

antropología
& educación

Boletín de Antropología y educación

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano

Hugo Trincherro

Vicedecana

Leonor Acuña

Secretaria Académica

Graciela Morgade

Secretaria de Hacienda y Administración

Marcela Lamelza

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil

Alejandro Valitutti

Secretario General

Jorge Gugliotta

Secretario de Investigación y Posgrado

Claudio Guevara

Subsecretaria de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

Subsecretario de Publicaciones

Rubén Mario Calmels

Prosecretario de Publicaciones

Matías Cordo

Coordinadora Editorial

Julia Zullo

Consejo Editor

Amanda Toubes

Lidia Nacuzzi

Susana Cella

Myriam Feldfeber

Silvia Delfino

Diego Villarroel

Germán Delgado

Sergio Gustavo Castelo

INSTITUTO DE CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

Directora

Mabel Grimberg

Directores de Sección

Antropología Social: *Mabel Grimberg*

Etnohistoria: *Ana María Lorandi*

Etnología: *Pablo Wright*

Folklore: *Ana María Dupey*

Antropología Biológica: *Francisco Raúl Carnese*

© Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires – 2010

Puan 480 Ciudad Autónoma de Buenos Aires – República Argentina

ISSN 1853-6549

Boletín del Programa de Antropología y Educación

Sección de Antropología Social

Índice

Artículos

- 5 Movilización estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires: aportes para el análisis.
Iara Enrique
- 11 Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?
Liliana Sinisi
- 15 Haciéndose alumno. Una mirada antropológica sobre las experiencias de niños/as que inician su escolaridad primaria.
Melina Damiana Varela y Lorena Elizabet Veron

Entrevistas

- 23 Reflexiones sobre cómo se construye la diversidad y la inmigración en la escuela.
Entrevista con Adela Franzé
*Realizada por Gabriela Scarfó**

Reseñas de Libros

- 29 BATALLÁN, Graciela. 2007. *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Col. Cuestión de Educación. Buenos Aires: Paidós. 200 páginas.
Lucía Petrelli
- 33 NEUFELD, M.R; SINISI, L y THISTED, A (eds.). HIRSCH, M.N. y RÚA, M. (comp.). 2010. *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
María Paula Montesinos

Eventos Científicos

- 37 Coloquio internacional “Juventud, etnicidad, ruralidad y movimientos translocales en Latinoamérica”
Mariana Beheran y Mariana García Palacios

Movilización estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires: aportes para el análisis.

Iara Enrique

Este artículo se inicia con el interrogante sobre la participación activa de jóvenes estudiantes secundarios en el espacio público, a partir del contexto de protestas que los tuvo como protagonistas entre agosto y septiembre de 2010. Este acontecimiento, conocido como “*estudiantazo*”, implicó la ocupación colectiva de más de treinta escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires (“*tomas*”), cortes simultáneos de calle (“*piquetes*”), movilizaciones a la sedes del Ministerio de Educación y de la jefatura porteña, entre otras acciones.

Al privilegiar este tema como objeto de reflexión intento contribuir con uno de los varios propósitos que impulsaron el lanzamiento del presente Boletín, esto es, propiciar el debate acerca de problemáticas sociales contemporáneas. Sin embargo, el abordaje académico de la actualidad no es tarea sencilla. La cercanía del conflicto hace difícil cumplir con las exigencias propias de la producción del conocimiento científico relativo a lo social, sobre todo, por la distancia y vigilancia que requiere sortear las visiones mediáticas cargadas de interpretaciones pre-construidas. Aún así, el artículo se propone intervenir en esta coyuntura para aportar algunas claves que permitan comprender un acontecimiento que es, al mismo tiempo, objeto de disputa por parte de periodistas, especialistas en materia educativa, funcionarios y dirigentes políticos.

En el ámbito escolar la cuestión edilicia ha sido uno de los temas claves de la política educativa y, aunque con oscilaciones, la inversión estatal en infraestructura logró durante largo tiempo garantizar las actividades de enseñanza-aprendizaje. De hecho, el valor prioritario otorgado a la infraestructura marcó la impronta del sistema educativo argentino que se destacó, en relación con el resto de los países de América Latina, por sus edificios “monumentales” cubiertos de ornamentos y molduras, emblemas del “progreso” y la “modernización” de la Nación.

Cierto es también que esos edificios grandes y lujosos coexistieron con otros más pequeños y precarios (especialmente en las zonas periféricas a los centros urbanos) y que el Estado no asumió sólo la realización de esta empresa sino que contó con la contribución de las organizaciones de la sociedad civil (juntas vecinales, sociedades de fomento, cooperadoras escolares, asociaciones de familia, etc.) quienes desde muy temprano adoptaron un papel motriz en la provisión de trabajo y recursos económicos para la construcción o ampliación de los edificios escolares y su mantenimiento. No obstante, pese a los esfuerzos realizados por la sociedad civil, el deterioro edilicio de la escuela pública, gratuita y masiva se volvió con el paso del tiempo cada día más acuciante y desde hace casi tres décadas se convirtió en el motivo de interrupciones de clases, denuncias en los medios y reclamos asociados con “*el abandono del Estado*”.

El punto de inflexión sobre esta situación fue el incendio del local República de Cromagnon el 30 de diciembre de 2004, local donde se realizaban habitualmente recitales de rock y en el que fallecieron casi doscientas personas -en su mayoría jóvenes menores de veinticinco años. Esta tragedia social, desnudó el estado deplorable en que se encontraban las escuelas y la precariedad del Estado como garante del derecho a la seguridad de jóvenes y niños en general y particularmente en el ámbito de los espacios destinados a su educación y recreación. A su vez, el popularmente llamado “efecto Cromagnon” constituyó un parteaguas en la visibilidad social del sector estudiantil. Las jornadas de protesta realizadas en mayo de 2005, y bautizadas también en aquel entonces con el nombre de

* Profesora en Cs. Antropológicas. Docente del Departamento de Cs Antropológicas. Miembro del Programa Antropología y Educación. Instituto de Ciencias Antropológicas, Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A. Becaria doctoral CONICET. Dirección electrónica: iaerenrique@filo.uba.com

“*estudiantazo*”, franquearon los métodos pacíficos habituales y exhibieron medidas más acentuadas como cortes de calles, ocupación de edificios escolares, *abrazos* a las escuelas, entre otras formas de lucha.¹

Este hecho implicó una grieta en el orden institucional en el que se desarrollaba la educación secundaria, manifestándose en la fugaz suspensión de las jerarquías, la apropiación del espacio por parte de los estudiantes, la subversión del tiempo dedicado a la enseñanza curricular y particularmente al protagonismo que adquirieron los jóvenes al demandar de modo directo por sus derechos. Si bien las peticiones giraron en torno a la seguridad y el mantenimiento de los edificios escolares, ello no agotó la movilización que trascendió esta circunstancia, exigiéndose al Estado el compromiso con la educación pública.

En esa coyuntura, la solución al déficit edilicio apareció como una de las promesas electorales en las que se basó la campaña del partido político liderado por el actual Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Mauricio Macri. Inmediatamente después del primer “*estudiantazo*”, spots y afiches publicitarios inundaron las calles y las pantallas televisivas con la leyenda “*Que la escuela sea el piso desde donde avanzar y no el techo que sea cae. Eso es Pro*”. Sin embargo, los lineamientos políticos de este gobierno no sólo no revirtieron la situación existente sino que profundizaron, en un contexto de creciente organización y resistencia estudiantil, el estado de precariedad de las escuelas públicas. Algunos datos vinculados con el presupuesto educativo de la Ciudad permiten corroborar la afirmación previa:

Entre el año 2008 y el 2010 el recorte de educación pública fue del 60% (pasó de 310 millones de pesos a 120 millones). Pero, la ejecución del presupuesto educativo fue mucho menor: en 2008 se ejecutó el 55%; en 2009, el 49% y en el primer trimestre de 2010, apenas el 7%. En contraposición con esto, los colegios privados vieron incrementado su presupuesto en un 64%. En 2008 los subsidios a la educación privada alcanzaron los 490 millones de pesos, llegando a 700 millones en 2009 y en 2010 a 805 millones. En los dos primeros años, estos presupuestos se ejecutaron en un cien por ciento.²

La desinversión sufrida por la escuela pública, la ineficacia de los canales institucionales existentes para resolver los sucesivos reclamos formales e informales que presentaron tanto jóvenes como adultos son aspectos centrales para comprender la protesta estudiantil, pero no alcanzan a explicar los procesos que incidieron para que los estudiantes secundarios se conviertan en un actor político en la vida pública de la Ciudad, capaz de lograr un nivel de movilización tan alto, que fue oportunamente calificado como “*un hecho inédito en la historia de la educación pública desde el retorno de la democracia*”, debido a la amplitud y duración de la protesta.³

En función de los avances de una investigación doctoral en curso, realizada desde un enfoque histórico etnográfico, en las páginas que siguen pretendo dar cuenta sintéticamente de algunos procesos y relaciones que contribuyen a complejizar el análisis sobre este episodio⁴. Para ello retomo trabajos previos inscriptos en el marco de sucesivos proyectos de investigación colectivos (Batallán y Campanini, 2004, 2008 a y b, 2009, 2010; Enrique 2008, Enrique y Scarfó, 2010, entre otros) centrados en el análisis de las prácticas políticas de niños y jóvenes en el espacio público y recupero los aportes del Programa sobre Resistencia y Protesta Social (Grimberg *et al*, 2004; Manzano, 2006) que destacan la incidencia de tradiciones organizativas en la configuración de escenarios de disputa y las tensiones en los procesos de construcción de demandas.

PROCESOS ORGANIZATIVOS

En primer lugar es imposible comprender las dimensiones de este acontecimiento sin considerar los procesos organizativos emprendidos por los estudiantes secundarios y las transformaciones experimentadas en las últimas décadas. En el curso de la investigación he identificado que en la década del noventa se produjo el pasaje desde una Federación de Estudiantes Secundarios centralizada y la presencia de organizaciones político-partidarias masivas tales como Franja Morada Secundarios (UCR) y la Federación de la Juventud Comunista (entidades todas ellas que habían adquirido notoriedad desde la recuperación de la democracia), a la descentralización y proliferación de numerosas organizaciones estudiantiles –ya sean “independientes”, o bien relacionadas con partidos de izquierda–, que se estructuraron sobre bases flexibles, cambiantes y en la mayoría de los casos resultaron efímeras. Desde la disolución, en 2003, de la Federación de Estudiantes secundarios de capital –creada en el escenario post 2001– hasta el 2006 existieron varios intentos de organización que no lograron estabilizarse.

El *Encuentro de Estudiantes Secundarios* realizado en 2005 marcó un hito en este proceso y sentó las bases para la conformación de una nueva Coordinadora de Estudiantes Secundarios Capital (CES), cuyo congreso fundacional

se realizó en mayo del 2006, es decir en el primer aniversario del “*estudiantazo*”. No obstante, esta experiencia organizativa acabó quebrándose en septiembre de 2008 en medio de la disputa con el gobierno de la ciudad por la política de becas⁵. Esta fractura se produjo debido a tensiones y disidencias internas relacionadas con los estilos de militancia, programas, estrategias y formas de construcción política. Sin embargo, en el mismo acto que se disolvió la CES se fundó la actual Coordinadora Unificada de Estudiantes Secundarios (CUES). De este modo, las experiencias organizativas que orientan la acción colectiva estudiantil en el presente se retrotraen, al menos, al año 2005, cuando varios de los actuales dirigentes dieron sus primeros pasos en la militancia estudiantil y, al mismo tiempo, se apoya en los aprendizajes políticos que van aportando las disputas previas con los distintos gobiernos. La CUES es un espacio que integra alrededor de cuarenta escuelas secundarias de la ciudad y se sostiene en forma cotidiana a través de reuniones periódicas, festivales, acciones en solidaridad con otros sectores y congresos donde se discuten objetivos comunes y “planes de lucha”. Además es importante señalar que, como parte de la política de la CUES, se llevó a cabo un fuerte trabajo territorial dirigido a ampliar y consolidar las organizaciones “zonales” que nuclean a las escuelas cercanas y contribuyen a coordinar acciones colectivas como los cortes de calle. Este trabajo organizativo permite, en parte, comprender como la protesta logró extenderse y sostenerse en el tiempo.

Más allá de la experiencia común, en el seno de la CUES conviven diversos agrupamientos, frentes y activistas que abrevan en distintas vertientes políticas, algunas de las cuales tienen representación parlamentaria nacional y/o porteña -como las agrupaciones cercanas al MST-Nueva izquierda, Proyecto Sur-Libres del Sur y Frente para la Victoria- mientras que la mayoría carece de ese tipo de representación pero tiene peso sindical, en el movimiento de desocupados, en el movimiento estudiantil universitario y en los centros de estudiantes secundarios (Lobo Suelto, Frente de Estudiantes en Lucha, Tendencia Estudiantil Anticapitalista, Partido Obrero, Partido de los Trabajadores Socialistas, Partido Comunista Revolucionario, Partido Comunista, entre otros). Esta situación de heterogeneidad política concita conflictos, tensiones, roces y descalificaciones recíprocas que, como en el caso de la CES, acaban en una secuencia de desgaste, fracturas internas y disminución de integrantes, especialmente de aquellos que desconfían de la política.

No obstante, para contrarrestar esta situación, algunas agrupaciones pusieron el eje de sus prácticas y discursos en la “unidad”, el “diálogo”, la “horizontalidad” y “el trabajo desde las bases”. Fue por este medio, en parte, que consiguieron dar forma y legitimidad a la protesta al interior del colectivo estudiantil. La exhortación a la unidad se apoya en la identificación de los jóvenes como “estudiantes” cuya referencia común es la pertenencia a una escuela determinada (“el liceo 1”, “el normal 8”, “el pelle”) y su posición como alumnos. A su vez, los mismos jóvenes contribuyen a crear una imagen unificada: el uso de categorías genéricas como “*estudiantes*” y “*compañeros*” apela a la construcción de un “nosotros” homogéneo que diluye las diferencias y que, simultáneamente, les permite distinguirse de quienes ubican como “*adultos*” y “*autoridades*” en el marco de una experiencia escolar donde ocupan una posición estructural subalterna.

DEMANDAS Y CONSIGNAS

Volviendo al comienzo de estas páginas, para entender los móviles de los estudiantes hay que tener en cuenta la historia cotidiana de los establecimientos escolares infectados con ratas, sin vidrios ni calefacción, con techos que se desprenden y obras edilicias que comienzan pero que parecen no tener fin. Así, como viene sucediendo desde fines de la década del noventa, las demandas estudiantiles estuvieron asociadas principalmente a la redistribución de los recursos socio-educativos (mejoras de infraestructura escolar, becas, viandas, boleto estudiantil, etc.) y, en este caso, fueron encuadradas bajo dos consignas más amplias “*la defensa de la escuela pública*” y “*Fuera Macri*”, estructurándose en base a la idea de una “*educación digna*”.

Sin embargo, durante el proceso de construcción de consensos en torno a estas consignas, en el seno de la coordinadora surgieron tensiones que luego se trasladaron a la escala local donde cada centro de estudiantes o asamblea estudiantil decidió de forma independiente bajo qué consignas enarbolar las demandas particulares de cada establecimiento. En el contexto escolar como en las declaraciones públicas, los jóvenes se pronunciaron mayoritariamente por la “*defensa de la escuela pública*”. Esta situación y las tensiones políticas que tales consignas suscitan pueden entenderse a la luz de la coyuntura política de la ciudad y la definición de prioridades por

parte de los agrupamientos, la articulación y disputa con otros actores sociales y, especialmente de los diferentes posicionamientos que sostienen los jóvenes sobre la actividad política estudiantil.

Los estudiantes desplegaron acciones de protesta desde los comienzos del ciclo lectivo (movilizaciones a la sede del ministerio de educación, festivales, abrazos, cortes de calle, etc.) pero fue en el mes de agosto -en el marco del Congreso de la CUES- cuando se decidió realizar un “plan de lucha” más radical. Este programa de acción se definió y se desarrolló en un momento político específico vinculado con el procesamiento al Jefe de Gobierno de la Ciudad como presunto miembro de una “asociación ilícita” dedicada al espionaje ilegal, que además involucraba al ex ministro de educación, lo cual abrió la posibilidad de un eventual juicio político. En este marco la consigna “Fuera Macri” que venía siendo levantada por algunas agrupaciones desde tiempo atrás busca ser instalada como bandera de lucha del conjunto del estudiantado, y a la vez, generar articulaciones con otras fuerzas políticas opositoras al actual gobierno de la ciudad. En esta trama, entonces, la consigna “Fuera Macri” acentuó el carácter político de la protesta.

No obstante, la escuela se definió históricamente como un espacio “libre de política” y esta es la imagen que prevalece en las valoraciones de sentido común. A grandes rasgos, al interior del movimiento estudiantil (compuesto por “dirigentes”, “militantes” y “bases”) se establece una distinción moral entre quienes realizan acciones bajo la representación del estudiantado en términos genéricos y quienes lo hacen desde intereses políticos “ajenos” al mundo escolar. Mientras que los primeros desvinculan sus acciones del universo asociado a la “la política” y “los políticos” por considerarlo negativo, los segundos revalorizan en sus discursos la política como el medio para construir la organización y transformar la realidad. Desde la primera posición se realizan acusaciones de “politización” a los jóvenes de otros grupos, sobre todo, aquellos con trayectorias militantes iniciales, a quienes se les atribuyen intereses “políticos”. La preocupación de gran parte del estudiantado por evitar que “la lucha se politice” da cuenta de una idea de ciudadanía según la cual la demanda al Estado de parte de quienes se movilizan desde el mundo escolar debe ser encauzada evitando su “politización”. Por lo tanto, la eficacia de las prácticas políticas llevadas a cabo por los alumnos en la escuela depende de la capacidad de actuar bajo un único interés: la escuela misma (o el “adentro”) y su legitimidad sólo puede garantizarse –paradójicamente- en su carácter no político. De este modo, la productividad de la consigna en “defensa de la escuela pública” radica en situar la protesta en un terreno familiar y cotidiano imaginado como no-político.

Al mismo tiempo, y como sucedió en los años noventa, la convocatoria en “*defensa de la escuela pública*” favorece la confluencia en una demanda común con los docentes, quienes en este caso realizaron medidas de acción en apoyo a los estudiantes y viceversa. Si bien estas alianzas no están exentas de conflictos, pues algunos agrupamientos se muestran reticentes a utilizar las mismas consignas de la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA) bajo el presupuesto de que ello comporta la subordinación de los estudiantes a la “*burocracia kirchnerista*”, para la mayoría de los estudiantes los docentes pertenecen a ese universo cotidiano que es la escuela y no a un gremio o a un partido político. De ahí que, en contraste con otras posibles articulaciones, la confluencia docentes/alumnos aporta una mayor cuota de legitimidad a la protesta. Esta situación como vemos produce efectos contradictorios, por un lado, el uso de consignas escolares atenúa el sentido político de las acciones colectivas y por otro repolitiza la relación entre docentes y estudiantes porque en ese mismo movimiento contribuye a legitimar un campo de reivindicación común frente al Estado.

LA ESCENA POLÍTICO-MEDIÁTICA

Las protestas estudiantiles han sido y continúan siendo estigmatizadas no sólo por los funcionarios del gobierno de la ciudad sino también por ciertos sectores hegemónicos de la prensa que cuestionan la politización de los estudiantes secundarios y asocian la metodología adoptada para protestar con violencia, caos y desorden público. En efecto, la imagen negativa difundida por los medios es una de las preocupaciones que aquejan a los estudiantes dado que restan legitimidad a las demandas. En una lucha desigual por el apoyo de la opinión pública, los estudiantes dedicaron buena parte de sus esfuerzos a contrarrestar estas visiones parciales repartiendo volantes durante los cortes de calle, organizando actos públicos, asistiendo a programas televisivos y difundiendo comunicados de prensa que explicaban las razones de la protesta y desmentían que en las “tomas” se consumieran

alcohol y drogas. De este modo, los estudiantes secundarios buscaron revertir la estrategia de un sector de la prensa que, al poner énfasis en criticar la forma de protesta, soslayó los motivos que le dieron origen, es decir, exoneró al gobierno y culpabilizó a la víctima.

A nivel de las medidas políticas y confrontaciones mediáticas que tuvieron lugar entre agosto y septiembre del 2010, las declaraciones y respuestas de los dirigentes y funcionarios del gobierno de la ciudad provocaron indignación y, simultáneamente, contribuyeron a unificar a los estudiantes y a extender e intensificar la protesta. El memorándum “Procedimientos para la toma de escuelas” distribuido en los establecimientos secundarios públicos -que instruía a los directivos para que confeccionasen “listas negras” con los nombres de quienes participaban en la protesta- la criminalización, subestimación y descalificación de los estudiantes acusados de “*tomar las escuelas para no estudiar*” junto con la negativa del Ministro a atenderlos ayudaron a reforzar el antagonismo nosotros/ellos y a agudizar el conflicto. Así, frente a las muestras de autoritarismo e intolerancia varios sectores de ese difuso movimiento llamado “progresismo” salieron a cuestionar las medidas “*retrógradas*” del gobierno y a celebrar el “*regreso de los jóvenes a la política*”. Como correlato de estos sucesos los estudiantes lograron obtener un mayor grado de adhesión social.

PARA CERRAR

En este artículo procuré dar cuenta, a partir de los avances de una investigación en curso, de ciertos aspectos que, a mi entender, han sido clave en la formación del llamado movimiento estudiantil secundario como actor político en el espacio público en los últimos meses. En particular, he destacado dimensiones organizativas, la tensión en la construcción de las consignas y en las identidades, la articulación política entre estudiantes y docentes, los modos en que los estudiantes buscaron ganar adhesión social y la orientación de las políticas estatales como factores centrales desde donde comprender la conformación de prácticas y sentidos que se ponen en juego en un escenario socio-político específico. Del mismo modo, he puesto de relieve el carácter política e ideológicamente heterogéneo de las organizaciones que coexisten en el seno de este movimiento. Esto ha permitido cuestionar las lecturas que reducen la protesta estudiantil a una respuesta espontánea frente a la precariedad material y financiera en la que el gobierno de la ciudad dejó a las escuelas públicas y mostrar las potencialidades del enfoque histórico-etnográfico en el abordaje de los problemas socio-educativos contemporáneos.

NOTAS

¹ La jornada de protesta estudiantil conocida como “*estudiantazo*” entrañó medidas de acción simultáneas en veinte escuelas (ocupación de edificios, abrazos, sentadas, etc.) y cortes de tránsito en puntos clave de la ciudad. Estas acciones confluyeron el 24 de Mayo de 2005 con una movilización de los estudiantes secundarios, universitarios y docentes hacia la plaza de Mayo.

² Fuente: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Boletín N° 107, 16 de septiembre de 2010. Datos elaborados sobre la base de los informes de coyuntura N° 4 y 5 de la Fundación para el Análisis de Políticas Públicas <http://www.fappu.org/observatorio>

³ El episodio fue calificado en estos términos en la nota “Una radiografía de la ineficiencia del gobierno macrista” realizada por Roberto Navarro (Página 12; 12-09-2010; Pp. 2 y 3) y en una declaración titulada “Argentina: En la Ciudad de Buenos Aires, regreso de políticas neoliberales, desvalorización de lo público y resistencia estudiantil” efectuada desde el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE, Boletín N° 107, 16 de septiembre de 2010).

⁴ El proyecto de investigación doctoral titulado: “Tradiciones formativas y protagonismo socio-político de jóvenes-adolescentes en la construcción de la ciudadanía. Un estudio antropológico de la escuela media en la Ciudad de Buenos Aires”, se inscribe como línea de trabajo en el Proyecto UBACyT: “Niños y jóvenes en el espacio público: Agencia y comunidades de pertenencia en la polémica por la democratización de las instituciones” dirigido por la Dra. Graciela Batallán y la Lic. Silvana Campanini, que se desarrolla dentro del Programa Antropología y Educación de la Universidad de Buenos Aires (Secretaría de Ciencia y Técnica programación 2008-2010) y es financiado con una beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

⁵ Entre julio y septiembre del 2008 los estudiantes secundarios iniciaron numerosas acciones colectivas debido a un importante recorte en la cantidad de becas estudiantiles que aplicó el gobierno de la Ciudad.

BIBLIOGRAFÍA

- Batallán, G.; Campanini, S. (y equipo) (2004) *Infancia, juventud y política. La participación de un "no ciudadano en el espacio público"*. Buenos Aires, UBA, Secretaría de Ciencia y Técnica.
- Batallán, G.; Campanini, S. (y equipo) (2008 a) Niños y jóvenes en el espacio público: Agencia y comunidades de pertenencia en la polémica por la democratización de las instituciones". Buenos Aires, UBA, Secretaría de Ciencia y Técnica.
- Batallán, G.; Campanini, S. (y equipo) (2010) Legado y recreación política entre generaciones El protagonismo de niños y jóvenes en el debate por la democratización de las instituciones. Buenos Aires, UBA, Secretaría de Ciencia y Técnica.
- Batallán, G.; Campanini, S.; Prudent Leiva, E; Enrique, I. y S. Castro (2009) "La participación política de Jóvenes-Adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate". *Revista Última Década* vol.17, N° 30, julio 2009 pp. 41-66 Versión digital disponible en www.scielo.cl www.redalyc.org y www.cidpa.org. Editor responsable: Centro de Estudios Sociales CIDPA.
- Batallán, G. y S. Campanini (2008b): "La participación política de *niñ@s* y jóvenes adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela", En: Cuadernos de Antropología Social, Número 28.
- Enrique, I. y G. Scarfó (2010) "Experiencias y discursos sobre organización política y laboral de las y los jóvenes. Un acercamiento histórico-etnográfico a los procesos de socialización-apropiación contemporáneos". *Revista Observatorio de Juventud*, Instituto Nacional de la Juventud, Gobierno de Chile Marzo de 2010. Número 25.
- Enrique, I. (2008) "*Estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: modalidades de organización y procesos de movilización en torno a la escuela pública*". Ponencia presentada en V Jornadas de Investigación en Antropología Social. Ciudad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 19 al 21 de Noviembre 2008.
- Grimberg, M.; Fernández Álvarez, I. y V. Manzano (2004): Modalidades de acción política, formación de actores y procesos de construcción identitaria: Un enfoque antropológico en piqueteros y fábricas recuperadas. En Bonetto María Susana, Casarin Marcelo y María Teresa Piñeiro (eds.) *Escenarios y nuevas construcciones identitarias en América Latina* UNC. CEA; UNVM, 2004. Pp. 185-197
- Manzano, V. (2006) "Movimiento de desocupados y educación. Etnografía de procesos de articulación política en la Argentina reciente". En: Pablo Martinis y Patricia Redondo (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Del estante, Buenos Aires.
- Mauger G. (2007) *La revuelta de los suburbios franceses: una sociología de la actualidad*. Antropofagia, Buenos Aires.

Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?

Liliana Sinisi

Antes de comenzar estas líneas de reflexión, quisiera hacer una aclaración teórica sobre las formas de conceptualización. Los conceptos y categorías con los que pensamos la realidad son *historizables* y surgen para dar cuenta de cómo la teoría social está interpretando la realidad en un momento determinado. Así, hablar de inclusión o integración no implica partir de una definición acabada de estos conceptos/categorías ya que, es el marco teórico conjuntamente al contexto en el que se producen y los usos que se realizan de ellos, los que definen sus significados.

Mi interés es invitar a repensar los complejos procesos que atraviesan la experiencia escolar de niños, niñas y jóvenes que ven cercenado su derecho a acceder/permanecer en la escuela común por ser portadores de “patologías cognitivas”, “mala conducta”, síndrome ADD, discapacidades, o por ser pobres, indígenas, migrantes siendo estos últimos, muchas veces, sujetos de la educación especial a partir de lo que se denomina eufemísticamente “patologías de la pobreza” o “patologías culturales”.

No es tarea sencilla relacionar a las instituciones escolares y a los actores que en ella participan –directores, maestros, etc.- con las formas en las que los niños y niñas son estigmatizados y segregados, dado que siempre se pensó a las escuelas como el símbolo de la integración y la igualdad social. La idea, no es denunciar a la escuela pública, ya que es una institución que debemos seguir defendiendo como proyecto político, por su función social y además, por ser la que constituye un tipo particular de experiencia: *la experiencia escolar*.

Yendo al tema que convoca el título de este trabajo, se puede afirmar que, en relación al concepto de *inclusión* éste se ha transformado en los últimos años en la categoría estrella de toda política social y programas educativos elaborados por organismos internacionales –fundamentalmente UNESCO, UNICEF- que pretendan revertir la situación en la que se encuentra gran parte de los sectores sociales empobrecidos. Su uso retórico, renovado y generalizado apunta a generar “prácticas inclusivas” así como conformar “instituciones inclusoras”, presuponiendo que la sola enunciación asegura un cambio en las situaciones cotidianas.

A nivel local, el uso del concepto de inclusión aparece con intensidad a partir del año 2004 en los fundamentos de las políticas socioeducativas como en la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el año 2006 y también en múltiples programas desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional. En este contexto, las instituciones educativas son significadas como los lugares donde “deben” estar los niños/as y jóvenes: “es mejor que estén en la escuela y no en la calle”. Así, la sola inclusión y permanencia en la escuela se constituye como la nueva meta escolar, como si la inclusión fuese beneficiosa per se, como si la “experiencia escolar inclusiva” modificaría por sí misma las marcas que estos chicos portan.

LA RELACIÓN INTEGRACIÓN / INCLUSIÓN

Los debates actuales en torno a la relación o a la diferencia entre integración e inclusión escolar, se están planteando en términos de “paradigmas”. Es decir, tanto los técnicos en políticas educativas, equipos de conducción escolar, así como los especialistas en educación particularmente el campo de la Educación Especial proponen

que se ha pasado del “paradigma de la integración” que supone a niños, niñas y jóvenes como portadores de *necesidades educativas especiales* -modelo que supuestamente estaría apuntando al déficit- al “paradigma de la inclusión” que, por el contrario, según fundamentan, se corre de la perspectiva sobre las *necesidades especiales* por la del “derecho” que tienen todos los niños, niñas y jóvenes de acceder a una buena educación que los incluya en sus diferencias.

En primer lugar, quisiera volver a retomar las palabras que inician este texto y que hacían alusión a los conceptos y/o categorías que usamos para analizar e interpretar la vida social proponiendo la idea de que los conceptos son apropiados y usados en contextos determinados y según diferentes momentos históricos, de esta manera van variando su significado.

Si analizamos la referencia etimológica de las palabras, encontramos que en el diccionario de la Real Academia Española, la palabra integrar proviene del latín “integrare” que significa constituir las partes en un todo; hacer que algo o alguien forme parte de un todo; mientras que la palabra incluir, proviene del latín “includere” y significa poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites; contener una cosa o llevarla implícita. Como vemos, no es por las acepciones etimológicas que se ha cambiado el uso del concepto integración por el de inclusión ya que en ese caso *integrar* tal vez sea el término más adecuado para dar cuenta de determinadas prácticas.

En segundo lugar, se habla de cambio de paradigma, haciendo alusión a un cambio en la forma de intervenir en las prácticas de la educación especial así como en las de todos los niveles del sistema educativo. Recordemos que un paradigma es algo así como una lente creada por la cultura que nos permite ver las cosas según un sistema de valores que se sustenta en las creencias de una sociedad determinada y que se perpetúa en el tiempo por efecto de la educación, las vivencias, el conocimiento y las prácticas. Por otra parte, los paradigmas no se eliminan, sólo se pueden cambiar por otros paradigmas cuando ya no sirven para explicar la realidad aunque en procesos de larga duración ya que, para cambiar un paradigma es necesario modificar nuestro sistema de valores como los conocimientos y las prácticas para crear nuevas experiencias. Ahora bien, es cierto que en ciencias sociales muchas veces los investigadores y pensadores han adoptado la frase de Khun “cambio de paradigma” para dar cuenta de un cambio en la forma en que determinada sociedad se organiza e interpreta la realidad, es probable entonces que este sea el uso que estamos encontrando actualmente cuando se hace mención al “nuevo paradigma de la inclusión”.

Estas breves reflexiones sobre el concepto de paradigma no pretenden clausurar la complejidad que se presenta en el desarrollo de las ciencias con sus cambios y “revoluciones científicas” en términos khunnianos; la referencia que me permito hacer en estas páginas es sólo con el objetivo de poder estar atentos también sobre sus *usos*. Esto me plantea un interrogante ¿solamente aludiendo retóricamente al cambio de paradigma de la integración por el de inclusión se han modificado las prácticas, las creencias, valores -referidas a la exclusión y la discriminación del diferente- que se supone deben haber mudado para que pueda darse el llamado cambio de paradigma?

A partir de la investigación que vengo desarrollando sobre los *circuitos escolares diferenciados* que atraviesan niños y niñas que son excluidos de la escuela común para ser derivados a escuelas que pertenecen al sistema de educación especial, he observado que el uso del concepto integración sirve para dar cuenta de múltiples situaciones: desde explicar la forma de actuar de niños/as –especialmente inmigrantes o hijos de inmigrantes- que “no se integran” al grupo y a las dinámicas áulicas hasta las acciones que llevan adelante los docentes de educación especial cuando es probable que un niño/a vuelva a la escuela común después de haber pasado por las escuelas especiales (Sinisi, 1999). También, se habla de integración, cuando se plantea que los chicos/as con diversas discapacidades deben estar en la escuela común. El marco de estas acciones tiene como antecedente fundamental la Declaración de Salamanca de 1994 y las diferentes legislaciones nacionales y jurisdiccionales en relación a la llamada “*integración de los niños con necesidades educativas especiales*”.

Sobre los *usos* del concepto de inclusión, no es común encontrar en los discursos cotidianos escolares referencias a las “prácticas de inclusión”. Sí es un concepto que como mencioné más arriba forma parte de la retórica de políticas y programas socio-educativos que se vienen implementando en los últimos años y es, además, la categoría que por excelencia intenta definir un nuevo estado de situación.

Aunque sería imposible citar en estas líneas toda la literatura existente sobre el cambio de paradigma hacia la inclusión, el supuesto es que, éste paradigma, tiene posibilidades de configurarse como una nueva perspectiva que parte de los actuales principios éticos y políticos para pensar la situación de los niños, niñas y jóvenes que por

presentar diferentes capacidades o por pertenecer a los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad quedan por fuera o son excluidos del sistema educativo. Lo que intento afirmar, por el contrario, supone que “cambiar” de paradigma no conlleva en absoluto un cambio en las prácticas y procesos de exclusión que se documentan a diario en las instituciones educativas y en la sociedad. Cambiar estas prácticas implica, en primer lugar, poder visibilizarlas y reconocerlas como tales.

UNA CUESTIÓN DE ENFOQUES

Tanto la integración como la inclusión escolar han sido abordadas por varias disciplinas, entre ellas la Pedagogía, la Psicología Educativa. Dado que el concepto de *integración* es actualmente cuestionado –supuestamente– por dar cuenta del déficit del alumno/a se ha comenzado a usar el de *inclusión* para explicar tanto las intervenciones como las acciones que se deben promover para garantizar el derecho a permanecer en la escuela de los niños/as “otros” diversos. Generalmente, los estudios a los que se hace referencia para avalar esta nueva nominación discursiva presentan investigaciones sobre “casos de inclusión” de niños que provienen de la educación especial. Como antropóloga, pretendo dar cuenta que contrariamente a estas perspectivas el enfoque antropológico o la etnografía educativa nos permite comprender que el *problema de la integración y/o inclusión* es más complejo que el análisis “puntual” de casos de niños y niñas integrados/as y/ o incluidos en tanto que permite relevar la complejidad de la trama de sentidos de los sujetos que participan de ese proceso –docentes, niños, familias, especialistas de gabinete etc.- disputando los significados sobre lo que se entiende que puede ser la *experiencia escolar inclusiva*. Están los que creen que la educación especial es la única posibilidad de los chicos y chicas segregados del sistema común de producir un aprendizaje que les permita incluirse en la sociedad. Están los maestros que afirman que no están preparados para “esa clase de chicos” y que su presencia les subvierte la dinámica del aula. Están los padres, que pelean para que sus hijos no sean derivados cuando se “detecta” la dificultad y quieren que permanezcan en la escuela común, o aquellos otros que por miedo o desconfianza no se animan a que salgan de la escuela especial afirmando que ésta “los contiene”. Y también, están los chicos, chicas y jóvenes que saben mucho más de lo que imaginamos sobre lo que les está pasando en la escuela, reconociendo claramente el tipo de institución a la que asisten y el tipo de enseñanza que se les brinda.

Documentar desde el enfoque etnográfico estos procesos nos permite conocer las formas que asumen y cómo se produce la integración y/o la inclusión de los niños/as que han sido excluidos previamente del espacio escolar que debía contenerlos. También permite documentar los sentidos y las prácticas se ponen en juego en el momento de integrarlos/incluirlos así como estar atentos a las formas en las que se redefinen, si es que se redefinen, las marcas que los habían etiquetado previamente.

De esta manera, al conocer la cotidianidad escolar en su complejidad se modifica el eje de los análisis puestos en la singularidad de las capacidades de los sujetos para integrarse o aquellos que apuntan a la efectividad de las políticas inclusivas. La duda entonces es, si el llamado paradigma de la inclusión no estará encubriendo/ocultando la exclusión de los niños que no se adaptan a un modelo de alumno creado previamente. Al relacionar las formas de exclusión con las de integración/inclusión se puede articular de manera paradójica tanto a las “escuelas comunes expulsoras” como a las “escuelas comunes receptoras” ya que ambas no siempre se hacen responsables no sólo del problema del aprendizaje del niño sino, fundamentalmente, de la cuestión de la enseñanza.

Así, se evidencian las tensiones que se producen entre las instituciones educativas que sólo pueden aceptar/integrar/incluir a aquellos niños que responden a un formato de alumno homogéneamente esperado mientras que por otra parte se despliegan políticas de inclusión que promueven la inclusión en la “atención a la diversidad”. Es en esta tensión que considero necesario pensar nuevamente si la inclusión escolar puede ser sinónimo de permanecer y estar aprendiendo en la escuela ¿no deberíamos mejor estar atentos a las formas en la que los niños/as “incluidos” producen su experiencia escolar cotidiana muchas veces cercana a la segregación, la discriminación, la marginalización constituyéndose así como los *excluidos de adentro*?

Finalizando estas líneas de reflexión y de propuesta para el debate, creo que es necesario pensar sobre las situaciones cotidianas vinculadas con la *otredad* ya que lo que se presupone que hay que incluir es precisamente a ese conjunto de niños y niñas que no entran en los parámetros normalizados de la homogeneidad. Podemos hablar de cambio de paradigma y enunciar a la *educación escolar inclusiva* como el nuevo modelo educativo,

aunque siga pensando que si la educación es un derecho no tendrían que ser definidas previamente -a partir de programas y acciones de intervención- las formas de inclusión. Ahora bien, si se mantiene el concepto, la escuela debería ser inclusiva para todos los chicos y chicas eliminando previamente las marcas que los segregan. Sólo entendida en esos términos la educación llamada inclusiva puede garantizar la igualdad de oportunidades para todos y todas con la posibilidad de poder construir lo singular de la experiencia escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1995): "Una duda radical", en Bourdieu, P. y Wacquant, L. Respuestas. Por una antropología reflexiva. Editorial Grijalbo, México, DF. (págs 177-184)
- Castel, R. (1995): Las metamorfosis de la cuestión social. Una crítica del salariado. Paidós. Buenos Aires. Barcelona.
- De la Vega, E. (2008): Las trampas de la escuela integradora. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires 2008
- De la Vega, E. (2009): La intervención psicoeducativa. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Lus, M.A (1995): De la integración escolar a la escuela integradora. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Menéndez, E. (2002): "Usos y desusos de conceptos de Antropología Social", (cap. 4), en Menéndez, E. La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo. Ediciones Bellaterra. S.L. Barcelona (págs 247-308)
- Montesinos, Pallma y Sinisi (2007): "¿Qué hay de nuevo. Aportes para una reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos". Revista Etnía, Olavaria, Provincia de Buenos Aires.
- Neufeld M.R. y Thisted, J.A: "Vino viejo en odres nuevos": acerca de educabilidad y resiliencia. En Cuadernos de Antropología Social, Julio 2004. FFyL. Instituto de Ciencias Antropológicas. UBA. (págs 83-100)
- Rockwell, E.(1987): "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Rockwell, E.(2009): La Experiencia Etnográfica. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Sinisi, L. (1999): "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización", en Neufeld y Thisted (comp.) De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Ed. Eudeba 1999
- Sinisi, L. (2000): "Diversidad y escuela. Repensar el multiculturalismo"; en Revista Ensayos y Experiencias. Buenos Aires, 2000.

Haciéndose alumno. Una mirada antropológica sobre las experiencias de niños/as que inician su escolaridad primaria.

Melina Damiana Varela y Lorena Elizabet Veron

RESUMEN

En el siguiente trabajo nos proponemos analizar: la construcción de representaciones y expectativas de los docentes y alumnos sobre la educación formal, la particularidad del barrio donde encuentra la escuela, la relación docente -estudiante-conocimiento en el marco de la articulación¹ entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario.

Nuestro objetivo específico es introducir algunas reflexiones, desde una perspectiva antropológica, en torno al debate más amplio respecto a la construcción de la niñez y las intervenciones pedagógicas sobre ella.

Nos interesa indagar sobre el modo en que se construye la visión de la escuela y la escolaridad tanto por los docentes de los primeros grados de la escuela primaria como de los niños en una institución educativa del barrio de Villa Crespo. Esto implica analizar la construcción de los distintos puntos de vista y expectativas de los niños y docentes respecto a la noción de escuela, niveles educativos, aprendizaje. En tanto “no deberíamos olvidar que al hablar de niñez, hablamos de relaciones entre niños y adultos, entre niños e instituciones o entre pares” (Szulc, 2006: 39).

INTRODUCCIÓN

La escuela tuvo y tiene mucho que ver en la delimitación y construcción de la niñez, tanto desde la propagación de un discurso psicológico que establece qué debe esperarse de un alumno según su edad cronológica como por la difusión de una idea de niño como incompleto e inmaduro. Frecuentemente ha situado a los niños en un lugar subordinado, cuya voz debe o puede no tenerse en cuenta. Como señala Adelaida Colángelo esos abordajes entienden la niñez como un “punto de partida para un individuo que está en potencial” (2004:11). Si bien es claro, que las experiencias escolares y las formas de entender la infancia son vividas de maneras diversas, podemos ver como existe un modo dominante de pensar y de intervenir sobre la niñez en la escuela hoy.

En el Nivel Inicial esta problemática adquiere particular relevancia ya que es nivel históricamente asentado sobre un “contrato fundacional,² basado en la socialización, el espacio de juego y el cultivo de hábitos de la vida cotidiana” (Harf et- al. 1997: 37), vinculado a los procesos de normalización de los individuos (Foucault, 2002) que continúa constituyéndose como uno de los ámbitos en donde las representaciones hegemónicas sobre la niñez se despliegan de manera significativa.

“La infancia como categoría construida sociohistóricamente no constituye una etapa única e indivisible, sino que se presenta diferente en momentos delimitada por ritos de pasaje (Van Gennep, 1960) o por cambios sociales o biológicos visualizados como significativos en el crecimiento de la persona” (Hetch, 2007: 3). Así mismo, cada grupo social le otorga diversas y desiguales valoraciones y expectativas a cada etapa.

El ingreso a la escolaridad primaria, entendemos que se desarrolla sobre determinadas condiciones objetivas y complementariamente ocurre bajo determinadas condiciones subjetivas. Creemos que este proceso permite visualizar la presencia de marcas que impactan fuertemente en la subjetividad de los sujetos a lo largo de toda su historia escolar y social. En este sentido, sostenemos que no debe perderse de vista las diversas formas y experiencias de los sujetos en este y otros procesos.

En esta investigación³ nos apoyaremos metodológicamente en los aportes de Elsie Rockwell (1987) y sus defini-

ciones del trabajo etnográfico como la documentación de lo no documentado, lo oculto, lo inconsciente de la realidad social. Como proceso abierto y flexible que implica un trabajo teórico que permite la construcción de una descripción. Este trabajo tendrá como producto final un documento descriptivo que aporte a las inquietudes teóricas más generales. Con una mirada que recupere la historicidad de los procesos, el sentido y la dirección de los cambios y transformaciones así como también la agentividad de los sujetos. Por lo tanto, tendremos en cuenta en nuestro trabajo la contextualidad de los procesos, donde se plantea como necesaria una mirada que permita una articulación entre lo local y lo general. (Varela y Veron, 2008).

Como aproximación al campo elegimos una escuela estatal de Villa Crespo considerada o señalada por algunos de los actores entrevistados como “evitada” por las familias cuya residencia se encuentra cercana a dicha institución. Dicha escuela cuenta con una sola sección en nivel inicial, a la que tradicionalmente concurren niños de 5 años. El abordaje de las diversas valoraciones de los sujetos en torno a la escuela, así como también al contexto sociocultural mayor en donde se encuentra la misma, permite comprender las particularidades que caracterizan a dicha institución.

Realizamos entrevistas informales y semiestructuradas a distintos actores como niños, docentes y directivos; participamos de algunas actividades con los niños de jardín y primaria durante varias jornadas escolares, entradas y salidas. Además, realizamos una exploración de material escrito como cuadernos, carpetas de trabajos de niños, diseños curriculares de nivel inicial y primario y el proyecto de articulación construido por las docentes de ambos niveles.

Partimos de la conceptualización del niño como agente social activo y posicionado, constructor de significados, capaz de dar cuenta de la realidad y de actuar competentemente, cuya perspectiva se encuentra en interrelación con el punto de vista de “otros” adultos. Esto, a su vez no descarta la visibilización de las redes de poder y asimetría en la que se juega en estas relaciones. En este sentido, creemos que es posible un abordaje antropológico de la niñez que dé cuenta de las múltiples formas de vivir y experimentar el ser niño (Varela y Veron, 2008).

EN EL CAMPO

“Este es un jardín especial, en un barrio de claras casas tomadas”
(Docente de 1º grado)

Estas palabras condensan ciertas valoraciones y representaciones, que articulan tanto las expectativas docentes sobre la educación inicial y la educación primaria, la vinculación entre formas de trabajo y contenidos propios de primer grado como la incidencia de diversas problemáticas de carácter local y general.

Las docentes caracterizan al jardín como “especial” por dos cuestiones: primero por tratarse de una escuela de “alto riesgo” a “donde asisten niños migrantes” y “niños con problemas de conducta” y por otro lado porque debido a la baja matrícula en todos sus niveles⁴, actualmente la sala de jardín de infantes “es integrada⁵”.

El “alto riesgo” según las maestras se vincula con diversos aspectos: la residencia del alumnado y la desvalorización que se construye en torno a la misma (un gran número de niños habita en casas “tomadas” del barrio) y también por la concurrencia de “determinados tipos de niños” y su relación con el bajo nivel educativo.

“Para determinados tipos de chicos esta escuela es como que los recibe, en donde otras escuelas por ahí no quieren estos tipos de chicos, que son chicos con problemas de conducta, con problemas de aprendizaje. Y esta escuela realmente está abierta.. Dentro de la buena zona que es esta de Villa Crespo, los chicos que vienen a esta escuela, a esta escuela pública generalmente son chicos con necesidades porque el resto están distribuido en privadas, hay muchas escuelas privadas alrededor”. (Docente de 2º grado)

Según las docentes esta escuela sería evitada por personas que viven en el barrio y que no provienen de casas tomadas. Parecería que la institución condensa rasgos negativos que contrastan con las representaciones que tienen los adultos a cargo sobre lo que se considera “una buena escuela”. Como sostiene Maria Rosa Neufeld (1996) a partir del concepto de “circuitos de evitación”, que permite dar cuenta de los procesos de selección negativa, en donde se combinan prácticas y representaciones de múltiples actores, por los cuales las instituciones son evaluadas, rotuladas y rechazadas (Palma y Sinisi, 2004).

De esta manera se destacan las relaciones que mantiene dicha institución con otras escuelas del barrio y que ponen de manifiesto “circuitos de diferenciación educativa”, que explica según los docentes la ausencia de alumnos en la escuela en donde trabajan.

Además, las docentes señalan que esta institución se caracteriza por recibir a “niños con problemas” mientras que otras escuelas privadas de las zonas aparecen en sus discursos como “cerradas para estos niños”. La “apertura” de esta escuela se relacionaría no solo con el ser gratuita, ya que hay “chicos con necesidades” sino por la aceptación de estos niños con “problemas de conducta”. Los desplazamientos hacia las escuelas privadas que se encuentran en el barrio parecerían exclusivos no solo de aquellos padres que tienen la posibilidad económica de hacerlo sino que también de aquellos cuyos hijos no presentan “problemas de conducta”.

Pero una de las maestras vincula un factor más a la fluctuaciones de matrícula que tiene que ver con la presencia de niños migrantes de origen boliviano y paraguay y los cambios de residencia.

“Es una readaptación permanente porque hay muchos chicos extranjeros también que los padres van y viene a Bolivia o a Paraguay y muchas veces los llevan con ellos, por ahí están un mes allá y después vuelven a venir.” (Docente de 1º grado)

Siguiendo a Palma y Sinisi (2004) esta institución aparece como una escuela en donde se concentran niños con dificultades de avance en el sistema escolar y que se encuentran ubicados en los niveles socioeconómicos más bajos de la estructura social.

Cabe destacar que las tensiones en torno a la baja matrícula no son exclusivas de primer grado sino que también se despliegan en las conceptualizaciones sobre el nivel inicial y la inclusión de niños de cuatro años. Al destacar al jardín como “especial” las docentes de primer grado resaltan la especificidad actual de la última sección del nivel inicial y su relación con años anteriores donde solo concurrían niños de 5 años. Para las docentes de primaria no pasa desapercibido el ingreso actual de niños de 4 años en una sala que se caracterizaba por tener solo niños de 5 años. Según las maestras, esto incide de manera desfavorable en el trabajo de ciertos contenidos que parecen habilitados solo para la edad de 5 años, en tanto “preparación para” el ingreso a la primaria, y la importancia de la edad a cerca de lo que habilita y limita para llevar a cabo la articulación, como se explicitará a continuación.

“Es Especial porque no hay salita de 5 exclusivamente, hay chicos de 4, hay chicos de 5 y hay chicos a punto de cumplir 6, entonces los intereses que vienen del jardín son muy distintos”. (Docente de 1º grado)

“El tema que acá (esta escuela) es que están las dos salitas juntas de 4 y 5, es como que bueno, que no se trabaja ni con uno ni con el otro”. (Docente de 1º grado)

Las docentes de primer grado refieren a ciertas conceptualizaciones de la edad cronológica con cuestiones vinculadas a la homogeneidad/ heterogeneidad de intereses y la apropiación de ciertos aprendizajes. Parecería que la misma edad cronológica garantizaría por sí sola, la homogeneidad de intereses y experiencias por parte de los niños.

“...alguna actividad puedes realizar con 5 que no puedes realizar con 4,... a nosotras nos cuesta bajar un poco más el nivel también. Ya tenemos que bajar a 5 y también a 4 para que se integren”. (Docentes de 1º grado)

Según Batallán y Varas “Las corrientes críticas sostienen que pervive un mito, fuertemente arraigado entre los formadores, que considera que el desarrollo es un antecedente del aprendizaje. De este modo se considera que el niño difícilmente logrará aprender si no llega a su escolaridad con el grado o nivel de “desarrollo” predeterminado para su edad cronológica” (2002:14).

Respecto de las respuestas de las docentes en cuanto a las actividades del jardín y su vinculación con la apreciación de “bajar el nivel” parecería que cierta edad cronológica aseguraría la apropiación de ciertos tipos de contenidos y por lo tanto cierto aprendizaje exclusivo de la edad.

Desde este punto de vista las edades parecerían caracterizadas como unidades discretas que habilitan y a su vez limitan, una mirada que deja de lado la posibilidad de pensar en las múltiples y heterogéneas vivencias o trayectorias formativas de los sujetos. Para Jenks (1996) estas etapas naturalizadas forman parte de estrategias de control social de la modernidad occidental. En este sentido, es fundamental considerar el carácter social de la construcción de la edad, y por lo tanto reconocer las múltiples formas de ser niño.

Entendemos que las representaciones sociales que los sujetos construyen torno al nivel inicial, más precisamente la sección de 5 años y el nivel primario se vinculan con ciertas incertidumbres y expectativas respecto a una

transición esperada que podría ser asociada al “éxito escolar”.

“Para que pases de grado tenes que estar atento y calladito”
 “Mi papá me decía que estudie”
 “A mí, que esté atento”
 (Niños de 1º grado)

Estos niños explicitan que han “comprendido” el mandato que se reitera ampliamente como norma y ley en los ámbitos educativos. El tema del control del cuerpo, de apropiarse y cumplir con determinados comportamientos necesarios que favorecen cierto orden escolar y que parecen caracterizar el ingreso a primaria, son destacados en los discursos de los niños. Pero por otro lado nos preguntamos “¿Cómo invertir la visión que sitúa a estos niños, como depositarios de una cultura “inculcada” por las generaciones precedentes y por las instituciones sociales, para observarlos como seres humanos en proceso de tomar decisiones y de reapropiarse de la experiencia vivida” (Rockwell , 2006:1).

En muchos casos el éxito o fracaso pareciera depender de ciertas disposiciones que deben adquirir los alumnos para transitar esta nueva etapa con “éxito”, vinculadas al mantenerse callados, atentos, etc. que demarcarían ciertos atributos a adquirir para ser “alumno de la escuela primaria”.

“En el jardín jugamos y en la escuela primaria no”(Niño de 1º grado)

De esta manera las diferencias entre estos ámbitos educativos son puestas de manifiesto. En principio, no hacen hincapié en cuestiones como el espacio físico, como sí lo manifiestan los adultos entrevistados⁶. Los niños en las entrevistas plantearon la distinción de actividades: “antes jugábamos, ahora no”, “en primero estudiamos y escribimos”, “los juegos ahora están en el armario”. Otro niño cuestiona a sus compañeros señalando que ahora (en primer grado) también hay espacio para el juego pero que esta actividad se desarrolla “en la hora extra”.

Entendemos que los niños reconocen por un lado las diversas actividades que se despliegan en ambos niveles, pero además expresan como estas adquieren distintas valoraciones, poseen tiempos particulares y nuevos espacios. En las entrevistas señalan la resignificación del tiempo y el espacio de juego.

Uno de los niños de primer grado, plantea que “antes dormíamos un ratito” seguidamente otro niño agrega “y jugábamos” es entonces cuando un tercero señala: “Y jugábamos en la computadora y escribíamos. Salíamos a comer y después dormimos”. Entendemos que estos últimos niños no se sintieron del todo cómodos con la idea de que sólo “dormían” en el jardín. Sino que dan cuenta de un número mayor de actividades que llevaban a cabo en el jardín de manera cotidiana. Frente a otras preguntas los niños dejan claro las rutinas establecidas y la presencia del timbre, ausente en el nivel inicial, como marca del comienzo o fin de determinadas actividades.

En síntesis, estos discursos nos permiten repensar las múltiples formas como estos niños experimentan este tránsito hacia la educación primaria. Esto sumado a las entrevistas y observaciones previas realizadas a docentes y padres nos permiten distinguir que frente a la dicotomía que marcan los adultos entre juego-estudio, dibujo-escritura y sus vinculaciones con el espacio en que se desarrollan las actividades. En las interpretaciones de los niños observamos que no aparecen visiblemente estas dicotomías sino que más bien son resignificadas y adquieren nuevos sentidos.

REPENSANDO-NOS:

“Como señala Bourdieu la mera decisión de hacer de la población infantil “objeto de estudio etnográfico” supone una ruptura epistemológica con la perspectiva adultocéntrica (Hirschfeld, 2002), dominante en las Ciencias Sociales” n este sentido, recuperamos la relevante y creciente producción antropológica latinoamericana que aborda de modo sistemático a la niñez, atendiendo a su carácter diverso e históricamente construido (Cohn 2001; Colangelo 2004; Donoso 2005; Enriz 2006; García Palacios 2006; Hecht 2004; Santillán 2009; Szulc 2001, 2006; Trpin 2004) en especial por el uso y la problematización de las diversos recursos metodológicos para su abordaje.

Una de las cuestiones que merecen ser repensadas tiene que ver con el acceso a los niños. En el ámbito escolar es común la rutina de solicitar diversos permisos para introducirse en su dinámica. Coincidimos con lo apuntado por Andrea Szulc en cuanto a que la problematización de la dificultad en el acceso al campo con niños nos

advierte sobre la manera en que está estructurado dicho campo. Se reactualiza en la instancia de investigación empírica el carácter subordinado de los niños respecto de los adultos y su definición como seres “a proteger” (Hecht, Szulc, Verón, Varela, Tangredi, Leavy, Hernández, Finchelstein, Enriz; 2009). Si bien, reconocemos que esta noción de niñez no es universalmente válida, si se imprime con fuerza en el ámbito escolar, como lo explicitamos anteriormente.

Al presentarnos en el aula y ser la docente la que transmita a los niños nuestro objetivo allí: “*Cierren los cuadernos y presten atención a lo que ella les va a decir*” tiene profundas implicancias metodológicas en lo que se refiere al acceso, calidad y cantidad de información que podrá ser recolectada (Berreman, 1962). La docente además, en una de nuestras visitas, se ubicó al lado de la investigadora que se encontraba en una ronda con los niños. Nos preguntamos, en este sentido, que incidencia tiene su sola presencia para el despliegue “espontáneo” de los aportes de los niños.

En esta entrevista con los niños uno de ellos señaló que había cosas que no le gustaban de la primaria. Al seguir indagando, notamos que otros niños miraban la actitud de la docente ante este comentario. De alguna manera, como sostiene Berreman

(1962) pareciera que el control de la información estaba representado por la docente a cargo de ellos, separándose de la visión o la respuesta esperada en ese ámbito.

CONCLUSIONES

Durante el paso de los niños por la escuela varias serán las transiciones que experimentarán. El ingreso a la escuela primaria conlleva una serie de cambios en la vida de los niños que afectarán de manera significativa su experiencia escolar y su historia personal. Estas transiciones, comprenden espacios de oportunidad. No obstante, es la biografía de cada sujeto, su condición y su forma de interpretar el mundo, reelaborar y negociar significados, lo que trazará el itinerario y la naturaleza del camino marcado por una transición. Así, a pesar de que las transiciones “marcan la historia ... ellas mismas tienen una historia” (Gimeno, 1997).

Consideramos que una perspectiva que dé cuenta de la heterogeneidad de las experiencias de los niños/as en su paso por la escuela, permite cuestionar y desnaturalizar estereotipos homogeneizantes sobre la niñez. Buscamos repensar la noción adultocéntrica de los niños como seres inacabados o absolutamente subordinados y como “objetos” del proceso de una socialización unidireccional, es decir de adultos –niños. Como marca Ballestrin (2009) “los adultos socializan y los niños son socializados”. Alejándonos de estas nociones, consideramos importante documentar la pluriperspectiva en relación al proceso de articulación entre ambos niveles (inicial y primario) ya que como destaca Rockwel (1987:11) en la etnografía es importante conocer y “escuchar nuevas versiones sobre lo ya conocido”.

El dar cuenta de las perspectivas de varios docentes y niños permite observar la heterogeneidad del ámbito escolar no solo por las características y la historia particular de dicha institución sino como los sujetos implicados ponen en práctica saberes y conceptos que fueron adquiridos en trayectorias propias y diversas. Esto implica tener en cuenta la diversidad de experiencias vividas por los actores así como también las posiciones adoptadas dentro de la estructura social.

Creemos que esta etnografía puede significar un aporte interesante para conocer el rol social de los niños. Además repensar las transiciones escolares y sus desafíos como la articulación entre niveles, entre otros. Si bien estas temáticas fueron ampliamente abordadas por investigadores de Ciencias de la Educación consideramos que las mismas aún no han sido documentadas desde una perspectiva antropológica.

NOTAS

¹ Según la definición que figura en la fundamentación del Diseño Curricular de Nivel Inicial y de Educación Primaria del GCBA: “La articulación debería asegurar la continuidad del proceso educativo entre niveles, entre ciclos, entre secciones, y en el interior de una misma sección, entre docentes”

² La Educación Inicial es históricamente el nivel de más reciente desarrollo. Desde sus orígenes se perfila con una identidad

confusa y a veces contradictoria. Las antinomias “asistencial / educativo, socialización / alfabetización” se han manifestado en su devenir histórico. (Varela y Veron 2008)

³ Este artículo forma parte de la segunda etapa de una investigación conjunta de ambas autoras iniciada en 2008. En un primer etapa se abordó la misma problemática pero haciendo hincapié en las representaciones y expectativas de docentes y padres. En esta segunda etapa procuramos profundizar dichas construcciones a partir de las experiencias y/o interpretaciones elaboradas por los niños.

⁴ Respecto a la matrícula cabe destacar que en primer grado hay un total de ocho niños en el grado “A” y diez en el “B”.

⁵ “Integrada” definida por las docentes es porque asisten niños de diversas edades (4 y 5 años)

⁶ Ver Varela y Veron (2008).

BIBLIOGRAFÍA

BALLESTRIN GONZÁLEZ, B. 2009: “La Observación participante en primaria: ¿ un juego de niños?. Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles”. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana. Volumen 4, Número 2. Pp. 229-244

Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red. ISSN: 1695-9752.

BATALLAN, G. y VARAS, R. 2002: Regalones, Maldadosos, Hiperkinéticos. Categorías de sentido. La educación de los niños y niñas de cuatro años que viven en la pobreza urbana. LOM Ediciones PIIE, Santiago de Chile.

BERREMAN, G. 1962: “Detrás de muchas máscaras”. En Society for applied anthropolog. Monograph N°8.

COHN, C. 2001: “Noções socias de infancia e desenvolvimento infantil”. En: Cadernos de campo. N° 9. FFLCH-USP. São Paulo. Brasil.

COLANGELO, A. 2004: “En busca de una infancia sana: La construcción médica del niño y del cuerpo infantil”. VII Congreso Argentino de Antropología Social. Córdoba. Argentina.

DISEÑO CURRICULAR para la Educación Primaria. Primer Ciclo (2008) Volumen 1. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

DISEÑO CURRICULAR para la Educación Inicial.(2000) Dirección de Currícula. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

DONOSO, C. 2005: “Buscando las voces de los niños/as viviendo con VIH: aportes para una antropología de la infancia”. Primer Congreso Latinoamericano de Antropología. Rosario, Argentina. 11 al 15 de Julio.

ENRIZ, N. 2006: “¿De que chicos hablamos?”. VIII Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Salta.

FOCAULT, M. 2002 [1976]: Historia de la Sexualidad, Tomo I La voluntad de saber. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.

GARCÍA PALACIOS, M. 2006: “Dejad que los niños vengan a mí”: la construcción social de la niñez en la iglesia Católica”. VIII Congreso Argentino de Antropología Social. Universidad Nacional de Salta, Salta, 19 al 22 de septiembre.

HARF, R.; PASTORINO, E.; SARLÉ, P.; SPINELLI, A.; VIOLANTE, R.; WINDLER, R. 1997: Nivel Inicial. Aportes para una didáctica. El Ateneo. Buenos Aires.

HECHT, A. C. 2007: “Un aproximación antropológica a la categorización toba de las primeras etapas del ciclo vital”. En Messineo, C. Malvestiti, M; Bein, R. (eds) Estudios de Lingüística y Antropología. Homenaje a Ana Gerzenstein de colegas y discípulos por sus tres décadas de contribución a las investigaciones de las lenguas indígenas en la Argentina, Instituto de Lingüística, F.F. y L., UBA, Argentina.

_____. 2004: “Hacia una revisión de la categoría ‘niño’ y ‘cultura wichi’ a través de la escuela en el departamento Ramón Lista (Formosa)”. VII Congreso Argentino de Antropología Social, Villa Giardino, Córdoba, 25 al 28 de mayo.

HECHT, A. C; SZULC, A; VERÓN, L; VARELA, M; TANGREDI, I; LEAVY, P; HERNÁNDEZ, C; FINCHESTEIN, I y ENRIZ, N. 2009: “Niñez y etnografía. Debates contemporáneos”. En: VIII Reunión de Antropología del Mercosur (29 de septiembre al 2 de octubre de 2009), Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.

HIRSCHFELD, L.2002: “Why don´t anthropologist like children?”. En: American Anthropologist 104 (2): 611-27.

JENKS, C. 1996 Childhood. Routledge. London.

- NEUFELD, M. R. Y THISTED, J. (Comps.) 1999: De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba. Buenos Aires.
- PALMA, S. y SINISI, L. 2004: "Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica" en Cuadernos de Antropología Social. N°19. Buenos Aires Argentina.
- ROCKWELL, E. 2006: "Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?". Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México DF. Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación. Buenos Aires.
- ROCKWELL, E. 1987: Reflexiones sobre el proceso etnográfico, Mimeo. Centro de investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- SANTILLÁN, L. 2009: "La crianza y la educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares de Gran Buenos Aires". ANTHROPOLOGICA. Lima: Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Perú, N° 27 pp. 47-73.
- SZULC, A. 2001: "La construcción social de la niñez en Chacabuco (Provincia de Buenos Aires)". VI Congreso Argentino de Antropología Social. Mar del Plata. Argentina.
- _____. 2006: "Antropología y niñez: de la omisión a las culturas infantiles". Cultura, comunidades y procesos contemporáneos. Wilde, G. y P. Schamber (Eds.). Buenos Aires. Editorial SB.
- TRPIN, V. 2004: Aprender a ser chilenos. Identidad, trabajo y resistencia de migrantes en el Alto Valle de Río Negro. Antropofagia. Buenos Aires.
- VARELA, M. y VERON, L. 2008: "Abriendo las puertas para ir a estudiar". V Jornadas de Investigación en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Reflexiones sobre cómo se construye la
diversidad y la inmigración en la escuela.
Entrevista con Adela Franzé



Realizada por Gabriela Scarfó*

INTRODUCCIÓN

Conversamos con Adela Franzé en el marco de su visita a la Argentina en septiembre de 2010 en la cual dictó el Seminario “Procesos de exclusión socio–urbana, inmigración y construcción de desigualdades en el “campo escolar” en España”, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El curso hizo énfasis en la comprensión de las transformaciones del sistema educativo y las formas contemporáneas de segregación socioeducativa. En esta entrevista, recuperamos algunos de los ejes trabajados y los aportes de esta investigadora para pensar el espacio escolar.

– **Contanos brevemente cuál ha sido tu trayectoria de investigación y cómo fue el proceso que te llevó a interesarte por esos temas.**

– Mi trayectoria en investigación comenzó cuando estaba acabando la carrera en la UBA, y si bien se trataba de otro campo empírico, me interesaba por los procesos de “socialización” –en un sentido más amplio que trasciende el de las instituciones especializadas de “inculcación” como el sistema escolar–. No se puede negar que el focalizar ese interés en el fenómeno de las migraciones, está en parte marcado por la experiencia misma del desplazamiento. Además, como en tantas familias de la Argentina, la memoria y la narrativa migratoria –de los abuelos– eran asuntos que en cierto modo ordenaban el presente familiar.

Los movimientos migratorios son fenómenos complejos, y contrariamente al sentido común que suele ver en ellos –sobre todo a los que proceden de países “pobres”– el resultado de la pura necesidad económica, los sujetos están atravesados por variadas circunstancias e intereses, y la e–migración responde a la conjugación de múltiples vectores.

Si bien aquello se puede generalizar a todos los sujetos que migran y se desplazan, también me parece que hay que ser cuidadoso con las equiparaciones fáciles. Porque no se activan las mismas formas de juicio social, en la sociedad de destino y en los diversos campos sociales dentro de ésta, ante quien es percibido como inmigrante económico –y reducido a la condición de fuerza de trabajo– y que además es fácilmente captado a través de las marcas corporales que se asocian a significaciones estigmáticas –los rasgos “indígenas”/“árabes”, el acento, etc...– Estas formas de juicio y reconocimiento social, son bien distintas de las que se despliegan frente a quien e–migra como estudiante, y se queda ocupando una posición profesional cualificada, y cuyos signos corporales se “diluyen” o resultan menos relevantes en el entorno –no me refiero solo al entorno “nacional”, sino a los espacios sociales donde uno se mueve–.

* Doctora en Antropología Social, Universidad Autónoma de Madrid; Lic. en Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires; Profesora y Coordinadora de Estudios de Grado en Antropología Social, Dto. Antropología Social, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid. Su campo de investigación está ligado a la Antropología y etnografía de la educación; la infancia y juventud, inmigración; procesos de desigualdad y políticas públicas E-mail: adelafranze@cps.ucm.es

** Prof. en Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires; Doctoranda en Antropología, Universidad de Buenos Aires; Becaria CONICET. E-mail: gabyscarfo@yahoo.com.ar

Hecha esta aclaración, que me parece de justicia, y volviendo a lo que decía, así y todo hay una “experiencia” básica que podría describirse como de un doble extrañamiento. Por un lado, lo más obvio, es que uno se enfrenta a la des-familiarización con el mundo ordinario y en consecuencia se ve obligado al desciframiento de códigos que ya no le resultan “naturales”, y a la necesidad de comprender e incorporar el sentido de sus usos pertinentes. Por otro, no del todo ajeno a lo anterior, el que creo ha sido más revelador en lo que respecta a mi trabajo, es el extrañamiento con respecto a “sí mismo” que se produce en las situaciones más comunes, como cuando uno se ve interpelado como si fuera una suerte de “unidad” que parece condensar y debe representar una versión sintética de lo que se asocia al lugar de procedencia -una nación, “una” cultura o “idiosincrasia”, la “argentinidad”-; ya sea se haga con genuina simpatía -“qué acento más bonito tenéis”-, o sea con acritud -“no sé como será en su país, pero aquí es distinto”-. Pero ¡jojo! estos extrañamientos se experimentan también cuando se vuelve “a casa” y uno se encuentra “descentrado”, y/o interpelado también como un individuo ya no tan *familiar*. Se trata de hechos que le recuerdan a uno una suerte de estado incompleto, de “*in between*”.

Ahora bien, quiero insistir en evitar los facilismos, y señalar las condiciones de profunda injusticia, estigmatización y sospecha que afectan a ciertos e-migrantes -por razones de sector social, procedencia y trayectoria vital-, más que a otros “desplazados” a los que resultaría insultante igualar. De hecho, el estado de “*in between*” -término acuñado por algunos autores para caracterizar la e-migración- según las condiciones de contexto y la posición social, puede ser una circunstancia a celebrar -para quienes pueden permitirse el “cosmopolitismo”- o por el contrario la marca de una “doble penalización” como señalaba A. Sayad.

- En tu libro *Lo que sabía no valía*. Escuela, diversidad e inmigración señalás una tensión entre el modelo ideal (“normativo”) de educación en y desde la diversidad y la realidad de unas prácticas y concepciones que se orientan a reconvertir esa diversidad en diferencia, y a legitimarla por la vía escolar, haciendo del “origen” el elemento diferencial para explicar las trayectorias educativas. Podrías comentarnos las implicancias de este paradigma culturalista en las prácticas docentes y luego, cómo operan esos imaginarios en las experiencias escolares de los alumnos? ¿Qué consecuencias producen?

- No hay que perder de vista el horizonte histórico-político en el que se emprende la reestructuración del sistema y la filosofía educativa a finales de los años 90, que acompañan la consolidación democrática en España. La LOGSE, especialmente, se propone promover la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia en el sistema educativo, en un país que arrastraba índices altos de desescolarización, de abandono escolar, etc., que afectaban especialmente a ciertos sectores marcados por sus condiciones socio-económicas y culturales, de sexo, de origen étnico (aquí hay que leer entre líneas la referencia -en principio- a la “población gitana”, especialmente estigmatizada y alejada de la escuela). Entre otras transformaciones -ampliación de la escolaridad obligatoria, articulación de un sistema comprensivo e integrador, etc.- se pone el acento en un modelo de enseñanza aprendizaje más activo y “cercano a los núcleos de interés del alumnado”. A ello se refiere la educación “en la diversidad”, que remite a la idea de que el sistema educativo debe tomar en cuenta en el proceso de enseñanza, las (pre)nociones, procedimientos, habilidades y valores de los niños y niñas, sus experiencias e intereses. Ahora bien, en efecto, la escuela se abre mucho más, e incorpora a niños/as procedentes de sectores socio-culturales tradicionalmente más afectados por la exclusión del sistema escolar. En los 90, además, comienza a hacerse visible en las aulas la incorporación de alumnado procedente de las migraciones “exteriores”.

Sin duda la escuela se enfrenta a una gran diversidad de disposiciones, habilidades, formas de hacer y estar que caracterizan, como no puede ser de otro modo, a todo sujeto social. Pero el problema es que esa amplia “diversidad”, comienza a ser delimitada en términos de “origen” etno-cultural/nacional, y las eventuales dificultades escolares que todo alumno puede encontrar, se acaban por construir como un déficit/falta ligado a él (que, por lo demás, suele extenderse a todo el “colectivo”). El problema subsecuente es que se diseñan dispositivos cada vez más específicos para atender a la diversidad -por ejemplo, mediadores interculturales que tienen por -vagamisión tratar con las familias en las escuelas- y a las dificultades educativas o sociales. De modo que se “individualiza” y acota a “grupos” específicos y con ello se contribuye a *señalarlos* como grupos “de riesgo”.

Las consecuencias, por otra parte, no son unívocas ni definitivas, pero se pueden resumir en los efectos paradójicos que conlleva proclamar la igualdad y la diferenciación al mismo tiempo. Desde luego cunde la incertidumbre entre el profesorado, pero también entre los niños/as. Pero al prevalecer la interpretación culturalista -que se basa en la

pre-noción de la *unicidad* grupal-comunitaria y en el isomorfismo comunidad origen-sujeto- lo más significativo que sucede es que las “razones” de las eventuales dificultades educativas se exteriorizan: esto significa que son puestas “fuera” (la familia, el sistema educativo de origen, las pautas culturales, etc.) y parecen no depender de la escuela, ni ser responsabilidad de ella (por ello se crean dispositivos específicos para atender y dar respuesta a esas dificultades).

El caso finalmente, es que esas interpretaciones eclipsan, para el registro educativo, varios asuntos de suma importancia. Por una parte, el carácter plural de los sujetos –individuales– que incorporan y manejan múltiples esquemas de acción, disposiciones y habilidades, etc. Por otro, la naturaleza *relacional* de la puesta en juego de esos esquemas y disposiciones a la acción; esto es, el hecho de que las condiciones de contexto –por ejemplo los intercambios de aula, y el modo y dirección que estos adoptan, de las interpelaciones que se dirigen al alumnado, etc.– son constitutivos de las respuestas que desencadenan, movilizándolo unas y no otras. Por último, al quedar en la sombra para los partícipes del escenario escolar la naturaleza contextual/relacional de las prácticas educativas, se corre el riesgo de confirmar la “teoría” implícita que suele manejarse y las instituciones se eximen de explorarse a sí mismas. O se abocan a una exploración superficial -lo más habitual– y proceden a introducir cambios que afectan a las gramáticas superficiales y no a las profundas de la vida escolar.

Sin pretender agotar la multiplicidad de situaciones y respuestas –siempre variables, y contextualizadas– si hablamos de la exposición sistemática al señalamiento de su carácter “otro”, en la experiencia de estos alumnos en la escuela pueden registrarse estrategias variopintas ligadas a ese marcaje asociado a déficit: estrategias de auto-invisibilización o mimesis (luchar contra el “acento”, negación expresa de la procedencia, etc.), el silencio, la acomodación a la demanda o también la autoidentificación militante con el “origen”. Pero nada de ello excluye –entre aquellos que están en mejores condiciones para hacer frente a estas demandas y juicios escolares– el redoblamiento de los esfuerzos necesarios para superar los obstáculos que tales categorizaciones les suponen.

– En tu reflexión sobre “cómo construye la escuela un otro” mostrás cómo la diferencia es pensada sólo desde la nacionalidad y al hacerlo se sintetizan algunas características y al mismo tiempo se generaliza a todos los sujetos. ¿Cuáles son las otras variables que permitirían pensar la heterogeneidad al interior del grupo y cuáles son las que comparten con otros colectivos y que pueden ser incluso más determinantes que la propia nacionalidad?

– Desde el punto de vista del abordaje teórico metodológico de estas cuestiones, no creo que pueda –de antemano– trabajarse con variables “objetivas” tales como clase, sexo, etc., por más complejidad que introduzcamos en los planteamientos, puesto que siempre se corre el riesgo de tratar esas variables como “atributos” ¡al igual que sucede con el origen!

Entiendo que la tarea antropológica consiste en examinar el contexto tal y como lo ven y construyen sus protagonistas -ya lo decía Katleen Wilcox–, esto implica que en los contextos específicos hemos de explorar cómo se elaboran y modelan simbólicamente los “rasgos” y “atributos”, y cuáles resultan significativos en cada momento y lugar. Ello no quiere decir negar las dimensiones estructurales que afectan las vidas de los sujetos, pero sí afirmar que no son “datos” puros que actúan sin la mediación de dichos procesamientos socio-simbólicos.

En este sentido hemos intentado, así como otros investigadores, indagar en ciertas similitudes que establecen, por ejemplo, las categorizaciones escolares entre posiciones sociales semejantes, con independencia de su origen nacional. Pero en las circunstancias contemporáneas donde circulan retóricas de la diferencia –y son expandidas y legitimadas por las voces autorizadas e importantes, como las instituciones políticas o incluso académicas– no puede dejar de señalarse el efecto performativo –palabras que se convierten en hechos– y sobredeterminante que posee la condición “inmigrante” en los procesos de exclusión social y educativa. Tengo que insistir: no en sí misma, sino como constructo social.

Igualmente es difícil sintetizar en “variables” lo que son condiciones de posibilidad de la heterogeneidad. Hoy en día, más que nunca, es indudable que los sujetos sociales toman parte en múltiples escenarios y contextos de socialización; y debemos abandonar la idea de una socialización básica y determinante última de la vida de un individuo, que tendría lugar en la infancia y en el seno de la familia. Al interior de cualquier “grupo” humano se producen transformaciones continuas que multiplican la heterogeneidad y vuelven más compleja la trayectoria de los sujetos.

Otra cosa es que hablemos de las condiciones de posibilidad para que dicha heterogeneidad –de modos de ac-

tuar, estar, hábitos y disposiciones— encuentre los contextos para ponerse en juego de modo tal que los sujetos puedan escapar a un “destino” de grupo (me refiero a un “destino” que depende de las formas de reconocimiento social) o queden adheridos a él. Sin duda, volviendo al tema escolar, la escuela hace cosas con los alumnos, pero los alumnos y las familias también lo hacen con la escuela (y con sus condiciones). Tal vez haya que pensar en acercarse a la idea que preside las investigaciones de autores como Bernard Lahire o Danilo Martuccelli (por mentar a algunos autores): observar la sociedad desde los individuos y desde sus trayectorias experienciales para comprender cómo se enfrentan —total, parcial, siempre ambiguamente y dubitativamente— y bajo qué condiciones lo hacen, a las constricciones y límites sociales.

– En tus trabajos, la perspectiva etnográfica aparece como el enfoque teórico–metodológico central para comprender lo que sucede en la escuela. Entonces, a partir de tu propia experiencia como investigadora, cuáles crees que son los aportes y las limitaciones de este enfoque? Qué otras metodologías te han permitido complejizar la mirada sobre el mundo escolar?

– Es una obviedad, pero la etnografía —en tanto permite al investigador asistir al discurrir de la acción en su hacerse, de captar el detalle de los intercambios del orden cotidiano—, es un instrumento privilegiado para poner en evidencia los sutiles mecanismos y prácticas menudas mediante los cuales los sujetos edifican —y reedifican— un mundo social significativo. Posibilita, al mismo tiempo, considerar los límites en estado práctico que en cada ámbito y contexto actúan sobre dichos sujetos y sus intenciones. Me parece que una de sus máximas virtudes es la de posibilitar la apertura hacia lo imprevisto —lo que no estaba pre–visto por el investigador y el sentido común—.

De todas formas hay muchas formas de practicar etnografía, y de ahí que sus beneficios y límites dependan más —a mi juicio— de los planteamientos teóricos que sustenten su puesta en práctica. De hecho, ciertas miradas reducen el trabajo etnográfico a una suerte de trámite orientado a obtener datos con los que constatar o “completar” un modelo pre–estructurado de trabajo. Pienso, por ejemplo, en las etnografías de aula que operan con “cuadrículas” de observación para registrar cuántas veces y a quiénes el profesor facilita la palabra. También, al localizar y anclar —en el espacio— la práctica de investigación, se puede correr el riesgo —paradójicamente— de descontextualización: como cuando se actúa como si las interacciones que se observan auto–contuvieran todas las claves que permiten comprender los hechos que allí ocurren (una limitación que muchos trabajos en perspectiva etnometodológica dejan al descubierto).

La etnografía no es incompatible —todo lo contrario— con el uso de diversas y variadas técnicas, ni debería serlo, menos todavía, con la incorporación de dimensiones analíticas imprescindibles para la comprensión de los hechos: como la reconstrucción del “pasado” que da forma a las prácticas que uno observa en el presente, o la de las relaciones de fuerzas más amplias que, por ejemplo, conforman el campo escolar y arrojan luz sobre el posicionamiento de los docentes o de una escuela en particular, frente a la escolarización del alumnado percibido como “en desventaja”.

– En la actualidad, estás investigando sobre las trayectorias educativas del alumnado de origen latinoamericano en su paso por la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). ¿Cuáles son mecanismos que han podido documentar y que contribuyen a instituir trayectorias diferenciales para los alumnos inmigrantes? ¿De qué maneras o mediante qué estrategias los jóvenes pueden accionar frente a estos dispositivos?

– En ese estudio, realizado por un grupo amplio de investigación,¹ pudimos documentar cómo la articulación de un conjunto de prácticas, discursos y políticas públicas, contribuyen a iluminar los desvíos precoces, abandonos tempranos o la desafección escolar que se producen más acusadamente —estadísticamente hablando— entre el alumnado de origen inmigrante que entre el alumnado español de condición social semejante a su paso por la secundaria obligatoria (específicamente nos centramos en el de origen latinoamericano).

Por una parte, se trata de un conjunto de imágenes y creencias sólidamente establecidas y manejadas ampliamente por los docentes, que conforman la base de las pre–visiones que se hacen sobre ese alumnado y, al mismo tiempo, constituyen el espacio de justificación para la adopción de dispositivos o medidas específicas —cada vez más especializadas— como modo de responder a las dificultades y “diferencias”. Tales discursos remiten las —eventuales— dificultades socio–educativas del alumnado al “origen”, y despliegan representaciones, fundamentalmente, sobre tres ámbitos de sus vidas: la familia, los sistemas escolares o las experiencias educativas originarias y la

lengua “materna”.

Resumidamente se trata de imágenes que los presentan como sistemas deficitarios y carenciales, y de algún modo niegan –o imposibilitan valorizar– las experiencias formativas, los saberes adquiridos, y las estrategias pro–escolares que despliegan las familias, así como el valor que éstas otorgan a la educación.

Y, como te decía, esas imágenes carenciales y deficitarias –de naturaleza totalmente especulativa– contribuyen a orientar a ese alumnado hacia dispositivos de “compensación” educativa que funcionan como clases de refuerzo fuera del aula ordinaria. Dichos dispositivos, en verdad antes que apoyar su re–incorporación en mejores condiciones a las aulas ordinarias, entre otras cosas, rebajan las exigencias curriculares (puesto que se ajustan a la imagen de dificultad que se tiene de ellos), lo que hace casi imposible dicha re–incorporación (al circuito ordinario / “académico”), y preanuncia una trayectoria más dificultosa aún.

Pero, por otra parte, con el tiempo las políticas públicas han propiciado la creación de otros dispositivos (por ejemplo talleres de formación ocupacional inicial que funcionan fuera de los centros escolares y a los que se puede orientar el alumnado que se prevé no terminará con éxito la secundaria). La fórmula, pues, está servida: se han expandido al interior del sistema –contra la filosofía comprensiva e integradora– los circuitos paralelos: unos “nobles” –los académico/escolares– y otros “devaluados” –que derivan hacia una preparación pre–laboral, pobre, que hay que señalar ni siquiera tiene el reconocimiento institucional de la formación profesional reglada. Así, prefiguradas por los imaginarios diferencialistas y las representaciones carenciales, las decisiones que se toman sobre los dispositivos de apoyo escolar a ofrecer, o los consejos que se dan a las familias sobre lo más conveniente para sus hijos, suelen conducir a esos itinerarios devaluados.

Ahora bien, hay que señalar también que para comprender estos fenómenos es imprescindible reinscribir las micro políticas –lo que sucede dentro de la escuela, como todas esas pequeñas decisiones que contribuyen a conducir a los alumnos a los circuitos devaluados– en las políticas globales. Esto ocurre en un contexto en el que el escolar se ha convertido en un “mercado” y la lógica competitiva que se ha impreso al sistema –mediante, por ejemplo, evaluaciones de “nivel” de los centros educativos que se hacen públicos y los jerarquizan en un ranking de supuesta “buena calidad”– exige a los educadores justificaciones y pruebas de sus competencias y esfuerzos. También ellos se ven privados, en cierto modo, de explicaciones que remiten a la institución o a procesos socio–políticos e ideológicos más amplios: lo que está en juego para los docentes, entre otras cosas, es el mantenimiento o adquisición de prestigio, así como el valor de una profesión interpelada desde el esquema del esfuerzo y los méritos personales/individuales medidos en los resultados de sus alumnos. Así y todo, tampoco hay uniformidad entre el profesorado respecto a los modos de definir y gestionar los problemas o de concebir la tarea de educar, no se acepta acriticamente la situación de desprestigio de la educación pública que las políticas –algunas más que otras– parecen empeñarse en promover.

Como decía al principio, las formas de acción/reacción del chico son múltiples y variadas, lo que no siempre conduce a torcer los veredictos escolares y la pesada carga que supone la prueba de la escuela. De todas formas, tengo que decirte que el estudio de la trayectoria de estos chicos/as todavía está en proceso.

– ¿Podrías comentarnos cuáles son las tradiciones, los diálogos teóricos y las críticas sobre las que se apoya la propuesta teórico–metodológica que encontramos en tus estudios?

– Cuando después de la dictadura militar –bajo la cual inicié mis estudios universitarios– cambiaron los planes de estudio, se nos revelaron el estructuralismo, el marxismo y neomarxismo, y tantas otras antropologías y sociologías que habían quedado fuera del estrecho “cuadro” mental hasta entonces. Como revelación que supusieron, no cabe duda que causaron un fuerte impacto en mi formación. Pero también lo hicieron las revisiones de estos marcos teóricos, sobre todo en lo que refiere a las sociologías de la acción, a los planteamientos interesados en superar las formas de pensamiento dicotómico (agente/estructura, subjetivo/objetivo, material/simbólico...). Todos son alicientes importantes. De todas formas, la antropología hasta la más “clásica”, tiene mucho que ofrecer a quien desee dialogar.

– Los resultados de tus investigaciones, cuestionan algunos pilares del sistema educativo español como por ejemplo, las estructuras escolares. Cómo es la relación (si la hay) o qué impacto tienen las publicaciones de los avances de investigación en materia de política educativa?

– Quiero aclarar un par de cosas. No creo que se trate del sistema español, puesto que los mismos procesos o semejantes se ponen en evidencia en otros contextos –aunque con sus especificidades– como de hecho hemos podido contrastar con los colegas de aquí (y a través de la literatura especializada, en EEUU, Francia, Holanda, etc.).

La cuestión, entiendo, reside en cómo las sociedades y los estados –que diseñan y rediseñan las políticas– se piensan a sí mismos y construyen formas específicas de categorización social. Y, por ende, de inclusión/exclusión diferenciales en momentos históricos definidos. No se puede negar el poder legitimador del estado a través de sus políticas –educativas, sociales, migratorias, etc– pero antes que nada a través de los principios de clasificación –enclasmiento– que, como señalaron P. Bourdieu y A. Sayad –este último, sobre todo, respecto a la cuestión inmigrante– instituyen las formas fundamentales de pensamiento sobre lo uno y lo otro, lo igual y distinto, lo interior y lo exterior, y un largo etcétera.

Por eso no se trata tanto de la “estructura” escolar –que así y todo no deja de ser relevante– como de esas formas de pensamiento que, finalmente, conforman el fundamento de lo que *se hace* (en la práctica) *con* las estructuras y ordenamientos institucionales. En ese sentido, deberíamos considerar hasta qué punto el pensamiento de estado, que se funda en un acto diacrítico inaugural y fundamental, como señalan estos autores, está corporizado, incorporado en nosotros en tanto miembros de un “estado–nación”, socializados en y por él; de modo que no se trata de un atributo exclusivo “del estado”.

Por ello mismo, volviendo a la pregunta, no es fácil, ni simple, trasladar los resultados a los gestores de las políticas educativas. Los informes, las publicaciones están allí y, además, ¡están subvencionadas por los organismos de ciencia y técnica! (que muchas veces quedan guardados en un cajón, a menos que coincidan con lo esperado). Uno advierte –es al menos mi experiencia como persona que ha estado implicada en programas de intervención locales– que no es cuestión de hacer “circular” los resultados, ni de “informar” por todos los altavoces que encuentre disponibles. Sino que es preciso que haya principios de reconocimiento y comprensión “comunes”, “compartidos”: para muchos responsables los chicos/as simplemente fracasan, van mal en la escuela. ¡Esto parece obvio! y lo demás es “cháchara”.

No olvido el comentario de un colega –profesor universitario y formador de futuros pedagogos– en un congreso cuando presentábamos algunos resultados de estas investigaciones: venía a decir, más o menos textualmente, que las notas y los datos muestran que los chicos de origen inmigrante fracasan, o que tienen más dificultades que otros alumnos, y no hay más. Para este colega el dato del estadístico duro –del “fracaso”– lo dice todo. No entraba en su cuadro de pensamiento que tales “indicadores” no son más que la expresión sintética de procesos complejos, que en realidad –y en tanto síntesis– no dicen nada acerca de los múltiples factores, agentes y agencias, representaciones y prácticas que intervienen en dichos procesos y que es imprescindible explorar para comprender *cómo* esto llega a ser lo que es y *cómo* ocurre.

NOTAS

¹ Proyecto I+D+i Adolescentes inmigrantes en la ESO (SEJ2005-08371/SOCI)

BATALLÁN, Graciela. 2007. *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Col. Cuestión de Educación. Buenos Aires: Paidós. 200 páginas.

Lucía Petrelli

“Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria” fue publicado en el año 2007 por Paidós, pero es el resultado de distintas investigaciones que vino realizando Graciela Batallán desde el año 1980.

El interés de la autora por el conocimiento del trabajo de los docentes se relaciona con su preocupación acerca de las posibilidades de transformación de la escuela en un sentido emancipador.

Batallán toma distancia respecto de planteos presentes en bibliografía difundida por organismos internacionales, principalmente sociológica. En ella se caracteriza al trabajo docente como “semiprofesión” y se señala la impermeabilidad de la escuela frente a los cambios técnico-pedagógicos como resultado de dificultades propias del trabajo de los maestros. La falta de profesionalidad que se enuncia se relaciona con factores como la composición mayoritariamente femenina del sector, la supuesta inercia del corporativismo gremial de las instituciones burocráticas, la intervención en la actividad de agentes no profesionales (como los padres), entre otros aspectos. Estos planteos han funcionado como justificaciones para el diseño e implementación de reformas educacionales. Batallán sostiene a través de los distintos capítulos un interrogante acerca de las razones por las cuales muchos docentes aceptan un sentido común que descalifica su desempeño pedagógico: “Me llamaba la atención el hecho de que, no obstante la fuerza de la organización gremial de los docentes en las escuelas y su activa participación en la resistencia contra la dictadura, no reclamaran el derecho a influir sobre el diseño de las políticas educacionales en lo relativo a la especificidad de su trabajo” (Batallán, 2007: 16).

Desde una perspectiva histórico antropológica y a través de una modalidad coparticipante de investigación con grupos de docentes, Batallán implementó lo que denominó *talleres de investigación de la práctica*, participando ella como coordinadora e investigadora.

El hilo conductor del libro que aquí reseñamos es el análisis de los registros de interacción discursiva realizados en los talleres y en las entrevistas realizadas en el trabajo de campo de las investigaciones anteriores en las que se sustentan las argumentaciones que se presentan en este libro.

Valiéndose de las categorías *identidad*, *infancia* y *profesión* avanza en la delimitación del problema a tratar, con el propósito de dilucidar la relación entre identidad de los maestros y la transformación escolar. La identidad del trabajo es entendida en términos de procesos de construcción social temporalmente configurados, con sustrato histórico y político y que remite, sobre todo, a los sentidos que tiene para quienes lo ejercen. La identidad, según se plantea, resulta de la tensión entre la acción del Estado y los intereses e interpretaciones de sus protagonistas. La adjetivación *de infancia* la utiliza para destacar la especificidad del trabajo con niños en el ámbito escolar, pensado como prolongación del espacio doméstico y en el que se establecen vínculos de familiaridad. Esta adjetivación “es la clave para comprender el nudo problemático central del trabajo docente” (Batallán, 2007: 178). También tomará la categoría *profesión* como eje de su argumentación, señalando en principio que si por lo general el carácter profesional de las ocupaciones se relaciona con su relativa autonomía; en el caso del trabajo de los maestros la profesionalidad, que describiría la didáctica dirigida el aprendizaje de los niños se vuelve más compleja¹ en virtud de la pertenencia subalterna de los maestros a una estructura jerárquica normalizada por el Estado y a las exigencias sociales de disciplinamiento o socialización de los niños.

Más allá del señalamiento acerca de la doble condición de los docentes, a su vez trabajadores intelectuales y funcionarios del Estado, la autora se preocupa por historizar las categorías y reconstruir los sentidos cambiantes que fueron adoptando, como resultado tanto de conflictos al interior del sector docente, como de luchas y disputas del sector con el poder político.

En el contexto de la formación del Estado nacional, los maestros, designados como agentes civilizadores, fueron plenamente legitimados por el poder. El vocablo profesión, no mostraba contradicción con su “misión civilizadora”. Desde mediados de los años cincuenta y hasta fines de los sesenta la expansión y la masificación del sistema educacional fueron modificando ese modelo, en parte por la influencia de la psicología conductista estadounidense. En este punto se producen movimientos, desde la perspectiva de la autora, en la identidad laboral de los docentes que deja traslucir además una controversia al interior del sector. Si bien los intentos del Estado por controlar el trabajo de los maestros fueron ampliamente resistidos (impidiendo el éxito de las políticas tecnicistas), gremialmente² se demandó la sanción de un estatuto jurídico que protegiera la carrera docente.

En línea con lo planteado en el párrafo precedente, en los talleres la coordinación puso en juego como disparador la siguiente hipótesis: “por una parte y mediante la reivindicación de una regulación legal para el funcionamiento de la actividad semejante a la de las profesiones liberales –reconocimiento de la formación y de las acreditaciones académicas, legitimación de los ascensos por concursos públicos, participación en los criterios para la evaluación y calificación del desempeño, etc.–, los maestros reclaman su autonomía y confrontan con el Estado y por otra, en la demanda de derechos laborales reivindican su dependencia institucional en tanto funcionarios del mismo Estado” (Batallán, 2007: 46). De esta forma, la tensión entre las categorías *profesión* y *trabajo* con las que los docentes se han definido a lo largo de la historia, quedan posicionadas en el centro del debate.

A mi juicio, la lectura de “Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria” permite aprehender las articulaciones y tensiones específicas entre las categorías *profesión* y *trabajo* (centrales para la construcción de identidad que interesa a la autora) en dos planos diferenciados pero complementarios. En primer término, en los sucesivos contextos histórico sociales y educativos en particular que abarca el estudio y, en segundo término, en “analizadores”³ como ser los estatutos que regulan la actividad, o los modos diferenciados a través de los que ha sido evaluado el desempeño de los docentes.

Sobre el trabajo que realiza con los estatutos⁴ que regulan el trabajo de los docentes de infancia en la Argentina, Batallán señala que no son materia de conocimiento general entre los maestros. Sostiene que “[dicho] desconocimiento marca una distancia entre la eficacia de la legislación y la particularidad del mundo escolar, en el que las estrategias que sostienen el orden consuetudinario y permiten la negociación entre sus estamentos soslayan los efectos y la eventual fuerza de la ley” (2007: 61).

Los diferentes puntos que conforman los estatutos establecen la autonomía (o profesionalidad) y la dependencia respecto del Estado (trabajo funcionario), enmarcan legalmente el trabajo y limitan, en última instancia, las negociaciones locales entre los maestros de aula y la dirección de las escuelas. Exceptuando el período de dictadura, entre los años 1976 y 1983, representan la culminación de luchas gremiales sostenidas durante años por mejores condiciones de trabajo y por la delimitación e las funciones asignadas por el Estado.

El primer documento que analiza es el Estatuto del Docente Argentino del General Perón, de 1954. Brevemente, explica Batallán que, si bien representa un gran avance en el plano laboral, puede notarse cierta desconsideración en el tratamiento de las características profesionales del trabajo docente⁵. En cambio, el Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires, de 1957 avanza sobre los reclamos de profesionalización de los gremios docentes. Por su parte, el Estatuto del Docente de 1958 destierra la intervención del poder político y las influencias personales o partidarias, reglamentando la carrera docente. En el Estatuto del Docente Municipal de 1978, dictadura mediante, se constituye una Junta de Clasificación Docente, cuyos miembros serían designados por el poder Ejecutivo, a propuesta de la Secretaría de Educación. Asimismo, se eliminan los concursos de antecedentes. En el Estatuto del Docente Municipal de la Ciudad de Buenos Aires, 1985 se reinstala el tema de las Juntas de Clasificación y se redefinen las funciones y composición. En este estatuto la evaluación del docente (la calificación y concepto) surgirán de la autoevaluación del docente y de la evaluación del superior jerárquico.

El análisis de este tipo de normativa permite al lector identificar en cada uno de los estatutos que se abordan la tensión entre la dimensión de la docencia como *trabajo* y como *profesión*. También resulta enriquecido el análisis al desplegar la autora las interpretaciones de los estatutos que los maestros realizaron en el marco del taller.

De modo análogo al análisis que realiza de los estatutos, Batallán profundiza la cuestión de la construcción de la identidad de los maestros y sus recomodamientos centrándose en los modos cambiantes de evaluar su trabajo. Considero que, nuevamente, el trabajo sobre estas formas de control burocrático del desempeño de los docentes de infancia permite aprehender las articulaciones específicas de las categorías *profesión* y *trabajo* en diferentes etapas⁶. Mediante el análisis del Cuaderno de Actuación Profesional de una maestra que llama Laura González, que se desempeñó profesionalmente entre los años 1945 y 1982, ilustra los cambios en las políticas educativas en relación, específicamente, a la evaluación del desempeño de los docentes y construye la etapas mencionadas. Historizando los modos en que fue evaluado el desempeño de los docentes, Batallán ubica un cambio formal significativo al remplazarse la evaluación conceptual por la numérica, lo que marca la reorientación profesionalista de la política educativa. El hito será la sanción del Estatuto de 1958. Entre los años 1958 y 1975⁷ el intento de imponer el profesionalismo en el trabajo quedó reflejado, además, en la tercerización del magisterio. El año 1985 es señalado por la autora como el comienzo de la crisis del sistema de calificación profesional, junto con la progresiva deslegitimación social del trabajo de los docentes de infancia.

El seguimiento analítico del cuaderno de Laura González ilustra la trayectoria de una maestra “normal”, semejante a la de muchos maestros. Sin embargo, Batallán aborda otros casos “excepcionales” que “abren interrogantes sobre la eficacia de la evaluación del trabajo de los maestros en los aspectos específicamente pedagógicos, y pone de relieve la potencia punitiva del instrumento en el terreno ideológico” (2007: 120). Se trata de los recorridos de dos docentes que denomina “la maestra pasiva” y la “maestra universitaria”. Tensionando lúcidamente el supuesto de que la evaluación no discrimina entre los aspectos del trabajo como funcionario y la calidad profesional de los maestros, señala que “el incumplimiento en los aspectos que atañen al maestro en tanto subalterno puede coartar la carrera profesional de un docente de excelencia como así también un “mal maestro” desde el punto de vista pedagógico difícilmente pueda ser castigado con la expulsión del sistema, a pesar de reiteradas evaluaciones negativas” (2007: 120).

La dimensión profesional de la docencia atraviesa el libro tramada en distintos debates. En relación al modelo profesionalista⁸ para los docentes de infancia se señala que uno de sus puntos críticos se relaciona con la participación de padres o tutores. La participación de la comunidad es inherente a la escuela democrática, “pero dentro del modelo que pondría en manos de los docentes (expertos o especialistas) el destino de la escuela, el lugar de la comunidad resulta entorpecedor”⁹ (Batallán, 2007: 150). Por otra parte, si la profesionalidad de los docentes remite al conocimiento o la calificación en términos pedagógicos, la estructura burocrática pareciera impedir su realización. De hecho, la autora identifica dos lógicas, contradictorias, que limitan el ejercicio autónomo correspondiente al trabajo profesional. Batallán se refiere en primer lugar a una lógica burocrática-escalafonaria y a otra vincular-familiar que resulta específicamente del trabajo con niños en una institución burocrática en la que los vínculos que se despliegan son caracterizados como domésticos.

Habiendo mencionado las dos lógicas identificadas por Batallán y que a su juicio estructuran el trabajo y atraviesan la *identidad* de los docentes, quisiéramos mencionar que esta autora aborda la problemática del *poder* de los docentes como otra vía para la reflexión sobre los modos en que se definen los maestros a sí mismos y las posibilidades de cambio de la institución escolar. Sintéticamente, explica que si bien la especificidad pedagógica de este trabajo es fuente de poder y autonomía, “se contradice con la lógica burocrática que inviste al maestro con los deberes del funcionario de Estado y lo relega a un papel de subordinación” (Batallán, 2007: 179).

“Docentes de infancia...” fue distinguido por la Fundación El Libro como Mejor Libro de Educación de edición 2007.

NOTAS

¹ La autora polemiza explícitamente con literatura especializada que caracteriza a los docentes como refractarios a los cambios sin señalar su doble condición de trabajadores intelectuales y de funcionarios del Estado.

² Batallán señala que: “La creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en 1973 marco un hito significativo en el resquebrajamiento de la ideología de la tradición fundada por el sistema educacional. El enunciado “trabajadores de la educación” resaltó el valor de la acción colectiva en el marco de las organizaciones sindicales comprometidas con el ideario de las luchas sociales de esos años” (2007: 46).

³ En el sentido de Althabe y Hernández, 2004.

⁴ Hacen referencia a los derechos y deberes de los maestros, estableciendo pautas sobre la carrera profesional y los requisitos para el ascenso a los cargos jerárquicos. También los estatutos determinan la participación de los gremios docentes en lo que se refiere a la composición de los jurados de los concursos para dicho ascenso y el peso de la representación docente en las Juntas de Clasificación y Disciplina.

⁵ No reglamentó, por ejemplo, el modo de conformar organismos colegiados para la confección del “orden de mérito”.

⁶ La primera de las etapas es la de evaluación conceptual, entre los años 1931 y el año 1957. Luego ubica la transición técnico-profesionalista, entre los años 1958 y 1975. A continuación, la consolidación tecnocrática, entre 1977 y 1983. Por último señala la crisis del sistema burocrático de evaluación, de 1984 a la actualidad. Dentro de la segunda de las etapas diferencia tres momentos: la orientación desarrollista, entre 1958 y 1968; la reconstrucción racionalista de la planificación, entre 1968 y 1972; y la incipiente participación docente, entre los años 1973 y 1976. Las subetapas planteadas están marcadas por cambios políticos a nivel nacional, como el golpe militar de Onganía, o el gobierno de Cámpora.

⁷ Ver nota anterior.

⁸ El libro historiza claramente el debate político-técnico sobre la profesionalización del trabajo docente.

⁹ Desde esta perspectiva, los padres y tutores podrían definirse como “no iguales”, en términos del conocimiento pedagógico experto (Batallán, 2007: 183).

BIBLIOGRAFÍA

Althabe, G. y Hernández, V. (2004) Implication et réflexivité en anthropologie. En: *Journal des anthropologues*, N 98-99.

NEUFELD, M.R; SINISI, L y THISTED, A (eds.). HIRSCH, M.N. y RÚA, M. (comp.). 2010. *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

María Paula Montesinos

El libro "*Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*" documenta la fertilidad de un equipo de investigación que, bajo la dirección de María Rosa Neufeld, lleva casi dos décadas de funcionamiento. A lo largo del tiempo, nuevos miembros se fueron sumando, muchos de los cuales participan de esta producción.

El antecedente es el libro editado en 1999 "*De eso no se habla, acerca de los usos de la diversidad cultural en la escuela*". En él, se documentó interpretativamente la contemporaneidad de la devastación social neoliberal en los ámbitos escolares cotidianos enfatizando la construcción de la diversidad cultural enlazada a los procesos de profundización de la desigualdad social. Asistíamos, en su producción, a una de las consecuencias de la batalla cultural ganada por el neoliberalismo, al tiempo que su sustento legitimador: la naturalización desembozada de representaciones y prácticas inferiorizantes y discriminatorias hacia el considerado otro en tanto pobre y migrante.

El libro actual abre a estos y otros tópicos de densa contemporaneidad, aunque sus huellas anclan en procesos históricos mayores, y que son relevantes no sólo como problemas teóricos que demandan investigación empírica, sino porque aluden a problemas más generales que tienen particulares traducciones en la agenda actual de lo que se define como "problemas educativos". En diversos ámbitos, circulan maneras de nombrar y etiquetar esos "actuales problemas educativos" que obturan la comprensión de las dinámicas sociales en juego y la multiplicidad de prácticas y sentidos que los sujetos despliegan frente a lo que aparece ya definido como tal. Como contrapartida, la importancia de la investigación desde un enfoque socioantropológico radica en producir procesos de distanciamiento y desnaturalización de las categorías sociales con las que se los nombran y construir *problemas de investigación* que contribuyan a capturar la complejidad y productividad de la vida social; la cual trasvasa continuamente las definiciones cristalizadas que sobre ella se vierten.

Los artículos del libro aluden a tópicos que forman parte de la agenda educativa y social contemporánea y por lo tanto, se convierten en objeto de intervención de políticas, programas, regulaciones normativas y también de diversas apropiaciones por parte de los sujetos que los pueden convertir en demandas sociales.

Desde esta perspectiva puede ser leído el artículo de **María Rosa Neufeld** y **Ariel Thisted**. Los autores abordan la implicación de un equipo de investigación en la micropolítica barrial cuando se ve interpelado a realizar un gesto de reciprocidad con uno de los informantes clave: aceptar la demanda de llevar a cabo tareas de apoyo escolar en un barrio de la colectividad boliviana donde se realizaba trabajo de campo. Aquí resultan sumamente interesantes los debates teórico – metodológicos que nos acercan los autores sobre la aceptación y gestión que esta demanda acarrea en el marco de un proceso investigativo de corte etnográfico. Y, también, las reflexiones teóricas y políticas que conlleva cuando se trata de demandas sociales de intervención que forman parte de la expresión empírica de un problema social conceptualizado, desde el marco teórico de la investigación, como una de las maneras en que se despliegan las relaciones de hegemonía y subalternidad. Procesos que interpelan conceptual y políticamente la posición del investigador que se siente comprometido con los sujetos y, también, con sus posicionamientos teóricos.

El artículo de **Sara Pallma**, por su parte, recupera una línea fértil de trabajo de este equipo sobre los *usos* de conceptos tales como *exclusión*, *pobreza* y marginalidad especialmente en las producciones académicas del campo educativo. Este tipo de abordajes es de fundamental importancia en la tarea de desnaturalizar los contenidos

en uso de los conceptos que empleamos. Categorías como las mencionadas, y sus particulares resignificaciones, direccionan políticas y acciones concretas de intervención y sus efectos no son neutros respecto de los sujetos destinatarios y del orden social. Así, este artículo constituye una invitación a no olvidar que los conceptos construyen realidad y que esto implica una responsabilidad insoslayable para los investigadores.

El artículo de **Laura Cerletti** nos introduce en la compleja relación familias – escuelas; presente como tema problemático en la agenda educativa en las últimas décadas. Al respecto, la autora nos acerca a la presencia, en las dinámicas cotidianas escolares, de ciertas visiones y perspectivas sobre los impactos de las transformaciones sociales en las familias y las nuevas generaciones. Construcciones significativas que contribuyen a reforzar un sentido común por el cual se espera que los chicos, al momento de ingresar a las escuelas, *deban* portar ciertas disposiciones que los habiliten a ejercer el oficio del alumno. La autora documenta cómo, en estas construcciones de sentido, la posibilidad de la escolarización de los niños se significa a partir de la eventual existencia de soportes familiares *normales* y, en especial, maternos. En verdad, este artículo nos conduce al complejo juego de las expectativas y condiciones de la escolarización que se ofrecen a las nuevas generaciones de la mano de ciertas representaciones estereotipadas sobre las familias y el lugar de la mujer - madre de importante vigencia. El texto de **Maximiliano Rúa** también nos introduce a la compleja relación familias – escuelas pero desde una perspectiva diferente. A través del registro etnográfico de una reunión de padres de 1er grado, el autor documenta demandas, expectativas y negociaciones entre padres y maestros acerca de lo que muchos docentes y pedagogos consideran que es una esfera exclusiva de los especialistas: qué y cómo deben enseñarse los contenidos escolares. En este sentido, el artículo avanza, de manera fundamental, en cómo dichos contenidos son construidos en esa trama de relaciones en la que participan más sujetos que los que se suelen reconocer, dando cuenta de la fertilidad del enfoque etnográfico.

En esta línea de recuperar *otras* voces, el artículo de **Soledad Gallardo** nos invita a reflexionar acerca de la producción de lo educativo en contextos locales. Con abundante material empírico, la autora documenta las relaciones entre una escuela, el centro de salud barrial y miembros de un equipo de orientación escolar en torno a los alumnos que se consideran que tienen *problemas escolares*. Aquí, es posible observar la intervención de múltiples actores, más allá de docentes y familias, en la definición de los procesos de escolarización de los niños. Y, también, la persistencia de formas históricas de abordar la diferencia en el sistema educativo, puestas en relación con modalidades contemporáneas de intervención sobre “problemas sociales y escolares” definidos como síntomas individuales, especialmente cuando se trata de la educación de niños que habitan en contextos de desigualdad y diversidad.

En el plano de las políticas educativas actuales, uno de sus principales ejes es la escolarización secundaria de los jóvenes en el marco de la extensión de su obligatoriedad a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional. El artículo de **Mercedes Hirsch**, nos introduce en este campo a través de las complejas interpelaciones a las que se ven sometidos los jóvenes que están cursando su secundaria, por parte de los adultos, vinculadas a cómo piensan/organizan/decidan su futuro. Desde esta perspectiva, y en el marco de intensos procesos de transformación social, la autora nos sumerge en las complejidades de las relaciones intergeneracionales en las instituciones educativas de nivel secundario en un contexto de extensión de la obligatoriedad escolar, cuyos sentidos parecen constituirse en torno a un alargamiento de la moratoria social en instituciones educativas que son simultáneamente representadas como formadoras de ciudadanía, promotoras de inclusión social, proveedoras de contención emocional y formadoras de fuerza de trabajo. Dimensiones significadas como ‘pasaportes’ para la inclusión de los jóvenes a un mundo que no dejó de estar cargado de incertidumbres y que sigue teniéndolos como protagonistas principales del desempleo y de relaciones laborales precarias.

Las relaciones intergeneracionales, sin duda, son un tópico central de varios de los debates educativos actuales. A esto alude también, aunque desde otro ángulo, el texto de **Laura Ruggiero**. Al respecto, la autora trabaja en torno a una categoría social ampliamente usada y opacada tanto en su polisemia como en su carácter relacional: la violencia escolar, convertida en un “problema social y educativo”. En este artículo, se sumerge en la tarea de desnaturalizar las miradas estereotipadas imperantes sobre los eventuales conflictos entre niños de escuelas primarias y, en especial, aborda la influencia que ciertos conceptos provenientes del campo académico, como el bullying, asumen en el refuerzo de la estigmatización de niños y jóvenes.

Es importante destacar que los artículos de Ruggiero y Hirsch contienen, además, la virtud de recuperar voces

generalmente silenciadas, y no sólo en las investigaciones, como la de los chicos y los jóvenes.

El trabajo de **Lucía Petrelli** nos acerca a transformaciones heredadas de la devastación neoliberal y que estallan en el 2001. Nos referimos al cierre de una escuela privada y el posterior proceso de ponerla en funcionamiento a través de la forma cooperativa por parte de varios docentes. El artículo nos acerca, entonces, a los profundos procesos de recomposición subjetiva a los que se enfrentan los sujetos en momentos de grandes transformaciones sociales. Para esto, la autora recupera un plano de la acción práctica de los sujetos vinculado a las complejas y cambiantes emociones que ellos despliegan en esos tránsitos. Así, la autora documenta la *experiencia de las emociones*, entendidas éstas como producción que recupera la singularidad de quien las experimenta, sin descuidar su atravesamiento social.

Javier García y Horacio Paoletta nos introducen, por su parte, en un campo sumamente complejo y es el de hacer dialogar la estadística sociodemográfica con los datos construidos desde un enfoque etnográfico, tomando como referente empírico un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. En este sentido, los autores nos recuerdan una vez más la importancia de los datos cualitativos para poder dar cuenta de la complejidad de lo social y, en particular, de los continuos y complejos procesos en que se reproducen las condiciones de desigualdad y subalternidad que atraviesa a nuestra sociedad, en sus cambiantes coyunturas históricas.

Y dentro de estos procesos, nos encontramos con la persistente discriminación y construcción de estereotipos inferiorizantes de los migrantes limítrofes en múltiples espacios de la vida social; con particulares repercusiones y apropiaciones en los ámbitos escolares. El artículo de **Ariel Thisted**, en continuidad con el libro ya citado del año 1999, nos reintroduce en una de sus hipótesis fuertes cuando el equipo de investigación comenzaba a convertir estos temas en problemas de investigación: aquello que de “nuevo” traía el neoliberalismo se asentaba en viejas fracturas de una discriminación negada en nuestro país, cuya figura emblemática era la imagen del crisol de razas. Hoy nos enfrentamos a continuas producciones más o menos desembozadas y naturalizadas de la diferencia social y cultural, sobre las que acertadamente trabaja el autor.

Por último, el artículo de **Victoria Gessaghi** nos acerca a las complejidades del oficio de investigador. Y lo hace a través de un relato en el que recorre los caminos sinuosos propios de la delimitación del universo empírico y el insoslayable diálogo con las perspectivas teóricas. La autora lleva adelante esta reflexión teórico-metodológica en primera persona, aludiendo a su propio itinerario, develando cómo fue desnaturalizando su propia implicación, deteniéndose en los supuestos que tuvo que desmontar, en especial al tratarse de una clase social que no es frecuentemente abordada por los antropólogos: las *clases altas*.

En suma, el libro *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social* constituye una rica compilación de temas y problemas de investigación vinculados al campo educativo; realizados desde una perspectiva socioantropológica que contribuye a enriquecer la producción de conocimientos sobre el mismo.

Coloquio internacional “Juventud, etnicidad, ruralidad y movimientos translocales en Latinoamérica”

Mariana Beheran y Mariana García Palacios

El 21 y 22 de octubre de 2010 tuvo lugar, en la ciudad de San Carlos de Bariloche, el Coloquio internacional “Juventud, etnicidad, ruralidad y movimientos translocales en Latinoamérica”, organizado por el Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio de la Universidad Nacional de Río Negro (Sede Andina). El objetivo del evento fue promover el intercambio interdisciplinario de investigaciones referidas a la temática. La iniciativa tuvo como antecedentes la labor realizada en el Grupo de Trabajo de CLACSO “Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina” y en los simposios sobre juventud, etnicidad y espacios rurales y urbanos realizados en el Congreso Internacional de Americanistas (2009).

El Coloquio contó con la presentación de una conferencia a cargo del Dr. Oscar Aguilera Ruiz de la Universidad Católica del Maule, Chile, titulada “El leviatán desbordado. La política juvenil más allá del Estado-Nación”. Su intención fue presentar las prácticas políticas de los y las jóvenes y su articulación en grupos que, trascendiendo las fronteras de los estados nacionales, apuntan a construir un orden social alternativo. Así, hizo hincapié en que ciertas conformaciones políticas de los y las jóvenes se producen globalmente; tal sería el caso presentado por el investigador de los grupos veganos.

Por otro lado, se realizaron seis simposios temáticos, que articularon diversas ponencias de investigadores e investigadoras de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y México, según los siguientes ejes: políticas públicas y prácticas políticas; trayectorias de trabajo; identidades, estilos y consumos; conocimientos locales y procesos educativos; y migración, experiencias y representaciones. El Programa de Antropología y Educación participó presentando tres ponencias que formaron parte de la discusión de los dos últimos de los simposios mencionados: “Ocupación del territorio y experiencias formativas en la producción familiar-doméstica mbyá: las jóvenes generaciones y la reproducción del conocimiento tradicional indígena en un espacio social rural en transformación”, de Ana Padawer; “‘Cuando era más chica, no sabía que era toba’. Identificaciones étnicas en las trayectorias de vida de jóvenes de un barrio indígena de Buenos Aires”, de Mariana García Palacios y Ana Carolina Hecht; y “Jóvenes, estudiantes, migrantes, trabajadores/as, bolivianos/as, paraguayos/as, argentinos/as. Formas identitarias en contextos migratorios”, de Mariana Beheran.

Gran parte de trabajos problematizó el uso de las categorías centrales del coloquio que construyen múltiples actores sociales en diversos contextos. En este sentido, distintas ponencias hicieron referencia a los modos en que los estados, las organizaciones sociales, la academia y los propios sujetos interpelados utilizan las categorías “jóvenes”, “indígenas” y “migrantes”. Paralelamente, numerosas ponencias dieron cuenta de las relaciones de poder que atraviesan esas construcciones sociales y resaltaron la necesidad de contextualizarlas en el marco de los procesos históricos, socioeconómicos, políticos e ideológicos en los que tienen lugar. Estas discusiones pusieron de manifiesto cuestiones aún no del todo resueltas en la investigación social, ya que si bien usualmente se postula la existencia de juventudes diversas, no siempre se analiza, desde investigaciones concretas, los modos en que distintas prácticas y agentes inmersos en relaciones de poder intervienen en la construcción

de estas categorías. Asimismo, en el caso de la etnicidad, muchas veces ésta se da por sentada, convirtiéndose prácticamente en una categoría explicativa de la diversidad, más que una categoría a ser explicada a través de la investigación social.