


Políticas educativas: entre la letra y la experiencia escolar cotidiana

 María Rosa Neufeld, Lucía Petrelli, Jens Ariel Thisted *

Nos interesa compartir, en este Seminario-Taller, nuestra reflexión acerca de algunas características de esta última década: nos referimos, en particular, a las políticas educativas que se organizan en torno de la categoría “*inclusión*”. *Políticas* engloba para nosotros una serie de procesos de distinto orden y que van dejando como resultado diferentes productos: su formulación explícita o *letra*, sus *efectos*¹ en la vida cotidiana de las escuelas. Esta concepción nos lleva a explicitar desde el comienzo que no estamos, aquí, buscando determinar si las políticas se cumplen o no, ni si son buenas o malas en sí mismas. Sí nos interesa explorar qué hace la gente con ellas, cómo las recibe y cómo -en ese recibirlas- las produce, reproduce, o transforma. Una vía que encontramos para desbrozar la complejidad de esta cuestión fue poner atención a las representaciones sociales en juego: entendiendo que éstas no son una mera reproducción de una realidad, sino que están a su vez dándole una entidad en particular. Tomamos como referente empírico las notas de campo plasmadas en el curso de una etapa de investigación reciente en escuelas estatales de educación inicial, de las zonas centro y sur de la CABA, a los que concurren niños de sectores medios y bajos, entre ellos un porcentaje elevado de hijos de inmigrantes de países limítrofes. Durante el año 2012, un pequeño grupo de investigadoras² compartió las actividades cotidianas de un jardín en particular de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. En el año 2013, como parte del vínculo y las consultas con la supervisión de un distrito escolar de la franja centro de la ciudad visitamos la totalidad de establecimientos del distrito en cuestión, realizando entrevistas abiertas con los integrantes de los equipos de conducción.

Desde luego, una de las primeras cosas que debemos señalar es que esas “*políticas de inclusión*” -que nos interesó registrar en alguna medida en proceso, y en la CABA en particular- se despliegan en una trama urbana signada por una profunda desigualdad social que se expresa en las escuelas en lo que hemos denominado su *materialidad*³. Y se anuda con *otras* diferencias, vinculadas con las siempre cambiantes formulaciones referidas a las “*diversas poblaciones*” o “*la diversidad*” (en términos *locales*) que debe ser atendida en las aulas.

Para hacerle frente a esta problemática proliferaron en estos años propuestas destinadas a “*superar la exclusión*” así como las llamadas “*políticas de inclusión*”: entendemos

1. M. Trouillot (2001) se ha referido a la profundidad de la presencia del estado en nuestras vidas. Volveremos sobre los desarrollos de este autor enseguida.

2. Nos referimos a María Eugenia Gómez, Agustina Casella y Fernanda Ontiveros (adscriptas del proyecto Ubacyt). También participamos activamente Lucía Petrelli y Liliana Sinisi quienes, junto con María Rosa Neufeld, fuimos coordinando todo el proceso.

3. En un trabajo reciente (Neufeld, Petrelli, Gómez y Ontiveros, 2014) entendimos por *materialidad* toda una serie de condiciones en las que se despliegan las experiencias de los sujetos, y dijimos que podíamos intentar analizarla como indicio de procesos sociales, como condiciones vivas.

que uno de los principales riesgos del momento actual está en naturalizar los sentidos incorporados a las mismas (Sinisi, 2013). No se trata de un riesgo que corran únicamente los técnicos o los políticos, sino que también afecta a los investigadores o los docentes. Un aporte posible, entonces, es partir de la “*inclusión*” como categoría nativa⁴ y trabajar en la documentación de los múltiples sentidos que asumen las políticas en la cotidianeidad de las escuelas, en boca y en prácticas de sus distintos actores institucionales.

4. Entre muchos otros que podríamos mencionar, consignamos como referencia de consulta el texto de Rockwell, 2009.

En los registros de las investigadoras afloran los distintos puntos de vista de los sujetos con los que convivieron o hablaron acerca de la “*inclusión*”. Padres y madres asociaron esta idea al hecho de que sus niños tengan la vacante al iniciar el ciclo lectivo, al percibir que en caso de recurrir a la escuela por alguna situación particular se los atiendan, a que no los sorprendan con cierres intempestivos vinculados con el estado del edificio escolar. Consultados los docentes, los sentidos de “*inclusión*” pivotaron entre afirmaciones acerca de la necesidad de incluir; y una serie de comentarios que vinculaban fragmentos de las políticas actuales con sus impresiones acerca de lo que pasa con ellas en los jardines o, más precisamente, cómo reciben ellos el *mensaje estatal* que sintetizan las políticas actuales. Aquí se abre un abanico de cuestiones: el recibir a los chicos en cualquier momento del ciclo lectivo, la definición incorporada en la Resolución N°174⁵ acerca de que no podrán disponerse permanencias en sala de 5, que los deja sintiendo que no pueden desplegar su saber profesional para dirimir en qué casos deben promover y pasar al 1° de la escuela primaria y en qué casos convendría que cursaran una nueva sala de 5. Por el momento, digamos que en las notas de campo, son verdaderamente insoslayables las *presencias* estatales (en el sentido de Trouillot, 2001; en el sentido de lo trabajado por Petrelli⁶, 2012 y 2013) vinculadas con la implementación de políticas socioeducativas diversas, que se materializan en la organización institucional y también en la *letra* de los planes de estudio, disposiciones, circulares y resoluciones, emanadas tanto del gobierno nacional como del local, manifiestamente antagónicas en cuanto a su signo político. Una parte significativa de estas disposiciones tiene que ver actualmente con las formas en que se aborda (e interpreta) la *inclusión/exclusión* escolar.

5. Ampliaremos aspectos de esta resolución en un momento.

6. Abordamos (L. Petrelli) en la tesis doctoral los procesos de dos escuelas privadas de la CABA organizadas, a su vez, como cooperativa. Documentamos diferentes modalidades en que el Estado se hacía presente en las instituciones y nombramos estas modalidades en términos de *presencias estatales*. Esta categoría nos permitió reunir bajo un mismo paraguas una gama heterogénea de situaciones que interpretamos asociadas a lo estatal, a cómo el estado se expresa cotidianamente en las escuelas concretas en las que se desempeñan los docentes.

Destacamos la heterogeneidad dado que incluimos bajo esta idea aspectos que van desde las presencias vinculadas a lo que política y curricularmente se dispone, los apoyos y partidas de presupuesto que llegan o se hacen esperar, pero también una serie de polémicas en torno del lugar que tiene o debiera tener el estado en los procesos de estas escuelas en particular (Petrelli, 2012 y 2013).

Queremos pensar desde esa cotidianeidad que asoma en los registros etnográficos, sobre *qué es lo que pasa ahí*, cuando “*las políticas*” que generan ministerios u otros niveles de gestión salen del *papel* y pasan a formar parte de tramas que las anteceden.

Lo que llamamos *cotidianeidad escolar*, y los *espacios de la gestión estatal* no son instancias diferentes: más bien, siguiendo la línea abierta por R. Trouillot, pensamos que el Estado

aunque unido a un número de aparatos, no todos ellos gubernamentales, ...no es un aparato sino un conjunto de procesos. No está necesariamente limitado por alguna institución, ni hay institución que pueda encapsularlo completamente. En ese nivel, su materialidad reside mucho menos en las instituciones que en el “discurrir de los procesos y relaciones de poder”...(Trouillot 2001).

Percibimos que entre lo *cotidiano escolar* y lo *político en la cotidianeidad*, no hay posibilidad de establecer fronteras rígidas, sino que en la trama local las propuestas estatales se encarnan, se reinterpretan o se resisten, al tiempo que eventualmente asoman las huellas de *otras* políticas de momentos más o menos lejanos, que las complejizan.

Volvamos ahora a la Resolución N°174/12 del Consejo Federal de Educación, que hasta ahora sólo hemos nombrado al pasar. En términos generales, la misma apunta a “*fortalecer trayectorias*”, cuestión que -dicho sea de paso- también tomamos aquí como categoría nativa.

Antes que nada, una observación sobre la normativa misma: esta Resolución en su primer ítem “Pautas federales para el mejoramiento...” explicita que su punto de arranque es lo que la investigación educativa de los últimos 30 años ha ido planteando. Luego, en su tercer punto alude directamente a estas investigaciones, en particular a aquellas más recientes y que se detienen en las lógicas de escolarización, los rasgos institucionales, pedagógicos y didácticos, a la hora de superar prácticas y saberes que “responden a un modelo escolar homogeneizador”. Esta explicitación de las investigaciones como punto de partida constituye para nosotros un indicio de por qué no deberíamos considerar las categorías de sujetos como *estancas*, investigadores por un lado, funcionarios por otro.

El carácter de una Resolución como la del CFE⁷ colisiona luego en el momento en que estas políticas se ponen en juego en los diferentes espacios provinciales. Esto es fundamental en nuestro caso porque los jardines que visitamos y a los que nos referimos pertenecen al sistema educativo de CABA que, como ya dijimos, está políticamente en las antípodas respecto del gobierno nacional.

7. Las Resoluciones del CFE son el resultado de las discusiones desarrolladas por los titulares de las carteras educativas de cada una de las jurisdicciones, en el marco de las sesiones de dicho Consejo.

Esta Resolución, en sus artículos 12 y 13, dispone que “el ingreso de un niño o niña a una sala del nivel, correspondiente a su edad cronológica, ... deberá cumplimentarse aún cuando ya esté transcurriendo el ciclo lectivo” y “si durante el ciclo lectivo, por razones familiares o de salud, los niños y niñas de la sala de cinco años necesitaran trasladarse.. se deberá garantizar su asistencia en instituciones del nivel inicial de acuerdo a su edad cronológica y en la sala o sección equivalente”.

Veamos, ahora, qué sucede en el jardín en el que se desarrolló el trabajo de campo con la implementación de los artículos 12 y 13, antes mencionados, de la Res. N°174.

Reconocemos dos bloques problemáticos, vinculados entre sí en la cotidianeidad de los jardines y actualizados por la normativa a la que estamos haciendo referencia: cómo se despliegan en los años recientes las decisiones vinculadas con la recepción y matriculación de los niños, y por otra parte, una serie de prácticas, habituales en las escuelas de educación inicial de la Ciudad – la “*permanencia*” en sala de 5 y otras vinculadas con la “*articulación*” con la escuela primaria.

En los jardines que visitamos, lo que dispone la Resolución bajo análisis en términos de que “el ingreso de un niño o niña a una sala del nivel, correspondiente a su edad cronológica, ... deberá cumplimentarse aún cuando ya esté transcurriendo el ciclo lectivo”, se traduce aceptando que deben ser inscriptos a lo largo de todo el año. Y los docentes, así como las integrantes de los equipos de conducción, tienen información acerca de los motivos tanto de las inasistencias de los niños como de los cambios abruptos en medio del año escolar:

...porque aparte estamos en mayo. Y este nene, la mamá hasta el año pasado lo traía sin problema y ahora... se han separado, la han echado, y le cuesta esto de desplazarse..

...después estamos viendo que empezamos con listas de espera y de golpe el papá se mudó, porque acá está rodeado de hoteles. Entonces los papás vienen porque viven en el hotel de acá a la vuelta y vienen y tienen lugar ahí y piden la vacante acá. Y empezaron el año, y después se empiezan a mover: se vuelven a su país, los sacan -los desalojan- y tienen que ir a otros lados.

Al mismo tiempo, registran la complejidad de las vidas de quienes se acercan a sus aulas :

Hay familias que se sientan acá y nos cuentan que extrañan, si su familia quedó allá, o extrañan su casa. Y vos decís, tenías casa allá, tenías familia, tenías todo y te dicen, “es que allá no hay trabajo”. Y se vienen acá a trabajar a una textil, que te dicen que trabajan de continuo ocho o diez horas... Y después van a buscar a los otros chicos que dejaron.

Sin embargo, tal como lo planteábamos al comienzo, en las prácticas cotidianas se mantienen vivas y actualizadas otras normativas anteriores como las que fueron dotando de formalidad y un curriculum graduado a las escuelas de educación inicial, y que marcan un fuerte *deber ser* a los docentes, que se saben trabajando en escuelas que no son “*simples guarderías*”. Sintéticamente, podemos señalar que este curriculum pauta los aprendizajes y actividades de cada nivel: en el Jardín Maternal que visitamos las docentes desarrollan proyectos para los grupitos de “lactantes”, “deambulas” y “dos”. En los JIN y JIC (categorías en las que se agrupan los Jardines para niños de 2 a 5 años) esto se complejiza año a año hasta haber convertido, como expresaron algunos actores institucionales, la sala de 5 en un “*primerito*”⁸. Por eso, la obligación de incorporar a los niños en cualquier momento del año colisiona con los preceptos de otras políticas también en vigencia: en este caso, el tener que desarrollar el curriculum de cada sala. ¿Qué pasa, se preguntan las maestras, con un nene que ingresa en octubre?

8. Abordamos ampliamente esta cuestión en Sinisi y Petrelli, 2013. Aquí retomaremos sólo aspectos de aquél análisis.

Ninguno de los actores locales se percibiría a sí mismo como vulnerando el clima de “*ampliación de derechos*” de estos momentos. Sin embargo, los modos en que a nivel institucional se procesa esta Resolución -es decir los sentidos y representaciones que se construyen en torno de la misma, y las prácticas que se despliegan- no van necesariamente en línea con la *letra* de la política. Además, como venimos señalando, no hay *una* política, sino que confluyen líneas de diferentes etapas, que comparten o no sentidos y direccionamientos. En estas aguas van moviéndose los docentes.

Pero volvamos a esas *experiencias escolares* de los niños (y a cómo se articulan a su vez con la *experiencias laborales* de sus docentes). Lo que solemos designar como experiencia escolar, es un intento de englobar, en un corte sincrónico, la totalidad del entorno de la vida centrada en la escolaridad. Sería redundante e imposible enumerar todas las dimensiones que están presentes en el movimiento constante de la vida cotidiana, pero como hemos destacado en otras ocasiones (Thisted, 1999) podemos rastrear la producción social de algunos hitos dramáticos que jalonan las experiencias singulares: los sentidos y representaciones inciden en un momento clave, en el que se decide qué niños están en condiciones de pasar a la escuela primaria, y quiénes, en cambio, deberían “*permanecer*”. En un trabajo anterior (Sinisi y Petrelli, 2013) pusimos atención a las prácticas que se despliegan intentando dirimir las tensiones que en ciertos casos presenta el permanecer o el pasar de nivel. Registramos los sentidos que docentes y directivos desplegaban, refiriéndose al pasaje de los niños del nivel Inicial a la Primaria- valiéndose de categorías como “*articulación*”, “*permanencia*” y “*primerito*”.

No hay acuerdo respecto de qué implicaría “*fortalecer las trayectorias*”, ni hay una única mirada acerca de la práctica de disponer “*permanencias*” en el nivel inicial. Determinadas docentes consideran que hay situaciones en las que resolver para un niño en particular una permanencia en la sala de 5 persigue como objetivo “*fortalecer el recorrido del chico*”, “*agarrar el problema a tiempo*”, “*hacer algo*”, “*no arrastrar la dificultad*”. “*Permanecer*”, en esta perspectiva, parecería apuntar a la generación de un tiempo para la maduración. Pero si la representación continúa ligada al “*fracaso*”, a la distancia que hay entre éste y el éxito, sólo habrá cambiado la denominación...

En el trabajo mencionado del año 2013 (Petrelli y Sinisi, 2013) ya analizábamos cómo la obligatoriedad, dispuesta por ley, y la Res. N°174 del CFE, se insertaban en la trama de esa escuela de educación inicial en particular. Avanzamos luego en el mismo sentido,

en las entrevistas realizadas con los equipos directivos. En esta instancia, la práctica de la “*permanencia*” fue mencionada como algo que sucedía en algunas ocasiones, pero como algo naturalizado y entendido como uno de los momentos en que los docentes despliegan su *saber técnico*:

E- ...porque vamos a ser sinceras: hay algunos papás que desde el momento que uno los va orientando, o el equipo los orienta, hacen, o toman las herramientas, o accionan. Y otros que dejan pasar y llegamos al final de la sala de cinco, o me ha pasado de casos que han hecho una permanencia que es quedarse un año más, y la familia no ha hecho nada, solamente los traen a la escuela. Y eso no alcanza...

La obligatoriedad de la sala de cinco años, sostuvimos, genera un fuerte movimiento que afecta la estructuración del trabajo docente e impacta en la vida cotidiana de los jardines. Recuperando aquí el planteo acerca de la producción social de las experiencias singulares (Thisted, J.A., 2010), cuando las directoras nos dicen “*las maestras expresan que no pueden trabajar bien con el currículum de prácticas del lenguaje*” se nos habla de la imposibilidad de desarrollar su *trabajo* de acuerdo con lo que aún sigue vigente (en su versión nativa, “*el Jardín no es una guardería...*”) y esto se experimenta en términos de cierta descalificación, cercana a la imposibilidad de desplegar un saber docente específico, profesional. Durante el trabajo de campo, esto apareció en el decir de algunas maestras del siguiente modo: los chicos, en la actualidad, “*pasan [de grado] por ley*”.

Cuando en las escuelas se realizan consideraciones acerca de la “*comunidad*” con la que les ha tocado trabajar, - especialmente cuando se la caracteriza como “*atravesada por la diversidad*” se ponen en juego todo un conjunto de percepciones, sentidos, representaciones sobre los niños, sus familias, los modos en que esos padres crían a sus hijos, las características de los trabajos que desarrollan -aquí las menciones a los talleres textiles han sido recurrentes-, y los modos en que éste último afectaría el “*desarrollo infantil*”. También los docentes ponen en juego, aquí, sentidos o expectativas sobre cómo entienden que debieran relacionarse las familias con los actores institucionales.

Sostenemos que estas percepciones y representaciones son *productivas*⁹ y están ligadas a prácticas concretas. Decimos que el modo en que los docentes se representan a los niños tiene que ver estrechamente con la forma en que se relacionan con sus familias, las demandas que les hacen o les dejan de hacer, las expectativas que manejan sobre los aprendizajes de los chicos. De todos modos, también consideramos que no hay una correspondencia lineal entre representaciones y prácticas por lo que éstas últimas no son respuestas mecánicas a sentidos construidos con anterioridad.

Cuando hablamos de representaciones sociales, pensamos en un proceso incesante de actividad psíquica. En ese proceso de representarse van generándose representaciones y sentidos. Este proceso se despliega en el terreno de lo histórico-social por lo que cada sujeto singular, cada persona, representa y se representa desde el mundo particular en el que está inmerso: las directoras, las maestras con las que trabajamos en esta investigación comparten con nosotros - “los investigadores” - cultura, sociedad, momento histórico. Planteamos, entonces, que las representaciones nos vienen dadas al tiempo que las transformamos y las actualizamos permanentemente: las representaciones son, siempre, creaciones históricas y sociales. Son históricas porque se reproducen en un momento determinado, en un entorno definido y que definen. Y son sociales porque son nombradas por otros en nuestra historia singular y también en recorridos de la historia del conjunto” (Thisted, J.A., 2014).

Es posible remarcar la complejidad que reviste el vínculo representaciones/prácticas, dado que estas últimas no se despliegan en el vacío sino en relación a las primeras, pero no de modo lineal. ¿Qué es lo que estamos queriendo señalar? En nuestro trabajo

9. Desarrollamos más ampliamente estas ideas en Neufeld y Petrelli, en prensa.

de campo, por ejemplo, hemos registrado que si los maestros, en ocasiones, pueden expresarse hasta con rudeza hablando acerca de madres y padres; pueden también, frecuentemente, desplegar en los vínculos cotidianos múltiples comportamientos vinculados con el acompañamiento y el cuidado.

Del mismo modo, la práctica es la que actualiza permanentemente esas representaciones que siempre están en proceso de reelaboración: las representaciones acerca de las “familias-migrantes”, “que viven en hoteles”, “que trabajan en talleres textiles”; acerca de las madres que “se drogan”, “que no trabajan pero mandan a sus chicos al jardín”, “que no miran el cuadernito”, “que no les hablan a sus niños”; podríamos filiarlas en la caracterización peyorativa de los *cabecitas negras* de hace cuatro o cinco décadas, o en las caracterizaciones estigmatizantes, desvalorizadoras y xenófobas que recogíamos en los 90 acerca de bolivianos y chinos... seguramente hay puntos de filiación. O bien, las representaciones que vinculan “repetir” con “fracasar” pueden seguir vivas aunque se intente asociar “permanencia” con “darle tiempo”, “madurar”. Pero, como señalábamos hace unos párrafos, si bien las representaciones *nos vienen dadas* simultáneamente las transformamos, las actualizamos constantemente... las representaciones son, siempre, creaciones históricas y sociales que por tanto son puestas una y otra vez a prueba en tiempos en los que los núcleos xenófobos han sido puestos en discusión. Por eso, cuando hablamos de *usos de la diversidad* señalamos que éstos cambian (en nuestras entrevistas muchos directivos tienen una comprensión compleja de las “comunidades” con las que trabajan). Pero también, estos cambios incluyen nuevas tipificaciones estigmatizantes, vinculadas con las transformaciones que van reconfigurando las relaciones entre los grupos sociales.

¿Cuál podría ser nuestro aporte, por medio de estos intentos de historizar y descotidianizar lo que *está sucediendo aquí*, en estos Jardines? Quizás lo más rico esté – al desplegar lo que sucede en formas poco visibles, - en encontrar alguna clave para lo que acaece en los espacios cotidianos y que generalmente aparece como contradiciendo las intencionalidades de transformación. Intentar compartir este ejercicio quizás abra la posibilidad de “destrabar la repetición con otros ropajes”.

Bibliografía citada

- » Neufeld, María Rosa, Petrelli, Lucía, Gómez, María Eugenia y Ontiveros, Fernanda (2014) “Nuevos “usos” de la diversidad: la *materialidad* de los jardines de infantes como productora de experiencias y analizador de relaciones de desigualdad”. Ponencia presentada en el XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, 23 a 26 de Julio de 2014.
- » Neufeld, María Rosa y Petrelli, Lucía.: “La *experiencia escolar* de niños pequeños en renovados contextos de desigualdad: notas sobre la *productividad* de las representaciones sociales”. En: Cerletti, L., Novaro, G., Padawer, A. y Santillán, L. (compiladoras) *Experiencias formativas, procesos de identificación y regulación social de la infancia*. Editorial Biblos: en prensa.
- » Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel : (compiladores) (1999) « *De eso no se habla... » Los Usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- » Petrelli, Lucía (2013). *Sobre el trabajo docente. Sujetos, instituciones y experiencia*. Editorial Académica Española.
- » Petrelli, Lucía (2012). “Las presencias estatales en las escuelas configuradas como coo-

- perativa. Notas sobre la estructuración del trabajo docente”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. MRIE. Vol.17, N°54. 927-951.
- » Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
 - » Sinisi, L. (2013) « Políticas socio-educativas : de la integración a la inclusión escolar ¿cambio de paradigma ? ». En : *Revista Espacios*, No 49. Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
 - » Sinisi, Liliana y Petrelli, Lucía (2013) “Entre *permanecer* en el jardín y el *primerito*: sentidos y prácticas de la educación infantil”. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* N°33. 93-105. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
 - » Thisted, Jens Ariel (2014) “Reflexiones acerca de las representaciones sociales”. Ms.
 - » Thisted, Jens Ariel (2010) “Escuela, exclusión, discriminación y pobreza, la producción de subjetividad en juego.” En Neufeld, Sinisi y Thisted (editores) *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
 - » Trouillot, M.R. (2001) “La antropología del Estado en la era de la globalización”. En: *Current Anthropology* vol.42, N° 1.