionada.

Introducción. Aportes de la perspectiva antropológica al estudio de lo escolar: Un análisis de los fundamentos pedagógicos de la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires (UniCABA)

En el año 2017, las comunidades educativas de los Institutos de Formación Docente (IFD) de la Ciudad de Buenos Aires (CABA)

entran en conocimiento de que el Gobierno de la Ciudad (GCBA) estaba planificando la creación de una "Universidad Docente" ("Universidad de la Ciudad de Buenos Aires", UniCABA), información que al año siguiente es confirmada oficialmente (GCABA, 2018). La misma, se propuso desde sus inicios como una institución

orientada a la formación de docentes en la jurisdicción, con la posibilidad de reemplazar en esa tarea a los IFD de gestión pública, poniendo en riesgo la continuidad institucional y financiera de profesorado de nivel superior con historias centenarias de planificación, investigación e intervención en torno a la formación de docentes para los distintos niveles de la educación formal, con un fuerte arraigo en la comunidad y reconocido prestigio.

Con modificaciones respecto de la propuesta inicial, ante la resistencia organizada de las comunidades de los profesorado para defender la vigencia y autonomía de sus instituciones, en articulación con otros actores sociales (sindicatos, intelectuales, universidades, legisladores de la oposición, Iglesia católica, etc.) (Braginski, 2018; Volkind, 2018), la rebautizada "Universidad de la Ciudad" se inaugura en 2020. Actualmente, entre su oferta formativa de grado, se incluye un "Profesorado Universitario en Educación Primaria", un "Profesorado Universitario en Ciencias Exactas y Naturales" y licenciaturas de complementación para docentes (Universidad de la Ciudad de Buenos Aires, s/f), junto con una variada oferta de diplomaturas y cursos de posgrado. Paralelamente,

distintos actores vienen denunciando que el GCABA se dispone a cerrar gradualmente la inscripción a nuevas cohortes en carreras de profesorado de Nivel Inicial, Física y Lengua y Literatura de distintos IFD de la ciudad (UTE, 2022; "Cierran la inscripción a profesorado de...", 2023).

Recuperando los aportes del enfoque antropológico crítico, nos proponemos echar luz sobre los modos de pensar la cuestión educativa y los perfiles formativos de estudiantes y docentes postulados por el proyecto educativo asumido por la UniCABA, a través del análisis de uno de los documentos de creación (GCABA, s/f).

En relación con la perspectiva adoptada, Levinson, Foley y Holland (1996) nos ofrecen un recorrido sintético por las principales etapas en el desarrollo de los estudios sobre fenómenos educativos y escolares en antropología, planteando posibles críticas a cada uno de ellos desde una visión alternativa. Al respecto, recuperamos las contribuciones de aquellas investigaciones enmarcadas en el enfoque de la "producción cultural", las cuales cuestionan un elemento común en perspectivas teóricas anteriores: el presentar a la escuela como portadora de una cultura homogénea dominante y a los sujetos que la

atravesan como seres pasivos, reproductores de las propias lógicas de su dominación, incapaces de transformar esa situación (Rockwell, 1996). La conceptualización de los sujetos como actores que participan de procesos de "producción cultural", en cambio, permitirá reconocerlos como *agentes* activos, participantes de procesos dinámicos de producción y re-producción, por medio de los cuales dotan de sentido, reafirman, resignifican o disputan aquellas formas culturales dominantes. Esto, sin descuidar la relación de los contextos locales con niveles estructurales, los cuales interactúan como condicionantes de época (Achilli, 2013).

Dentro de esta tradición, consideramos al enfoque histórico-etnográfico latinoamericano como una visión superadora, en la medida en que se corresponde con aquello que Achilli (2013: 36-38) denomina los "núcleos problemáticos" del enfoque antropológico: el carácter relacional dialéctico en el análisis de los procesos, desde sus relaciones históricas contextuales (constatadas a partir de sus huellas temporales); el reconocimiento del carácter contradictorio y conflictivo de los procesos sociales; la preocupación por la cotidianeidad social; y la recuperación de los sujetos sociales y su agencia

en la construcción de sentidos sociales; entre otros.

Desde esta perspectiva de análisis, es claro que analizar un proyecto institucional, o la fundamentación teórica de una política educativa, no nos basta para dar cuenta de las complejas configuraciones de sentidos y la multiplicidad de dimensiones y actores imbricados en el fenómeno, ni siquiera para poder dar cuenta de un marco de sentidos compartidos por algunos de los actores involucrados en tramas tan heterogéneas como la que rodea al conflicto en torno a la UniCABA. Pero sí creemos que para estudiar relacionamente cualquier fenómeno social o socioeducativo, en este caso, debemos dar cuenta de los "procesos de construcción de identidades" (Achilli, 2006: 87), y, al hacerlo, se hace necesario formular una suerte de caracterización situada e historizada de las representaciones construidas en torno a los diversos modos de pensar, representar y habitar la realidad, en nuestro caso, a la escuela y la formación docente. De esta manera, nos parece central, atender a las particularidades, diferencias y similitudes observables entre los diversos actores, proyectos y posicionamientos existentes en torno al conflicto analizado, como así también a las

continuidades y rupturas que dan forma a la trama de sentidos sobre la que se sostienen. En este sentido, momentos de crisis y conflicto, que "*...suelen ocurrir cuando se difunde un nuevo proyecto político para las escuelas sin que por ello desaparezcan 'los antiguos patrimonios culturales'...*" (Rockwell, 2018: 336), como sucede en el actual contexto al que hacemos referencia en este trabajo, son especialmente fértiles, ya que se presentan como instancias que ponen en cuestionamiento el discurso normativo y dan fuerza y legitimidad a "prácticas divergentes" o "fracturas del sistema".

En estas páginas, nos proponemos presentar algunas líneas de interpretación, a partir de ciertos interrogantes planteados desde el enfoque antropológico, sobre la trama de significaciones que enmarcan la propuesta teórico-pedagógica de la UniCABA y el modo de caracterizar a los sujetos que concibe como partícipes de la escena escolar ("docentes" y "estudiantes" se presentan, alternadamente, para referirse a los adultos, niños y jóvenes que se identifica como parte del mundo escolar) a partir de un análisis de uno de los "documentos de trabajo" elaborados por el Ministerio de Educación del GCABA en el marco de la creación de la UniCABA,

denominado "Propuesta de perfil del egresado de la formación docente inicial" (GCABA, s/f).

Aprendizajes sociales o aprendizajes escolares: ¿Qué "capacidades" para qué sociedad?

Como señalamos antes, sostenemos que no puede pensarse el devenir de las políticas educativas de nuestro país de manera desvinculada de los procesos políticos y económicos que se despliegan, paralelamente, a nivel local, nacional y mundial, ni desentendidos de los procesos societales que han ido reconfigurando nuestros modos y lógicas de subjetivación y socialización, y sus sentidos sociales dominantes.

Situar históricamente la propuesta de creación de la UniCABA implica caracterizar el actual contexto socio-histórico, al cual reconocemos como atravesado por la crisis de la modernidad y la legitimidad de sus instituciones como instancias de subjetivación colectiva y regulación de la vida social.

Observamos que hoy se presentan en la opinión pública narrativas que explican las desigualdades y éxitos, así como las formas de acción y pertenencia social, en términos individuales, dando como resultado un

escenario en el cual la función social tradicional de las escuelas (formación ciudadana, inserción económica, transmisión cultural, etc.) ha sido puesta en duda: ahora son otros actores, como los medios de comunicación, la publicidad o los *influencers*, quienes ponen en circulación formas de modelización de vínculos sociales más "flexibles", predominantemente, a través del consumo mercantil (Delory-Momberger, 2014: xxix). Esto se debe, para Rockwell (2018), a que el capitalismo neoliberal no necesita sujetos con identidades ancladas en un esquema productivo determinado, ya que la incertidumbre económica, constitutiva al propio modelo de acumulación, provoca que las nuevas generaciones deban cambiar de trabajo continuamente, lo que demanda que sean los propios trabajadores quienes compitan por adquirir constantemente "nuevas competencias".

Al respecto, es interesante observar cómo se ven expresadas estas nociones a las que hacemos referencia en las fundamentaciones teóricas planteadas en el proyecto de creación de la UniCABA.

En el documento que analizamos en esta oportunidad (GCABA, s/f), lejos de identificarse los riesgos provocados por la crisis de

la función social tradicional asignada a la escuela como un problema a ser enfrentado desde el Estado, en la búsqueda por recuperar su protagonismo sobre las vidas de niños, jóvenes y adultos a merced de los vaivenes del mercado, los autores del proyecto aceptan la inevitabilidad de esta situación, señalando que "*...Al presentarse el futuro como algo incierto ya no existe la linealidad y la previsibilidad de hace años atrás. Hoy estamos llamados a educar para lo desconocido...*" (GCABA, s/f: 2). Asimismo, en el documento son recurrentes las referencias a la "mejora" e "innovación" como constatación de la caducidad del modelo escolar vigente. Aunque opinan que su "estatus social y cultural" debe ser recuperado, la importancia que otrora tuviera la labor docente en nuestra sociedad es caracterizada, por los autores del documento, como una "mística" (sic) (GCABA, s/f: 2).

Por su parte, algo que se repite de manera recurrente a lo largo del documento es la afirmación de que tanto la escuela como la formación docente deben incorporar "*...problemáticas propias de los nuevos escenarios sociales y culturales...*" o los "*saberes socialmente válidos*" (GCABA, s/f: 2), naturalizando la idea de que existen ciertos saberes

sociales valiosos que están ausentes del currículo escolar, y que el docente debería estar "capacitado" para abordar desde su formación pedagógica. Así, nuevas "*capacidades profesionales*", serían necesarias para adecuarse "*..a las realidades de la dinámica social...*" (GCABA, s/f: 3) imperante.

Dejando la cuestión del "enfoque por capacidades" (Cuello, 2019) para otro momento, surge la pregunta acerca de cuáles son, para los autores del documento, aquellos saberes que la sociedad le "demanda" a la escuela, en otras palabras, desde qué intereses y sectores de la sociedad se está pensando la educación, y para qué modelo de sociedad dichos saberes serían necesarios.

Si bien el documento enumera, de forma descontextualizada, distintos problemas sociales (cuyas causas no explica ni profundiza): como la "pobreza", la "violencia", "la ESI" (sic), las "dificultades de aprendizaje", etc., no parece hacerlo desde la creencia en la necesidad de cuestionar una realidad crecientemente excluyente y competitiva que impera bajo el modelo neoliberal y las exigencias del mercado global, ante las cuales la escuela es llamada a responder. Por el contrario, otros elementos, colocados a la par de estas problemáticas, como: la "innovación",

el "emprendedurismo", la "capacitación tecnológica", el "aprendizaje significativo", "la educación digital", convertirse en un "ciudadano mundial", etc. (GCABA, s/f: 11-12), parecerían ser la respuesta que solucionaría, de una vez por todas, aquellos problemas.

Si nos detenemos en el análisis de las significaciones que el documento produce sobre una serie de nociones caras al campo de las ciencias sociales, muchas de las cuales fueron desarrolladas con la intención de caracterizar procesos de vulneración de derechos y proponer caminos superadores para su concreción (como las de "diversidad", "autonomía", "equidad", "desigualdad", "educación sexual", "consumos problemáticos", etc.), podemos observar que son presentadas de forma descontextualizada, colocadas junto a un conjunto de categorías que parecen provenir de las lógicas propias del mundo empresarial (como: "emprendedurismo", "innovación", "cultura digital", etc.) De esta manera, lejos de reponer una perspectiva basada en la búsqueda de equidad social y garantía de derechos (como podría pensarse desde una lectura superficial sobre algunas de las nociones planteadas en el documento), el proyecto de la UniCABA parece aceptar como inevitables las

condiciones históricas en las que emergen las problemáticas sociales enumeradas, encontrando su solución en lógicas y estrategias vinculadas al mundo empresarial y la incorporación de nuevas tecnologías.

Consideramos importante, en este punto, incorporar al análisis algunas cuestiones que vienen ocurriendo en el nivel medio del sistema educativo inicial de la CABA. Uno de los cambios curriculares que introduce la denominada "Secundaria del Futuro" (posteriormente renombrada "Profundización de la Nueva Escuela Secundaria" -Landau, 2019-), resistida por docentes, sindicatos y estudiantes (García Tuñón, 2017) e implementada gradualmente en los últimos años (Fernández, 2018), es la incorporación de pasantías laborales obligatorias y no rentadas en empresas privadas para los estudiantes del último año de la escuela secundaria. Se trató de un proyecto que fue puesto en marcha entre críticas de especialistas, reclamos por irregularidades, amparos judiciales, y tomas de los colegios por parte de los estudiantes con denuncias penales a sus familias desde el gobierno (Al respecto: Hayon, 2019; Sabanes Niccolini, 2022; Di Biasi, 2022; "Tomas en las escuelas...", 2022; Brunetto, 2022).

Con este antecedente en mente, no parece casual que la apelación a las "demandas sociales" del documento redactado por el GCABA sea compatible con modelos educativos que responden a la demanda de ciertos agentes económicos, al poner a la escuela al servicio del abastecimiento de trabajadores precarizados para el sector privado.

En todo caso, nos parece necesario atender a la relación entre los contenidos escolares y los saberes que circulan por fuera de la escuela como una relación conflictiva, donde *"...No se trata solamente de ser capaz de involucrarse en nuevas actividades (...) [o] dominar nuevos conocimientos, sino poder establecer nuevas relaciones (...) por las cuales el sujeto participa en la producción y reproducción de las estructuras de las comunidades de práctica en las que se ve involucrado."* (Padawer, 2010: 362). Plantear una vinculación irreflexiva entre la escuela y las "exigencias sociales de nuestra época", donde la participación de los/as estudiantes se limitaría a prepararlos para un futuro de explotación laboral, parece terminar encubriendo (cuando no promoviendo) la desigualdad, la división del trabajo y las relaciones de poder que existen en toda sociedad

capitalista, evitando preguntarse por el papel que juega la escuela frente a éstas dinámicas.

Los múltiples "usos de la diversidad": entre identidades esencializadas y diferencias individualizadas

Profundizando en las implicancias conceptuales del documento analizado, es posible observar que las ideas de "cambio" parecerían encubrir, en realidad, una perspectiva mucho más nostálgica y derrotista de lo que se presenta a primera vista.

Por una parte, el documento parece ofrecer algunos postulados "novedosos", (aunque sin dar cuenta de las profundas consecuencias sociales implicadas): desautoriza al Estado en su capacidad de enfrentar los vaivenes económicos, reduce a los docentes a meros "mediadores" (GCABA, s/f: 10) de unos saberes producidos por otros, pretendidamente válidos para todo contexto escolar, y responsabiliza a los individuos de su dificultad para adquirirlos a causa de sus propias "capacidades" individuales (GCABA, s/f: 7). Pero, al mismo tiempo, el documento apela al pasado nostálgico de la escuela decimonónica, no para reconstruir su historicidad, sino para naturalizar lo que la escuela

"es" desde una pretendida esencialidad y universalidad atemporal (Diker, 2005).

Ocurre que la narrativa histórica de la matriz liberal, presentada como objetiva, racional y universal, no es algo nuevo. Por el contrario, proviene del pensamiento europeo iluminista del siglo XVIII y positivista del siglo XIX (de Sousa Santos, 2008), los cuales determinaron que cualquier forma de alteridad quedara subalternizada y fuera objeto de un "régimen de normalización" (Lander, 2003). Diversos autores traen a la luz las continuidades entre el pensamiento meritócrata y tecnócrata del neoliberalismo actual y el metarrelato histórico liberal decimonónico: mientras que para los liberales del siglo XIX la composición étnico-racial era obstáculo para el progreso, para el neoliberalismo es la intervención del Estado en el mercado la que obstaculizaría el crecimiento económico (Lander, 2003).

De esta manera, nos parece posible identificar en el documento aquí analizado cierta trama de significaciones asociadas a aquellos proyectos político-institucionales de corte neoliberal, los cuales, en el plano educativo, se caracterizan, entre otras cuestiones, por desplazar a las perspectivas pedagógicas críticas en la formación de políticas

públicas educativas (como aquellas destinadas a la formación y el trabajo docente), para idearlas, en cambio, desde una mirada "tecnocrático-individualista" (Vassiliades, 2020: 252) en el sentido de plantear a la educación desde un enfoque utilitario, y sugerir soluciones técnicas (basadas en la aplicación individual de cierto conjunto de habilidades o competencias), imbuidas en un lenguaje empresarial.

Este paradigma educativo tecnocrático puede rastrearse, en nuestro país, hasta mediados del siglo XX (Birgin, 2006), cuando los gobiernos desarrollistas otorgaron a la educación un rol central en la modernización económica. La preocupación por poner a la escuela al servicio de la industrialización y el desarrollo condujo a reformas centradas en la búsqueda de racionalidad y eficiencia de la enseñanza, de la mano de conocimientos técnicos e instrumentales brindados por especialistas y organismos internacionales. La "profesionalización" docente fue entendida como la capacitación instrumental (métodos de enseñanza, planeamiento, etc.), la consolidación de los docentes como trabajadores asalariados, y la conformación de la "carrera docente", para la cual la capacitación garantizaba posibilidades de ascenso y

mejoras salariales (Pineau y Birgin, 2015).

Para fines del siglo XX, en el marco de las políticas neoliberales, se produce un proceso de ajuste estructural y de alejamiento del Estado de su rol como garante de bienestar social, y, con éste, un debilitamiento de la función social de la escuela. Un nuevo modelo de acumulación, centrado en la apreciación financiera y la desindustrialización, configuró un mercado laboral "*...restringido, inestable, transitorio, fuertemente selectivo...*" (Birgin, 2006: 274), que condujo a un aumento marcado de la pobreza e inequidad. Bajo una ideología meritocrática, los individuos fueron responsabilizados de sus propias condiciones materiales, la escuela culpada por la baja competitividad social dentro de un mundo globalizado, y el saber docente concebido como desactualizado según parámetros postulados por organismos internacionales (como el Banco Mundial), ONGs y agentes privados (Vassiliades, 2020).

Al igual que en gran parte del mundo, desde la lógica neoliberal, la capacitación docente fue propuesta como solución a problemas de índole social, y la evaluación (estandarizada) como forma de incentivar la formación continua de los docentes (a riesgo de sufrir perjuicios laborales). Se profundizó la

descentralización y disparidad de la formación docente a nivel federal al transferir los Institutos de Formación Docente a las provincias, y el sistema educativo fue nuevamente objeto de profundas reformas, pero, a diferencia de lo ocurrido en tiempos del Estado desarrollista, el Estado neoliberal las dejó a merced de "*...las exigencias de competitividad del mercado global, [lo] que produjo grandes masas de población excluidas de los procesos de producción y consumo.*" (Birgin, 2006: 281).

Estas tendencias resurgen hoy bajo formas "híbridas" (Southwell y Vassiliades, 2014), con el llamado "nuevo ciclo neoliberal" (Birgin, 2020), cuyas características político-institucionales, como dijimos, vemos encarnadas en la actual gestión del GCABA. Uno de los rasgos "híbridos" de las nuevas narrativas neoliberales es la disposición a hacer uso de nociones provenientes del campo de las ciencias sociales y la pedagogía crítica, actitud que, desde una perspectiva gramsciana, puede ser entendida como la acción estratégica de todo grupo hegemónico al incorporar, reelaborar y articular discursivamente reivindicaciones emanadas de los sectores subalternos en el intento por construir e imponer una concepción coherente del mundo

(Rockwell, 1980).

En este sentido nos parece especialmente importante recuperar dos categorías presentes en los fundamentos teóricos del documento analizado, las cuales resultan centrales a la tradición epistemológica de la antropología: los conceptos de "cultura" y "diversidad".

Como advirtieron las corrientes críticas dentro de la antropología, las cuales mencionamos brevemente al comienzo del trabajo, se hace necesario problematizar cierta visión "culturalista" que permeó el estudio socio-antropológico sobre lo escolar hacia mediados del siglo pasado. Esta concepción antropológica de "la(s) cultura(s)" como segmentos cerrados de grupos sociales (Batallán, 2011), caracterizadas por una serie de rasgos homogéneos y atemporales (costumbres, lenguajes, formas de vida, etc.), al trasladarse al ámbito escolar, colocaron el foco en la diversidad cultural de los estudiantes como forma de explicar sus desiguales trayectorias educativas, entendiendo que la reproducción de ciertas "pautas culturales" por parte de la escuela (representante de la "cultura dominante") redundaba en un éxito diferencial sobre los distintos grupos sociales (o étnicos) que concurren a la misma. Los

grupos subalternos terminan, de esta forma, siendo excluidos debido a que las “formas culturales” que traen de sus hogares no coinciden con las esperadas por la escuela.

La discusión en torno a esta perspectiva nos parece especialmente relevante, en la medida en que aún identificamos la mirada "culturalista" en las "estructuras de significación" (Fonseca y Cardarello, 2005) que permean los procesos discursivos de los diversos actores que intervienen en las prácticas socioeducativas institucionales.

De este modo, nos vemos llamados a problematizar los esquemas de sentido desde los cuales parece emerger el "mandato de la diversidad cultural" (Novaro y Diez, 2011) en el mundo escolar. En su texto, Novaro y Diez (2011) recuperan una serie de situaciones donde la exigencia de valoración positiva de la "diversidad cultural" lleva a los agentes escolares a recurrir a imágenes esencialistas y ahistóricas de supuestos "grupos culturales" a partir los cuales buscan dotar de visibilidad a aquellos estudiantes identificados como "diferentes" para cierta concepción de alteridad propia del sentido común (por ejemplo, sugiriendo una similitud entre pueblos originarios y migrantes limítrofes).

En otras palabras, somos sensibles a cierto:

"...conjunto de entramados de significaciones que *reifican la diferencia* a partir de concepciones en las que se entremezclan aspectos de teorías culturalistas sustentadas en visiones sustancialistas y ahistóricas del mundo escolar y del mundo familiar con fragmentos de otras conceptualizaciones centradas en los 'conflictos culturales' (...) que desvalorizan al sujeto niño desde distintas modalidades. A veces (...) [marcando] las 'deficiencias' o 'carencias!...' (Achilli, 2006: 92-93)

En el caso del documento de la UniCABA podemos observar con claridad estos "usos" de las nociones de "diversidad" y "cultura", los cuales van pendulando entre una caracterización esencialista de grupos sociales o instituciones ("*cultura institucional*", "*realidad sociocultural de la jurisdicción*", etc. - GCABA, s/f: 13, 15-), a una noción de "interculturalidad" entendida como un valor positivo en sí mismo (Hecht, García Palacios, Enriz y Diez, 2015). Así, observamos que una de las funciones del docente sería, para el documento de la UniCABA, "*Analizar críticamente las maneras en que las diversas*

identidades interactúan y conviven pacíficamente con diferentes grupos sociales" (GCABA, s/f: 18), o "*Aplicar valores, actitudes y capacidades socioemocionales para desenvolverse y comprometerse con diversos grupos sociales"* (GCABA, s/f: 18).

Lo interesante del documento es que realiza un notable esfuerzo por reconocer la necesidad de superar formas de discriminación y desigualdad, sin vincularlo con la constatación de la existencia de "diversidad", es decir, sin reconocer que las "diferencias" son procesadas socialmente a través de relaciones de desigualdad y asimetría. En otras palabras, el documento plantea "*...el supuesto falso de que la desigualdad no se puede eliminar pero las diferencias culturales pueden articularse armónicamente...*" (Hecht, García Palacios, Enriz y Diez, 2015: 58).

Este aspecto parece remitirnos a aquello que Fonseca y Cardarello (2005) señalan al referirse a la exigencia discursiva de posicionarse a favor de los Derechos Humanos sin que ello implique la toma de un posicionamiento político consecuente: "*...los derechos humanos en su forma abstracta y descontextualizada poco significan. Cómo esta noción es traducida en la práctica -y sus consecuencias particulares- depende de relaciones de*

poder forjadas en contextos históricos específicos y expresadas en categorías semánticas precisas..." (Fonseca y Cardarello, 2005: 8).

Se trata de un posicionamiento que, como señala Cerletti (2021), responde a un tratamiento de los derechos con preponderancia de estrategias focalizadas, propias de las políticas de corte neoliberal, según el cual, de lo que se trata es de "*...identificar grupos poblacionales con determinada problemática, circunscribirla y orientar programas y proyectos a esa población y a la atención de la problemática específica que se ha detectado...*" (Cerletti, 2021: 138) a partir de discursos y políticas de tipo compensatorias.

De ese modo, es relevante observar la centralidad que se le da a la individualidad a lo largo del documento, al punto de que "diversidad" parece traducirse en diferencias individuales. La cuestión, en este caso, ya no parece pasar por el riesgo de desproblematizar la perspectiva culturalista como forma de explicar las desigualdades sociales y las inequidades económicas en términos "culturales", sino, directamente, en un uso de la "diversidad" que diluye toda noción de conflictividad o historicidad en los grupos humanos. No hay aquí "grupos sociales"

diversos, sino, meros individuos.

Yendo más lejos, el documento propone formar docentes que diagnostiquen "*...las capacidades de los estudiantes para tomar decisiones contextualizadas...*" (GCABA, s/f: 13), diseñen e implementen "*...estrategias didácticas y recursos didácticos diversos para favorecer las diferentes formas de construir conocimiento*" (GCABA, s/f: 14), diversifiquen "*...las tareas a resolver por los estudiantes en función de sus distintos ritmos y grados de avance*" (GCABA, s/f: 14), realicen "*...adaptaciones curriculares individualizadas y equitativas (...)* [y seleccionen] *adecuadamente los recursos, dispositivos y estrategias que sean necesarios para cada caso...*" (GCABA, s/f: 14). Para resumirlo en una sola oración, un docente que sea capaz de "*...transmitir un conocimiento que sea comprendido por el estudiante.*" (GCABA, s/f: 10).

Como advierten Fonseca y Cardarello (2005), lo que está en tensión en este caso es la noción de "individuo abstracto" (base de la igualdad jurídica que fundamenta el criterio universal de los Derechos Humanos) y la búsqueda por realzar el principio de "individualidad" (más cercano a los criterios [neo]liberales). Como señalan los autores, al

intentar compatibilizar al "individuo" y a la "individualidad" se termina definiendo un sujeto abstracto, universal, de características invariables.

Un aspecto llamativo de esta perspectiva que atiende a la "diversidad individual", es que suprime de un plumazo toda una tradición histórica que apuntó a homogeneizar los sujetos escolares por medio de marcas simbólicas y aprendizajes comunes, una concepción pedagógica (muy discutida, sin dudas) que nace en nuestro país con la educación popular decimonónica y deposita en la escuela la misión de generar condiciones de mayor "igualdad" entre una población estudiantil con biografías familiares y condiciones socio-económicas diversas (Dussel, 2004). En relación a lo cual, más allá de reconocer la imposibilidad de la escuela para cumplir con el mito fundante de erradicar las desigualdades socio-económicas, o, incluso las denuncias respecto del carácter reproductivista del dispositivo escolar moderno en términos de reproducción de desigualdades a través de la violencia simbólica (Baudelot y Establet, 1971), también reconocemos su contracara como formadora de ciudadanos capaces de incorporarse a la vida social y política, así sea mínimamente gracias a la

alfabetización y la inclusión en un "nosotros" simbólico (Fernández Enguita, 1990; Hillert, 1999).

De modo semejante, al plantear la educación en estos términos, también se está desconociendo toda una tradición fundada en la "pedagogía crítica", la cual se apoya en cierto anhelo de "igualdad" concebida en términos de equidad, aspirando a una escuela que ponga al servicio de los estudiantes herramientas necesarias para transformar su propia realidad desigual (Freire, 1973). Por eso, no nos resulta tan llamativo encontrar que en el documento analizado se llama a "*...superar la discriminación y la desigualdad a favor de la libertad y la igualdad*" (GCABA, s/f: 18), ante lo cual podemos postular que, en sintonía con la matriz liberal que mencionamos, la igualdad no es identificada aquí como resultado de formas activas de erradicación de las inequidades, sino como libertades individuales.

El proyecto de la UniCABA, escudado en el "mandato de la diversidad", pretende desconocer uno de los pilares fundantes de la escuela moderna. El docente ya no tiene que esforzarse (aunque sea nominalmente) para lograr que todos sus estudiantes reciban la misma formación (sea cual fuera) sino,

enseñarles "*...de acuerdo con las características y diversos modos de aprender...*" (GCABA, s/f: 11), con el propósito de "*Colaborar con el estudiante en la eficacia de su trayectoria escolar y su proyecto personal*" (GCABA, s/f: 14). Por ello, creemos posible interpretar la perspectiva planteada en el documento de la UniCABA como una invitación a orientar la educación en base a las "capacidades" con las que cada estudiante llega al colegio, sin cuestionar los desiguales puntos de partida, y reforzando las condiciones de existencia materiales y simbólicas de sus realidades familiares y comunitarias particulares.

De esta forma, es posible vislumbrar en el posicionamiento de la UniCABA, una preocupación por resaltar a los individuos necesitados de "acompañamiento en su trayectoria escolar", en lugar de hacer foco en los mecanismos que generan la propia desigualdad. Esto parece hablarnos de aquella tendencia que concibe los Derechos Humanos a partir de la particularización de unos individuos "dignos de tratamiento legal específico" (Fonseca y Cardarello, 2005: 34), instituyéndolos como sujetos más o menos merecedores de ciertos derechos a partir de su inclusión en determinadas clasificaciones

(según "grados de avance", "modos de aprender", "adaptaciones curriculares", etc.). En este sentido, recuperando la noción de políticas focalizadas a las que hacíamos referencia antes, vislumbramos en el documento, la intención de concentrar el problema de la desigualdad en una cuestión de "distribución de bienes" (materiales o simbólicos). Por ello, la educación adoptaría un rol central, entendiendo que la escuela, en sí misma, sería la encargada de combatir aquellas "*...problemáticas propias de los nuevos escenarios sociales y culturales...*" (GCABA, s/f: 2) que identifica el documento.

Como advierte Cerletti (2021), en lugar de identificar a las desigualdades educativas como una consecuencia de la desigualdad social, se la ubica como una de sus causas. La formulación de políticas públicas que responsabilizan a la escuela como la encargada de la transformación social, observa la autora, plantean similitudes con los supuestos de las teorías del capital humano de fuerte arraigo dentro de los proyectos neoliberales de fines del siglo pasado. De este modo, será responsabilidad de cada institución escolar, llevar a cabo las acciones necesarias para resolver dichas problemáticas (diagnóstico,

ejecución de proyectos, formación, etc.), y su fracaso será resultado de la falta de capacitación y las limitaciones del trabajo docente (Cerletti, 2021).

Creemos, en cambio, que la "perspectiva de derechos" implica el reconocimiento de una "diversidad" inserta en tramas y relaciones de poder y desigualdad producidas históricamente, lo que requiere reconocer tanto la dimensión estructural de la vida social como la complejidad de las relaciones (conflictivas) cotidianas, situadas y heterogéneas entre los sujetos concretos (Cerletti, 2021). El respeto por la "individualidad" no es compatible con la definición de alteridades ahistóricas y esencializadas, ya que detrás de categorías reduccionistas como la de "ritmos de aprendizaje" o "formas de construir conocimiento" emerge una multiplicidad de derechos (sociales, económicos, etc.) que están siendo vulnerados, encubriendo "*...dimensiones de nuestra realidad que preferimos olvidar.*" (Fonseca y Cardarello, 2005: 35), o así parece sugerirlo el documento.

El sujeto pedagógico en el proyecto de UniCABA: entre autonomía y condicionamiento

Una última cuestión que nos gustaría

señalar, en línea con la preocupación por recuperar a la noción de "diversidad" de su restricción a cuestiones individuales, es la categoría de "autonomía", la cual aparece en el documento en reiteradas ocasiones para referirse al perfil de estudiante (escolar) esperado.

Esa aparente defensa de la "autonomía" de niños y jóvenes podría ser valorada positivamente por aquellos que pretendemos desarrollar nuestras prácticas profesionales en el marco de una "perspectiva de derechos". Basta recordar que desde la Convención Internacional de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (ONU, 1989) se les reconoce a niños y jóvenes el derecho a la participación activa en la vida social, a expresar su opinión, y a ver respetadas sus propias formas de ser en relación a su origen y pertenencia cultural, mientras que para el caso de los adolescentes y jóvenes, también se incorpora el respeto por las decisiones sobre su propio cuerpo y el ejercicio pleno de prácticas comunes a la vida pública.

Sin embargo, al mismo tiempo, en el documento analizado, esta referencia a la "autonomía" de los estudiantes viene acompañada del reconocimiento de ciertos valores, aptitudes y disposiciones que deben ser

inculcadas desde el colegio. Así, los docentes deben, según el documento de la UNCABA, "*Favorecer el desarrollo de la autonomía moral en los estudiantes en vistas a una convivencia que valore la democracia y sus instituciones*" (GCABA, s/f: 15), para que los estudiantes primarios y secundarios puedan: "*..Comprender críticamente la realidad como ciudadano mundial...*" (GCABA, s/f: 11), "*Desarrollar una ciudadanía responsable para promover el derecho a la educación y hacer efectiva la justicia educativa*" (GCABA, s/f: 16), "*Integrar, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, nuevas formas de representación de la realidad, formas de comunicación e interacción propias de la cultura digital.*" (GCABA, s/f: 17), entre otras.

Así, si por momentos la noción de "autonomía", como es usada en el documento, parece apuntar a promover la pluralidad de "circuitos culturales" que transitan niños y jóvenes (Padawer, 2010) y reivindicar sus experiencias particulares de vida, por otro lado naturaliza y refuerza ciertos valores y sentidos hegemónicos que debieran ser inculcados (Hillert, 1999) (aunque tampoco termina de quedar claro a qué se refiere con nociones como "autonomía moral",

"ciudadanía responsable" y "ciudadano mundial").

En todo caso, entendemos que las formas de transitar y representar la vida de niños y jóvenes, aun respetando su autonomía, "*...no pueden comprenderse fuera de su vinculación con el mundo adulto y la continuidad, resistencia o negociación con las tradiciones inscritas en el lenguaje compartido y en las formas instituidas heredadas de las generaciones precedentes*" (Batallán, 2011: 20). Una noción de "autonomía" relacional, reconoce que la experiencia juvenil se produce a partir del diálogo, disputa, resistencia y "apropiación" de "*...la multiplicidad de recursos y usos culturales, objetivados en los ámbitos heterogéneos que caracterizan a la vida cotidiana...*" (Padawer, 2010: 356).

En cambio, el documento de la UniCABA parece sostener una visión más cercana a la noción pasiva de "socialización", cuando hace referencia a la transmisión de valores, conocimientos y significaciones a unos estudiantes sin participación real en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a quienes sólo se les reconoce autonomía al momento de "adecuar" contenidos y recursos didácticos a sus "capacidades" y "ritmos" particulares (interpretación que parece reforzada por las

lógicas de implementación de políticas educativas llevada a cabo por el GCABA, como en el caso de la nula consulta o participación de los estudiantes en la reforma de los IFD o en la implementación de la "Secundaria del Futuro" que fueron mencionadas al comienzo).

En este sentido, encontramos algunos paralelismos en la manera en que Martínez (2019) identifica cómo suele abordarse la cuestión del racismo en la enseñanza escolar (homologando el racismo como contenido conceptual a cuestiones vinculadas a los aspectos actitudinales de la formación escolar -valores, conductas, etc.-), favoreciendo explicaciones sobre el racismo que se centran en la actitud individual frente al otro y desplazan de la problemática los procesos y relaciones socio-históricas internalizadas por los sujetos. En nuestro caso, podemos encontrar algunas tendencias similares. En los lineamientos de la UniCABA se conciben soluciones, a las problemáticas sociales, políticas y económicas identificadas, que pasan por el plano actitudinal individual. Así, la "convivencia democrática" depende de que los individuos sepan valorarla; los efectos de la globalización tendrían como causa el hecho de que los sujetos no se asumen como

"ciudadanos globales"; la razón en la que se hace foco para entender las dificultades para garantizar el "derecho a la educación" y la "justicia educativa" es la falta de "responsabilidad ciudadana" y la brecha digital podría explicarse por la falta de integración en los alumnos de las *"nuevas formas de comunicación e interacción propias de la cultura digital"* (GCABA, s/f: 11 - 17).

Se trata de aquel fenómeno al que hacíamos referencia al comienzo de este trabajo (Levinson, Foley y Holland, 1996) y que ya había sido identificado por los llamados "teóricos de la reproducción social" (como Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Apple, Giroux, entre otros) en las décadas de 1970' y 1980', sin ir más lejos, algo que el propio Bourdieu plasmó bajo las perdurables categorías de "habitus" y "arbitrio cultural" que luego aplicó al análisis del campo escolar (Bourdieu y Passeron, 1977). Justamente, el problema con una definición actitudinal del sujeto educado radica en que, lejos de reivindicar la autonomía de los niños y jóvenes como sugiere el documento analizado, lo que se está buscando, como advierten Fabrizio y Montero (2015), es condensar qué sentidos, conocimientos, valores, normas, etc., privilegian los agentes del GCABA para serles

transmitidos a estos niños y jóvenes, y que deberían ser apropiados exitosamente para responder, como adultos, a los desafíos que plantea el mundo actual.

En otras palabras, para el documento de UniCABA, los sujetos escolarizados deben ser capaces de incorporarse exitosamente al proyecto social dominante, adquiriendo "autónomamente" los valores y sentidos transmitidos por la escuela y dando cuenta de presentar las *"...definiciones hegemónicas de la persona educada..."* (Fabrizio y Montero, 2015: 87). Esto debe ser así, incluso aunque dicha incorporación se produzca en una situación de desigualdad y asimetría, como señalamos en páginas anteriores, lo que nos habla de un interés por formar "sujetos conciliadores" y no "sujetos críticos" (Neufeld y Thisted, 2004).

Recuperando los planteos que ofrecen Neufeld y Thisted (2004) para el caso de la noción de "educabilidad" analizado por ellos, observamos, nuevamente, cómo las matrices de pensamiento que se proponen transformar problemáticas colectivas (desigualdad social) en problemas individuales (incorporación "autónoma" de valores y actitudes) traslada el foco de preocupación a las condiciones particulares. Así, Neufeld y Thisted

(2004) hablaban de la noción de "resiliencia" como una forma de explicar el hecho de que sólo unos pocos sujetos provenientes de contextos de vulneración socio-económica logran transitar exitosamente sus trayectorias escolares, preocupándose por las condiciones psicológicas, biológicas o culturales particulares de cada sujeto. En ese sentido, bajo la idea de "educabilidad" ("*...entendida como 'el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela...*" -Neufeld y Thisted, 2004: 86), los autores reconocían una forma eufemística de reactualizar las miradas más evolucionistas sobre el desarrollo humano y las clasificaciones de normalidad/anormalidad de larga data.

En nuestro caso, la preocupación pasa por la explicación "culturalista" que ofrece la propuesta de la UniCABA. Así, volvemos una vez más a la importancia de reflexionar críticamente sobre las nociones de "cultura" y "diversidad". Si para el documento analizado, los problemas e inequidades sociales (lejos de estar causadas por desigualdades estructurales, y atravesadas por procesos y relaciones de poder y opresión socio-históricas) radican en las posibilidades individuales

de los sujetos para "ser educados" por la escuela, lo que está en juego, por lo tanto, son las instancias previas a la "equidad", es decir, la capacidad de los alumnos, sus familias y comunidades de origen para hacer frente a las exigencias (materiales y simbólicas) de la escuela. Por lo tanto, lo que vemos implícito en el documento de la UniCABA es la vieja hipótesis de la "transmisión intergeneracional de la pobreza" (Neufeld y Thisted, 2004). Nuevamente, en el sujeto pedagógico imaginado por el proyecto de UniCABA nos encontramos con un discurso que reactualiza la mirada culturalista, responsabilizando a las familias, por carencia material o simbólica, de no cumplir con su parte en la cadena de transmisión cultural (socialización primaria) que debería conducir a los estudiantes a la posibilidad de incorporar y reproducir con éxito los sentidos transmitidos por la escuela (socialización secundaria).

Así, como contracara del sujeto escolarizado exitoso, tendríamos al sujeto "fracasado", aquel que, en lugar de incorporar sentidos acordes con el proyecto social hegemónico transmitido por la escuela persiste en conservar actitudes, prácticas y valores propios de contextos de subalternidad, lo que lo responsabilizaría a sí mismo por su permanencia en

un posición social vulnerada. En otras palabras, la concepción educativa del GCABA que refleja el documento, implica todo un diagnóstico a futuro, señalándole a los jóvenes y niños las condiciones en las que desarrollar su "autonomía" para lograr una su-puesta inclusión social, aunque sea para terminar restringidos a ocupar lugares y queha-ceres subalternizados dentro de la estructura social (Fabrizio y Montero, 2015). De allí que hablamos de una noción condicionada de "autonomía".

En definitiva, afirmamos que la concepción pedagógica del sujeto escolarizado que ofrece la propuesta de la UniCABA, lejos de reivindicar los derechos de niños y jóvenes a la participación y el desarrollo autónomo, apela a aquellos sentidos para encubrir y contribuir, una vez más, a "*...La tramposa transformación de una problemática colectiva, de los conjuntos sociales subalternizados y dominados en la sociedad de clases, en una problemática individual...*" (Neufeld y Thisted, 2004: 96) justificando la reproducción de las condiciones sociales y económicas imperantes.

Reflexiones finales: el valor del enfoque

antropológico y la importancia de atender a las tramas de sentido

De las páginas precedentes se desprende que atender a las tramas de sentido que circulan en los distintos ámbitos sociales, partiendo de los aportes epistemológicos de la antropología, nos permite develar ciertas dimensiones sobre la realidad que escapan de la mirada esencialista y generalista, y problematizar nociones del sentido común o dotar de inteligibilidad aspectos de la realidad que pueden parecer inconexos.

Al preguntarnos por los entramados de sentidos que rodean las propuestas pedagógicas sobre las que se sostiene el proyecto de la UniCABA, hemos podido desandar múltiples temporalidades que atraviesan y dan forma a la cuestión de lo educativo como fenómeno sociohistórico, trazando posibles continuidades de tiempo profundo entre la actual propuesta del GCABA y los fundamentos paradigmáticos de una lógica (neo)liberal que atraviesa gran parte de nuestra historia.

Al mismo tiempo, pusimos en diálogo esta mirada contextual con una preocupación por la densidad intersubjetiva entre la tradición teórica que aporta la antropología, tanto en lo que atañe a su enfoque sobre cuestiones

como la "alteridad", la "identidad" y la "diversidad" como a la perspectiva relacional y situada que ésta propone, a través de los marcos de sentido producidos por los autores del documento.

Conclusiones

Resultaría fundamental, claro está, incorporar en futuros trabajos, la recuperación, en clave etnográfica, de las voces de los sujetos concretos que producen y asumen los diversos sentidos (acerca de la escuela, el aprendizaje, la educación, la niñez, la juventud, el "ser" estudiante y docente) que circulan, se enfrentan y entran en permanente disputa, y que parecen emerger con mayor claridad en situaciones de crisis como la que se produce en torno al conflicto abierto por la creación de la UniCABA. Recuperaríamos, de esa manera, la preocupación por la cotidianeidad social y la agencia de los sujetos propias del enfoque antropológico crítico (Rockwell, 2009).

Otro aspecto importante que no terminamos de desarrollar en este trabajo tiene que ver con las potencialidades del enfoque antropológico para reconocer posibles discrepancias entre los modos de concebir los propósitos educativos en una propuesta pedagógica

como la de la UniCABA, y un enfoque basado en la perspectiva de derechos. Creemos que resultaría interesante, como modo de vigilancia epistémica, poner en diálogo nuestros propios consensos en materia ética y profesional, como docentes o agentes que intervienen en la formación de niños y jóvenes, con los postulados que sustentan los marcos programáticos o normativos en los que se inserta nuestra práctica profesional.

De todas formas, sí pudimos llegar a vislumbrar algunas tensiones entre la búsqueda de ampliación de derechos sociales y equidad económica, frente a ciertos postulados que plantean explicaciones deshistorizadas, e invisibilizan los procesos y relaciones de desigualdad y asimetría, mientras ponen el foco de atención sobre las dificultades y "capacidades" individuales de estudiantes y docentes.

Anhelamos haber aportado desde estas páginas una mirada introductoria sobre posibles líneas de indagación que esperamos poder desarrollar en futuros trabajos.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2006) "Desigualdad y diversidad sociocultural en los noventa". En Achilli, E. (ed.) *Memorias y*

- experiencias urbanas*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario. Pp. 83-96.
- Achilli, E. (2013). "Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto". En: Elichiry, N. (comp.). *Historia y vida cotidiana en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Batallán, G. (2011) "La invisibilidad de los niños y jóvenes en el debate sobre la participación política. Puntos críticos desde una perspectiva histórico-etnográfica de investigación". En: Batallan, G. y M. R. Neufeld. *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- Baudelot, Ch. y R. Establet. (1971). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.
- Birgin, A. (2006). "Pensar la formación de los docentes en nuestros tiempos". En: Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI. Pp. 267-291.
- Birgin, A. (2020). "La reconfiguración de la formación docente en Argentina: entre universidades e institutos de formación docente". En: Birgin, A. y D. Andrade Oliveira (orgs.). *Formação em movimento, vol. 2, n° 3, enero-junio 2020*. ANFOPE. Disponible en: https://www.academia.edu/92658437/La_Reconfiguraci%C3%B3n_De_La_Formaci%C3%B3n_Docente_en_Argentina_Entre_Universidades_e_Institutos_De_Formaci%C3%B3n_Docente (visitado el 13/09/2024).
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Cerletti, L. (2021). "Capítulo 6. Políticas educativas y prácticas cotidianas en la escuela. Notas sobre algunos cambios y continuidades en los inicios del siglo XXI". En: *Políticas Sociales y Educativas, entre dos épocas: Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Pp. 137-166. Disponible https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/189396/CONICET_Digital_Nro.2379452a-1a96-4d86-8100-2369f4392899_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y (visitado el 13/09/2024).

- Cuello, S. (2019). "¿A qué llamamos 'lo nuevo' en educación?". En: Lenta, M. M. y R. Bertacchini (comps.). *La psicología desde los bordes*. Memorias de la Primera Jornada del Profesorado de Psicología del IES N°1 Dra. Alicia Moreau de Justo. Buenos Aires: Teseopress. Disponible <https://www.teseopress.com/memorias/chapter/a-que-llamamos-lo-nuevo-en-educacion-astucias-de-lo-regresivo/> (visitado el 13/09/2024).
- Delory-Momberger, C. (2014). *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Diker, G. (2005), "Los sentidos del cambio en educación". En: Frigerio, G. y G. Diker (comps.). *Educarse acto político*. Buenos Aires: del Estante Editorial.
- Dussel, I. (2004), "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista". En: *Cadernos de Pesquisa, Vol. 34, N° 122*. Maio/ago 2004. Pp. 305-335. Disponible <https://www.scielo.br/j/cp/a/vxWqfbZ7TX49JR4JXG8Nybp/?format=pdf&lang=es> (visitado el 13/09/2024).
- Fabrizio, M. L. y J. Montero (2015). "Expectativas de adultos y trayectorias de niños y jóvenes: formulaciones sobre el futuro de sujetos en contextos formativos divergentes marcados por la desigualdad social". En: *PUBLICAR, Núm. 19, año XIII*. Pp. 75-99. Disponible <https://publicar.cgantropologia.org.ar/index.php/revista/articulo/view/193/124> (visitado el 13/09/2024).
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Fonseca, C. y A. Cardarello. (2005). "Derechos de los más y menos humanos". En: Tiscornia, S. y M. V. Pita (eds.). *Derechos humanos, tribunales y políticas en Argentina y Brasil. Estudios de antropología jurídica*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Hecht, C.; M. García Palacios; N. Enriz; M. L. Diez (2015). "Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico". En: Novaro, G.; A. Padawer y C. Hecht (comps.) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.
- Hillert, F. (1999). *Educación, ciudadanía y Democracia*. Buenos Aires: Tesis Once Grupo Editor.
- Lander, E. (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Levinson, B., D. Foley y D. Holland (eds.). *The cultural production of the educated person*. Nueva York: State University.
- Martínez, L. V. (2019). "Paradojas en el discurso educativo sobre la discriminación: ¿un trasfondo disciplinar?". En: *Diálogos sobre educación, año 10, N.º 19*. Disponible <https://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v10n19/2007-2171-dsetaie-10-19-00004.pdf> (visitado el 13/09/2024).
- Martínez, L. V. y M. L. Diez (2019). "La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente. Cinco dilemas para el debate". En: *Revista del IICE, N.º 45*. Enero-Junio 2019. Pp. 15-30. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/7221/6463> (visitado el 13/09/2024).
- Neufeld, M. R. y J. A. Thisted (2004). "Vino viejo en odres nuevos!: acerca de educabilidad y resiliencia". En: *Cuadernos de Antropología Social N.º 19*. Buenos Aires: FFyL, UBA. Pp. 83-99. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4480/3980> (visitado el 13/09/2024).
- Novaro, G. y M. L. Diez. (2011). "¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos". En: Courtis, C. y M. Pacecca (comps.). *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.

- Padawer, A. (2010). "Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa". En: *Revista Horizontes Antropológicos*. Año 16, N° 34. Porto Alegre. Jul/Dic 2010. Pp. 349-375. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/236157569_Tiempo_de_estudiar_tiempo_de_trabajar_La_conceptualizacion_de_la_infancia_y_la_participacion_de_los_ninos_en_la_vida_productiva_como_experiencia_formativa (visitado el 13/09/2024).
- Pineau, P. y A. Birgin (2015). "Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la argentina: Una mirada histórica para pensar el presente". En: *Revista Teoría e Prática da Educação*, v. 18, n° 1, enero-abril 2015. Pp. 47-61. Disponible en: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28997/pdf_74 (visitado el 13/09/2024).
- Rockwell, E. (1980). *Antropología y educación. Problemas del concepto de cultura*. México: DIE (mimeo).
- Rockwell, E. (1996). "La dinámica cultural en la escuela". En: Álvarez, A. y P. Del Río (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2018). "Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar". En: *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO. Pp. 827-844. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/BFFDYGYf5CQmhYDbyVbcJhk/?format=pdf&lang=es> (visitado el 13/09/2024).
- Southwell, M. y A. Vassiliades (2014). "El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas". En: *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol XI, N° 11. Pp. 1-25. Disponible en:

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revisitas/pr.9202/pr.9202.pdf (visitado el 13/09/2024).

Vassiliades, A. (2020). "Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019)". En: *Espacios en blanco. Revista de educación N°30 Vol. 2*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Pp. 247-262. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revisitas/pr.14044/pr.14044.pdf (visitado el 13/09/2024).

Documentos oficiales, normativa y notas periodísticas

Braginski, R. (2018a). "Cambiaron el proyecto de universidad docente en Capital, pero siguen las críticas". En: *Clarín* (Buenos Aires). 04 de septiembre de 2018. Disponible <https://www.clarin.com/sociedad/cambiaron-proyecto-universidad-docente-capital->

siguen-criticas_0_rJJQo9nvm.html (visitado el 13/09/2024).

Brunetto, S. (2022). "Pasantías en colegios porteños: Lavar platos, servir café y preparar sándwiches". En: *Página /12* (Buenos Aires). 28 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/485429-pasantias-en-colegios-portenos-lavar-platos-servir-cafe-y-pr> (visitado el 13/09/2024).

"Cierran la inscripción a profesorado de nivel inicial de la Ciudad de Buenos Aires". En: *Página /12* (Buenos Aires). 27 de mayo de 2023. Disponible <https://www.pagina12.com.ar/553148-cierran-la-inscripcion-a-profesorados-de-nivel-inicial-de-la> (visitado el 13/09/2024).

Di Biasi, A. (2022). "Pasantías laborales para alumnos porteños: denuncian irregularidades en el programa". En: *IP Profesional* (portal digital de noticias). 02 de junio de 2022. Disponible en: <https://www.iprofesional.com/actualidad/363516-pasantias-para-alumnos-portenos-denuncian-irregularidades> (visitado el 13/09/2024).

Fernández, M. (2018). "25 escuelas porteñas se sumarían a la 'Secundaria del

- futuro', el proyecto que ocasionó tomas el año pasado". En: *Infobae* (portal digital de noticias). 18 de septiembre de 2018. Disponible en: <https://www.infobae.com/educacion/2018/09/18/25-escuelas-portenas-se-sumaran-a-la-secundaria-del-futuro-el-proyecto-que-ocasiono-tomas-el-ano-pasado/> (visitado el 13/09/2024).
- García Tuñón, A. (2017). "Escuelas tomadas: lecciones que nadie quiere oír". En: *Contrahegemoníaweb: apuntes sobre socialismo desde abajo y poder popular* (portal digital de noticias). 23 de septiembre de 2017. Disponible en: <https://contrahegemoniaweb.com.ar/2017/09/23/escuelas-tomadas-lecciones-que-nadie-quiere-oir/> (visitado el 13/09/2024).
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (GCABA). (s/f). "Propuesta de perfil del egresado de la formación docente inicial" (borrador de documento oficial). En: *Sitio Web del GCABA*. Disponible <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/05/16/17aa20102e06f337ec89c80e93ef2e7b84c6feb0.pdf> (visitado el 13/09/2024).
- Hayon, A. (2019). "Los pibes tenían razón". En: *Página/12* (Periódico digital). 29 de marzo de 2019. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/184057-los-pibes-tenian-razon> (visitado el 13/09/2024).
- Landau, M. y otros. (2019) *Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas: 2017-2018*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006818.pdf> (visitado el 13/09/2024).
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1989). *Convención Sobre los Derechos del Niño*.
- Sabanes Niccolini, M. (2022). "Crecen las críticas a las pasantías laborales de CABA: pocas horas de clase y una cuestionada cámara empresarial". En: *El Destape* (portal digital de noticias).

- 11 de mayo de 2022. Disponible en: <https://www.eldestapeweb.com/sociedad/gobierno-de-la-ciudad/crecen-las-criticas-a-las-pasantias-laborales-de-caba-pocas-horas-de-clase-y-una-camara-empresarial-con-un-cuestionable-prontuario-202251114180> (visitado el 13/09/2024).
- "Tomas en las escuelas: cuáles son y qué reclaman los alumnos" (2022). En: *Página/12* (Buenos Aires). 27 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/485245-tomas-en-las-escuelas-cuales-son-y-que-reclaman-los-alumnos> (visitado el 13/09/2024).
- Universidad de la Ciudad de Buenos Aires (s/f). "Enseñanza". En: *udelaciudad.edu.ar* (Sitio web oficial). Disponible <https://udelaciudad.edu.ar/enseñanza/> (visitado el 13/09/2024).
- Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) (2022). "Por el derecho a la educación superior". En: *ute.org.ar* (sitio web oficial). 23 de diciembre de 2022. Disponible <https://ute.org.ar/por-el-derecho-a-la-educacion-superior-5/> (visitado el 13/09/2024).
- Volkind, A. (2018). "UniCABA: la Universidad que nadie pidió y que todos rechazan". 22 de noviembre de 2018. En: *Lavaca.org* (revista digital). Disponible <https://www.lavaca.org/notas/unicaba-la-universidad-que-nadie-pidio-y-que-todos-rechazan/> (visitado el 13/09/2024).
- Recibido: 15 de marzo de 2025.
- Aceptado: 30 de junio de 2025.

