

Reflexiones sobre las estrategias para el conocimiento de la vida y la cultura cotidiana de jóvenes en contextos de pobreza urbana.

Langer Eduardo
UNPA –UACO -UNSAM

Resumen

En este trabajo se realizará una reflexión sobre las estrategias puestas en juego en una investigación doctoral para poder estudiar y describir prácticas de jóvenes estudiantes –acciones que denominamos de resistencia- en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana, en función de los procesos de fragmentación del sistema educativo en general. La preocupación por las técnicas de investigación con jóvenes en instituciones y en contextos particulares, nos remite centralmente a una pregunta por la potencia de vida y los modos de habitar y estar de los estudiantes en las escuelas, por sus preocupaciones y deseos.

Es como parte de esa búsqueda que el diseño metodológico se realiza sobre la base de estrategias múltiples de obtención de la información desplegando una articulación de métodos de investigación social. Así, una investigación desde el punto de vista arqueológico siempre se ejerce en una multiplicidad de registros. Esta metodología de base múltiple nos permitió acceder a la caracterización de las prácticas de resistencia desde el punto de vista de la vida cotidiana de los sujetos en las escuelas, desde aquellas estrategias de lucha y contestación cotidianas de los sujetos en su hacer diario. Ello es lo que aquí se propone caracterizar, las maneras en las que se accede al conocimiento de la vida y cultura cotidiana de los sujetos a la vez que plantear algunas discusiones sobre los desafíos metodológicos en el marco de la Sociología de la Educación procurando innovaciones necesarias para acceder a la construcción de nuevos conocimientos que aporten ideas sobre la relación entre discursos y prácticas, sobre la significación en el nivel de la reflexibilidad de los sujetos.

Palabras claves: conocimiento de vida y cultura cotidiana – contextos de pobreza urbana – jóvenes.

1. Introducción

En este trabajo se caracterizarán los principios que se encuentran detrás del desarrollo en un diseño de base múltiple para una investigación doctoral que nos permitió acceder a la caracterización de las prácticas de los sujetos, en este caso prácticas de resistencia de estudiantes en escuelas en contextos de pobreza, desde el punto de vista de la vida y la cultura cotidiana en las instituciones. Nos permitió conocer las estrategias de lucha y contestación diarias de los individuos en su hacer y decir. El diseño de investigación desarrollado combinó técnicas cualitativas y cuantitativas en un proceso de interacción entre diferentes componentes (Maxwell, 1996) y de una forma flexible a lo largo de todo el proceso, evaluando las implicancias de los propósitos, la teoría, las preguntas de investigación, los métodos y la empiria. Para ello fue central explicitar en el diseño de la investigación los propósitos y las preguntas, las teorías antecedentes y el marco conceptual desde el cual se trabajó la noción de resistencia en contextos de pobreza urbana.

Desplegamos una “articulación de los métodos no convencionales de investigación social (instancias participativas de investigación y técnicas colectivas de obtención y análisis de la información) con métodos convencionales de investigación, cuantitativos y cualitativos” (Sirvent, 1999:140) a través de un diseño metodológico de investigación que implicó la elaboración de una encuesta a estudiantes, trabajo de observación de clases y entrevistas flash y en profundidad, entrevistas a grupos de estudiantes y discusión de resultados de investigación con directores y docentes. Así, una investigación desde el punto de vista arqueológico, según Foucault (2007a), “está siempre en plural y se ejerce en una multiplicidad de registros” (p. 205). Pretendimos a través de este diseño posibilitar la convergencia de modelos metodológicos entendiendo a la metodología como el conjunto de procedimientos para confrontar teoría y empiria (Sirvent, 1999).

De manera que en este trabajo se propone describir un esbozo de los principios que este diseño de investigación implicó, no las técnicas mismas. A la vez que se pretende discutir algunos de los retos y desafíos metodológicos en el marco de la Sociología de la Educación procurando “una mayor imaginación metodológica” (Bonal, 1998: 203) e innovaciones necesarias para acceder a la construcción de nuevos conocimientos que aporten ideas sobre la relación entre discursos y prácticas, sobre la significación en el nivel de la reflexibilidad de los sujetos, tal como se desarrolla a continuación.

2. La investigación en el marco de la Sociología de la Educación e implicancias para el pensamiento acerca de lo social.

El desafío metodológico desde el ámbito de la sociología de la educación y ante una estructura socioeconómica desigual e injusta en interacción con la heterogeneidad de procesos de construcción de subjetividades, es realizar análisis críticos a las perspectivas de imposibilidad y enfocarse en las posibilidades de educación y de escolarización en el siglo

XXI. Como dice Arroyo (2001), hay procesos de constitución de sujetos y hay generación de proyectos propios; de forma tal que se vuelve central recolocar los vínculos entre educación, pobreza y sujetos en nuevas matrices recuperando las pugnas y luchas por los derechos por parte de los sujetos y de las instituciones.

Ahora bien, ¿qué significa pensar en nuevas matrices desde una perspectiva de la sociología de la educación crítica? “¿Cuál es el significado y la naturaleza del concepto de crítico en la teoría crítica?” (Torres, 2008: 141). La sociología de la educación crítica requiere trabajar con diversas dimensiones y surge para entender la educación, el curriculum, la enseñanza, las prácticas áulicas y las políticas educativas. Sin embargo, la sociología de la educación crítica no procura sólo comprender sino, también, apunta a la transformación social o, como dice Torres (2008), “una perspectiva crítica de la sociología de la educación apunta a estudiar el poder y las relaciones de autoridad en la educación, y los fundamentos y consecuencias políticas para las políticas educativas” (p. 142). De hecho, una teoría crítica del poder y del Estado es un punto de partida necesario para estudiar el proceso de toma de decisiones educativas (Torres, 2008).

En las temáticas u objetos de la sociología de la educación referida al vínculo sociedad- sistema educativo correlacionan variables estructurales para interpretar los procesos de reproducción y producción de la sociedad. Posibilitan, desde allí, interpretar de qué modo el estudiantado atraviesa la configuración de las experiencias sociales y educativas. En particular, desde el paradigma crítico, se ofrecen respuestas teóricas y empíricas acerca de la dinámica de producción y reproducción de las relaciones sociales, analizando los fenómenos de adaptación/ integración o resistencia/ transformación que asumen los sistemas educativos nacionales en contextos sociohistóricos determinados.

Estos aportes son importantes, ya que si bien las características sociolaborales, económicas y educativas contribuyen a producir subjetividades en la actualidad para reproducir y mantener las condiciones de la vida social, esos procesos de construcción de subjetividades y de generación de proyectos de vida se siguen sosteniendo en el espacio tradicional que tenía la escuela como eje integrador a otros ámbitos, tales como la cultura, el arte, los medios de comunicación u otras organizaciones sociales.

Así, aquí importa discutir algunas de las implicancias centrales para el pensamiento social de abordar este objeto de estudio desde el marco de la sociología de la educación crítica ya que, pensamos, se arroja nueva luz sobre una serie de antinomias que son constitutivas del pensamiento político, social y educativo moderno. Es decir, con este diseño se trata de superar viejas y anticuadas antinomias ya tradicionales, para comprender los actuales procesos complejos en el ámbito escolar. Para Miller y Rose (1990), las grandes dicotomías -como Estado/ sociedad civil, lo público/ privado- no son de gran utilidad, ya que hay relaciones indirectas entre regulación y persuasión no identificables con estas dicotomías ya que ellas continúan pensando al poder vs la resistencia, lo individual vs lo colectivo, lo público vs privado, lo político vs lo personal como pares opuestos y omiten la medida en la cual el yo no es personal sino que es producto de relaciones de poder y el resultado de estrategias y tecnologías desarrolladas para crear la participación de la ciudadanía (Cruikshank, 1996).

Con el diseño de investigación que se desarrolló, se intenta aportar a la reconfiguración en los debates sobre estas antinomias dominantes por mucho tiempo –micro y macro, lo público y privado, Estado y Sociedad Civil, estructura y acción, lo social y lo individual y, finalmente, la dominación y libertad- que aquí por temas espaciales no se profundizan³⁵, para tratar de pensar el ejercicio del poder político y entender las formas contemporáneas de gobierno (Rose y Miller, 1992) en sentido amplio y escolares en particular. La crítica a estas cuatro antinomias, además de ofrecer un marco epistemológico de debate, se vuelve central a la hora de diseñar la investigación ya que nos permite pensar en el tipo y grado de regularidad que estas acciones pueden tener en función de las coacciones relacionales en las que se producen las prácticas que ésta investigación tuvo como objeto.

Las prácticas de resistencia no son producto exclusivo del lugar “escuela” y tienen justificativos, antecedentes y consecuencias que tienen raíces que provienen del lugar, del tiempo y del espacio. Es decir, del mundo cultural. Para comprender y dar sentido a estas prácticas involucramos técnicas cuantitativas y cualitativas que nos permitieron entender las particularidades en el contexto general en el que se desarrollan, siempre teniendo en cuenta que los significados y los sentidos que los sujetos dan a sus acciones sólo pueden comprenderse junto a aquellos que los producen (Mallimaci y Salvia, 2005). Poder caracterizar las prácticas de resistencia desde las vivencias y las formas culturales de los adolescentes y jóvenes en contextos de pobreza urbana posibilita comprender cómo la sociedad, según Kuasñosky y Szulik (1995: 169), es “cada vez más heterogénea, fragmentada y desigual” (p. 169).

En suma, se estudian problemas, procesos, interacciones y situaciones que la vida de los sujetos van expresando a través de sus perspectivas, sus historias, sus comportamientos, sus experiencias, sus acciones, sus sentidos de forma situada en el contexto particular en el que tienen lugar (Vasilachis de Gialdino, 2007). Por ello, las regularidades que en esta investigación presentamos se expresan en la vida cotidiana y desde los significados que los actores atribuyen a esas interacciones (Vasilachis de Gialdino, 2007) de una forma compleja y, por momentos, contradictoria. Aún con estas contradicciones, aquí se insiste en la caracterización de los aspectos positivos de esas culturas (Grignon y Passeron, 1991), sus aspectos creativos y las potencias de las acciones de los sujetos, ya que nos permiten enfatizar los aspectos productivos de estas relaciones e interacciones. Así, las prácticas de resistencia, en tantos discursos, nos remiten a un contexto.

Teniendo en cuenta este marco, a continuación desarrollaremos algunas de las estrategias metodológicas que se pusieron en marcha a partir de las diversas técnicas de investigación desarrolladas.

3. Las estrategias para el conocimiento de las prácticas cotidianas de los jóvenes en las escuelas

³⁵ Para ello ver Langer (2014).

El objeto de esta investigación fue caracterizar las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana, entonces el principal criterio de selección fue el lugar donde se desarrolló el trabajo en profundidad, su emplazamiento en una región de asentamientos y villas miseria que desde fines de los años setenta ha tenido un constante crecimiento poblacional y territorial, que presenta importantes marcas de la pobreza urbana. Es decir, a sólo 200 metros de una villa miseria y a 600 de otra. Así lo expresa la figura 1 que fue un mapa realizado por estudiantes de la escuela en función de las propias ideas que tienen del territorio, de su barrio y de su escuela:

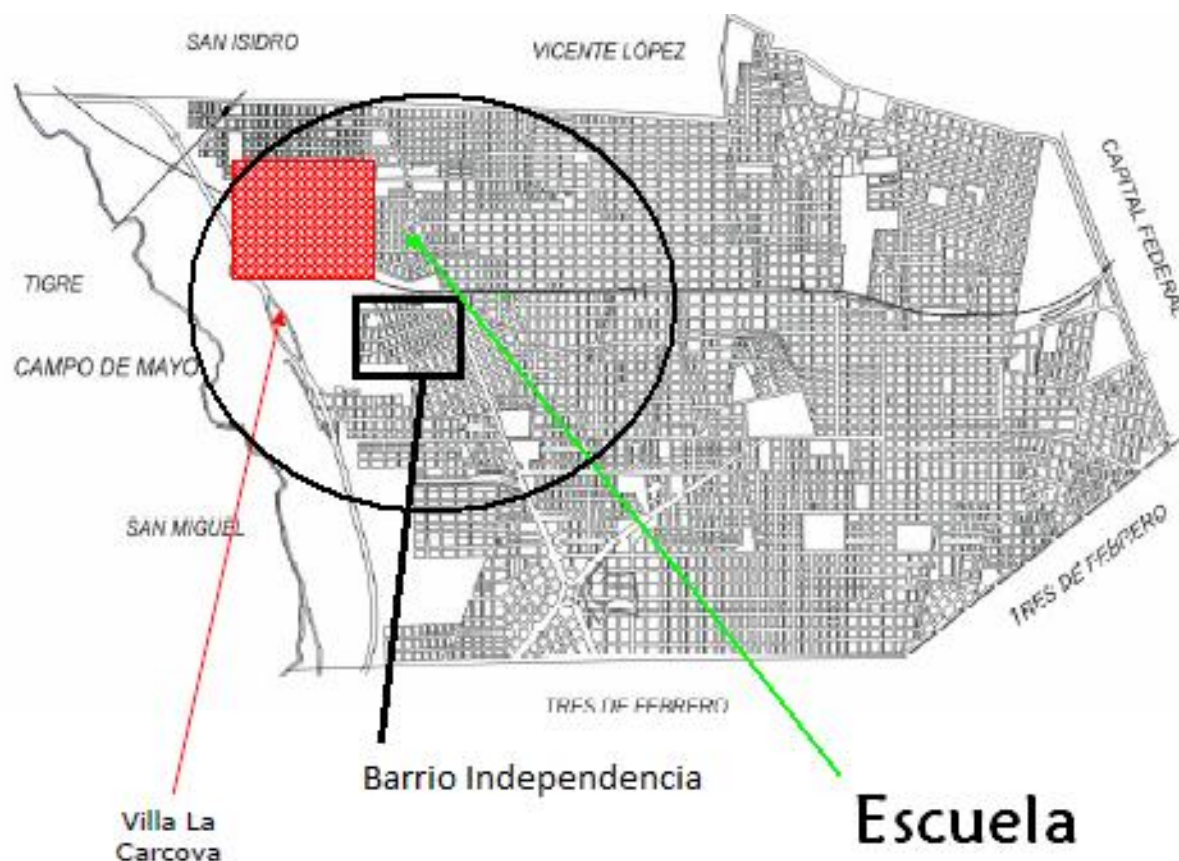


Figura 1. Ubicación de la escuela en estudio con respecto a dos villas miseria. Fuente: Mapa realizado por estudiantes de sexto año de la escuela seleccionada.

En el diseño y desarrollo del trabajo de campo, la triangulación de los métodos de obtención y, por tanto, el análisis de datos, implicó trabajar con información de un rango de distintas unidades informantes tales como estudiantes de diferentes escuelas secundarias y, también, de distintos contextos (escuelas secundarias con distintos IVSG³⁶). Esta utilización de una variedad de métodos se realiza para reducir el riesgo de que las conclusiones reflejen solamente los sesgos sistemáticos o las limitaciones de un método específico (Maxwell, 1996). Así, la triangulación de la información se construyó sobre la base de encuestas

³⁶ Índice de vulnerabilidad socio geográfico creado por la Dirección de Planeamiento de la Provincia de Buenos Aires. Ver el Mapa Escolar (ABC).

semiestructuradas realizadas, observaciones y entrevistas individuales y grupales en profundidad así como la información generada en los talleres de devolución y retroalimentación con supervisores, directores y docentes. Los métodos y técnicas de obtención de la información que guían este estudio implicaron en un primer momento la aplicación de la encuesta a estudiantes en quince escuelas secundarias del partido de San Martín y, en un segundo momento, observaciones en profundidad de diferentes espacios escolares –distintas materias y con distintos docentes, recreos, cantina, laboratorio, sala de informática, puerta de entrada y salida- en una escuela secundaria de José León Suárez. Asimismo, para lograr variabilidad de la información así como para contrastar la información obtenida con anterioridad, se realizaron entrevistas en profundidad y flash con estudiantes y docentes, entrevistas grupales con estudiantes para obtener una compleja trama de datos que refieran y signifiquen a la vez que se puedan observar las prácticas de resistencias puestas en juego tanto dentro como fuera de las clases.

Es en este marco que se realiza la triangulación de las técnicas de obtención de información porque consideramos que es central comprender los contextos de pobreza urbana en los que viven los estudiantes como así también conocer el ámbito institucional y a sus docentes para pensar cómo los estudiantes producen sus discursos, dónde encuentran sus puntos de semejanza o ruptura porque, “las posiciones del sujeto se definen igualmente por la situación que a éste le es posible ocupar en cuanto a los diversos dominios o grupos de objetos” (Foucault, 2007: 72). A la vez, resulta relevante analizar las posiciones que los sujetos pueden ocupar, por ejemplo, en la red de las informaciones de una institución como la escuela.

Por tanto, el análisis que realizamos implica “colocarse a cierta distancia de este juego conceptual manifiesto” (Foucault, 2007: 81) e intentar determinar con qué esquemas pueden estar ligados los enunciados unos con otros en un tipo de discurso, tratando de fijar “cómo pueden los elementos recurrentes de los enunciados reaparecer, disociarse, recomponerse, ganar en extensión o en determinación” (p. 81). Se describen las regularidades de los discursos de los estudiantes a lo largo del trabajo de campo realizado, proponiendo redes conceptuales que se fueron construyendo a lo largo del proceso. Estas redes se fueron produciendo a partir de los enunciadores y sus relaciones de analogía, oposición o de complementariedad con otros enunciados como por ejemplo los de otros estudiantes, de sus docentes o de las autoridades escolares. Los discursos así concebidos constituyen “un conjunto donde pueden determinarse la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo” (Foucault, 2007a: 75). Así, en el análisis tenemos en cuenta siempre que los discursos que estamos caracterizando son prácticas (Goffman, 1995) porque con ellos hacemos cosas, los movimientos discursivos son jugadas en el juego de la interacción. Es decir, los sujetos producen sus discursos como todas sus prácticas en la urgencia de la situación inmediata, por tanto esos discursos- prácticas siempre llevan las marcas de la situación en la que se han producido (Criado, 1998). Retomando a Scott (2000), el problema metodológico al que nos enfrentamos y del cual se presentan algunas reflexiones consiste en “¿cómo podemos evaluar el impacto de las relaciones de poder en los actos cuando el ejercicio de poder es casi

constante?” (p. 50).

Entonces, las estrategias acerca de las relaciones que el investigador fue estableciendo con los sujetos, fundamentalmente con los estudiantes pero, también, con docentes y autoridades escolares de la escuela secundaria donde se desarrolló el trabajo en profundidad, son centrales para pensar en las formas de producción científica en las ciencias sociales en la actualidad en torno a estudios no “de” las juventudes sino “con” los jóvenes. Para ello, una estrategia de investigación de largo plazo para establecer confianza, conocimiento y compromiso con los otros, se vuelve indispensable. Aquello que aquí llamaremos como “la técnica del diálogo informal” nos permite dar cuenta y pensar desde lugares más cercanos y con los sujetos al objeto de investigación. Conocer la vida y cultura cotidiana de los sujetos es un proceso esencial, la relación que establece el investigador con los distintos miembros de la investigación fue un proceso complejo y cambiante a lo largo de la investigación, ya que lograr empatía y confianza para caracterizar los procesos de resistencia y los sentidos que les otorgan los sujetos en la cotidianeidad de la vida escolar, es, justamente, un trabajo no sólo largo y profundo, sino de paciencia, minuciosidad, entendimiento, comprensión, etc.

Para construir relaciones de confianza y procurar comprender empáticamente a través de la solidaridad con las situaciones que viven estudiantes y docentes, se establecieron “diálogos” que fueron, en ocasiones, más importantes que los registros formales de obtención de información. Tal como dice Scott (2000), “el efecto de la presencia de un maestro u maestra ante un grupo de estudiantes apenas se puede comenzar a medir cuando aquél o aquella sale del salón de clase o cuando los estudiantes salen al recreo” (p. 50). Para este autor, los actos seguirán resultando opacos hasta que se pueda “hablar confidencialmente, tras bambalinas, con aquéllos cuyos motivos deseamos entender” (p. 50).

Si bien los registros de entrevistas individuales, entrevistas flash y entrevistas grupales con los estudiantes se plantearon siempre como espacios de “libertad de expresión, lejos del alcance de los poderosos” (Scott, 2000: 50), buscar esos discursos ocultos que otorgan sentido a las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana implicó una técnica que no esté formateada o guiada, tal como se estableció con las guías de entrevistas, por una comunicación que respete el lenguaje, los códigos, los saludos, las formas que los propios estudiantes tienen y de los cuales el investigador tuvo que aprender³⁷. Dialogar implicó conocer costumbres de los estudiantes como, por ejemplo aprender que un “*dar la mano sin darla y luego golpear los puños*” es signo de confianza, que dar un beso en el saludo es prácticamente ser un familiar, que las muestras de cariño y entendimiento no son habituales, que no demuestran afecto si uno no lo demuestra primero, etc. También, implicó que al ganar confianza, los estudiantes busquen y demanden al investigador por situaciones que se viven dentro de la escuela o fuera de la misma. Es decir, involucró profundizar las

³⁷ Por ejemplo, hago referencia a aprender los saludos que tienen los estudiantes con los que aún hoy hablo en la escuela, o las expresiones que ellos realizan cotidianamente.

interacciones cotidianas con los estudiantes dentro y fuera de la escuela y con sus familias³⁸, tal como expresa el siguiente registro de observación:

[Estaba en una salida con chicos de quinto y sexto año de la escuela en la que fuimos a la universidad, porque iban a presentar sus cortos documentales en un festival de cine que allí se desarrollaba. Luego de la actividad, sirvieron una pequeña vianda. Una vez que terminamos, quedaba un tiempo libre hasta que vuelva el micro a buscar a los estudiantes. Era un día de calor y de sol. Los estudiantes se sentaron en la parte del pasto de la universidad. Allí se inició un diálogo con Ernesto, estudiante de sexto año, con el que hablamos de muchas cosas. Comienza Ernesto preguntando por el auto que tenía y diciéndome que algunas veces me había visto en la puerta de la escuela subirme pero no podía identificar qué marca era]. Ernesto: “¿Fiat? ¿Renault? Ah, sí. Renault Focus”. Investigador: “Es Ford”. Ernesto: “Mi papá está por comprar su primer auto. Él está contento. Es un auto que hay que arreglar, cambiar algo del motor, arreglar las chapas. Es un Senda, un auto viejo”. Investigador: “Qué bueno! ¿Estás contento?”. Ernesto: “sí, porque soy el menor y voy a poder manejar. Pero tengo que sacar el registro. Mi viejo también”. Entrevistador: “¿Cuántos años tiene tu papá?”. Ernesto: “45. Capaz que algún día me lo presta para venir a la universidad. ¿Cómo fue su primer día de clases en la universidad?”³⁹. [Me hace esa pregunta porque él en otra ocasión, en una hora de clase en la que estábamos en la sala de informática ya me había preguntado si yo había estudiado, qué, dónde y qué significaba lo que yo había estudiado]. Ernesto: “¿Fue como el primer día en la secundaria? ¿Algo nuevo o desconocido...?” (...). Ernesto: No me imagino estudiando, pero sé que está cerca. Me pone un poco nervioso todo eso. Toda esa novedad y todo lo nuevo”. Entrevistador: “¿Qué tal te viene venir desde tu casa a esta universidad?”. Ernesto: “Bien, el tren me deja a algunas cuadras. Son cuadras medio peligrosas, pero todo bien. Es rápido. Quizás, me presta el auto mi viejo y voy a invitar chicas que se suban”. [Luego de este comentario empezamos a bromear un poco al respecto del “levante” que puede tener él con un auto]. Ernesto: “¿Usted estuvo con chicas en la universidad mientras estudiaba?” (...). Ernesto: “Yo también quiero estar con chicas”. (Registro de observación, salida de estudiantes de quinto y sexto año, 26 de septiembre de 2012).

Si bien el investigador ya tenía confianza con el estudiante, este diálogo permitió conocer algo de su historia familiar, algo de sus ideas del futuro, sus miedos, sus intereses. Significó un espacio informal para hablar, no para preguntar y responder. No había entrevistado ni entrevistador sino dos personas hablando. El diálogo continuó así como, también, la relación de confianza con el estudiante hasta la actualidad, porque de hecho el

³⁸ Fundamentalmente, con sus madres.

³⁹ Al ser un diálogo, por supuesto, que no está mediado por ningún artefacto de grabación y de tan pendiente por recordar aquello que el estudiante me decía, me contaba y me preguntaba la memoria me jugó una mala pasada y no pude reconstruir ni inmediatamente después ni nunca más, algunas de las respuestas que yo fui haciendo a Ernesto. Por tanto, se presenta un registro fragmentado, priorizando las respuestas de Ernesto y a través del paréntesis con tres puntos se presenta aquello que correspondía a mi respuesta.

estudiante al ser egresado de la secundaria e ingresante de la universidad busca como referente para hablar y como pedido de ayuda, entre otros, al investigador que ya no cumple más ese papel con esta persona y excede todos los límites que tuvo la investigación. Conocer algunos aspectos de las historias y formas de vida de los estudiantes presupone una relación de confianza entre entrevistador y entrevistado y es por ello que la investigación es una búsqueda típicamente abierta que “induce al analista a practicar esa virtud de la humildad” (Ferrartotti, 2007: 27) esencial para cualquier científico. Agregaría que esa humildad implica, necesariamente, entender que exactamente en esos momentos, uno deja de ser entrevistador y el otro entrevistado, investigador e investigado.

Ello no se realizó solamente con estudiantes sino, también, con docentes. En muchos momentos de las observaciones realizadas, el investigador se ponía en el lugar de escucha, como descarga ante clases en las que los estudiantes les respondían, reaccionaban o no hacían la tarea que ellos les pedían, tal como se expresa en muchos registros a lo largo de la investigación doctoral (Langer, 2014). Así, retomamos a continuación diálogos privados de docentes con el investigador luego de esas clases tensas que tuvieron con sus estudiantes:

“Es un atrevido, un mocoso, no maneja la ira. Es vago. Puede dar mucho más. Se piensa que es el profesor. Me quedo cargada cuando pasan estas cosas. Si fuera buen compañero.... Tiene capacidad pero tiene otras falencias. Te dan ganas de reventarlo. Yo se que tiene un padre muy agresivo entonces no puedo hablar con él porque quizás lo agarra, entonces no sirve” (Registro de diálogo con docente post-clase, Sexto año, 15 de septiembre de 2011).

“Estoy cargado, como sin palabras, no sé qué decir, no sé qué hacer. No me puedo enfrentar a todo el curso, entonces lo que intento hacer es hablar uno por uno. Por ejemplo, Leonel es un líder negativo, quien sutilmente es el que revoluciona todo el curso. No como los otros chicos que hablan y aunque me dicen de todo se puede trabajar. ¿Qué se puede esperar de esos chicos que no tienen límites en sus propias casas? Hay un grupo de chicos que yo ya no espero nada de ellos. Desde el primer día que no espero nada. Les puse la nota más baja y no un aplazo para darles una oportunidad pero ellos no reaccionan, hacen la suya. No hacen nada. ¿Qué puedo esperar de ellos? Seguro te vas con una muy mala impresión de la clase de hoy...” [El profesor dice todo esto y está nervioso, le tiemblan un poco las manos]. (Registro de diálogo con docente post-clase, tercer año, 7 de Julio de 2011).

Lejos de querer significar aquellos discursos docentes desde las clasificaciones y/o estigmatización, lo hacemos desde sus atributos y sus características. Fundamentalmente, el no poder explicar y poner en palabras las reacciones que los estudiantes tuvieron en una clase. Ello, junto al hecho de que el investigador haya estado ahí, abre un espacio para que puedan expresar algo que, en general, los docentes no pueden hacer, porque no tienen espacios para hacerlo. Los dos registros tienen la semejanza de docentes que dicen estar y quedarse “cargados” ante incidentes en sus clases. El investigador se constituye, también, en una

persona con quien pueden descargar, pensar sus cotidianos, sus actividades, sus quehaceres buenos y malos, las tensiones y contradicciones en las que viven sus estudiantes y ellos todos los días ante sinsentidos que se suceden entre las normativas o regulaciones escolares y lo diario.

En este sentido, el diálogo implicó construir confianza con los interlocutores sabiendo escuchar e instaurando una relación significativa, “una auténtica interacción, que, en tanto involucre de manera natural a las personas sobre las que se conduce la investigación, reclame al investigador permanecer en la causa y derribar el muro defensivo tradicionalmente colocado” (Ferrarotti, 2007: 17).

Otra dimensión central para estos “diálogos” con estudiantes y docentes en las escuelas fue el tiempo. Haber comenzado en 2010 y continuar hasta el momento que se está escribiendo este escrito, el trabajo de campo, investigación y transferencia con la escuela, permite establecer cada vez mayor caudal de conocimiento –no ya información- respecto de la realidad social de la escuela y de los sujetos que en ella participan, y en tanto más conocimiento se genera, el investigador se sensibiliza en mayor medida para registrar acontecimientos que de otro modo no podría. También, esta mayor sensibilidad por la institución, por los docentes y por los estudiantes puede establecer límites fuertes al momento de analizar y que fueron tenidos muy en cuenta como una estrategia de control al momento de la escritura y de la delimitación del objeto de investigación. En este sentido, las investigaciones como la que aquí encaramos, como dice Ferrarotti (2007), “tienden a hacer emerger, desde abajo en contacto directo con el objeto de investigación (observaciones participantes, investigación de fondo), las áreas problemáticas y los eventuales conceptos operativos. (...) Son el fruto de una impostación de la investigación esencialmente inductiva” (p. 25).

Generar confianza con estudiantes y docentes, también, implicó en los primeros momentos compartir los registros, asegurarles que ninguno de sus nombres figuraba en ellos, que eran confidenciales y anónimos. Por ejemplo, cuando se observaron las clases de primer año, al principio hubieron interpelaciones de los estudiantes, sobre todo⁴⁰, por aquello que el investigador escribía, indagando si ellos estaban “dentro” de esa escritura o no, si se escribía o no sobre las “*cosas feas*” que ellos estaban diciendo en clase. A pesar de las explicaciones, siempre escasas para ellos, los estudiantes querían preguntar más acerca de la finalidad de la investigación, siempre. Una estudiante de primer año en una de las primeras observaciones de clase, el 2 de Junio de 2011, preguntó: “*¿es para cerrar la escuela?*”. Pregunta significativa en un contexto en donde todo se cierra, lo que falta son los lugares, nada perdura y en el que

⁴⁰ Digo sobre todo porque luego de avanzado el primer año de observación, generé empatía con varios estudiantes de primer año. Son los estudiantes quienes me interpelaban muy seguido con otras situaciones que no tenían que ver con qué escribía yo de lo que observaba sino con cosas que estaban pensando o haciendo. Por ejemplo, en una clase un estudiante me pregunta si quería jugar con él al “peguito”. Ante mi desconcierto de qué era ese juego, él me muestra el brazo y se pega con dos dedos allí. Esta situación me hizo reflexionar mucho sobre el estudiante, sobre las cosas que hacen los estudiantes en el colegio, sobre las cosas que hacen fuera de la escuela, sobre qué significaba que el estudiante pudiera pensar que yo (mayor) podía jugar con él (menor) dentro de la escuela a pegarle como algo absolutamente normal para sus ojos.

los estudiantes ven la condena social que hacia ellos se les impugna. También, esto se manifiesta en otro estudiante ante una situación en la que lo sacan del aula por portarse mal y que luego al preguntarle qué fue lo que paso contesta:

“Cuando no viene usted la profesora dice que tiene vergüenza de cómo nos portamos. Los profesores tienen vergüenza, los profesores tienen vergüenza” (Observación de clase, Primer Año, 9 de Junio de 2011).

En cambio, los estudiantes de sexto año interpelaban de otras formas, haciendo al investigador partícipe de las dinámicas de la clase tanto para ejercicios o actividades que tenían que hacer así como de las dinámicas que se armaban a partir de las confusiones que se generaban en la clase. Por ejemplo ante la confusión que había en una clase algunas estudiantes me interpelaban preguntando “¿Ya se volvió loco?” o “¿No se la quiere llevar [a la profesora]?”, “¿Por qué no fue al geriátrico?”⁴¹.

Es en función de estos diferentes modos de acercarse y percibir la presencia del investigador en el aula, que surge la pregunta de cómo esa presencia podría variar o modificar la conducta o no de los estudiantes. Interrogante central en cualquier investigación en ciencias sociales que quiera describir determinadas prácticas tal como suceden en la realidad. Así, a través del siguiente registro de observación de clase se procura discutir, justamente, sobre las posibilidades y límites de la técnica de observación de los estudiantes en el aula porque, de hecho, producto del siguiente registro de observación se decidió aplicar, también, otras técnicas de obtención de información:

[Karina e Inés le dicen a la profesora que me digan a mí lo que ella dijo de la actividad de redacción que hicieron con algunas palabras que les dio para hacer]. Karina: “dígame lo que usted dijo de mi voz”. [La profesora sigue copiando las preguntas en el pizarrón de una nueva actividad]. Inés: “sí dígame de las patadas en las pelotas. Me dijo que soy una patada en las pelotas”. Alicia [parada sobre un escritorio pintando un grafiti que dice “egresa2”]: “Profe, no se ilusione con el pizarrón”. [La profesora termina de escribir]. Karina: “lea lo que escribimos de cuando está él observando” [Lo dice por mí] Léalo profe, no tenga vergüenza”. (Registro de observación de clase, Sexto año, 6 de octubre de 2011).

Son las estudiantes que interpelan a la profesora de una clase que se observó sistemáticamente durante todo 2011 para que exponga aquello que escribieron sobre las observaciones que se realizaron. En este marco de interpelación de los estudiantes, dimensión que se constituye en unos de los rasgos que adquieren las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana, es que la profesora cuenta la actividad que les hizo hacer a los estudiantes en torno a la presencia del investigador en el aula porque ella sentía que cuando estaba se modificaba el clima de la clase, que los comportamientos eran diferentes. Aunque aquí sea objeto de reflexión, la preocupación de la docente era saber qué

⁴¹ Se referían irónicamente a una actividad que hicieron los estudiantes de sexto año para estudiar a una organización fuera de la escuela.

les pasaba a los estudiantes con la visita del investigador. Así la docente, comparte esa actividad mostrando una hoja que dice “*Observador - escuela - móvil - palabra - silencio*” que fueron las palabras con las que les propuso pensar a los estudiantes. Al respecto sus respuestas escritas fueron las siguientes:

-Psicólogo- sociólogo - acosador - expresan los silencios.

-Muchas cosas, no incomoda pero sí a algunos incomoda porque escribe TODO lo que hacemos en el aula.

-Los jueves estamos un poquito alterados, cuando no está el observador con la profe estamos más tranquilos y más en silencio.

-Proyecto para la universidad, se sienta en frente en silencio para observar el comportamiento de cada uno de nosotros.

-Nunca habla, no me molesta pero anota cada cosa que decimos, ¿para qué sirve anotar todo lo que decimos y hacemos?

-Con la visita de Eduardo nos ponemos más locos, observa toda la clase por completo y anota todo lo que los alumnos realizamos con normalidad.

-Mira, analiza, piensa resolver una situación.

-Concurrimos con normalidad.

-El silencio nos da paz a veces pero a veces es inquietante. Eduardo está siempre en silencio observando lo que pasa en cada clase.

-Observar el comportamiento de los alumnos en la clase, escribe muchas palabras.

-Al principio, los primeros días molestaba un poco su presencia pero ya nos acostumbramos y nos da lo mismo si está o no está. Como siempre está en silencio, es como si no estuviera, nos comportamos como si estuviéramos solos con la profesora.

-Observa a determinadas personas. También puede observar una sola en distintas ocasiones. Es un hombre, observa la vida de los adolescentes en el aula. Cuando viene cambia un poco el clima.

-Ahora es como un alumno más, pero a veces se pone la situación incómoda cuando se arman líos.

-Es una buena persona dentro de todo. Eduardo observa también otras aulas. Atento. Simpático. Inteligente. Audaz.

-Su silencio nos intriga, saber qué anota, si nos paramos a veces lo escribe, si gritamos lo escribe y si hablamos entre nosotros también. Para mí describe la situación de los chicos hoy, los adolescentes en el colegio. Si hablan con lenguaje adecuado. Etc.

-A mí el silencio me incomoda a veces pero a veces es bueno porque te hace reflexionar sobre uno mismo y el entorno.

(Documento de la escuela, Actividad de Sexto año, 6 de octubre de 2011).

La variabilidad de aquello que dicen los estudiantes de este curso con respecto a las observaciones va desde “con la visita de Eduardo nos ponemos más locos” o “estamos un poquito alterados” a “nos da lo mismo si está o no está”, “es como si no estuviera” o “ahora es como un alumno más”. Si hay algo que expresan estos registros escritos de los estudiantes sobre lo que pasa en el aula cuando está el investigador es un proceso de reflexión de esa situación de observación que en ningún momento ponen en cuestión. Quizás, lo más cercano a ello es la pregunta que allí aparece “¿para qué sirve anotar todo lo que decimos y hacemos?”, aunque es una pregunta que tampoco pone en cuestión la presencia del investigador sino aquello que hace. Incluso ese proceso de reflexión permite describir en alguna medida cómo los estudiantes se ven a sí mismos o qué sienten en esos momentos y, por tanto, fue un registro que permitió por un lado validar la información de las observaciones realizadas en ese curso, a la vez que tener ciertos recaudos metodológicos a la hora de analizar la información obtenida. Por ejemplo, algunos de los estudiantes de sexto año dicen allí que varía su comportamiento o que varía el clima con la presencia del investigador y otros dicen que se fueron acostumbrando.

Lo que no puede hacer el investigador, es ignorar que estas apreciaciones sobre su presencia en el campo se construyen e incluso influyen en la propia construcción del objeto de estudio porque, tal como dicen Althabe y Hernández (2005), “nuestros interlocutores nos confieren un lugar en su mundo; y es a partir de este posicionamiento impuesto que nosotros construimos nuestra perspectiva” (p. 82). Lo que no podemos hacer como investigadores es ignorar esos posicionamientos, identificaciones y roles que los propios informantes nos asignan. Es por ello que en algunas entrevistas individuales a estudiantes, el investigador fue preguntando qué pensaban que observaba y si los modificaba o no que esté en la clase, para poder tener otro control sobre la información que luego iba a analizar. Con respecto a la modificación de los comportamientos o no de los estudiantes, nuevamente dimensión central en este estudio, los estudiantes respondieron:

Ernesto: “no sé, mirando cómo se portan los pibes. Yo qué sé. Antes nos retaba de nada así. Así no nos gritaba tanto”. Investigador: “o sea ¿pensás que el hecho de que yo esté ahí observando cambia algo o no en la profesora?”. Ernesto: “sí. Si después nos decía que nos teníamos que portar bien antes que venga. Que no la podemos hacer pasar vergüenza, nada de eso”. Investigador: “¿y tuyo cambió algo o no cada vez que yo venía?”. Ernesto: “no, yo seguía siendo igual. Lo mismo”.

Investigador: “¿vos seguías siendo igual?”. Ernesto: “sí”. (Entrevista a estudiante, varón, 14 años, 27 de octubre de 2011).

*Investigador: “¿te gustó o no que venga?”. María: “sí. Me dio igual”.
Investigador: “¿y vos te portabas igual o te portabas distinta cuando yo venía?”.
María: “no, casi igual. A veces distinto”. Investigador: “¿por qué a veces distinto?”.
María: “no me portaba tan mal, igual. Me daba igual”. (Entrevista a estudiante, mujer,
13 años, 27 de octubre de 2011).*

*Investigador: “¿qué pensás que estuve haciendo todo este año en el aula?”.
Mauricio: “cómo se portan cada uno y eso”. Investigador: “¿a vos te modificaba en
algo o no que yo venga?”. Mauricio: “no”. Investigador: “¿te daba igual?”. Mauricio:
“sí”. (Entrevista a estudiante, varón, 13 años, 27 de octubre de 2011).*

También, desde estos registros de entrevistas, se pueden considerar las modificaciones en las formas que los docentes, muchas veces, encuentran para sancionar y controlar las conductas de diferentes formas cuando el investigador está o no presente. De esta forma, fue interesante indagar a los docentes cómo esos supuestos cambios de conducta para sancionar o controlar suponen, también, ciertas imágenes de un deber ser de la conducta. A la vez, se introdujo un signo de interrogante -en términos de un recaudo metodológico y de mecanismo de control con la información obtenida- al respecto de cómo se presentan las formas de sancionar las conductas en las clases y de cómo varían o no esas formas según los días de observación y según el momento del año en el que se observa.

De forma que la implicación en todo el proceso y con todas las técnicas puestas en juego –sea entrevistas formales, entrevistas flash, diálogos u observaciones participantes- fue fundamental para lograr empatía y confianza con los sujetos, para poder comprender sus acciones a partir de aquello que piensan y por aquello que están viviendo. El interés por aquello que mostraban, demostraban, decían o hacían tanto docentes como estudiantes fue una estrategia central puesta en juego siempre en las observaciones. Pero esto no fue *actuar* (Bourdieu, 1999) sino que fue parte del ser en la investigación y en la vida, es una creencia (Criado, 1998) porque “hay una inversión emocional de los sujetos en el juego de la interacción: porque lo que está en juego no es solamente el crédito social que podemos obtener, sino toda nuestra identidad” (p. 61).

4. A modo de corolario: investigaciones de largo plazo y comprometidas “con” las vidas de los jóvenes.

El diseño de investigación es un proceso social (Jelin, Llovet y Ramos, 1996) porque la problemática, en este caso las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana, se fue elaborando y transformando a lo largo de la práctica misma de la investigación, los resultados no son más que un momento del proceso continuo en el cual se van redefiniendo las categorías o replanteando las preguntas. En tanto la realidad social está, también, en proceso de continuo cambio se comprende la problemática en estudio en función de procesos sociales que se desarrollan en el tiempo, en el espacio y en la historia. Si la

realidad va mutando a medida que cambian las condiciones sociales, materiales y/o culturales de existencia, el desafío, entonces, pasa por poner en juego una propuesta metodológica innovadora, comprometida, compleja, científica, política y posible. Por eso, también, como dice Gatti (2004), “las condiciones históricas y sociales en donde el vacío social es posible son fundamentales, porque el vacío social sólo se da en condiciones de sociedad” (p. 21).

La caracterización de las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana y la regulación de las conductas tuvo la complejidad de que el investigador tenga que “meterse” en la “caja negra” de la escuelas, en las clases y tratando de construir confianza con los estudiantes, los docentes, las autoridades escolares, ser parte de la institución para que la información obtenida sea significativa, válida y tenga confiabilidad. Conocer la vida y las formas de ser de los sujetos y de las instituciones. Caracterizar las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana requiere adoptar diferentes metodologías y dimensiones de investigación apostando a nuevas formas de acercamiento a lo social, en contra de las ideas de neutralidad social y/o valorativa en la investigación, que nos permitan construir una mirada socioeducativa creativa de las escuelas en general y de los sujetos –los jóvenes en su relación con los adultos- en particular. Se propone una mirada que permita comprender la formalidad de las prácticas, enfocando la atención en los comportamientos, intereses y deseos de los estudiantes que, como dicen Deleuze y Guattari (1988), son la base de toda sociedad porque son flujos y como tales cuantificables, “verdaderas cantidades sociales” (p. 223) que se crean, se agotan o mutan y que se suman, se substraen o se combinan en una investigación de largo plazo y comprometida en torno a los sujetos y a los lugares (instituciones) con los cuáles se trabaja no sólo en un proceso de obtención de información sino, también, realizando transferencia, apoyando a las instituciones y a los sujetos como parte esencial de la metodología de investigación utilizada. En este sentido, fueron centrales las “retroalimentaciones” (Sirvent, 1999) de la información que se fue obteniendo a lo largo de los años, a la vez que trabajar junto con las instituciones. Estos son espacios desde los cuales pensar e intervenir en torno a la desigualdad educativa y social de una forma general y, también, en torno a las particularidades y obstáculos institucionales con los que se enfrentan cotidianamente en la escuela.

Esta estrategia metodológica comprometida, compleja y de largo plazo consta de las siguientes acciones en profundidad: participar de la vida diaria de la comunidad sea escolar u otra; un trabajo de campo profundo de largo plazo y que dure la cantidad de años suficientes para conocer a los sujetos y para hacerse conocer; compromiso con aquello que los propios actores de la escuela proponían con mi inserción; que las reflexiones de investigación constituyeran aportes para producir mejoras en la dinámica escolar; estar siempre del lado de investigador comprometido y participante tratando, a la vez, de lograr una separación con el objeto de estudio.

Para abordar de una forma compleja y comprometida el objeto de estudio, dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan, la investigación abarca métodos, estrategias y técnicas de “una variedad de materiales empíricos

– estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevistas, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales- que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos” (Vasilachis de Gialdino, 2007: 24). Abordar las prácticas de resistencia de estudiantes implica interesarse por las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido tanto por estudiantes como por docentes en las escuelas, sensibilizarse por el contexto social en el que se producen, tratar de conocer las dinámicas de esos procesos sociales (Vasilachis de Gialdino, 2007). Para ello, fue imprescindible la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los actores sobre sus propios mundos y la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes como descriptiva y analítica, que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios. Fue, principalmente, esforzarse para “hacer hablar a los otros” (Iniesta y Feixa, 2006: 3) intentando establecer con ellos una relación de confianza, es decir “aceptar implicarse, estudiarlo a través de una empatía que sólo heurísticamente admite una distancia entre investigador e investigado” (Iniesta y Feixa, 2006: 7).

5. Bibliografía Utilizada

ALTHABE, G. y HERNÁNDEZ, V. (2005). “Implicación y reflexividad en antropología”. En V. Hernández, C. Hidalgo y A. Stagnaro (comps.), *Etnografías globalizadas*. Sociedad Argentina de Antropología: Buenos Aires. Pp. 71-90.

ARROYO M. (2001). “Educación en tiempos de exclusión”. En *Gentili y Frigotto (comp.): La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Colección Grupo de Trabajo. CLACSO: Bs. As. Pp. 266-275.

BONAL, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós: Barcelona.

BOURDIEU, P. (1999a). *La miseria del mundo*. FCE: Bs. As

CRiado, M. E. (1998). “Los decires y los haceres”. En *Papers* N° 56, Sevilla. Pp. 57-71. Disponible en www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/25514/25348.

CRUIKSHANK, B. (1996). “Revolutions within: self-government and self-esteem”. En Barry, A., Osborne, T., Rose, N. (eds.). *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. UCL Press: London. Pp. 232-248.

DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1988). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre – Textos: España.

FERRAROTTI, F. (2007). “Las historias de vida como método”. En *Convergencia*, Vol 14, N° 44. Universidad Autónoma del Estado de México: Toluca. Pp. 15-40.

FOUCAULT, M. (2007a). *La arqueología del Saber*. Siglo Veintiuno editores: Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*, Fondo de Cultura Económica: Bs. As.

GATTI, G. (2004). *La teoría sociológica visita el vacío social*. Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva. Universidad del País Vasco: España.

GOFFMAN, E. (1995). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores: Buenos Aires.

GRIGÑON, C. y PASSERON, J. C. (1991). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Nueva visión: Bs. As.

GRINBERG, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Ed. Miño y Dávila: Bs. As.

INIESTA, M. y FEIXA, C. (2006). "Historias de vida y ciencias sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti". En *Perifèria. Revista de recerca i formació en antropologia*, n° 5, Pp. 1-14.

Jelin, E., Llovet, J. y Ramos, S. (1996). "Un estilo de trabajo: la investigación microsocial". En *Rodolfo Corona (Comp). Problemas metodológicos en la investigación sociodemográfica*. PIAPAL / El Colegio de México: México. Disponible en <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=271>.

KUASÑOSKY, S. y SZULIK, D. (1995). "La "barra de la esquina: violencia y exclusión social". En *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales* Año 4 – N° 6/7.

LANGER, E. (2014). *Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. Tesis doctoral de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras: Bs. As.

MALLIMACI, F. y Salvia A. (coord.) (2005). *Los nuevos rostros de la marginalidad. La supervivencia de los desplazados*. Editorial Biblos: Bs. As.

MAXWELL, J. A. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Sage Publicatios: London.

MILLER, P. y ROSE, N. (1990). "Governing Economic Life". En: *Economy and Society*. Routledge. London. Pp. 1-31.

ROSE, N. y MILLER P. (1992). "Political power beyond the State: problematics of government". En: *The British Journal of Sociology*. Vol 43. N° 2. Pp. 173-205.

SCOTT, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Ediciones Era: México.

SIRVENT, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el Barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Miño y Dávila Editores: Bs. As.

TORRES C. A. (2008). "Teoría crítica y sociología política de la educación: argumentos". En *Mora Nincy y Ruíz (comps): Sociología política de la educación en perspectiva internacional y comparada. Las contribuciones de Carlos Alberto Torres*. Miño y Davila Ediciones: Argentina. Pp. 133-180.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2007). *Estrategias cualitativas de investigación*. Gedisa: Bs. As.

Datos del Autor: Eduardo Langer Doctor en la Universidad de Buenos Aires con mención en Educación. Doctorado realizado con becas de Postgrado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Además es Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación por la FLACSO/Argentina. Actualmente es becario Postdoctoral por el CONICET y se desempeña como Profesor de Sociología de la Educación por la Universidad Nacional de General San Martín y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Sus temas de investigación en esas universidades se refieren a las relaciones entre gubernamentalidad y educación desde el campo crítico de la sociología de la educación a través del estudio de los dispositivos pedagógicos atendiendo, especialmente, a las prácticas de resistencias de estudiantes y a las luchas de las familias por la escolarización tal como se presentan en las tramas peculiares de la vida escolar en el nivel secundario. Correo electrónico: langereduardo@gmail.com

Referencia de este artículo: Langer, Eduardo (2016). **Reflexiones sobre las estrategias para el conocimiento de la vida y la cultura cotidiana de jóvenes en contextos de pobreza urbana.** En: Cuadernos el ICIC. Revista Científica de Ciencias Sociales y Humana de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. **Prácticas e identidades Culturales, n°1.** Santa Cruz. Argentina. ISSN 2451795X. Disponible en: <http://publicaciones.unpa.edu.ar/index.php/icic/>